

Technische Universität Dortmund

Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung

**Führungs- und Managementqualifikationen im staatlichen
Bildungswesen am Beispiel der Schulleiter*innenqualifizierung in
den deutschen Bundesländern – Analysen und Perspektiven**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Pädagogik (Dr. paed.)

vorgelegt von Martina Girnus

geboren am 5. März 1965 in Frankfurt am Main

Matrikelnummer 139499

Vorgeschlagener Erstgutachter:

Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Vorgeschlagene Zweitgutachterin:

Univ. Prof. Dr. phil. habil. Sabine Hornberg

8. Dezember 2023

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	8
Einleitung	11
I. Theoretischer Teil	18
1. Führung und Management in Schule	18
1.1 Führung und Management – Definitionen	20
1.1.1 Führung.....	21
1.1.2 Management	22
1.2 Empirische Studien der Schulleiter*innenforschung	24
1.2.1 Berufsbild Schulleiter*innen im Wandel – Entwicklung zu einer Profession	25
1.2.2 Tätigkeitsstrukturen, Arbeitsplatzanforderungen und Beanspruchung der Schulleiter*innen.....	28
1.2.3 Von der Lehrkraft zum*zur Schulleiter*in – berufliches Selbstverständnis und professionelles Rollenverständnis.....	29
1.2.4 Einfluss von Führung und Management in Schule auf Unterrichtsqualität und Schüler*innenleistungen	35
1.2.5 Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland	42
1.2.6 Befunde zu Attraktivität und Karrieremotiven von Schulleiter*innen.....	48
1.3 Führungs- und Managementmodelle.....	50
1.3.1 Führungs- und Managementmodelle im Kontext von Schule und Unterricht	52
1.3.1.1 Instruktionale Führung	52
1.3.1.2 Transformationale Führung.....	53
1.3.1.3 Transaktionale Führung	54

1.3.1.4 „Principal-Theorie“ nach Michael Fullan.....	56
1.3.1.4.1 Kritik an den bestehenden Strategien.....	57
1.3.1.4.2 Schulleiter*innen in der Rolle als Lernleiter*innen	59
1.3.1.4.3 Schulleiter*innen in der Rolle als Bezirks- und System- spieler*innen	65
1.3.1.4.4 Schulleiter*innen in der Rolle als Veränderungsagent*innen.....	67
1.3.2 Malik Führungsrad® als Führungs- und Managementmodell im Kontext reiner Managementlehre	73
1.3.2.1 Grundsätze wirksamer Führung – als Fundament der Professionalität von Management.....	78
1.3.2.2 Aufgaben wirksamer Führung.....	86
1.3.2.3 Werkzeuge wirksamer Führung.....	99
1.4 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Teil für eine Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Deutschland	117
II. Empirischer Teil.....	121
2. Planung der empirischen Untersuchung.....	121
2.1 Zielsetzung der Studie und Forschungsfragen.....	121
2.2 Bestimmung der Analyseeinheit	123
2.3 Untersuchungsdesign: Momentaufnahme.....	124
2.4 Ansatz	126
2.5 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	128
3. Durchführung der empirischen Untersuchung.....	132
3.1 Erste Forschungsphase: Schriftliche Befragung.....	134
3.1.1 Fragebogen.....	135
3.1.2 Pretest.....	137
3.1.3 Online-Befragung	138
3.1.4 Vorbereitung und Begleitung der Befragung	138

3.2 Zweite Forschungsphase: Dokumentenanalyse	140
3.2.1 Ablauf der Dokumentenanalyse	142
3.2.2 Dokumentenauswahl.....	144
3.3 Dritte Forschungsphase: Expert*inneninterviews	148
3.3.1 Interviewleitfaden	152
3.3.2 Vorbereitung und Terminierung der Interviews	159
3.3.3 Durchführung der Interviews	160
3.3.4 Datenaufbereitung.....	163
3.4 Datenauswertung	164
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse	165
3.4.2 Strukturierende Inhaltsanalyse.....	170
3.4.3 Induktive Kategorienbildung	172
3.4.4 Gesamtprozess des inhaltsanalytischen Vorgehens.....	174
4. Ergebnisse	176
4.1 Empirische Befunde der „Principal-Theorie“ nach Michael Fullan	176
4.1.1 Kategoriensystem: Deduktiv gebildete Kategorien.....	176
4.1.2 Kategoriensystem: Induktiv gebildete Kategorien	180
4.1.3 Schulleiter*innen in der Rolle als Lernleiter*innen - Aufbau von Professionellem Kapital	183
4.1.3.1 Humankapital	184
4.1.3.2 Soziales Kapital	187
4.1.3.3 Lern- und Führungskultur.....	189
4.1.3.4 Entscheidungskapital	193
4.1.3.5 Gesamtbetrachtung Lernleiter*innen	194
4.1.4 Schulleiter*innen in der Rolle als Innovator*innen im Zuge der Digitalisierung	197
4.1.5 Schulleiter*innen in der Rolle als Bezirks- und Systemspieler*innen	204

4.1.5.1 Vernetzungsgedanke im Grundsatz.....	204
4.1.5.2 Veränderungen durch die Pandemie	207
4.1.5.3 Differenzierte Ergebnisse.....	208
4.1.5.3.1 Vernetzung innerhalb / außerhalb der eigenen Region	209
4.1.5.3.2 Vernetzung in schulformbezogenen / -übergreifenden Gruppen	211
4.1.5.4 Vernetzung über neue Tools - von Teilnehmer*innen initiiert	213
4.1.5.5 Vernetzung nach Abschluss der Qualifizierung	214
4.1.5.6 Gesamtbetrachtung der Bezirks- und Systemspieler*innen.....	215
4.1.6 Schulleiter*innen in der Rolle als Veränderungsagent*innen	216
4.1.6.1 Fokus auf eigene Fähigkeiten und Kompetenzentwicklung	217
4.1.6.2 Sieben Kompetenzen einer erfolgreichen Führungskraft	222
4.1.6.2.1 „Verändert den Status quo“	223
4.1.6.2.2 „Baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen“.....	224
4.1.6.2.3 „Gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg“	225
4.1.6.2.4 „Hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst“	226
4.1.6.2.5 „Hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse“	227
4.1.6.2.6 „Legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest“	228
4.1.6.2.7 „Baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf“	229
4.1.6.2.8 Ergebnisse der induktiv gebildeten Kategorien.....	231
4.1.6.2.9 Gesamtbetrachtung der entwickelten Kompetenzen	236
4.1.6.3 Gesamtbetrachtung Veränderungsagent*innen.....	237
4.1.7 Gesamtbetrachtung der Befunde auf Grundlage der „Principal-Theorie“	238
4.2 Empirische Befunde des Malik Führungsrades®.....	241
4.2.1 Kategoriensystem: Deduktiv gebildete Kategorien	241
4.2.2 Kategoriensystem: Induktiv gebildete Kategorien	248

4.2.3 Begriffsverständnis von Führung und Management in den Bundesländern.....	253
4.2.3.1 Begriffsdefinitionen und -modelle von Führung und Management....	253
4.2.3.2 Befunde jenseits der Begriffsmodelle.....	262
4.2.3.3 Systembarrieren: Abwehrreaktionen von Schule	263
4.2.4 Bedeutung von Führung und Management in den Qualifizierungen	265
4.2.5 Inhalte zum Thema Führung und Management in den Qualifizierungen .	270
4.2.6 Aufgaben einer Führungskraft.....	288
4.2.6.1 Sachaufgaben einer Führungskraft.....	289
4.2.6.2 Managementaufgaben einer Führungskraft	296
4.2.6.2.1 Aufgabe 1: Für Ziele sorgen	298
4.2.6.2.2 Aufgabe 2: Organisieren.....	300
4.2.6.2.3 Aufgabe 3: Entscheidungen treffen	302
4.2.6.2.4 Aufgabe 4: Kontrollieren	303
4.2.6.2.5 Aufgabe 5: Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern.....	304
4.2.6.2.6 Gesamtbetrachtung Managementaufgaben	307
4.2.7 Grundsätze einer Führungskraft.....	310
4.2.7.1 Grundsatz 1: Resultatorientierung	310
4.2.7.2 Grundsatz 2: Beitrag zum Ganzen.....	311
4.2.7.3 Grundsatz 3: Konzentration auf Weniges	313
4.2.7.4 Grundsatz 4: Stärken nutzen	314
4.2.7.5 Grundsatz 5: Vertrauen.....	317
4.2.7.6 Grundsatz 6: Positiv denken	320
4.2.7.7 Ergebnisse der induktiv gebildeten Kategorien	322
4.2.7.8 Gesamtbetrachtung Grundsätze	342
4.2.8 Werkzeuge einer Führungskraft.....	343

4.2.8.1 Werkzeug 1: Sitzung.....	343
4.2.8.2 Werkzeug 2: Bericht.....	348
4.2.8.3 Werkzeug 3: Job Design (Stellengestaltung) und Assignment Control (Führen mit Auftrag)	349
4.2.8.4 Werkzeug 4: Persönliche Arbeitsmethodik	351
4.2.8.5 Werkzeug 5: Budget und Budgetierung	355
4.2.8.6 Werkzeug 6: Leistungsbeurteilung.....	358
4.2.8.7 Werkzeug 7: Systematische »Müllabfuhr« - Systemerneuerung	361
4.2.8.8 Ergebnisse der induktiv gebildeten Kategorien	364
4.2.8.9 Gesamtbetrachtung Werkzeuge	382
4.2.9 Gesamtbetrachtung der Befunde auf Grundlage des Malik Führungsrades®.....	384
4.3 Empirische Befunde zu Veränderungsbedarfen und Überarbeitungen der Qualifizierungen aufgrund der Digitalisierung und der Pandemie	391
4.3.1 Neue Schwerpunktsetzungen im Zuge von Digitalisierung und Pandemie.....	391
4.3.2 Umgestaltungswünsche im Zuge von Digitalisierung und Pandemie	401
4.3.3 Schlussbetrachtung.....	418
5. Gesamtdiskussion und Ausblick	419
5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Hauptergebnisse	420
5.2 Resümee und Ausblick.....	427
5.2.1 Implikationen für die Forschung	428
5.2.2 Implikationen für die Praxis	430
Literaturverzeichnis.....	435
Anhang.....	445

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Aufbau der Arbeit	18
Abb. 2: Malik Führungsrad®	75
Abb. 3: Transkriptionsregeln nach Kuckartz	164
Abb. 4: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	167
Abb. 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse.....	172
Abb. 6: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung	173
Abb. 7: Gesamtprozess des inhaltsanalytischen Vorgehens.....	175

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der in die Studie einbezogenen Dokumente	144
Tabelle 2: Übersicht der untersuchten Qualifizierungen	152
Tabelle 3: Aufbau eines Interviewleitfadens	154
Tabelle 4: Übersicht über die geführten Expert*inneninterviews	161
Tabelle 5: Beispiel für Kodierleitfaden	171
Tabelle 6: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN.....	177
Tabelle 7: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN mit Definitionen.....	179
Tabelle 8: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN, ergänzt um induktive Kategorie bei HK 2	180
Tabelle 9: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN, ergänzt um induktive Kategorien bei HK 3	181
Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisse von Schulleiter*innen in der Rolle als Bezirks- /Systemspieler*innen.....	209
Tabelle 11: Übersicht der Ergebnisse zur Rolle der Schulleiter*innen als Veränderungsagent*innen	222
Tabelle 12: Übersicht über die 16 gewonnenen induktiven Kategorien mit Codehäufigkeiten.....	232
Tabelle 13: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®.....	242
Tabelle 14: Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®	244
Tabelle 15: Ergänzte Kategorien auf der Grundlage des Interviewleitfadens	247

Tabelle 16: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®, ergänzt um Hauptkategorien aufgrund des Interviewleitfadens	248
Tabelle 17: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®, ergänzt um induktive Kategorien bei HK 7.....	248
Tabelle 18: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®, ergänzt um induktive Kategorien bei HK 8.....	250
Tabelle 19: Übersicht der neun Begriffsmodelle „Führung + Management“ in den Bundesländern	256
Tabelle 20: Übersicht der drei Begriffsmodelle „Führung = Leadership + Management“ in den Bundesländern.....	257
Tabelle 21: Übersicht des Begriffsmodells „Führung = Leadership + Management“ in den Bundesländern	258
Tabelle 22: Übersicht des Begriffsmodells „Führung / Leitung“ in den Bundesländern.....	260
Tabelle 23: Übersicht des Begriffsmodells „Führung und Management als Synonym“ in den Bundesländern	261
Tabelle 24: Übersicht der inhaltlichen Themen zu dem Bereich „Führung und Management“ in den Qualifizierungen – nicht schulspezifischer Teil ..	275
Tabelle 25: Übersicht der inhaltlichen Themen zu dem Bereich „Führung und Management“ in den Qualifizierungen – schulspezifischer Teil	277
Tabelle 26: Detailübersicht über Bedeutung und inhaltliche Themen im Bereich „Führung und Management“ in den Qualifizierungen	279
Tabelle 27: Zuordnung inhaltlicher Themenbereiche durch vier Länder zu den Begriffen Führung / Leadership und Management.....	284
Tabelle 28: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 6a „Sachaufgaben einer guten Führungskraft“	295
Tabelle 29: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 6b „Managementaufgaben einer guten Führungskraft“.....	308

Tabelle 30: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 7 „Grundsätze einer guten Führungskraft“ – UK 7.1 bis 7.6, deduktiv.....	322
Tabelle 31: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 7 „Grundsätze einer guten Führungskraft“ – UK 7.7 bis 7.28, induktiv	323
Tabelle 32: Am häufigsten genannte induktive Unterkategorien bei Hauptkategorie 7	340
Tabelle 33: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 8 „Werkzeuge einer guten Führungskraft“ – UK 8.1 bis 8.8, deduktiv.....	363
Tabelle 34: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 8 „Werkzeuge einer guten Führungskraft“ – UK 8.9 bis 8.31, induktiv	364
Tabelle 35: Am häufigsten genannte induktive Unterkategorien bei Hauptkategorie 8	380

Einleitung

„The key to greatness is to look for people’s potential and spend time developing it.“

Peter Drucker

„Gute Schulen ohne gute Schulleiter gibt es nicht; [...] Erneuerungsprozesse ohne Unterstützung des Schulleiters [haben] keine Chance auf Realisierung [...]“, konstatierte ROLFF (1993, S. 183) bereits vor nahezu drei Jahrzehnten. „Schulleitung macht den entscheidenden Unterschied!“ fassen PIETSCH & TULOWITZKI (2020) fast 30 Jahre später die aus ihrer Sicht klare empirische Befundlage zusammen und verweisen auf eine Vielzahl internationaler Studien, die zu dem Ergebnis kommen, dass erfolgreiche Arbeit an einer Schule maßgeblich von der Führung einer Schule abhängt (Pietsch & Tulowitzki, ebd., S.2). Zu diesem Ergebnis kommt auch bereits im Jahr 2008 der OECD-Bericht und sieht in der zunehmenden Bedeutung von Schulleiter*innen für die Umsetzung von Bildungsreformen und die Weiterentwicklung von Schule zudem einen globalen Trend (OECD, 2008, S. 524). Die Gründe für diesen Bedeutungszuwachs sind vielfältig. Richtet man den Blick nach Deutschland, so unterliegt das Bildungswesen, insbesondere nach dem mangelhaften Abschneiden bei PISA (PISA-Konsortium, 2001), rasanten Änderungsprozessen und sieht sich der Erwartung nach Reformierung und stetiger Schulentwicklung ausgesetzt, die – als Hauptaufgabengebiet der Schulleitung – nach ROLFF nur als Dreiklang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung möglich ist (Rolff, 1998, S. 305). Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Verhältnis zwischen Schulleiter*innen und Schulaufsicht sowie die Steuerungslogiken haben sich in den letzten Jahren sehr verändert (Huber & Schneider, 2021, S. 150). Mit zunehmender Dezentralisierung im Hinblick auf Führungs- und Organisationsstrukturen und sich daraus verlagernder Aufgaben und Verantwortlichkeiten wird der Einzelschule mehr Eigenverantwortung zugesprochen, gleichzeitig unterliegt sie aber auch einer deutlich größeren Qualitätskontrolle und Rechenschaftspflicht (ebd., S. 150). ROLFF spricht in diesem Zusammenhang von Gestaltungsautonomie und versteht darunter: „Die pädagogische Ausgestaltung eines erweiterten Rahmens von Schulentwicklung.“ (Rolff, 2007, S. 50) Hinzu kommt, dass die Komplexität des Anforderungsfeldes von Schulleiter*innen durch massive Transformationsprozesse in der Gesellschaft und im Umfeld von

Schule stark gestiegen ist (Bonsen, 2003, S.13 ff). Sei es durch die Digitalisierung (Rolff & Thünken, 2020, S. 10) oder durch veränderte Lebensbedingungen, die durch Globalisierung, Migration, Technisierung etc. hervorgerufen werden: Die Anforderungen an schulische Anspruchsgruppen, insbesondere an Schulleiter*innen, haben sich deutlich verändert und gleichen teilweise – besonders, wenn man sich im Gegenzug ihre Freiheiten ansieht – einer Quadratur des Kreises (Rolff, 2017, S. 48 ff). In einem Klima hoher Erwartungen und Zielvorstellungen wird ein breites Spektrum an Kompetenzen erforderlich (ebd., S. 24 ff) und so werden Schulleiter*innen – gewollt oder ungewollt - zu „Allround-Manager*innen“ und nehmen gleichzeitig eine Schlüsselrolle ein (Rolff, 1998, S. 312; Wissinger, 2011, S. 107, Wagner, 2011, S. 285; Schmerbauch, 2017, S. 18). FULLAN beschreibt die aktuelle Rolle von Schulleiter*innen mit drastischen Worten:

„Gasp!

Principals' responsibilities have increased enormously over the past two decades. They are expected to run a smooth school; manage health, safety, and the building; innovate without upsetting anyone; connect with students and teachers; be responsive to parents and the community; answer to their districts; and above all, deliver results. [...] The new Common Core State Standards (CCSS) curriculum will make these tensions unbearable because so much will be expected of schools and their principals. We have put the principal on a pedestal, and now we expect miracles; a few can pull it off, but mere mortals have little chance.” (Fullan, 2014. S. 6)

Nicht sonderlich schmal, sondern sehr komplex fallen dann auch entsprechende Anforderungs- und Kompetenzprofile für Schulleiter*innen in den verschiedenen Bundesländern aus. So auch das in einem Kooperationsprojekt der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug entwickelte „Kompetenzmodell für pädagogische Führung“ (Huber et al., 2013). Letzteres enthält 3 Elemente, nämlich 1. verhaltensbezogene Kompetenzen, 2. Dispositionen in der Persönlichkeit der Führungskraft und 3. handlungsleitende Führungskonzepte (ebd., S. 26). Allein ein umfassender Überblick zu Element 2. (erfolgsrelevante Dispositionen), den man über das Kompetenzprofil Schulmanagement gewinnen kann, beschreibt 23 erfolgsrelevante Dimensionen und wirft damit die Frage auf, wie dies von einer einzigen Person in der Praxis geleistet werden soll (ebd., S. 40f; Huber & Hiltmann, 2011, S. 71).

Angesichts des gewandelten Berufsbildes und der hohen und komplexen Anforderungen überrascht es nicht, dass zahlreiche Schulleiter*innenstellen unbesetzt

bleiben (Schmerbauch, 2017, S.19). Eine maßgebliche Rolle spielt dabei die von Lehrkräften erwartete Beanspruchung im Amt, die das Amt von Schulleiter*innen potenziell unattraktiv macht (Cramer et al., 2020, S. 138). Erhöhte Wochenarbeitszeiten von mehr als 60 Stunden sind keineswegs eine Seltenheit und stellen einen nachvollziehbaren Versuch von Schulleiter*innen da, die eigene Unterrichtsverpflichtung, die in großen Teilen noch besteht, mit den ebenfalls vorhandenen Organisations- und Managementaufgaben zu verbinden und somit beidem gleichermaßen gerecht zu werden (Brauckmann & Schwarz, 2015, S. 756, 762). Erschwerend kommt hinzu, dass die im bundesweiten Überblick verpflichtenden Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiter*innen in Deutschland sehr heterogen ausfallen (Tulowitzki et al., 2019, S. 160 f). Sie existieren nicht in allen Bundesländern und variieren stark im Hinblick auf Dauer und Modalitäten (ebd.), so dass zunächst festzuhalten ist, dass es in Deutschland bisher keine länderübergreifenden Standards zur Qualifizierung von Schulleiter*innen gibt (ebd., S. 150). Offenkundig hat sich das Professionsverständnis von Schulleiter*innen nicht in dem gleichen Tempo weiterentwickelt wie das Bildungssystem und die daraus entstandenen Anforderungen (Schmerbauch, 2017, S. 19). Ein in Deutschland akzeptiertes Berufsbild der Schulleiter*innen mit allen Konsequenzen, die daraus erwachsen würden, gibt es aktuell nicht.¹ Genauso wenig eine bundesweit verbindliche Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen (Krüger, 2020, S. 310).

Die meisten Schulleiter*innen sind entsprechend ihrer Ausbildung Lehrkräfte und keine Manager*innen (Cramer et al., 2021, S. 144). Gleichwohl verbringen sie einen großen Teil ihrer Zeit – zwischen 23 und 46 Prozent - mit Strukturierungsaufgaben, Qualitätssicherung, Finanz- und Projektmanagement, eben mit Managementaufgaben (Krüger, 2020, S. 314; Huber et al., 2017, S.3). Doch an welcher Stelle auf ihrem Karrierepfad können sie Kenntnisse bzw. Kompetenzen in diesem Bereich erwerben und entwickeln? BONSEN kommt zu dem Schluss, dass Schulleiter*innen auf Anleihen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, wie den Management- und Organisationstheorien angewiesen sind (Bonsen, 2003, S. 23). SCHMERBAUCH

¹ Derzeit befindet sich im Rahmen der politischen Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ (Beschluss KMK vom 15.10.2020) ein „Qualifikationsprofil für Schulleitungen“ in der ersten Phase des von der AK beschlossenen dreistufigen Anhörungsverfahrens. Eine abschließende Beratung ist für die 385. Kultusministerkonferenz im März 2024 vorgesehen.

schlussfolgert:

„Unter Rückgriff auf zumeist ökonomische Modelle der Betriebs- und Personalführung werden sowohl Hinweise für ein effektives Führungshandeln gegeben als auch Weichen für eine neue Rollendefinition von Schulleitungen gestellt. Letztendlich entscheiden jedoch die Schulleiterinnen und Schulleiter individuell und in Abhängigkeit ihrer persönlichen Betrachtungsweise von Schule als Organisation, welchen Schwerpunkt sie in ihrem Führungshandeln legen, d.h. ob sie ihre Rolle eher als „primus inter pares“, Verwalter oder Manager definieren.“ (Schmerbauch, 2017, S. 20)

Verfolgt man die im Kontext von pädagogischer Führung geführte Diskussion über Führungskonzepte und Führungstheorien, so lässt sich festhalten, dass es trotz der hohen Bedeutung, die Schulleiter*innen zugeschrieben wird, keine Klarheit und keine Lösung gibt, die der neuen Aufgaben- und Anforderungsstruktur pädagogischer Führungskräfte gerecht wird (Harazd et al., 2011, S.101). Es drängt sich daher zuvorderst die Frage auf, welches Verständnis von Führung und Management in diesem Kontext existiert und wie die einzelnen Begriffe verwendet werden. Nach einem Blick auf die Anforderungen und Aufgaben von Schulleiter*innen, muss zwingend die Frage nach der Qualifizierung im Bereich von *Führung und Management* aufgeworfen werden, während hingegen von einer bestehenden pädagogischen Qualifizierung, aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung, wie auch aufgrund des Studiums, ausgegangen werden kann (Kantsteiner et al., 2021; S. 176 f).

Die vorliegende Arbeit setzt an den aufgezeigten Desideraten an und konzentriert sich dabei ausschließlich auf die Rolle der Schulleiter*innen, deren berufliches Selbstverständnis, die damit verbundenen Aufgabenfelder und Anforderungen sowie die Bereiche Führung und Management im Kontext der entsprechenden Qualifizierungen. Es werden einerseits schulbezogene Führungs- und Managementkonzepte betrachtet – besonders die Principal-Theorie von FULLAN (2014) - sowie andererseits, in einem gewissen Kontrast dazu, ein Managementkonzept aus der reinen Managementlehre: Das Malik Führungsrad® (Malik, 2019, S. 389). In einer empirischen Studie werden, unter Rückgriff auf die im Theorieteil referierten beiden Modelle, die Einstiegsqualifizierungen der 16 Bundesländer im Hinblick auf ihre Führungs- und Managementanteile überprüft. Gleichzeitig wird der Versuch unternommen, Handlungsempfehlungen für die Praxis abzuleiten. Nicht zuletzt wird dabei auch die Frage einfließen, ob sich im Zuge der digitalen Transformation und der sich daraus ableitenden Anforderungen und Kompetenzen die Schulleiter*innenqualifizierung bereits verändert hat bzw. ob bereits

ein Veränderungsbedarf erkannt wurde.

Angesichts eines offenbar hohen Anteils an Führungs- und Managementaufgaben sowie vor dem Hintergrund eines neuen sehr komplexen Berufsbildes, das auf dem Beruf der Lehrkraft aufbaut und für das es in Deutschland bisher keine verbindliche Einstiegsqualifizierung gibt, und schließlich angesichts eines noch immer in weiten Teilen unklaren beruflichen Selbstverständnisses, verfolgt die vorliegende Arbeit insbesondere das Ziel, herauszufinden, ob die derzeitigen Qualifizierungen zur Vorbereitung auf bzw. zur Einarbeitung in eine Schulleiter*innenfunktion in den 16 deutschen Bundesländern Führungsinhalte im Sinne der Theorien von FULLAN (2014) und MALIK (2019) enthalten. Betrachtet werden dabei zunächst die Einstiegsqualifizierungen in ihrer Gesamtheit bzw. die verschiedenen Ländermodelle, indem über telefonische Kontaktierung der zuständigen Personen in den Bildungsministerien und in den pädagogischen Landesinstituten sowie über eine kurze schriftliche Befragung, sämtliche wichtigen Dokumente und Informationen ausgewertet werden. Anschließend werden die Führungsinhalte in den Qualifizierungen „herangezoomt“ und mit Hilfe von Expert*inneninterviews auf der Grundlage der beiden Theorien und entsprechend abgeleiteter Kriterien vertiefend betrachtet.

Vor diesem Hintergrund sind es daher auch die folgenden Forschungsfragen, denen im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden soll:

1. Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management?
2. Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management im Sinne der Theorien von FULLAN (2014) und MALIK (2019) und daraus abgeleiteter Kriterien?
3. Haben der Prozess der Digitalisierung sowie die Corona-Pandemie zu einem Veränderungsbedarf bzw. zu Überarbeitungen im Bereich von Führung und Management in den Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen geführt?

Die Arbeit knüpft damit einerseits an den Beitrag von TULOWITZKI et al. auf Basis einer deutschlandweiten Analyse der maßgeblichen Gesetze, Vorschriften und Regularien an, deren Ziel es war, die verbindlichen Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen zu identifizieren und sie bezüglich Umfang, Dauer und Inhalt zu beschreiben und zu vergleichen (Tulowitzki, et al., 2019, S. 153). Andererseits greift sie Gedanken und Impulse aus dem Beitrag von KLEIN & TULOWITZKI auf, die mit ihrem Beitrag versuchten, entlang der drei Dimensionen Lernfelder, Angebotsstrukturen und Wirkungen einen Überblick über das Feld „Schulleiter*innenfortbildung“ zu bieten, um mit dem Ergebnis einerseits einen Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleiter*innen und andererseits für die Konzeption von Forschungsvorhaben zu schaffen (Tulowitzki et al., 2020a, S. 258). Während sich die genannten Beiträge jedoch mehr mit der Schulleiter*innenfortbildung im Ganzen befassen, geht es in der vorliegenden Arbeit um den konkreten inhaltlichen Baustein „Führung und Management“.

Die Relevanz beider Felder im Kontext von Schulleiter*innenaufgaben ist mittlerweile unstrittig (Tulowitzki, 2014, S. 24; Wissinger, 2014, S. 151; Wissinger, 2011, S. 107). Nach WISSINGER (2011, S. 107) haben Management- und Führungsaufgaben den Weg in die Schulen und in das Handeln von Schulleiter*innen gefunden. Es ist sogar davon auszugehen, dass einzelschulisches Führungshandeln im deutschen Sprachraum stärker durch Verwaltungs- und Managementtätigkeiten gekennzeichnet ist als durch pädagogisches Management (Schmerbauch, 2017, S. 24; Wissinger, 2014, S. 153). Z.T. begegnen jedoch Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen dem Bereich Führung und Management mit größerer Skepsis (Bonsen, 2002, S. 5 f). MALIK hingegen betrachtet sein Managementmodell als universell gültig für beide Sektoren: 1. Die Welt der Wirtschaft und 2. Die Non-Business-Welt der gesellschaftlichen Organisationen, zu denen Schule gehört (Malik, 2019, S. 401 ff).

Nachfolgend wird ein kurzer Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben, verbunden mit der Darstellung, wie die zugrunde liegenden Fragestellungen aufgegriffen werden.

Die **Einleitung** umfasst neben der Ausgangssituation und der Problemstellung auch

die Ziele der Arbeit, die zentralen Forschungsfragen sowie Aufbau und Struktur.

Teil I der Arbeit bildet den **theoretischen Rahmen** und beschreibt in **Kapitel 1** das Thema „Führung und Management im schulischen Kontext“. Bestandteil des Kapitels sind zunächst begriffliche Klärungen (*Abschnitt 1*) sowie - anknüpfend an den Stand der Schulleiter*innenforschung - die Vorstellung verschiedener empirischer Studien und ihrer Ergebnisse im Hinblick auf die Themen Führung und Management in Schule (*Abschnitt 2*). Die betrachteten Studien beschäftigen sich mit den veränderten Aufgaben, dem daraus resultierenden gewandelten Berufsbild, mit der Problematik des Rollenwechsels, dem unklaren Selbstverständnis und der damit eng verknüpften Rolle als Führungskraft sowie den daraus erwachsenden Führungs- bzw. Managementthemen. Abschnitt 2 gibt darüber hinaus einen groben Überblick über unterschiedliche Anbieter und Qualifizierungsmöglichkeiten für angehende oder neue Schulleiter*innen in Deutschland und stellt Befunde zu Attraktivität und Karrieremotiven von Schulleiter*innen dar. Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung von schulbezogenen Führungs- und Managementmodellen sowie einem Modell im Kontext reiner Managementlehre (*Abschnitt 3*) und mündet schließlich in Schlussfolgerungen für eine Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Deutschland (*Abschnitt 4*).

Teil II umfasst den **empirischen Teil** dieser Arbeit und damit in **Kapitel 2** die Planung und in **Kapitel 3** die Durchführung der Studie. Letztere besteht aus drei Phasen: einer schriftlichen Befragung (Phase 1), einer anschließenden Dokumentenanalyse (Phase 2) sowie vertiefenden Expert*inneninterviews (Phase 3) zum Thema Führung- und Managementinhalte in den Schulleiter*innenqualifizierungen der 16 Bundesländer. Die Auswertung der gesamten Daten erfolgt anonym und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse auf der Grundlage der Theorien von FULLAN und MALIK sowie eines daraus abgeleiteten Kategoriensystems. **Kapitel 4** stellt die Ergebnisse bezogen auf die drei Forschungsfragen dar, wirft aber auch einen zusammenfassenden Blick auf die Befunde. Die Arbeit schließt mit einer Gesamtdiskussion und einem Ausblick in **Kapitel 5** ab.

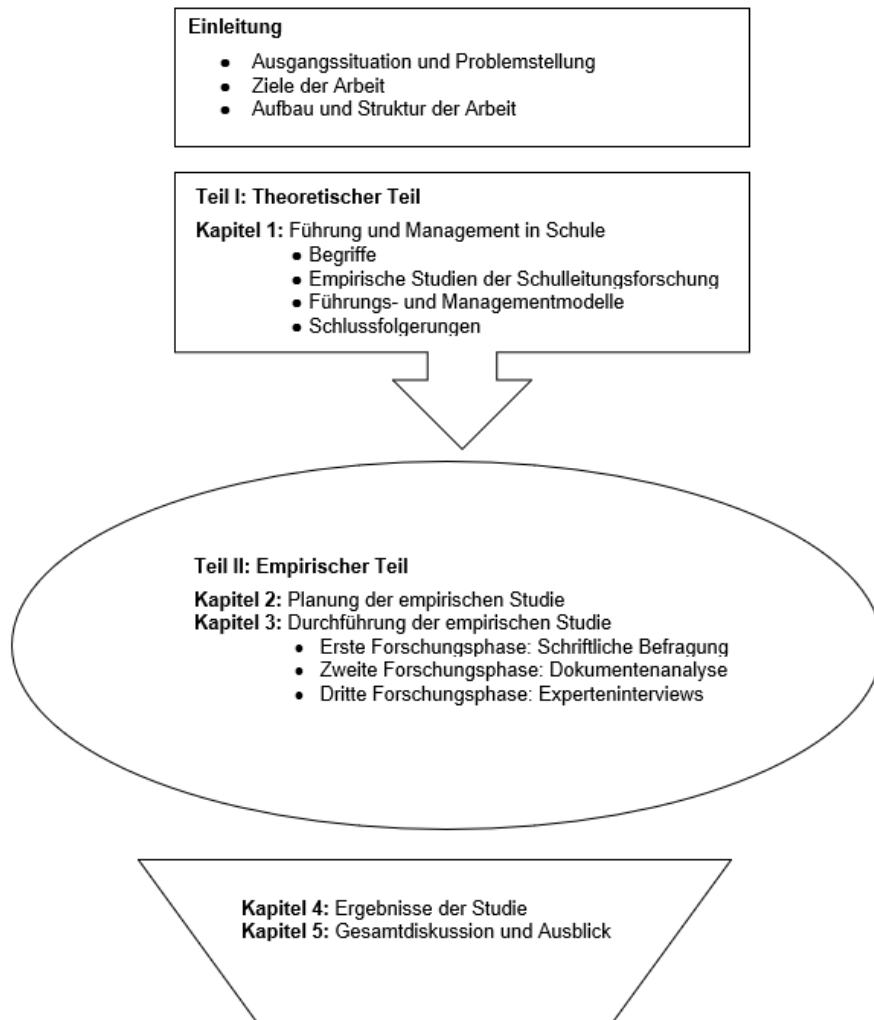


Abb. 1: Aufbau der Arbeit (Eigene Darstellung)

I. Theoretischer Teil

1. Führung und Management in Schule

Die Zeiten, als Schulleiter*innen sich noch als „primus inter pares“ definierten, liegen erst einige Jahrzehnte zurück (Hohberg, 2015, S. 6; Riecke-Baulecke, 2007, S. 18) und doch sind die damit verbundene Rolle und die Aufgaben mittlerweile einem völlig neuen Berufsbild gewichen, das einerseits zu einem großen Anteil strukturelle Führungsaufgaben umfasst wie z.B. Klassenverteilung, Vertretungsplanung, Qualitätssicherung, Finanz- und Projektmanagement – also Managementaufgaben im

klassischen Sinne – und andererseits auch Aufgaben personaler Führung (Wunderer, 2003, S.6; Dubs 2006, S. 115; Wagner, 2011, S. 26; Krüger, 2020, S. 314). Darüber hinaus hat die drei Jahre dauernde Pandemielage den Anteil an Managementaufgaben von Schulleiter*innen zusätzlich vergrößert, denn die Bewältigung einer Krise erfordert in besonderer Weise eine Leitung, die bewusste Gestaltung, Führung und Steuerung übernimmt, da auf dieser Ebene das abgestimmte Handeln in Zeiten der Krise fokussiert wird (Bremm et al., 2021, S. 117). Und auch andere Transformationsprozesse wie z.B. die Digitalisierung, der Klimawandel, die Globalisierung tragen in ähnlicher Weise zu einem Mehr an Management- und Führungsaufgaben von Schulleiter*innen bzw. einem Bedeutungszuwachs von diesen bei.

Gleichzeitig trifft jedoch der Managementbegriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext auf Skepsis und wirkt zuweilen nahezu wie ein Fremdkörper (Bonsen, 2003, S.5). BIRNBAUM beschreibt die Situation wie folgt:

„Institutions of higher education are always under pressure to become more efficient and effective. In response, many have attempted (either voluntarily or under mandate) to adopt new management systems and processes that were originally designed to meet the needs of (presumably) more efficient business or governmental organizations.“ (Birnbaum, 2000, S. 1)

In seinen weiteren Ausführungen kommt BIRNBAUM zu der Schlussfolgerung, dass Managementinnovationen in schulischen Systemen, die u.a. durch lose Kopplung (Weick, 1995, 1982, 1976) und eine besondere Autonomie gekennzeichnet sind, es besonders schwer haben und dort die Neigung besteht, neue Managementmodelle zwar zum Schein zu implementieren (ähnlich wie Bildungsreformen), sie aber de facto nicht in der Praxis umzusetzen (Birnbaum, 2000, S. 11). BONSEN macht ähnliche Ausführungen:

„Sich mit dem Thema Führung beziehungsweise Mitarbeiterführung auseinander zu setzen, ist für viele Pädagogen und Pädagoginnen zunächst ungewöhnlich. Nicht selten werden Buchtitel wie ‚Führen und Führen lassen‘ oder die ‚Führung einer Schule‘ mit Skepsis, vereinzelt sogar Ablehnung, aufgenommen. Führung wird, nicht ohne emotionalen Einschlag, mit Verführung und der Manipulation unwissender Individuen, Gruppen oder gar Massen assoziiert. [...] Der alltagssprachlich geprägte (und historisch belastete) Begriff von Führung lässt sich in diesem Zusammenhang geradezu als der Antipode zu den Begriffen Demokratie, Mündigkeit und Emanzipation beschreiben. Eine solche Einstellung dürfte vielen Schulleiterinnen und Schulleitern zumindest als Unbehagen bekannt sein.“ (Bonsen, 2003, S. 5)

Zu dieser skeptischen Haltung im Hinblick auf Führung und Management passt das mehrheitlich favorisierte Bild von Schulleiter*innen als schulpädagogischen

Führungspersönlichkeiten, die im Hinblick auf Unterricht und Erziehung innerhalb der Schule und des Kollegiums Orientierung geben - Schulleiter*innen als *pädagogische* Leitfiguren (Wissinger, 2014, S. 153). Nichtsdestotrotz führen international vergleichende Analysen zu eher gegensätzlichen Ergebnissen: Einzelschulisches Führungshandeln im deutschen Sprachraum ist demnach stärker durch Verwaltungs- und Managementtätigkeiten als durch pädagogisches Management gekennzeichnet (Schmerbauch 2017, S. 24; Wissinger, 2014, S. 153). Es scheint lohnenswert, einen genaueren Blick auf dieses Feld zu werfen und insbesondere seine Bedeutung auf der strategischen Qualifizierungsebene für Schulleiter*innen genauer zu untersuchen. Dabei werden zunächst die beiden Begriffe Führung und Management genauer betrachtet und definiert.

1.1 Führung und Management – Definitionen

Die Begriffe *Führung* und *Management* werden in ihrer Anwendung z.T. bunt durcheinander gewürfelt und entweder undifferenziert als Synonym oder aber in einer starken Kontrastierung der Begriffe *Management* und *Führung* (manchmal auch *Leadership*) verwendet (Fritz, 2017, S.1). In der kontrastierenden Verwendung wird meist alles, was als schlecht und ablehnenswert betrachtet wird, wie z.B. bürokratisch, nicht innovativ, nicht dynamisch, vergangenheitsorientiert etc. unter dem Begriff *Management* subsumiert sowie all das, was als gut und wünschenswert angesehen wird, unter den Begriffen *Führung/Leadership* (Malik, 2019, S.49). COLLINS beschreibt dies in seiner Einführung zu dem Werk „Management“ von DRUCKER (2009) wie folgt:

„Bei einer Diskussionsrunde mit Studenten stellte ein Professor meinen Studienanfängern die provokante Frage nach dem Unterschied zwischen einem Manager und einer Führungspersönlichkeit. Daraus entwickelte sich ungefähr folgendes Gespräch: »Der Führer entwickelt die Vision. Der Manager findet heraus, wie man sie umsetzt«, meinte ein Student. »Führungspersönlichkeiten begeistern und motivieren, während Manager dafür sorgen, dass alles gut durchorganisiert wird«, sagte ein anderer. »Führer norden ihre Mitarbeiter auf hehre Werte ein. Manager kümmern sich um die Details.« Die Äußerungen offenbarten eine tiefe Bewunderung für »Führer« und eine eher abfällige Einstellung zu »Managern«. Führer haben Ausstrahlung. Führer sind überlebensgroß. Führer sind die Typen mit den schwarzen Lederjacken und den Sonnenbrillen, die so richtig cool wirken. Manager, na ja, das sind mehr die nervigen Typen, und lange nicht so interessant und charismatisch. Uns selbst sehen wir selbstverständlich alle lieber in der Führungsrolle und überlassen die dröge Verwaltungsarbeit gerne anderen. Fehlgeleiteter und unreifer können unsere Vorstellungen kaum sein. [...] Wer führen will, aber nicht verwalten kann, versinkt entweder in Bedeutungslosigkeit oder er wird zur Gefahr – nicht nur für seine Organisation, sondern für die ganze Gesellschaft.“ (Collins, 2007, S. 11)

Wenngleich eine allgemeingültige Abgrenzung und Definition der zwei Begriffe auf der Basis einer systematischen Aufarbeitung aufgrund der großen Vielfalt und Vielzahl von Ansätzen kaum möglich ist (Bonsen, 2003, S. 27), werden nachfolgend zumindest wiederkehrende Elemente in den Definitionen dargestellt, um sich am Ende einer Definition anzuschließen, die dieser Arbeit zugrunde gelegt wird.

1.1.1 Führung

BONSEN führt zur Begriffsbestimmung von *Führung* ein Zitat von STODGILL aus den 50er Jahren an, das bereits damals die entscheidenden Begrifflichkeiten *Einflussnahme*, *Gruppe* und *Ziel* enthielt (2003, S. 27):

„Leadership may be considered as the process (act) of influencing the activities of an organized group in it's efforts toward goal setting and goal achievement.“ (Stogdill, 1974, S.10)

In Abgrenzung zum Managementbegriff beschreibt Führung somit die direkte Führung bzw. Personal- oder Mitarbeiter*innenführung (Schmerbauch, 2017, S. 36). BONSEN führt über STAEHLE, für den Führung ein Verhalten ist, das das Verhalten anderer verändert, Kommunikation voraussetzt und Interaktion initiiert (Bonsen 2003, S. 29; Staehle, 1989, S. 303), schließlich zu einer Definition des amerikanischen Führungs- und Organisationsforschers YUKL, der Führung ebenfalls als zielbezogenen Prozess der sozialen Beeinflussung versteht:

„Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how it can be done effectively, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish the shared objectives.“ (Yukl, 2000, S. 7)

WUNDERER hebt in seiner Definition ab auf die wechselseitige Einflussnahme im Führungsprozess:

„Führung wird verstanden als ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation.“ (Wunderer, 2003, S.4)

Zusammenfassend hat Führung damit zwei wichtige Funktionen: Mit ihrer Hilfe soll 1. die Organisation ihre Ziele erreichen und 2. die Mitarbeiter*innenschaft zusammengehalten werden (Schmerbauch, 20017, S. 37). Die Aufgabe einer Führungskraft ist es also, die Organisationsziele zu erreichen und gleichzeitig die

Mitarbeiter*innen dafür zu motivieren (ebd.).

Häufig wird synonym bzw. stellvertretend für den historisch belasteten Begriff Führung auch der Begriff *Leadership* verwendet (Bonsen, 2003, S.5). Dieser kommt aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum und bedeutet übersetzt nichts anderes als Führung. So schlussfolgert auch BONSEN:

„Eine kritische Haltung gegenüber dem Begriff des Führens führt gelegentlich dazu, dass das Wort selbst vermieden und durch den englischen Begriff ‚Leadership‘ ersetzt wird.“ (Bonsen, 2003, S. 5)

Gleichzeitig werden mit Leadership gerne visionäre, zukunftsorientierte Aspekte verbunden und dem oben beschriebenen und vermeintlich angestaubten Managementbegriff entgegengesetzt (Schmerbauch, 2017, S. 37). Das begriffliche Wirrwarr und die definatorische Unstimmigkeit, die sich bereits an dieser Stelle ergibt, wird durch MALIKs (2019, S. 48) Auslegungen aufgehoben, wie die Definition des Begriffes Management zeigen wird.

1.1.2 Management

Die Ursache für die Fülle an Definitionen für den Management-Begriff wird zumeist in den zahlreichen unterschiedlichen Erklärungsansätzen und Managementmodellen gesehen (Schmerbauch, 2017, S.34; Wagner, 2011, S. 25). Nach NEUBERGER beinhaltet Management überwiegend strukturelle und institutionelle Aspekte und erhält dadurch den Charakter einer *Dingführung* (Neuberger, 2002, S. 48f). Wenig umstritten in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist die Unterscheidung zwischen einer *institutionellen* und einer *funktionalen* Perspektive des Managementbegriffs (Wagner, 2011, S.25). Der ursprünglich angloamerikanische Begriff Management bezeichnet heute im betriebswirtschaftlichen Sprachgebrauch einerseits die *funktionale* Perspektive, nämlich die Tätigkeit der Unternehmensführung bzw. die Funktion der Steuerung und Leitung von gemeinnützigen, öffentlichen oder privatwirtschaftlichen Organisationen (Haric, 2018). Gleichzeitig beinhaltet Management auch eine *institutionelle* Perspektive, nämlich das geschäftsführende Organ, also die Gruppe der leitenden Personen eines Unternehmens (ebd.).

Im Hinblick auf einzelschulisches Führungshandeln wird außerdem zwischen Managementfunktionen der direkten und somit personal-interaktiven Führung und der

indirekten, d.h. strukturell-systematischen Führung unterschieden (Wunderer, 2003, S.6; Dubs 2006, S. 115; Wagner, 2011, S. 26; Krüger, 2020, S. 314). Der bekannte Ausspruch von BENNIS & NAMUS folgt diesem Verständnis von Management:

„Leaders are thought to do the right things, whereas managers are thought to do things right.“
(Bennis & Namus,1985)

Nach MALIK ist das Wort Management im Deutschen zwingend mit Führung zu übersetzen und führt damit zu einer synonymen Verwendung beider Begriffe (Malik, 2019, S. 48). Die Rückübersetzung von Führung muss dann folgerichtig für ihn wieder mit Management erfolgen, auch wenn der Begriff Leadership ebenfalls möglich erscheinen würde (ebd.). Aus seiner Sicht weist die Leadership-Diskussion mit ihrem Blick auf Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale in die falsche Richtung: „Die Mode, die das Außergewöhnliche bezüglich der Persönlichkeit fordert, ist unbrauchbar.“ (ebd.). MALIK empfindet das Bild von idealen Manager*innen als Stolperstein und regelrechte Irrlehre:

„Was für eine Vorstellung wird durch diese Anforderungslisten und –kataloge verbreitet? Welcher Grundtypus von Manager kommt hier zum Vorschein? Es ist das Bild des *Universalgenies*. Irgendwie ist die Vorstellung in die Welt gekommen, Manager – und insbesondere Top-Manager – müssten eine Kreuzung aus einem antiken Feldherrn, einem Nobelpreisträger und einem Fernseh-Showmaster sein. Nun kann man diesen Idealtypus zwar durchaus *beschreiben*, was weiterhin reichlich getan wird, aber wir können ihn in der realen Welt *nicht finden*. Dieser Grundirrtum ist eines der wesentlichsten Hindernisse für eine vernünftige Managementlehre und –praxis.“ (Malik, 2019, S. 37)

„Allein der Ruf nach solchen Führungsgestalten ist gefährlich. Jene wenigen, die man findet, und die nicht nur *groß* – was immer das sein mag [...] -, sondern auch *gut* waren, sind Einzel- und Ausnahmeerscheinungen.“ (ebd., S. 47)

Er setzt vielmehr auf das Handeln von Menschen, auf das, was sie *tun* und nicht auf das, was sie *sind* (ebd., S. 40). Im Hinblick auf die Frage, welche Menschen wirksame Führungskräfte sind, kommt er zu dem Fazit:

„Wirksame Menschen haben keine anderen Gemeinsamkeiten – außer dass sie wirksam sind. [...] Der Schlüssel zur Wirksamkeit liegt nicht im *Sein*, sondern im *Tun* – in der *Art des Handelns*.“ (ebd., S. 39f)

Daraus ergibt sich auch die Schlussfolgerung, dass Management erlernbar ist (ebd., S.43). Darüber hinaus ist Management für MALIK auch nichts typisch „Wirtschaftliches“ (ebd., S. 51), womit er die Ablehnung des Begriffes durch einige Autor*innen mit dem Hinweis auf einen rein ökonomischen Bezug aufgreift (Wagner, 2011, S. 25). Er weist darauf hin, dass Management nicht in der Wirtschaft entstanden

sei:

„Andere – frühere – Organisationen sind längst schon gemanagt worden, bevor es so etwas wie große Wirtschaftsunternehmen gab. [...] In der Wirtschaft wird es aber am deutlichsten, dass eine *systematische Anwendung* von Management zu Erfolgen führt. Die *Wirkung* von Management – positiv oder negativ – kann man am besten und am schnellsten in der Wirtschaft sehen. Management ist aber für andere Organisationen wie Krankenhäuser, Verwaltungsbehörden oder Forschungsinstitute gerade deshalb noch weit wichtiger – und zum Teil auch schwieriger.“ (Malik, 2019, S. 51)

Zusammenfassend lehnt MALIK den Begriff Leadership eher ab und verwendet die Begriffe Management und Führung synonym. Er sieht außerdem in der Entwicklung und Förderung von Mitarbeiter*innen eine originäre Aufgabe von Management (ebd., S. 238 ff). Auch YULK hält eine Unterscheidung in Manager*innen und Führungskräfte aus empirischer Sicht nicht für nachweisbar, sondern eher für eine theoretische Stereotype (Yukl, 2006, S. 6).

In der vorliegenden Arbeit wird ein Verständnis von Führung und Management zugrunde gelegt, das die beiden Begriffe in Anlehnung an MALIK synonym verwendet und die Mitarbeiter*innenführung als Teilfunktion von Führung und Management begreift (Malik, 2019, S. 48ff).

1.2 Empirische Studien der Schulleiter*innenforschung

Schulleiter*innenforschung in Deutschland ist als ein junger und zunächst wenig beachteter Teilbereich der Forschung zum Lehrerberuf zu verstehen, was z.T. verwundert, da sich zunächst weder die Erziehungswissenschaft noch die Verwaltungswissenschaft für die Leitungsfunktion einer Schule interessierten (Wissinger, 2011, S. 99). Mittlerweile hat sich die Schulleiter*innenforschung auch in Deutschland etabliert (ebd.). Erste empirische Studien sind zu Beginn der 1980er Jahre zu nennen, wobei die erste Untersuchung, die besondere Aufmerksamkeit erhielt, eine überregionale Untersuchung von BAUMERT & LESCHINSKY (1986) war, die sich mit dem beruflichen Selbstverständnis und den Einflussmöglichkeiten von Schulleiter*innen beschäftigte (Baumert & Leschinsky, 1986; Wissinger, 2011, S.100; Wagner, 2011, S. 17). Es folgen Studien zum Rollenwechsel sowie zur Wahrnehmung, Interpretation und Ausgestaltung der Leitungsfunktion sowie zum eigenen Qualifizierungsbedarf (Wissinger, 2011, S. 100). Mitte der 1990er Jahre kommen Studien über geschlechtsspezifische Aspekte hinzu sowie im Anschluss Untersuchungen zu Bedürfnissen und Erwartungen an die Schulleiter*innenfortbildung

und Fragen zur Wirkung von entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen (Wissinger, 2011, S. 101).

Betrachtet man schließlich das Themenfeld „Management und Führung“ im Kontext von Schulleiter*innenforschung, so wurde dieses im Vergleich zum angloamerikanischen Forschungsraum in Deutschland zunächst wenig bearbeitet, erst in den letzten 20 bis 25 Jahren ist ein deutlicher Anstieg an Forschungsarbeiten zu verzeichnen (Wissinger, 2014, S. 150). Gleichzeitig ist das deutsche Forschungsfeld stark durch die angloamerikanische School Improvement Research geprägt und insbesondere orientiert an Theorien und Methoden der Management- und Führungsforschung, an einer Fokussierung auf die Schule als Gestaltungseinheit sowie an der Beschäftigung mit Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Schulleiter*innen und individuellem Managementhandeln (ebd., S. 151). Auf dieser Basis werden schulbezogene Führungsmodelle wie z.B. „Transformational Leadership“, „Distributed Leadership“ oder „Instructional Leadership“ im Hinblick auf den Beitrag der Schulleiter*innen an der Verbesserung des Unterrichts bzw. der Lernleistungen der Schüler*innen diskutiert. International hat sich die Schulleiter*innenforschung zu einem mittlerweile kaum überblickbaren Forschungsfeld entwickelt (Schmerbauch, 2017, S. 24). Nachfolgend wird der Blick auf die Studien im deutschen Sprachraum gerichtet, um den für die vorliegende Arbeit relevanten aktuellen Forschungsstand festzuhalten. Zuvor wird jedoch zunächst in aller Kürze der Fokus auf die Entwicklung des Berufsbildes Schulleiter*innen geworfen, um die heutige Bedeutung von Führung und Management in Schule herauszuarbeiten.

1.2.1 Berufsbild Schulleiter*innen im Wandel – Entwicklung zu einer Profession

Der prägende Satz des langjährigen Schulentwicklungsforschers ROLFF stellt eine Zäsur in der Betrachtung der Rolle von Schulleiter*innen sowie in der Entwicklung des entsprechenden Berufsbildes dar: „Gute Schulen ohne gute Schulleiter gibt es nicht; [...]“ (Rolff, 1993, S. 183)

Rückblickend entwickelte sich die Funktion von Schulleiter*innen von einer Lehrkraft, die nur wenige zusätzliche Aufgaben zu erfüllen hatte, hin zu einer Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben, die einem reibungslosen Schul- und Unterrichtsbetrieb diente (Hohberg, 2015, S. 6). In oft sehr kleinen Volksschulen im ländlichen Raum, die durch „Hauptlehrkräfte“ einklassig geführt wurden, ergab sich meist gar nicht die

Notwendigkeit einer eigenständigen Leitung (ebd.). Das traditionelle Rollenbild des „Primus inter Pares“ erklärt sich vor diesem Hintergrund in besonderer Weise und korrespondiert mit dem damaligen Verständnis, dass Schule zentral gesteuert wird und vor Ort lediglich Weisungen der oberen Hierarchieebenen umzusetzen sind. SCHRATZ formuliert es deutlich:

„Eine gut funktionierende Schule war bislang diejenige, die als bürokratische Organisationseinheit nach der Vergabe übergeordneter Kenn- und Grenzwerte klaglos arbeitete. Als Schulleitung bewährte sich vorwiegend, wer ein guter ‚Befehlsempfänger‘ und ‚- weitergeber‘ mit dem Ziel einer reibungslosen Verwaltung der Schule war.“ (Schratz, 1998, S. 93)

Dies führte dazu, dass Schulleiter*innen in der schulpädagogischen Literatur lange Zeit kaum eine Rolle spielten (Hohberg, 2015, S. 7). Im Kontrast zu dem aktuellen Berufsbild vor dem Hintergrund von mehr Freiheit und Autonomie der Einzelschule, zeigt dies die rasante Entwicklung der vergangenen 25 Jahre auf, die in diesem Feld stattgefunden hat. Personal- und Budgetverantwortung zwingen Schulleiter*innen heute dazu, eine Schule zu managen, während ihnen gleichzeitig die pädagogische Verantwortung obliegt (ebd.). Die Entwicklungen und Einflüsse, die zu diesem veränderten Berufsbild *vom Verwalten zum Gestalten* geführt haben, werden nachfolgend in aller Kürze skizziert.

Einfluss auf die Entwicklung des Schulleiter*innenbildes in Deutschland haben insbesondere die *bildungspolitischen Entscheidungen und Entwicklungslinien* genommen (ebd., S. 8). Das öffentliche Schulsystem und seine administrative Struktur gerieten erstmals in den 1950er und 1960er Jahren in die Kritik (ebd., S. 9), so dass bereits bis in die 1990er Jahre der Bildungsbereich in Deutschland durch zahlreiche Reformbemühungen geprägt war. Ausdruck dieser Situation war u.a. die Gründung des Deutschen Bildungsrates, da die Überzeugung reifte, dass eine zentralisierte Verwaltung den Erfordernissen vor Ort nicht mehr gerecht werden konnte (Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 4). Noch 1995 kritisierte die Bildungskommission NRW, bestehend aus namhaften Wissenschaftler*innen wie u.a. Hans-Günter Rolff, Klaus Hurrelmann, Wolfgang Klafki die fehlende Eigenverantwortung der Schulen (Hohberg, 2015, S. 10). Über Teilautonomie und erweiterte Kompetenzen in Schule wurde somit bereits vor PISA 2000 diskutiert, die PISA-Studien und die Erkenntnis, dass das deutsche Schulsystem eben nicht zu den leistungsstärksten zählt, führten jedoch zu einem regelrechten Paradigmenwechsel (ebd., S. 11). Die zentrale und eng

hierarchische Steuerung wurde abgelöst von einem System, das der einzelnen Schule mehr Gestaltungsfreiheit und Autonomie zugesteht, bei gleichzeitiger stärkerer Fokussierung auf den Output (ebd.).

„Im Zuge zunehmender Dezentralisierung im Hinblick auf Führungs- und Organisationsstrukturen und der daraus folgenden Verlagerung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten wurde der Einzelschule mehr Eigenverantwortung zugesprochen. Gleichzeitig verstärkten sich aber auch die zentrale Einflussnahme und Kontrolle, beispielsweise durch mehr Rechenschaftspflicht und Qualitätskontrollen durch externe Evaluation, [...]“ (Huber & Schneider, 2021, S. 150)

Rolle und Anforderungen von Schulleiter*innen haben sich im Zuge dieser Entwicklung massiv verändert. Diese Veränderung steht auch in einem engen Zusammenhang mit der Schulentwicklung als relativ neuem Wissenschaftsbereich (Hohberg, 2015, S. 16). Schulentwicklungsforschung hat im Laufe der Jahre unterschiedliche Schwerpunkte verfolgt und richtet nach HOLTAPPELS & ROLFF ihren Blick sowohl auf die Einzelschule als auch auf das Gesamtsystem (Holtappels & Rolff, 2010, S. 78). In den letzten zwei Dekaden geschah dies ähnlich einem Pendel, von der Gesamtebene zur Einzelschule und zurück (ebd.). Der Fokus auf die Gesamtebene drückt sich beispielsweise in der Einführung von Bildungsstandards, zentralen Leistungstests und der Einführung der externen Evaluation aus (ebd.). Mit dem zunehmenden Blick auf die Einzelschule seit etwa Ende der 1980er Jahre hingegen nahmen Schulprogramme, Steuergruppen und interne Evaluationen Einzug in die Schule und zielten auf die Ebene des Unterrichts (Hohberg, 2015, S. 17). Schulentwicklung heute wird systemisch und umfassender gesehen und beinhaltet nach ROLFF *Organisations-* (u.a. Schulprogramm, Evaluation), *Personal-* (u.a. Mitarbeiter*innengespräche, Hospitationen, Fortbildungen) und *Unterrichtsentwicklung* (u.a. Methodenlernen, Öffnung von Unterricht, Feedbackkultur) (Rolff, 1998, S. 305). Im Fokus steht damit das gesamte System, denn Maßnahmen in einem Bereich haben immer auch Auswirkungen auf die anderen Bereiche (Hohberg, 2015, S. 18).

„Schulentwicklung zielt darauf ab, Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern [...]“ (Rolff, 1998, S. 326).

Schulleiter*innen nehmen also im Bereich der Schulentwicklung eine Schlüsselrolle ein. Damit verbindet sich gleichzeitig ein komplexer Gestaltungsauftrag, der mit steigenden Erwartungen und verstärkter Kontrolle einhergeht (Hohberg, 2015, S. 17) – und mit einem gewandelten, deutlich komplexeren und eigenständigeren Berufsbild.

Das Rollenbild des „Primus inter Pares“ gehört nunmehr der Vergangenheit an (ebd., S. 24).

1.2.2 Tätigkeitsstrukturen, Arbeitsplatzanforderungen und Beanspruchung der Schulleiter*innen

Studien zum Arbeitsalltag von Schulleiter*innen beschreiben diesen als unberechenbar, komplex, fragmentiert und situativ geprägt (Wagner, 2011, S. 118). WISSINGER fand heraus, dass Organisations- und Verwaltungsaufgaben einen hohen Anteil der Leitungszeit ausmachen (Wissinger, 1996, S. 89 ff). Wenig Leitungszeit verbleibt hingegen, u.a. wegen der z.T. umfassenden Unterrichtsverpflichtung, für andere Managementfunktionen, wie z.B. den Bereich Haushalt, Finanzen und Beschaffung (ebd.). WAGNER bilanziert, dass Untersuchungen zum Selbstverständnis von Schulleiter*innen zwar angesichts der erweiterten Selbstverantwortung der Einzelschule von einer Neufokussierung im täglichen Handeln von Schulleiter*innen ausgehen, neuere Forschungsergebnisse zum Alltagshandeln in Form von Arbeitsplatzuntersuchungen aber kaum vorliegen (Wagner, 2011, S. 119). Die zur Verfügung stehenden empirischen Befunde verweisen eher darauf, dass nur geringe Veränderungen im Führungshandeln zu erkennen sind (ebd.). In einer Untersuchung von BONSEN, IGLHAUT & PFEIFFER (1999) geben die Schulleiter*innen an, dass sie zeitlich stark von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben beansprucht werden. Auch die Studie von ROSENBUSCH, BRAU-BAU & WARWAS (2006) liefert Ergebnisse, die in eine ähnliche Richtung gehen: Bei einer schriftlichen Befragung von schulischen Führungskräften an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen meldeten 131 zurück, dass Verwaltungs- und Organisationsaufgaben etwa ein Drittel der Leitungszeit ausmachen (Rosenbusch et al., 2006, S. 65; Schmerbauch, 2017, S. 29). Die Autor*innen resümieren, dass der gewünschte Wechsel vom Verwalten zum Gestalten noch nicht vollzogen wurde (Rosenbusch et al., 2006, S. 93).

Interessante Ergebnisse erbrachte das Teilprojekt SHaRP (Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten) unter der Leitung von BRAUCKMANN, das sich mit der Übernahme neuer Managementaufgaben in Schule beschäftigte. Im Zentrum der Studie stand die Frage, ob Schulleiter*innen die durch die Neue Steuerung induzierten Managementaufgaben als relevant erachten und welchen

Stellenwert diese Aufgaben tatsächlich im Schulalltag einnehmen (Brauckmann & Schwarz, 2015, S. 749). Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Schulleiter*innen sich der neuen Anforderungen durchaus bewusst sind, sich dies aber nicht in der tatsächlich darauf verwendeten Arbeitszeit abbildet (ebd., S. 762 f). Bei der Auswertung der Angaben von 153 schulischen Führungskräften wurde deutlich, dass der überwiegende Anteil der Arbeitszeit nicht in Führungs- und Managementaufgaben fließt, sondern in die Erfüllung der eigenen Unterrichtsverpflichtung (ebd.). Gleichzeitig entstehen bei dem Versuch, beides in Einklang zu bringen, längere Wochenarbeitsstunden (ebd.). Eine Ausnahme stellt an dieser Stelle das Bundesland Hamburg dar: Dort wird den Management- und Führungsaufgaben Priorität eingeräumt (ebd.). Insoweit empfehlen die Autoren, die Führungsverantwortung rechtlich zu verankern, um das Zeitmangelproblem zu lösen (ebd., S. 763). Neben dem Aspekt „Zeitmangel“ bietet die Studie auch einen anderen Erklärungsansatz, diesen fasst SCHMERBAUCH nachfolgend zusammen:

„[...] Schulleitungen [verwenden] bewusst einen Großteil ihrer Zeit auf Unterrichten, Lehrplanentwicklung und Verwaltungsaufgaben [...], da sie mit diesen Tätigkeiten bestens vertraut sind. Möglicherweise meiden sie Handlungsfelder, wie beispielsweise das Personalmanagement, in denen sie nur rudimentär ausgebildet und unerfahren sind.“ (Schmerbauch, 2017, S. 31f unter Verweis auf Brauckmann & Schwarz, 2015, S. 762)

Dieser Erklärungsansatz führt zu zahlreichen Studien über das berufliche Selbstverständnis von Schulleiter*innen bzw. über ihr Rollenverständnis. Der nachfolgende Abschnitt versucht einen kurzen Überblick über dieses interessante Themenfeld zu geben.

1.2.3 Von der Lehrkraft zum*zur Schulleiter*in – berufliches Selbstverständnis und professionelles Rollenverständnis

Aufgrund der großen Vielzahl an vorliegenden Studien zum Selbstverständnis von Schulleiter*innen werden zunächst die *Studien vor den bildungspolitischen Reformmaßnahmen zu Beginn der 1990er Jahre* betrachtet. Im Anschluss werden die *Auswirkungen der erweiterten einzelschulischen Gestaltungsräume auf das Selbstverständnis der Schulleiter*innen* betrachtet. Der letzte Teil der Ausführungen beschäftigt sich schließlich mit dem Selbstverständnis von *angehenden Schulleiter*innen*.

Den Ausgangspunkt der Schulleiter*innenforschung zum beruflichen Selbstverständnis schulischer Führungskräfte bildet die oben bereits genannte Studie von BAUMERT & LESCHINSKY aus dem Jahr 1984, an der sich 979 Schulleiter*innen beteiligten (Baumert & Leschinsky, 1986; Wagner 2011, S. 107f; Schmerbauch, 2017, S. 25). Die Untersuchung ging der Frage nach, inwieweit Schulleiter*innen Einfluss auf die Kultur der Schule nehmen können. Die entscheidende Erkenntnis der Studie war, dass trotz formeller Befugnisse eine strukturelle Positionsschwäche der Schulleiter*innen existiert, die diese durch intensive kollegiale Kontakte sowie das eigene werbende Beispiel vorbildlichen Handelns auszugleichen versuchen (Baumert & Leschinsky, 1986, S. 35; Wagner 2011, S. 108). Die Schulleiter*innen bevorzugten direktorale Leitungsformen und nahmen kollegiale Entscheidungsrechte als einschränkend wahr (Baumert & Leschinsky, 1986, S. 22; Wagner 2011, S. 108). WISSINGER (1996) legt zehn Jahre später seiner empirischen Untersuchung die Annahme zugrunde, dass Schulleiter*innen bei der Ausübung ihrer täglichen Arbeit

„[...] auf Denkmuster, Erfahrungen und Handlungsweisen zurückgreifen, die sie in ihrer berufsbiografischen Entwicklung als LehrerInnen erworben und eingeübt haben, und die, zumal bei der Neuübernahme des Amtes, die erforderliche soziale und psychische Sicherheit zu versprechen scheinen- auch wenn sie selbst bei der Ausübung des Amtes Probleme und Folgeprobleme aufwerfen sollten; [...]. (Wissinger, 1996, S. 75).

So kommt die Studie auch u.a. zu dem Ergebnis, dass das berufliche Selbstverständnis von Schulleiter*innen eng mit ihrer Sozialisation als Lehrkraft verknüpft ist (ebd., S. 103). Mehr als 90% der N=192 befragten Schulleiter*innen aus Bayern schätzen beispielsweise den Stellenwert des Erziehens und Unterrichtens der Schüler*innen sowie der Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsarbeit für das Führungshandeln als hoch ein (ebd.). Demgegenüber tun dies nur etwa die Hälfte für den Bereich des Konferenzmanagements und etwa ein Drittel für den Bereich der Verwaltungstätigkeiten und der Kontaktpflege zur Schulaufsicht (ebd.). Für WISSINGER bestätigen die Ergebnisse,

„[...] daß Schulleiter in dem Bemühen, die ihnen übertragene Gesamtverantwortung für eine Schule zu erfüllen, auf die Rollenidentität ihres Ausgangsberufes, des Lehrers bzw. der Lehrerin, zurückgreifen, ja in dieser Rolle gewissermaßen verfangen sind.“ (ebd., S. 156).

Diese Orientierung ist auch nachvollziehbar, da sie Kontinuität wahrt, mit der im Studium erworbenen Berufsrollenidentität vereinbar ist und sich im Sinne des „Meisterprinzips“ anschließen lässt (ebd., S. 157). WISSINGER sieht an dieser Stelle

auch Übereinstimmungen mit dem Konzept des „Instructional Leadership“, verweist aber gleichzeitig auf das weite Auseinanderklaffen von Soll und Realität sowie auf die Aussagen der Befragten, die sich auf die Tätigkeitsfelder ihrer Leitungsfunktion unzureichend vorbereitet fühlen und großen Qualifizierungsbedarf anmelden (ebd., S. 159). Der Autor hält es daher für wahrscheinlich,

„[...] daß sie sich realiter gegenüber den neuen, unbekanntem Führungsanforderungen des Amtes potentiell überfordert fühlen (könnten), weil es ihnen verständlicherweise an Bewältigungskompetenz und an Schemata mangelt [...]“ (ebd.)

Zusammenfassend kommt er zu folgender Erkenntnis:

„Kurzum, aus der Not der im Vergleich zur Unterrichtstätigkeit fremd und neu strukturierten Leitungssituation greifen sie zur Bewältigung auf Orientierungen, Wissen und Erfahrungen, auf Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf Verhaltensweisen zurück, die sie im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation zum Lehrer/zur Lehrerin bzw. berufsbiographischen Entwicklung erworben haben und die ihnen psychosoziale Sicherheit geben.“ (ebd.)

Demgegenüber vertritt WISSINGER die Auffassung, dass Schulleiter*innen als Führungskräfte eine klare Vorstellung von ihrer Arbeit haben sollten, um Prioritäten zu setzen und im Kollegium Konsens und Verbindlichkeit im Hinblick auf die Erreichung der Ziele herbeizuführen (ebd., S. 160). Er sieht die Zielperspektive in einem „Entwicklungsorientierten Management“ und nicht in „pädagogischer Führung“ (ebd., S. 174). Gemeint ist damit von ihm ein Führungshandeln, das die Schule in ihrer Gesamtheit in den Blick nimmt und vom System her begreift und nicht „erzieherische Maßnahmen gegenüber Erwachsenen beinhaltet“ (ebd.). Gleichzeitig plädiert WISSINGER dafür, Schulleiter*innen im Hinblick auf Erfolgserwartungen nicht zu überfordern (ebd., S. 179). Aus seiner Sicht können sie unter der Voraussetzung eine wichtige Rolle spielen, dass „sie zunächst einmal in ihrer Managementfunktion qualifikatorisch abgesichert werden.“ (ebd.). Die kritische Auseinandersetzung mit Managementkonzepten und die Einübung von Managementtechniken hält WISSINGER schon zum damaligen Zeitpunkt für geboten und sieht Aus- und Weiterbildungsinstitutionen in der Pflicht, das Berufsprofil der Schulleiter*innen neu zu konzipieren und durch eine längere Ausbildung und darauf aufbauende Weiterbildung strukturell abzusichern (ebd., S. 180). Ein gelungener Rollen- und Perspektivwechsel ist die Grundlage dafür, dass Schulleiter*innen eine Schule entwickeln können (ebd., S. 173; Schmerbauch, 2017, S. 25).

In eine ähnliche Richtung geht STORATH (1995) mit seiner Studie, die sich mit dem Sozialisationsprozess von angehenden Schulleiter*innen beschäftigt. Im Ergebnis erleben die Mehrzahl der befragten schulischen Führungskräfte den Rollenwechsel als Bruch in ihrer Berufsbiographie und teilweise sogar als „Praxisschock“ (Storath, 1995, S. 227; Wagner, 2011, S. 109).

Für die *Zeit zu Beginn der 1990er Jahre* lässt sich somit zusammenfassend feststellen, dass widersprüchliche Rollenanforderungen von den Schulleiter*innen wahrgenommen werden und gleichzeitig an traditionellen Organisations- und Kommunikationsmustern festgehalten wird, was die traditionelle Form und Stabilität des Schulsystems stützt (ebd., S. 110). Bereits zu dieser Zeit beauftragte die Arbeitsgemeinschaft der Schulleiter*innenverbände Deutschlands – Verband deutscher Schulleiter*innen e.V. (ASD) eine erste Beschreibung des Berufsbildes Schulleiter*innen und forderte gleichzeitig eine systematische Aus- und Fortbildung angehender Führungskräfte (ebd.). Mit dem Berufsbild verband sich schon Ende der 1990er Jahre ein Führungsverständnis, das eng an die Managementlehre angelehnt war und zum damaligen Zeitpunkt nicht dem Selbstverständnis der Schulleiter*innen entsprach, wie die beschriebenen Studien aufgezeigt haben (ebd.). Ob die Forderungen durchgesetzt werden konnten, zeigt ein Blick auf Studien, die in der Zeit nach der Erweiterung einzelschulischer Gestaltungsräume, also *ab dem Jahr 2000*, erschienen sind.

BONSEN (2003) betrachtet in seiner Untersuchung die Selbsteinschätzungen von Schulleiter*innen bzw. ihr Management- und Führungsverständnis und ihre damit verbundenen subjektiven Aufmerksamkeitsschwerpunkte vor dem Hintergrund des Rahmenmodells des Führungshandelns nach BOLMAN & DEAL (2008). Er ermittelt, dass die beforschten Schulleiter*innen überwiegend auf den strukturellen und personalen Rahmen zurückgreifen (Bonsen, 2003, S. 290), während BONSEN dem symbolischen Aspekt der Führung besondere Bedeutung beimisst (ebd., S. 298). Für die genaue Beschreibung der Studie sowie die Befunde wird auf Abschnitt 1.2.4 verwiesen.

Aufbauend auf den Befunden der Studie von WISSINGER (1996) befragte LANGUTH (2006) N = 145 Schulleiter*innen in Niedersachsen zu ihrer Berufsauffassung. Die Ergebnisse verweisen auf eine starke Orientierung des Führungshandelns an

Aufgaben der Schulentwicklung sowie eine Betonung von zielorientierter Führung (Languth, 2007, S. 193). Auf der Basis des qualitativen Teils der Untersuchung, dem die Autorin einen größeren Stellenwert einräumt, unterscheidet LANGUTH fünf Typen des beruflichen Selbstverständnisses (professionelle, resignative, programmatische, skeptische und pragmatische Berufsauffassung) (ebd., S. 181ff). Die zusammenfassenden Ergebnisse bestätigen die Annahme von WISSINGER, dass das berufsrelevante Selbstkonzept einen entscheidenden Einfluss auf die Ausübung des Berufs hat. So kommt LANGUTH zu dem Schluss:

„Greifen Schulleiterinnen und Schulleiter ausschließlich auf Verhaltensmuster zurück, die sie in der Berufsrolle der Lehrerin/des Lehrers erworben haben, so kann dies dem komplexen Aufgabenfeld Schulleitung nicht gerecht werden. Am Typus 2 –resignative Berufsauffassung- konnte gezeigt werden, dass eine zu starke Orientierung am Berufsbild des guten Lehrers/ der guten Lehrerin zu einer Verkennung der Realität des Berufes als Schulleiterin/als Schulleiter führen kann.“ (ebd., S. 195)

„Betrachte ich die fünf gebildeten Typen in ihrer Bedeutung für die Schulentwicklung, so gilt für alle Typen, dass das berufsrelevante Selbstkonzept einen wesentlichen Faktor bei der Ausübung des Berufes darstellt. Eine eindeutige Identifikation mit der Rolle der Schulleiterin/ des Schulleiters und eine positive Einschätzung der eigenen Kompetenzen tragen dazu bei, fördernde Arbeits- und Beziehungsstrukturen aufzubauen und zwischen unterschiedlichen Interessengruppen in der Schule zu vermitteln.“ (ebd., S. 196)

Interessante Aspekte brachte eine Studie von WARWAS, SEIFRIED & MEIER (2008) auf der Basis einer qualitativen Befragung von zehn Berufsschulleiter*innen aus Bayern hervor. Die interviewten Schulleiter*innen zeigten sich modernen Managementkonzepten gegenüber aufgeschlossen und sahen auch ihre besondere Verantwortung für Veränderungsprozesse in ihrer Schule (Warwas, Seifried & Meier, 2008, S.120). Die Autor*innen sehen diesen, von anderen Untersuchungen abweichenden, Befund in der Schulform begründet und schlagen vertiefende weitere Untersuchungen dazu vor (ebd.). In jedem Fall lassen die Aussagen der Berufsschulleiter*innen eine besondere Nähe zur Betriebswirtschaftslehre erkennen (ebd.). Partizipation und Delegation sowie eine Favorisierung von Projektmanagementkonzepten zur Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen wird in der Führungsorientierung betont (ebd., S. 121). Ihre eigene Rolle sehen die Befragten überwiegend in der Beratung und Begleitung von Entwicklungen (ebd.). In einer weiteren Untersuchung von WARWAS (2009), bei der mittels einer Fragebogenerhebung N = 861 Schulleiter*innen in Bayern erreicht werden, zeigt sich insbesondere ein positiver Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Führungsrolle

und dem eigenen Zufriedenheits- sowie dem Belastungserleben (Warwas, 2009, S. 494).

Im Hinblick auf die Untersuchungen von WAGNER (2011) und SCHMERBAUCH (2017), die ebenfalls in Teilen das Selbstverständnis von Schulleiter*innen berühren, wird auf Abschnitt 1.2.4 verwiesen, wo beide Studien ausführlich beschrieben werden. Abschließend wird ein Blick auf eine Studie zum Selbstverständnis von *angehenden* Schulleiter*innen geworfen, bevor am Ende ein kurzes Resümee gezogen wird.

Eine der wenigen Studien, die sich mit der Vorqualifizierung von angehenden Schulleiter*innen beschäftigt, ist die Untersuchung von KRANZ (2007), die N = 30 Teilnehmer*innen einer Vorqualifizierungsmaßnahme in Niedersachsen befragt. Die Autorin stellt fest, dass das Führungsverständnis der Befragten noch stark von der Lehrer*innenperspektive geprägt ist (Kranz, 2007, S. 268). Zwar verfügen die angehenden schulischen Führungskräfte über ein hohes Verantwortungsbewusstsein im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung in Schule und erkennen auch strategische Aspekte des Führungshandelns, dennoch bleiben ihre Umsetzungsvorstellungen wenig konkret und sie erleben extern vorgegebene Veränderungsmaßnahmen als „Fremdbestimmung“ (ebd., S. 275). Einzelschulische Führung wird von ihnen überwiegend als personal-interaktive Führung verstanden, im direkten Umgang mit Einzelpersonen des Kollegiums (ebd., S. 264).

Zusammenfassend bleibt im Hinblick auf das berufliche Selbstverständnis und das professionelle Rollenverständnis festzuhalten, dass insbesondere aus der Doppelrolle, die durch die z.T. sehr hohe Unterrichtsverpflichtung entsteht, aber auch durch ein nach wie vor nicht eindeutiges Berufsbild sowie durch die Rollenidentität als Lehrkraft und die in großen Teilen fehlende Vorbereitung auf die neue Rolle Konflikte für schulische Führungskräfte entstehen, die - stärker als dies bisher erfolgt ist - in den Blick genommen werden müssen, um entsprechende Konsequenzen daraus zu ziehen. Der Aspekt einer adäquaten Vorbereitung und Qualifizierung auf die Führungsrolle, wird in Abschnitt 1.2.5 aufgegriffen, indem empirische Studien im Zusammenhang mit Qualifizierungsprogrammen für angehende oder neue Schulleiter*innen in den Blick genommen werden.

Zuvor sollen Forschungsstudien betrachtet werden, die sich mit dem Einfluss von Führung und Management auf Unterrichtsqualität und Schüler*innenleistungen beschäftigen.

1.2.4 Einfluss von Führung und Management in Schule auf Unterrichtsqualität und Schüler*innenleistungen

Das durch die international etablierte Forschungsrichtung der School Effectiveness und School Improvement Research eröffnete breite Themenfeld, setzt sich mit Fragen der Effektivität und Qualität der Einzelschule im Kontext von Schulleiter*innenhandeln auseinander (Schmerbauch, 2017, S. 26). In der Bewertung von „erfolgreichem einzelschulischen Führungshandeln“ wird dabei aufgrund des zentralen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule meist auf die Dimension der Schüler*innenleistungen fokussiert (Wagner, 2011, S. 122). Eine Studie von BONSEN et al. (2002) zu diesem Thema erfolgte im Rahmen des Projektes „Schulleitungshandeln – Handlungskonzepte, -varianten und –repertoires von Schulleitungspersonal vor der Herausforderung durch neue und wachsende Aufgaben“ des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Die sowohl quantitativ als auch qualitativ und schulformübergreifend angelegte Befragung von Schulleiter*innen und Lehrkräften erfolgte an 25 Schulen in Nordrhein-Westfalen sowie fünf Schweizer Schulen und war darauf ausgerichtet, das Führungshandeln von Schulleiter*innen auf seine Wirksamkeit für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu analysieren. Die Unterteilung der untersuchten Schulen in „gute“ und „verbesserungsbedürftige“ Schulen erfolgte anhand der Beurteilung der Schulqualität durch die Lehrkräfte. Die Befragung der Lehrkräfte ergab, dass Schulleiter*innen von „guten“ Schulen insbesondere in vier Dimensionen bessere Einschätzungen erhielten: Zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft, Partizipation in der Entscheidungsfindung und Organisationskompetenz (Bonsen et al., 2002, S. 167; Wagner, 2011, S. 123 f; Schmerbauch, 2017, S. 27). Ein aktives Bemühen von Schulleiter*innen um die Integration neuer Entwicklungen in die Schul- und Unterrichtskultur gilt nach den Befunden als Kennzeichen erfolgreichen Führungshandelns (Bonsen et al., 2002, S. 168; Wagner, 2011, S. 124). Während einzelnen Handlungsdimensionen, die sich auf die Einflussnahme von Schulleiter*innen auf die sozialen Beziehungen im Kollegium oder auf die individuelle Begleitung einzelner Lehrkräfte beziehen, erwartungswidrig

keine statistische Bedeutung zukommt, steht jedoch eine hohe Mitarbeiter*innenorientierung in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit und wirkt sich dadurch reduzierend auf das Belastungserleben der Lehrkräfte aus (Bonsen et al., 2002, S. 163; Wagner, 2011, S. 124).

Im Ergebnis beschreibt die Studie zunächst ein heterogenes Bild im Hinblick auf die zentrale Dimension „erfolgreichen einzelschulischen Führungshandelns“ (Bonsen et al. 2002, S. 26ff). Neuere Studien lassen eher geringe direkte Effekte des Führungshandelns auf die Schüler*innenleistungen vermuten und verweisen auf eine stärker moderierende und vermittelnde Wirkung des einzelschulischen Führungshandelns auf die Schüler*innenleistungen (Bonsen, 2009, S. 50; Rolff, 2017, S. 7; Wagner, 2011, S. 122). LEITHWOOD et al. ziehen den Rückschluss, dass der Einfluss von Schulleiter*innen auf die Schüler*innenleistungen in erster Linie indirekt über die Beeinflussung der Lehrkräfte und die organisationalen Strukturen erfolgt (2004, S. 3 ff). Über die Motivation der Lehrkräfte, die Gestaltung ihrer Arbeitsplätze, eine kooperative Führung, die Gewährung von Gestaltungs-Einfluss für Lehrkräfteteams, Eltern und Schüler*innen sowie die Initiierung professioneller Lerngemeinschaften können Schulleiter*innen demnach einen deutlichen Einfluss auf Schüler*innenleistungen insgesamt ausüben (Rolff, 2017, S. 7).

Auch in der oben beschriebenen Studie von BONSEN et al. (2002) sind in der Wahrnehmung der Lehrkräfte Einwirkungsmöglichkeiten des Führungshandelns auf Schul- und Unterrichtsentwicklung gegeben (Wagner, 2011, S. 124). Direkte Wirkungen einer zielgerichteten Führung sowie einer Innovationsbereitschaft der Führungskräfte auf die Lehrkräftekooperation und die pädagogische Innovation konnten in der Studie aufgedeckt werden (Bonsen et al., 2002, S. 90, 170; Wagner, 2011, S.124). Gleichzeitig führt die Studie jedoch auch zu dem Ergebnis, dass Führungsinstrumente zur Einwirkung auf das Lehrkräftehandeln wie z.B. Mitarbeiter*innengespräche, Zielvereinbarungen, Fortbildungspläne, Leistungsprämien selten bis gar nicht eingesetzt werden (Bonsen et al., 2002, S. 75, 155; Wagner, 2011, S.124).

In einer weiteren Teilstudie des beschriebenen Projektes wirft BONSEN (2003) einen Blick auf die erhobenen Daten im Hinblick auf das Führungs- und Managementverständnis der beteiligten Schulleiter*innen und wertet damit auch ihre subjektiven Aufmerksamkeitsschwerpunkte aus (Bonsen, 2003; Schmerbauch, 2017,

S. 27). BONSEN nutzt zur Kategorisierung der Daten das theoretische Rahmenmodell von BOLMAN & DEAL (2008), das vier verschiedene organisations- und führungstheoretische Perspektiven vereint (Bonsen, 2003, S. 143; Bolman & Deal, 2008, S. 18ff; Schmerbauch, 2017, S. 27). Dabei liegt dem Ansatz die Annahme zugrunde, dass die von den Autoren hergeleiteten „Rahmen“ einem Individuum zur Selektion und Interpretation dienen (Bonsen, 2003, S. 143). Führungspersonen nutzen diese Rahmen zur Fokussierung auf individuell als wichtig erachtete Informationen, während Handlungen außerhalb des individuellen Rahmens zu den sogenannten „blinden Flecken“ führen (ebd., S. 144). BOLMAN & DEAL unterscheiden folgende vier Rahmen:

1. *Struktureller Rahmen* (Die Führungskraft muss die Struktur der Organisation den Aufgaben, der Technologie und den Anforderungen der Umwelt anpassen.)
2. *Personeller Rahmen* (Die Aufmerksamkeit der Führungskraft liegt auf der Interdependenz von Organisation und der in ihr beschäftigten Menschen.)
3. *Politischer Rahmen* (Strategien und Macht entwickeln, Allianzen bilden, Konflikte wahrnehmen)
4. *Symbolischer Rahmen* (Vertrauen und Bedeutung durch Rituale und Zeremonien erzeugen.) (Bolman & Deal, 2008, S. 18ff).

BONSEN fasst nun mit Hilfe einer Clusteranalyse die Aussagen der Schulleiter*innen zu vier verschiedenen „Rahmungstypen“ zusammen (Bonsen, 2003, S. 246ff). Dabei überwiegt bei dem Führungshandeln der beforschten Schulleiter*innen das Zurückgreifen auf den strukturellen und personellen Rahmen, was BONSEN als „konventionell-klassischen Führungsstil“ bezeichnet (ebd., S. 253, 290). Der politische und symbolische Rahmen findet bei diesem Rahmentypus kaum Beachtung (ebd.). Entscheidend ist jedoch das folgende Ergebnis: Bei einer Betrachtung der Schulqualität der 12 Schulen dieses Clusters, fallen nur 2 in die Gruppe der „guten“ Schulen (ebd., S. 254). Gleichzeitig kommt BONSEN in der zusammenfassenden Diskussion seiner Studie zu dem Ergebnis, dass dem symbolischen Rahmen (z.B. durch eine gemeinsame Ausrichtung der pädagogischen Arbeit) eine herausgehobene Bedeutung zukommt (ebd., S. 298). Er schließt sich aber auch der These von BOLMAN & DEAL (2008) an,

„[...] dass erfolgreiche Führungspersonen situationsbezogen zwischen verschiedenen Führungsrahmen wechseln („Multi-Framing“). So sind auch in der vorliegenden Arbeit diejenigen

Schulleiterinnen und Schulleiter, die mindestens drei Rahmen verfolgen und nutzen, in der Gruppe der guten Schulen überrepräsentiert.“ (Bonsen, 2003, S. 294)

Auch bei der Studie von WAGNER spielen die vier Führungsrahmen eine Rolle im Zusammenhang mit ihrer Forschungsfrage nach den Wirkungen der veränderten Rechtsstrukturen einer erweiterten einzelschulischen Selbstverantwortung auf das Führungsverständnis und –handeln von Schulleiter*innen beruflicher Schulen (Wagner, 2011, S. 17). Die im Rahmen einer quantitativen und qualitativen Studie befragten Schulleiter*innen und Lehrkräfte von 7 Berliner Berufsschulen verfügen über ein hohes Bewusstsein für die erweiterten Führungsaufgaben (Schulleiter*innen) und eine hohe Zufriedenheit mit dem Führungshandeln (Lehrkräfte) (Wagner, 2011, S. 227, 292, 294, 308). Doch trotz der offensichtlichen Übernahme von Führungsverantwortung, zeigt sich diese im Rahmen der Studie nicht in ihrer Führungspraxis, so dass WAGNER schlussfolgert, dass entsprechende konzeptuelle Vorstellungen darüber fehlen, wie die Führungskräfte diesem Auftrag gerecht werden können (Wagner, 2011, S. 294). Managementkonzepte und das damit verbundene Vokabular stoßen auf Skepsis und kritische Distanz (ebd., S. 308), so dass WAGNER resümiert:

„Die Befunde der hier vorgelegten Arbeit verdeutlichen, dass die einzelnen Führungskräfte zwar auf Elemente von Führungskonzepten zurückgreifen, dies jedoch eher unsystematisch und häufig auch unbewusst tun. Vor allem orientieren sie sich an ihrem Erfahrungswissen sowie an den bildungspolitischen Vorgaben.“ (ebd., S. 310)

Auch das Fehlen systematischer Qualifizierungsangebote für das Führungspersonal hat einen nicht unerheblichen Anteil daran, dass die Qualität einzelschulischer Arbeit weitgehend von den individuellen Fähigkeiten des Führungspersonals abhängig ist (ebd., S. 257, S. 308).

In einer Studie von THILLMANN (2012) wurden vor dem Hintergrund des neuen Steuerungsmodells Managementstrukturen an Berliner Schulen mittels einer Online-Befragung untersucht. Als Ergebnis einer empirischen Typenbildung mittels Clusteranalysen identifiziert die Autorin die folgenden drei schulischen Organisationstypen: 1. Wenig organisierte Schulen (N=89) 2. ‚Oligarchisch‘ gesteuerte Schulen (N=48) 3. Kooperativ gemanagte Schulen (N=40) (Thillmann, 2012, S. 168). Bei dem Cluster der wenig organisierten Schulen handelt es sich um die größte Gruppe, die die Hälfte der Schulen der Stichprobe umfasst. Schulen dieses Clusters

versuchen, die bildungspolitisch angestoßene Umstellung der Steuerungslogik zu unterlaufen und an einer segmentierten, lose gekoppelten, wenig organisierten Arbeitsweise festzuhalten (Thillmann, 2012, S. 193). Demgegenüber reagieren die Schulen der beiden anderen Cluster auf die neuen Anforderungen aktiv und scheinen Schulentwicklung organisational zu bewältigen, allerdings mit unterschiedlicher Organisationsgestaltung. Während die ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen eher pragmatisch organisiert zu sein scheinen, zeichnen sich die kooperativ gemanagten Schulen durch eine horizontale Abstimmung und breite Beteiligung aus (ebd.). THILLMANN zeigt außerdem auf, dass zwischen den Clustern Unterschiede im Hinblick auf die darin vertretenen Schulformen bestehen (ebd.). So ist in dem Cluster der wenig organisierten Schulen ein relativ großer Anteil an Gymnasien vertreten, während in dem Cluster der kooperativ gemanagten Schulen deutlich mehr Hauptschulen vertreten sind (ebd.). Instrumente des Managements (z.B. Prozess- und Ergebnisplanung) sowie auch weiterführende, die Personalführung betreffende Managementmerkmale (z.B. Zielvereinbarungen, Ergebnisverantwortung der Mitarbeiter*innen) sind besonders ausgeprägt bei kooperativ gemanagten Schulen (ebd., S. 194).

Die letzte Studie, die im Kontext von Führungs- und Managementhandeln und Schulqualität betrachtet werden soll, ist eine empirische Untersuchung zum Thema Schulsteuerung bei erweiterten autonomen Gestaltungs- und Handlungsräumen von SCHMERBAUCH (2017). Die Autorin untersuchte 19 Schulen der Evangelischen Schulstiftung in Mitteldeutschland (Schulträgerin) anhand von halb-standardisierten Interviews, ergänzt um eine Dokumentenanalyse (Informationsbroschüre, Schulprofile/Homepages, Jahresbericht 2012-2014) (Schmerbauch, 2017, S. 135 ff). SCHMERBAUCH geht, basierend auf der Prinzipal-Agent-Theorie sowie der Governance-Perspektive den Fragen nach, welche Ressourcen und Entscheidungsmacht die Schulträgerin den Schulleiter*innen gewährt und wie diese die Entscheidungsmacht wahrnehmen (ebd., S. 136). Im Hinblick auf das von der Schulträgerin verfolgte Ziel einer effizienten Mittelbewirtschaftung, lassen sich die Schulleiter*innen in zwei Gruppen aufteilen: Schulleiter*innen, die dieses Ziel verstehen und unterstützen und Schulleiter*innen, bei denen dieses Ziel eher auf Ablehnung stößt (ebd., S. 212). SCHMERBAUCH vermutet, dass Zustimmung oder Ablehnung sich vor allem auf das Rollenverständnis (Pädagog*innen oder

Manager*innen) zurückführen lässt. Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch der Wunsch der Schulträgerin nach Führungskräften,

„[...] die die Schule nicht nur nach pädagogischen, sondern auch nach ökonomischen Maßstäben gut leiten können.“ (ebd., S. 214)

Für die Evangelische Schulstiftung liegt neben den pädagogischen Qualifikationen ein deutlicher Schwerpunkt auf Kompetenzen der Unternehmens- und Personalführung. So überrascht die nachfolgende Aussage der Schulträgerin nicht:

„Ich hätte mal Lust einen Betriebswirt zu beauftragen, eine Schule zu leiten.“ (ebd., S. 222)

Vergleicht man jedoch diese Auswahlkriterien mit den Berufswahlmotiven der Schulleiter*innen, so wird deutlich, dass deren Entscheidung für die Führungsposition in den meisten Fällen nicht bewusst und gezielt getroffen wurde (ebd.). So fasst SCHMERBAUCH an dieser Stelle auch folgerichtig zusammen:

„Neben der Begründung, als Lehrkraft an einer freien Schule zu arbeiten, ergab sich die Übernahme der Führungsposition für die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter eher zufällig. (Ich bin da an sich reingerutscht.‘ [...]) [...] Die Beweggründe der Schulleitungen zur Übernahme der Leitungsfunktion stimmen nur in wenigen Fällen mit den Ansprüchen und Kriterien des Prinzipals überein.“ (ebd.)

Vor diesem Hintergrund wird die gegenüber der Autorin im Interview geäußerte Einschätzung des Vorstandsvorsitzenden nachvollziehbar. Er vertritt die Ansicht, dass die meisten Probleme an den Einzelschulen letztlich für die Trägerin aus Agent*innen (Schulleiter*innen) erwachsen, die sich ihrer Führungsrolle als Manager*innen nicht bewusst sind. Aus seiner Sicht drückt sich die „fehlende Führungsstärke“ (ebd., S. 230) z.B. darin aus, dass die Schulleiter*innen Schwierigkeiten haben, Entscheidungen zu treffen. Der Vorstandsvorsitzende sieht zwei Lösungsmöglichkeiten: 1. Es wird angestrebt, über Zielvereinbarungen und Personalgespräche eine Entwicklung bei den Schulleiter*innen zu erzeugen. In diesen Fällen empfiehlt die Schulträgerin eine berufsbegleitende Führungskräfteentwicklung, um die entsprechenden Kompetenzen für eine Schulleiter*innentätigkeit zu erwerben. 2. Wenn diese Möglichkeit nicht greift, nutzt die Schulträgerin die Option des Personalwechsels und legt den Schulleiter*innen nahe, die Leitungsposition abzugeben und ins Kollegium zurückzukehren (ebd.). SCHMERBAUCH stellt bei Kontakten mit der Schulträgerin nach dem Erhebungszeitraum fest, dass sich tatsächlich zeigt, dass ein Teil der

Schulleiter*innen den Stellenanforderungen nicht gewachsen war (ebd., S. 232). Zwei Grundschulleiter*innen kündigten und verließen die Stiftung, zwei weitere baten um Wiedereingliederung in das Kollegium. Gleichzeitig fanden weitere Umsetzungen statt, so dass SCHMERBAUCH schlussfolgert, dass die Besetzungen der Schulleiter*innenstellen nur in Teilen passend waren (ebd.). In seinem Interview sprach der Vorstandsvorsitzende außerdem die berufliche Rollenproblematik an:

„[...] die seiner Meinung nach entsteht, weil ‚der Beruf des Schulleiters nicht identisch ist, mit dem des Lehrers (...). Und wenn ein Lehrer zum Schulleiter wird – das ist ja der Regelkarriereweg – dann wechselt der den Beruf, die meisten merken das bloß nicht‘ [...]“ (ebd., S. 235).

Diese Aussage führt erneut zu den Ergebnissen der Schulleiter*innenforschung im Hinblick auf das Selbstverständnis von Schulleiter*innen bzw. ihrer Definition der eigenen Rolle. Danach ist der Führungserfolg maßgeblich abhängig von dem jeweiligen berufsrelevanten Selbstkonzept, nämlich einer stärkeren Orientierung am Berufsbild der Lehrkraft oder der Führungskraft (ebd., S. 235). SCHMERBAUCH vermutet auf der Basis der Interviewauszüge, dass

„[...] die geforderte Orientierung an betriebswirtschaftlichen Kennzahlen von einigen Schulleitungen als professionsfremde Aufgabe gesehen wird, die – zugespitzt formuliert – zu einem Konflikt zwischen den Werten der Profession und den Werten des Marktes führen kann.“ (ebd., S. 251).

Sie stellt insoweit die These auf, dass das Potenzial für einen solchen Wertekonflikt umso mehr steigt, je stärker sich die Leitungskraft am Berufsbild der Lehrkraft orientiert und je mehr sie auf Unterrichtsprozesse fokussiert ist (ebd.). Eine Lösung sieht sie in langfristig ausgerichteten Personalentwicklungsstrategien und einem Pool aus potentialstarken Lehrkräften, die als mögliche künftige Schulleiter*innen entwickelt werden. Neben einer Qualifikation in Management- und Führungsthemen empfiehlt sie individuelle Coaching- und Mentoringprogramme (ebd., S. 263).

Ein Blick auf empirische Studien, die sich mit Qualifizierungsprogrammen angehender oder neuer Schulleiter*innen in Deutschland bzw. mit ihrer systematischen Vorbereitung auf die neue Rolle beschäftigen, wird aufzeigen, ob die oben beschriebenen und von WISSINGER bereits 1996 formulierten Anforderungen an Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, das Berufsprofil von Schulleiter*innen durch eine längere Ausbildung und darauf aufbauende Weiterbildung strukturell abzusichern (Wissinger, 1996, S. 180), mittlerweile umgesetzt wurden.

1.2.5 Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland

Da in Deutschland Schulleiter*innen von öffentlichen Schulen nahezu ausnahmslos aus Lehrkräften rekrutiert werden, kann von einer umfassenden pädagogischen Qualifizierung ausgegangen werden (Tulowitzki et al., 2019, S. 150). Während für den Beruf der Lehrkraft mittlerweile Standards auf KMK-Ebene (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014) vorliegen, existiert jedoch eine standardisierte Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Deutschland bisher nicht. Angesichts der in den obigen Abschnitten beschriebenen herausragenden und anspruchsvollen Rolle von Schulleiter*innen sowie angesichts des in Abschnitt 1.2.3 beschriebenen konfliktreichen Selbstverständnisses – u.a. aufgrund eines nicht eindeutigen Berufsbildes und der Wahrnehmung einer Doppelrolle -, stellt sich in besonderem Maße die Frage nach der Vermittlung von spezifischem Professionswissen (Tulowitzki et al., 2019, S. 150). Forschung in diesem Bereich existiert zwar seit den 1980er Jahren, ist jedoch bisher nur vereinzelt vorhanden (ebd., S. 152). Der nachfolgende Überblick soll lediglich eine Tendenz aufzeigen und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

ROSENBUSCH & HUBER (2002) untersuchen die Qualifizierungen für Schulleiter*innen in den deutschen Bundesländern mittels eines Fragebogens und telefonischer Nachfolge-Befragungen und kommen zu dem Schluss, dass sich die Länderqualifizierungen in inhaltlichen Schwerpunkten und Bedingungen deutlich voneinander unterscheiden.

2008 wird von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule – Wirtschaft eine Broschüre herausgebracht, die eine bundesweite Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzen und Qualifizierungen von Schulleiter*innen enthält (Klein, 2008). Als Schwäche wird u.a. die Tatsache gesehen, dass die existierenden Fortbildungen keinen wirklich klaren Karriereweg aufzeigen (ebd., S. 34).

BARETH (2014) analysiert den aktuellen Stand der Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland mit dem Ziel, herauszufinden, inwieweit diese zu einer Professionalisierung beiträgt. Bei ihrer Analyse kann sie einige problematische Aspekte ausmachen (ebd., S. 89). Zunächst trifft sie aufgrund des Bildungsföderalismus auf eine enorme Bandbreite an Regelungen und eine in weiten Teilen uneinheitliche Ausgestaltung (ebd., S. 90). Dies gilt sowohl für den Zeitpunkt

der Qualifizierung als auch für die Dauer (variiert zu diesem Zeitpunkt von 3 Tagen in Schleswig-Holstein bis 36 Tagen in Thüringen), für die Frage nach der Verbindlichkeit und für die Inhalte (ebd., S. 51, 108). BARETH weist außerdem auf die Monopolstellung der Landesinstitute in den 16 Ländern hin, die meist als alleiniger Anbieter der Schulleiter*innenqualifizierung agieren (ebd., S. 50, 61). Infolgedessen können externe Anbieter aus der Wirtschaft nicht eingebunden werden, die aber ggf. wichtige Ansatzpunkte der Führungskräfteentwicklung einbringen könnten (ebd., S. 62). Schwierig ist aus ihrer Sicht, dass insgesamt der Schwerpunkt der Qualifizierung auf dem Zeitraum nach der Ernennung liegt (ebd., S. 53). Dadurch können diese Maßnahmen, die die Rolle als Führungskraft in den Blick nehmen, nicht als Grundlage für die Auswahl gelten. Letztere stützt sich in der Regel auf die dienstlichen Beurteilungen und damit nahezu ausschließlich auf die Qualität des Unterrichts und die Leistungen als Lehrkraft (ebd., S. 63). Mit Blick auf das oben beschriebene berufliche Selbstverständnis ist dies kritisch zu sehen. BARETH hält, angesichts des starren Bewahrens der föderalen Gestaltung im Bereich Schulleiter*innenqualifizierung, die gemeinsame Entwicklung eines bestmöglichen Ansatzes für nahezu unmöglich (ebd., S. 61). Als Ansatzpunkte für eine Verbesserung diskutiert sie am Ende Vorschläge zur Schaffung einer zentralen Bundesakademie für schulische Führungskräfte bzw. zur Errichtung einiger weniger Länderakademien, die bereits in den 1990er Jahren von ROLFF und ROSENBUSCH in ein Gutachten für die Cornelsen Stiftung eingebracht wurden (Bareth, 2014, S. 67). Schließlich wirft die Autorin am Ende einen Blick in die USA, nach Frankreich und England, um mögliche Alternativen aufzuzeigen für einen Weg zur Optimierung der Schulleiter*innenqualifizierung in Deutschland, der, aufgrund des aus ihrer Sicht großen Handlungsbedarfs, ein schwieriger werden wird (ebd., S. 92).

SCHWANENBERG et al. (2018) befragen Schulleiter*innen zu ihrem Erfolgsempfinden und ihren Unterstützungsbedarfen im Rahmen des Projektes *Schulleitungsmonitor*. Nahezu 50 % der N = 1.471 Schulleiter*innen geben an, entweder vor oder nach Amtsantritt an einer verpflichtenden Qualifizierung teilgenommen zu haben (ebd., S. 21). Die Schulleiter*innen nehmen sich überwiegend erfolgreich wahr, ganz besonders bei der Ausübung „traditioneller“ Tätigkeiten, wie z.B. Verwaltung und Organisation sowie schüler- und elternbezogener Arbeit (ebd., S. 45). Weniger erfolgreich empfinden sie sich in „neueren“ Tätigkeiten, wie z.B.

Personalführung und –entwicklung, Organisationsführung und –entwicklung, unterrichtsbezogener Führungsarbeit und der Umsetzung von Steuerungsinstrumenten (z.B. interne Evaluation, Schulprogrammarbeit). Ähnlich verhält es sich mit der Anleitung von Entwicklungsprozessen in ihrer Schule oder mit der Gestaltung einer systematischen Strategie zur Unterrichtsentwicklung (ebd.). Die Unterstützungsbedarfe sind erwartungsgemäß in den als weniger erfolgreich wahrgenommenen Tätigkeitsfeldern höher (ebd.). Interessant ist, dass die Ergebnisse auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen besuchten Fortbildungen und erfolgreicher Wahrnehmung hinweisen (ebd., S. 26). Z.B. nehmen sich Schulleiter*innen, die angegeben haben, dass Inhalte zum Thema „Vertretung der Schule nach außen“ Bestandteil der verpflichtenden Qualifizierung waren, auch erfolgreicher in diesem Bereich wahr.

Die Wirkungen von Fortbildungsangeboten auf das Handeln von Schulleiter*innen sind bisher kaum erforscht (Tulowitzki et al., 2020a, S. 269). Im deutschsprachigen Raum sind bislang nur wenige Befunde dazu veröffentlicht, so dass nachfolgend auf eine Schweizer Studie von IMBODEN eingegangen werden soll, in der die *Wirkung eines Workshop- und Coachingangebots auf das berufliche Selbstverständnis und Leitungshandeln von Schulleiter*innen* an Schweizer beruflichen Schulen überprüft wurde (Imboden, 2017, S.3). Insgesamt nahmen 40 berufliche Schulen, 173 Schulleiter*innen sowie 2044 Lehrkräfte an der Studie teil (ebd., S. 169). Es wurden dafür 35 halbtägige Workshops und 150 halbtägige individuelle Coachings organisiert. Im Ergebnis der Studie zeigt sich, dass sich das Schulleiter*innenhandeln im Zeitverlauf zwischen den Messwiederholungen durch das Treatment positiv entwickelt (ebd., S. 185). Am stärksten zeigt sich der Zuwachs in Bezug auf die innovative Grundhaltung der Schulleitenden (ebd.). Dieser Befund wird vom Autor insbesondere deshalb hervorgehoben, weil BONSEN et al. (2002) die Innovations- und Veränderungsbereitschaft von Schulleiter*innen als einen der stärksten Wirkfaktoren im Hinblick auf schulische Qualität betrachten (Bonsen et al., 2002, S. 170; Imboden, 2017, S. 185). Weitere positive Ergebnisse stellt IMBODEN in Bezug auf das *berufliche Selbstverständnis* fest, denn die Schulleitenden verstehen sich durch die Maßnahme stärker als Führungskraft (ebd.). Er resümiert:

„Angesichts des in der Fachliteratur wiederholt berichteten Verhaftetseins im Rollenbild der Lehrperson im Sinne eines Primus inter Pares ist diese Entwicklung als umso wünschenswerter zu bewerten.“ (ebd.)

Ein dritter positiver Befund findet sich schließlich im Bereich von Unterrichtsentwicklung, so dass IMBODEN dann auch im Ergebnis eine eindeutige Wirkung von Trainingsmaßnahmen auf schulisches Leitungshandeln bilanziert (ebd., S. 186). GREVE & HÖHNE kommen bezüglich der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen für Schulleiter*innen zu kritischeren Ergebnissen (Greve & Höhne, 2009, S. 236ff). Sie stellen im Ergebnis zwar (nach der Teilnahme an Fortbildungen) eine Wirksamkeit der Schulleiter*innen als Multiplikator von Wissen und als Impulsgeber für Reformprozesse fest (ebd., S. 237), jedoch gelingt nach ihrer Beobachtung das Entfalten gemeinsamer Handlungsstrategien und das Treffen verbindlicher Absprachen nicht (ebd., S. 238). Hinsichtlich der Wirkung von Fortbildungen auf die *Handlungspraxis* von Schulleiter*innen scheint man stärker nach Fortbildungsformaten ausdifferenzieren zu müssen: GUMUS & BELLIBAS (2016) zeigen mit ihrer Studie, einer Reanalyse der TALIS-Studie von 2013 (OECD, 2014), dass klassische Fortbildungsformate (Seminare, Workshops etc.) keinen wirklich messbaren Einfluss auf das Führungshandeln von Schulleiter*innen haben, vielmehr scheinen Vernetzungs-, Coaching- oder Mentoringangebote deutlich höhere Wirkungen auf das Führungshandeln zu haben. TULOWITZKI vermutet, dass insbesondere Fortbildungsformen, die spezifische Herausforderungen von Schulleiter*innen fokussieren und diesen dann direktes Feedback ermöglichen, auch Wirksamkeit entfalten (Tulowitzki et al., 2020a, S. 271).

Mit der Studie zur Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland verfolgen TULOWITZKI et al. (2019) das Ziel, die verbindlichen Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiter*innen in Deutschland zu identifizieren und im Hinblick auf Umfang, Dauer und Inhalt zu beschreiben und zu vergleichen (ebd., S. 153). Die Datenerhebung findet zwischen September 2017 und September 2018 statt (ebd.). Das methodische Vorgehen gliedert sich in mehrere Schritte: 1. Sichtung aller öffentlich verfügbaren Informationen. 2. Schriftliche oder telefonische Kontaktaufnahme bei unklaren oder unvollständigen Informationen. 3. Sichtung von sämtlichen gesetzlichen Grundlagen im Hinblick auf eine Verbindlichkeit. 4. Ermittlung der Dauer der Angebote 5. Kategorisierung der Fortbildungsinhalte anhand der Titel und Beschreibungstexte mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse (ebd., S. 154). In die Auswertung und die Ergebnisse der Studie gingen ausschließlich verpflichtende Fortbildungsangebote ein, da optionale Angebote nicht von allen Teilnehmenden besucht werden (ebd., S. 154f).

Zwischen verpflichtenden Angeboten „vor Amt“ und „neu im Amt“ wurde mangels entsprechender Datenlage nicht unterschieden (ebd.).

Im Ergebnis existierte in 12 Bundesländern eine verpflichtende Qualifizierung („vor Amt“ und „neu im Amt“), während 4 Bundesländer nicht über entsprechende verbindliche Angebote verfügten (ebd., S. 156). Die Dauer der einzelnen verpflichtenden Fortbildungen wies eine erhebliche Bandbreite auf und variierte zwischen 5 Tagen in Schleswig-Holstein und 37 Tagen in Thüringen (ebd., S. 157). Inhaltlich werden folgende Hauptkategorien gebildet: Führung, Personal, Kommunikation, Organisation und Kooperation, Qualitäts- und Schulentwicklung und Recht (ebd., S. 159). Zusammenfassend bleibt bei der Studie eine sehr große Heterogenität im Hinblick auf den Verpflichtungsgrad und die Dauer der Einstiegsqualifizierung festzuhalten (ebd., S. 160).

Den Autor*innen erscheint dies besonders deshalb bemerkenswert, weil die auszuübenden Tätigkeiten von Schulleiter*innen bundesweit ähnlich ausfallen (ebd.).² Bei den Inhalten hingegen stellen die Autor*innen eine relativ große Kongruenz fest, weisen allerdings zuvor darauf hin, dass bei der Studie nicht genau erfasst sein kann, welche Inhalte sich hinter den Veranstaltungstiteln oder Modulen genau verbergen (ebd., S. 158). Insgesamt birgt diese große Heterogenität aus Ihrer Sicht das Risiko einer fragmentierten Wissensbasis auf der Ebene der Schulleiter*innen in Deutschland (ebd., S. 161). Während mittlerweile für die Lehrerbildung KMK-Standards erarbeitet wurden, gibt es bisher keinen vergleichbaren nationalen Rahmen für die Einstiegsqualifizierung von Schulleiter*innen (ebd.). Gleichzeitig verweisen TULOWITZKI et al. auf die zahlreichen parallel entstandenen Master-Studiengänge, die auf der Seite der angehenden Schulleiter*innen zu Verwirrung führen und die Landesinstitute in eine Konkurrenzsituation bringen können (ebd.). Als Konsequenz aus ihren Befunden regen die Autor*innen an, analog zur Lehrerbildung auf KMK-Ebene Standards für die Qualifikation von Schulleiter*innen zu entwickeln. Darin sehen sie vor allem eine Chance,

² Seit vielen Jahren fordert der Allgemeine Schulleiterverband Deutschlands (ASD) eine bundesweite standardisierte Ausbildung für Schulleiter*innen vor Amtsübernahme, basierend auf dem ebenfalls vom ASD vertretenen Berufsbild Schulleitung, doch die deutlich vorgetragenen Erwartungen und Wünsche des eigenen Verbandes verhalten in der Öffentlichkeit und in der Politik. (ASD, o.D.)

„[...] in einem föderalen System eine Professionalisierung der Qualifizierung und damit auch des Amtes der Schulleitung voranzutreiben, ohne die Souveränität der Bundesländer anzugreifen [...].“ (ebd.).

Sie resümieren:

„Zusammenfassend lässt sich eine Diskrepanz zwischen der proklamierten sowie empirisch gesicherten großen Bedeutung der Position der Schulleitung und der uneinheitlichen Intensität der dazugehörigen Qualifizierung konstatieren. Eine flächendeckend umfassende, verpflichtende, durch Standards national vergleichbare Qualifizierung von Schulleitungen würde dazu beitragen, dass Schulleiter*innen adäquater auf ihr wichtiges Amt vorbereitet werden können.“ (ebd., S. 162).

Mit der weiter oben bereits mehrfach zitierten Studie aus dem Jahr 2020 zur Fortbildung von Schulleiter*innen unternahmen TULOWITZKI & KLEIN nur ein Jahr später einen Systematisierungsversuch. Ziel war es, einen Überblick über die drei Dimensionen Lernfelder, Angebotsstrukturen und Wirkungen der Schulleiter*innenqualifizierung zu gewinnen (Tulowitzki & Klein, 2020a, S. 258ff). Die Autor*innen halten zunächst fest, dass die Position der Schulleiter*innen anspruchsvoller geworden ist und außerdem eine Verschiebung von einem pädagogisch-professionellen Schwerpunkt hin zu einem managementorientierten Schwerpunkt stattgefunden hat (ebd., S. 260; Peetz, 2019, S. 131, 133). Konsequenterweise suchen sie dann auch im Hinblick auf die Lernfelder der Fortbildungen nicht nur in der internationalen *Schulleiter*innenforschung* nach effektivem Führungshandeln, was dort meist an einer Optimierung des Unterrichts festgemacht wird (Tulowitzki et al., 2020a, S. 261). Vielmehr suchen sie in der *allgemeinen Führungsforschung* nach differenzierteren Perspektiven im Hinblick auf die Lernfelder (ebd.). Zusammenfassend kommen sie zu dem Schluss, dass zwar ein hoher Bedarf an hochwertigen Schulleiter*innenfortbildungen besteht, aber eben auch ein schwer durchschaubares Dickicht an Fortbildungen existiert, die einerseits kaum miteinander verbunden und deren Wirkungen zudem kaum empirisch überprüft sind (ebd., S. 271). In aller Deutlichkeit weisen sie auf Erkenntnisse der Führungsforschung hin, wonach die Fortbildung von Führungskräften durch das „Senior Management“ – in diesem Fall die Schulaufsicht – strategisch geplant und mit Feedback-Strukturen verknüpft sein muss (ebd., S. 272). Strategische Führungskräfteentwicklung soll danach eben nicht nur punktuell erfolgen, sondern systematisch mit der Entwicklung der Organisation verflochten sein (ebd., S. 261). Um Wirksamkeit zu entfalten, muss sie sich folglich nicht nur an den individuellen Entwicklungsbedürfnissen der

Fortzubildenden orientieren, sondern auch an den Zielen und Aufgaben der Organisation (ebd.; Eck, 2014; Titzrath, 2013).

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die oben beschriebenen und von WISSINGER bereits 1996 formulierten Anforderungen an Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, das Berufsprofil von Schulleiter*innen neu zu konzipieren und durch eine längere Ausbildung und darauf aufbauende Weiterbildung strukturell abzusichern (Wissinger, 1996, S. 180), nach wie vor nicht umgesetzt wurden.

An den soeben beschriebenen Forschungsstand über die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland knüpft die vorliegende Arbeit an. Der Fokus wird besonders auf den Bereich von Führung und Management gelegt, da einerseits in den vergangenen Jahren bei Schulleiter*innenaufgaben eine deutliche Verschiebung zugunsten dieses Aufgabenfeldes stattgefunden hat (Tulowitzki et al., 2020a, S. 260; Peetz, 2019, S. 131, 133) und andererseits Lehrkräfte als angehende Schulleiter*innen zwar pädagogisch ausgebildet sind, Ihnen aber eben genau die Qualifikation im Bereich von Management und Führung fehlt (Kantsteiner et al., 2021, S. 176 f). Bevor in Abschnitt 1.3 schulbezogene Führungs- und Managementmodelle betrachtet und beschrieben werden, soll zunächst Abschnitt 1.2 mit einer empirischen Studie von CRAMER et al. (2021) abgerundet werden, die im Hinblick auf Karrieren von Schulleiter*innen in Deutschland - vor dem Hintergrund des virulenten Bewerber*innenmangels, zu spannenden Befunden führt.

1.2.6 Befunde zu Attraktivität und Karrieremotiven von Schulleiter*innen

Angesichts der hohen Relevanz von Schulleiter*innen für die Schulentwicklung sowie für die Leistungen der Schüler*innen und vor dem Hintergrund zahlreicher unbesetzter Stellen (deutschlandweit mehr als 1000 Stellen) (Cramer et al., 2021, S. 133; Sadigh & dpa, 2019) überrascht es, dass die Motive von Lehrpersonen, sich für oder gegen das Schulleitungsamt zu entscheiden, bisher kaum untersucht wurden (Cramer et al., 2021, S. 134). Bei der Studie von CRAMER et al. werden sowohl Lehrkräfte (N=405) als auch Schulleiter*innen (N=405) von dem Felddienstleister *forsa GmbH* zu der Thematik befragt (ebd., S. 135). Die *Befragung der Lehrkräfte* zeigt, dass nur etwa ein Drittel schon einmal darüber nachgedacht hat, Schulleiter*innen zu werden (ebd., S.

142). Wichtigste Gründe für diese geringe Führungsmotivation sind die Zufriedenheit mit der unterrichtenden Tätigkeit als Lehrkraft sowie die mit dem Amt der Schulleiter*innen verbundene hohe Arbeitsbelastung (ebd.). Darüber hinaus werden die Rahmenbedingungen als problematisch angesehen. Die *Befragung der Schulleiter*innen* zeigt im Vergleich, dass zentrale Karrieremotive insbesondere größere Gestaltungsmöglichkeiten sowie mehr Verantwortung und Autonomie sind, während extrinsische Anreize eine geringere Rolle spielen (ebd.). Für Schulleiter*innen, die die Entscheidung für eine Führungsposition bereits getroffen haben, war und ist somit die hohe Belastung im Amt kein maßgeblicher Hinderungsgrund (ebd., S. 142). Bedrohlich wirkt sie jedoch offenbar für Lehrkräfte, die noch dazu mit ihrer unterrichtenden Tätigkeit zufrieden sind (ebd., S. 143). Die Autor*innen schlagen einerseits Unterstützungs- und Entlastungsmöglichkeiten für Schulleiter*innen vor, andererseits aber auch einen frühzeitigen Kontakt von Lehramtsstudierenden mit Themen der Leitung und Schulentwicklung, um ein Grundverständnis zu schärfen, für die Karriereoption zu sensibilisieren und das Bedrohliche der Führungsaufgaben zu nehmen (ebd.). Während sich im Hinblick auf die von den Lehrkräften erwartete hohe Arbeitsbelastung Lösungen abzeichnen, sehen die Autor*innen die pädagogisch-intrinsischen Berufswahlmotive von einem Drittel der befragten Lehrkräfte besonders kritisch, da sie inkompatibel mit einer Bewerbung auf eine Schulleiter*innenstelle erscheinen (ebd.). CRAMER et al. kommen daher auch zu folgendem Schluss:

„Damit gerät die Frage nach einem eigenen und vom Lehramt zu unterscheidenden Berufsstand Schulleitung samt spezifischen Qualifikationswegen in den Blick.“ (ebd., S. 144)

Den Autor*innen erscheint es plausibel, vielfältige Wege in den Beruf zu schaffen (ebd.). In jedem Fall aber kritisieren sie die derzeitige Schulleiter*innenqualifizierung als zu heterogen und unstrukturiert und formulieren die Erwartung nach einer eigenständigen Qualifizierung vor dem Hintergrund des tatsächlichen Aufgabenprofils (ebd.).

Mit den Erkenntnissen aus dieser letzten Studie gewinnt der Blick auf die Management- und Führungsanteile in den existierenden Einstiegsfortbildungen der Bundesländer noch einmal eine ganz besondere Relevanz: Offenkundig haben Lehrkräfte für sich erkannt, dass der Beruf von Schulleiter*innen ein eigenständiger Beruf ist, der (zumindest in Deutschland) nur noch bedingt mit der einmal als Lehrkraft

erlernten unterrichtenden Tätigkeit zu tun hat und nehmen diesen teilweise als bedrohlich wahr, bei gleichzeitiger Zufriedenheit mit dem gewählten Ausgangsberuf als Pädagog*innen (ebd., 143). So werden in der erfolgreichen Ausübung der Tätigkeit von Schulleiter*innen eben Management- und Führungskompetenzen benötigt, über die Lehrkräfte nicht per se verfügen (Wissinger, 1996, S. 180). Die Konsequenz aus dieser Erkenntnis kann einerseits eine verbindliche Einstiegsqualifizierung sein, die eben genau in diesen inhaltlichen Feldern Kompetenzen der angehenden oder neuen Schulleiter*innen entwickelt, oder andererseits die oben von CRAMER et al. erwähnte Option, Schulleiter*innen als ein vom Lehrerberuf entkoppeltes Berufsbild zu verstehen, für das geeignete Personen auch außerhalb des Lehrkörpers gewonnen werden (Cramer et al., 2021, S. 144). Wenn Lehrtätigkeit immer mehr zugunsten von Führungs- und Managementaufgaben verdrängt wird (Wissinger 2014; Peetz, 2019, S. 131), wenn pädagogische Rationalitäten in den Hintergrund treten, während ökonomische Überlegungen an Bedeutung gewinnen (ebd., S. 133) und wenn Schulleiter*innen einen Ausgangspunkt der weiteren Ökonomisierung von Schule und Gesellschaft darstellen (ebd., S. 136), dann muss die entsprechende Profession auch dafür ausgebildet und qualifiziert sein. Zwar haben bisher beispielsweise Controller*innen und Betriebswirt*innen den Weg an die Schulen noch nicht gefunden, doch gewinnen ökonomische Problemdiagnosen und –bearbeitungen an Plausibilität (ebd., S. 139). PEETZ wirft angesichts dessen die Frage auf, welchen Stellenwert die Ökonomie in der Fortbildung angehender Schulleiter*innen hat und ob im Schulalltag nicht doch alles - mehr oder weniger – beim Alten bleibt (ebd., S. 140). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Schulleiter*innenqualifizierungen der 16 Bundesländer daher auf ihre Führungs- und Managementanteile hin untersucht. Zuvor werden einige ausgewählte Managementmodelle genauer betrachtet, um die Studie theoriegeleitet durchführen und auswerten zu können.

1.3 Führungs- und Managementmodelle

Obwohl sich die Anforderungsstruktur an Schulleiter*innen im Kontext von eigenverantwortlichen Schulen, wie oben beschrieben, gravierend verändert hat, wurde diese Tatsache bisher kaum zur Analyse von Schulleiter*innenhandeln aufgegriffen (Harazd et al., 2011, S. 101). Zumindest existiert *kein allgemeingültiges Führungskonzept*, das die Anforderungsstruktur behandelt und daraus abgeleitet

Kompetenzen definiert (ebd.). HARAZD et al. sehen jedoch die drei zentralen Anforderungsbereiche für Schulleiter*innen – 1. Visionen und Ziele der Schule erarbeiten und umsetzen 2. Kerngeschäft Unterrichtsentwicklung 3. Verwaltung strukturieren und Ressourcen verwalten und organisieren - in den viel diskutierten und bekannten *schulbezogenen Führungskonzeptionen* enthalten: a. Unterrichtsbezogene Führung / instructional leadership b. Transformationale Führung / transformational leadership c. Organisations- und Managementkompetenz (ebd.), so dass auf diese drei Konzeptionen nachfolgend ausführlicher eingegangen werden soll. Dabei wird der dritte Ansatz in Verbindung gesetzt mit dem Ansatz der Transaktionalen Führung, bei dem Prozesse der Verwaltung und die Organisation von Strukturen und Abläufen im Vordergrund stehen (Downton, 1973; Burns, 1978; Wunderer, 2003, S. 246; Schmerbauch, 2017, S. 54).

Neben diesen drei Führungskonzeptionen existieren im schulischen Bereich zahlreiche weitere, wie z.B. der Ansatz der partizipativen Führung (shared oder distributed leadership, bei dem mehrere formelle oder informelle Führungspersonen gemeinsam auf ein kollektives Ziel hinwirken) (Tulowitzki & Pietsch, 2020b, S. 880) oder der Ansatz der situativen Führung (bei dem der gesamte Kontext, auch die Beziehung zwischen Mitarbeiter*innen und Führungskraft, einbezogen wird) (ebd., S. 880 ff). International hat sich außerdem das Konzept des lernzentrierten Leitungshandelns etabliert, bei dem es sich im Kern um ein erweitertes Verständnis von instruktionaler Führung handelt (ebd., S. 877). Lernzentriertes Leitungshandeln zielt dabei nicht ausschließlich auf die Unterrichtsebene ab, auch das Lernen der Lehrkräfte und schließlich auch das Lernen auf organisationaler Ebene sollen gefördert werden (ebd., S. 875). So ist das zentrale Ziel zwar das (verbesserte) Lernen von Schüler*innen, dies aber vermittelt über das Lernen auf allen Ebenen des Systems Schule – die Organisation, die Lehr- sowie die Leitungskräfte (ebd.).

Auf eine weitere *schulbezogene Führungskonzeption*, die international verbreitete Principal-Theorie des Bildungsforschers FULLAN (2014), die sich durch innovative Elemente im Hinblick auf die Themen „Change“, „Vernetzung“ und „professionelles Kapital“ auszeichnet, wird im Anschluss genauer eingegangen. Zum Abschluss des theoretischen Teils wird der Blick über den Tellerrand von Schule geworfen, um mit dem etablierten Managementmodell von MALIK (Malik Führungsrad®, 2019) eine *allgemeine Führungskonzeption* aus der reinen Managementlehre zu betrachten.

1.3.1 Führungs- und Managementmodelle im Kontext von Schule und Unterricht

Der Einfluss der angloamerikanischen School Improvement Research auf das deutsche Forschungsfeld und die Orientierung an Theorien und Methoden der Management- und Führungsforschung wurde bereits oben beschrieben, ebenfalls die damit verbundene Beschäftigung mit Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Schulleiter*innen und individuellem Managementhandeln (Wissinger, 2014, S. 151). Auf dieser Basis wurden schulbezogene Führungsmodelle, wie der Ansatz der Transformationalen Führung und der Instruktionalen Führung etabliert und im Hinblick auf den Beitrag der einzelnen Schulleiter*innen an der Verbesserung des Unterrichts bzw. der Lernleistungen der Schüler*innen diskutiert (ebd., S. 151; Wissinger, 2011, S. 103).

1.3.1.1 Instruktionale Führung

Bei dem Ansatz der Instruktionalen Führung (instructional leadership oder unterrichtsbezogene Führung), der insbesondere in den 1980er Jahren in den USA diskutiert wurde (Wissinger, 2011, S. 103), ist das Führungshandeln vorwiegend auf die Entwicklung von Unterrichtsqualität und die Verbesserung der Lernleistungen der Schüler ausgerichtet (Schmerbauch, 2017, S. 52). Es stehen somit meist Belange der Unterrichtsentwicklung im Fokus (Tulowitzki et al., 2020b, S. 878; Leithwood et al., 1999). Schulleiter*innen, die diesem Modell folgen, stellen den Unterricht und seine Entwicklung ins Zentrum ihres Handelns.

„Sie stellen hohe Ansprüche an Lern- und Entwicklungsziele, stimmen z.B. curriculare Ziele mit tatsächlichen Lehr- und Lernpraktiken an der Schule ab, richten individuelle Fortbildungsmaßnahmen an diesen Zielen aus, supervidieren Unterricht und Lernfortschritte, geben evidenzbasierte Rückmeldungen zum Lernen und Lehren und sind kompetente Ansprechpartner*innen, wenn Probleme in Unterrichtsfragen auftreten.“ (Tulowitzki & Pietsch, 2020b, S. 878)

So kommt SCHMERBAUCH auch zu dem Ergebnis, dass das Konzept dem deutschen Leitbild von Schulleiter*innen ähnelt, in dem das Führungshandeln vorwiegend auf die Tätigkeit als gelernte Pädagog*innen ausgerichtet ist, die auf die Verbesserung der Lernleistungen fokussieren (Schmerbauch, 2017, S. 52). Schulleiter*innen selbst sind – sozusagen als „übergeordnete pädagogische Instanz“ (Wissinger, 2011, S. 103; Schmerbauch, 2017, S. 52) – in Unterrichtsprogramme und –ziele involviert und gelten

als Expert*innen für unterrichtsbezogene Fragen (Harazd et al., 2011, S. 102). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Schulleiter*innen, die sich an diesem Führungsansatz orientieren, den Schüler*innen an ihrer Schule einen gewissen Lernvorsprung verschaffen (Tulowitzki et al., 2020b, S. 878 f). Das Modell hat jedoch durch die starke Verengung und die Vernachlässigung anderer wichtiger Aufgabenfelder von Schulleiter*innen an Popularität verloren (Schmerbauch, 2017, S. 52).

1.3.1.2 Transformationale Führung

Fast zeitgleich wurde im US-amerikanischen Kontext das Führungskonzept der Transformationalen Führung (transformational leadership) von BURNS (1978) populär. Transformational agierende Führungskräfte verstehen es in besonderer Weise, ihre Mitarbeiter*innen zu motivieren und zu hoher Arbeitszufriedenheit zu führen (Harazd et al., 2011, S. 102). Entscheidend in ihrem Handeln sind attraktive Visionen, das Aufzeigen von gemeinsamen Zielen und eine überzeugende Kommunikation (ebd.). Leitende Personen interagieren so mit ihren Mitarbeiter*innen, dass sich beide gegenseitig motivieren und zu höheren Leistungen anspornen (Burns, 1978, S. 20; Tulowitzki et al., 2020b, S. 879). Führungskräfte, die sich am Transformationalen Führungskonzept orientieren, versuchen, die Interessen und Aufmerksamkeiten ihrer Mitarbeiter*innen so zu erweitern, dass diese nicht mehr nur die persönlichen Interessen sehen, sondern ein Gefühl für das „Große Ganze“ entwickeln (Bass, 1990, S. 21; Tulowitzki et al., 2020b, S. 879).

LEITHWOOD & JANTZI haben sich intensiv mit den Effekten transformationaler Führung im Schulkontext beschäftigt (Leithwood et al., 2004). Die Ergebnisse lassen vermuten, dass sich transformationale Führung auswirkt auf die Motivation, Selbstwirksamkeit, gemeinschaftliche Implementationsprozesse und die Unterrichtspraxis (ebd.). TULOWITZKI & PIETSCH verweisen auf empirische Befunde, die darauf hindeuten, dass sich eine transformationale Führung positiv auf die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte auswirkt, dass der Effekt auf die Leistungen von Schüler*innen jedoch schwächer sei als bei einer unterrichtsbezogenen Führung (Tulowitzki & Pietsch, 2020b, S. 879). Zugespitzt könne man sagen, dass transformationale Führung primär auf Lehrkräfte abziele und instruktionale Führung mehr auf Schüler*innen (ebd.).

Häufig ruft die starke Konzentration auf Charisma Kritik an dem Ansatz hervor, weil – ähnlich wie bei der Eigenschaftstheorie – Führungskräfte wie Held*innen verehrt werden (Schmerbauch, 2017, S. 57). Die Betrachtung von Erfolgen aufgrund einer mitreißenden und motivierenden Art, geht außerdem zu Lasten einer konzeptuellen Klarheit (ebd.). Darüber hinaus verweist SCHMERBAUCH auf nur moderate Ergebnisse des Führungsstils in Organisationssituationen, die von hoher Unsicherheit und Komplexität geprägt sind (ebd.).

Im Zuge der Diskussion um Mitarbeiter*innen - oder Aufgabenorientierung in der Führungsstilforschung entstand die Unterscheidung in den transaktionalen und den transformationalen Führungsstil (ebd., S. 53; Neuberger, 2002, S. 195). Während transformationale Führung verstärkt auf das Prinzip der Emotionalität setzt, orientiert sich transaktionale Führung eher am Prinzip der Rationalität (Schmerbauch, 2017, S. 56). Beide Führungsstile sind miteinander kombinierbar (ebd.).

1.3.1.3 Transaktionale Führung

Die transaktionale Führung und die transformationale Führung sind sowohl in der Führungsstilforschung als auch in der schulbezogenen Führungsforschung ein prominent diskutiertes Begriffspaar (Schmerbauch, 2017, S. 53). Transaktionale Führung basiert auf verschiedenen Grundprinzipien des Managements, insbesondere auf der zielbezogenen Führung, dem sogenannten „*management by objectives*“ (ebd.; Malik, 2019, S. 172 ff). Ob Anreizsysteme, die in der Regel mit zielbezogener Führung verbunden sind, zu mehr Leistungserfolgen führen, wurde im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext in den letzten Jahrzehnten z.B. von LATHAM & LOCKE (1991) intensiv erforscht und diskutiert. Gerade im schulischen Bereich werden Zielvereinbarungen und Anreizsysteme nicht selten völlig anders interpretiert und umgesetzt und daher auch besonders kritisch gesehen (Schmerbauch, 2017, S. 54). Dennoch ist eine positive Wirkung auf die Kommunikationsprozesse zwischen Schulleiter*innen und Lehrkräften nicht von der Hand zu weisen, da im Zuge der Schließung von Zielvereinbarungen auch regelmäßige Jahresgespräche geführt werden, die zu einer stärkeren Systematisierung der schulischen Gesprächskultur führen (ebd.). Neben dem Führen mit Zielen, stehen bei der transaktionalen Führung insbesondere Verwaltungsprozesse und die reibungslose Organisation von möglichst effizienten und effektiven Abläufen im Vordergrund (ebd.). Dazu gehört beispielsweise

das Controlling des Budgets, die Verwaltung des Gebäudes, die Stundenplangestaltung sowie die Ausgestaltung des Geschäftsverteilungsplans in Verbindung mit Kommunikationsprozessen nach innen und außen (ebd., S. 55). BONSEN et al. kommen zu folgendem Schluss:

„Das Managen von Strukturen und Menschen ist also heute und in Zukunft eine wichtige Aufgabe von Schulleitung, die schon immer auf die ein oder andere Art und Weise, mehr oder weniger effektiv gelöst wurde. Eine Reihe von Techniken aus dem modernen Management können Schulleiterinnen und Schulleitern helfen, klare und effektive Strukturen auszubilden und die Ressourcen der Schule optimal zu nutzen. Hierfür wird der klare und analytische Kopf eines Managers benötigt.“ (Bonsen et al., 2002, S. 21)

Die wahrgenommene Organisationskompetenz ist daher für die Autor*innen auch eines der hervorstechendsten Merkmale einer guten Schule (Bonsen et al., 2002, S. 170). Die transaktionale Führung, deren wesentlicher Bestandteil, wie beschrieben, die Verwaltungs- und Organisationskompetenz ist, stößt jedoch an Grenzen, wenn eine Organisation sich gezwungen sieht, auf größere und komplexere Veränderungs- und Wandlungsprozesse zu reagieren (Schmerbauch, 2017, S. 55).

HARAZD et al. setzen die oben beschriebenen Führungskonzeptionen in einer empirischen Untersuchung mit Lehrkräften und Schulleiter*innen in NRW *zueinander in Beziehung* (Harazd et al., 2011, S. 103f). Entgegen der ursprünglichen Annahme ergeben sich keine Schulleitungstypen aufgrund gegensätzlicher Ausprägungen von transformationaler und unterrichtsbezogener Führung³ (ebd., S. 107). Im Ergebnis identifizieren sie unterschiedliche Leitungstypen, die sich vor allem in der Stärke der Ausprägung *aller drei* Führungskonzeptionen unterscheiden (ebd., S. 108). Dies muss verwundern, weil den drei Konzeptionen sehr unterschiedliche theoretische Ansätze und Kompetenzen der Schulleiter*innen zugrunde liegen (ebd.). Insoweit wäre zu erwarten gewesen, dass ein Schulleitungstyp existiert, der einerseits Stärken in der Motivation und Beziehungsgestaltung hat, andererseits aber auch Schwächen in der unterrichtsbezogenen Führung (ebd., S. 108). Neben anderen Erklärungen, die in der Erhebung liegen können (z.B. verzerrte Wahrnehmungen, Instrumente nicht trennscharf voneinander), wäre es auch denkbar, dass den drei Führungskonzeptionen ein gemeinsamer Generalfaktor bzw. eine gemeinsame Führungsdimension zugrunde liegt, wie dies z.B. auch bei der Intelligenz der Fall ist

³ Denkbar wäre z.B. ein Schulleitungstyp, der fachlich und pädagogisch hochqualifiziert wahrgenommen wird, aber hinsichtlich transformationaler Führungsmerkmale wie Motivation, visionäre Ideenentwicklung weniger kompetent erlebt wird.

(ebd.). Angesichts der Tatsache, dass es immer schwieriger wird, Schulleiter*innenämter zu besetzen, schlagen die Autor*innen vor, professionelle Führungs- und Handlungskompetenzen von Schulleiter*innen zu definieren, die sich an den tatsächlichen Aufgaben und Anforderungen orientieren, anstatt unscharfe Führungsdimensionen zu beschreiben (ebd., S. 109). Ihre Conclusio:

„Was derzeit für den Lehrerberuf geleistet wird, sollte auch für den Beruf Schulleitung erfolgen.“
(ebd.)

Gemeint ist die Erarbeitung von Kompetenzen und Standards, wie sie in der Lehrerbildung bereits existieren (KMK, 2004/i. d. F. 2019; Tulowitzki et al., 2019, S. 150).

Zusammenfassend wird deutlich, dass - angesichts eines sehr hohen Anteils an Management- und Führungsaufgaben von Schulleiter*innen (wie in Abschnitt 1.2 beschrieben) sowie in Ermangelung eines vorhandenen allgemeingültigen Führungskonzepts, das die aktuelle Anforderungsstruktur behandelt und daraus abgeleitet Kompetenzen definiert (Harazd et al., 2011, S. 101) - weitere Führungs- und Managementtheorien in den Blick genommen werden müssen. Nachfolgend wird zunächst eine weitere schulbezogene Managementtheorie von FULLAN (2014) genauer betrachtet.

1.3.1.4 „Principal-Theorie“ nach Michael Fullan

FULLAN, bekannt für seine zahlreichen Ergebnisse in der Bildungsforschung, für seine Bildungsreformen sowie seine Beratung von Entscheidungsträger*innen, lokalen Führungskräften und Schulgemeinschaften, ist führend in der englischsprachigen Schulführungsliteratur und hat in den vergangenen 30 Jahren zahlreiche Literatur zu dem Thema „Schulführung“ veröffentlicht (Brauchli, 2019). Er verbindet seine grundsätzliche Kritik an der Gesellschaft und an dem bestehenden Bildungssystem mit gleichzeitig klaren Vorstellungen hinsichtlich der Kompetenzen und Fähigkeiten, die künftige Schulleiter*innen mitbringen müssen, um erfolgreich zu sein (Fullan, 2014, S. 9). Diesen misst er, als zweitgrößter Einflussgröße auf die Leistung von Schüler*innen, eine entscheidende Rolle in Schule und Gesellschaft bei (ebd., S. 10). Sehr konkret beschreibt er die drei Schlüssel bzw. die drei Rollen, die erfolgreiche Schulleiter*innen

für ihre professionelle Arbeit benötigen bzw. einnehmen müssen: 1. Die Rolle als „leitende Lernende“ oder „Lernleiter*innen“ (= Leading Learning)⁴ 2. Die Rolle als „Bezirks- und Systemspieler*innen“ (= District and System Player) 3. Die Rolle als „Veränderungsagent*innen“ (= Change Agent) (Fullan, 2014, S. 1). Zuvor jedoch führt er aus, wie das „Lernschicksal“ von Schulleiter*innen, Lehrkräften und Schüler*innen miteinander verbunden ist und sich derzeit in eine negative Richtung entwickelt:

„[...] in the past decade, the conditions for mutual learning in schools have been seriously eroding. Students are bored, to put it mildly. Two-thirds of initially happy kindergartners become alienated from schooling by the time they reach grade 9 [...]. Teachers satisfaction has declined 24 percent since 2008, when 62 percent of them reported feeling “very satisfied”; within five years, only 38 percent were saying that [...]. Meanwhile and not unrelated, 75 percent of principals feel that their job has become too complex, half of all principals feel under great stress “several days a week”, and the percentage who say they are satisfied in their work has dropped from 68 to 59 since 2008. In other words, students, teachers and principals are keeping pace with each other, but unfortunately in the wrong direction.” (ebd., S. 5).

Zwei Faktoren motivieren nach FULLAN Menschen fundamental bei ihrer Arbeit: 1. wirklich sinnhafte Dinge zu tun und 2. mit anderen Menschen im Team zusammenarbeiten, um Ziele zu erreichen, die sie zuvor noch nicht erreicht haben (ebd., S. 7). Schulleiter*innen muss es daher gelingen, diese beiden organischen Kräfte zu stimulieren und freizusetzen, um einen fundamentalen Wechsel zu initiieren, weg von einem langweiligen und dem Untergang geweihten System, hin zu einer dynamischen Lernumgebung (ebd.).

1.3.1.4.1 Kritik an den bestehenden Strategien

FULLAN betrachtet den status quo und kritisiert vier der bestehenden Bildungsstrategien, die aus seiner Sicht Schulleiter*innen scheitern lassen müssen (ebd., S. 25):

a) Der Autor sieht in der *Rechenschaftslegung* die Verpflichtung für eine im System untergeordnete Person, sich regelkonform zu verhalten (ebd., S. 26). Rechenschaft allein, in Form von erhöhtem Druck, führt seines Erachtens nicht zu guten Ergebnissen, wenn nicht auch gleichzeitig die Fähigkeiten der agierenden Menschen weiterentwickelt werden. Sie funktioniert nur dann, wenn Kompetenzen

⁴ Die Autorin hat sich für den deutschen Begriff der Lernleiter*innen entschieden, wenngleich eine genaue Übersetzung an dieser Stelle schwierig ist und der englische Begriff der „Learning Leader“ eleganter klingt. Auch der Begriff Lernleiter*innen drückt jedoch aus, dass es darum geht, dass Schulleiter*innen das Lernen an ihrer Schule führen.

entwickelt werden und sich auf dieser Grundlage die Ergebnisse verbessern können, Menschen sich somit als Teil des großen Ganzen begreifen können (ebd., S. 27). Werden nur die „Rechenschaftsschrauben“ angezogen, beginnen Menschen ihre Ergebnisse zu manipulieren (ebd.). Die bessere Entscheidung ist folglich, in Menschen und ihre Fähigkeiten zu investieren und den Fokus gleichzeitig ausdrücklich auf die Ergebnisse zu richten (ebd., S. 28).

b) *Individualistische Lösungen*, die eine qualitative Verbesserung von Lehrkräften und Schulleiter*innen in den Blick nehmen, führen nach FULLAN nicht zu dem gewünschten Erfolg, weil sich durch Individuen nicht die Kultur von Bildungssystemen verändern lässt (ebd., S. 29). Individualistische Lösungen sind jedoch typisch für die historisch gewachsene „einsame Profession“ der Lehrkräfte und der Schulleiter*innen, die FULLAN als „Königreich hinter der Klassenzimmertür“ bezeichnet (ebd.). Der Autor sieht die Lösung nicht in der Verbesserung der Leistungen einzelner, sondern in einer Veränderung der gesamten Kultur:

“The primary issue is to change the culture of the school and the district so that learning is the work – that is, so that people are getting better at what they do because learning to be more effective is built in to the values and routines of the organization.” (ebd., S. 32)

FULLAN vertritt die Auffassung, dass Probleme innerhalb eines Systems nicht effektiv mit individualistischen Strategien gelöst werden können:

„Individual leader development is a necessary but not sufficient solution to the challenges of achieving system effectiveness. [...] We need to shape the role so that principals are helped to work with “groups” and to learn from other principals as a way of changing the culture of the organization.” (ebd., S. 35f)

c) Die aus Sicht des Autors dritte falsche Bildungsstrategie besteht in dem gelebten Gegensatz *Technologie versus Pädagogik* (ebd., S. 36). Große Durchbrüche in Schulen sind hingegen stets dann zu verzeichnen, wenn neue Technologien kombiniert werden mit Pädagogik (ebd.).

d) Der vierte von ihm kritisierte Punkt sind die *fragmentierten Politikansätze* (ebd., S. 37). Vernünftige Strategien müssen für ihn Zusammenhalt und eine geteilte Geisteshaltung im täglichen Alltag von Lehrkräften und Schulleiter*innen produzieren (ebd.).

FULLAN endet seine kritische Betrachtung mit einem Blick auf die beiden stark diskutierten schulischen Führungskonzepte „Transformationale Führung“ und „Instruktionale Führung“ (ebd., S. 38). Er bestreitet die empirische Wirksamkeit im Hinblick auf die transformationale Führung und sieht im Falle der instruktionalen Führung die Gefahr, dass Schulleiter*innen dabei auf den begrenzten Pfad des Mikromanagements geraten (ebd., S. 39). So verwenden Schulleiter*innen zwar immer mehr Zeit für den Unterricht, dies führt jedoch in der Bilanz nicht zu besseren Schüler*innenleistungen (ebd., S. 55). Seine Schlussfolgerung lautet, dass weder die Schulautonomie noch die detaillierten Überwachungen und Rechenschaftslegungen effektive Ergebnisse hervorbringen, sondern, dass stattdessen ein Modell benötigt wird, das den Fokus nach wie vor deutlich auf den Unterricht richtet, dabei jedoch *alle Lehrkräfte* einbindet und motiviert (ebd., S. 46). Nachfolgend entwirft FULLAN ein neues schulisches Managementmodell, das Schulleiter*innen zukünftig in den oben bereits erwähnten drei entscheidenden Rollen sieht.

1.3.1.4.2 Schulleiter*innen in der Rolle als Lernleiter*innen

Schulleiter*innen verbringen nach FULLAN im Hinblick auf Lehrkräfte zu viel Zeit in der Unterweisung von Unterricht sowie im Mikromanagement und sollten ihre Zeit verstärkt in die Entwicklung der Gruppe investieren (ebd., S. 55). Dies schließt für ihn die Entwicklung von Individuen nicht aus, aber er möchte diese Handlungen platziert sehen in den Kontext einer kollektiven Kultur der Effizienz (ebd.). Hierarchische Führung schafft es niemals, die Massen so mitzuziehen, aber zielbewusste Kollegien schaffen es (ebd.). Nach Meinung des Autors ist es daher die Aufgabe von Schulleiter*innen, die Lehrkräfte einer Schule in einen Prozess des Lernens zu bringen, um ihr Lehren zu verbessern (ebd.). Diese Rolle nennt der Autor Lernleiter*in (Learning Leader) und beschreibt, durch welche konkreten Aufgaben und mit welchen Fähigkeiten sie auszufüllen ist, indem er zunächst seinen *Blick auf den aktuellen Forschungsstand* (a) in diesem Kontext richtet, anschließend einen *Bezugsrahmen* (b) dafür entwirft und schließlich aus der *Praxis* (c) berichtet (ebd.).

a) Beginnend mit dem Blick auf die *Forschung* formuliert FULLAN die durchgängige Erkenntnis, dass gutes Management an einer Schule vorherrschen muss, damit sie effektiv arbeiten kann (ebd., S. 56f). Erfolgreiche schulische

Führungskräfte stellen grundsätzlich sicher, dass die Basics wie Budget, Stundenplan, Gesundheit, Sicherheit etc. alle bestens funktionieren (ebd.). Die Entwicklung von einer Kultur des professionellen (Human-)Kapitals erfordert für ihn starke Managementkompetenzen. Deshalb sind Lernleiter*innen im Sinne seiner Theorie stets auch sehr gute Manager*innen, da sie wissen, dass Basisroutinen essentiell für das Erreichen und Weiterentwickeln von Zielen sind (ebd.). Den Fokus auf Studien von vier Forschern (*Viviane Robinson, Helen Timperley, Ken Leithwood, und Tony Bryk*) gerichtet, unterstreicht FULLAN noch einmal die zentrale Erkenntnis, dass der Effekt von Schulleiter*innen auf das Lernen von Schüler*innen zwar nur indirekt, aber dennoch sehr eindeutig vorhanden ist (ebd., 57).

Robinson fand heraus, dass fünf Bereiche besonderen Einfluss auf die Schüler*innenergebnisse haben: 1. Für Ziele sorgen 2. Strategisch wirtschaften 3. Qualität beim Unterrichten sicherstellen 4. Lehrkräfte fördern und entwickeln 5. Eine sichere und geregelte Umwelt gewährleisten (ebd., S. 58). Der 4. Punkt spricht nach Ansicht von FULLAN die Rolle der Lernleiter*innen an - er verweist auf die Erkenntnis von *Robinson*, dass Schulleiter*innen, die hier den größten Lernerfolg vorweisen können, nicht nur Lehrkräfte an dieser Stelle „bedienen“, sondern selbst als Lerner*innen am Prozess teilhaben (ebd.). Schulleiter*innen sind also proaktiv in die Lernprozesse der Lehrkräfte involviert, haben eine Haltung als Lernende und räumen der Weiterentwicklung der Lehrkräfte und ihrer eigenen Weiterentwicklung gleichermaßen Priorität ein (ebd.). *Robinson* fand zwei kritische Faktoren heraus: 1. Die Fähigkeit von Schulleiter*innen, Fortschritt und Verbesserung zu einem kollektiven Bemühen zu machen. 2. Die Kompetenzen, um professionelles Lernen zu führen (ebd., S. 59). Beide Faktoren lassen Schulleiter*innen an der Schule als Lernende präsent sein (ebd.). Schulleiter*innen, die wahrnehmbar ringen mit digitalen Optionen und ihrem eigenen Lernen, die danach streben, von Schüler*innen und Lehrkräften neue technologische Möglichkeiten zu lernen, die sich also selbst in die „Lernlinie“ begeben, sind sehr anerkannt in Schule (ebd.). Drei Fähigkeiten verlaufen quer zu den fünf o.g. Bereichen: 1. Relevantes Wissen einsetzen 2. Komplexe Probleme lösen 3. Vertrauen aufbauen (ebd.). Zusammen ergeben die fünf Bereiche und die drei Fähigkeiten eine Charakterisierung der Lernleiter*innen (ebd.).

Timperley bestätigt die Befunde und verweist darauf, dass auch Schulleiter*innen selber am meisten lernen, wenn sie sich in einer Gruppe mit anderen Schulleiter*innen

befinden, die an ihrer Schule ebenfalls in der Rolle der Lernleiter*innen agieren (ebd., S. 60).

Leithwood unterstreicht im Hinblick auf eine Verbesserung der Schüler*innenleistung die Bedeutsamkeit einer Fokussierung auf den Unterricht und fasst darunter das Wissen der Lehrkräfte, ihre Motivation sowie die Verbesserung der sie unterstützenden Arbeitsbedingungen (ebd., S. 61). Auf den Punkt gebracht muss schulische Führung gezielt an Beziehungen im Lehrer*innenkollegium, an der Entwicklung des Unterrichts und – indirekt – an den Schüler*innenleistungen arbeiten (ebd.).

Bryk sieht den Schlüssel für Schulleiter*innen, die die Triebfeder für Veränderung in Schule sind, in vier Faktoren: 1. In der professionellen Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte (individuell und kollektiv). 2. In einem Schulklima der Sicherheit und Ordnung zugunsten des Lernens. 3. In den Verbindungen zu Eltern und Gemeinde. 4. In dem Unterrichtssteuerungssystem. (ebd., S. 62).

Kirtmann untersuchte über 600 erfolgreiche Schulleiter*innen in der Praxis, um herauszufinden, was sie genau tun, um zu ihren sehr guten Ergebnissen zu kommen (ebd., S. 64). Er fand heraus, dass sie über sieben Kompetenzen oder Qualitäten verfügen, auf die später noch konkreter eingegangen wird (ebd.).

Zusammenfassend stellt FULLAN fest, dass Gruppen von Lehrkräften, die über längere Zeit zielgerichtet zusammenarbeiten, größeres Lernen unter Schüler*innen initiieren können (ebd., S. 65). Wenn nun Schulleiter*innen gleichzeitig die Art und Intensität des Lernens von Lehrkräften direkt beeinflussen können, ist es ihnen darüber auch möglich, Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen zu nehmen (ebd., S. 66).

b) Bevor FULLAN einen *Bezugsrahmen* bzw. eine Grundstruktur für das „professionelle Kapital“ - als Kern der Rolle der Schulleiter*innen als Lernleiter*innen – an einer Schule beschreibt, führt er das Beispiel eines Schulleiters an, den er im Laufe seiner Arbeit zur Entwicklung der Leistungsfähigkeit von Schulleiter*innen filmte und begleitete:

„As Bond's example should suggest, the actions of the principal as leading learning, the way in which he or she expects and enables staff to learn from each other in specific ways that develop their capacities and that enhance student learning, are all manifestations of professional capital at work. Being a good change leader, Bond creates a non[-]judg[e]mental climate (it's OK to make

mistakes as you learn). The culture of the school is the focal point for all of its staff and students. All this collaborative learning culture becomes embedded, it becomes less and less dependent on the actions of the principal and more a function of how staff carry on their day-to-day work, and how everyone learns from each other. The end result is that the principal and the teachers, as a group, are in this together.” (ebd., S. 69f)

Diesem Schulleiter ist es also offenbar gelungen, eine offene Fehlerkultur und kollaborative Lernkultur an seiner Schule zu etablieren, in der alle Aktivitäten immer unabhängiger vom ihm werden (ebd., S. 70). Die Arbeit an der o.g. Schule lässt sich unter dem Stichwort „*professionelles Kapital*“ zusammenfassen, was der Schlüssel ist, um Veränderungskräfte von Individuen zu Gruppen zu verbreiten, hin zu Schulen und Bezirken/Regionen (ebd.). Der Aufbau von „professionellem Kapital“ ist eine Aufgabe, die aus der Interaktion von 3 Komponenten entsteht: 1. *Humankapital* (Qualität der Lehrkräfte durch Personalbeschaffung und Personalentwicklung), 2. *Sozialkapital* (Qualität und Quantität der Interaktionen und Beziehungen, hier geht es um das gemeinsame Verständnis von gemeinsamer Arbeit für einen gemeinsamen Zweck) und 3. *Entscheidungskapital* (gute Entscheidungen, um Human- und Sozialkapital zur Erreichung der Ziele einzusetzen) (ebd., S. 70f).

Dieses Konzept kann genutzt werden, um die schulische Führungsrolle als Lernleiter*in zu organisieren (ebd., S. 71). Verbunden mit dieser Rolle ist die Aufgabe, quer durch die Schule und darüber hinaus „professionelles Kapital“ aufzubauen (ebd.): Humankapital: Insbesondere vier Qualitäten sind bei Lehrkräften wichtig: 1. Eine Haltung, alle Schüler*innen, unabhängig vom persönlichen Hintergrund, fördern zu wollen. 2. Eine große Unterrichtspraxis 3. Der Wunsch, zusammenarbeiten zu wollen 4. Eine Haltung zu lebenslangem Lernen (ebd., S. 74). Feedback spielt eine große Rolle, da viele Lehrkräfte nur sehr selten ein Feedback zur Qualität ihres Unterrichtens erhalten (ebd.). FULLAN beschreibt gleichzeitig, dass sich gezeigt hat, wie ungeeignet eine formale Beurteilung zur Unterstützung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses ist (ebd.). Für ein effizientes Feedback braucht es Vertrauen, eine offene Fehlerkultur und Transparenz (ebd., S. 75). Die meisten Lehrkräfte entwickeln sich am besten in einer Kultur von hohen Erwartungen bei gleichzeitiger Unterstützung (ebd.). Wenn sich an Schulen eine gute Vertrauenskultur zwischen Schulleiter*innen und Lehrkräften gebildet hat, fällt es Schulleiter*innen leichter, mit Lehrkräften adäquat umzugehen, die schlechte Unterrichtsarbeit leisten (ebd., S. 76). Die Schlüsselfrage ist: Wie gewinnt man gute Lehrkräfte und was macht

diese später besonders effektiv (ebd.)? Der Autor verweist auf die OECD Studie von 2013⁵: Danach haben 22% der Lehrkräfte noch nie ein Feedback von ihren Schulleiter*innen und 50% von ihnen noch nie ein Feedback von einer externen Person erhalten (ebd.). 79% der Lehrkräfte wünschen sich laut der Studie ein konstruktives Feedback, so dass kein Feedback für FULLAN inakzeptabel ist (ebd.). Die Lösung liegt seiner Ansicht nach in der Verbindung einer Beurteilung mit der täglichen Verbesserung und einer Integration in die Arbeit der Gruppe (ebd., S. 78).

Sozialkapital: Das Sozialkapital drückt sich nach FULLAN aus in den Interaktionen und Beziehungen einer Gruppe von Lehrkräften, die einen gemeinsamen Zweck verfolgen (ebd.). Zwischenmenschliches Vertrauen und Expertise gehen Hand in Hand, um bessere Ergebnisse zu erzielen (ebd.). Die Abwesenheit von Sozialkapital erklärt für den Autor, warum professionelle Personalentwicklung oftmals ins Leere läuft (ebd.). Er wirft die Frage auf, was zwischen oder nach den Workshops passiert (ebd., S. 79)? Wer unterstützt die Teilnehmer*innen (ebd.)? Wer gibt ihnen Feedback (ebd.)? Wer hilft ihnen, wenn sie einen Fehler machen (ebd.)? Von wem können sie dann lernen (ebd.)? Entscheidend im Hinblick auf die Antworten auf diese Fragen ist für FULLAN die Lern- und Organisationskultur (ebd.). Neben der Lernkultur innerhalb einer Schule ist es wichtig, auch über die Schule hinaus das Sozialkapital aufzubauen (Eltern und die breitere Gemeinde), gerade in Bezirken mit benachteiligten sozialen Gruppen (ebd.). Es ist hilfreich, sie als Teil der Lösung anzusehen (ebd., S. 80).

Entscheidungskapital: Das Entscheidungskapital bezieht sich nach FULLAN auf Wissen, Intelligenz und Energie, die benötigt werden, um das Humankapital und das Sozialkapital effektiv nutzen zu können (ebd.). Es ist die Fähigkeit, gute Entscheidungen zu treffen, die mit zunehmender Erfahrung wächst (ebd.). Schulleiter*innen müssen über ein großes eigenes Entscheidungskapital verfügen, gleichzeitig aber auch jede einzelne Lehrkraft und die Gruppe (ebd.). Als ein besonders gutes Beispiel führt der Autor die Kultur von Toyota an, weil dort der Fokus sowohl auf dem individuellen Lernen als auch auf dem Lernen in der Gruppe liegt, was zu großartigen Ergebnissen führt (ebd., S. 82). FULLAN verwendet an dieser Stelle den Begriff der „geteilten Tiefe“, die nur durch kontinuierliches Lernen, durch das gemeinsame Lösen von Problemen und durch den täglichen Wunsch, besser werden

⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching. Paris: Author OECD

zu wollen in dem, was man tut, entstehen kann (ebd.). „Geteilte Tiefe“ entsteht nicht in einem Workshop, auch nicht, indem man exzellente Lehrkräfte gewinnt und auch nicht durch Evaluation (ebd.). Beispiele finden sich auch in medizinischen Runden, wo Entscheidungen über medizinische Eingriffe gemeinsam getroffen werden (ebd., S. 83). Wenn Schule so organisiert wäre, dass sie auf wenige gemeinsame Ziele fokussieren würde, wenn professionelles Lernen als gemeinsames und auf diese Ziele ausgerichtetes Vorhaben geplant würde, könnte der Lernerfolg nach FULLAN überwältigend sein (ebd.). Schulleiter*innen müssen also dabei helfen, herausfordernde Ziele zu definieren und eine sichere Umgebung für Lehrkräfte zu schaffen, um Kritik, Fragen etc. möglich zu machen (ebd., S. 85). Gleichzeitig verbindet sich damit die Rolle, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, dass sie die Ziele gemeinsam erreichen (ebd.).

Für den Autor wird das Entscheidungskapital von Lehrkräften und Schulleiter*innen, die sie führen, ein entscheidender Beitrag sein für die besonderen Herausforderungen, denen wir zukünftig begegnen werden:

„[...] more than ever, we will need the wisdom of decisional capital. Education has entered the most volatile period in its history. Schooling is not working for students or teachers or the public. The so-called 21st Century Skills, better called deep learning (critical thinking, creativity, and their ilk), seem crucial but elusive. Technology has thrown a monkey wrench into the fray, bringing with it giant potential and a mysterious downside. In short, the decisional capital of teachers and the principals who lead them will be at a premium in the circumstances we now face.“ (ebd., S. 86).

c) FULLAN beendet seine Ausführungen zur Rolle der Schulleiter*innen als Lernleiter*innen mit einem *Bericht aus der Praxis* (ebd.). Für ihn werden schulische Führungskräfte dahingehend entscheidend sein, dass sie die drei Elemente Human-, Sozial- und Entscheidungskapital miteinander verbinden und integrieren (ebd.). Je mehr Schulleiter*innen sich an dieser Stelle engagieren, desto weniger müssen sie in Mikromanagement investieren (ebd., S. 87). Die Entwicklung von „professionellem Kapital“ führt zu einer Führungskultur in der ganzen Schule und zur Entstehung von zwei Kräften: 1. Ein gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl als eine kraftvolle Quelle der Hilfe, Teilnahme und Freude über den gemeinsamen Sinn (ebd.). 2. Ein Sprechen über den Weg in dem Sinne, dass Menschen etwas Wichtiges, Tiefes tun, das erfolgreich ist und für das sie eine gemeinsame Sprache verwenden und transparente Aktionen (ebd., S. 88). Wenn Menschen beginnen, ihr Handeln zu erklären, hilft ihnen dies dabei, besser zu verstehen, was sie tun und warum (ebd.).

Die Zukunft von Schulleiter*innen als Lernleiter*innen liegt nach FULLAN in der Aufgabe, „professionelles Kapital“ zu entwickeln. Sie müssen dazu Humankapital entwickeln, indem sie individuelle Talente entdecken und entwickeln (ebd., S. 89). Sie müssen darüber hinaus Sozialkapital entwickeln, indem sie die Gruppe nutzen, um die Gruppe zu verändern (ebd.). Und sie müssen die Expertise der Lehrkräfte nutzen, um gute Entscheidungen zu treffen (ebd.). Um die Schule besser zu machen, müssen schulische Führungskräfte außerdem nach außen treten (ebd., S. 90). Schulleiter*innen müssen als Teil von dem großen Ganzen operieren (ebd.). Sie müssen sich innerhalb und außerhalb der Schule engagieren, um den Kern des „professionellen Kapitals“ zum Blühen und Entfalten zu bringen (ebd.).

1.3.1.4.3 Schulleiter*innen in der Rolle als Bezirks- und Systemspieler*innen

Für FULLAN wird die Grenze zwischen Schule und Außenwelt durchlässiger, was für Schulleiter*innen eine spannende, aber auch furchteinflößende Welt eröffnet (ebd., S. 97). Das oberste Ziel ist für ihn, dass alle Ressourcen, einschließlich der Ressourcen außerhalb der Schule genutzt werden müssen, um das oben beschriebene „professionelle Kapital“ aufzubauen und Schüler*innenlernen gedeihen zu lassen (ebd.). Insoweit müssen schulische Führungskräfte Systemspieler*innen werden und einerseits ihren Teil beisteuern sowie andererseits profitieren von der gestiegenen Leistungsfähigkeit anderer Schulen (ebd.). Ganze Bezirke können eine Kultur und Praxis des kontinuierlichen Lernens für alle ihre Lehrkräfte aufbauen und von anderen Bezirken lernen (ebd., S. 98). Schulleiter*innen sind der Schlüsselfaktor in diesem wechselseitigen Lernen innerhalb und quer durch Bezirke, was angesichts der knappen Ressource Zeit nicht einfach für sie zu organisieren ist (ebd.).

Der Autor weist darauf hin, dass der oben bereits erwähnte KIRTMAN herausgefunden hat, dass erfolgreiche schulische Führungskräfte in ihrer Schule Teams aufbauen und Aufgaben delegieren, so dass sie die Zeit finden, um mit Eltern, Schüler*innen, Gemeindemitgliedern und anderen Schulleiter*innen Zeit verbringen zu können (ebd., S. 99). Dies produziert wieder neue Ideen, Materialien und Praktiken, die sie in der eigenen Schule zur Steigerung der Lernergebnisse nutzen können (ebd.).

Es gibt zwei Bereiche außerhalb von Schule, die Relevanz entfalten: a. Die Entwicklung innerhalb eines Bezirks und b. das Lernen über den Bezirk hinaus (ebd., S. 100).

a) Entwicklung innerhalb eines Bezirks: FULLAN beschreibt beispielhaft die Arbeitsweisen und Strategien einiger Schulleiter*innen, um konkret zu zeigen, wie die Entwicklung innerhalb eines Bezirks stattfinden kann (ebd.). Schulleiter*innen unterstützen beispielsweise ihre Lehrkräfte dahingehend, dass sie ihre Arbeit Außenstehenden präsentieren (Wissenschaftler*innen oder dem Ministerium), um Teil eines größeren Netzwerkes zu werden (ebd.). Andere Schulleiter*innen erwarten von ihren Lehrkräften, dass diese an einem Austausch mit Lehrkräften anderer Schulen des Bezirks teilnehmen (ebd., S. 101). So verändert sich durch die Initiative der schulischen Führungskräfte in den einzelnen Bezirken die dortige Kultur (ebd.). Gleichzeitig honoriert die Verwaltungsführung in dem jeweiligen Bezirk diese Entwicklung und passt daraufhin ihre eigene Arbeit und politische Strategie entsprechend an (ebd.). Der Autor vertritt die Auffassung, dass Schulleiter*innen die Gelegenheiten, die sich ihnen bieten, um mit anderen Schulen in den Austausch zu kommen, zu ihrem Vorteil nutzen müssen (ebd.). Wichtig sind ihm drei Prinzipien für den Austausch: 1. Veränderungen müssen entwicklungsorientiert sein 2. Entscheidungen müssen evidenzbasiert erfolgen 3. Ein Schwerpunkt liegt auf Beziehung und Respekt (ebd., S. 102). Entscheidend ist eine geteilte, verbundene und stimmige Geisteshaltung (ebd., S. 104). Diese wiederum kann nicht durch politische Entscheidungen von oben verordnet werden, sondern muss durch zielgerichtete und kontinuierliche Interaktion und entsprechendes Lernen über einen langen Zeitraum erworben werden (ebd.). Dies ist der Klebstoff für den Zusammenhalt (ebd.). FULLAN verweist an dieser Stelle auf LEITHWOOD, der in Bezirken, die auf diese Art erfolgreich gearbeitet haben, vier Schlüsselfähigkeiten gefunden hat: 1. Kernprozesse, die auf - innerhalb der Schule - breit geteilten Zielen, einer hohen Unterrichtsexpertise und Evidenzbasierung aufbauen 2. Unterstützende Bedingungen durch vorhandene Implementierungspläne, eine professionelle Personalentwicklung und angepasste Programme 3. Beziehungen innerhalb und außerhalb des Bezirks 4. Führung auf Schul- und Bezirksebene (ebd., S. 105). Der Erfolg von Schulleiter*innen führt nicht über eine strenge Linienorganisation bzw. über eine strenge Schulleiter*innenautorität, sondern über den Aufbau von professionellem Kapital der Lehrkräfte an der Basis der eigenen Schule sowie durch den Austausch mit anderen Schulen und neue Impulse (ebd., S. 106). Der „Autoritätsgriff“ von Schulleiter*innen muss gelockert werden, um durch die Interaktion in Gruppen einen neuen „Zusammenhaltsgriff“ zu gewinnen, der

dazu führt, dass sich das gesamte System (Schule, Bezirk) weiterentwickeln kann (ebd.).

b) Lernen über den Bezirk hinaus: Indem Schulleiter*innen den Blick auf andere Schulen außerhalb ihres Bezirks richten, sehen sie in unserer heutigen technisierten Welt eine Arena mit zahlreichen Möglichkeiten (ebd., S. 107). Beispielsweise kann eine Schule sich eine Partnerschule außerhalb des Bezirks mit ähnlichen Zielen und Interessen suchen, um zu kooperieren (ebd., S. 108). Im Ergebnis müssen Schulleiter*innen sich als System-Spieler*innen verstehen und bereit sein, von anderen Schulen zu lernen, die ähnliche Strukturen haben, wie ihre eigene Schule, aber vielleicht erfolgreicher damit umgehen (ebd., S. 116). Wenn die Ideen tausender Schulleiter*innen freigesetzt und geteilt werden, entstehen unglaubliche Kräfte (ebd.). Wenn schulische Führungskräfte sich mit anderen vernetzen, entsteht eine großartige Unterstützung, allein durch ihre Interaktion (ebd.). Tatsächlich wollen die meisten Schulleiter*innen einen Beitrag leisten, der über ihre eigenen Grenzen hinaus geht (ebd.). Sie wollen mehr lernen und gleichzeitig das Gefühl haben, dass sie mit ihrem Wissen anderen helfen können (ebd.). Sie wollen weder mehr Geld noch mehr Glanz, sondern eine größere Plattform, um ihre Wirkung zu entfalten und zu vergrößern (ebd.). Und sie sind großartige Veränderungsagent*innen, weil sie von unten und aus der Mitte heraus agieren und die Veränderung anschieben (ebd.).

1.3.1.4.4 Schulleiter*innen in der Rolle als Veränderungsagent*innen

Die - aus Sicht von FULLAN - dritte relevante Rolle von Schulleiter*innen ist die der Veränderungsagent*innen (ebd., S. 123). Der Autor verweist auf Machiavellis Werk „Der Fürst“ und die darin enthaltene Erkenntnis, dass die Gegner*innen eines Veränderungsprozesses immer laut und aggressiv sind, während die Befürworter*innen eher schüchtern und gemäßigt in ihrer Unterstützung auftreten (ebd.). Der Grund ist, dass die Gegner*innen genau wissen, was sie verlieren, der Verlust ist unmittelbar und greifbar (ebd.). Demgegenüber sind die Vorteile der Veränderung eher theoretisch, abstrakt, unbekannt und noch in der Ferne (ebd.). In modernen Zeiten muss ein*e Führer*in durch diese Schwierigkeiten und Ambiguitäten leiten und versuchen, den Widerstand zu überwinden, aber insbesondere die potenziellen Verlierer*innen zu beruhigen (ebd.). Ungewissheit und Mehrdeutigkeit

befreit eine Führungskraft eben nicht von der Notwendigkeit zu handeln:

„The business professor and consultant team of Jeffrey Pfeffer and Robert Sutton (2006) captured this well in their definition of wisdom: ‘the ability to act with knowledge while doubting what you know’ [...]. A change agent embodies this kind of wisdom – acting sooner than later but always alert to feedback.” (ebd.)

In seinen folgenden Ausführungen bezieht sich der Autor auf zwei Quellen, die sowohl auf die Maximierung der Lerneffekte als auch auf die Verbesserung von Veränderungsmanagement fokussieren: 1. Auf den Informatikprofessor NEWPORT und 2. auf den bereits erwähnten Bildungsforscher KIRTMAN (ebd., S. 124). NEWPORT vertritt die Auffassung, dass es gefährlich sei, der eigenen Leidenschaft zu folgen, wenn diese nicht auf erworbenen Fähigkeiten basiert (ebd.). FULLAN teilt diese Erkenntnis ausdrücklich:

„I would go so far as to say that you only really feel the passion emotionally when you are skilled at the work and actually experiencing success. Passion without skill is dangerous.” (ebd., S. 125)

Fähigkeit übertrifft Leidenschaft in dem Streben für die Arbeit, die man liebt (ebd.). Die entscheidende Botschaft von NEWPORT ist: Folge nicht deiner Leidenschaft, sondern lass sie dir folgen bei deiner Suche danach, so gut zu werden, dass sie dich nicht ignorieren können (ebd.). Fähigkeit und Leidenschaft gehen Hand in Hand (ebd.). Je besser man wird, in dem, was man tut, umso mehr Leidenschaft wird man auch darin entwickeln (ebd., S. 126). Es entsteht Freude an der Qualität und an dem Wert von Arbeit (ebd.). Wenn man auf die Fähigkeit fokussiert, wird es irgendwann entscheidend sein, immer effektiver zu werden (ebd.). Es ist schwierig, wenn man tief und leidenschaftlich in einer Sache ist und gleichzeitig nicht besser in ihr wird (ebd.). Es ist kein Problem, eine Zeit lang einen Job zu machen, bei dem man sich nicht sicher ist, dass es der richtige ist, wenn er dazu führt, dass man neue Kompetenzen entwickelt (ebd.). Je mehr Fähigkeiten man entwickelt, desto mehr Möglichkeiten hat man anschließend (ebd.). Die Entwicklung des eigenen Karrierevermögens führt nach NEWPORT und FULLAN zu einer Art Sendungsbewusstsein (ebd.). Letzteres kann man definieren als den Wunsch, in einem Bereich, der Bedeutung für einen hat, zu einer Veränderung beizutragen (ebd.). Das Entscheidende ist, sich auf die eigenen Fähigkeiten und ihre Entwicklung zu fokussieren (ebd., S.127). Indem man genau das tut, wird man die eigene Tätigkeit leidenschaftlich lieben (ebd.).

Auf KIRTMAN – als zweite Quelle - und die von ihm identifizierten sieben Kompetenzen einer erfolgreichen schulischen Führungskraft (ebd., S. 128) wurde bereits weiter oben Bezug genommen. Nachfolgend werden die von ihm beschriebenen Kompetenzen, die eine Führungskraft benötigt, um „professionelles Kapital“ zu entwickeln, im Einzelnen aufgeführt und erläutert (ebd.):

1. verändert den Status quo.
2. baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen.
3. gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg.
4. hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst.
5. hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse.
6. legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest.
7. baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf.

Schulleiter*innen, die sich auf die Verbesserung des Unterrichts *einzelner* Lehrkräfte konzentrieren, werden diese sieben Kompetenzen nicht erreichen (ebd.). Erfolgreiche Schulleiter*innen werden hingegen in eben diese sieben Domänen Zeit investieren, um die messbaren Ergebnisse an ihrer Schule zu verbessern (ebd.). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass einige der aufgeführten sieben Kompetenzen für ihre Entwicklung sehr viel Zeit benötigen (ebd.). Entscheidend ist für Schulleiter*innen, dass sie ihr eigenes Profil in den Blick nehmen, die eigenen Stärken würdigen und verfestigen und sich die Schwächen bewusst machen (ebd., S. 129). Kompetenzentwicklung schafft Klarheit und schürt Leidenschaft (ebd.). Zu den Kompetenzen im Einzelnen:

Verändert den Status quo

Den Status quo zu verändern erfordert den Willen und die Fähigkeit, die bisherige Praxis in Frage zu stellen, Risiken zu tragen, Innovationen zu entdecken und sich nicht von Regeln entschleunigen zu lassen (ebd.). Solche Führer*innen sind bereit, Risiken einzugehen, um Ergebnisse zu erzielen und mehr daran interessiert, Menschen zu motivieren als begrenzten Regeln zu folgen (ebd.).

Baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen

Vertrauenswürdigkeit geht über Integrität hinaus (ebd., S. 130). Das eigene Wort muss wahr sein und gleichzeitig muss das, was man tut, auch gut sein (ebd.). Gewachsenes Vertrauen hat gleichzeitig Geradlinigkeit und Ehrlichkeit im Hinblick auf Leistungserwartungen zur Folge, verbunden mit Taten, die sich auf Festlegungen gründen, einem klaren Verständnis von Schlüsselbegriffen sowie einem guten Umgang mit Konflikten (ebd.).

Gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg

Pläne zur Implementierung dürfen nicht nur auf dem Papier stehen bleiben, sie müssen in die Umsetzung gebracht werden (ebd.). Wenn Pläne auf einige wenige Ziele und Aktionen fokussieren, sind sie erheblich geeigneter, um zu Handlungen zu führen (ebd.). Pläne müssen prägnant, handhabbar, einprägsam und an Handlungen geknüpft sein, damit sie von allen verinnerlicht werden (ebd., S. 131). Pläne müssen alle Menschen mitziehen und wenn sie funktionieren, dann werden sie von allen, die an der Implementation beteiligt sind, internalisiert (ebd.).

Hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst

Schulleiter*innen in der Rolle der Veränderungsagent*innen, die den Fokus mehr auf dem Team als bei sich selbst haben, investieren in personales Kapital, bauen soziales Kapital auf und unterstützen das Lernen der gesamten Gruppe (ebd.). So bekommen sie die besten Leute für ihr Team und sind mit weniger auch nicht mehr zufrieden (ebd., S. 132). Die Qualität des Teams reißt jeden mit und nach oben (ebd.).

Hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse

Kompetente Führer*innen wollen Ergebnisse, die authentisch sind und nachhaltig (ebd., S. 133). Die vier zuvor beschriebenen Kompetenzen tragen für eine Führungskraft dazu bei, die Fähigkeit und Motivation für die Gruppe zu erlangen, die sie benötigt, um nachhaltige gute Ergebnisse zu erlangen (ebd.). Innerhalb der Gruppe wird es sehr geschätzt, wenn eine Führungskraft ihr darauf ausgerichtetes Handeln in einem Sinn von Dringlichkeit vollzieht (ebd.).

Legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest

Was alle wirklich guten Führer*innen gemeinsam haben ist der Wille, ihren Blick zu verändern, sobald sich die Erkenntnisse ändern (ebd.). Überragende Führer*innen, die nach kontinuierlicher Verbesserung streben, suchen ständig nach innovativen Ideen im Team, übernehmen die Verantwortung für eigene Fehler, sind vertieft in ihr eigenes Lernen, um besser zu werden und helfen anderen Teammitgliedern dabei, es genauso zu machen (ebd.).

Baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf.

Es ist keine schlechte Idee an der Verbesserung des „großen Bildes“ mitzuwirken (ebd., S. 134). Oder anders formuliert: Wenn Schulleiter*innen nicht mithelfen, das System voran zu bringen, dann wird sie ihre Nachlässigkeit irgendwann einholen (ebd.).

Führung bedeutet nach FULLAN, den Fokus deutlich mehr auf Management, Gruppenentwicklung und Implementierung zu legen (ebd.). Schulische Führung beinhaltet auch den Unterricht, ist aber deutlich mehr als das (ebd.). Wenn Führungskräfte Management und ihre anderen wichtigen Rollen vernachlässigen, wird auch der Unterricht leiden (ebd.).

Führer*innen unterliegen oftmals der „Illusion der Allianzen“, d.h. sie überschätzen es, wie sehr andere in der Organisation mit ihnen verbündet sind und versäumen dadurch oftmals die Pflege der wichtigen Beziehungen (ebd., S. 135). Erfolgreiche Führer*innen bauen und pflegen daher ständig ihre Beziehungen (ebd.). Sie bauen starke Teams auf, regen Feedback an und alternative Perspektiven, sie nehmen selbst als Lernende an den Prozessen teil und greifen auch eher den Hinweis auf, dass bestimmte Beziehungen mehr Aufmerksamkeit benötigen (ebd.). Der Schlüssel für erfolgreiche Führer*innen ist es daher, ihre Stärken zu kennen, ihre Entwicklungsfelder ebenfalls und sich außerdem von Einzelnen oder der Gruppe immer wieder Feedback einzuholen (ebd., S. 136). Veränderungsagent*innen müssen unerbittlich ihre Sache verfolgen, aber flexibel sein in der Art, wie sie das tun (ebd., S. 137). Um beides zu kombinieren, muss eine schulische Führungskraft bestimmend und sensibel sein, fragend und verstehend, selbstbewusst und gleichzeitig zweifelnd, lokal und dennoch das große Bild erkennend, unverzichtbar am Anfang und verzichtbar am Ende (ebd.). Nach FULLAN gab es keine Zeit, in der all dies so dringend erforderlich war, wie

gerade heute, weil die Gesamtumstände, in die die Rolle von Schulleiter*innen eingebettet ist, derart unberechenbar geworden sind: Handele mit Wissen, während du an dem zweifelst, was du weißt (ebd.). Während Schulleiter*innen das Unberechenbare im Blick haben, müssen sie mit einem großen Anteil an Ambiguität zurechtkommen und gleichzeitig starke Führungsqualitäten darstellen (ebd., S. 145). Es sind insbesondere zwei Phänomene, die Schulleiter*innen heutzutage bewältigen müssen:

1. Die *ungeplante digitale Revolution* und 2. Die *geplanten Bildungsstandards* (ebd.).

Bei der *ungeplanten digitalen Revolution* wirkt zum einen der Push-Faktor in Form von Langeweile bei Schüler*innen und Unmut bei den Lehrer*innen, die dadurch von der Schule weggetrieben werden (ebd., S. 146). Zum anderen wirkt die digitale Welt als Pull-Faktor (ebd.). Diese beiden Dynamiken und ihre Interaktion garantieren, dass der Status quo von Schule nicht erhalten bleibt (ebd.). FULLAN vergleicht den Prozess mit einer sozialen Epidemie oder einer positiven ansteckenden Krankheit, die sich ausbreitet (ebd., S. 150). Er mag teilweise führungslos erscheinen, wenn man aber genau hinsieht, erkennt man, dass er alle Elemente enthält, die auf dem Modell des professionellen Kapitals basieren (ebd.). Der Kleber des Zusammenhalts, ist die Führungskompetenz, die sich über die drei beschriebenen Rollen der schulischen Führungskraft abbilden lässt (ebd.). Die Schulleiter*innen, ermutigt durch die Schulverwaltung, gestalten die Rahmenbedingungen, die Lehrkräften helfen, letztlich erfolgreich zu sein (ebd., S. 152). Sie räumen Hindernisse aus dem Weg, stellen Ressourcen bereit, unterstützen Eigenverantwortung und Gruppenentwicklung und lenken schließlich die Aufmerksamkeit auf die Erfolge (ebd.). Das alles funktioniert, weil es im Einklang steht mit dem natürlichen Wunsch des Menschen, zusammen mit anderen etwas Wertvolles und Sinnhaftes zu tun (ebd., S. 152f).

Die *geplanten Bildungsstandards* müssen nach Auffassung des Autors von Schulleiter*innen ebenfalls bewältigt werden, obwohl sie z.T. sehr komplex sind und top-down entschieden werden (ebd., S. 156). Dennoch sollten Schulleiter*innen versuchen, den Prozess von unten zu unterstützen, indem sie das „große Bild“ erkennen, was in der Gesamtheit der Prozesse entsteht (ebd., S. 157). FULLAN endet mit einem Appell voller Leidenschaft und Zuversicht:

“Under current conditions. When the system does not necessarily know what it is doing, principals have enormous responsibilities. If you are proactive, you will find the role deeply fulfilling, and you will be appreciated on many fronts. The principalship today – a critical role meets a vibrant

opportunity. So, principals, you are needed more than ever – maximize your impact while you have the chance!” (ebd.)

Angesichts der oben beschriebenen hohen Bedeutung von Führung und Management in Schule (ebd., S. 134) erscheint es relevant, neben der Betrachtung von schulbezogenen Führungs- und Managementtheorien, auch einen Blick auf die allgemeine Managementlehre zu werfen.

1.3.2 Malik Führungsrad® als Führungs- und Managementmodell im Kontext reiner Managementlehre

Seit Jahrzehnten prägt MALIK die Diskussion um die Entwicklung der Managementlehre (Bilen, 2013). Mit der systemorientierten Managementlehre begann seine akademische Laufbahn an der Universität St. Gallen (ebd.). Bis heute entwickelt er sie weiter und berät nach ihren Grundlagen Unternehmen und Institutionen in aller Welt (ebd.). Als unabhängigen Denker und Pionier der modernen Managementlehre würdigt er insbesondere DRUCKER, der nach seiner Einschätzung die Bedeutung von Management für die Gesellschaft als Erster erkannt und Management lehr- und erlernbar gemacht hat (ebd.). MALIK bezeichnet DRUCKER als einen der scharfsinnigsten, fruchtbarsten und lehrreichsten Denker über Management (Malik, 1998).

„Peter Drucker hat als Erster die Schlüsselprobleme von Management gesehen, erfasst und gelöst – die Spannungsfelder von Kontinuität und Wandel, von Konservierung und Innovation, von Gemeinschaft und Gesellschaft, von großen Ideen und der Arbeit des Menschen. Er ist Schöpfer der Ökologie der Gesellschaft – als Lehre und Praxis.“ (Malik, 2022)

Beide waren eng miteinander verbunden und trafen sich regelmäßig, um über die Entwicklungen im Management in den Austausch zu kommen (Malik, 2009).

„Wer Drucker für sich entdeckt, kann verstehen, was andere nicht einmal sehen können. Druckers Werk schützt vor Irrlehren und Moden. Man bekommt Übersicht und Einsichten in Gesellschaft, Organisation und Management, die man sonst von niemandem erhält. Es gibt wenige Autoren, von denen sich das sagen lässt. Sein Werk ist eine Richtschnur im Management, einem Gebiet, das als akademisches Fach seine Qualitätskriterien noch nicht gefunden hat, obwohl diese längst existieren. Drucker hat die Plattform zu bauen begonnen, von wo aus sich der tiefgreifende Wandel der heutigen Zeit ermessen lässt. Change zu managen, war Drucker jedoch nie genug. ‚Be ahead of change if you want to be a leader‘, war seine Devise.“ (Malik, 2009)

MALIK führt die Lehre von DRUCKER weiter und baut seine Managementtheorien auf dieser Grundlage auf (Mersich, 2008, S. 5; Harms-Malina, 2006, S. 87). Auf diese Art

ist es ihm gelungen, eine Klasse von neuen Führungssystemen zu entwickeln, die das heutige Funktionieren von Organisationen grundlegend verbessern und revolutionieren (Malik, 2022b). Die Führungssysteme von MALIK unterstützen die Top-Führungskräfte in den Organisationen von Wirtschaft und Gesellschaft, den Big Change der „Großen Transformation“ des 21. Jahrhunderts zu meistern (ebd.). Sein Thema ist die Wirksamkeit von Menschen, die Wirksamkeit in den ständig komplexer werdenden Organisationen der globalen Gesellschaften (Dietl, 2015, S. 8). Wirksamkeit bedeutet für ihn, sowohl effektiv als auch effizient zu sein und die richtigen Dinge richtig zu tun im Denken und im Handeln (ebd.). Das ist nach seiner Auffassung die Kernkompetenz für richtiges und gutes Management, so wie er es versteht, nämlich als einen Beruf, der Ressourcen in Resultate transformiert und dadurch Werte schafft und Nutzen stiftet (ebd.). Es geht ihm dabei um Professionalität und um Handwerk, das erlernbar ist, so wie jeder andere Beruf auch (ebd.). Seine Lehre handelt von den *Grundsätzen*, den *Aufgaben* und den *Werkzeugen* wirksamer Führung (ebd.), auf die nachfolgend genauer eingegangen werden soll.

MALIKs Grundmodelle für ganzheitliches Management sind umfassende Lösungen für die meisten Managementprobleme, sie entwickeln vor allem die Fähigkeit weiter, Veränderungen wirksam zu bewältigen sowie die Umsetzungskraft von Maßnahmen in Ergebnisse (Malik, 2022c). Der innere Kern der MALIK'schen Management Systeme besteht aus *drei Basis-Modellen*, die alles enthalten, um richtig und gut zu managen, damit Organisationen funktionieren und Menschen erfolgreich sind (ebd.):

I. *Management von Institutionen* (gemeint sind sämtliche Arten von Organisationen) - Das Malik General Management Modell® (GMM®): Es enthält die nötigen Teilsysteme für die Gesamtführung von Institutionen, wobei alle Teile vernetzt sind und sich zu einem Ganzen zusammenfügen (ebd.). Eingebettet sind sie in die Teilsysteme der Corporate Governance und der Corporate Policy, die wiederum in die Umwelt eingebettet sind (ebd.).

II. *Management für Personen* - Das Malik Standardmodell der Wirksamkeit® (Malik Führungsrad®): Es enthält alle Komponenten der professionellen Effektivität, nämlich die Grundsätze, Aufgaben und Werkzeuge sowie die nötige Kommunikation und Verantwortung (ebd.).

III. *Management von Menschen in Institutionen* - Das Malik Integrierte Management System® (IMS®): Es ist das Modell für die Ganzheit des Unternehmens und enthält die nötigen Systemelemente in zwei Dimensionen: Erstens in der zeitlichen Anwendung (Gegenwart/Zukunft) und zweitens in der inhaltlichen Dimension (Unternehmen/individuelle Mitarbeiter*innen) (ebd.).

Wenngleich für die *Organisation* Schule auch die Modelle I. und III. Relevanz entfalten, soll es nachfolgend im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit ausschließlich um Modell II. gehen, das Malik Führungsrad® (ebd.). Dieses beschäftigt sich mit dem Management für Personen und ist daher das richtige Modell für das *richtige* Management durch *Schulleiter*innen* in Schule.

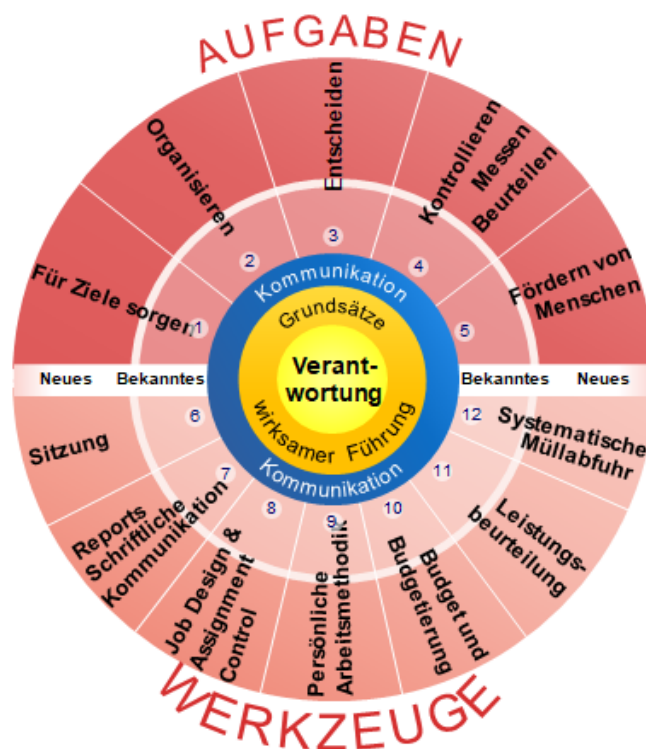


Abb. 2: Malik Führungsrad ® (entnommen aus: Malik, 2023, S. 31; in Anlehnung an: Malik, 2019, S. 389)

Nach MALIK befähigt Management Organisationen, richtig zu funktionieren, so dass richtiges und gutes Management für ihn daher auch der Beruf der Wirksamkeit ist (Malik, 2019, S. 17). Gleichzeitig beschreibt er, dass das herkömmliche Management in Organisationen der rasant wachsenden Komplexität ihrer Umwelt nicht mehr gewachsen ist (ebd., S. 12; Harms-Malina, 2006, S. 87). Die „Große Transformation“ des 21. Jahrhunderts erfasst immer mehr Lebensbereiche immer schneller und lässt aus seiner Sicht eine vollkommen neue Welt entstehen (Malik, 2019, S. 12). Er verwendet in diesem Zusammenhang einen Begriff aus der Biologie, nämlich die Metamorphose (ebd., S. 13). Für das Gelingen der „Großen Transformation²¹“ sind Metamorphosen zu erwarten, denn für ihn werden nahezu alle gesellschaftlichen Organisationen neue Managementsysteme benötigen (ebd., S. 14). Er setzt dabei verstärkt auf die drei Vernetzungs- und Komplexitätswissenschaften Systemtheorie, Kybernetik und Bionik und bezeichnet diese auch als Basiswissenschaften für die Digitalisierung und deren Leistung, nämlich die informationelle Vernetzung von allem mit allem (global) (ebd., S. 13). In der Komplexität sieht MALIK Gefahr und Chance zugleich: Einerseits führt sie zu Überforderung und einem Stresskollaps von Systemen und andererseits ist sie der Rohstoff für Information, Intelligenz und Kreativität (ebd., S. 27).

Bei der *Betrachtung von idealen Führungskräften* - bzw. von idealen Schulleiter*innen- kommt MALIK zu folgendem Schluss:

„Der Schlüssel zur Wirksamkeit liegt nicht im *Sein*, sondern im *Tun* – in der *Art des Handelns*. Nicht *wer* jemand ist, ist entscheidend, sondern *wie* jemand handelt. Als Menschen sind wirksame Führungskräfte völlig verschieden. Sie entsprechen keinen Anforderungsprofilen und keinen akademischen Idealtypen. Durch ihr *Handeln* zieht sich ein roter Faden, ein *Muster*. [...] Die Gemeinsamkeiten, die man bei wirksamen Menschen finden kann, liegen in ihrer Arbeitsweise: Sie befolgen bestimmte *Regeln*, *Prinzipien* oder *Grundsätze*, von denen sie sich – was immer sie tun und wo immer sie es tun – bewusst oder unbewusst leiten lassen. Sie erfüllen bestimmte *Aufgaben* mit besonderer Sorgfalt und in ihrer Arbeitsweise folgen sie Prinzipien handwerklicher *Professionalität* und wenden bestimmte *Werkzeuge* an. Es sind dieselben Elemente wie in jedem Beruf.“ (ebd., S. 40)

Er räumt im Hinblick auf die ideale Führungskraft auch gleichzeitig mit verschiedenen Vorurteilen auf (ebd., S. 44ff). Z.B. mit der Grundthese der Arbeitszufriedenheitslehre, dass Menschen nur zufrieden gemacht werden müssen, damit sie Leistung erbringen (ebd., S. 45). Dem hält er entgegen, dass

- Menschen unter dieser Voraussetzung in der Vergangenheit niemals ihren Status Quo verändert hätten (ebd.).
- die Umkehrung richtig sei: Gib Menschen die Möglichkeit, eine Leistung zu erbringen, und viele werden ein hohes Maß an Zufriedenheit erlangen (ebd., S. 46).
- Organisationen damit auch überfordert wären, da sie für einen spezifischen Zweck etabliert und darauf ausgerichtet wurden (ebd., S.45).

Auch mit der Irrlehre von der *Großen Führerpersönlichkeit* – also Leader*innen und nicht Manager*innen - räumt er auf und weist darauf hin, dass Top-Manager*innen, die eine Kreuzung darstellen aus antiken Feldherr*innen, Nobelpreisträger*innen und Fernseh-Showmaster*innen in der realen Welt nicht zu finden seien (ebd., S. 37).

„Gerade die Leadership-Diskussion führt auch deshalb in die Irre, weil sie einmal mehr auf Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale setzt statt auf Handeln und Praktiken – also auf das, was Menschen sind, statt auf das, was sie tun. Die Mode, die das Außergewöhnliche bezüglich der Persönlichkeit fordert, ist unbrauchbar. Sie ist darüber hinaus bemerkenswert naiv. Die historischen Führer-Desaster nur schon allein des 20. Jahrhunderts dürfen nicht ausgeklammert bleiben.“ (ebd., S. 48)

Darüber hinaus möchte MALIK den Managementbegriff weder nur auf die allerobersten Führungskräfte eingengt sehen noch auf den Bereich der Mitarbeiter*innenführung und weist darauf hin, dass moderne Organisationen viele Führungskräfte benötigen, auch hochkarätige Expert*innen ohne Mitarbeiter*innenführung (ebd., S. 50). Management handelt für ihn von *Menschen in Organisationen* und umgekehrt von *Organisationen mit Menschen* (ebd., S. 59). Management ist für MALIK einerseits ein Beruf und andererseits hat auch jeder Beruf einen Managementanteil – als Folge davon, dass die Ausübung fast immer innerhalb einer Organisation stattfindet (ebd.). Management ist eben der Beruf, der Institutionen einer modernen Gesellschaft wirksam macht und funktionieren lässt (ebd.). Für MALIK ist der Beruf des*r Manager*in der wichtigste Beruf in unserer modernen Gesellschaft, von dem es auch abhängt, ob eine Gesellschaft und ihre Wirtschaft konkurrenzfähig sind (ebd., S. 60). Er zitiert DRUCKER: „There are no underdeveloped countries; there are only undermanaged countries.“ und erläutert, dass überall da, wo es gelungen sei, Management aufzubauen und einzuführen, die ökonomische und soziale Lage schnell besser wurde (ebd., S. 61). Für ihn ist es besonders dann gut sichtbar, wenn man das Spektrum ausweitet und Management nicht nur eng auf die Wirtschaft bezieht (ebd.).

In letzterem Fall bestimmt Management z.B. auch das jeweilige Gesundheits- und Bildungsniveau, weil beide Bereiche von Menschen abhängen, die de facto Managementfunktionen ausüben, auch wenn der Begriff des*r Manager*in in diesen Nonprofit-Organisationen ausgesprochen unbeliebt ist (ebd.). Umso bemerkenswerter findet es MALIK, dass nur wenige Führungskräfte eine systematische Ausbildung im Management haben (ebd., S. 64). Er spricht dabei weder von einem Studium der Betriebswirtschaftslehre noch von einem Master of Business Administration, die er als akademische Abschlüsse für bestimmte Fächer betrachtet, nicht aber als eine Ausbildung für den Managerberuf (ebd.). Und so kommt er zu der Schlussfolgerung:

„In keinem anderen Beruf liegt die Ausbildung für die Herausforderungen der Zukunft so im Argen wie im Management. Man würde nicht in ein Flugzeug steigen, wenn die Piloten eine dem durchschnittlichen Manager vergleichbare Ausbildung hätten. Gemessen an der *Zahl* von Führungskräften und der *Bedeutung* von Management – und gemessen an den *Risiken*, die mit Managementfehlern verbunden sind – ist das eine der größten und gefährlichsten globalen Schwächen.“ (ebd.)

Jeder Beruf – so auch der Manager*in-Beruf – ist nach MALIK durch *vier Elemente* gekennzeichnet: 1. *Grundsätze* (sie müssen bei der Erfüllung der Aufgaben und bei der Anwendung der Werkzeuge eingehalten werden) 2. *Aufgaben* (sie müssen beschrieben und analysiert werden, damit man sie als Kenntnisse erwerben kann) 3. *Werkzeuge* (ihre Beherrschung erfordert Training) 4. *Verantwortung* (sie erfordert eine Alltagsethik) (ebd., S. 66ff). Sie bilden zusammen mit der Kommunikation, die das Medium darstellt, durch das die Führungskräfte wirksam werden, das Malik Führungsrad® (ebd., S. 389). Nachfolgend werden die Grundsätze, Aufgaben und Werkzeuge genauer beschrieben.

1.3.2.1 Grundsätze wirksamer Führung – als Fundament der Professionalität von Management

Die nachfolgend beschriebenen *sechs Grundsätze wirksamer Führung* sind das Fundament der Professionalität von Management (ebd., S. 73). Sie regeln, wie und mit welcher Qualität die Managementaufgaben erfüllt und die Managementwerkzeuge eingesetzt werden (ebd.). Mit einem gewissen Maß an Einsicht und Disziplin sind sie erlernbar (ebd.).

Grundsatz 1: Resultatorientierung

Man könnte diesen ersten Grundsatz auch auf die Formel bringen: Management ist der Beruf des Resultate-Erzielens oder des Resultate-Erwirkens (ebd., S. 80). Der Erfolg von Manager*innen macht sich am Grad ihrer Zielerreichung und an der Aufgabenerfüllung fest (ebd.). Kompetente Manager*innen haben somit ein durchgängiges Muster in ihrem Denken und Handeln: Das Ausrichten auf Ergebnisse (ebd.). Die meisten Menschen berichten, wenn sie von ihrer Tätigkeit erzählen, nicht von ihren Ergebnissen, sondern beschreiben das, was sie tun – sie sind somit input-orientiert und nicht, wie es Manager*innen sein sollten, output-orientiert (ebd., S. 81). Resultate brauchen keineswegs ausschließlich wirtschaftlicher Art sein, sondern können auch mit Menschen zusammenhängen (ebd., S. 84). Auch Nonprofit-Organisationen brauchen Ergebnisse, so dass der Grundsatz, dass es auf Resultate ankommt, für alle Organisationen Gültigkeit entfaltet (ebd.). Das Interessante an der Effektivität ist für MALIK, dass sie oftmals selbst zu einer Quelle der Freude, der Faszination und der Motivation werden kann (ebd., S. 92). Denn je gründlicher und ernsthafter ein Mensch sich mit einer Sache beschäftigt, umso interessanter und effektiver wird er auch darin und umso leichter fällt es ihm (ebd.). Irgendwann spürt er die Freude am Erfolg selbst und den Stolz darauf, was er rückblickend geschafft hat (ebd.). Und schließlich können die Aufgaben, die er sich zutraut oder die andere ihm zutrauen, wachsen und größer werden (ebd.). Gute Führungskräfte schauen genau darauf und verhelfen damit ihren Mitarbeiter*innen, für die sie verantwortlich sind, zu einem stabileren Maß an Motivation und Erfüllung (ebd.). Sie tragen dazu bei, dass ihre Mitarbeiter*innen das Wichtigste im Leben finden – nämlich Sinn (ebd.).

Zusammenfassend ist die Wirkung dieses ersten Grundsatzes von gutem Management, dass er die Menschen in einer Organisation sowie ihr Denken und Handeln auf das hin ausrichtet, was die Organisation braucht, weil sie dazu geschaffen wurde (ebd., S. 93).

Grundsatz 2: Beitrag zum Ganzen

Der zweite Grundsatz kann aus Sicht von MALIK die Grundlage für das Lösen einer Reihe hartnäckiger Probleme im Management sein (ebd., S. 94):

- Er ist der Kern ganzheitlichen Denkens.
- Er ist eine wesentliche Voraussetzung für unternehmerisches Handeln.
- Er eröffnet die Möglichkeit, aus Spezialist*innen Generalist*innen zu machen.
- Er kann ein Weg sein zu einer flachen, hierarchiearmen Organisation.
- Er ist einer der Schlüssel zu dauerhafter Motivation.

Gute Manager*innen sind Personen, die das große Ganze sehen und für die ihre Aufgabe – ganz unabhängig von ihrer Stelle und Spezialisierung - darin besteht, einen Beitrag zu eben diesem Ganzen zu leisten (ebd., S. 95). Der Grundsatz kommt in der *Geschichte von den drei Maurern*⁶, die an einer Kathedrale arbeiten, am besten zum Ausdruck (ebd., S. 94f). Führungskräfte, die sich von diesem Grundsatz leiten lassen, machen eine Hierarchie nahezu bedeutungslos, denn sie verstehen ihre Aufgabe nicht von ihrer Position her, sondern davon ausgehend, was sie mit ihren Fähigkeiten und Erfahrungen zum großen Ganzen beitragen können (ebd., S. 95). Die Position ist daher nur eine Voraussetzung dafür, etwas bewegen zu können (ebd.).

Der Beitrag zu einem größeren Ganzen führt letztlich auch zu der Art Motivation, die unabhängig von irgendwelchen Incentives ist und die eine Organisation braucht (ebd., S. 100). Das Bewusstsein eines jeden, einen Dienst am Ganzen zu leisten und etwas Wichtiges zu seinem Erfolg beizutragen, lässt eine sehr stabile und größere Motivation in Menschen entstehen, die vom Wechselspiel der täglichen Motivationskünste unabhängig ist (ebd.). Eine solche Haltung veranlasst Manager*innen häufig auch dazu, eine einfache und verständliche Sprache anstelle eines Fachjargons zu verwenden (ebd., S. 101). Denn wenn man an der Wirksamkeit von Management interessiert ist, dann muss man dafür sorgen, dass möglichst viele Mitarbeiter*innen in der Organisation die „Kathedrale“ sehen, also Klarheit über das Ganze – den Zweck und Auftrag der Organisation – haben (ebd., S. 102). Die Orientierung auf den eigenen Beitrag zum Ganzen ist die Grundlage jeder Kund*innenorientierung und die Grundlage jedes professionellen Marketings (ebd., S. 101).

⁶ Ein Mann kommt an eine Baustelle, auf der drei Maurer sehr fleißig arbeiten. Äußerlich ist kein Unterschied zu erkennen. Er geht zum ersten und fragt: „Was tun Sie da?“ Dieser schaut ihn verdutzt an und sagt: „Ich verdiene mir hier meinen Lebensunterhalt.“ Er geht zum zweiten, fragt ihn dasselbe. Dieser schaut ihn mit glänzenden Augen sichtbar stolz an und sagt: „Ich bin der beste Maurer im ganzen Land.“ Dann geht er zum dritten und stellt ihm dieselbe Frage. Dieser denkt einen kurzen Moment nach und sagt dann: „Ich helfe hier mit, eine Kathedrale zu bauen...“

Grundsatz 3: Konzentration auf wenig

Ein wichtiger Grundsatz wirksamer Führung ist es, sich auf wenig zu konzentrieren, auf eine kleine Zahl von sorgfältig ausgesuchten Schwerpunkten, da dies der Gefahr der Verzettelung und Zersplitterung der Kräfte entgegenwirkt und zu Wirkung und Erfolg führt (ebd., S. 106). Konzentration ist für MALIK der Schlüssel zum Ergebnis (ebd., S. 107). Von häufig vorgebrachten Einwänden, dass Konzentration zu Einseitigkeit verleite, der Motivation und Kreativität schade und in der heutigen Arbeits- und Organisationswelt gar nicht möglich sei, lässt er nur letzteren unter bestimmten ungünstigen Rahmenbedingungen gelten (ebd., S. 109). Dazu gehören für ihn z.B. undisziplinierte Chef*innen, die ständig und leistungszerstörend auf ihre Mitarbeiter*innen zugreifen oder aber Organisationsformen, die Konzentration nahezu unmöglich machen (z.B. die Matrixorganisation) (ebd.). Als *Anwendungsbeispiel* für den Grundsatz der Konzentration und um seine Wirkung zu verdeutlichen, kann insbesondere das Thema *Zeitmanagement* herangezogen werden, da die meisten Führungskräfte Probleme mit ihrer Zeit haben (ebd., S. 111). Die Gründe für diese Zeitknappheit liegen in der Fremdbestimmung von Führungskräften: 70 - 80 % ihrer Zeit müssen sie anderen Personen widmen, wie beispielsweise ihren Kund*innen, ihren Vorgesetzten, ihren Mitarbeiter*innen, den Medien und zahlreichen anderen Interessengruppen (ebd., S. 112). In den verbleibenden 20 – 30 % der Zeit, müssen sie sich zwangsläufig auf einige Schwerpunkte konzentrieren, wenn sie Ergebnisse erzielen wollen (ebd., S. 112). Die Konzentration auf wenig ist der einzige Weg, um überhaupt etwas zu erreichen und um in der gegebenen Komplexität und Hektik etwas zu bewirken (ebd.). Ein *weiterer Anwendungsfall* ist das *Führen mit Zielen*, das als Managementmethode nur funktioniert, wenn man sich nicht zu viele verschiedene Ziele setzt (ebd., S. 113). Als *drittes Anwendungsbeispiel* bietet sich die Produktivität der heute immer bedeutsamer gewordenen Kopfarbeit an, für die die Schlüsselfrage gilt: Wie viel ungestörte Zeit benötige ich *mindestens*, um eine bestimmte Arbeit fertigzustellen? (ebd., S. 114). Geistige Arbeit braucht, um wirksam zu werden, große Zeitblöcke ungestörten Arbeitens und führt, wenn sie in zahlreichen kurzen Zeiteinheiten durchgeführt wird, nicht zum Erfolg (ebd., S. 115). Der Grundsatz der Konzentration auf wenig ist elementar, um mit Überlastung und ständig steigenden Anforderungen fertigzuwerden (ebd.).

Grundsatz 4: Stärken nutzen.

Es ist entscheidend, vorhandene Stärken bei Menschen zu nutzen und nicht etwa Schwächen⁷ zu beseitigen (ebd., S. 117). Gegen dieses Prinzip wird in der Praxis häufig verstoßen, da unsere Wahrnehmung auf Defizite und Schwächen programmiert zu sein scheint (ebd., S. 118). Dies hat gravierende Folgen, da der Grundsatz bedeutsam ist für den gesamten Human Resources - Bereich: für die Auswahl von Menschen, ihre Ausbildung, für Stellenbesetzungen, Leistungsbeurteilungen und Potenzialanalysen (ebd., S. 117). Eine Konzentration auf Schwächen bei Menschen in dem Sinne, dass für sie Förder- und Entwicklungsprogramme konzipiert werden, führt lediglich dazu, dass sie besser werden und im Anschluss vielleicht als „weniger schwach“ eingeschätzt werden bzw. einen Schritt in Richtung „Mittelmäßigkeit“ gemacht haben (ebd., S. 119). Die weitaus bessere und erfolgreichere Strategie ist es, herauszufinden, wo Mitarbeiter*innen ihre Stärken haben und im Anschluss die Aufgaben für sie so zu gestalten, dass eine bestmögliche Deckung mit den Stärken entstehen kann (ebd., S. 119). Wirksame und erfolgreiche Führungskräfte setzen Menschen dort ein, wo sie bereits etwas können und kümmern sich in der Regel nicht um ihre Schwächen, weil sie erhebliche Zweifel haben, daran etwas ändern zu können (ebd., S. 120). Sie suchen die Stärken, die schon da sind und gestalten dann Stelle und Aufgaben so, dass die Stärken der Mitarbeiter*innen von der Organisation genutzt werden können (ebd.). Sofern dieser Grundsatz berücksichtigt wird und es gelingt, Stärken und Aufgaben zur Deckung zu bringen, werden zwei Ergebnisse eintreten: 1. Es werden Spitzenleistungen erbracht und 2. Es wird nie wieder ein Motivationsproblem geben (ebd.). Die Schwächen von Mitarbeiter*innen sollte man dennoch kennen, um sie genau in diesen Bereichen eben nicht einzusetzen (ebd., S. 123). Auch Sportler*innen werden generell stärkenorientiert ausgewählt und ihre Disziplin wird mit ihren Stärken zur Deckung gebracht (ebd.). Der Grundsatz der Stärkennutzung ist auch ein Plädoyer gegen die Veränderung von Menschen, insbesondere gegen die Veränderung ihrer Persönlichkeit (ebd., S. 124).

„Die Aufgabe von Management ist es, Menschen so zu nehmen, wie sie sind, ihre Stärken herauszufinden und ihnen durch entsprechende Gestaltung ihrer Aufgaben die Möglichkeit zu geben, dort tätig zu werden, wo sie mit ihren Stärken eine Leistung erbringen und Ergebnisse

⁷ Nicht als Schwäche in diesem Sinne zählen Mängel an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten, ein gewisses Maß an Verständnis und Einsicht in andere Aufgaben und Fachgebiete oder gewisse Eigenarten bzw. schlechte Gewohnheiten (Malik, 2019, S. 131f).

erzielen können. Alles andere lässt sich weder moralisch noch ökonomisch rechtfertigen.“ (ebd., S. 125)

Die Anwendung des Grundsatzes setzt voraus, dass man sich für das Individuum interessiert und bereit ist, Zeit zu investieren, denn es ist wesentlich schwieriger die Stärken von Mitarbeiter*innen herauszufinden als ihre Schwächen (ebd.). Der beste Weg, um Stärken bei Menschen herauszufinden, ist es, sie zu beobachten (ebd., S. 129). Eine Missachtung des Grundsatzes der Stärkenorientierung kann die Ursache von psychischer Belastung, Frustration und Sinnleere sein, zumal Menschen häufig in Unkenntnis ihrer Stärken leben und unter ihren Schwächen leiden (ebd., S. 130). Dort, wo die Stärken bei Menschen liegen, fallen ihnen die Dinge leicht, was ihnen oft nicht einmal selbst auffällt (ebd.). Da auch in der Schulzeit das Augenmerk meist nicht auf die Stärken der Schüler*innen gerichtet ist, sondern eher auf die Defizite, die es auszugleichen gilt, leben Menschen tatsächlich oft in Unkenntnis ihrer eigenen Stärken (ebd., S. 125). Sobald aber Führungskräfte diesen Grundsatz verinnerlichen und dementsprechend handeln, verschwinden zahlreiche hartnäckige Probleme und es werden Spitzenleistungen möglich (ebd., S. 133f).

Grundsatz 5: Vertrauen

Einige Führungskräfte machen das meiste falsch und haben in ihrem Team dennoch oft eine ausgezeichnete Situation, Kultur und Stimmung, was auf den Faktor Vertrauen zurückzuführen ist (ebd., S. 135). Wenn es Manager*innen gelingt, das Vertrauen ihrer Mitarbeiter*innen zu gewinnen und zu bewahren, ist auch die Unternehmenskultur in Ordnung (ebd.). Vertrauen ist kein Ersatz für Motivation, wo aber wechselseitiges Vertrauen herrscht, findet sich meist auch Motivation (ebd., S. 136). Umgekehrt kann es bei fehlendem Vertrauen keine Motivation geben (ebd., S. 137). Vertrauen als Grundlage schafft eine robuste Führungssituation im Gegensatz zu einer zerbrechlichen und eine belastbare im Gegensatz zu einer empfindlichen (ebd.). Eine auf Vertrauen basierende Führungssituation ist auch robust genug, um Führungsfehler aushalten zu können (ebd.). Im Hinblick auf Fehler von Führungskräften lassen sich einige Regeln ableiten (ebd., S. 139): 1. Fehler der Mitarbeiter*innen sind nach oben und nach außen auch die Fehler der Führungskraft, die in dieser Situation Rückendeckungen geben muss. Nach innen hingegen muss der Fehler angesprochen und korrigiert werden. 2. Führungskräfte müssen die Größe haben, eigene Fehler

zuzugeben und dürfen letztere niemals ihren Mitarbeiter*innen in die Schuhe schieben. 3. Erfolge der Mitarbeiter*innen gehören den Mitarbeiter*innen, eine Führungskraft schmückt sich nicht mit fremden Federn. 4. Erfolge der Führungskraft dürfen immer auch dem Team zugerechnet werden – „wir haben es erreicht“.

Gute Führungskräfte versuchen gar nicht erst, eine Rolle zu spielen, sondern sind echt und authentisch mit ihren Ecken und Kanten (ebd., S 140). Entscheidend für den Erfolg von guten Führungskräften ist außerdem charakterliche Integrität (ebd., S. 144). In Konsequenz bedeutet dies, dass man meinen muss, was man sagt und auch dementsprechend handeln muss (ebd.). Konsistenz, Prognostizierbarkeit und Geradlinigkeit im Handeln sind dabei entscheidend (ebd.). Mit Intrigant*innen kann man nicht zusammenarbeiten, da sie jeden Versuch, Vertrauen aufzubauen, untergraben (ebd., S. 146). Mit Vertrauen ist jedoch kein *blindes Vertrauen* gemeint (ebd., S. 148). Im Grundsatz gilt (ebd., S. 148f): Vertraue jedem, soweit du kannst und gehe dabei so weit wie möglich! Stelle dennoch sicher, dass du erfährst, wenn dein Vertrauen missbraucht wird. Stelle gleichzeitig sicher, dass deine Mitarbeiter*innen letzteres wissen. Jeder Vertrauensmissbrauch muss harte Folgen haben. Auch das müssen die Mitarbeiter*innen wissen. MALIK weist darauf hin, dass es für eine Führungskraft nicht immer einfach ist, Offenheit und Geradlinigkeit sowie Disziplin und Integrität zu leben (ebd., S. 151). Gleichzeitig vertritt er die Auffassung:

„Wer nicht bereit ist, sich mit diesen Dingen gründlicher als andere auseinanderzusetzen, und wer nicht bereit ist, nach Kräften eine saubere Haltung und Linie zu diesen Fragen zu erarbeiten, gehört nicht in eine Führungsposition [...]“ (ebd.)

Grundsatz 6: Positiv denken

Konstruktives Denken ist in allen Bereichen des Lebens von hohem Wert bzw. umgekehrt ist negatives Denken und daraus folgendes Verhalten zerstörerisch, so dass es in einem Unternehmen oder einer Organisation keine Verbreitung finden sollte. (ebd., S. 152). Der sechste Grundsatz des positiven Denkens beinhaltet insoweit für eine Führungskraft, dass sie einerseits als Problemlöser angesehen wird und auch danach handeln sollte (ebd.). Noch wichtiger als das Lösen von Problemen ist es jedoch, dass eine Führungskraft ihre Aufmerksamkeit auf das Erkennen und Nutzen von Chancen richtet (ebd., S. 153). Die Haltung wirksamer Führungskräfte ist tatsächlich häufig, noch in den größten Problemen auch eine Chance zu erkennen, was eng damit verknüpft ist, nicht auf Motivation von außen zu warten, sondern sich

in einer schwierigen – manchmal ausweglos erscheinenden Situation – selbst zu motivieren (ebd.). Genau in einer solchen Haltung ist es auch begründet, dass jemand für andere als reife Persönlichkeit erscheint (ebd., S. 155).

„Als reife Persönlichkeit werden Menschen wahrgenommen, die mit vollem Realismus Probleme erkennen, oft früher als andere und mit größerem Scharfsinn – es dabei aber nicht bewenden lassen, sondern sich dann fragen: *Was kann ich jetzt tun, damit es sich ändert?*“ (ebd.)

MALIK vertritt dazu die Auffassung, dass die meisten jener konstruktiv denkenden Menschen, die er kennenlernen konnte, sich diese Fähigkeit antrainiert haben bzw. sich dazu angehalten und teilweise regelrecht gezwungen haben, nachdem sie verstanden hatten, wie wichtig dies gerade in schwierigen Situationen ist (ebd.). MALIK ist überzeugt, dass man diese Fähigkeiten – also eine mentale Selbstbeeinflussung als Voraussetzung für physische und psychische Höchstleistungen - antrainieren kann (ebd., S. 158). Im Hinblick auf die „Große Transformation²¹“ hält er positives Denken für Führungskräfte für elementar:

„Denn es hilft, in der immensen Komplexität der ‚schöpferischen Zerstörung‘ Orientierung zu finden, einen klaren Blick zu bewahren und somit die Chancen der neuen Welt überhaupt zu sehen. Es verhindert auch, dass man sich von spontanen bedrückenden Stimmungslagen lenken lässt, von Unlust oder Angst.“ (ebd., S. 161)

Viele Menschen leiten aus seiner Sicht aus den in der Praxis oft gegebenen Begrenzungen bzw. Limitationen der konkreten Situation die Berechtigung ab, selbst auch nur begrenzte Leistung erbringen zu können (ebd., S. 162). Nicht jetzt, nicht hier, nicht mit dem, was da ist – darf niemals die Devise von Führungskräften sein, sondern das Prinzip muss in Anlehnung an Roosevelt im Gegenteil lauten: „Tu, was du tun kannst; mit dem, was du hast, und dort, wo du bist.“ (ebd.) Menschen, die danach handeln, müssen sichtbar gemacht und als Maßstab des Managements aufgebaut werden (ebd., S. 163).

Zusammenfassend regulieren die oben beschriebenen sechs Grundsätze wirksamer Führung die Qualität, mit der die Managementaufgaben erfüllt und die dafür erforderlichen Werkzeuge eingesetzt werden (ebd., S. 164). Sie sind der Kern der Organisationskultur und eines der vier Elemente, die jeden Beruf definieren (ebd.). Die sechs Grundsätze bilden eine Kultur der Wirksamkeit, die gleichzeitig die Grundlage ist für Innovation und Wandel sowie die Voraussetzung, um die Komplexität der „Großen Transformation²¹“ zu meistern (ebd.).

1.3.2.2 Aufgaben wirksamer Führung

Bei den Aufgaben, die Führungskräfte tagtäglich zu tun haben, geht es nicht um das, was sie *tatsächlich* tun, sondern vielmehr um das, was sie tun *müssen*, wenn sie als Manager*innen *wirksam* werden wollen (ebd., S. 169). *Sachaufgaben* und *Managementaufgaben* müssen dabei konsequent voneinander unterschieden werden (ebd.). Nachfolgend werden ausschließlich die Managementaufgaben beschrieben: für Ziele sorgen, Organisieren, Entscheidungen treffen, Kontrollieren sowie Menschen unterstützen und entwickeln (ebd.). Die Erfüllung der Managementaufgaben erfordert jedoch nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso auch hochentwickeltes Sach- und Fachwissen, was von Organisation zu Organisation sehr verschieden ist (ebd., S. 170).⁸

I. Für Ziele sorgen

Die grundlegendste Aufgabe einer Führungskraft ist es, für Ziele zu sorgen (ebd., S. 172). Für MALIK ist das Grundprinzip des „Führens mit Zielen“ unumstritten, findet es sich doch bereits in den ersten Dokumentationen von DRUCKER im Jahr 1955 bzw. noch früher in Schriften zur militärischen Führung (ebd.). Dennoch funktioniert das Prinzip des Managements by Objectives (MbO) nach seiner Auffassung in der Praxis eher schlecht (ebd.). Das Führen mit Zielen gilt sowohl für die Organisation als Ganzes als auch für die Ebene der einzelnen Führungskraft (ebd.). Dabei geht es ganz pragmatisch um das Führen mit persönlichen Jahreszielen (ebd., S. 174). Die Mitarbeiter*innen müssen über die grundsätzlichen Absichten, also die „Marschrichtung“ der jeweiligen Organisation informiert werden (ebd.). Damit das Prinzip Wirksamkeit entfalten kann, sind einige Grundregeln zu beachten (ebd., S. 175):

⁸ So obliegt Ärzt*innen, die eine Klinik leiten, eine Vielzahl von *Managementaufgaben* im oben beschriebenen Sinne. Diese Aufgaben variieren nicht und sind nahezu identisch mit den *Managementaufgaben* von Museumsleiter*innen. Die leitenden Ärzt*innen können ihre Funktion aber nur erfüllen, wenn sie auch über hinreichendes medizinisches Fachwissen verfügen. Ihre *Sachaufgaben* bestehen in medizinischen und diagnostischen Anforderungen.

- Wer an Wirksamkeit und Ergebnissen interessiert ist, muss dafür sorgen, dass eine *Konzentration auf wenige Ziele* erfolgt (ebd.).
- Diese wenigen *Ziele müssen außerdem groß sein und ins Gewicht fallen*, also Bedeutung entfalten, wenn sie erreicht werden (ebd., S. 177).
- Zu Beginn muss zunächst *Platz für Neues geschaffen werden*, indem die Frage aufgeworfen wird: Was muss nicht mehr getan werden? (ebd.).
- Ziele müssen, wo immer möglich, *quantifiziert werden* (ebd., S. 178). Das Minimum einer Quantifizierung ist die Zeitdimension – ein Ziel sollte niemals ohne Termin definiert werden (ebd.).
- Ziele müssen *gegeneinander abgewogen werden* und sollten nicht widersprüchlich sein (ebd., S. 179).
- Es muss genau zwischen *Zielen und Maßnahmen unterschieden* werden (ebd., S. 180).
- Bei der Entscheidung über Ziele muss stets auch die *Ressourcenfrage* geklärt werden (ebd., S. 181).
- Es muss immer eine Person für ein Ziel verantwortlich sein und nicht eine Gruppe (ebd.). *Verantwortung muss insoweit individualisiert werden* (ebd.).
- Es ist genau zu überlegen, *mit welchen Mitarbeiter*innen* Ziele vereinbart werden sollen (ebd., S. 182).
- Das Führen mit Zielen ist außerdem *individuell anzuwenden* (ebd.).
- *Jahresziele bestimmen die Wirksamkeit der Realisierung von langfristigen Zielen* (ebd., S. 183). Je schwieriger die Situation, in der sich die Organisation befindet, umso kurzfristiger müssen die Ziele sein (ebd., S. 183). Dennoch geben die langfristigen Ziele die Richtung einer Organisation vor (ebd.).
- Ziele müssen immer *schriftlich dokumentiert* werden, um spätere Missverständnisse zu vermeiden (ebd., S. 184).
- Ziele sollten, wenn möglich, *vereinbart werden*, denn es gibt gute Gründe für *Partizipation* (ebd., S. 185). Zu wenig Partizipation führt in der Regel zu einem Mangel an Verantwortung und zu viel Partizipation zu einem Mangel an Leistung (ebd.).

Die Managementaufgabe, für Ziele zu sorgen, bestimmt nach MALIK maßgeblich die Effektivität einer Organisation (ebd., S. 186). Durch das Definieren von Zielen wird Arbeit zu Leistung (ebd.).

II. Organisieren

Komplexitätstauglichkeit, Selbstorganisation und Selbstregulierung sowie Antizipationsfähigkeit und Schnelligkeit gehören zu den entscheidenden Kompetenzen im Zuge der Großen Transformation (ebd., S. 188). In Wirtschaft und Gesellschaft ergeben sich Veränderungen als Folge der „Großen Transformation“, die dazu führen, dass die Strukturen grundlegend überdacht werden müssen (ebd.). Wirklich gute und vollkommene Organisationen gibt es in der Realität nicht, vielmehr produzieren alle ein gewisses Potenzial an Konflikten, Koordinationsaufwand, Informationsproblemen, Unklarheiten, Schnittstellenthematiken und zwischenmenschlichen Reibungsflächen (ebd., S. 190). Im Kern sind drei Grundfragen des Organisierens entscheidend, die dafür sorgen, dass eine Organisation nicht überlastet und überfordert ist (ebd., S. 191).

1. Wie muss man sich organisieren, damit das, wofür Kund*innen zahlen, im Zentrum der Aufmerksamkeit steht? Bekenntnisse zur Kund*innenorientierung gibt es viele, das Entscheidende ist jedoch, dass sie auch realisiert sind (ebd., S. 192).
2. Wie muss man sich organisieren, damit das, wofür Mitarbeiter*innen bezahlt werden, von ihnen auch wirklich getan werden kann? Mitarbeiter*innen sollten in regelmäßigen Abständen nach ihrem persönlichen Beitrag gefragt werden (ebd.).
3. Wie muss man sich organisieren, damit das, wofür das Topmanagement bezahlt wird, von diesem Topmanagement auch getan werden kann? Dahinter steht die Frage, ob die Organisationsspitze auch tatsächlich echte Führungsaufgaben wahrnimmt oder eher im Tagesgeschäft versinkt (ebd., S. 192 f).

Auftretende Probleme liegen meist nicht in der Organisation begründet, sondern in der Führung (ebd.). Reorganisationen führen daher in der Regel nicht zum Erfolg (ebd.). Nach MALIK gibt es jedoch einige Symptome, die ein starkes Indiz für Probleme sind, deren Ursache tatsächlich in der Organisation begründet liegen (ebd.):

- *Vermehrung von Managementebenen* – jeder Versuchung, zusätzliche Managementebenen zu schaffen, muss entschieden entgegengetreten werden (ebd., S. 194). Anzustreben sind die geringstmögliche Zahl von Ebenen und die kürzest möglichen Wege (ebd.).
- *Reden über „bereichsübergreifendes Arbeiten“* – vernetztes Denken und bereichsübergreifendes Arbeiten stellen Anforderungen dar, die nur selten erfüllt werden (ebd.). Die Grundregel muss lauten, dass es für eine Organisation umso besser ist, je weniger bereichsübergreifendes Arbeiten notwendig ist (ebd., S. 194f).
- *Viele Sitzungen mit vielen Personen* – nur selten wird in Sitzungen wirklich gearbeitet, sondern eher vor einem Meeting und danach (ebd., S. 195). Die Regel muss daher lauten, dass persönliche Kontakte zu minimieren sind, wenn man etwas erreichen möchte. (ebd.).
- *Personelle Überbesetzung* – Arbeitsgruppen und Teamarbeit sind zwar aktuell angesagt, aber für MALIK sind die produktivste Ressource fähige und kompetente Mitarbeiter*innen, die man arbeiten lässt (ebd., S. 196).
- *Koordinatoren und Assistenten* – die Anzahl an solchen Jobs oder Rollen sollte auf das Nötigste limitiert werden (ebd.).
- *Jobs mit einem bisschen von allem* - Tätigkeitsfelder müssen auf eine Aufgabe konzentriert sein, so dass die Kraft eines Menschen auf die Erreichung eines Ziels gelenkt wird (ebd., S. 197).

Sollten also tatsächlich die zuvor beschriebenen Symptome eine Reorganisation rechtfertigen, so müssen gleichzeitig sämtliche erforderlichen Änderungen im Vorfeld gut durchdacht sein und anschließend schnell und kompromisslos durchgezogen werden (ebd.). Geschwindigkeit ist dabei wichtig, damit im Anschluss einer Strukturänderung alle Beteiligten wieder ungestört weiterarbeiten können (ebd.).

III. Entscheiden

Das Treffen von Entscheidungen ist an die Person der Manager*innen gekoppelt und außerdem eine ihrer typischsten und auch gleichzeitig wichtigsten Aufgaben (ebd., S. 199). Gemeint sind hier wirklich große und folgenreiche Entscheidungen, bei denen das Problem am Anfang nicht wirklich klar ist und erst herausdestilliert und herauspräpariert werden muss, um dann im Anschluss auch die richtige Entscheidung

treffen zu können (ebd., S. 200). Die erste Frage muss immer sein: Worum geht es hier wirklich (ebd., S. 201)? Gute Manager*innen lassen sich nicht in Entscheidungszwänge manövrieren (ebd.). Sie treffen Entscheidungen mit Bedacht und wohlüberlegt und versuchen, sämtliche Alternativen zu bedenken (ebd.). Sie verfügen auch über Intuition, was sie aber von weniger effektiven Menschen unterscheidet, ist ein reflektierter und selbstkritischer Umgang mit ihr (ebd., S. 202). Für gute Entscheidungen braucht es Urteilskraft, Erfahrung und viel Sachkenntnis und für MALIK ist das Abwägen von Tempo und Gründlichkeit an dieser Stelle ein Managementproblem, für dessen Lösung es keine Formel gibt (ebd., S. 203).

„Man kann *langsam* entscheiden und die Organisation damit *lähmen* – das ist mir bewusst. Man kann aber auch zu *schnell* entscheiden und damit ein Desaster anrichten.“ (ebd.)

Insbesondere bei zwei Arten von Entscheidungen empfiehlt er besondere Langsamkeit und Gründlichkeit: Bei Personalentscheidungen und bei Entscheidungen über Entlohnungssysteme (ebd.).

Häufig wird der Fehler gemacht, sich sehr schnell mit einer vorliegenden Alternative zufrieden zu geben (ebd., S. 204). Wirksame Führungskräfte geben sich niemals zufrieden mit den erstbesten Lösungen, sondern suchen permanent weiter nach Alternativen und machen sich dadurch bei ihren Mitarbeiter*innen nicht immer beliebt (ebd.). Als ein wesentliches Element gewissenhafter Führung wissen sie außerdem, dass gute Entscheidungen mit einem erheblichen Arbeits- und Zeitaufwand verbunden sind (ebd.). Außerdem machen effektive Führungskräfte die Realisierung der Entscheidung zum Bestandteil des Entscheidungsprozesses selbst (ebd., S. 205). Das ist von enormer Relevanz, denn allzu oft werden Entscheidungen getroffen, protokolliert, verkündet und verflüchtigen sich anschließend „in den Kapillaren der Organisation“, um so niemals zu Resultaten zu führen (ebd.). Effektive Führungskräfte binden die Umsetzungsphase mit in den Entscheidungsprozess, um sicherzustellen, dass die Umsetzung so wirksam wie möglich wird (ebd.). Entscheidungen, die mit der Realisierung veränderter Verhaltensweisen bei den Mitarbeiter*innen einhergehen, treffen sie nicht, bevor nicht geklärt ist, welche Informationen, Werkzeuge und Trainings die Mitarbeiter*innen benötigen, um die Entscheidung verwirklichen zu können (ebd., S. 205). Konsensuale Entscheidungen haben dabei natürlich größere Realisierungschancen, wobei jedoch ein tragfähiger Konsens nur aus einem ausgetragenen Dissens entstehen kann (ebd., S. 206). Gute Führungskräfte sind an

anderen Auffassungen interessiert und es ist ihnen geradezu unheimlich, wenn ein schneller Konsens zustande kommt, da in Wahrheit immer unterschiedliche Auffassungen bestehen (ebd., S. 207). Gute Manager*innen wollen im Voraus wissen, wer wofür und wer wogegen ist, wo also die Opposition sitzt und warum (ebd.). Die meisten Entscheidungen können mithilfe eines einfachen Prozesses bzw. einer einfachen Schrittfolge getroffen werden (ebd., S. 208ff):

1. *Bestimmung des Problems*: Dieser Schritt muss gründlich und vollständig erfolgen bzw. in ihm muss sich eine Haltung von Verantwortungsbewusstsein, Pflichtgefühl, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit ausdrücken (ebd., S. 209). Eine Mindestanforderung ist in diesem Zusammenhang die Klassifizierung des Problems in einen Einzelfall oder in ein Grundsatzproblem, denn beides erfordert unterschiedliche Lösungen (ebd.). Die leitende Frage, für die man sich Zeit lassen sollte, muss lauten: Worum geht es hier wirklich? (ebd., S. 210). Dies ist in der „Großen Transformation“ die entscheidende Aufgabe (ebd., S. 211).

2. *Spezifikation der Anforderungen*: Die Entscheidung muss den minimalen Idealzustand herbeiführen (ebd., S. 212). Sie muss auf das Minimum ausgerichtet sein und alles, was sie darüber hinaus noch bringt, ist willkommen (ebd., S. 211). Kompromisse dürfen in diesem Stadium nicht in die Entscheidung eingebaut werden (ebd.). In einer späteren Phase, insbesondere während der Realisierung, ist man ohnehin gezwungen, Kompromisse einzugehen (ebd.). Zu viele falsche Kompromisse führen zu Sachzwängen (ebd., S. 212).

3. *Herausarbeiten von Alternativen*: Wirksame Führungskräfte begnügen sich nicht mit den ersten paar Alternativen und lassen sich von ihrer Umgebung nicht unter Entscheidungs- und Änderungszwang setzen (ebd., S. 213).

4. *Analyse, Folgen und Risiken*: Alle Folgen und Risiken, die mit jeder der Alternativen verbunden sind, müssen systematisch, gründlich und sorgfältig durchdacht werden (ebd.). Wichtig ist dabei insbesondere die zeitliche Festlegung und wie reversibel die Entscheidung wäre (ebd.). Darüber hinaus müssen Grenzbedingungen festgelegt werden, also Dinge, die man nicht kennt, so dass man sich mit Annahmen begnügen

muss (ebd., S.214). Sie spielen eine große Rolle, wenn es darum geht, zu erkennen, dass die ursprüngliche Entscheidung aufgrund von neuen Umständen, falsch und unhaltbar wird (ebd.). Die Frage dazu muss lauten: Welche Umstände müssen eintreten, damit ich akzeptiere, dass ich mich getäuscht habe (ebd., S. 215). Bei schneller und sensibler Reaktion bietet dies die Chance einer neuen Entscheidung (ebd.).

5. *Entschluss*: Wenn alle vorangegangenen Schritte sorgfältig gegangen wurden, muss nun der Entschluss gefasst werden (ebd., S. 216). Dies ist der richtige Zeitpunkt, um auf die innere Stimme zu hören (ebd.). Intuition sollte nach MALIK nicht am Anfang des Prozesses stehen, sondern am Ende (ebd., S. 217).

6. *Einbau der Realisierung*: Der wirklich wesentliche Teil einer Entscheidung kommt mit den letzten beiden Schritten, denn die Realisierung einer Entscheidung ist noch schwieriger, als die Entscheidung selber zu treffen (ebd., S. 218). An dieser Stelle sind sämtliche für die Realisierung der Entscheidung kritischen Maßnahmen schriftlich zu dokumentieren und in die Verantwortung bestimmter Personen zu geben (ebd.). Außerdem sind konkrete Termine festzulegen (ebd.). Folgende Fragen sind aufzuwerfen: *Wer muss in die Realisierung eingebunden werden?* oder *Wer muss wie und wann informiert werden?* oder *Wer braucht welche Informationen, Werkzeuge oder Trainings?* und schließlich: *Wer überwacht und kontrolliert den Vollzug?* (ebd., S. 219). Der sechste Schritt ist folglich das Aktionsprogramm: Was, wer, bis wann? (ebd.)

7. *Feedback, Follow-up*: Entscheidungen und ihre Realisierung dürfen, nachdem sie getroffen wurden, nicht mehr aus den Augen gelassen werden (ebd., S. 220). MALIK spricht auch davon, dass wirksame Führungskräfte ihre Entscheidungen behandeln wie Foxterrier ihre Beute (ebd.). Bis die Angelegenheit auch tatsächlich realisiert ist, gehen Führungskräfte selbst vor Ort, informieren sich über die Realisierungsfortschritte und betreiben ein konsequentes Follow-through (ebd.). Das führt u.a. zu einem hohen Maß an Sachkenntnis und Vertrautheit mit den Umständen (ebd.).

Werden Entscheidungen im Rahmen von demokratischen Prozessen getroffen, so sollte alles darangesetzt werden, dass diese einstimmig getroffen werden (ebd., S.

221). Hinsichtlich der Partizipation von Mitarbeiter*innengremien ist deren Perspektive möglichst in allen Schritten einzubeziehen, da es im ureigenen Interesse jeder Führungskraft liegen sollte, möglichst viel von dem Wissen und der Urteilskraft, die bei den Mitarbeiter*innen vorhanden sind, zu nutzen (ebd.). Auf diese Weise kann sehr schnell und wirksam die Vieldimensionalität eines Entscheidungsproblems berücksichtigt werden (ebd., S. 222). Die Entscheidung selbst muss aber natürlich von Manager*innen getroffen werden, die auch die Verantwortung dafür tragen (ebd.).

IV. Kontrollieren

MALIK vertritt die Auffassung, dass im Hinblick auf eine gute Qualität von Management, Kontrolle unabdingbar ist, auch wenn sie zu den unbeliebtesten und umstrittensten Führungsaufgaben zählt (ebd., S. 224). Das *Ob* stellt er insofern nicht zur Diskussion, das *Wie* allerdings schon (ebd.). Grundlage von Kontrolle muss immer Vertrauen sein in die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter*innen und in ihre Leistungsbereitschaft (ebd., S. 226). Wenn auf dieser Basis die Notwendigkeit von Kontrolle akzeptiert ist, kommt es in vielfacher Hinsicht auf das *Wie* an (ebd.). Da heutzutage Informationen und Daten im Überfluss existieren und der Aufwand für ihre Beschaffung eher gering ist, muss darauf geachtet werden, dass nicht zu viele Kontrollen stattfinden (ebd., S. 227). Es kommt entscheidend darauf an, sich auf die kleinstmögliche Zahl an Kontrollgrößen zu beschränken (ebd.). Zu viele Kontrollen führen zu Konfusion und halten noch dazu die Menschen vom Arbeiten ab (ebd.). MALIK formuliert die entscheidende Frage in diesem Kontext folgendermaßen: Was müssen wir – unbedingt und unverzichtbar – kontrollieren, um ausreichend gerechtfertigtes Vertrauen haben zu können, dass nichts Wesentliches »aus dem Ruder« gehen kann? (ebd.) Er beschreibt dies auch an konkreten Beispielen, die er in der Praxis beobachtet hat:

„Man kann, was hier gemeint ist, sehr gut beobachten, wenn man Führungskräften zuschaut, wie sie mit voluminösen Controller-Reports umzugehen pflegen. Sie beginnen zu blättern, und ihr Blick stoppt an einer bestimmten Stelle; dann fahren sie weiter und halten bei einer zweiten Stelle an. Und so geht es weiter. Es sind fünf, sechs oder vielleicht zehn Größen, die sie auf diese Weise herausfiltern. Mit ihnen steuern sie den Verantwortungsbereich. Warum also gibt man ihnen 100 Zahlen, wenn sie nur ein schwaches Dutzend wirklich benutzen – und wenn das im Allgemeinen auch genügt?“ (ebd.).

Es gilt somit immer *das nötige Minimum* und *nicht das mögliche Maximum* (ebd., S. 228). Wo immer möglich, sollte mit Stichproben gearbeitet werden (ebd.). Es ist

deutlich zu unterscheiden zwischen dem Maß an Kontrolle, das für die Aufrechterhaltung einer bestimmten Ordnung oder für die Steuerung eines Ablaufs nötig ist und einer von Mitarbeiter*innen als unnötig empfundenen Bespitzelung (ebd., S. 229). Für MALIK lautet die entscheidende Maxime: Mitarbeiter*innen sollten ihrer Führungskraft beim ersten erkennbaren Anzeichen über die drohende Entwicklung eines Problems berichten (ebd., S. 230). Im Anfangsstadium eines Problems lässt sich vieles noch heilen, im fortgeschrittenen Stadium nicht mehr (ebd.).

Da Berichte heute leicht verfügbar sind, gibt es Führungskräfte, die sich darauf verlassen und ihr Controlling auf Berichten aufbauen (ebd., S. 231). MALIK rät wirksamen Führungskräften, stets an den Ort des Geschehens zu gehen, um sich selbst zu vergewissern und sich einen persönlichen Eindruck zu verschaffen und eben nicht auf Berichte zu verlassen (ebd.). Dies gilt umso mehr, je heikler oder erfolgskritischer eine Angelegenheit ist (ebd., S. 232). Neben der Tatsache, dass eine Führungskraft mit einem solchen Verhalten und ihrer Präsenz der jeweiligen Sache mehr Gewicht verleihen kann, ist der wesentliche Grund für den persönlichen Augenschein jedoch vor allem darin zu suchen, dass es eine Diskrepanz zwischen Wahrnehmbarkeit und Beschreibbarkeit gibt (ebd.).

In manchen Fällen kann es Sinn machen, zunächst etwas eine Weile zu beobachten und nicht unmittelbar einzuschreiten (ebd., S. 233). Teilweise kann es gut sein, wenn die Führungskraft ein wenig nachhilft, ohne eine große Sache daraus zu machen, oder aber sie übersieht auch einmal etwas wohlwollend, weil dies zu einem besseren Ergebnis führt (ebd.). Es sind Einzelfallentscheidungen, die Manager*innen treffen müssen und die auf ihrer Erfahrung, Klugheit und ihrem Augenmaß beruhen (ebd.). Für MALIK sind es eben diese Gradwanderungen, die so typisch für das Management sind (ebd.).

Kontrolle ist dort problemlos, wo gemessen werden kann und wird eben dort schwierig, wo man dies nicht im üblichen Sinne tun kann (ebd., S. 234). Genau da fängt aber für MALIK Management an:

„Gerade dann, wenn man nicht mehr messen kann, muss durch Manager kontrolliert werden, aber mittels eines anderen Verfahrens: nicht durch Messen, sondern durch *Beurteilen* und letztlich durch *Urteilen*. (ebd.) [...] Von Messen kann man dann sprechen, wenn – nach Etablierung eines Verfahrens – unerfahrene Personen zum annähernd selben Ergebnis kommen, wenn sie sich an das *Verfahren* halten. Von Urteilen spricht man, wenn erfahrene Menschen zum annähernd selben Ergebnis kommen, wenn sie sich an die *Regeln* halten.“ (ebd.)

Wo immer man messen kann, sollte man messen (ebd., S. 237). Wo nicht gemessen werden kann, muss beurteilt werden und dafür braucht es Manager*innen mit Erfahrung und einer adäquaten Ausbildung, damit sie ihre Aufgaben gewissenhaft und sorgfältig erfüllen können (ebd.). Für MALIK braucht es daher im Management, mit der gleichen Selbstverständlichkeit, wie in anderen Berufen, praktische Maßnahmen für eine bessere Ausbildung (ebd., S. 236).

V. Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern

Wenngleich Menschen häufig die Ursache für Schwierigkeiten sind, für Fehler, Versäumnisse, Konflikte und ähnliches, wird gleichzeitig kaum eine Führungskraft bestreiten, dass Menschen gleichzeitig das Wichtigste in einer Organisation sind (ebd., S. 238). Es gehört daher zu den vorrangigsten Managementaufgaben, sie zu fördern und zu entwickeln (ebd.). Ein gut funktionierendes Personalwesen kann dabei einen wertvollen Beitrag leisten, es kann aber nicht dort Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen, wo einzelne Manager*innen und Vorgesetzte versagen (ebd.). So vertritt MALIK auch die Auffassung, dass das beste Human-Resources-Management nicht die Entwicklungsarbeit ersetzen kann, die in einer Organisation durch die Führungskräfte selbst zu erfüllen ist (ebd.).

Nahezu alles, was mit Menschen zu tun hat, muss *individuell* geschehen (ebd., S. 239). So entwickelt man als Manager*in eben auch ein *Individuum* und nicht *den Menschen* (ebd.). Wenn man etwas für die Entwicklung eines Menschen tun will, gilt es, herauszufinden, wie diese konkrete Person am besten lernt (ebd., S. 240). Tut sie es, indem sie zuhört oder durch Schreiben oder indem sie es selbst lehrt oder gar tut (ebd.). Lernt sie aus Erfolgen oder aus Misserfolgen – der konkrete Einzelfall muss in den Blick genommen werden (ebd.). Das Erfordernis der Individualisierung lässt für MALIK auch standardisierte Führungskräfte trainings und –programme fragwürdig erscheinen (ebd.). Jenseits aller Methodik und Organisation sind es aber für ihn vier wesentliche Elemente, die für die Förderung von Mitarbeiter*innen ausschlaggebend sind (ebd.):

1. *Die Aufgabe*: Wenn Ausbildungsprogramme nicht verpuffen sollen, dann muss an ihrem Ende eine konkrete Aufgabe des Individuums stehen, auf welche diese konkrete Person hin ausgebildet wird (ebd.). Für MALIK ist dies der entscheidende Unterschied

zwischen dem Lernen in der Schule und dem Lernen in Organisationen (ebd.). Wenn eine Aufgabe entwickelnd und fördernd wirken soll, muss diese größer, umfassender, anspruchsvoller und schwieriger sein als die bisherige Aufgabe (ebd., S. 241). Da die meisten Menschen zu größerer Leistung fähig sind, als sie dies selbst für möglich halten, sollte man ihnen die Möglichkeit geben, dies auch zu erleben (ebd.). Darüber hinaus sollte es Teil der Organisationskultur sein, dass es als Auszeichnung, Privileg und als ein Ausdruck von Anerkennung verstanden wird, eine umfassendere und anspruchsvollere Aufgabe übertragen zu bekommen (ebd.). Die Entwicklung von Menschen muss in einer Organisation abgekoppelt werden von einem hierarchischen Aufstieg, was nicht ganz leicht ist (ebd.). In erster Linie muss eine Aufgabe mit einer Herausforderung für eine Person verbunden sein und in zweiter Linie sollte sie mit direkter und persönlicher Verantwortung verbunden sein (ebd., S. 242). Der individuelle Beitrag der betreffenden Person muss deutlich sichtbar werden, so dass die entscheidende Frage lauten muss: Wofür ist diese Person in der nächsten Periode verantwortlich? (ebd.). Es geht insoweit in einer Organisation nicht darum, Menschen, die dort arbeiten, etwas zu *bieten*, sondern vielmehr, etwas von ihnen zu *verlangen* (ebd.). Eine umgekehrte Haltung, die gerade in Zeiten knapper Bewerber*innenzahlen weit verbreitet ist, verdirbt Menschen und behindert sie vor allem in ihrer Entwicklung (ebd.). Ohne es zu wollen, geraten diese in eine Konsument*innen- und Anspruchshaltung, die wenig später gerade aus der Organisation heraus beklagt wird (ebd., S. 242f). Menschen, insbesondere junge, werden gern gefordert und erinnern sich besonders an jene Lehrkräfte und Chef*innen, die besonders viel von ihnen verlangten (ebd., S. 243). MALIK geht noch etwas weiter:

„Im Übrigen gibt es nur ein gemeinsames Element in den Lebensläufen wirklicher Performer: Sie hatten alle früh im Leben prägende Erlebnisse derselben Art, nämlich eine Aufgabe erfolgreich bewältigt zu haben, die sie sich selbst nicht zutrauten – also wirklich gefordert gewesen zu sein, und zwar über ihre jeweiligen Grenzen hinaus.“ (ebd.)

Im Hinblick auf die Übertragung einer neuen Aufgabe und die damit verbundene Einarbeitung, gibt es kein besseres Mittel, als das Budget für diesen Bereich machen zu müssen (ebd., S. 244). Einen neuen Bereich zu budgetieren ist auch gleichzeitig der schnellste und sicherste Einarbeitungsweg (ebd.). Auf das Budget als Managementwerkzeug wird später noch genauer eingegangen (ebd.).

2. *Stärken entwickeln*: Wenn man möchte, dass ein Mensch erfolgreich, kompetent, selbstbewusst und glücklich wird, muss man vorhandene, bereits erkennbare Stärken dieses Menschen sowie weitere, die man aufgrund gewisser Symptome vermuten kann, in den Blick nehmen und weiterentwickeln (ebd.). Erfolgreich kann und wird jemand nur dort sein, wo er seine Stärken hat und niemals dort, wo er seine Schwächen hat oder wo er letztere beseitigt hat (ebd., S. 244f). Erfolg wird bei Stärkenorientierung schneller sichtbar und genau das ist Wirksamkeit (ebd., S. 245). Die entscheidende Frage ist nun, wie man die Stärken einer Person herausfinden kann (ebd.). Für MALIK ist die beste Basis für eine solche Stärkenbeurteilung nicht ein Assessment, sondern die Beobachtung der betreffenden Person bei der Erfüllung von drei bis fünf *echten* Aufgaben, der entsprechenden Leistung sowie den Ergebnissen (ebd.).

3. *Welche Chef*innen?*: Neben der zukünftigen (umfassenderen und anspruchsvolleren) Aufgabe und den eigenen Stärken sollte die Entwicklung und Förderung von Menschen die jeweiligen Chef*innen in den Blick nehmen (ebd., S. 246). Jeder Mensch braucht für die nächste Entwicklungsphase eine andere Art von Chef*in (ebd.). Vorgesetzte müssen jedoch als Minimalanforderung sowohl ein Vorbild in fachlicher Beziehung als auch ein Vorbild im Sinne von charakterlicher Integrität sein, sie müssen also ihre Aufgaben effektiv erfüllen und dafür auch die Verantwortung übernehmen (ebd., S.246f).

4. *Platzierung*: Das vierte und letzte Element, das bei der Entwicklung von Menschen in den Blick zu nehmen ist, ist die Art der Stelle, für die eine Person vorgesehen werden soll (ebd., S. 247). Es hat mit dem Temperament der betreffenden Person und mit ihrer Persönlichkeit zu tun (ebd.). Fragen in diesem Zusammenhang sind beispielsweise: Passt diese Person eher auf eine Linien- oder auf eine Stabsstelle (ebd.)? Ist eine Stelle mit mehr Routineanteil oder mit einem höheren Innovationsgrad geeigneter (ebd., S. 248)? Ist jemand eher ein*e Einzel- oder ein*e Teamplayer*in und ist er*sie eher detailverliebt und sorgfältig oder aber eher ein Mensch, der konzeptionell und im Grundsätzlichen stark ist und am Detail wenig interessiert (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Aufgabe, die Stärken, die Art und Persönlichkeit der Vorgesetzten und die stellenmäßige Platzierung die

entscheidenden Elemente für die Entwicklung und Förderung von Menschen in Organisationen sind (ebd.). Werden sie bedacht, können Entwicklungsprogramme Unglaubliches bewirken, werden sie missachtet, kann es zu einer Kultur kommen, in der Ausbildungsprogramme belächelt werden und es als Zeichen von Unfähigkeit angesehen wird, wenn jemand an einem solchen Programm teilnimmt (ebd.).

Mit Lob sollte in einer Organisation sparsam umgegangen werden, um es nicht abzunutzen (ebd., S. 249). Es kann außerdem nur dann eine Wirkung entfalten, wenn diejenigen, die es aussprechen, auch von den anderen respektiert werden (ebd.). Lob sollte Orientierung vermitteln und Maßstäbe setzen (ebd.). Entscheidend im Hinblick auf das gesamte Feld der Mitarbeiter*innenentwicklung ist die Vermeidung der Etablierung von Kronprinz*essinnen (ebd., S. 250). Es darf keine Privilegierungen geben und auch keine Diskriminierungen, wenn es um Beförderungen oder andere Personalentscheidungen geht (ebd., S. 251). Die Chancen müssen vielmehr für alle, die infrage kommen, gleich groß sein und sind so lange offen zu halten, bis jeder zeigen konnte, wozu er fähig ist (ebd.). Entscheidend ist am Ende für die Entscheidung nicht das Potenzial, sondern die Performance (ebd.). Wesentlich für eine erfolgreiche Organisationskultur in diesem Sinne ist, ob und auf welchem transparenten Wege man innerhalb der Organisation reüssieren kann (ebd., S. 252).

Zu den beschriebenen *fünf Aufgaben wirksamen Managements* formuliert MALIK seine Position wie folgt:

„Organisationen und ihr Management können *ohne* professionelle Erfüllung der hier behandelten fünf Aufgaben nicht funktionieren und sie können keine Ergebnisse erzielen – außer kurzfristig, aufgrund glücklicher Zufälle und Umstände, auf die man sich auf Dauer aber nicht verlassen kann. Diese Aufgaben können *nicht* durch andere Aufgaben ersetzt werden. Sie bilden, zusammen mit den anderen [...] Elementen, den Kern des Managementberufs.“ (ebd., S. 253)

Aufgaben wie Marketing, Personalwesen, Logistik, Forschung und Entwicklung sowie alle anderen Funktionsbereiche sind für den Autor Sachaufgaben, die für die Erfüllung des Zwecks einer Organisation gemanagt werden müssen (ebd., S. 255). Darüber hinaus sind zur wirksamen Aufgabenerfüllung von Manager*innen Produktivität, Stehvermögen, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt enorm wichtig – Begeisterungs- und Inspirationsfähigkeit gehören für MALIK nicht dazu (ebd., S. 257):

„Man beachte, dass ich mich hier gegen die Forderung oder Behauptung wende, dass Begeisterung und Inspiration *allgemeine* Managementaufgaben *sein* oder sein *müssten*. [...] Aus

der Tatsache, dass es Menschen gibt, die bestimmte Fähigkeiten haben, folgt aber nicht, dass diese erstens nötig sind, um in einer Organisation effektiv zu sein, und zweitens ebenfalls nicht, dass man sie zu einer generellen Anforderung machen darf.“ (ebd., S. 258)

Schließlich sieht MALIK *Information und Kommunikation* im Zusammenhang mit Führung und Management nicht als Aufgaben an, sondern als Medium, mit dem die eigentlichen Managementaufgaben erfüllt werden (ebd., S. 259). Der Zweck von Management liegt nicht in der Kommunikation, sondern in der Erfüllung der Organisationsaufgaben (ebd.). Auch das *Innovieren* betrachtet MALIK nicht als zusätzliche Managementaufgabe, sondern als eine Sachaufgabe, deren Erfüllung die oben beschriebenen fünf Managementaufgaben in besonders professioneller Weise erfordert (ebd., S. 261).

1.3.2.3 Werkzeuge wirksamer Führung

Der nachfolgende Teil handelt davon, welche Instrumente Manager*innen sich zum Werkzeug machen müssen, um wirksam zu sein (ebd., S. 267). Es geht um die Wirksamkeit von Sitzungen, um eine persönliche Arbeitsmethodik, um die Auflösung der Work-Life-Separierung und um das Überwinden von vermeintlichen Grenzen (ebd.). Für MALIK ist die Bewährungsprobe sowohl für die Werkzeuge selber als auch für ihre Anwendung das Management in der „Großen Transformation“ (ebd.). Jeder Beruf wird durch die Beherrschung von Werkzeugen definiert und der Weg dorthin geht nur über stetiges, unermüdliches Üben, Trainieren und Perfektionieren in den unterschiedlichsten Anwendungssituationen (ebd., S. 268). MALIK weist darauf hin, dass die *sieben Werkzeuge wirksamer Führung* oft nicht beachtet werden, weil sie so unspektakulär erscheinen (ebd.). Gleichzeitig geraten Führungskräfte ohne diese Werkzeuge in einen Teufelskreis aus Überlastung, Stress, Depressivität und Ausgebranntsein (ebd.).

I. Die Sitzung

Einen erheblichen Anteil ihrer Zeit verbringen Führungskräfte weitgehend fremdbestimmt in Sitzungen (ebd., S. 271). MALIK liefert Zahlen:

„80 Prozent aller höheren Manager gaben schon [...] [im Jahr 2000] an, über 60 Prozent ihrer Zeit in Sitzungen zuzubringen. Und 80 Prozent aller Manager gaben an, dass mehr als 60 Prozent aller Sitzungen ineffizient und unproduktiv seien. Das ist ein inakzeptabler Zustand. Heute liegen diese Werte noch höher.“ (ebd.)

Die Effektivität von Sitzungen ist heute wichtiger denn je, zumal Sitzungen ein hochwirksames Managementwerkzeug sein können, wenn sie effektiv sind (ebd.). Auch Telefon- und Videokonferenzen sowie sämtliche Kommunikationsformate, die es erfordern, dass mehrere Personen zur selben Zeit etwas miteinander besprechen, fallen unter das Stichwort „Sitzungen“ (ebd.).

Das Hauptübel von Organisationen sind die hohe Anzahl und die Dauer von Sitzungen sowie die Anzahl der involvierten Personen (ebd., S. 272). Durch zu viele und zu große Meetings werden Organisationen langsam und schwerfällig, denn gearbeitet werden kann nur vor oder nach einer Sitzung, nicht aber währenddessen (ebd.). Je weniger Sitzungen eine Organisation daher benötigt, umso besser funktioniert sie als Ganzes (ebd.). Gründe für die *hohe Anzahl an Meetings* sind die wachsende Komplexität der Innen- und Außenwelt von Organisationen und die Entwicklung der Wissensgesellschaft (ebd., S. 273). Organisationen funktionieren nur mit immer mehr Wissen, das auf viele Personen verteilt ist, die oft durch große Distanzen voneinander getrennt sind (ebd.). Es existieren immer mehr Spezialist*innen, die jedoch kaum eine Aufgabe in ihrer Ganzheit allein erledigen können (ebd.). Auch Teamarbeit lässt die Zahl der Sitzungen in die Höhe schießen, wenngleich gute Teamarbeit durch eine Minimierung des Besprechungsbedarfs charakterisiert ist (ebd.). Es gilt also in erster Linie, die Anzahl der Sitzungen zu reduzieren und erst, wenn das nicht möglich ist, sollte der Blick auf eine größere Effektivität gerichtet werden (ebd.).

Das wichtigste Instrument für die *effektive Vorbereitung einer Sitzung* ist die Tagesordnung, es gilt daher auch: Keine Sitzung ohne *Tagesordnung* (ebd., S. 274). Zur Sitzungsvorbereitung gehört es außerdem, sich mit den wichtigen Sitzungsteilnehmer*innen abzustimmen und ihnen Gelegenheit zu geben, ihre Wünsche und Anträge in die Gestaltung der Tagesordnung sowie den Verlauf der Sitzung einzubringen (ebd.). Aufgabe von Sitzungsleiter*innen ist es dann, die Tagesordnung auch definitiv zu erstellen (ebd.). In ihre Führungsentscheidung fällt, was sie aufgreifen und was nicht, es gilt erneut der Grundsatz der Konzentration auf wenig (ebd., S.274f). Für die Erledigung eines jeden Tagesordnungspunktes müssen der Zeitbedarf eingeschätzt sowie Verantwortliche bestimmt worden sein (ebd., S. 275). Effektive Manager*innen sollten sich außerdem vorher entscheiden, ob sie die Sitzung leiten *oder* inhaltlich mitwirken möchten (ebd., S. 276). Die erforderlichen Dokumente für die einzelnen Tagesordnungspunkte sollten den

Sitzungsteilnehmer*innen rechtzeitig im Vorfeld zugeschickt werden (ebd.). So lassen sich unnötige Präsentationen in der Sitzung vermeiden und die Sitzungsteilnehmer*innen können gleich zur Sache kommen (ebd.). *Eine wirksame Sitzung beinhaltet* 1. eine inhaltlich relevante Diskussion der Tagesordnungspunkte 2. eine daraus resultierende Meinungsbildung 3. sich wiederum daraus ergebende Entscheidungen und 4. deren wirksamen Vollzug (ebd.).

Als Führungskraft muss man bedenken, dass man in der *Rolle der Sitzungsleitung* persönlich für alle sichtbar und spürbar wird oder anders ausgedrückt: Die Teilnehmer*innen merken schnell, ob die Führungskraft die Themen und die Sitzung im Griff hat oder nicht (ebd.). Die wichtigsten Regeln für eine Sitzungsleitung sind: die Einhaltung des Zeitplans, eine straffe Gesprächsleitung, Aufmerksamkeit für Wortmeldungen, ausreichend Pausen (ebd., S. 277). Dies erfordert Vorbereitung, Disziplin, Erfahrung und Zivilcourage (ebd.). Bei kurzen Ad-hoc-Besprechungen zwischen Führungskraft und Mitarbeiter*innen sollte vorher geklärt werden, in welcher Angelegenheit die Mitarbeiter*innen kommen oder telefonieren wollen (ebd., S. 279). Ggf. braucht die Angelegenheit seitens der Führungskraft etwas Vorbereitung und auch die Mitarbeiter*innen müssen zur Vorbereitung angehalten werden (ebd.). Es muss vorab geklärt werden, was das Resultat des Gesprächs sein soll (ebd.). Zur Besprechung zwischenmenschlicher Probleme braucht es darüber hinaus Zeit, Aufmerksamkeit und Geduld, man kann dies nicht zwischen Tür und Angel erledigen (ebd., S. 280). MALIK rät zu einer „Sitzung ohne Tagesordnung“ einmal pro Jahr mit jedem*jeder Mitarbeiter*in, um ein offenes Ohr und Interesse an dem, was Mitarbeiter*innen zu sagen haben, zu signalisieren (ebd., S. 285f). Wenn zwischen der Erstellung der Tagesordnung und der Durchführung der Sitzung noch etwas Wesentliches passiert ist, was zwingend behandelt werden muss, dann sollte dies nicht unter „Diverses“ aufgenommen werden, sondern *zu Beginn* der Sitzung thematisiert werden, damit die Tagesordnung ggf. angepasst werden kann (ebd., S. 283).

In vielen Organisationen liegt die *größte Schwachstelle in der Realisierung* der in Sitzungen getroffenen Entscheidungen (ebd.). Diese Dinge gehören in ein Sitzungsprotokoll und es liegt in der Verantwortung der Sitzungsleiter*innen, für ihre Durchsetzung und den Vollzug zu sorgen (ebd.). Derartige Terminsachen gehören auf Wiedervorlage und ihre konsequente Erledigung sorgt dafür, dass die Sitzung ernst

genommen wird (ebd.). So wird auch die Führungskraft selbst ernst genommen und erfährt Wirksamkeit (ebd.).

Um in einer Sitzung zu wirklich *tragfähigem Konsens* zu gelangen, gibt es nur eine Möglichkeit: Der bestehende Dissens muss zwingend und in aller Offenheit ausgetragen werden (ebd., S. 284). Das häufig zu beobachtende Harmoniestreben bei Führungskräften hat mit diesem Konsens nichts zu tun (ebd.).

In der Regel wird für eine Sitzung auch ein Protokoll benötigt, das Beschlüsse, Maßnahmen, Verantwortliche und Termine enthalten muss (ebd., S. 285). Eine Führungskraft sorgt aus zwei Gründen für ein Protokoll: 1. um selbst den Kopf frei zu haben und 2. um im Sinne aller Beteiligten für Klarheit zu sorgen (ebd.). Ein positiver Nebeneffekt ist, dass man auf diese Weise erfährt, wie die Mitarbeiter*innen den Sachverhalt verstanden haben (ebd.).

Nach einer Sitzung müssen Manager*innen ständig nachfassen, eine *Realisierungskontrolle* durchführen und sich auf die Umsetzung und Finalisierung der Beschlüsse konzentrieren (ebd., S. 287). Dies hat nichts mit einem Mangel an Vertrauen zu tun, sondern einzig mit der Tatsache, dass Manager*innen eben nicht nur für das Treffen von Entscheidungen bezahlt werden, sondern letztlich für die Realisierung dieser Entscheidungen (ebd., S. 288). Kontrollierende Tätigkeiten gewinnen in Krisensituationen an Bedeutung, also genau dann, wenn man sich als Führungskraft nicht auf Routineeffekte verlassen kann und der Änderungsgrad in Relation zur bisherigen Praxis groß ist (ebd.).

II. Der Bericht

Nachfolgend geht es in erster Linie um den Bericht im engeren Sinne sowie um die damit verbundene Effektivität (ebd., S. 289). Die meisten Aspekte entfalten aber auch Gültigkeit für andere Dinge in Schriftform, z.B. das Protokoll, die Mitteilung, die Aktennotiz und den Geschäftsbrief (ebd.). Die Schriftform gewinnt überall an Bedeutung, wo es um Wissensarbeit geht und spart – entgegen der verbreiteten Annahme – meistens auch Zeit (ebd.). Besonders positiv an der Schriftform ist, dass sie dazu zwingt, nachzudenken (ebd.). Der entscheidende Schritt zur Wirksamkeit, der Autor*innen von Manager*innen unterscheidet, drückt sich in folgender Frage aus: Was soll dieser Bericht bei der empfangenden Person bewirken? (ebd., S. 290). Mit dieser Frage beginnt auch die entscheidende Arbeit, die zu dem Ergebnis führen sollte,

dass der Bericht die beabsichtigte Wirkung auslöst, die empfangende Person zur Aktion zu veranlassen (ebd.). Wirksamkeit in diesem Sinne bedeutet, so gut wie möglich herauszufinden, wer die Empfangenden sind und worauf sie am ehesten reagieren (langer oder kurzer Text, Zahlen, Tabellen, Statistiken, Grafiken etc.) (ebd., S. 291). Klarheit, Prägnanz und Genauigkeit in der Sprache sowie eine Struktur im Gesamttext sind dabei unabdingbar (ebd.). Möglicherweise können die moderne Informationstechnologie und der Computer sogar einen neuen Zwang zur Präzision beitragen (ebd., S. 292). MALIK fasst das Erfordernis einer professionellen Administration, von der man lernen kann, treffend zusammen:

„Sämtliche durch die moderne Kommunikationstechnologie möglich gewordenen Formen des Arbeitens stehen und fallen mit den Regeln und der Disziplin professionellen Reportings.“ (ebd., S. 293).

Schriftstücke sollen die Kommunikation erleichtern, das Gedächtnis entlasten, den Überblick über wesentliche Dinge erleichtern und helfen, in der Informationsflut die Übersicht zu wahren (ebd., S. 295).

III. Job Design (Stellengestaltung) und Assignment Control (Führen mit Auftrag)

Wirksame Ziele setzen die richtige Aufgaben- und Stellengestaltung für Mitarbeiter*innen voraus (ebd., S. 296). Während in Unternehmen und Organisationen viel Geld für Produktdesign ausgegeben wird, beachten nur wenige, dass sie ein Job Design benötigen (ebd.). Dies führt häufig zu Demotivation, Unzufriedenheit und einer schlechten Produktivität des Human Resources Bereichs (ebd.). Job Design und Assignment Control sind für MALIK von ausschlaggebender Bedeutung und gleichzeitig in den meisten Organisationen nicht bekannt oder unterentwickelt (ebd.).

Job Design

Um Stellen so zu gestalten, dass Menschen damit wirksam werden können, müssen einige Regeln beachtet werden bzw. Fehler vermieden werden (ebd., S. 297).

Zu kleine Jobs: Die meisten Menschen haben zu kleine Aufgaben und sind ständig unterfordert, was zu Frustration und zu mangelnder Produktivität führt (ebd.). Jobs müssen groß sein und den Menschen in Gänze konzentrieren, fokussieren und fordern (ebd.). Nur so können sich Menschen entfalten (ebd.). In gut organisierten

Unternehmen kontrollieren in erster Linie die Jobs, also die Aufgaben, die Mitarbeiter*innen und nicht Vorgesetzte (ebd., S. 298). Fehler im Job Design sind deshalb so problematisch, weil man sie häufig nicht bemerkt, da nur die allerbesten Mitarbeiter*innen zu ihren Chef*innen kommen und sagen, dass sie nicht ausgelastet sind (ebd.).

Zu große Jobs: Der zu große Job geht mit einer Überforderung der Mitarbeiter*innen einher und ist daher auch leicht erkennbar und leicht korrigierbar (ebd.). Indizien dafür können sein, dass Mitarbeiter*innen Termine versäumen, Fehler machen oder schlampig arbeiten (ebd.). In seiner Tragweite ist er mit dem zu kleinen Job nicht vergleichbar, zumal Menschen in der Geschichte immer wieder gezeigt haben, dass sie mehr leisten können, als sie selbst es für möglich halten und die Leistung eine Quelle allergrößter Motivation ist (ebd.).

Schein-Job oder Non-Job: Als Schein-Jobs oder Non-Jobs sowie als „Seuche in den Großorganisationen“ bezeichnet MALIK Assistent*innen, Koordinator*innen oder Stabsstellen (ebd., S. 299). Das Problem liegt für ihn in der Kombination aus *großem Einfluss* und einem weitgehenden *Mangel an Verantwortung*, die Menschen und die Organisation korrumpiert (ebd.). Nach seiner Einschätzung wird die Versuchung nahezu unwiderstehlich, den eigenen Einfluss und die Macht auch auszuüben, zumal damit keine Verantwortung verbunden ist (ebd.). Ohne Verantwortung fehlt einer Aufgabe das konstitutive Element, Mentalität und Moral werden so vergiftet (ebd.). Die Zahl solcher Jobs sollte daher minimiert und Personen maximal drei Jahre in einer solchen Position bleiben dürfen (ebd.).

Multipersonen-Job: Solche Jobs sind durch ständige Kooperation und Koordination geprägt sowie dadurch, dass Stelleninhaber nie allein etwas zu Ende bringen können (ebd.). Die Regel lautet daher, dass eine Aufgabe stets von einer Person und ihrer direkten Organisationseinheit erledigt werden können sollte (ebd., S. 300). Was immer getrennt gehalten werden kann, sollte separiert bleiben (ebd.). Falsch verstandene Vernetzung ist eine der Hauptursachen für Komplexitätszunahme (ebd.).

Ein bisschen von allem: Da Menschen Fokussierung brauchen, um Resultate zu erzielen, sind Positionen, die die Energie der Menschen in eine Verzettlung und Zersplitterung zwingen, ungeeignet (ebd.). Aufgaben müssen groß sein und die Menschen zur Konzentration auf eine Sache anhalten (ebd.).

Killer-Job oder unmöglicher Job: Jobs, die eine Vielzahl von völlig unterschiedlichen Anforderungen stellen, so dass ihnen ein gewöhnlicher Mensch nicht gewachsen sein kann, können Stelleninhaber*innen im bildlichen Sinn umbringen (ebd., S. 301). Ein Beispiel dafür ist die Verbindung von Verkauf und Marketing in einer Stelle, denn beides erfordert grundverschiedene Fähigkeiten, die meist nicht in ein und derselben Person zu finden sind (ebd.).

Zusammenfassend müssen Jobs groß sein und den Menschen konzentrieren und fokussieren (ebd.). Die Tätigkeiten müssen miteinander verbunden sein und müssen Ergebnisse zu erzielen erlauben (ebd.). Jobs müssen außerdem für gewöhnliche Menschen konzipiert sein, die nach ihren Stärken ausgewählt wurden (ebd.).

Assignment Control

Die oben beschriebene Stellengestaltung ist die Voraussetzung dafür, dass Assignment Control zur Anwendung kommen kann (ebd., S. 302). MALIK weist darauf hin, dass Assignment Control nahezu unbekannt ist und diese Tatsache die Hauptursache dafür sei, dass Organisationen so umsetzungsschwach sind (ebd.). Er sieht darin die Ursache für das Brachliegen von Humanressourcen und für schlechte Effektivität (ebd.). Für die Anwendung sind zwei Dinge erforderlich: 1. Die Kenntnis des Unterschieds zwischen Stelle und Assignment und 2. aktives Steuern und Selbststeuern der Menschen (ebd.). MALIK übersetzt das Wort „Assignment“ mit den *Schlüsselaufgaben, die auf Stellen für die betreffenden Mitarbeiter*innen höchste Priorität haben müssen* (ebd., S. 303). Eine Stelle hingegen ist ein Aufgabenpaket und noch nicht mit bestimmten Prioritäten verbunden (ebd.). MALIK macht dies an einem Beispiel fest:

„Die Stelle sei die Verkaufsleitung. Es ist ein großer Unterschied und erfordert völlig andere Fähigkeiten und Tätigkeiten, ob der Auftrag für den Verkaufsleiter lautet:

- Bisherige Produkte zu verkaufen oder das Sortiment um 40 Prozent zu reduzieren;
- Die zufriedenen bisherigen Kunden weiterhin zu betreuen oder abgesprungene Kunden zurückzugewinnen;
- Mit dem heutigen Außendienst zu arbeiten oder diesen radikal zu verjüngen, weil er überaltert ist;
- Mit dem bisherigen Provisionssystem nach Umsatz weiterzumachen oder das System auf das Deckungsbeitragsprinzip umzustellen.

Die Stelle heißt weiterhin »Verkaufsleiter«. Was dieser aber jeweils tun muss, ist in jedem dieser Beispiele grundverschieden.“ (ebd., S. 305)

Das *Führen mit Aufträgen* ist einer der wichtigsten Funktionsgrundsätze jeder modernen Armee, in allen anderen Organisationen jedoch ist es keine Selbstverständlichkeit (ebd.). Die Aufträge müssen *schriftlich* formuliert werden, insbesondere in schwierigen und komplexen Fällen und wenn größere Veränderungen rasch durchgeführt werden sollen (ebd.). Soll Assignment Control in einer Organisation eingeführt werden, so müssen zunächst klare Prioritäten „herauspräpariert“ und in Form von präzisen Aufträgen formuliert werden (ebd., S. 306). Der zweite wesentliche Schritt ist die wirksame Steuerung des Einsatzes der Mitarbeiter*innen (ebd.). Die besten Mitarbeiter*innen müssen für die schwersten Aufgaben eingesetzt werden, ihnen muss der Rücken freigehalten werden (ebd., S. 307). Sie müssen von der Tagesroutine entlastet werden, damit sie mit voller Kraft die Prioritäten verfolgen können (ebd., S. 308). So erhalten aber auch die zweit- und drittbesten Mitarbeiter*innen die Gelegenheit, anspruchsvollere Aufgaben zu übernehmen, um sich entwickeln zu können (ebd.). Auf diese Weise wird allen Mitarbeiter*innen einer Organisation vor Augen geführt, wo die Prioritäten liegen und es entsteht ein gemeinsames Gefühl der Verpflichtung und Verantwortung – shared commitment (ebd.).

Assignment Control muss mit der Budgetierung und der Vereinbarung von Zielen verbunden werden (ebd.). In einem *ersten Schritt* setzt die Geschäftsleitung die Prioritäten für die nächste Geschäftsperiode in Form einer kurzen Liste mit Schwerpunkten (ebd., S. 309). Im *zweiten Schritt* wird das Ergebnis der nächsten Führungsebene bekannt gegeben, im besten Falle sogar allen Mitarbeiter*innen (ebd.). Im *dritten Schritt* spricht jedes Geschäftsleitungsmitglied mit seinen Mitarbeiter*innen über die Schlüsselaufgaben (Assignments) der Stelle auf der Grundlage der Prioritäten (ebd.). Im *vierten Schritt* werden die Ergebnisse dieser

Gespräche schriftlich festgehalten (ebd.). Im *fünften Schritt* erfolgt das eigentliche Control-Element: In kurzen Zeitabständen von sechs bis acht Wochen geht man zu diesen Mitarbeiter*innen hin und sieht nach, ob sie ihre Prioritäten auch tatsächlich abarbeiten oder ob die Alltagszwänge die Prioritäten verdrängt haben (ebd., S. 310). Hier ist Präsenz und Inaugenscheinnahme erforderlich, auf Berichte darf man sich keinesfalls verlassen (ebd.). Diese Gelegenheit nutzen wirksame Manager*innen natürlich auch, um Mitarbeiter*innen die Bedeutung ihrer Aufgabe vor Augen zu führen und um ihnen die erforderliche Unterstützung zu geben (ebd.).

Die Anwendung von Assignment Control führt nach Einschätzung von MALIK meist zu einer sofortigen Verbesserung der Umsetzungskraft einer Organisation und die Mitarbeiter*innen haben Erfolgserlebnisse (ebd., S. 312).

IV. Persönliche Arbeitsmethodik

Kaum etwas beeinflusst die Professionalität und die Wirksamkeit von Führungskräften so direkt und umfassend wie die persönliche managerielle Arbeitsmethodik (ebd., S. 314). Dieses Werkzeug wurde daher von MALIK auch in der Modellabbildung des Malik Führungsrad® in der Mitte des unteren Halbkreises positioniert (ebd.). Für den Autor wird dadurch deutlich, dass richtiges Management seinen Ursprung im Selbstmanagement hat, also in der Anwendung von Management auf sich selbst (ebd.). Es geht dabei nicht um die Methodik für die Erfüllung von Sachaufgaben, die jeder in der Regel an der Universität gelernt hat (z.B. der Chemiker die Methoden, die er im Laboratorium braucht oder die Lehrkraft die pädagogischen und inhaltlichen Unterrichtsmethoden für ihr jeweiliges Fach) (ebd.). Sich selbst zu managen, lernen die meisten Führungskräfte weder im Rahmen ihres Studiums noch später on the Job (ebd.). MALIK hält dies für besonders kritisch im Umgang mit hoher Komplexität und beschreibt, dass er deren Nutzung zum eigenen aktiven Vorteil für einen der entscheidenden Karrierefaktoren hält (ebd.). Eine professionelle Arbeitsmethodik ermöglicht seiner Ansicht nach auch eine größere Führungsspanne und damit größere Ertragskraft einer Organisation (ebd.). Die besondere Herausforderung für Führungskräfte im Hinblick auf die „Große Transformation“ ist, dass sie momentan auf drei Baustellen wirksam sein müssen: 1. im Zusammenhang mit ihrer bisherigen Tätigkeit 2. im Hinblick auf die Innovationen der Zukunft und 3. in der Übergangszone dazwischen (ebd., S. 315). Dies gelingt mit einer guten Arbeitsmethodik deutlich

leichter (ebd.). Persönliche Arbeitsmethodik ist das Zentrum der Selbstregulierung und Selbstorganisation und kann sich von dort aus in die ganze Organisation ausbreiten (ebd.).

Für MALIK werden Leben und Arbeiten oft fälschlicherweise als Gegenpole verstanden, er hingegen plädiert für ein *Grundverständnis, das Führen, Leisten und Leben integriert* und damit automatisch die Work-Life-Balance-Probleme löst (ebd., S. 316). Disziplin, flexible Selbstorganisation, durchdachtes Selbstmanagement und gute Arbeitsmethodik führen dazu, dass vieles machbar wird und können zu einer Quelle von Selbstsicherheit, Erfüllung und Stolz auf die eigene Kompetenz werden (ebd.). Die stete Verbesserung der eigenen Arbeitsmethodik verdient auch deshalb während des gesamten Arbeitslebens größte Aufmerksamkeit, weil sie immer wieder an neu wechselnde Umstände angepasst werden muss (ebd., S. 317). Aus all diesen Gründen erscheint es unverständlich, dass persönliche Arbeitsmethodik in den akademischen Studiengängen und sonstigen Ausbildungen bis heute kaum einen Platz gefunden hat (ebd., S. 318). Das Schlüsselproblem der meisten Arbeitsmethodik-Seminare liegt darin, dass sie eine Methodik für alle lehren, also den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben (ebd., S. 319). *Arbeitsmethodik ist jedoch persönlich und individuell*: Alle wirksamen Menschen arbeiten zwar methodisch, aber jeder hat eine eigene und individuelle Kombination der Methoden (ebd.). Sie hängt ab von der jeweiligen Tätigkeit, der Stellung innerhalb der Organisation, der Lebens- und Karrierephase, dem Alter, dem Reisebedarf im Beruf, der Art und dem Aufbau der Organisation, den Vorgesetzten und möglicherweise entstandenen Gewohnheiten sowie der Branche (ebd., S. 320f). Eine für alle gleiche und allgemeingültige Arbeitsmethodik zu empfehlen führt daher in die Ineffizienz und kann zur Strangulierung der Leistungsfähigkeit führen (ebd., S. 321).

Jede *Arbeitsmethodik* muss mindestens *alle drei bis fünf Jahre überprüft*, angepasst oder manchmal auch radikal verändert werden, da sich in diesem Abstand, selbst bei gleichbleibendem Job, heutzutage, aufgrund der allgemeinen Veränderungsdynamik, die Anforderungen verändern (ebd., S. 322). Weitere Gründe für eine Überprüfung und Anpassung der Arbeitsmethodik sind: die Übernahme einer neuen Aufgabe, die Übertragung einer höheren Position, neue Vorgesetzte sowie jede sonstige wesentliche Veränderung der Situation (ebd., S. 322f). Da man auch das Privatleben in seine Arbeitsmethodik integrieren sollte, müssen auch Veränderungen im privaten

Bereich jeweils zu einer Anpassung der Arbeitsmethodik führen (ebd., S. 323). MALIKs Devise lautet an dieser Stelle: „Don't work harder; work smarter“ (ebd., S. 324). Er schlägt vor, sportlich und unverkrampft damit umzugehen und mit sich selbst und seiner Arbeitsweise zu experimentieren und Neues ausprobieren (ebd.). Für MALIK gibt es bestimmte Basisbereiche, in denen zwingend eine spezielle Methodik erforderlich ist, wie die Methodik dort dann aussieht, ist wiederum individuell unterschiedlich (ebd.). Unter Basisbereichen versteht der Autor jene Problemfelder, die in jeder Managementposition zu beachten und unter Kontrolle zu bringen sind, wenn Wirksamkeit entstehen soll (ebd., S. 325):

1. *Zeit*: Jeder muss sich bewusst entscheiden, wie er die zur Verfügung stehenden Stunden pro Jahr nutzen möchte (ebd.). Wer nicht bewusst die Entscheidung trifft, wie viel Zeit er Familie, Beruf, sich selbst und seinen Interessensgebieten widmen will, läuft Gefahr, von den Umständen getrieben und sogar gehetzt zu werden (ebd., S. 326). Für MALIK ist es eine Grundvoraussetzung für wirksames Management, die eigene Zeit unter Kontrolle zu bringen und wirksam nutzen zu können (ebd.). Am Beginn steht die Frage: Was sollte ich in Zukunft nicht mehr tun? (ebd.).

2. *Fitness*: Zur Arbeitsmethodik gehört auch, dass man auf die eigene Fitness achtet und damit automatisch die Leistungsfähigkeit erhält (ebd., S. 327).

3. *Inputverarbeitungssystem*: Jede Führungskraft wird heute rund um die Uhr mit einer Flut an Input konfrontiert, die sie verarbeiten muss (ebd.). Sie benötigt ein Inputverarbeitungssystem oder anders ausgedrückt: eine bestimmte Methodik, um mit der Flut fertig zu werden (ebd., S.328). Die entscheidenden Fragen lauten: Was muss ich selbst erledigen und was will ich erledigen lassen? Was muss sofort erledigt werden und was hat Zeit? (ebd.). In diesen Fragen stecken die Kunst des Delegierens und die Unterscheidung von Wichtigkeit und Dringlichkeit (ebd.).

4. *Kommunikationstechnologie*: Telefonieren wird für die meisten Führungskräfte weiterhin wichtig bleiben, spontanes Telefonieren ist jedoch keine gute Arbeitsmethodik (ebd., S. 329). Im Sinne einer Effizienz von Telefonaten sollten einige Regeln eingehalten werden: 1. Prüfen, ob andere Kommunikationsmittel den Zweck

besser erreichen können. 2. Telefonate müssen vorbereitet werden. 3. Telefonate sollten zu Blöcken zusammengefasst werden (ebd.). Die mit Telefonaten oft verknüpfte Weitschweifigkeit sollte vermieden werden (ebd.).

5. *Schriftstücke*: Führungskräfte müssen in der Regel viel schreiben und benötigen daher eine effiziente Technik für die Erstellung von Schriftstücken (ebd.).

6. *Termine*: Der schnellste und sicherste Weg, Respekt, Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit einzubüßen, ist ein schlampiger Umgang mit Terminen (ebd., S. 330). Eine Führungskraft benötigt daher ein perfektes System zur Einhaltung ihrer Termine (ebd.).

7. *Memory-System*: Die Kunst ist es, einen abgelegten Vorgang genau dann wiederzufinden, wenn man ihn braucht (ebd.). Dies hat etwas mit der Definition von richtigen Kontexten zu tun (ebd., S. 331).

8. *Routinen von Abläufen*: Routinen werden dann zum Problem, wenn sie nur in größeren Abständen hin und wieder getan werden müssen (ebd.). Das wichtigste Instrument, um diese Dinge unter Kontrolle zu bekommen, ist die Checkliste (ebd., S. 332).

9. *Beziehungspflege*. Für MALIK sind es zwei Dinge, die Manager*innen wertvoll machen: erstens die Erfahrungen, die sie ansammeln und 2. die Beziehungen, die sie knüpfen (ebd.). Beziehungen müssen ständig gepflegt, kultiviert und betreut werden, daher benötigt eine Führungskraft, die an ihrer Wirksamkeit interessiert ist, ein System zur Beziehungspflege (ebd., S. 333).

Im Hinblick auf die „Große Transformation“ und das *richtige Management in unbekanntem Situationen* gibt MALIK einige ergänzende Empfehlungen auf der Basis einiger bekannter Grundmuster und Risiken (ebd., S. 335):

In Substitutionsprozessen werden frühere Navigationshilfen unbrauchbar und weisen in die falsche Richtung (ebd.). Die *wertvollste Erfahrung aus der Vergangenheit* wird regelrecht zum *Hindernis für den Umstieg* (ebd.).

Systeme steuert man durch Information und Kommunikation (ebd., S. 336). In komplexen Situationen reicht dies jedoch nicht aus, sondern es muss so informiert werden, dass alle denselben Informationsstand haben (ebd.). In der Kybernetik spricht man in diesem Zusammenhang von *Metakommunikation* (ebd.). Menschen und Teams werden so befähigt, sich selbst zu steuern und ggf. neu zu organisieren (ebd.). Bilaterale Kommunikation genügt für das Beherrschen komplexer Situationen nicht, sondern lässt Missverständnisse entstehen (ebd.). Ein adäquates Mittel dazu ist die *Lagebesprechung* (ebd.). Schnelle Veränderungen in unbekanntem Situationen erfordern auch eine schnelle Koordination von Teams und immer wieder neues Abstimmen von Prioritäten (ebd.).

Das heute weit verbreitete System der Dezentralität muss in Zeiten von hohen Veränderungsdynamiken ergänzt und überlagert werden durch eine *neue Zentralität der Informationsströme* (ebd., S. 337). Es müssen Koordinationsknoten eingerichtet werden, über die an einem Punkt jederzeit festgestellt werden kann, ob etwas außer Kontrolle gerät (ebd.). Dafür wiederum ist das One-Person-Responsibility zu etablieren (ebd.).

Große Komplexität lässt sich durch eine weitere Methode meistern, nämlich durch das Arbeiten mit direkt an die Person gerichteten und aufgabenrelevanten Instruktionen (ebd.). *Führen mit Instruktionen und Signalen* kennen wir über das bekannte Beispiel des satellitengestützten Navigationssystem, das uns für jeden Schritt im Unbekannten die nötigen Informationen gibt, so dass wir auch bei völliger Ungewissheit des Neuen richtig handeln können (ebd., S. 337f).

In Zeiten hoher Komplexität benötigen Manager*innen Echtzeit-Informationen über Prozesse und Ereignisse, für die sie verantwortlich sind (ebd., S. 338). *Real Time Control* ermöglicht es Manager*innen, in Echtzeit punktgenau zu wissen, wo sie gerade stehen, um in einer sich schnell verändernden Situation den nächsten Schritt richtig zu setzen (ebd.). Die ideale Verkörperung dieser Technik ist der sogenannte Operation Room (ebd., S. 339).

V. Budget und Budgetierung

Das Budget gehört zu den anspruchsvolleren Werkzeugen von Manager*innen und seine kompetente Anwendung erfordert ein paar spezielle Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Begriffe und Zusammenhänge (ebd., S. 342). Viele

Manager*innen, in Unternehmen und besonders in Organisation außerhalb der Wirtschaft, lassen sich dieses potenziell wichtige Werkzeug aus der Hand nehmen (ebd.). MALIK weist darauf hin, dass für Non Profit Organisationen saubere Budgets und eine funktionierende Budgetierung oft noch wichtiger sind als für Unternehmen (ebd.). Sein nachfolgendes Statement lässt sich gut auf den Bildungsbereich und die Leitung von Schulen übertragen:

„In manchen Organisationen scheint man ein fundamental gestörtes Verhältnis zu Zahlen zu haben, was weder der Effektivität noch der Glaubwürdigkeit dieser Organisationen nützlich ist. Nicht selten, und besonders in den Institutionen des Kulturbereichs sowie den gemeinnützigen Organisationen, kokettiert man oft, nichts von der profanen wirtschaftlichen Seite der eigenen Tätigkeit zu verstehen. Aussagefähige, transparente und das Handeln leitende Budgets, Ordnung und Übersicht in den Zahlen und ein funktionierendes Rechnungswesen werden dort als Zeichen einer materialistischen, kunst- und kulturfeindlichen oder unsozialen Gesinnung missverstanden.“ (ebd.)

Das Budget und der Budgetierungsprozess müssen insofern nicht nur von Finanzleuten und Controllern verstanden werden, sondern von jeder Führungskraft (ebd., S. 343). Für unerfahrene Manager*innen ist das Budget gleichzeitig das beste Werkzeug, um die Organisation und den eigenen Verantwortungsbereich kennenzulernen (ebd.). Insgesamt kann das Budget genutzt werden, um Ressourcen produktiv zu machen, als Koordinationsmittel für ein besseres Zusammenspiel verschiedener Bereiche, als Integrationsmittel für das Personal eines Bereichs, zur Überprüfung, wann Pläne revidiert werden müssen und als Grundlage für eine wirksame und gute Kommunikation (ebd., S. 344). Um von Daten zu Informationen zu kommen muss ein Budget in seinen wichtigen Positionen immer Vergleiche und Differenzen ausweisen (ebd., S. 345). Im Wesentlichen handelt es sich um Vergleiche zu Vorperioden, zu anderen Unternehmens- oder Organisationsteilen oder zu anderen Budgetpositionen (ebd.). Die Vergleiche und Zahlen sind interpretationsbedürftig und nicht nur negative Abweichungen sind erklärungsbedürftig, sondern auch positive (ebd., S. 346). Positive Abweichungen können ein Signal dafür sein, dass man eine bisher nicht beachtete Stärke hat oder mit einer besonderen Chance konfrontiert ist (ebd.). Neben den absoluten Budgetzahlen sind auch ausgewählte Kennziffern zu budgetieren, z.B. die Marktstellung (Marktanteil, Qualität), die Innovationsleistung, die Produktivitäten, die Humanressourcen (Fehlzeiten, Fluktuation), die Liquidität sowie die Profitabilität (ebd., S. 347f). Am Anfang muss immer die Frage stehen: Welche Resultate wollen wir in den Feldern, in denen wir aktiv sind, erzielen (ebd., S. 348)?

Insofern ist das Budget eine Willensbekundung und keine Hochrechnung der Vergangenheit (ebd.). In einem Budget laufen langfristige Vorhaben, die Strategie, Kreativität und Innovation, aber auch das Ausmisten der Organisation und das Umsteuern von Ressourcen zusammen (ebd.). Es geht um Kostenentstehung, Kostenverursachung und Kostengestaltung (ebd., S. 349). Von Zeit zu Zeit kann es erforderlich sein, einen Bereich von Grund auf neu zu budgetieren und damit auch zu hinterfragen (ebd.). Darüber hinaus sollte bedacht werden, dass die wesentlichen Kosten genau von jenen Dingen verursacht werden, die erfolgreich sein werden (ebd., S. 351). Sie lösen hohe Folgekosten aus und die tragischen Fälle sind jene, wo ein Unternehmen zwar Erfolg hat, sich aber die Kosten für diesen Erfolg nicht leisten kann (ebd.).

Man braucht zwei verschiedene Budgets: 1. Das Operating-Budget für bestehende, laufende Geschäfte (ebd.). Die Frage, die damit in Zusammenhang steht, lautet: Welches Minimum an Ressourcen ist nötig, um das Geschäft erfolgreich weiterzubetreiben? (ebd.). 2. Das Innovations-Budget für das Neue, für das es noch keine Erfahrungen gibt (ebd.). Die entscheidenden Fragen lauten: Ist es die richtige Innovation? Welches Maximum an Ressourcen soll sie erhalten (ebd.)? Der Schlüssel zum Erfolg neuer Vorhaben ist „Klotzen und nicht kleckern“ oder anders ausgedrückt: Konzentration auf wenige Dinge und diese mit voller Kraft durchziehen (ebd., S. 352). Es lohnt sich, den Blick auf die zehn bis 20 Prozent wirklich erfolgsentscheidender Positionen zu richten und die Frage zu stellen: Welches sind die erfolgsentscheidenden Positionen, die alle anderen im Sog nach sich ziehen? (ebd.). Zu bedenken ist auch, dass hinter jedem Budget der Name der verantwortlichen Person steht, die dafür sorgt, dass die Dinge auch getan werden (ebd., S. 353). Man sollte also nicht nur Kosten mit einem Budget assoziieren, sondern die Stärken von Individuen (ebd.). Unverzichtbar ist im Kontext der Budgetierung das sogenannte *Worst-Case-Budget* (ebd., S. 354). Eine mögliche Fragestellung könnte sein: Wie würde unsere Firma aussehen, wenn wir mit 30 Prozent weniger Umsatz auskommen müssten? (ebd.) Die Vorbereitung auf diese Frage dient dazu, die Ruhe in stürmischen Zeiten zu bewahren und herauszufinden, wo und wie das Unternehmen flexibel ist (ebd.). Auch für den schulischen Kontext kann es sinnvoll sein, solche Szenarien zu durchdenken und sich darauf vorzubereiten. Wirksames Management – unabhängig davon, ob es um ein Wirtschaftsunternehmen geht oder um einen Non - Profit -

Organisation – muss handwerkliche Professionalität, Gründlichkeit und Sorgfalt bei der Budgetierung anwenden (ebd., S. 355).

VI. Die Leistungsbeurteilung

Erstaunlich viele Führungskräfte scheinen ein gestörtes Verhältnis zur Leistungsbeurteilung zu haben (ebd., S. 356). Sie erledigen dieses periodisch, meist jährlich wiederkehrende Ritual, mit einem Minimum an Zeit- und Denkaufwand, weil es von ihnen verlangt wird, scheinen aber nicht wirklich dahinter zu stehen, sondern finden Beurteilungen in der Regel nutzlos und sprechen auch nicht gerne darüber (ebd.). MALIK fand in zahlreichen Gesprächen mit Führungskräften heraus, dass sie regelmäßig nicht die Beurteilung der Leistung ablehnten, sondern die dafür existierenden *Systeme* (ebd.). Logik und Methodik der heutigen Beurteilungssysteme entstammen der klinischen Psychologie, die sich – ähnlich wie die Medizin - an Krankheiten ausrichtete, also daran, was einer Person fehlt, an ihren Defiziten und Schwächen (ebd.). Ziel ist die Beseitigung der Krankheitssymptome, so dass die Situation von Ärzt*innen und Patient*innen von vornherein auf Abbruch ausgerichtet ist (ebd., S. 357). Die Situation in der Führung ist aber umgekehrt: Manager*innen müssen auf die Stärken der Mitarbeiter*innen achten und ihre Beziehung zu ihnen muss auf Dauer und Kontinuität angelegt sein (ebd.). Deutlich wird somit, dass die Übernahme von Beurteilungssystemen aus dem klinischen Bereich im Management nicht funktioniert und eher schadet als nutzt (ebd.). Während es im klinischen Bereich auf standardisierte Aspekte ankommt, z.B. Kriterien für die Beschreibung von Krankheiten, und diese Quantifizierungen und Standardisierungen dort einen großen Fortschritt darstellen, sind im Führungsbereich individuelle Besonderheiten der Person und Aufgabe entscheidend (ebd.). Je höher die Führungsposition ist, desto wichtiger wird die Individualität (ebd., S. 359). Typische Standardanforderungskataloge in Organisationen kulminieren regelmäßig in der Beschreibung von Idealtypen der Mitarbeiter*innen und sind Antwortversuche auf die Frage, was Führungskräfte typischerweise benötigen (ebd., S.358). MALIK konstatiert:

„Für die Beurteilung der Leistungen einer bestimmten Person ist das aber wenig hilfreich. Denn die Verwendung solcher Standardlisten führt bei der Leistungsbeurteilung dann zu der absurden und von Führungskräften zu Recht abgelehnten Situation. Denn so müssen Fähigkeiten beurteilt werden, die für den individuellen Fall *gar nicht benötigt werden*. So kommt es dazu, dass »Innovationsfähigkeit« auch dort bewertet werden muss, wo sie nicht erforderlich ist; dass man »Entscheidungsfähigkeit« auch dort bewerten muss, wo eine Person nie oder selten, und schon

gar nicht wichtige Entscheidungen zu treffen hat. Das wird zu Recht als sinnlos empfunden und auch als ungerecht, denn darauf können sich weder Gehaltsveränderungen stützen noch eine Beförderungsentscheidung.

Es ist falsch zu fragen: *Welchen Anforderungen müssen Manager im Allgemeinen entsprechen?* Die richtige Frage lautet: *Was braucht eine Führungskraft auf dieser konkreten Position in dieser konkreten Organisation und in dieser konkreten Situation?*“ (ebd.)

Bei der Anwendung von Standardkriterien kommt es nahezu zwingend zur Festlegung der Führungskräfte auf Standardprofile, die sich im Bereich des Mittelfelds bewegen (ebd., S. 359). Die Gründe dafür liegen auf der Hand: 1. Wenn schon Standardkriterien beurteilt werden müssen, die im Grunde nicht gebraucht werden, dann sollen Mitarbeiter*innen zumindest nicht den Schaden daraus haben (ebd.). 2. Schlechte Beurteilungen führen immer zu Erklärungsbedarf gegenüber den Mitarbeiter*innen und den Vorgesetzten (ebd.). Auch sehr gute Beurteilungen müssen stets begründet werden; will man all diese Schwierigkeiten also verhindern, beurteilt man einfach neutral (ebd.).

Eine Organisation benötigt jedoch keine Informationen über das Ausmaß der Mittelmäßigkeit, sondern muss herausfinden können, wer in der Organisation welche besonderen Stärken hat und welche Resultate er damit erzielt hat bzw. erzielen kann (ebd., S. 360). Stärken kann man am besten anhand bisher erbrachter Leistung erkennen (ebd.). Genau das festzustellen muss der Sinn der Leistungsbeurteilung sein (ebd.). Als Instrument empfiehlt MALIK dafür ein leeres Blatt ohne jegliche Hilfsstrukturen, weil dies die Führungskraft zum Nachdenken zwingt (ebd.). Das so entstehende Ergebnis muss folgende Punkte erfüllen: 1. Es muss die *Leistung auch tatsächlich beurteilen und dabei auf die vereinbarten Ziele zurückgreifen*, um nicht im luftleeren Raum zu bewerten (ebd., S. 361). 2. Es muss die besonderen *individuellen Stärken und Schwächen benennen*: Was kann die Person besonders gut und was kann sie nicht? (ebd.). Dies erfordert *Urteilsvermögen* und besondere Sorgfalt, was wiederum Training und Erfahrung erfordert und nicht durch ein standardisiertes Beurteilungssystem ersetzt werden kann (ebd.). Die hilfreiche *Menschenkenntnis* ist letztlich nichts anderes, als die über viele Jahre geschulte und immer wieder geschärfte und hinterfragte Beobachtung von Menschen (ebd., S. 365).

Die beste Methode ist die *Echtzeit-Beurteilung*, d.h.: Wann immer ein*e Mitarbeiter*in eine Aufgabe abschließend bearbeitet hat, sollte er*sie von seiner*ihrer Führungskraft beurteilt werden (ebd., S. 362). Kleine und bedeutungslose Vorkommnisse sollten im Laufe eines Jahres von der Führungskraft kontinuierlich notiert werden (ebd., S. 364).

Alle wirklichen Performer*innen wollen ohnehin wissen, wo sie stehen (ebd., S. 365). Und sie sind es, die in Organisationen gebraucht werden (ebd., S. 366). Mit einem Verzicht auf eine wirkliche Leistungsbeurteilung raubt man nach MALIK Menschen die Möglichkeit zu Wirksamkeit und Erfolg (ebd.).

VII. Systematische »Müllabfuhr« - Systemerneuerung

Die Natur verfügt über Systeme, deren Organismen sich systematisch von Abfallstoffen befreien und entschlacken können, z.B. Zellen und Haut bei Säugetieren und Menschen (ebd., S. 367). Ohne eine kontinuierliche Entgiftung ist kein Leben möglich (ebd.). MALIK vertritt die Auffassung, dass etwas Analoges für die Selbsterneuerung von Organisationen nötig ist, insbesondere in Anbetracht der „Großen Transformation“ (ebd., S. 373). Es braucht seiner Meinung nach in jeder Organisation einen Prozess, der Veraltetes und Überflüssiges entsorgt, damit eine Organisation schlank und vital bleiben und schnell und effizient weiterarbeiten kann (ebd., S. 367). Sowohl Menschen als auch Organisationen neigen zum Sammeln und Hamstern von gewohnten Dingen und Ballast, von denen sie sich von Zeit zu Zeit befreien müssen (ebd.). Alles gehört auf den Prüfstein und die entscheidende Frage lautet: Was würden wir heute nicht mehr erneut beginnen, wenn wir es nicht schon die ganze Zeit täten? (ebd., S. 368). Die Bedeutung dieser Frage wird besonders dann klar, wenn man sie kontrastiert mit den Verhaltensweisen von Menschen und Organisationen, denn zu allem, was man tut, kommt jedes Jahr noch etwas Neues und Zusätzliches hinzu (ebd.). Effiziente Organisationen drehen dieses Verhalten systematisch um und stellen jährlich bzw. maximal alle drei Jahre die Frage, was sie nicht mehr tun und von was sie sich lieber trennen sollten (ebd.). Auf diese Weise kommt man zu schnellem und radikalem Wandel, zu wirksamen Innovationen und zur Befassung mit dem Wesenskern einer Organisation (ebd., S. 370).

Auch eine wirksame Führungskraft sollte dieses Prinzip einmal pro Jahr anwenden und sich die Frage stellen, welche Dinge nicht mehr getan werden sollten, weil

- sie sich überlebt haben.
- die Führungskraft über sie hinausgewachsen ist.
- die Führungskraft sich in eine andere Richtung entwickeln will.
- es mittlerweile bessere Methoden gibt.

- die Führungskraft andere Prioritäten setzen will (ebd., S. 372).

Gleichzeitig sollten die Mitarbeiter*innen dazu angehalten werden, eine Liste zu erstellen, was im nächsten Jahr aufzugeben ist (ebd.). Revitalisierung und Selbsterneuerung sind die entscheidenden Stichworte (ebd., S. 373). Für die „Große Transformation“ ist man am besten gerüstet, wenn man viel von dem Bisherigen aufgibt und Platz schafft für das Neue (ebd.).

Die Beherrschung der *Werkzeuge wirksamer Führung* stellt die handwerkliche Seite der Professionalität einer Führungskraft dar (ebd., S. 375). Grundsätze und Aufgaben wirksamer Führung stellen im Sinne von MALIK die „richtigen Dinge“ dar, die Werkzeuge hingegen sind die Mittel dafür, die richtigen Dinge auch „richtig zu tun“ (ebd.). Das eigene Handwerk zu beherrschen ist eine wichtige Grundlage für Selbstsicherheit und Souveränität und eine Quelle von Freude an der eigenen Wirksamkeit (ebd., S. 376).

„Man nimmt sich etwas vor oder stellt sich einer Aufgabe – und dann löst man sie, weil man es kann. Hierin liegt in der Tat so etwas wie das Geheimnis jener Führungskräfte, die ein oft un- oder übermenschlich erscheinendes Arbeitspensum bewältigen und es trotzdem schaffen, Mensch zu bleiben, gelassen und souverän.“ (ebd.).

1.4 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Teil für eine Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Deutschland

Die Bedeutung von Führung und Management für den Beruf der Schulleiter*innen ist in dem theoretischen Teil dieser Arbeit in Abschnitt 1.2 hinreichend deutlich geworden. Die bisher im Kontext schulischer Führung diskutierten Führungs- und Managementmodelle haben gezeigt, dass kein allgemeingültiges Führungskonzept existiert, das die aktuelle Anforderungsstruktur behandelt und daraus abgeleitet Kompetenzen definiert (Harazd et al., 2011, S. 101). Es wurden daher mit FULLAN und MALIK zwei weitere Führungs- und Managementtheorien in den Blick genommen. Der Erkenntnisgewinn wird nachfolgend in aller Kürze zusammengetragen.

MALIK trägt mit seiner klaren Position, Management als einen Beruf zu betrachten, zu einer Entmystifizierung von Management bei (ebd., S. 380). Ein Beruf, der auf Grundsätzen und Aufgaben fußt, für dessen wirksame Ausführung man Werkzeuge

beherrschen muss *und der erlernbar* ist – das läuft dem in weiten Teilen verbreiteten Bild des *Universalgenies* als Manager*innengrundtypus bzw. der *geborenen Führungskraft* (ebd., S. 37) zuwider.

Das Malik Standardmodell der Wirksamkeit®, das Malik Führungsrad®, wurde in Abb. 2 dargestellt. Für seine Anwendung ist insbesondere die Grundfrage nach dem Verhältnis von *Managementaufgaben* und *Sachaufgaben* zu klären, die nach Einschätzung von MALIK einem vernünftigen Verständnis von Management ständig im Wege steht (ebd., S. 390). MALIKs Managementsysteme – so auch das Malik Führungsrad® - sind so konstruiert, dass sie universell und invariant sind, d.h. die Managementaufgaben bleiben für jede Organisation immer gleich (ebd.). Die zu managenden Sachaufgaben hingegen sind so vielfältig, wie es die Gesellschaft und ihre Organisationen sind (ebd.). Die Sachaufgaben sind die Variablen, Management ist die Konstante, daher kann auch richtiges Management eine enorme Wirkung auf die Effektivität entfalten (ebd.). Verwirrung und Missverständnisse entstehen immer dann, wenn Management- und Sachaufgaben nicht sauber voneinander unterschieden werden (ebd.). Dennoch hängen beide Elemente voneinander ab und müssen zusammenwirken, auch wenn sie unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten erfordern (ebd., S. 391). Es sind die Sachgebiete, die gemanagt werden müssen, so dass eine professionelle Führungskraft auch ein hohes Maß an Kenntnissen über ein Sachgebiet benötigt (ebd.). Daraus ergibt sich 1. dass professionelle Manager*innen nicht jede beliebige Organisation führen können – vielmehr benötigen sie eben auch die spezifischen Sachkenntnisse und 2. dass Sachexpert*innen allein wegen ihres Sachwissens eben nicht auch schon gute Manager*innen sind – vielmehr benötigen sie profunde Managementkenntnisse (ebd.). MALIK macht das Ganze konkret:

„Zum Beispiel kann jemand zwar ein ausgezeichnete Forscher in der Pharmaindustrie sein, also ein Sachexperte, und dennoch – nicht selten gerade deshalb – kann er gleichzeitig ein schlechter Manager sein. Umgekehrt ist selbst der beste Manager weitgehend hilflos, wenn er von den Sachgebieten der Pharmaforschung nichts versteht.“ (ebd.)

Überträgt man diese Schlussfolgerung auf die Situation von Schulleiter*innen, so bedeutet dies, dass es nicht ausreicht, wenn Schulleiter*innen mit einer großen Unterrichtsexpertise ausgestattet sind, also über große Sachkenntnisse als Lehrkraft verfügen. Er braucht zwingend Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich von

Management. Gleichzeitig ist es auszuschließen, professionelle Manager*innen aus völlig anderen organisationalen Kontexten für die Rolle von Schulleiter*innen zu gewinnen, denn ihnen würden die Kenntnisse über die *Sachaufgabe Unterricht* fehlen. MALIK macht deutlich, dass es sich bei Manager*innen um ein eigenständiges Berufsbild handelt, für das er eindringlich eine adäquate Ausbildung fordert (ebd., S. 64). Folgt man MALIK in dieser Auffassung (ebd., S. 390 f), dann beinhaltet das Stellenprofil von Schulleiter*innen beides: Sachkenntnisse im Bereich Unterricht sowie Managementkenntnisse, um eine Schule zu steuern und zu leiten. Diese Kenntnisse bzw. die entsprechenden Qualifikationen müssten folglich bei der Auswahl für die jeweilige Schulleiter*innenstelle eine entscheidende Rolle spielen. Sie könnten also nur *vor dem Amt* erworben werden und nicht erst mit der Ernennung zu Schulleiter*innen.

Nicht nur MALIK sieht die herausragende Bedeutung von Management, sondern auch FULLAN macht deutlich, dass Schulleiter*innen nur erfolgreich und wirksam sein können, wenn sie auch gleichzeitig gute Manager*innen sind:

„Although I don't directly take up the ‚managerial‘ role of the principal, let me say here that for the professional agenda to flourish, the principal must ensure that good management prevails in the school. [...] Effective leaders maintain focus, as I have found in my motion leadership case studies of specific leaders [...]. They make sure that the basics – budget, timetable, health, and safety – are addressed effectively. Drawing distinctions between leadership and management has never appealed to me. In fact, leading the development of a culture of professional capital requires strong managerial skills.“ (Fullan, 2014, S. 56)

Unterschiedlich herausfordernde Situationen erfordern nach MALIK nicht etwa unterschiedliche Managementkenntnisse, sondern verschiedene Grade seiner Beherrschung, also sozusagen der Meisterhaftigkeit von gutem und richtigem Management (ebd., S. 392). *Change- und Innovationsmanagement* erfordert aus seiner Sicht eine ganz *besondere Virtuosität* in der Handhabung des Malik Führungsrades® (ebd.). Er unterscheidet daher auch in der grafischen Darstellung zwischen dem Management von Bekanntem und dem Management von Neuem (ebd.).

Auch FULLAN hat die Rolle der Veränderungsagent*innen, die nicht ihrer Leidenschaft folgen, sondern stattdessen ihre handwerklichen Fähigkeiten trainieren und entwickeln, ebenfalls deutlich in den Fokus seiner Theorie gerückt (Fullan, 2014, S. 123ff).

Zieht man die Schlussfolgerung aus den Ausführungen von MALIK und FULLAN dann sollten Schulleiter*innen, die sich aktuell einer hohen Veränderungsdynamik und Innovationserwartung ausgesetzt sehen, über ausgezeichnete Managementkenntnisse verfügen, um eben diesen Herausforderungen souverän und in großer Gelassenheit begegnen zu können, erst recht in Zeiten von Digitalisierung und einer Pandemie, die besonders schnelle Anpassungen erfordern.

Deutlich werden muss außerdem, dass derartige umfassende Managementkenntnisse nicht in ein- oder zweitägigen Seminarmodulen oder Workshops vermittelt werden können, sondern dass der Beruf von Manager*innen, der mit dem Schulleitungsamt automatisch übernommen wird, eine profunde Ausbildung verlangt (Cramer et al., 2021, S. 144). Die besondere Bedeutung von Management im Sinne von MALIK wird insbesondere deutlich mit Blick auf das Zentrum des Malik Führungsrades®, in dem die Verantwortung und die damit verbundene Ethik als Nukleus des Ganzen steht (ebd., S. 405). Manager*innen sind verantwortlich für sich selbst, für ihre Mitarbeiter*innen und deren Leistungsfähigkeit sowie für die gesamte Organisation (ebd., S. 406).

Dabei sind nicht die Tugenden entscheidend, sondern die *Praktiken*, nicht die Motive sind wichtig, sondern das *Handeln* und schließlich nicht die Absichten, sondern die *Ergebnisse* (ebd.). Fragen nach Sinn, Verantwortung und Ethik müssen für die Praxis der Führungskräfte relevant, denk- und handlungsleitend sein (ebd., S. 404).

Auch FULLAN sieht – ähnlich wie MALIK - die Bedeutung der Sinnsuche als die bewegende Kraft für den Menschen schlechthin (Fullan, 2014, S. 7; Malik, 2019, S. 404). Eine der vornehmsten Aufgaben von Führungskräften ist es daher, für Menschen Möglichkeiten zu schaffen, dass diese ihren individuellen Sinn finden können (ebd., S. 405). Menschen finden einen Sinn im Dienst einer Sache, durch das Schaffen eines Werkes, durch das Erfüllen von Aufgaben und das Erbringen von Leistung – jedenfalls in einem Beitrag zu etwas, das außerhalb von ihnen selbst liegt (ebd.). Damit ist richtiges und gutes Management auch der Schlüssel zur Funktionsfähigkeit der Gesellschaft und zur Lebenstüchtigkeit der Menschen (ebd., S. 408). Mit dem richtigen Führungswissen ist eine Professionalität im Management anzustreben, die zu Recht bei Ärzt*innen, Lehrer*innen, Anwalt*innen, Professor*innen... und Schulleiter*innen erwartet werden darf und auch erwartet wird (Harms-Malina, 2006, S. 88).

Professionalität im Management muss im Sinne einer gesellschaftlichen Verantwortung verlangt werden (ebd.). Diese Anforderungen – im Sinne der Theorien von FULLAN und MALIK – sollte eine Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Deutschland erfüllen. Ob dies der Fall ist, wird mit der nachfolgenden Studie untersucht.

II. Empirischer Teil

2. Planung der empirischen Untersuchung

2.1 Zielsetzung der Studie und Forschungsfragen

Im Fokus dieser Untersuchung stehen die Inhalte der Einstiegsqualifizierungen der 16 deutschen Bundesländer und zwar ausschließlich im Hinblick auf die Themen Führung und Management. Es wird dabei einerseits untersucht, inwieweit die - im theoretischen Teil dieser Arbeit bilanzierte und in der Wissenschaft schon lange diskutierte - hohe Bedeutung von Führung und Management überhaupt ihren Niederschlag in den Qualifizierungen gefunden hat. Dabei spielt auch das Verständnis der beiden Begriffe Führung und Management eine nicht unerhebliche Rolle. Dieses Erkenntnisinteresse lässt sich zu der ersten Forschungsfrage zusammenfassen:

1. Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management?

Neben den quantitativen inhaltlichen Anteilen, die es zumindest ungefähr zu ermitteln gilt und die die verschiedenen Einstiegsqualifizierungen möglicherweise aufweisen werden, wird auch erforscht, wie die Anteile inhaltlich ausgerichtet sind bzw. welche Theorien sie zugrunde legen. Im theoretischen Teil wurden die beiden Konzepte von FULLAN und von MALIK aus den dargelegten Gründen näher beschrieben. Sie werden der Auswertung der empirischen Untersuchung zugrunde gelegt, so dass es bei der Studie auch darum geht, herauszufinden, inwieweit sich die Führungs- und Managementanteile und das damit verbundene Verständnis in den Einstiegsqualifizierungen im Sinne der beiden Theorien bewegen. Es ergibt sich daraus die zweite Forschungsfrage:

2. Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management im Sinne der Theorien von FULLAN (2014) und MALIK (2019) und daraus abgeleiteter Kriterien?

Ein weiteres, jedoch eher flankierendes und nicht im Zentrum der Arbeit stehendes Erkenntnisinteresse, das sich aus dem *Megatrend Digitalisierung* ableitet, führt zu der dritten und letzten Forschungsfrage. Digitale Bildungsangebote haben durch die Corona-Pandemie eine besondere Beschleunigung erfahren und zu einem Schub in verschiedener Hinsicht geführt (Lindemann, 2022, S. 231; Köller et al., 2022). Nachweislich haben sich deutlich mehr Lehrkräfte durch die Pandemie mit digitalen Unterrichtsangeboten auseinandergesetzt und auch an entsprechenden Fortbildungen teilgenommen (ebd.). Denkbar wäre, dass auch die Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen Veränderungen im Zuge dieses Digitalisierungsprozesses erfahren haben. Der Fokus wird auch bei diesen möglichen Veränderungen auf dem Bereich Führung und Management liegen - beispielsweise könnte das Thema „Führen auf Distanz“ seinen Niederschlag in den Qualifizierungen gefunden haben. Die dritte Forschungsfrage lautet somit:

3. Haben der Prozess der Digitalisierung sowie die Corona-Pandemie zu einem Veränderungsbedarf bzw. zu Überarbeitungen im Bereich von Führung und Management in den Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen geführt?

Neben dem wissenschaftlich-analytischen Ziel der Untersuchung der Führungs- und Managementanteile in den Einstiegsqualifizierungen auf der Grundlage der Theorien nach FULLAN (2014) und MALIK (2019), sucht die Studie auch nach Anknüpfungspunkten für die Forschung sowie nach Empfehlungen und Hinweisen für die Praxis. Sie greift die Ergebnisse der Studie von TULOWITZKI et al. auf, die eine große Heterogenität im Hinblick auf den Verpflichtungsgrad und die Dauer der Einstiegsqualifizierung resümierte (Tulowitzki et al., 2019, S. 160) und auf deren Grundlage die Empfehlung erfolgte, analog zur Lehrerbildung auf KMK-Ebene Standards für die Qualifikation von Schulleiter*innen zu entwickeln (ebd., S. 160). Gleichfalls knüpft sie an die nur ein Jahr später durchgeführte Untersuchung von TULOWITZKI & KLEIN an, die zu dem Ergebnis kam, dass ein nur schwer durchschaubares Dickicht an Fortbildungen existiert, die einerseits kaum miteinander

verbunden und deren Wirkungen zudem kaum empirisch überprüft sind (Tulowitzki & Klein, 2020a, S. 271). Die Autor*innen weisen auf Erkenntnisse der Führungsforschung hin, wonach die Fortbildung von Führungskräften durch das „Senior Management“ – also die Schulaufsicht – strategisch geplant sein muss (ebd., S. 272) und eben nicht nur punktuell erfolgen sollte, sondern systematisch mit der Entwicklung der Organisation verflochten sein muss (ebd., S. 261). Der in den Ergebnissen und Empfehlungen dieser Studien zum Ausdruck gebrachte Wunsch nach Veränderung in den Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in Deutschland, in Richtung von mehr Verbindlichkeit, mehr Standardisierung und mehr Systematisierung ist nicht neu, sondern wurde bereits in früheren Untersuchungsergebnissen formuliert (u.a. Wissinger, 1996; Bareth, 2014). Die entsprechenden, oben ausführlicher beschriebenen Ergebnisse wurden der vorliegenden Studie zugrunde gelegt. Darauf aufbauend wird ein inhaltlicher Bestandteil der Einstiegsqualifizierungen, nämlich der Baustein *Führung und Management* näher erforscht und einer detaillierteren Betrachtung unterzogen, um neben den bereits genannten Empfehlungen zu mehr Verbindlichkeit; Standardisierung und Systematisierung auch zu Empfehlungen im Hinblick auf Führungs- und Managementinhalte in den Qualifizierungen zu gelangen.

2.2 Bestimmung der Analyseeinheit

In Anlehnung an das beschriebene Erkenntnisinteresse, im Hinblick auf einen erforderlichen Feldzugang sowie die Ressourcen der Autorin waren Vorüberlegungen anzustellen, um zu einer bestmöglichen Datenbasis zu gelangen und die Forschungsfragen beantworten zu können. Die Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen liegen in der Zuständigkeit und zumeist strategischen Verantwortung der Bildungs- bzw. Kultusministerien der Länder sowie der staatlichen Einrichtungen für Lehrerfortbildung der Bundesländer (Bareth, 2014, S. 48ff). Wenngleich die konkreten Verantwortungsbereiche zwischen Ministerium und Landesinstitut von Bundesland zu Bundesland variieren, kann hier durchgängig von einer Monopolstellung staatlicher Einrichtungen gesprochen werden (ebd., S. 50, 61). Auskünfte darüber, ob und wie intensiv die Qualifizierungen sich mit den Themenfeldern „Führung und Management“ beschäftigen und welche konkreten Managementtheorien hier Eingang gefunden haben, können in erster Linie über die

zuständigen Ministeriums- und Landesinstitutsvertreter*innen gewonnen werden. Die Analyseinheit der vorliegenden Studie bestand insoweit aus den 16 Bundesländern bzw. konkret aus den dort für die Schulleiter*innenqualifizierung zuständigen Bildungsministerien und Landesinstituten. Da die Autorin einige Jahre in diesem Umfeld gearbeitet hat, verfügte sie über den Kontakt zu einem bestehenden Netzwerk aus ministeriellen Verantwortungsträger*innen im Bereich der Schulleiter*innenqualifizierung, das 2014 unter Mitwirkung von Berlin, Brandenburg, Hessen und Schleswig-Holstein gegründet wurde. Ziel des Netzwerks war seinerzeit ein länderübergreifender Austausch über die unterschiedlichen inhaltlichen Ansätze zur Qualifizierung angehender und im Amt befindlicher Schulleiter*innen. Die von der Autorin aufgenommenen Gespräche mit dem Netzwerk, bestätigten sowohl die individuellen Zuständigkeitskonstellationen zwischen Ministerien und Landesinstituten als auch die Tatsache, dass die gewünschten Daten ggf. über eine Befragung dieses Personenkreises gewonnen werden konnten. In den zuständigen Landesministerien wurde im Zuge der zu Beginn durchgeführten schriftlichen Befragung jeweils im Einzelfall entschieden, ob die entsprechenden Fragen von Vertreter*innen des Ministeriums oder des Lehrerfortbildungsinstituts beantwortet werden sollten.

2.3 Untersuchungsdesign: Momentaufnahme

Unter dem Stichwort des Forschungs- oder Untersuchungsdesigns verbirgt sich nach FLICK die Frage nach der konkreten Planung der gesamten Untersuchung (Flick, 2019, S. 252). Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Datenerhebung sowie die Datenanalyse konzipiert werden müssen, um die Forschungsfragen beantworten zu können (ebd.). Neben der Zielsetzung, der konkreten Fragestellung, der Auswahl des empirischen Materials, der methodischen Herangehensweise spielen u.a. der theoretische Rahmen sowie die zur Verfügung stehenden zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle (ebd.).

Der hier vorgelegten Studie liegt der Forschungsansatz der Momentaufnahme zugrunde, der einen großen Teil der qualitativen Forschung ausmacht (Flick, 2019, S. 255). Als eines von insgesamt fünf Basisdesigns in der qualitativen Forschung erfolgt bei der Momentaufnahme eine Zustandsbeschreibung und Wissensermittlung zum Zeitpunkt der Untersuchung (ebd., S. 253ff). Verschiedene Ausprägungen des Expert*innenwissens, das in einem Feld im Moment der Forschung existiert, werden

mit verschiedenen Erhebungsverfahren (z.B. Interviews) erhoben (ebd., S. 255). Dabei nimmt die Forschung nicht die retrospektive Perspektive ein, sondern gibt vielmehr eine Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschung ab (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwieweit die Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den deutschen Bundesländern Führungs- und Managementanteile im Sinne der Theorien von MALIK und FULLAN enthalten. Das Feld der Schulleiter*innenqualifizierung liegt, wie oben bereits beschrieben, in der Hoheit der Länder und wird von den Kultusministerien sowie den zuständigen Landesinstituten verantwortlich konzipiert, gestaltet und weiterentwickelt. Es unterliegt damit auch politischen Einflüssen und veränderten Schwerpunktsetzungen, so dass Forschungsergebnisse in diesem Bereich immer nur Zustandsbeschreibungen zu einem Zeitpunkt X darstellen können.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde außerdem dargelegt, dass Forschungsergebnisse in diesem Feld bisher eher rar sind und sich beispielsweise in den Studien von BARETH (2014) und TULOWITZKI et al. (2019; 2020a) eher auf einen Überblick, den Gesamtaufbau, die Struktur, die Wirksamkeit etc. konzentrieren und weniger einzelne inhaltliche Felder in den Blick nehmen. Der inhaltliche Bereich *Führung und Management* wurde zwar in einer Reihe von Forschungsstudien als besonders relevant erkannt und gleichzeitig wurden als Konsequenz daraus Erwartungen gegenüber einer vorbereitenden Qualifizierung formuliert, Studien über die Inhalte der Einstiegsqualifizierung in Deutschland sind jedoch bisher kaum vorhanden. Es kann vermutet werden, dass die vorhandenen Forschungsdesiderate u.a. mit dem - aufgrund der vorhandenen Monopolstellung staatlicher Einrichtungen (Bareth, 2014, S. 50, 61) - schwierigen Zugang zu diesem Forschungsfeld verbunden sind. Eine vergleichende Studie kommt in dem Untersuchungsfeld *Führung und Managementanteile im Rahmen der Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Deutschland* daher nicht in Betracht. Vielmehr gilt es, mit der vorliegenden Arbeit eine erste Zustandsbeschreibung bzw. eine erste Ausprägung und Dokumentation des Expert*innenwissens in diesem Bereich zu ermöglichen.

Aus der Zielsetzung der Arbeit und dem zugrunde liegenden Forschungsansatz ergibt sich zunächst die Anforderung des Einsatzes unterschiedlicher Methoden der Datenerhebung und -analyse, um das Untersuchungsfeld hinreichend rekonstruieren zu können. Aufgrund des wenig erforschten Untersuchungsfeldes erscheint es

außerdem relevant, die Untersuchung in verschiedene, aufeinander aufbauende Forschungsphasen zu gliedern: Eine kurze schriftliche Befragung der Bildungsministerien der 16 Bundesländer, eine sich daran anschließende Dokumentenanalyse sowie - darauf aufbauend – Expert*inneninterviews mit Ansprechpartner*innen in den Bildungsministerien oder den zuständigen Landesinstituten. Die beiden ersten Forschungsphasen sind weniger als in sich abgeschlossene Teilstudien zu verstehen, sondern dienen der ersten Erkundung des Forschungsfeldes, der Ermittlung der Ansprechpartner*innen für die Expert*inneninterviews sowie der notwendigen Instrumentenkonstruktion für die dritte und letzte Forschungsphase.

Die Methodik der Studie wird im Sinne einer *Triangulation* (Flick, 2019, S. 309ff) sowohl *verschiedene Methoden* (ebd., S. 313ff) als auch *verschiedene Perspektiven* (ebd., S. 315f) miteinander kombinieren. So werden einerseits *reaktive* Verfahren (Expert*inneninterviews: die untersuchten Personen sind direkt mit dem*der Forscher*in konfrontiert und reagieren auf ihn*sie) mit *nicht-reaktiven* Verfahren (Analyse vorgefundener Materialien, z.B. Homepages der Landesinstitute, Dokumente / Konzepte der Qualifizierungen – d.h. Daten, die nicht für die Forschung erstellt wurden) sowie eine Befragung der *Vertreter*innen aus den Bildungsministerien* (schriftlich) mit einer Befragung der *Ansprechpartner*innen aus den zuständigen Landesinstituten*⁹ (mündlich) kombiniert (ebd., S. 313ff).

Schließlich war es eine Anforderung an die Methodik dieser Arbeit, dass diese sowohl Forschungsdesiderate aufzeigen als auch Entwicklungsimpulse für die Praxis geben sollte.

2.4 Ansatz

Grundsätzlich ist eine qualitativ-rekonstruktive ebenso wie eine quantitativ-hypothesenprüfende Vorgehensweise im Hinblick auf einen Forschungsgegenstand möglich (Bohnsack, 2014, S. 15ff; Vogt & Werner, 2014, S. 4). Während ein quantitatives Vorgehen geschlossen, Hypothesen und Theorien prüfend, angelegt ist, lässt sich eine qualitative Herangehensweise eher als explorativ und offen beschreiben

⁹ Forschungsphase drei: Es handelte sich in den überwiegenden Fällen um Ansprechpartner*innen aus den zuständigen Landesinstituten und nur in wenigen Fällen auch um Vertreter*innen aus den Ministerien.

sowie darauf ausgerichtet, neue Phänomene und Hypothesen zu entdecken (ebd.). Die qualitative Sozialforschung interessiert sich für die Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene oder auch komplexer sozialer Handlungszusammenhänge (ebd., S. 6). Sie richtet ihren Blick auf innere Phänomene und arbeitet nicht mit numerischen, sondern mit text- und bildsprachlichen Daten (ebd.). Die Wahl der Forschungsmethode wird durch den Forschungsgegenstand und die Fragestellung begründet (ebd., S. 9). Qualitative Verfahren kommen häufig in Untersuchungen zum Einsatz, wenn das Erkenntnisziel explorativen Charakter hat (Müller-Böling, 1992, S. 1495).

Die erste und auch die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit verweisen auf das in weiten Teilen explorative Ziel dieser Untersuchung. Indem die Studie versucht zu erforschen, welches Verständnis und Deutungsmuster die einzelnen Einstiegsqualifizierungen den Begriffen Führung und Management zugrunde legen, welche Handlungslogiken sie demgemäß auch vermitteln und welche Intentionen sie letztlich im Hinblick auf die neuen Schulleiter*innen damit verfolgen, nimmt sie ein Ziel in den Blick, das vor allem unter Anwendung qualitativer Verfahren erreicht werden kann. Der Einsatz rein quantitativer Verfahren, mit denen das Vermessen und Definieren von Größenverhältnissen sowie das Untersuchen „objektiv“ feststellbarer Zusammenhänge angestrebt wird (Vogt & Werner, 2014, S. 5), wäre in diesem Fall nicht zielführend.

Gleichzeitig gibt die zweite Forschungsfrage mit dem Bezug auf die Theorien von FULLAN und MALIK der Arbeit auch einen Rahmen und begrenzt ihre Offenheit. Eine solche theoriegeleitete und damit nicht völlig offene Vorgehensweise findet sich für die Methodik der *Datenerhebung* insbesondere bei *Expert*inneninterviews* und für die Methodik der *Datenauswertung* bei der *qualitativen Inhaltsanalyse*. Beide Methoden zählen zu den qualitativen Forschungsmethoden (Mayring, 2016, S. 114ff; Gläser & Laudel, 2010, S. 111ff), folgen jedoch nicht in allen Punkten deren Forschungslogik, sondern bewegen sich an der Grenze zur quantitativen Sozialforschung und scheinen für die vorliegende Studie gerade deshalb in besonderer Weise geeignet (Vogt & Werner, 2014, S. 10). Zwar distanziert sich die qualitative Methode von der strengen Theoriegeleitetheit quantitativer Forschung, dennoch ist auch bei der Verwendung qualitativer Methoden, wie z.B. den *Expert*inneninterviews* mittels eines Leitfadens, die Formulierung von Fragestellungen und Konzepten erforderlich (Mayer, 2013, S.

28f). Allerdings ist hier die ständige Überprüfung und Anpassung des Modells Teil des Forschungsprozesses – der Forscher muss während des Forschungsprozesses offen bleiben für mögliche Veränderungen des Gegenstands gegenüber der vorläufigen Annahme (ebd., S. 29). Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass auch in der qualitativen Methodologie von vielen Vertretern eine theoriegeleitete Wahrnehmung nicht in Frage gestellt wird, sondern diese lediglich durch eine besondere Offenheit für potenzielle Veränderungen zu ergänzen ist (ebd., S. 29f).

Bei *Leitfadeninterviews mit Expert*innen* wird ein Forschungsthema in einen theoretischen Rahmen gesetzt, aus diesem werden Vorannahmen abgeleitet, um daraus Kategorien zu erarbeiten (Vogt & Werner, 2014, S. 10). Auf der Grundlage dieser Kategorien wird schließlich der Interviewleitfaden entwickelt, der folglich an vorhandene Theorien anknüpft und somit Vorannahmen enthält (ebd.). Gleichzeitig müssen die Fragen offen formuliert sein und Raum lassen für die subjektiven Deutungen und Einschätzungen der Befragten (ebd.). Orientiert an einer rekonstruktiven Forschungslogik (ebd., S. 7f), kann so der komplexe Handlungszusammenhang des Themenfeldes „Führung und Management“ innerhalb der Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern einerseits explorativ und offen untersucht werden, um neue Zusammenhänge zu entdecken und Raum für die subjektive Sichtweise des jeweiligen Bundeslandes zu geben (qualitative Forschungslogik) (ebd.). Andererseits kann sich die Befragung auf der Grundlage des Theoretischen Teils der Arbeit in dem Rahmen der zuvor dargelegten Theorien und daraus abgeleiteter Vorannahmen bewegen (quantitative Forschungslogik).

Bei einer Datenauswertung nach der *qualitativen Inhaltsanalyse* sind ebenfalls Elemente der quantitativen Forschungslogik sowie Elemente der qualitativen Forschungslogik in der Vorgehensweise enthalten (ebd.). Es wird einerseits nach Antworten auf die Vorannahmen gesucht (quantitative Forschungslogik), gleichzeitig gibt es eine Offenheit für neue Sichtweisen, aus denen neue Kategorien generiert werden können (qualitative Forschungslogik) (ebd.).

2.5 Gütekriterien qualitativer Forschung

In der qualitativen Forschung ist in den letzten Jahrzehnten eine kaum mehr überschaubare Vielfalt an Forschungsansätzen, Formen der Materialgewinnung und –auswertung hervorgebracht worden (Strübing et al., 2018, S. 83). Die Frage nach und

die Debatten über allgemeingültige Gütekriterien innerhalb der qualitativen Forschung haben dennoch bislang nicht zu einem eindeutigen Konsens geführt: Ein allgemein anerkanntes klares Set an Kriterien oder Indikatoren für gute qualitative Forschung gibt es nicht (ebd., S. 84). Die älteren Vorschläge von STEINKE (1999) und FLICK (2014) fokussieren stark auf die standardisierte Forschung als Referenzrahmen und fordern eine stärkere Explikation methodischer und theoretischer Entscheidungen im Forschungsverlauf, die Entwicklung eigener originärer Gütekriterien für die qualitative Forschung unterbleibt jedoch (Strübing et al., 2018, S. 84). Gleichzeitig sichert der Konsens über eben solche Kriterien sowie ihre Darlegung ein Grundverständnis über Zielorientierung, Leitlinien, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe von Wissenschaft (ebd., S. 85). Gütekriterien benennen diejenigen Eigenschaften von Verfahren und Ergebnissen, an denen sich erkennen lässt, ob eine qualitative Forschungsarbeit gelungen ist (ebd.). Qualitative Forschung wird damit gestärkt und professionalisiert (ebd.).

Die empirische Studie im Rahmen dieser Arbeit möchte daher über den Standard einer stärkeren Explikation methodischer und theoretischer Entscheidungen im Forschungsverlauf hinausgehen und wird sich an den fünf Gütekriterien von STRÜBING et al. (2018) orientieren:

„Wir schlagen folgende fünf Gütekriterien vor: Mit *Gegenstandsangemessenheit* (1.) bezeichnen wir im Sinne eines Basiskriteriums eine Weise der Herstellung des Forschungsgegenstandes, die das empirische Feld ernst nimmt, sich aber zugleich von ihm distanziert und es durch theoretisches Denken unter Spannung setzt. Unter *empirischer Sättigung* (2.) verstehen wir jenes Gütekriterium, das sich aus dem Empiriebezug der Forschung gewinnen lässt. *Theoretische Durchdringung* (3.) hingegen markiert die Qualität der engen Theoriebezüge, in die das Forschen eingespannt ist, und arbeitet deren Irritationspotential für die empirische Beobachtung heraus. Die Leistung, die Texte als Güte konstituierende Kommunikation gegenüber Rezipientinnen unserer Forschung erbringen, bezeichnen wir als *textuelle Performanz* (4.). Und da Wissenschaft darauf zielt, neues Wissen zu generieren, ist schließlich *Originalität* (5.) das Kriterium, an dem die Einlösung dieses Anspruchs zu prüfen ist.“ (ebd., S. 85f)

Die fünf genannten Gütekriterien werden nachfolgend zunächst beschrieben und dienen als Grundlage und Leitfaden für die Durchführung der empirischen Studie.

Gegenstandsangemessenheit

Von *Gegenstandsangemessenheit* spricht man bei Vorliegen multipler Passungsverhältnisse, wenn also eine Abgestimmtheit zwischen Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen vorliegt, so dass der Untersuchungsgegenstand konstituiert wird (ebd., S. 86). Gleichzeitig muss eine

Bereitschaft zur beständigen rekursiven Selbstkorrektur vorhanden sein (ebd., S. 87).

Empirische Sättigung

Eine *Empirische Sättigung* ergibt sich aus dem Grad der empirischen Durchdringung des Forschungsgegenstands und der Verankerung von Interpretationen und Deutungen im Datenmaterial (ebd., S. 88). Sie wird hergestellt durch einen Feldzugang sowie die Beziehung zwischen Feld und Forschendem bzw. Forschender (ebd.), die im besten Fall ein Vertrauensverhältnis darstellt (ebd.). Darüber hinaus ist für eine empirische Sättigung die Breite und Vielfalt des Datenkorpus entscheidend sowie die Intensität und der fortlaufende Wechsel von Datengewinnung und –analyse (ebd., S. 88ff).

Theoretische Durchdringung

Die *theoretische Durchdringung* stellt ein zur empirischen Sättigung komplementäres Kriterium dar – beide Kriterien bedingen einander wechselseitig und funktionieren nur gemeinsam (ebd., S. 91). Erst das theoriesensible Durchdenken lässt den*die Forscher*in in die empirische Analyse hineinfließen und hilft, das Feld und den Gegenstand aufzuschließen, die Auswahl des Materials vorzunehmen und am Ende Zusammenhänge sichtbar zu machen (ebd.). Durch theoretische Perspektivierung wird außerdem die Anschlussfähigkeit an andere Studien hergestellt (ebd.). Gut ist eine Studie also dann, wenn sie das empirische Feld unter Bezugnahme auf theoretische Perspektiven erreicht und diesem mehr Einsichten abgewinnt als dieses selbst offenbaren könnte (ebd., S. 93). Empirisches Feld und theoretisches Denken sollten also in einem produktiven Verhältnis wechselseitiger Irritation stehen (ebd.).

Textuelle Performanz

Textuelle Performanz beschreibt die Tatsache, dass qualitative Forschende nicht nur Daten sammeln und unter Bezugnahme auf Theorien analysieren, sondern ihre Untersuchungsergebnisse eben auch veröffentlichen und somit für ihre Rezipienten auch als Autor*innen agieren (ebd., S. 93). Sie müssen sich dabei verständlich ausdrücken, Folgerungen logisch nachvollziehbar herleiten und Ergebnisse präsentieren, die nicht hinter den „State-of-the-Art“ zurückfallen, an dem sich die Leser*innen orientieren (ebd., S. 94).

Originalität

Originalität meint die allgemeine Erwartung an Forschung, Erkenntnisgewinne zu erzielen (ebd.). Ein wissenschaftlicher Gebrauchswert liegt jedoch nur dann vor, wenn eine Studie drei Wissensstände nicht unterbietet: die der Forschung, die des Alltagswissens und die des Sachwissens der Teilnehmer*innen (ebd., S. 95).

Neben den fünf beschriebenen Gütekriterien nimmt die vorliegende Studie zusätzlich den Ansatz der *Triangulation* nach DENZIN (1978) in den Blick, der auf der Annahme basiert, dass die Qualität der Forschung durch Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden kann. Dies kann durch Verwendung unterschiedlicher Datensätze, Forscher*innen, Methoden oder Theorien geschehen (Denzin, 1978, S. 295ff).

Daten-Triangulation: Man versteht darunter die Erhebung und Kombination unterschiedlicher Datensätze aufgrund unterschiedlicher Quellen und Testpersonen an verschiedenen Orten zu verschiedenen Zeiten (ebd., S. 295). Die für die vorliegende Arbeit durchgeführte schriftliche Befragung richtete sich zunächst an die 16 Ansprechpartner*innen in den Bildungsministerien der Länder und wurde von diesen auch beantwortet. Im Rahmen der Befragung kam es außerdem häufig zur Übersendung zahlreicher Dokumente sowie Links, über die weitere Informationen gewonnen werden konnten. Die im Anschluss durchgeführten Interviews wiederum wurden mit einer Vielzahl an Befragten – meist aus den zuständigen Landesinstituten - zu verschiedenen Zeiten an unterschiedlichen Orten durchgeführt. Für die so aus unterschiedlichen Quellen gewonnenen und analysierten Daten trifft folglich die Daten-Triangulation zu.

Theorien-Triangulation: Um den Forschungsgegenstand auf einem möglichst breiten theoretischen Fundament aufzubauen, werden verschiedene theoretische Perspektiven genutzt (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wurden bewusst zwei sehr unterschiedliche Managementtheorien bei der Datenerhebung sowie der Datenauswertung zugrunde gelegt.

Methoden-Triangulation: Hier wird zwischen der Kombination innerhalb einer Methode sowie der Kombination zwischen verschiedenen Methoden unterschieden (ebd., S.

301ff). Letztere wird deutlich häufiger und auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. In dieser erfolgt zunächst eine schriftliche Befragung, die im Anschluss mit einer Dokumentenanalyse- auf der Basis der übersandten Unterlagen sowie auf der Grundlage einer Internetrecherche – verknüpft wird. Darauf basierend werden Interviews durchgeführt, die so bereits auf ersten Erkenntnissen und Daten über die verschiedenen Einstiegsqualifizierungen aufbauen können.

Mit der zusätzlichen Berücksichtigung dieser drei Arten der Triangulation wird dem Leitgedanken DENZINS (1970), die Qualität der Forschung in allen Forschungsphasen zu verbessern, indem die Erkenntnismöglichkeiten verbreitert werden, Rechnung getragen.

3. Durchführung der empirischen Untersuchung

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass mit der Gestaltung des Untersuchungsdesigns für die vorliegende Studie versucht wird, sowohl unterschiedliche Methoden der empirischen Sozialforschung als auch unterschiedliche Perspektiven miteinander zu verbinden bzw. einfließen zu lassen. Das nur schwer für die Forschung zugängliche Untersuchungsfeld der Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern, hat in der Vergangenheit nur wenige Forschungsergebnisse hervorgebracht und erfordert daher eine erkundende und multiple Vorgehensweise. Es gilt, das Untersuchungsfeld in Teilen neu zu erschließen, auch wenn an Studien von TULOWITZKI et al. (2019; 2020a) angeknüpft werden kann. Da sich die Forschungsfragen auf die *Einstiegsqualifizierungen* in den 16 Bundesländern beziehen, konzentriert sich die Studie ausschließlich auf die

- Qualifizierungen *vor Amt* sowie die
- Qualifizierungen *neu im Amt*,

weil in diesen beiden Qualifizierungsphasen entweder angehende (vor Amt) oder neue (neu im Amt) Schulleiter*innen fortgebildet werden – Lehrkräfte also, die den Rollenwechsel zum Schulleiter*innen vollziehen und den Einstieg in dieses für sie neue Berufsfeld finden müssen. Den Schwerpunkt setzt dabei jedes Bundesland anders, einschließlich der Entscheidung über eine Verbindlichkeit der Fortbildungsphasen und -bausteine, die meist auf einer Rechts- oder

Verwaltungsvorschrift basieren. Der Autorin kam es daher zunächst darauf an, sich die Gesamtstruktur und Systematik in den einzelnen Bundesländern zu erschließen sowie die in den verschiedenen Qualifizierungen ggf. enthaltenen verbindlichen Anteile. Sofern eine verbindliche Qualifizierungsphase in einem Bundesland existierte¹⁰, wurde der Fokus auf diese gerichtet, weil mit diesen Qualifizierungsbausteinen deutlich mehr Teilnehmer*innen erreicht werden und sie somit auch eine besondere Relevanz entfalten. Diese Erkenntnisse sollten in einer *ersten Forschungsphase* über eine kurze *schriftliche Befragung* gewonnen werden, bei der auch um Übersendung sämtlicher wichtiger Informationen und Dokumente sowie um Benennung von Expert*innen für das geplante Interview gebeten wurde. Neben dem Erkenntnisgewinn über Aufbau, Struktur und Systematik der Länderqualifizierungen, galt es dabei auch, die einzelnen Inhalte der Qualifizierungsphasen zu sichten: zunächst die Modulüberschriften, dann die vertiefenden inhaltlichen Stichpunkte und schließlich die Anteile, die mit Führungs- und Managementanteilen in Zusammenhang stehen. An die schriftliche Befragung schloss sich als *zweite Forschungsphase* unmittelbar eine *Dokumentenanalyse* an, um die übersandten Dokumente, Konzepte und Links sowie die im Internet existierenden Informationen bestmöglich auszuwerten und als Grundlage für die *dritte Forschungsphase* mit den geplanten *Expert*inneninterviews* zu nutzen. Auf diese Weise sollten optimale Voraussetzungen geschaffen werden, um im Rahmen der zu führenden Interviews zügig zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand vordringen und vertiefende Fragen dazu stellen zu können. Die Expert*inneninterviews wurden mit Vertreter*innen der Bildungsministerien oder der Landesinstitute anhand von Leitfäden geführt, die möglichst offen gehalten, aber dennoch an den beiden Theorien orientierte Fragen, enthielten. Ziel war der vertiefende Einstieg und das intensive Hinterfragen des Bereichs „Führung und Management“, um die Forschungsfragen beantworten zu können.

Im Rahmen der Studie wurde somit ein Untersuchungskonzept entwickelt, das unterschiedliche Methoden der empirischen Sozialforschung sowie z.T. auch unterschiedliche Perspektiven miteinander verbindet (Ackel-Eisnach & Müller, 2012, S. 7). Die Zugänge zum Datenmaterial wurden methodologisch unterschiedlich gewählt durch Fragebögen, Dokumente und Expert*inneninterviews, wobei alle

¹⁰ Dies war zum Zeitpunkt der Studie nicht in jedem Bundesland der Fall.

Datenzugänge dazu dienen, den noch relativ unerforschten Erkenntnisraum zu erweitern (ebd.). Nachfolgend werden die einzelnen Forschungsphasen einer genaueren Betrachtung unterzogen.

3.1 Erste Forschungsphase: Schriftliche Befragung

Die erste Forschungsphase in Form der schriftlichen Befragung diene vorwiegend der Erkundung des Forschungsfeldes sowie der Ermittlung der Ansprechpartner*innen für die Expert*inneninterviews und ist weniger als in sich abgeschlossene Teilstudie zu betrachten. Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dieser Forschungsphase wurden als Grundlage für die Instrumentenkonstruktion in der dritten und letzten Forschungsphase benötigt. In die Abschlussergebnisse der Studie gingen sie nur z.T. ein.

Die Forschungsmethode der Befragung definiert sich als eine Methode, bei der Menschen systematisch und nach festgelegten Regeln zu relevanten Merkmalen befragt werden und über diese Merkmale selbst Auskunft geben (Scheufele & Engelmann, 2009, S. 119). Sie wird üblicherweise zu den quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung gezählt, deren Ziel es ist, Informationen zu sammeln, die aus sonstigen Datenquellen nicht zu erschließen sind (Bruns & Reuther, 2003). Die Befragten werden als "Expert*innen" betrachtet, um Erkenntnisse über einen Untersuchungsgegenstand zu gewinnen (ebd.). Für die schriftliche Befragung mit Fragebogen wird meist ein standardisierter und strukturierter Fragebogen verwendet, d.h. alle Befragten bekommen eine gleiche und klar strukturierte inhaltliche Abfolge an Fragen vorgelegt (ebd.). Die schriftliche Befragung erscheint im Vergleich zur mündlichen auf den ersten Blick kostengünstiger und weniger zeitaufwendig (ebd.). Probleme sind allerdings der üblicherweise geringe Rücklauf und das Fehlen jeglicher Kontrolle der Befragungssituation (ebd.).

Häufig ist es bei qualitativen und quantitativen Untersuchungen aus Kostengründen nicht möglich, die Grundgesamtheit vollständig zu befragen (Mayer, 2013, S. 59). Als Grundgesamtheit wird dabei die Gesamtmenge von Individuen, Fällen oder Ereignissen verstanden, auf die sich die Aussagen der Untersuchung beziehen (ebd., S. 59f). Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei der Analyseeinheit um einen Kreis aus 16 zu befragenden Expert*innen aus den Bildungsministerien bzw. zuständigen Landesinstituten. Diese 16 Expert*innen, die in weiten Teilen der Autorin

z.T. persönlich bekannt sind, stellen für die Befragung die Grundgesamtheit dar. Es bedurfte also nicht der Auswahl einer Stichprobe. Gleichzeitig war ein geringer Rücklauf zumindest dann nicht zu erwarten, wenn das jeweilige Bundesland zu Beginn seine Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie erklärt hatte. Eine Kontrolle bei der Befragungssituation war auch verzichtbar, weil bei der schriftlichen Befragung überwiegend Faktenwissen und kaum subjektive Theorien oder Einschätzungen abgefragt wurden.

3.1.1 Fragebogen

Für eine schriftliche Befragung wird in der Regel ein standardisierter und strukturierter Fragebogen verwendet, d.h. alle Befragten erhalten dieselben Fragen in einer klar strukturierten inhaltlichen Abfolge vorgelegt (Bruns & Reuther, 2003).

Bei der Erstellung des Fragebogens bzw. bei der Frageformulierung steht in erster Linie die Verständlichkeit im Vordergrund (Mayer, 2013, S. 91). Fragen sollten daher einfache Worte enthalten, kurz und konkret und nicht hypothetisch formuliert sein, keine belastenden Worte enthalten, sich nur auf einen Sachverhalt beziehen und den Befragten nicht überfordern (ebd.). Suggestivfragen sind zu vermeiden (ebd.). Zu unterscheiden ist zwischen offenen (keine Antwortvorgaben), geschlossenen (Entscheidung zwischen Antwortalternativen) und halboffenen (Antwortalternativen zzgl. einer Kategorie „sonstiges“) Fragen (ebd., S. 91ff).

Hinsichtlich der Struktur sollte ein Fragebogen vom Allgemeinen zum Konkreten führen, schlüssig aufgebaut sein und keine inhaltlichen Sprünge enthalten (Bruns & Reuther, 2003). Heikle Fragen sollten nicht am Beginn des Fragebogens stehen, sondern vielmehr solche, die das Interesse der Befragten wecken, ein Vertrauensklima erzeugen und die Antwortbereitschaft erhöhen (Mayer, 2013, S. 96).

Für die erste Erkundung des Untersuchungsfeldes sollten die Strukturen der jeweiligen Qualifizierungen in den Bundesländern ermittelt sowie weitere vertiefende Dokumente oder Links erbeten werden. Von offenen und eher explorativen Fragen wurde daher mit wenigen Ausnahmen abgesehen. Mittels eines standardisierten Online-Fragebogens wurden insbesondere quantitative Informationen gesammelt. Die

inhaltliche Konstruktion der Fragebögen¹¹ orientierte sich an dem oben beschriebenen Erkenntnisinteresse der Autorin und umfasste folgende Themen und Fragenblöcke:

Fragenblock 1 (Fragen 1 - 4)

- Fragen nach der Existenz verpflichtender oder freiwilliger Qualifizierungsbausteine „vor Amt“ oder „neu im Amt“.
- Bitte um Übersendung von Dokumenten oder Links zu den jeweiligen Qualifizierungsbausteinen.

Fragenblock 2 (Fragen 5 + 6)

- Frage nach besonders erfolgreichen Qualifizierungsbausteinen.
- Frage nach der Art und Weise der Evaluation.

Fragenblock 3 (Fragen 7 + 8)

- Fragen nach der Anerkennung von Masterstudiengängen als Ersatz für Qualifizierungsbausteine.

Fragenblock 4 (Frage 9)

- Frage nach der Digitalisierung der Qualifizierungsbausteine.

Fragenblock 5 (Fragen 10 – 12)

- Frage nach Wünschen, um die Schulleiter*innenqualifizierung perspektivisch voranzubringen

Frage 13:

- Frage nach dem Namen des*der Ansprechpartner*in für das geplante Interview.

Frage 14:

- Frage nach dem Bundesland.

¹¹ Der vollständige Fragebogen kann im Anhang eingesehen werden.

Zum besseren Einstieg wurde der Fragebogen mit einem Fragenblock aus einfach zu beantwortenden und geschlossenen Fragen nach der Freiwilligkeit bzw. nach der Verbindlichkeit bestimmter Qualifizierungsphasen begonnen (ebd.). Die beiden darauffolgenden offenen Fragen hinsichtlich besonders erfolgreicher Qualifizierungsbausteine sowie der Form der Evaluation waren einfach zu verstehen, kurz zu beantworten und ließen Raum für individuelle positive Rückmeldungen. Auch die weiteren Fragenblöcke waren kurz und mit wenig Aufwand zu beantworten, so dass die Dauer der Beantwortung des Fragebogens mit etwa 10 – 15 min zu veranschlagen war. Dies erschien der Autorin wichtig im Sinne einer Angemessenheit: Einerseits vor dem Hintergrund, dass die Befragung überwiegend der Vorbereitung auf die Interviewphase diene und keine abgeschlossene Teilstudie darstellte. Andererseits unter dem Aspekt, dass die befragten Expert*innen und ihre persönliche Bereitschaft zur Teilnahme an der vorliegenden Studie - angesichts ihrer starken beruflichen Beanspruchung - nicht übermäßig belastet werden sollten.

3.1.2 Pretest

Häufig erscheint der Fragebogen, aufgrund der vermeintlichen Nähe zu ähnlichen Frage-Antwort-Situationen, wie man sie im Alltag vorfindet, als einfach zu erstellendes Instrument (Bruns & Reuther, 2003). Es zeigen sich jedoch im Verlauf einer Erhebung schnell Fehler und Schwächen, deren Korrektur im laufenden Prozess meist ausgeschlossen ist (ebd.). Ein Fragebogen sollte daher unbedingt einem Pretest unterzogen werden, um die Verständlichkeit, die Eindeutigkeit und Vollständigkeit von Fragen zu überprüfen sowie die Befragungsdauer zu ermitteln (Mayer, 2013, S. 99). Die Teilnehmer*innen am Pretest werden zu kritischen Kommentaren aufgefordert und für den*die Interviewer*in kann eine solche erste Durchführung wie eine Art Training wirken (ebd.).

Für die im Rahmen dieser Studie geplante Befragung führte die Autorin daher mit zwei Personen einen Pretest durch, der zu einer Überarbeitungsschleife führte, die auf der Grundlage des Feedbacks vorgenommen wurde. Im Anschluss wurde ein weiterer Pretest durchgeführt, um die Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Vollständigkeit und Befragungsdauer abschließend zu überprüfen (ebd.). Auch dieser zweite Pretest führte nochmals zu geringfügigen Änderungen, erbrachte aber im Ergebnis einen gut

strukturierten, vollständigen und verständlichen Fragebogen, der bei der Durchführung keine Rückfragen auslöste.

3.1.3 Online-Befragung

Online durchgeführte Befragungen bzw. Web-Surveys erfreuen sich zunehmender Beliebtheit und haben in den vergangenen Jahren als Forschungsmethode einen immer größeren Raum eingenommen (Pötsch, 2009, S. 75). Das liegt einerseits an den geringeren Kosten, aber auch gleichzeitig an der deutlich kürzeren Durchführungszeit, da der Fragebogen im Internet Browser ausgefüllt wird und die erhobenen Daten auf dem Server sofort verfügbar sind (Mayer, 2013, S. 104f).

Bei der Gestaltung von Online-Fragebögen ist vor allem zu berücksichtigen, dass das Seitenlayout gut lesbar ist, eine einheitliche Schrift verwendet wird und Inhalte durch verschiedene Abschnitte übersichtlich voneinander getrennt werden (ebd., S. 104). Pro Seite sollte möglichst nur eine Frage verwendet werden, außerdem sollten die Befragten jederzeit zu den vorhergehenden Fragen zurückspringen können (ebd.). Wenn das Ausfüllen des Bogens unterbrochen wird, muss dieser wieder aufgerufen werden können (ebd., S. 104f). Insgesamt ist bei Online-Befragungen ein größerer Fokus auf das Layout des Fragebogens zu richten als bei schriftlich-postalischen Befragungen (Scheufele & Engelmann, 2009, S. 129).

In der vorliegenden schriftlichen Befragung wurden die von der Autorin ausgearbeiteten und im Pretest überprüften Fragen in das Online Fragebogentool SurveyMonkey eingetragen und teilweise durch eine „Wenn – dann - Beziehung“ ergänzt. Nach Fertigstellung des digitalen Fragebogens wurde dieser noch mehrmals auf seine Funktionalität getestet, bevor er schließlich am 3. September 2021 als Link an die 16 Ansprechpartner*innen in den Bildungsministerien der Bundesländer verschickt wurde.

3.1.4 Vorbereitung und Begleitung der Befragung

Da Interviewer bei der schriftlichen Befragung bzw. der Online-Befragung nicht anwesend sind, wird empfohlen, in einem Begleitschreiben das Ziel der gesamten Untersuchung, die damit verbundene Intuition sowie die Bedeutung und Wichtigkeit der zu Befragenden für das Gelingen der Untersuchung deutlich zu machen (Mayer,

2013, S. 100). Wichtig ist darüber hinaus der Hinweis auf eine anonyme Behandlung der Antworten (ebd.). Alle Hinweise, die der Vertrauensbildung dienen, erhöhen in der Regel die Kooperationsfähigkeit der zu Befragenden und sind daher nicht nur erlaubt, sondern auch geboten. Dazu gehört auch das Versprechen, die Ergebnisse der Studie am Ende zur Verfügung zu stellen (ebd.).

Im Vorfeld der schriftlichen Befragung im Rahmen dieser Studie nahm die Autorin zunächst telefonischen Kontakt mit den für die Schulleiter*innenqualifizierung zuständigen Ansprechpartner*innen in den 16 Bildungsministerien in Deutschland auf, um in einem persönlichen Gespräch ihr Anliegen darzulegen und mögliche Rückfragen zu beantworten. Erst im Anschluss wurde die Befragung in Form eines Links im Rahmen einer kurzen E-Mail¹² verschickt, der ein Begleitschreiben mit folgenden Inhalten beigefügt wurde:

- Benennung und Kurzbeschreibung der geplanten Studie.
- Benennung der begleitenden Universität sowie des begleitenden Erstgutachters.
- Eckpunkte zum beruflichen Kontext der Autorin.
- Hinweis auf die geplante anonyme Auswertung (keine länderspezifische Auswertung).
- Angebot, nach Abschluss der Studie die Ergebnisse zur Verfügung zu stellen sowie bei Rückfragen jederzeit ansprechbar zu sein.

Gleichzeitig machte das Begleitschreiben die Erwartungen und Ziele der Autorin transparent, die diese mit der schriftlichen Befragung verband:

- Erlangung reichhaltiger Informationen über das in dem jeweiligen Bundesland existierende Qualifizierungsmodell zum Einstieg für angehende Schulleiter*innen einschließlich einer möglichen Verbindlichkeit.
- Erfassung des inhaltlichen Rahmens des Qualifizierungsmodells.
- Erlangung von Aussagen darüber, an welcher Stelle die Einstiegsqualifizierung in dem jeweiligen Bundesland Führungs- und Managementanteile enthält sowie

¹² Sämtliche Unterlagen im Rahmen der Befragung, wie z.B. Fragebogen, Begleitmail und Begleitschreiben befinden sich im Anhang zu dieser Arbeit.

- Benennung eines*einer Ansprechpartner*in für die in der Qualifizierung vorhandenen Führungs- und Managementthematiken, um mit diesem*dieser ein vertiefendes Expert*inneninterview über die detaillierteren Inhalte führen zu können.

Die 16 E-Mails wurden von der Autorin vorbereitet und anschließend innerhalb eines kurzen Zeitraums parallel an die Ansprechpartner*innen in den Bildungsministerien verschickt.

3.2 Zweite Forschungsphase: Dokumentenanalyse

An die schriftliche Befragung, an der sich 14 Bundesländer beteiligten, schloss sich als zweite Forschungsphase unmittelbar eine Dokumentenanalyse an, um die im Rahmen der schriftlichen Befragung von den Ländern übersandten Dokumente, Konzepte und Links zu den im Internet vorhandenen Informationen bestmöglich auszuwerten und als Grundlage für die dritte Forschungsphase mit den geplanten Expert*inneninterviews zu nutzen.

Als spezifische „Zugangsweise“ (Wolff, 2019, S. 504) kann die Dokumentenanalyse ganz besonders dann sinnvoll in den Forschungsplan eingebaut werden, wenn durch Beobachten oder Befragen kein direkter Zugang möglich ist oder wenn geeignete Dokumente sich dazu anbieten (Mayring, 2016, S. 49). Die „dokumentarische Wirklichkeit“ (Wolff, 2019, S. 502) nimmt in politisch-administrativen Systemen, wie hier der Bildungsverwaltung, einen wichtigen Stellenwert ein (Ackel-Eisnach & Müller, 2012, S. 8). WOLFF versteht dabei Dokumente als „schriftliche Texte, die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen“ und schreibt ihren Bedeutungsgewinn dem Trend zu Verrechtlichung und Organisierung aller Lebensbereiche zu (ebd.). Ganz besonders findet sich dieser Trend in der modern entwickelten Verwaltung, die sich entscheidend durch das Prinzip der Aktenförmigkeit auszeichnet (ebd.). In der ersten Forschungsphase der vorliegenden Studie wurden *16 oberste Dienststellen der Bildungsverwaltung* angeschrieben - bei diesen ist davon auszugehen, dass die von WOLFF beschriebene „dokumentarische Wirklichkeit“ in besonderer Weise zum täglichen Alltagsgeschäft gehört. Die Autorin, die zuvor selbst in diesem Arbeitskontext tätig war, ging von der Annahme aus, eine Reihe von Dokumenten zu den einzelnen Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen zu

erhalten. Diese Annahme bestätigte sich im Verlauf des Prozesses. Die Dokumentenanalyse umfasst nach ATTESLANDER nicht nur Urkunden und Schriftstücke von besonderer Bedeutung, sondern „sämtliche gegenständlichen Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (Atteslander, 1971, S. 53). Nach dieser breiten Definition können neben Texten (z.B. Urkunden, Jahresberichte) auch andere Medien, wie Filme, Bilder, Internetseiten etc. einbezogen werden (Mayring, 2016, S. 47). Entscheidend ist, dass sie interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen, Handeln zulassen (ebd.). Auf der Grundlage der schriftlichen Befragung zeigte sich, dass sich eine Reihe von Dokumenten zur Schulleiter*innenqualifizierung mittlerweile öffentlich zugänglich auf den Internetseiten der Bildungsministerien und Landesinstitute befindet. Im Rahmen der Auswahl und Analyse wurden diese um zahlreiche weitere interne Dokumente ergänzt, die die Autorin im Rahmen der schriftlichen Befragung sowie im Rahmen der Interviews erhielt und die einen vertiefenden Einblick in die Schulleiter*innenqualifizierung ermöglichten.

Ein Vorteil der Dokumentenanalyse ist, dass sie Material erschließt, das nicht erst vom Forschenden durch die Datenerhebung geschaffen werden muss, sondern bereits vorhanden ist (Mayring, 2016, S. 47). Dadurch, dass die Daten nicht durch den Forschenden aufwendig erhoben und aufbereitet werden müssen, reduziert sich das Risiko möglicher Fehlerquellen, die bei Datenerhebungen auftreten können (Mayring, 2016, S. 47). Die Objektivität, die den Daten dadurch zugesprochen werden kann, stellt einen Vorteil der Dokumentenanalyse dar (Ackel-Eisnach & Müller, 2012, S. 8). Nur bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung spielt die Subjektivität des Forschenden eine mögliche Rolle (Mayring, 2016, S. 47). Anders formuliert: Dokumente, die für Praxiszwecke erstellt wurden und folglich unabhängig vom Untersuchungskontext entstanden sind, können eine ergänzende Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand liefern.

WOLFF weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass gerade amtliche Dokumente auch als „institutionalisierte Spuren“ fungieren, aus ihnen somit Schlussfolgerungen über Aktivitäten und Absichten ihrer Verfasser*innen in den entsprechenden Organisationen gezogen werden können (Wolff, 2019, S. 503). Er hebt hervor, dass schriftliche Texte keineswegs nur passive Darstellungen von Wirklichkeit sind, sondern ihre soziale Lesbarkeit aktiv strukturieren (ebd., S. 508). Sie richten sich an

Leser*innen und wollen gewissermaßen mit ihnen kommunizieren, so dass analytisch dabei u.a. die Präsentation des Dokuments, also die Gestaltung und das Layout eine zentrale Rolle spielen (Bischoff-Pabst et al., 2020, S. 5). Dokumente stellen somit keineswegs objektive Abbildungen eines vollständigen Sachverhalts dar, sondern sind immer auch Teil eines größeren Kommunikationsprozesses und in ihrem sozialen Kontext der Entstehung und Verwendung zu verorten (ebd.). WOLFF schlägt im Sinne eines Grundverständnisses qualitativer Forschung vor, Dokumente als „eigenständige, methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser“ anzuerkennen und so auch zum Gegenstand der Untersuchung zu machen (Wolff, 2019, S. 504). MAYRING will bei der Analyse auch die Intendiertheit des Dokuments berücksichtigt sehen (Mayring, 2016, S. 48). Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, bei der Dokumentenanalyse nicht ausschließlich die Inhalte der von den Bildungsministerien übersandten Dokumente zu analysieren, sondern auch deren Kontexte, Verwendungszwecke und Intentionen zu hinterfragen.

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Dokumentenanalyse war in der vorliegenden Studie die Gewinnung eines Überblickswissens bzw. eines grundlegenden Verständnisses über die länderspezifischen Qualifizierungsmodelle sowie die jeweilige Verortung des Themas „Führung und Management“ in den Modulbeschreibungen und Programmen. Gleichzeitig wurden aber auch - bei der finalen Ergebnisauswertung am Ende dieser Arbeit - Aussagen zu Führung und Management in den Interviews mit den Dokumenten abgeglichen.

3.2.1 Ablauf der Dokumentenanalyse

Nach MAYRING lässt sich der Ablauf einer Dokumentenanalyse in vier Stufen beschreiben (Mayring, 2016, S. 48f):

1. Formulierung der Fragestellung: Für die vorliegende Studie wird auf Teil I dieser Arbeit verwiesen.
2. Definition, was als Dokument in die Analyse einbezogen wird: Das Ausgangsmaterial wird bestimmt und das Material anschließend gesammelt. In Abschnitt 3.2.2 wird dazu ausführlich Stellung genommen und ein Überblick über die einbezogenen Dokumente gegeben. Die gesamte Forschungsphase der

Dokumentenauswahl und -analyse war offen angelegt, um eine unnötige Engführung während des Erhebungs- und Auswertungsprozesses zu vermeiden (Eisnach, 2011, S.99). Zu Beginn wurde zwar ein inhaltlicher Grobrahmen festgelegt, der es ermöglichte, eine erste Auswahl an Dokumenten zu treffen (Ackel-Eisnach & Müller, 2012, S. 9). Dieser Rahmen wurde jedoch flexibel gehalten, um neue Aspekte im Rahmen des Gesamtprozesses vertiefen zu können (ebd.). So wurden beispielsweise auch im Rahmen der Expert*inneninterviews Dokumente durch die Interviewpartner erwähnt, die im Anschluss von diesen übersandt und von der Autorin in ihre Recherche und in die Analyse einbezogen wurden. Auf diese Weise konnte über eine zeitlich voranschreitende Auswertung völlig neuen Aspekten Raum gegeben werden (ebd.). Neben der deduktiven Entwicklungslinie innerhalb der Dokumentenanalyse, wurde so auch eine induktive Entwicklungslinie möglich und verfolgt (ebd.).

3. Quellenkritik: Im Rahmen der Quellenkritik wird eine Einschätzung vorgenommen, welcher Erkenntniswert den ausgewählten Dokumenten beizumessen ist (Mayring, 2016, S.48). Nach bestimmten Kriterien wird eine Aussage darüber getroffen, was die Dokumente aussagen können bzw. welchen Wert sie für die Beantwortung der Fragestellung haben (ebd.). Kriterien für den Erkenntniswert von Dokumenten können z.B. sein (ebd.):

- *Art* des Dokuments (Urkunde, Akte, Zeitungsbericht etc.)
- *Äußere Merkmale* des Dokuments (Material, Zustand etc.)
- *Innere Merkmale* des Dokuments (Inhalt, Aussagekraft)
- *Intendiertheit* des Dokuments (z.B. absichtlich für die Umwelt geschaffen worden?)
- *Nähe* des Dokuments zum Gegenstand (zeitlich, räumlich, sozial)
- *Herkunft* des Dokuments (Fundort, Herkunft, Überlieferung).

In Abschnitt 3.2.2 werden die ausgewählten Dokumente auch einer entsprechenden Quellenkritik unterzogen.

4. Interpretation der Dokumente im Sinne der Fragestellung: Nach ATTESLANDER ist das qualitative Vorgehen das klassische methodische Vorgehen der Dokumentenanalyse, dessen „typisches Merkmal [...] die intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument [ist], welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird“ (Atteslander, 1971, S. 67).

MAYRING verweist darauf, dass in größeren Forschungsprojekten fast immer Dokumentenanalysen eingebaut werden (Mayring, 2016, S. 49). Die Vernachlässigung dieses Ansatzes bedeutet für ihn einen „Verzicht auf wertvolle Informationsquellen über menschliches Denken, Fühlen und Handeln.“ (ebd.).

3.2.2 Dokumentenauswahl

In der vorliegenden Studie waren die Dokumente nicht die alleinige Datenbasis, vielmehr wurden sie ergänzend zu den Fragebögen aus der schriftlichen Befragung in der ersten Forschungsphase sowie den Daten aus den Expert*inneninterviews in der dritten Forschungsphase hinzugezogen. Kriterien für die Auswahl der Dokumente waren Zugang und Relevanz im Hinblick auf die Forschungsfragen (ebd., S. 48f), so dass u.a. Übersichten zu den Qualifizierungsreihen, umfangreiche Qualifizierungsprogramm- und Modulbeschreibungen, Zeitungsartikel, Websites und Online-Beiträge betrachtet wurden. Im Einzelnen handelte es sich um folgende Dokumente:

Tabelle 1: Übersicht der in die Studie einbezogenen Dokumente¹³ (Eigene Darstellung)

Bundesland	Dokumente
Baden-Württemberg	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • E-Mail des ZSL Comburg • Übersicht zur Zentralen Einführungsfortbildung für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter (Struktur und Aufbau)
Bayern	<ul style="list-style-type: none"> • Übersicht zur Professionalisierung von schulischen Führungskräften

¹³ Die Fragebögen werden hier als ergänzende Dokumente bei den Bundesländern, die sich an der Befragung beteiligt haben, mit aufgeführt.

	<ul style="list-style-type: none"> • Übersicht der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen zur Führungskräftequalifizierung – Module und Lehrgangsthemen gem. KMBek vom 19.12.2006
Berlin Brandenburg Berlin Brandenburg	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen <u>Übersichten des LISUM:</u> • Qualifizierungsreihe Basismodul • Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben • Qualifizierungsreihe für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter • Zusammenfassung der Inhalte – Basismodul • Spezialisierungsmodul „Vor dem Amt“ • Modulare Qualifizierung für schulische Führungskräfte in den Ländern Berlin und Brandenburg 2021/2022 • Unterrichtswirksame Leitung – Werkzeugkasten • E-Mail der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie • VV über die Qualifizierung von Lehrkräften, die ein Amt als Schulleiter oder Schulleiterin anstreben vom 12. August 2013 (ABL. S. 1766) • Modul 1 Arbeitsblatt 3 „Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters“ - Auszüge aus dem Schulgesetz für das Land Berlin - (Schulgesetz – SchulG) Vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26) zuletzt geändert durch das Gesetz zum Mittagessen an Schulen vom 9. April 2019 (GVBl. Berlin 2019, S. 2)
Bremen	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen Websites: • FÜNF – Führungskräftenachwuchsförderung (Übersicht und ausführliche Beschreibung) • Zeitungsartikel vom 15.10.2012 • ProfiS – Professionell führen in der Schule (Übersicht)
Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • Führungskräftefortbildungen 2019/2020 – Weiterbildungsprogramm für schulische Führungskräfte und Führungsnachwuchskräfte
Hessen	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • Informationen zur Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen - Vor Amt Mittlere Führungsebene (QSH VA - MFE) (Stand: 3.11.2022) • Informationen zur Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen Vor Amt – Schulleitung (QSH VA - SL) (Stand: 7.10.2022) • Informationen zur Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen Neu im Amt (QSH NIA) (Stand: 23.2.2022)

	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzprofil für Schulleitungen in Hessen (Stand 21.1.2022) • Qualitätskriterien QSH 2023 mit Kompetenzprofil; Auszug VA – SL (Stand: 25.1.2022)
Mecklenburg-Vorpommern	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • Anforderungsprofil für schulische Führungskräfte in Mecklenburg-Vorpommern • Ausschreibung zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften Mecklenburg-Vorpommern ab Schuljahr 2022/2023
Niedersachsen	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • E-Mail des NLQ • Curriculum der Qualifizierung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter (QSL)- Modul 1-4
Nordrhein-Westfalen	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • Fort- und Weiterbildung; Qualifikationserweiterung für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiter oder Schulleiterin anstreben (Schulleiterqualifizierung – SLQ) RdErl. D. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 25.11.2008 (ABl. NRW. S. 625) • Broschüre SLQ • Bewerbung von Lehrerinnen und Lehrern um ein Amt als Schulleiter oder als Schulleiterin; Eignungsfeststellungsverfahren und dienstliche Beurteilung RdErl. D. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 02.05.2016 (ABl. NRW 06/16 S. 59)
Rheinland-Pfalz	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen Website des Zentrums für Schulleiter und Personalführung: • Verpflichtende Fortbildung für neue Schulleiterinnen und Schulleiter (Primarstufe, Sekundarstufe, Wahlpflichtbereich)
Saarland	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • Übersicht und Portfolio zum Konzept zur Qualifizierung schulischer Führungskräfte im Saarland
Sachsen	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen Landesamt für Schule und Bildung – Freistaat Sachsen • Konzeption zur Qualifizierung schulischer Führungskräfte in Sachsen • Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung
Sachsen-Anhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • E-Mail des Landesschulamtes Sachsen-Anhalt • Konzeption zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Schule

	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptrahmen zur Weiterführung der Führungskräfteentwicklung im schulischen Bereich des Landes Sachsen-Anhalt
Schleswig-Holstein	<p>Qualifizierung von schulischen Führungskräften (Landes-portal Schleswig-Holstein)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 17. Sommerakademie für Lehrkräfte mit Leitungsaufgaben (1.-5.8.2022) • Leitlinien für die Arbeit in den Bereichen Personalentwicklung, Führungskräfteentwicklung • Schule leiten: Unser Führungsverständnis • Training zur Vorbereitung auf Schulleitertaufgaben (Schuljahr 2022/2023) • Personalentwicklung im Schulbereich – ein offenes Konzept • Personalentwicklung im Schulbereich Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 16.9.2002 – III 54 • Rückmeldung für Führungskräfte • Ergebnisse der Befragung von Schulen zur Umsetzung von Maßnahmen der Personalentwicklung
Thüringen	<ul style="list-style-type: none"> • Antwort auf Fragebogen • Konzeption des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums zur Qualifizierung von pädagogischen Führungspersonen in Schulen

In den oben aufgeführten Dokumenten werden die einzelnen Qualifizierungsmodelle und -programme der Bundesländer in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Form dargestellt, häufig auch visualisiert und geben z.T. gute Einblicke in die Ziele und Inhalte der Qualifizierungen zur Vorbereitung auf oder zur Einführung in das Schulleiter*innenamt. In Vorbereitung auf die Interviews waren sie eine gute Orientierungshilfe, denn sie ermöglichten einen Überblick über Konzeption, Struktur, Aufbau und auch Inhalte der Qualifizierungen. In zahlreichen Fällen enthalten die Dokumente auch Aussagen zu den Themenbereichen Führung und Management, so dass diese Teile in Vorbereitung auf die Interviews stärker in den Fokus genommen wurden und auf dieser Grundlage in der dritten Forschungsphase eine Vertiefung möglich wurde. Die Autorin erstellte - neben einer Gesamtübersicht - für jedes Bundesland, auf der Basis der oben aufgeführten Dokumente und der entsprechenden Analyse, ein individuelles Datenblatt mit den wichtigsten inhaltlichen Punkten, das ihr einen guten Einstieg in die jeweiligen Expert*inneninterviews bot. In Teilen wurden die Dokumente auch in die Inhaltsanalyse einbezogen.

Einen Anspruch auf dauerhafte Gültigkeit und Verbindlichkeit können die Dokumente nicht erfüllen. Vielmehr unterliegen sie einem ständigen Wandel im Sinne einer kontinuierlichen Veränderung der verantwortlichen Organisationen. Kritisch zu betrachten ist außerdem die Intendiertheit eines Großteils der Dokumente, die von den Organisationen für einen breiten Interessentenkreis (an Schulleitung interessierte Lehrkräfte) verfasst wurden und in gewisser Weise auch Werbezwecke verfolgen. Vor dem Hintergrund mangelnder Bewerber auf Schulleiter*innenstellen versuchen Bildungsministerien und Landesinstitute die Programme und Qualifizierungen „im besten Lichte zu präsentieren“ und möglichst viele Teilnehmer*innen als potentielle Bewerber*innen darüber zu generieren. Dies gilt jedoch nur für die Programme vor Amt und nicht für verbindliche Qualifizierungen für neu im Amt befindliche Schulleiter*innen.

Trotz berechtigter Kritik muss außerdem festgehalten werden, dass die analysierten Dokumente eine Reihe verbindlicher Aussagen enthalten, die nach innen und außen wirken und somit als relevant für die Studie bewertet werden (Mayring, 2016, S. 48f).

3.3 Dritte Forschungsphase: Expert*inneninterviews

Mithilfe einer weiteren Datenerhebung in der dritten Forschungsphase sollten die gewonnenen Erkenntnisse aus der zweiten Forschungsphase vertieft und erweitert werden. Die meisten qualitativen Methoden sind geprägt von Offenheit, Interpretativität und Kommunikativität (Lamnek, 2010, S. 285). Subjektive Deutungen, nach denen auch in dieser Studie gesucht wird¹⁴, lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten, vielmehr spielt der verbale Zugang, das Gespräch, eine besondere Rolle (Mayring, 2016, S. 66). Es ist entscheidend, die Subjekte zur Sprache kommen zu lassen, denn sie selbst sind Expert*innen für ihre eigenen Bedeutungsgehalte (ebd.). Dabei erhalten nicht nur die Befragten einen größeren Raum für offene Antworten, sondern auch der*die Interviewer*in erhält mehr Freiraum in der Gesprächsstrukturierung und kann sich - im Unterschied zur standardisierten Befragung - als Person nicht mehr völlig aus der Erhebungssituation zurücknehmen (Schmerbauch, 2017, S. 153). Er*sie wird selbst zum „Erhebungsinstrument“, denn durch seine*ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen beeinflusst er*sie den

¹⁴ Z.B. nach der Deutung der Begriffe Führung und Management, ggf. auch Leitung oder Leadership.

Gesprächsverlauf (ebd.). Die Möglichkeit, Situationsdeutungen und Handlungsmotive aktiv zu erfragen und sich diskursiv über Interpretationen zu verständigen, ist ein großer Vorteil von offenen oder teilstandardisierten Interviews, gleichzeitig wird jedoch der*die Interviewer*in dabei auch in besonderer Weise gefordert (Hopf, 2019, S. 350). Mittlerweile existiert eine große Vielfalt unterschiedlicher Typen und Verfahren qualitativer Interviews (ebd., S. 351) Zu nennen sind z.B. das *narrative* Interview, das *biographische* Interview, das *problemzentrierte* Interview, das *fokussierte* Interview und auch das *Expert*inneninterview* (ebd., S. 351ff). Im Sinne einer Gegenstandsangemessenheit ist mit Blick auf die Forschungsfragen bei der vorliegenden Studie die Wahl auf leitfadengestützte Expert*inneninterviews gefallen.

Sofern konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der Erhebung sind, werden verbale Daten in der qualitativen Forschung häufig mittels Leitfadeninterview gewonnen (Mayer, 2013, S. 37). Kennzeichnend für ein solches Interview ist, dass ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen, auf die die Befragten frei antworten können, dem Interview zu Grunde gelegt wird (ebd.). Mithilfe des Leitfadens wird einerseits die Vergleichbarkeit der Daten verbessert, andererseits gewinnen diese dadurch auch eine Struktur (ebd.). Wie eine Art Gerüst dient der Leitfaden den Interviewer*innen als Orientierung, um sicher zu stellen, dass nicht wichtige Aspekte im Kontext der Forschungsfragen bei der Durchführung des Interviews übersehen bzw. vergessen werden (ebd.). Andererseits ist ein Leitfadeninterview auch nicht starr, sondern lässt den Interviewer*innen den Spielraum, selbst zu entscheiden, ob und wann sie detailliert nachfragen (ebd.). Interviewer*innen können die Befragten in ihren Ausführungen unterstützen oder bei langen Ausschweifungen einfangen und zum Wesentlichen zurückführen (ebd.). Neben der Bereitschaft, in das Untersuchungsfeld zu gehen, muss der Forschende daher sowohl über soziale und kommunikative Kompetenzen als auch eine hohe Sensibilität für den Interviewverlauf und den*die Interviewte*n sowie einen guten Überblick über das bereits Gesagte und die Relevanz für die Fragestellungen verfügen (Flick, 1999, S. 113). Eine spezielle Form des Leitfadeninterviews ist das *Expert*inneninterview* (Mayer, 2013, S. 38). MEUSER & NAGEL heben folgenden Unterschied zu anderen Interviewformen hervor:

„Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext,

um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen.“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 442)

Das Wort „Expert*innen“ beschreibt die besondere Rolle der Befragten als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden Sachverhalte (Gläser & Laudel, 2010, S. 12). Häufig gehören Forschende den sozialen Kontexten, die sie untersuchen, nicht an (ebd.). Die Beteiligten sind dann insoweit Expert*innen, als sie ihr besonderes Wissen über soziale Kontexte für eine Studie zur Verfügung stellen (ebd.). Expert*inneninterviews verfügen insbesondere über zwei wichtige Merkmale: 1. Die *Expert*innen* sind ein *Medium*, durch das der*die Forschende Wissen über den ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will, sie sind nicht etwa das Objekt oder der eigentliche Fokus der Untersuchung (ebd.). Die Gedankenwelt, Einstellungen und Gefühle der Expert*innen interessieren nur, wenn sie die Darstellungen von dem Gegenstand beeinflussen, für den sich der*die Forschende interessiert (ebd.). 2. Die *Expert*innen selber haben eine besondere Stellung in dem sozialen Kontext*, der untersucht wird (ebd., S. 13). Darüber hinaus werden die Expert*innen nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentanten einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen (Mayer, 2013, S. 38). Von Interesse sind die Expert*innen als Funktionstragende innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes (Meuser & Nagel, 1991, S. 444). Damit verknüpfte Aufgaben und Zuständigkeiten sowie die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände werden zum Gegenstand des Expert*inneninterviews gemacht (ebd.). Oft findet man Expert*innen nicht auf der obersten Ebene in einer Organisation, sondern auf der zweiten oder dritten Ebene, weil hier das meiste und das detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse vorhanden ist (ebd., S. 443f).

Zentrale Aufgabe der Interviewer*innen ist es, die Befragten auf das interessierende Expert*innentum zu begrenzen (Flick, 1999, S. 109f). Letzteres kann Steuerungsprobleme für die Interviewer*innen mit sich bringen (Mayer, 2013, S. 38). Diese müssen sich in dem gesamten Kontext als kompetente Gesprächspartner darstellen und den Befragten verdeutlichen, dass sie mit der Thematik vertraut sind (ebd.).

Bei der vorliegenden Studie wurde ein Kreis von Expert*innen aus den Bildungsministerien sowie den Landesfortbildungsinstituten zur jeweils

landesspezifischen Schulleiter*innenqualifizierung befragt. Da die Länder - wie weiter oben bereits ausführlich beschrieben - im Hinblick auf dieses Qualifizierungsfeld eine Monopolstellung innehaben (Bareth, 2014, S. 50, 61), ist der Kreis der Wissensträger*innen bzw. Expert*innen sehr limitiert. Die Befragten wurden dabei nicht in ihrer Rolle als Gesamtperson, d.h. als Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs, angesprochen (Meuser & Nagel, 1991, S. 442), sondern in ihrer Rolle als Repräsentierende des Bildungsbereiches des jeweiligen Landes. Bei dem einen oder anderen Gespräch wurde dies auch thematisiert und die Rolle noch einmal zu Beginn des Interviews geklärt. Benannt wurden von den Bildungsministerien in der Regel Expert*innen auf der nachgeordneten Verwaltungsebene (Lehrerfortbildungsinstitute), die über weitreichende und vertiefende Kenntnisse in den entsprechenden Bereichen verfügen. Für die Autorin war ihre frühere Tätigkeit in diesem Bereich hilfreich, um die Gespräche adäquat und kompetent steuern und auf die im Fokus stehenden Handlungsfelder begrenzen zu können.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, welche Qualifizierungen pro Bundesland inhaltlicher Bestandteil der Interviews waren. Die Entscheidung wurde nach erfolgter schriftlicher Befragung und einer ersten Phase der Dokumentenanalyse getroffen. Sofern eine verbindliche Qualifizierungsphase in einem Bundesland existierte¹⁵, wurde der Fokus auf diese gerichtet, weil mit diesen Qualifizierungsbausteinen deutlich mehr Teilnehmer*innen erreicht werden und sie somit auch eine besondere Relevanz entfalten.

¹⁵ Dies war zum Zeitpunkt der Studie nicht in jedem Bundesland der Fall.

Tabelle 2: Übersicht der untersuchten Qualifizierungen (Eigene Darstellung)

Übersicht untersuchte Qualifizierungen

Bundesland	Im Interview untersuchte Qualifizierung	Qualifizierungsphase	Verbindlich / freiwillig
Baden-Württemberg	Zentrale Einführungsfortbildung für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg	Neu im Amt	Verbindlich
Bayern	Führungskräftequalifizierung Module A (Phase II) + B der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen (ALP)	Vor Amt Neu im Amt	Verbindlich Verbindlich
Berlin Brandenburg	Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin und Schulleiter anstreben	Vor Amt	Verbindlich
Bremen	„ProfiS - Professionell führen in der Schule“ für neue Schulleiterinnen und Schulleiter in Bremen (verbindlich neu im Amt)	Neu im Amt	Verbindlich
Hamburg	Weiterqualifizierung für schulische Führungskräfte „Neu im Amt“	Neu im Amt	Verbindlich
Hessen	QSH – Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen	Vor Amt	Freiwillig
Mecklenburg- Vorpommern	Qualifizierung von schulischen Führungskräften in Phase 2 (Vorbereitende Qualifizierung) und Phase 3 (Funktionseinführende Qualifizierung)	Vor Amt Neu im Amt	Verbindlich Verbindlich
Niedersachsen	Qualifizierung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter (QSL) – Modul 1 bis 4	Neu im Amt	Verbindlich
Nordrhein-Westfalen	Qualifikationserweiterung für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben (Schulleitungsqualifizierung – SLQ)	Vor Amt	Verbindlich
Rheinland-Pfalz	verpflichtende Fortbildung für neue Schulleiterinnen und Schulleiter (Kursreihe + Wahlpflichtveranstaltungen) in Rheinland-Pfalz	Neu im Amt	Verbindlich
Saarland	Qualifizierungsangebot für schulische Führungskräfte QII (Vorbereitung und Qualifizierung) und QIII (Neu-im-Amt-Qualifizierung) im Saarland	Vor Amt Neu im Amt	Freiwillig Freiwillig
Sachsen	Qualifizierung schulischer Führungskräfte (QSF) – Phase 3 - in Sachsen	Neu im Amt	Verbindlich
Sachsen-Anhalt	Freiwillige Qualifizierung „vor Amt“ für Schulleiterinnen und Schulleiter in Sachsen-Anhalt zukünftig geplante amtsbegleitende Qualifizierung schulischer Führungskräfte in Sachsen-Anhalt	Vor Amt Neu im Amt	Freiwillig Freiwillig
Schleswig-Holstein	Qualifizierung von schulischen Führungskräften (Training zur Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben (TVaS) + verpflichtende Einführungsfortbildung) in Schleswig-Holstein	Vor Amt Neu im Amt	Freiwillig Verpflichtend
Thüringen	Bisher: Schulleiterfortbildung (Vorbereitende Qualifizierung – Phase 2 + Amtseinführende Qualifizierung – Phase 3) in Thüringen Interviewgespräch über die zukünftig geplante Qualifizierung	Vor Amt Neu im Amt	Verbindlich verbindlich Verbindlich geplant

3.3.1 Interviewleitfaden

Das Expert*inneninterview ist, wie bereits beschrieben, meist ein Leitfadeninterview mit offenen Fragen, da bei einem kompletten Verzicht auf eine thematische Vorstrukturierung die Gefahr bestünde, wichtige Aspekte zu übersehen (Mayer, 2013, S. 43).

„Auch wenn es paradox klingen mag, es ist gerade der Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleistet. Durch die Arbeit am Leitfaden macht sich die Forscherin mit den anzusprechenden Themen vertraut, und dies bildet die Voraussetzung für eine ‚lockere‘, unbürokratische Führung des Interviews. Erfüllungsbedingung ist allerdings, dass – obwohl in die Leitfadenkonstruktion Annahmen über den inhaltlichen Zusammenhang von Themen im Sinne von Sachaffinitäten eingehen – der Leitfaden nicht als zwingendes Ablaufmodell des Diskurses gehandhabt wird.“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 449)

Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen gilt es für Forschende, ein sensibilisierendes Konzept zu entwickeln, das die interessierenden Themen fokussiert (ebd.). Letzteres dient dann als Basis für die Entwicklung des Leitfadens, der mehrere Themenkomplexe beinhalten sollte, denen jeweils Nachfrage-Themen zugeordnet sind (ebd., S. 43ff). Eine konkrete Frageformulierung wird in der Regel nicht

angestrebt, um eine gewisse Offenheit zu gewährleisten und Raum zu lassen für die subjektiven Deutungen und Einschätzungen der Befragten, das Expert*inneninterview folgt hier der qualitativen Forschungslogik (Vogt & Werner, 2014, S. 10).

In der vorliegenden Studie wurden die Interviews anhand von Leitfäden¹⁶ geführt, die möglichst offen gehalten, aber dennoch an den beiden Theorien orientierte Fragen, enthielten. Aus dem Theorierahmen von MALIK und FULLAN wurden erste Vorannahmen abgeleitet und daraus Kategorien erarbeitet. Auf der Grundlage dieser Kategorien entwickelten sich die Themenkomplexe für den Leitfaden, denen Nachfrage-Themen in Form von offenen Fragen zugeordnet wurden. Diese dienten der Interviewerin als Orientierungsrahmen und als Nachfrageoptionen, von denen sie aber im Gesprächsverlauf bei Bedarf abweichen konnte. Orientiert an einer rekonstruktiven Forschungslogik (Vogt & Werner, 2014, S. 8) konnte so der komplexe Handlungszusammenhang des Themenfeldes „Führung und Management“ innerhalb der Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern einerseits explorativ und offen untersucht werden, um neue Zusammenhänge zu entdecken und Raum für die subjektive Sichtweise des jeweiligen Bundeslandes zu geben, andererseits sorgte der Leitfaden mit seinem inhaltlichen Rahmen dafür, dass die wichtigen Forschungsthemen im Interview fokussiert wurden und eine darauf bezogene inhaltliche Vergleichbarkeit gewährleistet wurde (Mayer, 2013, S. 43).

Es ergaben sich für den Leitfaden folgende Themenkomplexe:

1. Einstieg / Erzählaufforderung
2. Aufgaben wirksamer Führung
3. Verständnis und Bedeutung von Führung und Management
4. Inhalte zu Führung und Management
5. Grundsätze wirksamer Führung
6. Werkzeuge wirksamer Führung
7. Rolle der Lernleiter*innen
8. Rolle der Regional- und System-„Spieler*innen“

¹⁶Sämtliche Unterlagen im Rahmen der Interviews, wie z.B. die Informationsmail mit Terminvorschlägen, der vollständige Leitfaden, die Projektinformation, die Datenschutzhinweise und die Einverständniserklärung befinden sich im Anhang zu dieser Arbeit.

9. Rolle der Veränderungsagent*innen

10. Veränderungsbedarf /Überarbeitungen aufgrund der Digitalisierung

Das Aufbauprinzip des Leitfadens orientiert sich an den Empfehlungen von KRUSE (2015), wonach die jeweiligen Fragen zu den Nachfrage-Themen noch um drei Spalten für 1. die interessierenden inhaltlichen Aspekte 2. Aufrechterhaltungsfragen und 3. optionale tiefergehende Nachfragen erweitert werden:

Tabelle 3: Aufbau eines Interviewleitfadens (Kruse, 2015, S. 213)

Themenkomplex 1: Warming-up: Einstieg/Erzählaufforderung		
1. Einstiegsfrage, um ein Thema offen zu eröffnen, so dass die interviewte Person eine Antwortbereitschaft entwickelt.		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Nachfragethemen, über die Forschende etwas in Erfahrung bringen möchten	Wie kann man sich das in der Praxis vorstellen? Können Sie das genauer beschreiben? Was genau meinen Sie damit? Haben Sie vielleicht ein Beispiel dafür?	Konkrete, exmanente Nachfragen, die steuern, aber dennoch offen formuliert sein müssen („Nachfassen“).
Themenkomplex 2:		

Die Interviews wurden für die Dauer von etwa ein bis zwei Stunden kalkuliert, um die Befragten nicht übermäßig zu beanspruchen und dennoch die wichtigsten Themen ansprechen zu können. Formulierung und Anordnung der Fragen mussten daher an die begrenzte Zeit angepasst werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 144). Je nach Offenheitsgrad der Frage und Komplexität des Gegenstandes können in einer Stunde etwa acht bis 15 Fragen behandelt werden (ebd.). Der hier vorliegende Fragebogen umfasste 13 Fragen und die geführten Interviews lagen schließlich zwischen einer knappen Stunde und (in einem Fall) nahezu zwei Stunden.

Da sich zu Beginn des Interviews das Klima herausbildet, die Rollen der Gesprächspartner*innen definiert werden und sich ein bestimmtes Niveau der

Kommunikation einstellt, ist die Einstiegsphase besonders wichtig (ebd., S. 147). Daher sollte die erste Frage immer eine sogenannte „Warming-Up“- oder „Icebreaker“-Frage sein, die das Interesse des Gegenübers weckt, ein Vertrauensklima erzeugt und die Antwortbereitschaft auf die eigentlichen Befragungsthemen erhöht (Mayer, 2013, S. 96; Gläser & Laudel, 2010, S. 147f; Schmerbauch, 2017, S. 157). Der Einstieg in die geführten Interviews erfolgte daher über die Frage:

- *Wir wollen heute über die Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Ihrem Bundesland sprechen. Es soll dabei vor allem um die Bereiche Führung und Management gehen. Mich würde zunächst interessieren: Was bereitet Ihnen im Rahmen Ihres eigenen Tätigkeitsfeldes im Kontext der Schulleiter*innenqualifizierung am meisten Freude?*

Durch diese Fragestellung erhielten die befragten Expert*innen die Möglichkeit, sich sowohl auf ihre persönliche berufliche Laufbahn als auch ihre berufliche Motivation zu besinnen und auf diese Weise einen guten Einstieg in das Gespräch zu finden.

Auch die Abschlussfrage wurde ähnlich offen formuliert:

- *Angenommen Sie leiten die nächste Generation neuer Schulleiter*innen im Zuge der Digitalisierung an: Wo würden Sie die Schwerpunkte setzen bzw. wo würden Sie gegebenenfalls die derzeitige Schulleiter*inneneinstiegsqualifizierung (SLEQ) umgestalten?*

Mit dieser Frage wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, relevante Themen und Wünsche – insbesondere vor dem Hintergrund der Digitalisierung - am Ende noch anzusprechen zu können (Kruse, 2015, S. 273).

Die weiteren Themenkomplexe und Nachfrage-Themen wurden durch die nachfolgenden Fragestellungen abgedeckt:

- *Die meisten Schulleiter*innen sind entsprechend ihrer Ausbildung Lehrkräfte und nicht Manager*innen. Gleichwohl verbringen sie – wie Forschungsergebnisse zeigen - einen großen Teil ihrer Zeit, nämlich zwischen 23 und 46 Prozent, mit Strukturierungsaufgaben, Qualitätssicherung, Finanz- und Projektmanagement, eben mit Managementaufgaben. Häufig wird zwischen Sachaufgaben und Managementaufgaben unterschieden. Diese Unterscheidung stammt ursprünglich von Fredmund Malik. Um in einer Organisation als Führungskraft wirksam werden zu können, benötigt man Kenntnisse in beiden Feldern. Was sind Ihrer Meinung nach in Ihrer Schulleiter*inneneinstiegsqualifizierung (SLEQ) die **Sachaufgaben** von Schulleiter*innen?*
- *Was sind ihre **Managementaufgaben**?*

Diese Frage zielte auf die *Aufgaben einer wirksamen Führungskraft* nach MALIK, der diese als den Kern des Managements beschreibt, jedoch gleichzeitig darauf verweist, dass jede Führungskraft auch *Sachkenntnisse* benötigt, um eine Organisation wirksam managen zu können (Malik, 2019, S. 167ff). Die von MALIK auf dieser Grundlage vorgenommene Unterscheidung in Sach- und Managementaufgaben ist im schulischen Kontext eher ungewöhnlich und stieß schon in den ersten Interviews auf eine gewisse Irritation. Es wurde daher im Interviewleitfaden in der Spalte „Nachfragen“ in Anlehnung an MALIKs Ausführungen (ebd., S. 170f) ein selbst gewähltes Beispiel zur Veranschaulichung sowie zum besseren Verständnis aufgenommen, das den Befragten auf Wunsch zur Konkretisierung angeboten wurde.

Schon bei der Dokumentenanalyse bestätigte sich die Annahme, dass die Begriffe „Management“ und „Führung“ in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgelegt und angewendet werden, so dass zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Interview nach einer *Begriffsdefinition* gefragt wurde, um im weiteren Gesprächsverlauf von einem gemeinsamen Begriffsverständnis ausgehen zu können:

- *Was verstehen Sie in Ihrem Bundesland unter dem Begriff „Führung“ und unter dem Begriff „Management“?*

Auch bei der *Bedeutung* der Themen „Führung und Management“ waren größere Unterschiede zwischen den Schulleiter*innenqualifizierungen in den Bundesländern nicht auszuschließen, so dass mögliche Schwerpunktsetzungen in diesem Feld oder eben auch keine Schwerpunktsetzungen frühzeitig erfragt werden sollten:

- *Welche Bedeutung messen Sie in Ihrer Schulleiter*inneneinstiegsqualifizierung dem Bereich Führung und Management bei?*

Die Frage zu den *Inhalten* im Bereich „Führung und Management“ erschien elementar, um die oben vorgenommenen Begriffsdefinitionen mit Leben zu füllen. Teilweise wurde sie dort bereits mit beantwortet, in den meisten Interviews trug diese Frage jedoch noch einmal ausdrücklich zur Klarstellung bei:

- *Können Sie mir bitte beschreiben, mit welchen Inhalten der Bereich „Führung und Management“ in Ihrer SLEQ verbunden ist? Oder anders ausgedrückt: Welche Inhalte zu Führung und Management enthält Ihre SLEQ? (Wenn in Ihrer*

SLEQ beide Begriffe nicht synonym verwendet werden, sondern verschiedene Bedeutungen haben, antworten Sie bitte für beide Begriffe getrennt.)

Die nachfolgende Frage zielte auf die *Grundsätze einer wirksamen Führungskraft* nach MALIK – sie bestimmen, was die richtigen Dinge sind (Malik, 2019, S. 71ff):

- *Bitte versetzen Sie sich in die Rolle eines*einer Schulleiter*in, der*die neu an seiner*ihrer Schule ist. Die Schule ist heruntergewirtschaftet. Schlechte Schülerleistungen, demotivierte Lehrkräfte, schlechte Ausstattung, Rückgang der Schülerzahlen. Sie nehmen sich vor, die Schule in den nächsten 5 Jahren an die Spitze der 10 besten Schulen in der Region zu bringen. Was sind Ihre ca. 6 Grundsätze, nach denen Sie handeln?*

Die nächste Frage zielte auf die *Werkzeuge einer wirksamen Führungskraft* nach MALIK – für ihn sind dies die Mittel, um die richtigen Dinge auch richtig zu tun (Malik, 2019, S. 265ff):

- *Jeder Beruf hat sein eigenes Werkzeug, um die zu erfüllenden Aufgaben effektiv und wirksam ausführen zu können. Im Management können das z.B. das Budget, die Arbeitsmethodik oder die Leistungsbeurteilung sein. Welche Werkzeuge werden in Ihrer Einstiegsqualifizierung angehenden Schulleiter*innen vermittelt, damit sie ihre Führungs- und Managementaufgaben professionell und wirksam erfüllen können?*

Ein neuer Themenkomplex wurde mit einer Frage begonnen, die sich aus der Theorie von FULLAN ableitet, der auch den etwas ungewöhnlichen Begriff der „*Lernleiter*innen*“ geschaffen und in weiten Teilen seines Buches mit Leben gefüllt hat (Fullan, 2014, S. 51ff). Bewusst wurde die Frage so formuliert, dass der Begriff auch erläutert wurde, um mögliche Irritationen umgehend auszuräumen:

- *Wünschenswert ist, dass Schulleiter*innen in der Rolle von Lernleiter*innen agieren und die Unterrichtsentwicklung an ihren Schulen im Blick haben sowie ihr Lehrerkollegium darin begleiten, um den Unterricht an der jeweiligen Schule kontinuierlich zu verbessern. Welche Bausteine bieten Sie in dieser Hinsicht schon in Ihrer SLEQ an, um die Kompetenzen von Lernleiter*innen weiterzuentwickeln?*

Mit der daran anknüpfenden Frage galt es, herauszufinden, ob die Länderexpert*innen eher der Auffassung sind, *digitale Lernprogramme und -tools könnten die Schulleiter*innen als Lernleiter*innen und Gestalter*innen eines pädagogischen Konzepts an ihrer Schule verdrängen* bzw. ersetzen oder ob sie gegenteiliger Auffassung sind:

- *Welche Themen aus diesem Bereich werden Ihrer Einschätzung nach zukünftig immer wichtiger werden?*

FULLAN beschreibt eine wesentliche Rolle von Schulleiter*innen darin, *als Bezirks- und Systemspieler*innen Netzwerke zu knüpfen*, um gemeinsam an dem großen Bild eines für die Zukunft ausgerichteten Bildungssystems zu bauen (ebd., S. 93ff). Gefragt wurde danach, ob das Thema und die Bedeutung von Vernetzung unter Schulleiter*innen in der Schulleiter*innenqualifizierung aufgegriffen wird:

- *Inwieweit wird in Ihrer Einstiegsqualifizierung vermittelt, dass Schulleiter*innen Netzwerke mit anderen Schulleiter*innen innerhalb und außerhalb ihrer Region aufbauen sollten, um sich auszutauschen sowie mit ihnen zu kooperieren?*

Die letzte Frage thematisierte die Rolle von Schulleiter*innen als Veränderungsagent*innen (ebd., S. 119ff) an ihrer Schule und fragte nach den Kompetenzen, die angehenden oder neuen Schulleiter*innen diesbezüglich vermittelt werden:

- *Welche Kompetenzen können/sollten Schulleiter*innen zum Thema „Veränderung“ in Ihrer Einstiegsqualifizierung entwickeln?*

Der Leitfaden wurde zunächst mit einigen Expert*innen im soziologischen Umfeld diskutiert und mehrfach überarbeitet. Im Anschluss wurde er in einem Probeinterview mit einer ehemaligen Kollegin aus dem Bildungsbereich in Hessen getestet (Mayer, 2013, S. 45). Dabei tauchten Unklarheiten und Verständnisfragen auf, die durch eine erneute Überarbeitung bereinigt wurden und in einen weiteren Pretest mündeten (ebd.) Nach erneuten kleineren Überarbeitungen erschien der Interviewleitfaden so ausgereift, dass mit der Durchführung begonnen werden konnte. Die beiden Pretests dienten der Autorin auch als Training, um die Gespräche mit den Expert*innen in professioneller, aber auch lockerer Weise führen zu können. Die Reihenfolge der Fragen gab eine Orientierung und wurde auch in weiten Teilen, aber nicht bei jedem Interview eingehalten.

3.3.2 Vorbereitung und Terminierung der Interviews

Die Ansprechpartner*innen und Expert*innen für die Interviews wurden der Autorin im Zuge der Beantwortung der schriftlichen Befragung benannt. Mit dem Ziel einer hohen Transparenz und guten Vorbereitungsmöglichkeit für die Befragten sowie unter Benennung mehrerer Terminoptionen für die Interviews, wurde mit einer Vorlaufzeit von mindestens einem Monat eine Mail an den benannten Personenkreis versandt¹⁷. Sie enthielt eine *Projektinformation*, den kompletten *Fragenkatalog*¹⁸, eine *Datenschutzerklärung* mit Informationen über den Umgang mit den Daten sowie eine *Einverständniserklärung* zur Aufzeichnung der Gespräche per mobilem Telefon bzw. per Zoom inklusive der Verwendung der Gesprächsinhalte für Forschungszwecke.¹⁹ Trotz im Vorfeld benannter Ansprechpartner*innen, gestaltete sich die konkrete Terminierung arbeitsintensiv und zeitaufwändig. Mehrere Emailwechsel und Telefonate waren in der Regel erforderlich, um einen Termin zu fixieren. Einige Male wechselten die Ansprechpartner*innen, z.T. bedurfte es einer erneuten Abstimmung der verschiedenen Ebenen, wer die Gespräche letztlich führen sollte. Dabei spielten die Bildungsministerien eine maßgebliche Rolle. In drei Fällen nahmen mehrere Interviewpartner*innen teil, diese kamen z.T. aus unterschiedlichen Organisationen und Ebenen der Bildungsverwaltung des betreffenden Bundeslandes. In einem Fall wurden zwei Gespräche für ein Bundesland geführt: Ein Gespräch mit den Verantwortlichen für die Phase „vor Amt“ und ein Gespräch mit den Verantwortlichen für die Phase „neu im Amt“. Das machte die Interviewführung und -auswertung zwar deutlich komplexer, aber die Gespräche auch intensiver und reichhaltiger, weil sich die Befragten untereinander inspirierten und gedankliche Impulse gaben. In einem anderen Fall verlief die Konstellation genau umgekehrt: Eine Interviewpartnerin führte das Gespräch stellvertretend für zwei Bundesländer.

Jeweils eine Woche vor den fixierten Interviewterminen, bereitete die Autorin sich selbst inhaltlich auf das jeweilige Bundesland und die dafür ausgewählte Qualifizierung vor und erstellte einen spezifisch auf das betreffende Land und die konkrete

¹⁷ Die erste Mail wurde im Mai 2022 verschickt.

¹⁸ Dieser enthielt ausschließlich die Fragen und nicht den kompletten Leitfaden.

¹⁹ Sämtliche Unterlagen im Rahmen der Interviews, wie z.B. die Informationsmail mit Terminvorschlägen, der vollständige Leitfaden, die Projektinformation, die Datenschutzhinweise und die Einverständniserklärung befinden sich im Anhang zu dieser Arbeit.

Qualifizierung zugeschnittenen Interviewleitfaden²⁰. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse dienten dafür als Grundlage. Zwischen den einzelnen Gesprächen lag in der Regel eine Woche zeitlicher Abstand, in Ausnahmefällen auch zwei Wochen, so dass diese dritte Forschungsphase sehr arbeitsintensiv war. Mehrere Arbeiten mussten parallel erfolgen und neben den beruflichen Anforderungen von der Autorin koordiniert und organisiert werden: Sukzessives Versenden der vorbereitenden Mails, Terminierung der Interviews, Versenden der Links per Zoom, Vorbereitung auf die Interviews, Erstellung eines länderspezifischen Interviewleitfadens, Durchführung und Aufzeichnung der Interviews, Versendung der Audiodateien an den Transkriptionsdienst und - auf Wunsch und nach Erhalt durch den Transkriptionsdienst - Versendung der Transkripte an die Befragten. Parallel musste der theoretische Teil um die allgemeine Einführung in die Studie ergänzt werden und schließlich auch mit der Auswertung einiger Interviews begonnen werden, um ggf. erforderliche Überarbeitungen des Leitfadens oder des Kategoriensystems möglichst frühzeitig festzustellen. Trotz dieser vielfältigen Arbeiten, lag jedoch der Schwerpunkt und die Hauptenergie auf der Durchführung der Interviews.

3.3.3 Durchführung der Interviews

Sämtliche Bundesländer beteiligten sich an der Durchführung der Expert*inneninterviews. Die 16 Gespräche wurden in der Zeit vom 1. Juli 2022 bis zum 13. Juli 2023 von der Forscherin selbst durchgeführt. Insgesamt handelte es sich um 13 Einzelinterviews (ein Interview führte eine Expertin stellvertretend für zwei Bundesländer), zwei Interviews mit zwei Personen – einmal kamen beide aus derselben Organisation, ein anderes Mal stammten die beiden Expert*innen aus unterschiedlichen Organisationen und auch unterschiedlichen Ebenen der Bildungsverwaltung eines Bundeslandes – und schließlich einem Interview mit drei Personen aus derselben Bildungsinstitution.

²⁰ Der Standardleitfaden, ohne die spezifischen Abwandlungen, befindet sich im Anhang zu dieser Arbeit.

Tabelle 4: Übersicht über die geführten Expert*inneninterviews (eigene Darstellung)

Interview Nummer	Anzahl Personen	Anzahl Organisationen/ Anzahl Ebenen
1	1	1/1
2	1	1/1
3 (für 2 Bundesländer)	1	1/1
4	1	1/1
5 + 9 (2 Interviews für 1 Bundesland)	2 3	1/1 1/1
6	1	1/1
7	1	1/1
8	1	1/1
10	2	2/2
11	1	1/1
12	1	1/1
13	1	1/1
14	1	1/1
15	1	1/1
16	1	1/1

Die Interviews wurden alle sehr konzentriert und engagiert geführt, die Befragten versuchten in der Regel, sich tief in das Thema hineinzudenken und damit auseinanderzusetzen. Nahezu alle Interviews wurden digital über die Videokonferenzsoftware Zoom durchgeführt, ein Interview mit der Software BigBlueButton. In einem Fall war die Leitung nicht stabil, so dass das Gespräch über das mobile Telefon geführt und mit einem weiteren Mobiltelefon aufgezeichnet werden musste. Zwei Gespräche fanden in Präsenz statt: Eines in den Räumlichkeiten der Bildungsinstitution der Expert*innen und eines in der privaten Wohnung der

Forscherin. Bei diesen Interviews schwang am Rande die persönliche Ebene deutlich mehr mit als bei den digitalen Gesprächen, wenngleich die Autorin hinsichtlich des Erkenntnisgewinns keine gravierenden Unterschiede feststellen konnte. Für die Interviews wurde keine zeitliche Begrenzung vorgesehen, so dass die Gesprächsdauer zwischen 55 und 114 Minuten schwankt. Im Durchschnitt lag die Dauer bei etwa 90 Minuten. Auch die sehr kurzen Interviews erbrachten einen hohen Erkenntnisgewinn, so dass die jeweilige Dauer diesbezüglich wenig Relevanz entfaltet. Vor dem eigentlichen Beginn der Interviews gab die Forscherin den Befragten die Gelegenheit zur Formulierung von Rückfragen. Da die wichtigsten Informationen bereits in der Vorbereitungsmail übermittelt wurden, gab es nur in wenigen Fällen Fragen zu klären. Teilweise wurde zu Beginn auch schon besprochen, ob die Zusendung von Audiodatei, Transkript und/oder fertiggestellter Studie gewünscht wurde. In der Regel fragte die Autorin dies jedoch am Ende des Gesprächs ab. Erst nachdem sämtliche offenen Fragen geklärt waren und die Befragten ihre Bereitschaft signalisierten, mit dem Interview zu beginnen, wurde mit der ersten Frage des Leitfadens das Interview eröffnet und mit der Aufzeichnung begonnen. Alle digital durchgeführten Interviews wurden mit der Software Zoom aufgezeichnet. Zur Sicherheit wurde parallel mit dem mobilen Telefon der Forscherin aufgezeichnet, was sich in einem Fall als Notlösung erwies, weil die Durchführung und Aufzeichnung per Zoom nicht funktionierten. Auch die in Präsenz geführten Gespräche wurden mit dem Mobiltelefon aufgezeichnet. Durch die Aufzeichnung kann der Interviewer sich ganz auf die Befragung konzentrieren, was zu einer flexibleren Handhabung des Leitfadens führt und Raum für die Entfaltung der Relevanzstrukturen und ggf. auch neuer Themen gibt (Mayer, 2013, S. 47).

Im Anschluss an jedes Gespräch dokumentierte die Forscherin in einem Kurzprotokoll²¹ Angaben zur befragten Person, erwähnte Zahlen und Fakten, besondere Momente oder Eigenarten des Interviews sowie der Interviewsituation (Gläser & Laudel, 2010, S. 192). Es ist nicht auszuschließen, dass die Interviewsituation das Interview beeinflusst, so dass sie im Auswertungsprozess herangezogen werden sollte, um ggf. widersprüchliche Aussagen zu plausibilisieren (ebd.). Neben der Erleichterung der späteren Auswertungsphase, ermöglichte dieses

²¹ Befindet sich im Anhang zu dieser Arbeit.

Kurzprotokoll der Forscherin auch eine bessere Reflexion und differenziertere Betrachtung des Gesprächsverlaufs und der eigenen Rolle (Schmerbauch, 2017, S. 163).

3.3.4 Datenaufbereitung

Direkt im Anschluss an die Gespräche wurden die Audiodateien an einen externen Transkriptionsdienst versendet, der die Interviews innerhalb von etwa zwei Wochen vollständig transkribierte. Das Wort Transkription beschreibt einen Vorgang, in dem gesprochene Sprache, also z.B. Interviews, in eine schriftliche Fassung gebracht wird (Mayring, 2016, S. 89). Nur eine wörtliche Transkription bietet eine fundierte Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung und ist insofern unabdingbar (ebd.; Gläser & Laudel, 2010, S. 193). Ein einheitlicher Standard hat sich bisher im Hinblick auf den Feinheitsgrad der Transkription nicht durchgesetzt (Schmerbauch, 2017, S. 163), vielmehr gibt es ganz unterschiedliche Vorgehensweisen (Mayring, 2016, S. 89). Die Übertragung in normales Schriftdeutsch ist dabei nach MAYRING die weitestgehende Protokolltechnik (ebd.). Dabei wird der Dialekt bereinigt, es werden Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet (ebd.). Eine solche Transkription kommt in Betracht, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht und nicht etwa linguistische Aspekte (ebd.).

„In erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten wird aufgrund des Erkenntnisinteresses und zugunsten der Einfachheit sowie einer besseren Lesbarkeit auf aufwändigere Notationssysteme meist verzichtet.“ (Langer, 2010, S. 521)

Im vorliegenden Forschungsprojekt orientiert sich das Erkenntnisinteresse der Forscherin schwerpunktmäßig an den Inhalten, so dass die Entscheidung zugunsten einer standardsprachlichen Transkription getroffen wurde. Es wurden für die Transkription einfache und leicht erlernbare Transkriptionsregeln nach KUCKARTZ et al. (2007, S. 27f) zugrunde gelegt. Aus zeitlichen Ressourcengründen wurde die Transkription an einen externen Transkriptionsdienst ausgelagert, der die Dokumente auch gleich anonymisierte²², indem Namen und Ortsangaben verfremdet wurden. Direkt im Anschluss an die Rücksendung wurden die Dateien für die Auswertung in das Programm „MAXQDA 2022“ übernommen.

²² In einigen wenigen Fällen musste dies nachträglich durch die Forscherin erfolgen.

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus "Er hatte noch so'n Buch genannt" - "Er hatte noch so ein Buch genannt".
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein "I", die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. "B4", gekennzeichnet.

Abb. 3: Transkriptionsregeln nach Kuckartz (Kuckartz, 2007, S. 27f)

3.4 Datenauswertung

Die erhobenen Daten in Form von Textmaterial bedürfen nun spezieller Techniken der Textanalyse, um sie auswerten zu können (Schmerbauch, 2017, S. 168). Für die Analyse von Leitfadeninterviews stehen eine Vielzahl von Auswertungstechniken zur Verfügung (Schmidt, 2019, S. 447).

Die wissenschaftliche Methode ist in Abhängigkeit von den Forschungsfragen und dem Datenmaterial sowie der Methodik auszuwählen:

„Welche Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews im Rahmen einer Untersuchung gewählt werden, hängt von der Zielsetzung, den Fragestellungen und dem methodischen Ansatz ab – und nicht zuletzt davon, wie viel Zeit, Forschungsmittel und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen.“ (Schmidt, 2019, S. 447)

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 beschriebenen Forschungsfragen sowie der beiden Bezugstheorien und Art bzw. Umfang der erhobenen Daten entschied sich die Autorin für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, auf die nachfolgend genauer eingegangen werden soll.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist in erster Linie eine kommunikationswissenschaftliche Technik, die zu Beginn dieses Jahrhunderts in den USA zur systematischen Auswertung großer Textdatenmengen der sich entfaltenden Massenmedien (Zeitungen, Radio) entwickelt wurde (Mayring, 2016, S. 114; Mayring, 2019, S. 468f). Die dabei zunächst eher einseitig entwickelten quantitativen Verfahren sahen sich, aufgrund ihrer Beschränktheit auf vordergründige Textinhalte, schon bald einer Kritik ausgesetzt (ebd., S. 469f). Es entstand die qualitative Inhaltsanalyse, deren Grundgedanke darin besteht, die Systematik (Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien etc.) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen (ebd.). Die von MAYRING entwickelte qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch folgende Grundsätze aus (ebd., S. 471):

- Das auszuwertende Datenmaterial wird in seinem Kommunikationszusammenhang betrachtet und analysiert (ebd.). So spielt es beispielsweise eine Rolle, wer der Sender (Autor) und Empfänger ist, was der Textgegenstand ist und welche spezifischen Merkmale der Text aufweist (ebd.).
- Die Texte werden systematisch analysiert, indem die qualitative Inhaltsanalyse das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet (Mayring, 2016, S. 114). Die Inhaltsanalyse zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet (ebd.). Kategoriensysteme sind zentral und werden wie eine Art Analyseraster an das Material herangetragen

(Schmerbauch, 2017, S. 169). Damit werden die Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen (Mayring, 2016, S. 114).

- Die Inhaltsanalyse erhebt dabei den Anspruch, sich an Gütekriterien (siehe Abschnitt 2.5) zu messen (Mayring, 2019, S. 471). Dabei ist das Ziel, dass mehrere Inhaltsanalytiker an Materialausschnitten zu nachweislich ähnlichen Ergebnissen kommen (ebd.).
- Quantitativen Analyseschritten verschließt sich die qualitative Inhaltsanalyse nicht, sondern bezieht diese in den Ablauf ein (ebd.).

Besondere Stärken der qualitativen Inhaltsanalyse sind insbesondere ihre Nachvollziehbarkeit und ihre leichte Erlernbarkeit (ebd., S. 474). Als regelgeleitetes Verfahren steht zwar ein Kategoriensystem im Zentrum, dieses wird aber während der Analyse in Rückkopplungsschleifen überarbeitet und ständig flexibel an das Material angepasst (ebd.). Und schließlich lassen sich sehr große Datenmengen bearbeiten, quantitative Schritte leicht ergänzen und Gütekriterien sich besser anwenden (ebd.). Als Analyseverfahren vereint die qualitative Inhaltsanalyse sowohl die Vorzüge qualitativer als auch quantitativer Techniken in sich (Schmerbauch, 2017, S. 169).

Die nachfolgende Abbildung zeigt das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach MAYRING:

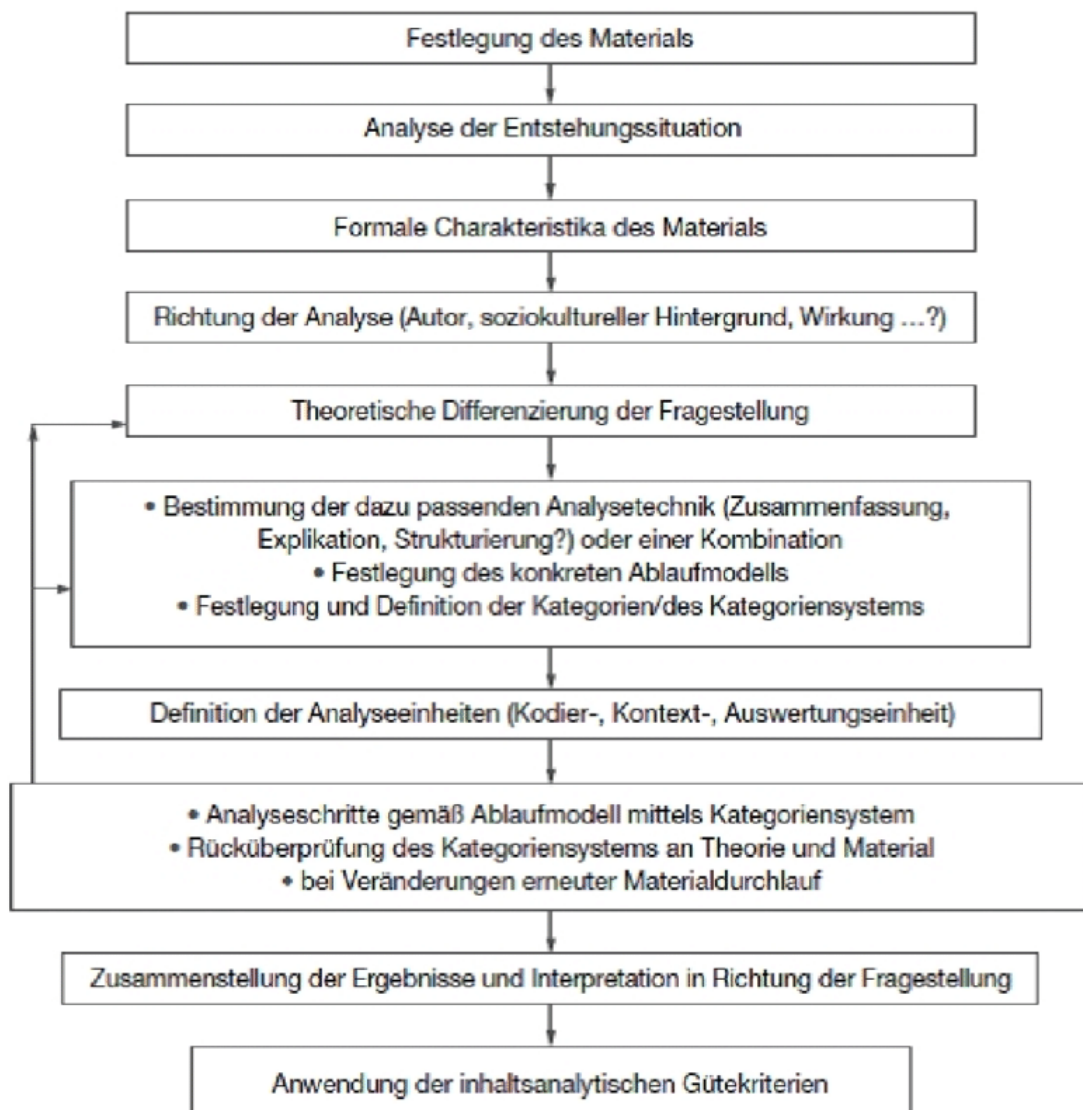


Abb. 4: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2010, S. 60)

Die Autorin orientiert sich bei der Auswertung an den einzelnen Schritten des Ablaufmodells:

- (1) Festlegung des Materials: In die vorliegende Studie fließen sämtliche Interviewtranskripte mit ein. Dokumente werden nur in die Inhaltsanalyse einbezogen, wenn sie inhaltliche Relevanz entfalten.
- (2) Analyse der Entstehungssituation: Durchführung von Expert*inneninterviews in der Zeit von Juli 2022 bis Juli 2023 mit Transkription zur Verschriftlichung der Kommunikation. Es ist davon auszugehen, dass die Expert*innen freiwillig an den

leitfadengestützten Interviews teilgenommen haben, wenngleich die Entscheidung darüber in den meisten Fällen das jeweilige Bildungsministerium als oberste Dienststelle getroffen hat. Es ist nicht völlig auszuschließen, dass ein gewisser Druck auf einzelnen Expert*innen lastete, insbesondere hinsichtlich der geäußerten Inhalte. Entlastend kann an dieser Stelle die nicht länderspezifische, sondern anonymisierte Auswertung wirken. Sämtliche geäußerten Einschätzungen sind bei der Auswertung als Momentaufnahmen zu betrachten, die einer zeitlichen Dynamik unterliegen. Die Entstehung der Dokumente wurde in Abschnitt 3.2 hinreichend diskutiert.

- (3) Formale Charakteristika des Materials: Die Textabschnitte 3.3.3 und 3.3.4 beschreiben die Rahmenbedingungen für die Audioaufzeichnungen, die Transkriptions- und Anonymisierungsregeln, mit dem Ziel einer Überführung der Textdateien in die Auswertungssoftware MAXQDA.
- (4) Richtung der Analyse: Untersuchung der Schulleiter*inneneinstiegsqualifizierungen in den 16 deutschen Bundesländern im Hinblick auf ihre Führungs- und Managementinhalte auf der Grundlage einer Managementtheorie von FULLAN (2014) aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext sowie einer reinen Managementtheorie von MALIK (2019).
- (5) Theoretische Differenzierung der Fragestellung: Die in Abschnitt 2.1 beschriebenen drei Forschungsfragen bilden die Fragestellung. Expert*innen werden zu den Führungs- und Managementanteilen in den Schulleiter*inneneinstiegsqualifizierungen befragt. Expert*innen sind dabei Mitarbeiter*innen aus den Bildungsministerien oder den für Lehrerfortbildung zuständigen Landesinstituten, die mit der Schulleiter*innenqualifizierung befasst sind.

Die Analyseschritte (6) bis (8) des allgemeinen Ablaufmodells (Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Festlegung und Definition des Kategoriensystems; Definition der Analyseeinheiten; Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem, Rücküberprüfung anhand des Kategoriensystems an Theorie und Material, bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf) unterscheiden sich nach der gewählten Analysetechnik. MAYRING (2019, S. 472f) unterscheidet dabei prinzipiell vier Vorgehensweisen:

1. Zusammenfassende Inhaltsanalyse: Das Material wird so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und ein überschaubarer Kurztext entsteht (ebd.).
2. Induktive Kategorienbildung: Schrittweise Entwicklung von Kategorien aus dem Material heraus (ebd.).
3. Explizierende Inhaltsanalyse: Zu einzelnen unklaren Textbestandteilen wird zusätzliches Material herangezogen, um die Textstellen verständlich zu machen (ebd., S. 473).
4. Strukturierende Inhaltsanalyse: Unter vorher festgelegten Ordnungskriterien wird ein Querschnitt durch das Material gelegt bzw. das Material unter bestimmten Kriterien eingeschätzt (ebd.). Durch die Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen (typischen Textpassagen) und Codierregeln entsteht ein Codierleitfaden, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert (ebd.)

Mit Blick auf die Forschungsfragen und die beiden zugrundeliegenden Theorien wird die Auswertung dieser Arbeit mit der Technik der *strukturierenden Inhaltsanalyse* erfolgen. Diese wird allerdings ergänzt um die *induktive Kategorienbildung*. Nachfolgend werden beide Techniken sowie das konkrete Ablaufmodell für die vorliegende Studie genauer beschrieben.

Zur Präzision der Inhaltsanalyse müssen zuvor noch die Analyseeinheiten definiert werden, die aus Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit bestehen:

„Vorher festgelegt werden auch die inhaltsanalytischen Analyseeinheiten. Vor allem drei Einheiten werden hier unterschieden: Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile (Wörter, Sätze, Absätze, Seiten, Fälle) jeweils nacheinander kodiert werden. Die Kodiereinheit legt fest, was der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, der unter eine Kategorie fallen kann. Die Kontexteinheit schließlich legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.“ (Mayring, 1994, S. 162)

Als Auswertungseinheit wird in dieser Studie ein Expert*inneninterview bzw. Transkript sowie ein relevantes Dokument festgelegt. Diese werden zunächst jeweils einzeln kodiert und erst im nächsten Schritt miteinander in Verbindung gesetzt. Als Kodiereinheit wird ein einzelnes Wort festgelegt und als Kontexteinheit das gesamte zu dieser Studie gehörige Material.

3.4.2 Strukturierende Inhaltsanalyse

Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, eine bestimmte Struktur (z.B. formale oder inhaltliche Aspekte) aus dem Material herauszufiltern (Mayring, 2016, S. 118). Unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien will die strukturierende Inhaltsanalyse einen Querschnitt durch das Material legen bzw. es unter bestimmten Kriterien einschätzen (Mayring, 2019, S. 473). Das zentrale Instrument der Inhaltsanalyse sind dabei ihre Kategorien:

„Im Kategoriensystem werden die Aspekte operationalisiert, die im Material ausgewertet werden sollen. Mit ihnen wird das Material durchgearbeitet. Sie stellen die Zinken eines Rechens dar, mit dem das Material bearbeitet wird und an denen dann bestimmte Materialteile hängen bleiben [...]. Das Kategoriensystem sollte möglichst theoretisch fundiert sein und sollte möglichst eindeutige Materialzuordnungen erlauben (vgl. dazu Lisch 1978). Dieser zentrale Zuordnungsprozess von Materialbestandteilen zu Kategorien wird Kodierung genannt.“ (Mayring, 1994, S. 162)

Die Kategorien werden also *vor* der Analyse theoriegeleitet entwickelt (Mayring, 2008, S. 11). Das Verfahren folgt somit einer deduktiven Logik (ebd.).

Der Grundgedanke ist dabei, dass durch genaue *Definitionen*, sogenannte *Ankerbeispiele* (typische Textpassagen) und *Kodierregeln* ein Kodierleitfaden entsteht, der zu einer präzisen Strukturierungsarbeit entscheidend beiträgt (Mayring, 2019, S. 473). Die drei Begriffe werden nachfolgend erläutert (Mayring, 2016, S. 118):

1. *Definition der Kategorien*: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen (ebd.).
2. *Ankerbeispiele*: Konkrete und typische Textstellen, die als Beispiele für diese Kategorie dienen können, werden angeführt (ebd.).
3. *Kodierregeln*: Dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, werden Regeln zur eindeutigen Zuordnung formuliert (ebd.).

Die Bündelung in einem Kodierleitfaden zeigt das nachfolgende Beispiel.

Tabelle 5: Beispiel für Kodierleitfaden (Hoxtell, 2019, S. 6)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Regeln
1.3.1 Gründe für Betrieb	Gründe für Ausbildungsbetrieb, die breit gefasst sind	Dass ich mich wohlfühle. Also es hängt alles zusammen. Das Gesamte muss stimmen.	Gründe, die nicht in spezifische Unterkategorie fallen
1.3.1.1 Unternehmensklima	Arbeitsumfeld, Art des Miteinanders im Betrieb	sozial, nicht zu spießig, zuvorkommend	Das kann sowohl eine Beschreibung der Betriebseigenschaften sein, als auch dessen, was sie mit dem/der Schüler_in machen
1.3.1.2 Verdienst	Gehalt	Einmal, äh, Geld ist doch wichtig.	Was sie verdienen wollen
1.3.1.3 Spaß	Spaß/Freude an Arbeit	Ich möchte schon Spaß auf Arbeit haben.	Die intrinsische Motivation der Auszubildenden: Spaß an der Tätigkeit und am Miteinander

In der vorliegenden Studie wurden zur Auswertung des Materials die deduktiven Kategorien aus dem Interviewleitfaden bzw. aus den beiden zuvor erarbeiteten und beschriebenen Theorien von FULLAN (2014) und MALIK (2019), die im Leitfaden ihren Niederschlag gefunden haben, abgeleitet. Im Anschluss wurde das gesamte Material mit Hilfe der Software MAXQDA auf der Basis des so entstandenen Kategoriensystems durchlaufen, so dass typische Textpassagen für den Kodierleitfaden generiert werden konnten. In einer ersten Auswertungsphase wurden etwa 50 % des Datenmaterials kodiert und dabei das Kategoriensystem fortlaufend überprüft und überarbeitet sowie parallel Ankerbeispiele generiert. Angestrebt wurde eine hohe Intracoderreliabilität, die nach einem Durchlauf von etwa 50 % des Materials erreicht wurde. Nachdem das Kategoriensystem und der Kodierleitfaden ausgeschärft waren, konnte mit der Kodierung des gesamten Datenmaterials begonnen werden. Die nachfolgende Abbildung visualisiert den beschriebenen Prozess der inhaltlichen Strukturierung nach MAYRING (2016, S. 120; 1991, S. 212):

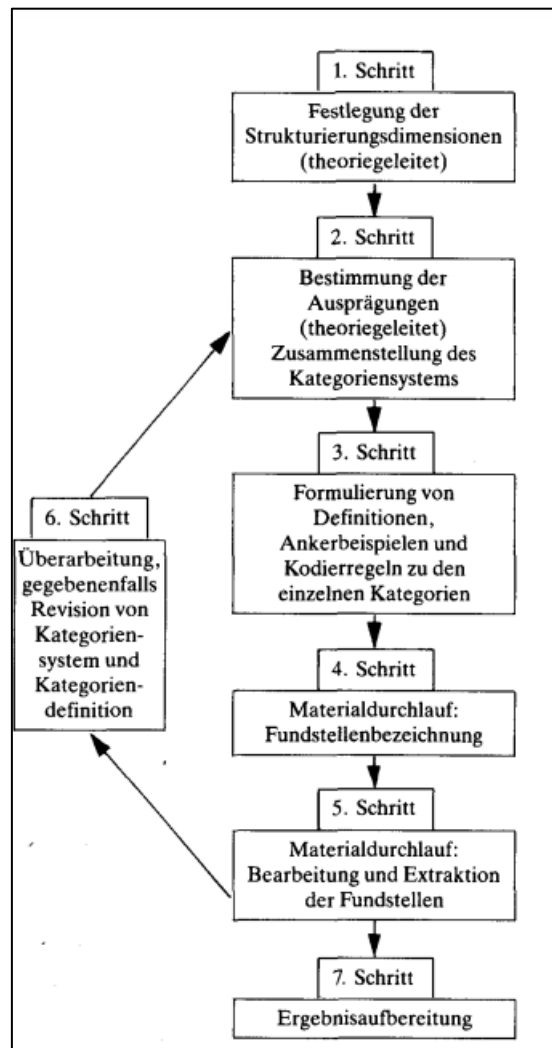


Abb. 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 1991, S. 212)

3.4.3 Induktive Kategorienbildung

Im Laufe des Auswertungsprozesses nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stellte die Autorin fest, dass sich ein größerer Teil des Datenmaterials nicht den Kategorien zuordnen ließ. Gleichzeitig hatte dieses Material jedoch große Relevanz für das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung der Studie. Hier kann das Verfahren der induktiven Kategorienbildung genutzt werden, das schrittweise Kategorien aus dem Material heraus entwickelt (Mayring, 2019, S. 472) bzw. systematisch Auswertungsgesichtspunkte aus dem Material ableitet (Mayring, 2016, S. 115). Es baut auf dem Grundgedanken der zusammenfassenden Inhaltsanalyse auf (Mayring, 2019, S. 472). Das nachfolgende Schaubild zeigt den Prozess (ebd.):

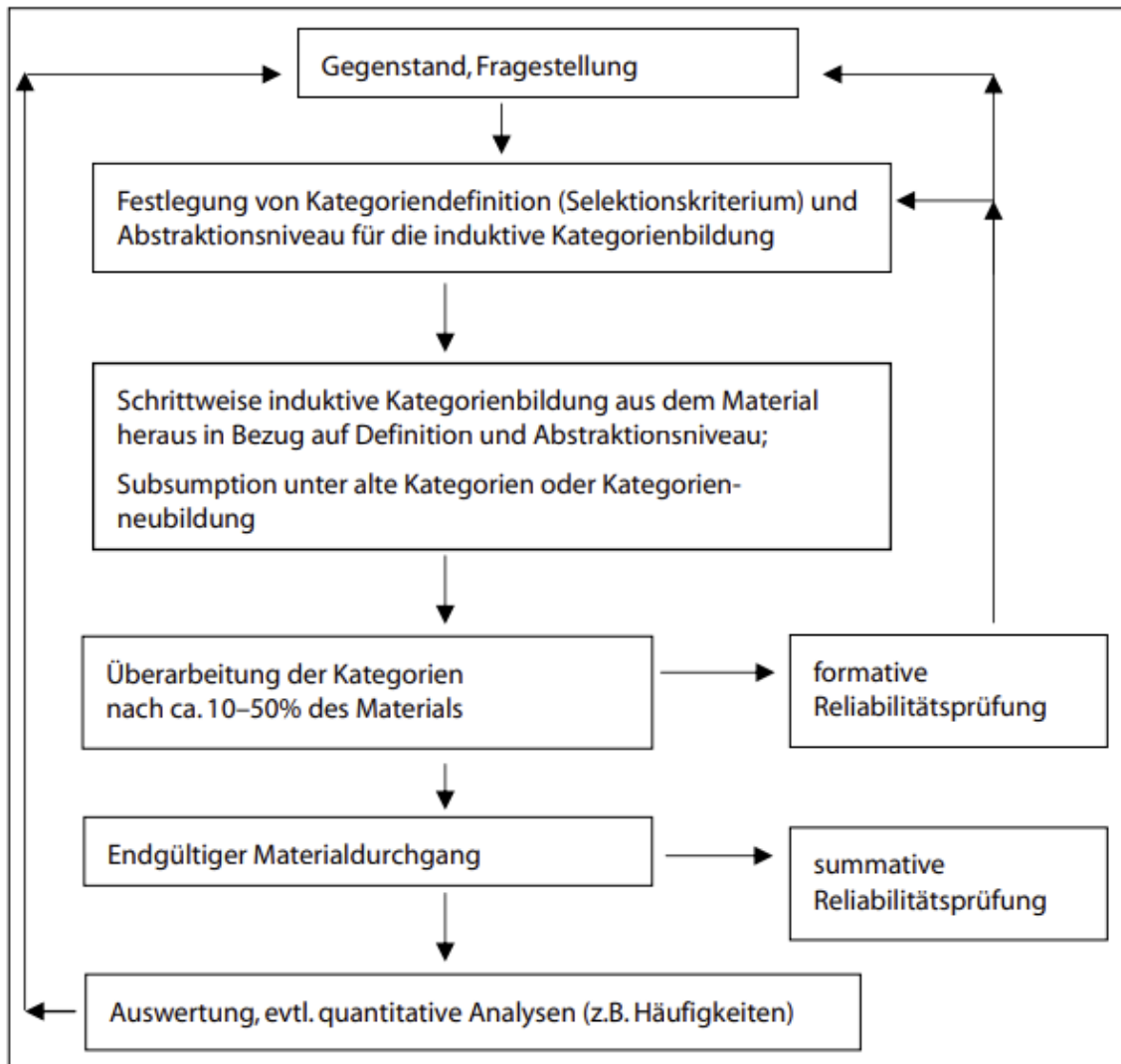


Abb. 6: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2019, S. 472)

Das Verfahren beginnt mit einem deduktiven Element, nämlich der Definition der Kategorisierungsdimension und dem Abstraktionsniveau sowie der Festlegung des Selektionskriteriums (Mayring, 2016, S. 115f). Das Material wird kleinschrittig bearbeitet und neue Gesichtspunkte werden entweder bereits vorhandenen Kategorien zugeordnet (Subsumtion) oder münden in eine neue Kategorie oder Unterkategorie (ebd., S. 117). Die Kategorien werden somit schrittweise und induktiv aus dem Material entwickelt (Mayring, 2008, S. 11). Das Verfahren entspricht damit in besonderer Weise dem Anspruch qualitativ orientierter Forschung (Mayring, 2016, S. 117).

3.4.4 Gesamtprozess des inhaltsanalytischen Vorgehens

In der vorliegenden Arbeit wurde auf diese Weise das deduktiv entstandene Kategoriensystem aus Abschnitt 3.4.2 in einem weiteren Materialdurchlauf um die so aus dem Material heraus gebildeten induktiven Kategorien ergänzt. Nach etwas mehr als der Hälfte des Datenmaterials wurden die entstandenen Kategorien aufgrund ihrer Fülle und Komplexität überarbeitet, um anschließend mit dem restlichen Datenmaterial und den überarbeiteten Kategorien fortzufahren.

Der gesamte Prozess des inhaltsanalytischen Vorgehens wird zur besseren Veranschaulichung in dem untenstehenden Ablaufmodell visualisiert. Direkt im Anschluss werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse in Kapitel 4 dargestellt.

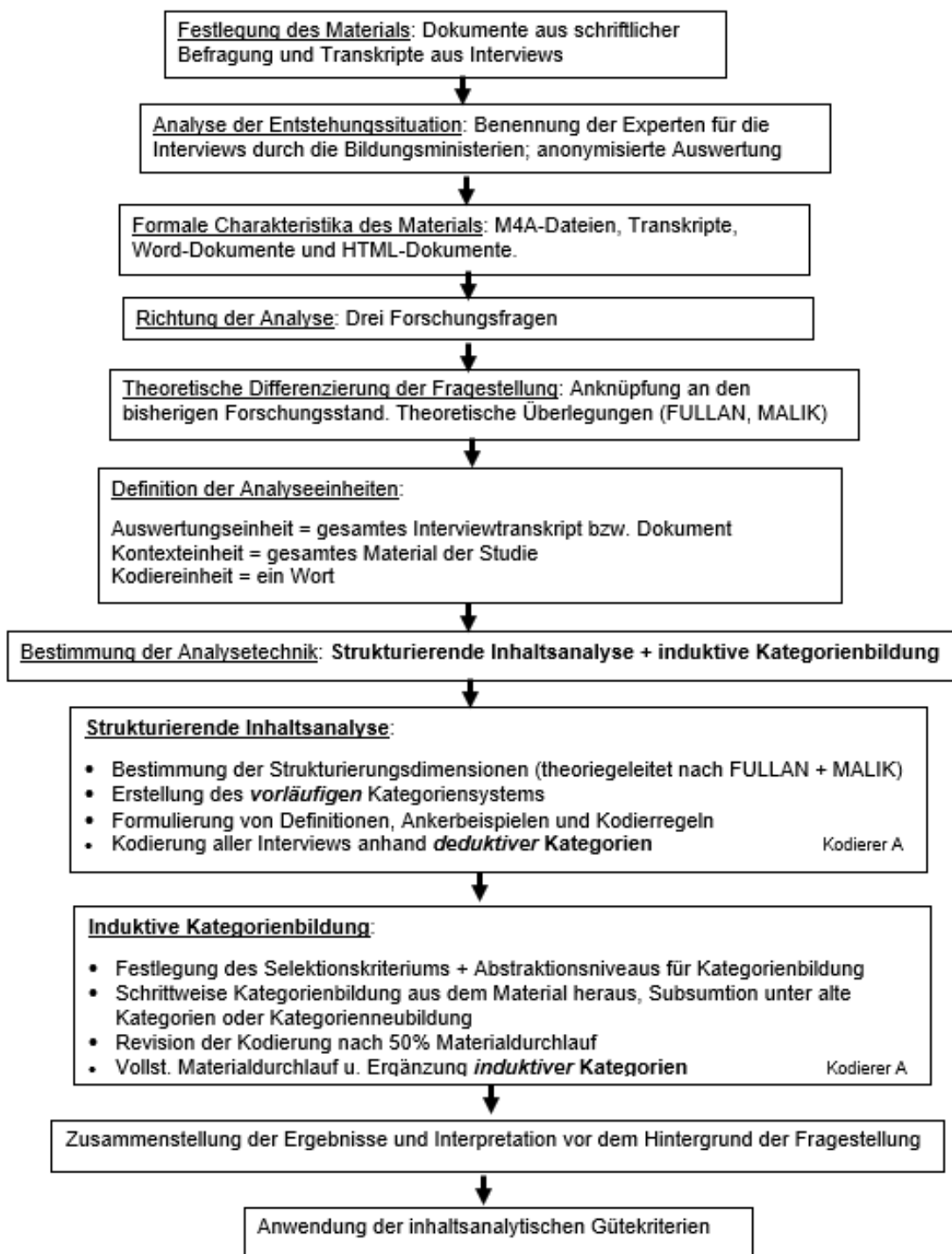


Abb. 7: Gesamtprozess des inhaltsanalytischen Vorgehens (Eigene Darstellung)

4. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragung sowie der Dokumentenanalyse zum Stand der Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen in Deutschland im Bereich Management und Führung vorgestellt. Um die hohe Komplexität zu reduzieren und in dem Wunsch, damit zum besseren Verständnis beizutragen, werden die auf der Grundlage der beiden Theorien von MALIK (2019) und FULLAN (2014) entwickelten Kategoriensysteme, ihre Operationalisierungen sowie die empirischen Ergebnisse zunächst getrennt dargestellt. Separat dargestellt werden außerdem die Befunde zum Themenfeld der Digitalisierung. In einer Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse schließlich mit Blick auf die Forschungsfragen verdichtet

4.1 Empirische Befunde der „Principal-Theorie“ nach Michael Fullan

4.1.1 Kategoriensystem: Deduktiv gebildete Kategorien

Das Kategoriensystem entsteht bei der deduktiven Herleitung – wie in Abschnitt 3.4.2 beschrieben - bereits im Vorfeld durch eine theoriegeleitete Festlegung der Haupt- und Unterkategorien (Mayring, 2008, S. 11).

Der in Abschnitt 1.3.1.4 beschriebene Theorierahmen von FULLAN findet seinen Niederschlag in den folgenden Hauptkategorien:

1. Rolle der Lernleiter*innen
2. Rolle der Bezirks- und Systemspieler*innen
3. Rolle der Veränderungsagent*innen

Ergänzt wird als Hauptkategorie außerdem die Betrachtung der

4. Schulleiter*innen als Innovator*innen im Zuge der Digitalisierung.

Befunde zu dieser letzten Rolle zielen auf die dritte Forschungsfrage und den Ergebnisteil zur Digitalisierung ab. Da die Rolle jedoch gleichzeitig sehr eng mit der Rolle der Lernleiter*innen verknüpft ist und der Interviewleitfaden in diesem Zusammenhang auch eine Frage enthielt, wurde daraus eine deduktive Hauptkategorie abgeleitet, um entsprechende Ergebnisse auch im Zusammenhang mit der Principal-Theorie betrachten zu können.

Weitere Unterkategorien zu den Hauptkategorien wurden aus dem Theorierahmen und aus dem darauf basierenden Interviewleitfaden abgeleitet, so dass sich das folgende deduktive Kategoriensystem ergab.

Tabelle 6: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN (Eigene Darstellung)

Schulleiter*innen in der Rolle als Lernleiter*innen

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 1	Schulleiter*innen als Lernleiter*innen / learning leader: Aufbau von Professionellem Kapital
UK 1.1	Humankapital
UK 1.2	Soziales Kapital
UK 1.3	Entscheidungskapital
UK 1.4	Lern- / Führungskultur

Schulleiter*innen in der Rolle als Regional- und Systemspieler*innen

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 2	Schulleiter*innen als Bezirks- und Systemspieler*innen / District and System Player
UK 2.1	Vernetzung und Austausch mit anderen Schulleiter*innen <u>innerhalb</u> des eigenen Bezirks bzw. der eigenen Region
UK 2.2	Vernetzung und Austausch mit anderen Schulleiter*innen <u>außerhalb</u> des eigenen Bezirks bzw. der eigenen Region

Schulleiter*innen in der Rolle als Veränderungsagent*innen

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 3	Schulleiter*innen als Veränderungsagent*innen / Change Agents – eigene Kompetenzen in den Blick nehmen
UK 3.1	1. verändert den Status quo

UK 3.2	2. baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen
UK 3.3	3. gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg
UK 3.4	4. hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst
UK 3.5	5. hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse
UK 3.6	6. legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest
UK 3.7	7. baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf

Schulleiter*innen in der Rolle als Innovator*innen im Zuge der Digitalisierung

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 4	Schulleiter*innen als Innovator*innen im Zuge der Digitalisierung

Schließlich wurde das deduktive Kategoriensystem um die entsprechenden *Definitionen* der Haupt- und Unterkategorien - abgeleitet aus der Principal-Theorie von FULLAN – und um *Ankerbeispiele* (typische Textstellen) ergänzt²³. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Definitionen des deduktiven Kategoriensystems:

²³ Die vollständige Tabelle mit Ankerbeispielen befindet sich in der Anlage zu dieser Arbeit.

Tabelle 7: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN mit Definitionen (**Eigene Darstellung**)

Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der „Principal-Theorie“ nach FULLAN (2014)

	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 1	SL als Lernleiter / learning leader: Aufbau von Professionellem Kapital	SL initiiert und begleitet Unterrichtsentwicklung, indem er „professionelles Kapital“ aufbaut. Das ist eine riesige schulische Ressource zur Steigerung der eigenen Wirksamkeit. Es ist der Schlüssel, um Veränderungskräfte auszubreiten von Individuen zu Gruppen, hin zu Schulen und Regionen. Das Konzept des „professionellen Kapitals“ ist eine Arbeitsweise, die aus der Interaktion der 3 Komponenten Human Kapital, Soziales Kapital und Entscheidungskapital entsteht.
UK 1.1	Humankapital	Qualität der Lehrkräfte, die durch Personalbeschaffung und Entwicklung entsteht.
UK 1.2	Soziales Kapital	Es drückt sich aus in den Interaktionen und Beziehungen einer Gruppe von LK, die einen gemeinsamen Zweck verfolgen. Zwischenmenschliches Vertrauen und Expertise gehen Hand in Hand, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Die Abwesenheit von Sozialkapital erklärt, warum professionelle PE oftmals ins Leere läuft. Entscheidend ist die Organisationskultur.
UK 1.3	Entscheidungskapital	Fähigkeit, gute Entscheidungen zu treffen, um Human- und Sozialkapital zur Erreichung der Ziele einzusetzen. Ein SL muss großes Entscheidungskapital haben, gleichzeitig aber auch jede einzelne LK und die Gruppe. Beispiele finden sich u.a. in medizinischen Runden, wo Entscheidungen über medizinische Eingriffe gemeinsam getroffen werden. Wenn Schule so organisiert ist, dass sie auf wenige Ziele fokussiert, wenn professionelles Lernen als gemeinsames Vorhaben geplant wird, wird der Nachweis bzw. Lernerfolg überwältigend sein. Das Entscheidungskapital wird ein wesentlicher Beitrag sein für die besonderen Herausforderungen der Zukunft.
UK 1.4	Lern-/Führungskultur	Sie entsteht durch die Entwicklung von Professionellem Kapital und ist von 2 Aspekten geprägt: 1. Sie wirkt unter den Lehrkräften wie eine kraftvolle Quelle der Hilfe, Teilnahme und Freude über den gemeinsamen Sinn. 2. Sie führt dazu, dass über gute Taten geredet wird in dem Sinne, dass Menschen etwas Wichtiges, Tiefes tun, das erfolgreich ist und für das sie eine gemeinsame Sprache verwenden und transparente Aktionen. Es entsteht geteilte Tiefe.
HK 2	SL als Bezirks- und Systemspieler/ District and System Player	SL müssen alle Ressourcen nutzen, um das oben beschriebene „professionelle Kapital“ aufzubauen. Insofern müssen sie Systemspieler werden und Ihren Teil beisteuern bzw. von der Performance anderer Schulen profitieren.
UK 2.1	Vernetzung und Austausch mit anderen SL innerhalb des eigenen Bezirks bzw. der eigenen Region	Als SL hat man an der unteren Linie der eigenen Schule das professionelle Kapital der Lehrkräfte aufzubauen und durch den Austausch und die Impulse von anderen Schulen anzureichern. Für sich selbst muss ein SL bei anderen Schulen nach Praktiken suchen, die ihm und seiner Schule helfen. So kann sich das gesamte System (Schule, Region) weiterentwickeln.
UK 2.2	Vernetzung und Austausch mit anderen SL außerhalb des eigenen Stadtteils	Im Ergebnis muss der SL sich als System-Spieler verstehen und bereit sein, von anderen Schulen zu lernen, die ähnliche demographische Strukturen haben, wie seine eigene Schule, aber vielleicht erfolgreicher damit umgehen. Wenn die Ideen von tausenden von SL freigesetzt und geteilt werden, entstehen unglaubliche Kräfte. Tatsächlich wollen die meisten SL einen Beitrag leisten, der über ihre eigenen Grenzen hinweg führt. Sie wollen mehr lernen und gleichzeitig das Gefühl haben, dass sie mit ihrem Wissen anderen helfen können. Sie wollen weder mehr Geld noch mehr Glanz, sondern eine größere Plattform, um ihre Wirkung zu vergrößern.

	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 3	SL als Veränderungsagent*in/ Change Agent: Eigene Kompetenzen in den Blick nehmen	Fähigkeit und Leidenschaft gehen Hand in Hand. Je besser man wird, in dem, was man tut, umso mehr Leidenschaft wird man auch daran entwickeln. Es entsteht Freude an der Qualität und an dem Wert von Arbeit. Die Entwicklung eines Karriere Kapitals führt zu einer Art Sendungsbewusstsein, das wiederum dazu führt, dass man in einem Bereich, der Bedeutung für einen hat und wo man zu einer Veränderung führen kann, den Wunsch verspürt, etwas zu verbessern. Das Entscheidende ist, sich auf die eigenen Fähigkeiten und ihre Entwicklung zu fokussieren. Immer besser in dem werden, was man ohnehin gut kann. Darin dann Leidenschaft entwickeln. Das Entscheidende ist, dass jeder sein eigenes Profil in den Blick nimmt, die eigenen Stärken würdigt und verfestigt und sich die Schwächen bewusst macht.
UK 3.1	1. verändert den Status quo	Den Status quo zu verändern erfordert den Willen und die Fähigkeit, die bisherige Praxis in Frage zu stellen, Risiken zu tragen, Innovationen zu entdecken und sich nicht von Regeln entschleunigen zu lassen. Solche Führer*innen sind bereit, Risiken einzugehen, um Ergebnisse zu erzielen und mehr daran interessiert, Menschen zu motivieren als Regeln zu folgen.
UK 3.2	2. baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen.	Vertrauenswürdigkeit geht über Integrität hinaus. Dein Wort muss wahr sein, aber deine Tat gleichsam gut. Vertrauen wächst mit Geradlinigkeit und Ehrlichkeit im Hinblick auf Leistungserwartungen, mit Taten, die auf Versprechen folgen und mit Konfliktfähigkeit.
UK 3.3	3. gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg.	Pläne zur Implementierung dürfen nicht nur auf dem Papier stehen bleiben, sie müssen in die Umsetzung gebracht werden. Wenn Pläne auf einige wenige Ziele und Aktionen fokussieren, sind sie erheblich geeigneter, um zu Handlungen zu führen. Pläne müssen prägnant und handhabbar sein, damit sie von allen verinnerlicht werden. Sie müssen alle Menschen mitziehen.
UK3.4	4. hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst.	So bekommen sie die besten Leute für ihr Team und sind mit weniger auch nicht mehr zufrieden. Sie investieren in personales Kapital und bauen soziales Kapital auf. Die Qualität des Teams reißt jeden mit und nach oben.
UK 3.5	5. hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse.	Kompetente Führer*innen wollen Ergebnisse, die authentisch sind und nachhaltig.
UK 3.6	6. legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest.	Was alle wirklich guten Führer*innen gemeinsam haben ist den Willen, ihren Blick zu verändern, sobald sich die Erkenntnisse ändern. Überragende Führer*innen, die nach kontinuierlicher Verbesserung streben, suchen ständig nach innovativen Ideen im Team, übernehmen die Verantwortung für eigene Fehler, sind vertieft in ihr eigenes Lernen, um besser zu werden und helfen anderen Teammitgliedern dabei, es genauso zu machen.
UK 3.7	7. baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf.	Führer*innen unterliegen oftmals der „Illusion der Allianzen“, d.h. sie überschätzen es, wie sehr andere in der Organisation mit ihnen verbündet sind und versäumen dadurch oftmals die wichtige Pflege der wichtigen Beziehungen. Erfolgreiche Führer*innen bauen und pflegen daher ständig ihre Beziehungen.
HK 4	SL als Innovator*in im Zuge der Digitalisierung	Neue digitale Unterrichtskonzepte erarbeiten und an der Schule umsetzen

4.1.2 Kategoriensystem: Induktiv gebildete Kategorien

Aus dem Material heraus wurden induktive Kategorien gebildet, wie in Abschnitt 3.4.3 beschrieben. Für die Hauptkategorie 2 entstand dabei eine weitere **Unterkategorie 2.3**:

Tabelle 8: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN, ergänzt um induktive Kategorie bei HK 2 (Eigene Darstellung)

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 2	Schulleiter*innen als Bezirks- und Systemspieler*innen / District and System Player
UK 2.1	Vernetzung und Austausch mit anderen Schulleiter*innen <u>innerhalb</u> des eigenen Bezirks bzw. der eigenen Region
UK 2.2	Vernetzung und Austausch mit anderen Schulleiter*innen <u>außerhalb</u> des eigenen Bezirks bzw. der eigenen Region
UK 2.3	Vernetzung über neue Tools v. TN initiiert

Die neue Unterkategorie entstand aus dem Material heraus:

„Ich muss sagen wirklich, die sind so drauf, das müssen wir gar nicht anschieben. Also da laufen die ja eher hinterher. Und unsere Angebote, das sind ja hier jetzt auch die mit denen wir hantieren müssen, was die Hardware bei uns so ist. Also sage ich mal so, für die ist das technisch und so teilweise so alt, was wir anbieten können, so von Amtswegen, sage ich mal. Und die haben so Kanäle, die sind so schnell, da können wir noch lernen. Da gucken wir hin und sagen: ‚Wie hast du das jetzt gemacht?‘ Also da sind die wirklich viel, viel weiter und keiner bezweifelt mehr irgendwie die Sinnhaftigkeit von Vernetzung. [...] Die haben eine Geschwindigkeit drauf und die haben ein Wissen auch in der Beziehung, ja. So schnell kann ich gar nicht mitschreiben wie die mir Dinge erklären, manchmal. Das ist enorm.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 113)

In dem oben aufgeführten Zitat werden zwei Dinge zum Ausdruck gebracht:

1. Es handelt sich um eine neue Generation, für die Vernetzung ganz selbstverständlich zum Alltag gehört, was von Zukunftsforscher*innen gerne auch unter dem Begriff „Megatrend Konnektivität“ zusammengefasst wird (Gatterer, 2023).
2. Im Zuge der Digitalisierung gibt es zahlreiche Tools, die eine Vernetzung in besonderer Weise unterstützen. Die neue Qualität und Intensität der Vernetzung finden hier ihren besonderen Ausdruck.

Die induktive Unterkategorie 2.3 wurde von der Autorin als inhaltlich relevant eingeschätzt, so dass das deduktive Kategoriensystem um sie ergänzt wurde. Weitere induktive Ergänzungen wurden bei der *Hauptkategorie 3* vorgenommen - *Schulleiter*innen in der Rolle der Veränderungsagent*innen*:

Tabelle 9: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Principal-Theorie nach FULLAN, ergänzt um induktive Kategorien bei HK 3 (Eigene Darstellung)

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 3	Schulleiter*innen als Veränderungsagent*innen / Change Agents – eigene Kompetenzen in den Blick nehmen
UK 3.1	1. verändert den Status quo
UK 3.2	2. baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen
UK 3.3	3. gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg
UK 3.4	4. hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst
UK 3.5	5. hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse
UK 3.6	6. legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest
UK 3.7	7. baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf
UK 3.8	8. Fehlerkultur/Mut etwas auszuprobieren
UK 3.9	9. Wissen, dass man nicht alle mitnehmen kann
UK 3.10	10. Fokus auf Weniges
UK 3.11	11. Erfolge feiern
UK 3.12	12. Ambiguitätskompetenz
UK 3.13	13. Empathie/Umgang mit Emotionen
UK 3.14	14. Selbstreflexionsfähigkeit / Konfliktfähigkeit
UK 3.15	15. Handlungs- und Methodenkompetenz
UK 3.16	16. Fach- und Sachkompetenz
UK 3.17	17. Prozess- und Steuerungskompetenz
UK 3.18	18. Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen

UK 3.19	19. Selbstorganisations- Selbstmotivationskompetenz	und
UK 3.20	20. Entscheidungskompetenz	
UK 3.21	21. Frustrationskompetenz	
UK 3.22	22. Kommunikationskompetenz	
UK 3.23	23. Salutogene Führungskompetenz	

Wie in Abschnitt 1.3.1.4.4 beschrieben, verweist FULLAN bei dieser Rolle der Schulleiter*innen auf die Erkenntnis, dass Gegner*innen eines Veränderungsprozesses stets laut und aggressiv sind, während Befürworter*innen eher schüchtern und gemäßigt in ihrer Unterstützung auftreten (Fullan, 2014, S. 123). Die Gegner*innen wissen, was sie verlieren, der Verlust ist unmittelbar und greifbar, demgegenüber sind die Vorteile der Veränderung eher theoretisch, abstrakt, unbekannt und noch in der Ferne (ebd.). In modernen Zeiten müssen Führer*innen durch diese Schwierigkeiten und Ambiguitäten leiten und versuchen, den Widerstand zu überwinden und die potenziellen Verlierer*innen zu beruhigen (ebd.). Eine Führungskraft muss durch Ungewissheit und Mehrdeutigkeit führen (ebd.). FULLAN bezieht sich bei dieser Rolle insbesondere auf zwei Quellen, die auf die Verbesserung von Veränderungsmanagement fokussieren: 1. Auf den Informatikprofessor NEWPORT und 2. auf den Bildungsforscher KIRTMAN (ebd., S. 124). NEWPORT hält es für gefährlich, der eigenen Leidenschaft zu folgen, wenn diese nicht auf erworbenen Fähigkeiten basiert (ebd.). Für entscheidend hält er, sich auf die eigenen Fähigkeiten und ihre Entwicklung zu fokussieren (ebd., S.127). Je besser man wird, in dem, was man tut, umso mehr Leidenschaft wird man auch darin entwickeln (ebd., S. 126). Es entsteht Freude an der Qualität und an dem Wert von Arbeit. (ebd.). KIRTMAN – als zweite Quelle - identifizierte sieben Kompetenzen, die eine Führungskraft benötigt, um „professionelles Kapital“ zu entwickeln (ebd., S. 128). Erfolgreiche Schulleiter*innen werden laut FULLAN in genau diese sieben Domänen Zeit investieren, um die messbaren Ergebnisse an ihrer Schule zu verbessern (ebd.). Dabei gibt er zu bedenken, dass einige der aufgeführten sieben Kompetenzen für ihre Entwicklung sehr viel Zeit benötigen (ebd.). Entscheidend sei aber insbesondere, dass Schulleiter*innen ihr eigenes Profil in den Blick nehmen, die eigenen Stärken würdigen und verfestigen und sich die Schwächen bewusst machen (ebd., S. 129).

Im Rahmen der leitfadengestützten Expert*inneninterviews wurde insbesondere nach den in den Qualifizierungen zu entwickelnden Kompetenzen der neuen Schulleiter*innen gefragt (UK 3.1 bis UK 3.7), d.h. der Fokus lag aus Kapazitätsgründen nahezu ausschließlich auf dem Aspekt von KIRTMAN. Wenn sich die Gelegenheit bot, fragte die Forscherin außerdem nach, ob das jeweilige Bundesland den angehenden oder neuen Schulleiter*innen auch die Gelegenheit biete, die eigenen Kompetenzen und deren Entwicklung in den Blick zu nehmen (HK 3). Erwartungsgemäß wurden bei der Frage nach den Kompetenzen auch einige genannt, die nicht unter die sieben Kompetenzen von KIRTMAN zu subsumieren waren, aber dennoch Relevanz in Bezug auf das Steuern von Veränderungsprozessen entfalten können. Relevante Kompetenzen²⁴, die in den Interviews genannt wurden, führten daher zu induktiven Kategorien und wurden im Kategoriensystem ergänzt (s.o.).

4.1.3 Schulleiter*innen in der Rolle als Lernleiter*innen - Aufbau von Professionellem Kapital

In Abschnitt 1.3.1.4.2 wurden die inhaltlichen Anforderungen, die FULLAN mit der Rolle der Lernleiter*innen verbindet, zusammengefasst. Die Mehrzahl der Schulleiter*innen verbringt nach FULLAN im Hinblick auf Lehrkräfte zu viel Zeit in der Unterweisung von Unterricht sowie im Mikromanagement und sollte mehr Zeit in die Entwicklung der Gruppe investieren (ebd., S. 55). Nach Meinung des Autors ist es die Aufgabe von Schulleiter*innen, die Lehrkräfte ihrer Schule in einen Prozess des Lernens zu bringen, um ihr Lehren zu verbessern (ebd.). Die Schaffung eines nicht wertenden Klimas und einer Fehlerkultur sollte dabei im Mittelpunkt für alle Mitarbeiter*innen und Schüler*innen stehen (ebd., S. 69f). Ziel ist, dass diese kollaborative Lernkultur immer weniger abhängig wird von den Handlungen der Schulleiter*innen, sondern zunehmend davon, wie die Mitarbeiter*innen ihre tägliche Arbeit erledigen und wie alle voneinander lernen (ebd., S. 70). Diese Form von Arbeit an der Schule fasst FULLAN unter dem Stichwort „*professionelles Kapital*“ zusammen (ebd.). Dies ist der Schlüssel für ihn, um Veränderungskräfte von einzelnen

²⁴ Als relevant wurden Kompetenzen eingestuft, die Bezüge zu den in Abschnitt 1.3.1.4.4 beschriebenen Anforderungen von FULLAN zuließen.

Lehrkräften hin zu Gruppen, zu ganzen Schulen und Regionen zu verbreiten (ebd.). Der Aufbau von „professionellem Kapital“ entsteht aus der Interaktion von den Komponenten *Humankapital* (Qualität der Lehrkräfte durch Personalbeschaffung und Personalentwicklung), *Sozialkapital* (Qualität und Quantität der Interaktionen und Beziehungen - gemeinsames Verständnis von gemeinsamer Arbeit für einen gemeinsamen Zweck) und *Entscheidungskapital* (gute Entscheidungen, um Human- und Sozialkapital zur Erreichung der Ziele einzusetzen) (ebd.).

In den Expert*inneninterviews wurde der Frage nachgespürt, welche Bausteine in den Qualifizierungsangeboten darauf fokussieren, die Rolle der Schulleiter*innen als Lernleiter*innen und die dafür erforderlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Der Begriff der Lernleiter*innen wurde im ersten Teil der Frage dahingehend erläutert, dass diese die Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule im Blick haben sowie ihr Kollegium darin begleiten, um den Unterricht an ihrer Schule kontinuierlich zu verbessern.

Als interaktive Komponenten des Professionellen Kapitals werden die vier Unterkategorien *Humankapital*, *Soziales Kapital*, *Entscheidungskapital* und *Lern- und Führungskultur* mit ihren Ergebnissen zunächst separat beschrieben, bevor sie unter dem Dach des Begriffes „Professionelles Kapital“ einer Gesamtbetrachtung unterzogen werden. Die zusätzliche Unterkategorie *Lern- und Führungskultur*, die nach FULLAN mit der Entstehung von Professionellem Kapital verbunden ist, wurde deduktiv aus der Theorie abgeleitet, um sie in den untersuchten Qualifizierungen separat sichtbar machen und getrennt auswerten zu können. Ein bestehender Fokus in den Qualifizierungen auf der Lernkultur sollte in den Interviews auch dann erfasst werden können, wenn das Professionelle Kapital eher gering ausgeprägt war.²⁵

4.1.3.1 Humankapital

Der von FULLAN verwendete Begriff „Humankapital“ beschreibt die Qualität der Lehrkräfte durch Personalbeschaffung und Personalentwicklung (ebd., S. 70):

²⁵ Die von FULLAN beschriebene kollaborative Lernkultur, die er mit einem nicht wertenden Klima, einer existierenden Fehlerkultur und einer geteilten Tiefe verbindet (ebd., S. 82), muss in einer geringeren Ausprägung oder Entwicklungsstufe nicht zwingend mit einem starken Entscheidungskapital und Professionellen Kapital einhergehen.

„In the principal's case: human capital refers to the human resource of personnel dimension of the quality of teachers in the school – their basic teaching talents. Recruiting and cultivating the skills of individual teachers is one dimension of the principal's role.“ (ebd.)

Die Gewinnung, Förderung und ganz besonders die Entwicklung guter Lehrkräfte ist essentiell für Schulleiter*innen (ebd., S. 74). Gleichzeitig sind in vielen Bundesländern die Einflussmöglichkeiten von Schulleiter*innen auf die Auswahl bzw. Zusammensetzung der Lehrkräfte an ihrer Schule noch äußerst gering ausgeprägt bzw. teilweise gar nicht vorhanden. Dieser Umstand war zwar nicht Bestandteil der vorliegenden Studie, dennoch finden sich einzelne Äußerungen dazu im Rahmen der geführten Interviews:

„Nein, tatsächlich keine Er-, keine Ergänzung. Vielleicht nur so ein bisschen aus der-, aus der Erfahrung heraus, bei allem, was Schulleitung an-, was da so an Werkzeug zur Verfügung gestellt wird, beziehungsweise an die Hand gegeben wird, darf man, glaube ich, nicht vergessen, dass Schulleitung im praktischen Geschäft doch eher in dem Bereich zahnlöser Tiger zu finden ist als als angreifende Katze. Das muss man einmal ganz deutlich, glaube ich, sagen. Also, da kann ich noch so viele positive Werkzeuge an die Hand bekommen, wenn es dann hart auf hart geht, wenn ich eine nicht arbeitende-, eine nicht arbeitende Lehrkraft habe, mit entsprechenden Vergehen habe, was auch immer, ich habe nichts in der Hand, womit ich eine Lehrkraft de facto loswerden kann. Der kann sich-, der oder die kann sich 20 Jahre an meiner Schule ausruhen und da seinen A13, A12, was auch immer, selbst A14 ja bekommen und dann mit der entsprechenden Gehaltsstufe in Pension gehen, ohne, dass ich nur ansatzweise in der ganzen Zeit mit meinen Gesprächen oder mit meinen Werkzeugen, die ich zur Verfügung gestellt bekommen habe, etwas bewirken konnte. Also, diese Illusion, glaube ich, muss man immer noch, und diese Wahrheit muss man immer noch im Blick haben, wenn man Schulleiterin, Schulleiter wird.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 91)

„Also da da man in den allgemeinen Schulen ja keine Auswahl über die Zuweisung des Lehrpersonals hat, ist es schwierig, dort dann sich einen Pool an möglichen geeigneten Kandidaten rauszusuchen, sondern die Zuweisung erfolgt ja durch die Dienstaufsicht, oder durch die Schulaufsicht, sprich [XX].“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 133)

Wenn aber die Auswahl und Gewinnung des Personals durch Schulleiter*innen nicht oder nur gering beeinflussbar ist, verlagert sich der Schwerpunkt bei der Betrachtung und Untersuchung der interaktiven Komponente „Humankapital“ automatisch stärker auf die Personalentwicklung:

„Ok. Ein zentrales Element ist natürlich ist das das dieses Mitarbeitergespräch. Das ist so auch auch-, und wir versuchen auch die dieses Mitarbeitergespräch weniger als ich ich arbeite das verwaltungstechnisch ab, weil ich halt verpflichtet bin, alle vier Jahre formal ein Mitarbeitergespräch zu führen. Sondern als wirklich als Entwicklungsgespräch zu bezeichnen. Das ist mal so ein ganz zentrales Tool. Darum dreht sich alles, damit ich meine Mitarbeiter kenne, kann ich dann darauf eben aufbauen. (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 45)

In der Rolle als Lernleiter*innen rückt damit die Hospitation, Unterrichtsbeobachtung, -beratung und -beurteilung in den Blick. Tatsächlich spielt diese individuelle Seite von Unterrichtsentwicklung, d.h. die Qualität der einzelnen Lehrkraft bezogen auf ihren

Unterricht und gleichzeitig auch ihre persönliche Entwicklung in den Qualifizierungen der untersuchten Bundesländer eine zentrale Rolle:

„Ja. Ja, ja. Also ich glaube, in dem-, in diesem Einführungsseminar Teil zwei, wo es ja um die Beurteilung letzten Endes dann auch geht, ich würde denken, da ist das Individuum, die einzelne Lehrkraft im Fokus, weil es da um die Schulleitertaufgabe geht: Ich soll eine einzelne Lehrkraft deren Unterricht sehen und Rückmeldung dazu geben und der Person helfen sich zu entwickeln, aber eben sie auch beurteilen.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 99)

„Und nächster Punkt, Baustein ist Unterrichtsbeobachtung, Analyse und Reflexion. Also wir gehen mit den Teilnehmern in Schule während der Qualifizierung. Es werden Unterrichtsstunden sich angeschaut, es werden Beobachtungsschwerpunkte vergeben vorab an die Teilnehmer die in der Qualifizierung sitzen, es wird analysiert hinterher und es wird ein Feedback gegeben, ein Baustein.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 85)

„Ja. Also, das das das der individuelle Aspekt ist meines Erachtens derjenige, dass ich sage, ich als Schulleiter habe ich die Aufgabe auch, aber auch die Fachbetreuer bereits, Unterricht zu besuchen. Und dann aber zu gucken, ein Feedback, da sind wir wieder im Feedbackgespräch darüber zu führen, und dann auch Impulse zu liefern, wo ich mir eine Weiterentwicklung auch vorstellen kann. Das ist ja genau dieses individuelle Rückmeldegespräch. Aber in dem Zusammenhang auch nicht zu sagen und jetzt gebe ich den Ball an die Lehrkraft ab, jetzt sieht zu, wie du das schaffst. Sondern auch in der Lage zu sein, wie kann ich als Schulleitung vielleicht in Kooperation mit einer Fachbetreuung, Unterstützung liefern, damit die unter Umständen fehlenden Kompetenzen, machen wir ganz konkret am Beispiel Digitalisierung, da letztendlich auch ja abgedeckt werden können. Und und aus das wäre mal die diese individuelle Förderaspekt.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 71)

„Da haben wir aber tatsächlich wirklich einen halben Tag Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung. [...] Wo sie einfach dieses, wo Sie sagen Feldkenntnisse. Wo sie einfach lernen, worauf kommt es an, wenn es um Unterricht geht. Wo sie lernen die Studien zu lesen. Wo sie lernen die Daten zu deuten.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 147)

„Und Unterricht, ein anderes großes Modul auch mehrtätig, Unterricht beobachten und besprechen. Weil wir das als großes, Sie würden sagen Werkstatt, Werkzeug erachten, sich zu beobachten und zu besprechen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 147)

Fünfzehn von den 16 Bundesländern nehmen in ihren Qualifizierungen in besonderer Weise die einzelne Lehrkraft und ihren individuellen Unterricht in den Blick. Die Qualifizierungen enthalten u.a. die Definition von gutem Unterricht, die Beobachtung und Analyse einer Unterrichtsstunde anhand von Kriterien und Indikatoren, die anschließende Beratung der Lehrkraft bzw. das Feedbackgespräch und die Beurteilung sowie die Weiterentwicklung im Zuge der schulinternen Fortbildung. Ein Bundesland enthält die Besonderheit, dass die angehenden bzw. neuen Schulleiter*innen dahingehend qualifiziert werden, dass sie die Unterstützung von Fachberater*innen nutzen. Sie sind somit nicht zwingend selbst mit der individuellen Unterrichtsberatung befasst, sondern können diese Aufgabe weiterdelegieren und sich Freiräume für andere Aufgaben schaffen.

„Ist wesentlich mehr die Sache der Lernkultur, weil die Beratung des einzelnen Lehrers in seinem Fachunterricht, ist bei uns Aufgabe der Fachberater. Das heißt, wir haben Fachberater, die kann der Schulleiter anfordern und diese Fachberater, weil der Schulleiter ist ja nicht Fachlehrer für alle möglichen Fächer, diese Fachberater unterstützen dann den Schulleiter bei der Beratung einzelner Kolleginnen und Kollegen im pädagogischen, fachdidaktischen und didaktischen Aspekt seines jeweiligen Faches. Also hier qualifizieren wir die Schulleiter, Unterstützungssysteme zu nutzen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 105)

Dennoch wird auch in diesem Bundesland Zeit in die individuelle Unterrichtsunterweisung investiert. In einem einzigen Bundesland liegt der Fokus laut Interview nicht auf dem Humankapital. Damit wird FULLAN in seiner These bestätigt, dass die Mehrzahl der Schulleiter*innen im Hinblick auf Lehrkräfte sehr viel Zeit in der Unterweisung von Unterricht sowie im Mikromanagement verbringt (Fullan, 2014, S. 55). Zumindest kann festgestellt werden, dass 15 Bundesländer in ihren Qualifizierungen diesen individuellen Aspekt der Unterrichtsentwicklung vermitteln.

4.1.3.2 Soziales Kapital

Nach FULLAN sollten Schulleiter*innen mehr Zeit in die Entwicklung der Gruppe investieren und die Lehrkräfte ihrer Schule in einen Prozess des Lernens bringen, um ihr Lehren zu verbessern (ebd.). In den Interaktionen und Beziehungen einer Gruppe von Lehrkräften, die einen gemeinsamen Zweck verfolgen, drückt sich für ihn das Soziale Kapital einer Schule aus (ebd., S. 78). Zwischenmenschliches Vertrauen und Expertise gehen Hand in Hand, um bessere Ergebnisse zu erzielen (ebd.). Die Abwesenheit von Sozialkapital in vielen Schulen erklärt für den Autor, warum professionelle Personalentwicklung oftmals ins Leere läuft (ebd.).

Bei den Ergebnissen zu dieser Unterkategorie fällt insbesondere auf, dass zehn Bundesländer hier offensichtlich keine Schwerpunkte setzen: Zwar wird auf Unterrichtsentwicklungsprozesse an der Schule verwiesen und auch das Thema der Schaffung einer Lernkultur²⁶ spielt immer wieder eine Rolle in den Interviews, dennoch fehlen explizite Aussagen zur Entwicklung der Gruppe der Lehrkräfte, zu ihren Interaktionen und Beziehungen und zur Entstehung eines „zwischenmenschlichen Vertrauens“, das besondere Relevanz im Hinblick auf die Zielerreichung entfaltet.

Fünf Bundesländer zeigen beim Sozialen Kapital erste Ansätze, indem sie der

²⁶ Weitere Ausführungen dazu s. Abschnitt 4.1.3.4 Lern- und Führungskultur.

Kommunikation zwischen den Lehrkräften und in einigen Fällen auch innerhalb der Fachschaften für die Unterrichtsentwicklung eine besondere Bedeutung einräumen:

„Und natürlich auch darüber sich zu verständigen an der Schule. Was verstehen wir an unserer Schule unter gutem Unterricht. Klarheit zu schaffen. Das Thema Unterricht in die Kommunikation zu bringen, in die Beratung zu bringen. Was allgemein und natürlich dann auch die Struktur, Fachschaften, [...] In den Austausch kommen.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 101)

„Also erster Baustein ist die Arbeit für die Fachschaften. In den Fachschaften sind ja Lehrer gebündelt, die inhaltliche Berührungspunkte haben, die Gesellschaftswissenschaften, die modernen Sprachen, die Naturwissenschaftler. Also ich als Schulleiter und das wird bei uns in der Qualifizierung vermittelt, habe dafür zu sorgen, dass es professionell arbeitende Fachschaften in meiner Schule gibt und dass diese Fachschaften einen professionellen Leiter habe, erstens. Denn Unterrichtsentwicklung an Schule passiert über die Weiterentwicklung und die Arbeit in Fachschaften.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 85)

„Das und da gehört dann wieder die diese Grundhaltung ein, nicht ich definiere, was ist guter Unterricht, sondern wir erarbeiten für uns zumindest bisschen bestimmte Basiskriterien und binden dann auch wiederum die Fachleiter ein. Die sagen, du bist-, hast vielleicht keine Personalverantwortung im dienstrechtlichen Sinne, aber du hast die Verantwortung für die fachliche Leitung deines Teams und da ist es vorwiegend auch dazu versorgen, dass fachdidaktisch die das Team sich weiterentwickelt. Und und das ist die zentrale Aufgabe eines Schulleiters. Nicht die die die Teams selber zu führen, aber die die Fachleiter zu motivieren und auch in die Lage zu versetzen, dieser fachlichen Unterrichtsentwicklung gerecht zu werden.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 79)

„Ja, tatsächlich Ansätze, weil wir ja noch den Bereich Teamleitung haben. Das, also Team, Teamentwicklung. Weil wir der Meinung sind, der Schulleiter ist nicht, also die Moderatoren sind eigentlich die Fachschaftsleiter oder die Fachkonferenzleiter oder die Jahrgangisleiter. [...] Und wir gehen eher so von dem Aspekt Leitung geben, also wie stärke ich meine, mein mittleres Management, wenn man so will.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 157-159)

In einem Fall wird auch die schulinterne Lehrerfortbildung in den Blick genommen und zumindest die Frage aufgeworfen, ob und wie Inhalte aus Fortbildungen innerhalb des Kollegiums weitergegeben werden:

„Jetzt nehmen wir zum Beispiel Fortbildungs-Management oder Ähnlichem von Schulleitungsseite aus, dass man da einen Blick drauf haben sollte. Was machen denn die Kollegen? Wie sieht das denn aus mit der Weitergabe, wenn Kolleginnen und Kollegen in Fortbildungen waren? Wie wird das denn an der Schule verbreitet?“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 135)

Ein anderes Bundesland erwähnt im Rahmen des Interviews die Bedeutung von Beziehungsgestaltung – auch zwischen Pädagog*innen, macht aber im weiteren Verlauf des Interviews keine weiteren Ausführungen.

„Also wir arbeiten zurzeit auch gerade an einem Unterrichtsentwicklungskonzept, was wir den Führungskräften vorstellen. Und da steht die Beziehungsgestaltung an allererster Stelle. Die Gestaltung zwischen den Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen, zwischen Kind und Pädagoge und zwischen Lerngegenstand Pädagoge und Kind. Aber die Beziehungen sind es letztendlich.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 169)

FULLAN wirft im Hinblick auf das Soziale Kapital einer Schule einige entscheidende Fragen auf: Was passiert zwischen oder nach den Workshops? (Fullan, 2014, S. 79) Wer unterstützt die Teilnehmer*innen / Lehrkräfte? (ebd.) Wer gibt ihnen Feedback? (ebd.) Wer hilft ihnen, wenn sie einen Fehler machen? (ebd.) Von wem können sie dann lernen? (ebd.) In den Interviewgesprächen wurden dazu keine Aussagen getroffen, so dass zunächst festzuhalten bleibt, dass das Soziale Kapital in den Qualifizierungen der 16 Bundesländer bisher scheinbar nur eine untergeordnete Rolle spielt. In deutlichem Kontrast zu diesem Befund steht die weitergehende Anforderung von FULLAN, das Sozialkapital auch über die Schule hinaus aufzubauen (Eltern und die breitere Gemeinde), gerade in Bezirken mit benachteiligten sozialen Gruppen (ebd., S. 80). Für FULLAN ist diese Einbindung ein Teil der Lösung (ebd.). Es wird daher in der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse darauf zurück zu kommen sein. Eine entscheidende Rolle spielt neben dem Sozialen Kapital die *Lern- und Organisationskultur* einer Schule (ebd., S. 79 ff), die daher im nächsten Abschnitt einer Betrachtung unterzogen wird.

4.1.3.3 Lern- und Führungskultur

FULLAN spricht im Rahmen der Entstehung von Professionellem Kapital immer wieder davon, dass eine bestehende oder sich entwickelnde Lernkultur ein wesentlicher Gelingensfaktor ist (ebd., S. 79). Einerseits entsteht eine solche Lernkultur durch die Entwicklung von Professionellem Kapital, andererseits unterstützt sie auch gleichzeitig die Entwicklung von Professionellem Kapital. Die *ideale Lernkultur* ist für den Autor von zwei Aspekten geprägt (ebd., S. 87f): 1. Sie wirkt unter den Lehrkräften wie eine kraftvolle Quelle der Hilfe, Teilnahme und Freude über den gemeinsamen Sinn. 2. Sie führt dazu, dass über gute Taten geredet wird in dem Sinne, dass Menschen etwas Wichtiges, Tiefes tun, das erfolgreich ist und für das sie eine gemeinsame Sprache verwenden sowie transparente Aktionen. Es entsteht eine geteilte Tiefe, die nur durch kontinuierliches Lernen, durch das gemeinsame Lösen von Problemen und durch den täglichen Wunsch, besser werden zu wollen in dem, was man tut, entstehen kann (ebd., S. 82). Als ein besonders gutes Beispiel führt der Autor die Kultur von Toyota an, weil dort der Fokus sowohl auf dem individuellen Lernen als auch auf dem Lernen in der Gruppe liegt, was zu großartigen Ergebnissen führt (ebd.).

Mit dem Vorhandensein von *Entscheidungskapital* (s. nächster Abschnitt) und daraus resultierend *Professionellem Kapital*, entsteht nach FULLAN eine solche Lernkultur der „geteilten Tiefe“ (ebd.). Eine Lernkultur kann jedoch auch in anderen Ausprägungen existieren. In der vorliegenden Studie gab es im Rahmen der Interviews immer wieder Hinweise auf entsprechende Qualifizierungsbausteine zur Lern- und Führungskultur, die nun betrachtet werden sollen.

Zunächst erstaunt der Umstand, dass alle Bundesländer – mit einer einzigen Ausnahme – Inhalte in ihren Qualifizierungen erwähnen und beschreiben, die der Entstehung einer Lernkultur an den Schulen dienen sollen.

„Wie kann ich eigentlich als Schulleiter die Unterrichtsentwicklung auch an meiner Schule oder die Entwicklung der Schule, Schrägstrich, des Unterrichts, all dessen, was als Lernprozesse da eigentlich passiert für die Kinder und Jugendlichen, wie kann ich das eigentlich unterstützen, weiterentwickeln? Und eben [...] dazu beitragen, dass sich da eine Qualität auch entwickelt?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 87)

„Vierter Punkt bei uns Baustein für die Kompetenz zur Unterrichtsentwicklung ist die Lern- und Schulkultur ist so ein Metathema, müsste man eigentlich mit anfangen, also welche Lern- und Schulkultur herrscht an der Schule. Was heißt Lern- und Schulkultur und was heißt es für mich als Schulleiter diesen Prozess zu begleiten, ist ein Baustein.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 85)

„Na ja, das ist, wie muss ich zum Beispiel meine Schule aufstellen, damit eine Lernkultur überhaupt entstehen kann? Was muss denn da an Sinnhaftigkeit gegeben sein? Wie wird das denn definiert? Wo sind denn unsere Visionen, wo wir mit denen hinwollen? Oder, wo das gesamte System sich hinbewegen möchte? Ja, und welche Ressourcen braucht man denn, um diese Ziele erreichen zu können? So dass da draus dann eine-, die Erkenntnis dann halt mit allen Gruppen reift? Wir benötigen manche Dinge, um uns dort oder dorthin weiterentwickeln zu können.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 135)

Z.T. existiert auch ein Bewusstsein dafür, dass genau an dieser Stelle ein Bedarf vorhanden ist, der aufgegriffen werden muss, weil das Thema relevant ist:

„Was mir fehlt, ist das ganze Thema noch mehr in den Fokus zu rücken, Entwicklung einer Lernkultur. Um die Lehrerrolle vor allem zu erweitern. Wir haben jetzt im freiwilligen Part für die erfahrenen Schulleitungen das jetzt mal probeweise implementiert. Also und-, in erster Linie für Abteilungsleitungen, wie kann ich die Lehrkräfte auf dem Weg zur Lernbegleitung unterstützen. Da haben sie uns die Bude ingerannt und wir überlegen jetzt gerade wie wir das auch in Neu im Amt implementieren.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 53)

Auch das Bewusstsein für ein gemeinsames und durchgängiges Lernverständnis an der gesamten Schule existiert in Ansätzen bereits:

„Genau, ja, die Entwicklung von Unterricht betrifft nicht die einzelne Lehrkraft oder-, oder- und zusammen mit der Schulleitung, sondern betrifft das-, das gesamte System. Und im günstigsten Fall habe ich ja ein Lernverständnis IN der Klasse, was dem Lernverständnis der gesamten Organisation auch entspricht.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 99)

„Aber tatsächlich geht es ja darum, was soll unsere Schule ausmachen, wie-, nach welchen Modellen wollen wir unterrichten, wie ist unser Leitbild. Und da ist es tatsächlich so, dass die Schulleitung hier auch befähigt wird für die eigene Schule, eigene Leitbildarbeit zum Thema Unterricht auch anzuleiten.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 66)

An einer Stelle ist auch Resignation spürbar, weil - trotz aller Anstrengungen in der Vergangenheit - die Unterrichtsentwicklung nicht in eine veränderte Lernkultur und Schulentwicklung mündet und umgekehrt.

„Das ist richtig. Und dass man sagt, was wir tatsächlich feststellen ist, dass wir viel Geld ausgeben. Jetzt möchte ich nicht nur, für große, länderübergreifende Projekte. Aber es kommt nicht bei den Schülern oder beim Lernen im Unterricht, es kommt nicht im Unterricht an. Das ist zum Teil evaluiert. Es bleibt auf der Oberfläche. Und wir machen seit 15, gibt es ja schon Schulentwicklungstage und Visionsveranstaltungen. Und es ist ganz oft noch ganz parallel. Hier ist einmal unsere, unser schönes Schulprogramm, was wir vorhaben. Und hier ist der Mathe Unterricht in der fünf A. Und das hat nichts miteinander zu tun.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 175)

Gleichzeitig wird der Lern- und Schulkultur zukünftig eine noch größere Bedeutung zugeschrieben:

„Ich würde sagen, dass es mindestens in der nahen Zukunft oder in einer relativ kurzen Zeit sich, glaube ich, sehr viel auf Schulkultur oder der Schwerpunkt sich dahin verlagern wird. Weil dann automatisch eine Unterrichtsentwicklung von Formen und Methoden, ja, eine Veränderung nach sich zieht. Es wird einfach nicht ausbleiben. Vor dem Hintergrund, ja, Stichwort Lehrkräftemangel ist das, was immer wieder genannt wird und was ja nicht nur in [Bundesland] ein Problem wird, sondern bundesweit. Da wird man andere Formen und Strukturen finden müssen. Die Lehrer sind nun mal zahlenmäßig begrenzt. Und da können wir ausschreiben wie wir wollen. Wenn keine da sind, sind keine da. Und ich glaube, das wird große Auswirkungen auf Unterrichts- und Schulentwicklung haben. Und da wird auch Schulleitung, glaube ich, in nächster Zeit einen großen Schwerpunkt in der Arbeit sehen müssen. Glaube ich.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 82)

Die Präsenz des Themas „Lernkultur“ sowohl in den Statements der Ländervertreter*innen als auch in den inhaltlichen Bausteinen der Qualifizierung, lässt den Schluss zu, dass in den Bildungsministerien und Landesfortbildungsinstituten die Erkenntnis gereift ist, dass Schulleiter*innen den Unterricht an ihrer Schule nicht ausschließlich durch Unterrichtshospitation, -beobachtung und -beurteilung sowie eine anschließende Beratung der einzelnen Lehrkraft verändern können. Offensichtlich gibt es ein Bewusstsein dafür, dass neben der individuellen Beratung und Unterweisung zum Thema Unterricht durch Schulleiter*innen weitere systematische Prozesse benötigt werden, um den Unterricht an der gesamten Schule weiterzuentwickeln. Es scheint ein Grundverständnis darüber zu existieren, dass es an einer Schule eine Leitidee für erfolgreiches Lernen braucht, auf die sich sämtliche Lehrkräfte in einem gemeinsamen Prozess verständigen und zu der sie sich committen:

„Eine Leitidee für das erfolgreiche Lernen für unsere Schülerinnen und Schüler. Was brauchen unsere Schülerinnen und Schüler um möglichst erfolgreich lernen zu können, so dass jeder möglichst gut gefördert wird. Das wären meine Kernfragen. Wenn ich an meine ehemalige Schule denke, würde ich auch sofort drei Sätze sagen können. Sprachförderlicher Unterricht; interkultureller, diversitätsfördernder und akzeptierender Unterricht und problemlösender Unterricht. Und würde daraufhin meine Lernkultur versuchen zu entwickeln.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 37)

Dennoch liegt noch kein Hauptaugenmerk auf der Frage, in *welcher Art und Weise* diese Lernkultur im Sinne der Unterrichtsentwicklung ausgestaltet sein muss. Zwar etabliert sich in Schulen immer mehr eine Fokussierung auf wenige gemeinsame Ziele, doch wird professionelles Lernen noch nicht konsequent als *gemeinsames* und auf diese Ziele ausgerichtetes Vorhaben geplant (ebd., S. 83). Deutlich stärker müsste dies aufgegriffen und in Qualifizierungen noch weitreichender in den Blick genommen werden. Auf diese Weise könnte ein Zukunftsbild von Schule entstehen, bei dem das Lehrerkollegium gemeinsam durch Austausch und durch das Einbringen von Expert*innenwissen und viel unterschiedliche Erfahrung zu guten und tragfähigen Entscheidungen kommt – ganz in Anlehnung an die medizinischen Expert*innenrunden (ebd.). Gegenseitiges Vertrauen und Loyalität würden so als eine kraftvolle Quelle der Hilfe wirken und über die Teilnahme an dem großen Ganzen würde Freude über den gemeinsamen Sinn entstehen. Das gemeinsame Reden über gute Taten (in dem Sinne, dass Menschen etwas Wichtiges und Tiefes tun, das erfolgreich ist) könnte zu einer gemeinsamen Sprache und zu Aktionen führen, die alle verwenden bzw. durchführen (ebd., S. 88). Über etwas zu reden hilft auch dabei, sich innerlich zu klären, was man tut und warum (ebd.). Dies wiederum kann einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation haben (ebd., S. 7). Denn es sind zwei Faktoren, die nach FULLAN Menschen fundamental bei ihrer Arbeit motivieren: 1. wirklich sinnhafte Dinge zu tun und 2. mit anderen Menschen im Team zusammenarbeiten, um Ziele zu erreichen, die zuvor noch nicht erreicht wurden (ebd., S. 7).

„Humans are fundamentally motivated by two factors: doing things that are intrinsically meaningful to themselves, and working with others – peers, for example – in accomplishing worthwhile goals never before reached.“ (ebd.)

Schulleiter*innen sollten daher darin unterstützt werden, diese beiden organischen Kräfte zu stimulieren und freizusetzen. Dabei gilt es zu beachten, dass Menschen sich besonders gut in einer Kultur von Unvoreingenommenheit, Offenheit und Transparenz,

bei gleichzeitig hohen Erwartungen und sicherer Unterstützung entwickeln können (ebd., S. 75).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass es neben dem Sozialen Kapital auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Themas „Lernkultur“ in den Qualifizierungen ein Entwicklungspotenzial gibt. Beide Bereiche hängen sehr eng miteinander zusammen, da es letztlich um die Ausgestaltung von Teamarbeit in Schule geht, also dem Aufbau von Beziehungen auf der Grundlage von Vertrauen, gelebter Fehler- und Feedbackkultur etc. (ebd., S. 78). FULLAN verweist darauf, dass mit dem Vorhandensein von Entscheidungskapital und dem daraus resultierenden Professionellen Kapital eine solche Lernkultur der „geteilten Tiefe“ entsteht (ebd., S. 82). Daher werden zunächst die Ergebnisse aus den Interviews, bezogen auf die Unterkategorie „Entscheidungskapital“, betrachtet, bevor schließlich für die Rolle der Schulleiter*innen als Lernleiter*innen ein erstes Zwischenresümee gezogen wird.

4.1.3.4 Entscheidungskapital

Das Entscheidungskapital bezieht sich nach FULLAN auf Wissen, Intelligenz und Energie, die benötigt werden, um das Humankapital und das Sozialkapital effektiv nutzen zu können (ebd., S. 80). Es ist die Fähigkeit, gute Entscheidungen zu treffen, die mit zunehmender Erfahrung wächst (ebd.). Schulleiter*innen müssen über ein großes *eigenes* Entscheidungskapital verfügen, gleichzeitig aber auch *jede einzelne Lehrkraft* und die *Gruppe* (ebd.).

Um die angestrebte „geteilte Tiefe“ zu erreichen, sollten Schulleiter*innen dabei helfen, herausfordernde Ziele zu definieren und eine sichere Umgebung für Lehrkräfte zu schaffen, um Kritik, Fragen etc. möglich zu machen (ebd., S. 85). Gleichzeitig ist es ihre Rolle, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, dass diese die Ziele gemeinsam erreichen (ebd.). Für den Autor wird das Entscheidungskapital von Lehrkräften und Schulleiter*innen, die sie führen, ein entscheidender Beitrag sein für die besonderen komplexen Herausforderungen, denen wir zukünftig begegnen werden (ebd., S. 86).

Fünf Bundesländer zeigen bei der Unterkategorie „Soziales Kapital“ erste Ansätze, indem sie der Kommunikation zwischen den Lehrkräften und in einigen Fällen auch innerhalb der Fachschaften für die Unterrichtsentwicklung eine besondere Bedeutung einräumen. Sehr ähnlich stellen sich die Ergebnisse in der Unterkategorie

„Entscheidungskapital“ dar: Fünf Bundesländer weisen erste Ansätze in der Entstehung von Entscheidungskapital auf. Hier setzt sich fort, was bei den Unterkategorien „Soziales Kapital“ und „Lernkultur“ bereits festgestellt wurde: Die Gruppe der Lehrkräfte sowie ihre Zusammenarbeit wird noch nicht ausreichend in den Blick genommen. Nicht nur Schulleiter*innen müssen über großes Entscheidungskapital verfügen, sondern auch jede einzelne Lehrkraft und die gesamte Gruppe, um professionelles Lernen als gemeinsames Vorhaben in Schule planen zu können, um gemeinsam einen Lernerfolg zu erlangen und um gemeinsam einen wesentlichen Beitrag zu leisten für die besonderen Herausforderungen der Zukunft. So lange bezogen auf Unterrichtsentwicklung inhaltliche Bausteine zur Teamarbeit und zur Zusammenarbeit der Gruppe der Lehrkräfte in den Qualifizierungen nicht hinreichend enthalten sind und Schulleiter*innen in diesen wichtigen Feldern nicht besser vorbereitet werden, wird es in Schule weiterhin an Sozialem Kapital sowie Entscheidungskapital – und damit eben insgesamt an Professionellem Kapital - fehlen.

4.1.3.5 Gesamtbetrachtung Lernleiter*innen

In Abschnitt 4.1.3.1 wurde aufgezeigt, dass 15 von den 16 Bundesländern in ihren Qualifizierungen in besonderer Weise die einzelne Lehrkraft und ihren individuellen Unterricht in den Blick nehmen. Die Entwicklung von Humankapital – angefangen bei der Definition von gutem Unterricht, über die Beobachtung und Analyse einer Unterrichtsstunde anhand von Kriterien und Indikatoren sowie die anschließende Beratung einer Lehrkraft bzw. das Feedbackgespräch, hin zur abschließenden Beurteilung - steht im Zentrum der Qualifizierungen. Nur in einem einzigen Bundesland liegt der Fokus laut Interview nicht auf dem Humankapital. Das Thema Unterrichtsentwicklung baut somit in den Länderqualifizierungen für Schulleiter*innen zunächst sehr stark auf der einzelnen Lehrkraft und ihrem individuellen Unterricht auf. Schulleiter*innen müssen sich über zahlreiche Hospitationen einen Eindruck von dem Unterricht an ihrer Schule verschaffen und anschließend mit Beratung und schulinterner Lehrkräftefortbildung darauf reagieren:

„Dann glaube ich aber auch, dass aus der Summe der gesamten Unterrichtsbesuche ein Schulleiter sehr schnell am Schluss destillieren kann, woran hapert es an der Gesamtschule, was erlebe ich im Unterricht häufig, und was, beziehungsweise was erlebe ich nur bei ganz wenigen Kollegen. Wo ich dann sage, da haben wir ein strukturelles Problem, weil ich sage es jetzt einmal, ich erlebe zu 90 Prozent Frontalunterricht und eine methodische Vielfalt im Sinne von die Schüler

erarbeiten Dinge selbst, sehe ich kaum. Und dann, dass ich sage, wenn ich das zu 90 Prozent erlebe, dann muss ich gucken, woran liegt das, liegt das an der Haltung, liegt das am Stoffdruck.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 71)

Gleichzeitig haben die Ergebnisse in Abschnitt 4.1.3.3 gezeigt, dass die Qualifizierungen in fast allen Bundesländern auch einen Schwerpunkt setzen bei der Entwicklung einer Lernkultur. Es bleibt somit nicht bei dem individuellen Unterricht und seiner Beobachtung und Beratung, sondern die Thematik Unterrichtsentwicklung wird auch verbunden mit der Initiierung von Schulentwicklungsprozessen zur Heranbildung einer Lernkultur:

„Und dann muss ich immer im Sinne von einer Lernkultur zu gucken, wie können wir Schulentwicklungsprozesse auf den Weg bringen, damit sich das vielleicht von 90 Prozent innerhalb von ein, zwei Jahren auf 80, 70 Prozent verändert, dass ich sage, Unterricht verändert sich da.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 71)

Im Zusammenhang mit der Lernkultur spielen Fragen nach der Definition *von* bzw. nach Kriterien und Indikatoren *für* guten Unterricht eine Rolle. Bestandteil der Qualifizierungen sind auch Fragen nach einer Leitidee für Unterricht, die verfolgt werden soll (sprachförderlicher, interkultureller, diversitätsfördernder oder problemlösender Unterricht) oder Fragen, die mit der *Steuerung* von Unterrichtsentwicklungsprozessen (s.a. Abschnitt 4.1.5) verbunden sind.

Wenig im Fokus sind jedoch Fragen, die sich mit Teamstrukturen und Teamentwicklung bzw. Interaktionen und Beziehungen in der Gruppe der Lehrkräfte beschäftigen. Die Entwicklung von zwischenmenschlichem Vertrauen neben einer hohen Expertise, um das Soziale Kapital der Schule zu entwickeln, scheint noch keine wirkliche Relevanz zu entfalten. Als Konsequenz daraus wird die Rolle von Schulleiter*innen als Lernleiter*innen in den Qualifizierungen noch nicht vollständig ausgeschärft. FULLANs Vermutung, dass Schulleiter*innen noch sehr viel Zeit in der Unterweisung von Unterricht und im Mikromanagement verbringen (ebd., S. 56), wird hier in weiten Teilen bestätigt. Nach Auffassung des Autors sollten sie ihre Zeit verstärkt in die Entwicklung der Gruppe investieren, was für ihn die Entwicklung von Individuen nicht ausschließt, es platziert diese Handlungen aber in den *Kontext einer kollektiven Kultur der Effizienz* (ebd.).

„Principals are spending more and more time on instruction, but it is not time well spent, in that it does not yield widespread results. To increase impact, principals should use their time differently. They should direct their energies to developing the group. This does not exclude the role of

selecting and cultivating individuals, but it places that activity within the context of creating a collective culture of efficacy.“ (ebd.)

Dabei können diejenigen Schulleiter*innen den größten Lernerfolg vorweisen, die nicht nur Lehrkräfte an dieser Stelle „bedienen“, sondern selbst als Lerner*innen am Prozess teilhaben (ebd., S. 58). Schulleiter*innen sind also proaktiv in die Lernprozesse der Lehrer*innen involviert und nehmen eine Haltung als Lernende ein, dabei räumen sie der Weiterentwicklung der Lehrkräfte und ihrer eigenen Weiterentwicklung gleichermaßen Priorität ein (ebd.). Beispielsweise sind Schulleiter*innen, die wahrnehmbar ringen mit digitalen Optionen und ihrem eigenen Lernen, die danach streben, von Schüler*innen und Lehrkräften neue technologische Möglichkeiten zu lernen, die sich also selbst in die „Lernlinie“ begeben, sehr anerkannt und erfolgreich in ihrer Schule (ebd., S. 59). Die Rolle von Schulleiter*innen als Lernleiter*innen beinhaltet die von Lernenden und von Führer*innen (ebd., S. 73f).

Dazu passt die folgende Aussage aus dem Interview mit einem Bundesland:

„Also ein Mensch, der sich nicht als Lernender versteht, hat als Führungskraft versagt. Das sage ich Ihnen ernsthaft, weil er sich dann nicht mehr auf neue Aufgaben einstellen kann. Er bleibt in seinen mentalen Modellen verfangen und mentale Modelle ändert man nur langwierig oder schockierend.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 170-171)

Hier wird eine wichtige Grundhaltung geäußert, die aber noch nicht in letzter Konsequenz in die Rolle von Schulleiter*innen als Lernleiter*innen zu münden scheint. Und so erstaunt das nachfolgende Statement aus demselben Interview nicht:

„Also, ich würde mich nie dazu versteifen, dass der Schulleiter, der Lernleiter oder wie auch immer, ich muss mal gucken, der Lernleiter sein würde. Damit ist er überfordert, dadurch dass... Also, das glaube ich nicht, dass der Schulleiter der Lernleiter werden kann. Aber er kann der Leiter der Innovationen an der Schule werden. Der Leiter der... Er muss der Impulsgeber an der Schule sein. Er muss der Vordenker sein. So und da versuchen wir ihn zu befähigen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 99)

Schulleiter*innen können demnach Leiter*innen für Innovationen, Impulsgeber*innen oder auch Vordenker*innen sein, aber mit der Rolle als Lernleiter*innen scheinen sie, zumindest nach dieser Einschätzung, überfordert zu sein. Ob die Überforderungsvermutung an die Rolle als Lernende auf Augenhöhe mit anderen Lehrkräften geknüpft ist, muss an dieser Stelle offenbleiben. Dies wäre aber ein Widerspruch zu der ersten Aussage.

Nimmt man noch einmal den Befund des noch wenig ausgeprägten „Sozialen Kapitals“

und „Entscheidungskapitals“ in den Schulleiter*innenqualifizierungen in den Blick, dann scheint es zurzeit den Schulleiter*innen noch an Kompetenzen zu fehlen, um das „Professionelle Kapital“ an ihren Schulen vollständig zu entwickeln. Zumindest werden sie darauf in den Qualifizierungen nicht entsprechend vorbereitet. Dies wäre aber wichtig, um über die Gruppe der Lehrkräfte und die Lern- und Führungskultur in Schule Kräfte und Energien entstehen zu lassen, die die Schul- und Unterrichtsentwicklung in nicht unerheblichem Maße beeinflussen würden: 1. Ein Zugehörigkeitsgefühl unter den Lehrkräften als Quelle der Motivation und der Freude über den gemeinsamen Sinn (ebd., 87). 2. Eine geteilte Tiefe in dem Sinne und Bewusstsein, dass Probleme gemeinsam gelöst werden, dass man dabei täglich besser werden möchte und dass man etwas Wichtiges und Tiefes tut, für das man gemeinsam verantwortlich ist (ebd., S. 82).

„When the school is organized to focus on a small number of shared goals, and when professional learning is targeted to those goals and is a collective enterprise, the evidence is overwhelming that teachers can do dramatically better by way of student achievement.“ (ebd., S. 83)

Es braucht die Gruppe der Lehrkräfte, um zu größeren Lernverbesserungen zu kommen, daher sind Schulleiter*innen, die in Anlehnung an das instruktionale Führungskonzept den Fokus hauptsächlich auf dem Humankapital und dem Individuum haben, weniger erfolgreich als Lernleiter*innen, die auch das Sozialkapital im Blick haben (ebd., S. 73).

4.1.4 Schulleiter*innen in der Rolle als Innovator*innen im Zuge der Digitalisierung

Die Befunde zu dieser Rolle zielen auf die dritte Forschungsfrage²⁷ und die Ergebnisse zur Digitalisierung ab. In den Interviews behandelte hauptsächlich der letzte Fragenkomplex dieses Feld. Die Befunde werden in einem eigenen Abschnitt dargestellt. Zusätzlich erfolgte jedoch eine ergänzende Frage im Kontext der Lernleiter*innen, die darauf abzielte, herauszufinden, welche Themen aus dem Bereich dieser Rolle nach Einschätzung der Expert*innen zukünftig immer wichtiger werden. Ganz besonders war hier an das Feld der Digitalisierung gedacht.

²⁷ Diese lautet: Haben der Prozess der Digitalisierung sowie die Corona-Pandemie zu einem festgestellten Veränderungsbedarf bzw. Überarbeitungen im Bereich von Führung oder Management in der Einstiegsqualifizierung für Schulleiter*innen geführt? Wenn ja, zu welchen?

Die Befunde als Ergebnis dieser Frage sind daher auch sehr eng mit der Rolle der Lernleiter*innen verknüpft, so dass daraus eine deduktive Hauptkategorie im Kategoriensystem nach FULLAN abgeleitet wurde, um entsprechende Ergebnisse auch im Zusammenhang mit der Principal-Theorie betrachten zu können.

Als entscheidendes Ergebnis kann festgehalten werden, dass in der Beantwortung der formulierten Frage nahezu ausschließlich über die Digitalisierung als Herausforderung der Zukunft gesprochen wurde und sich alle Befragten darüber einig waren, dass Schulleiter*innen und ihre Rolle im Zuge dessen immer wichtiger werden. *Alle 16 Bundesländer teilen die Einschätzung, dass Schulleiter*innen im Zuge der digitalen Transformation immer wichtiger werden.*²⁸

„Wichtiger. Eindeutig wichtiger. Also es war ja immer-. Ich kann mich erinnern als 2020 der Lockdown in Kraft trat, gab es den großen Aufschrei-, ich kann mich noch erinnern: ‚Ich sitze vor schwarzen Kacheln. Ich kann niemanden erreichen.‘ Und so weiter. Und dann kam die Frage, kann ich mich auch noch an ein Interview erinnern: ‚Ja, und jetzt kriegen wir keine Zensuren und was machen wir mit den Prüfungen?‘ Aber in dem Moment hat man auch, glaube ich, und jetzt nach dieser Zeit gemerkt, das Wichtigste, was Schule, was Lehrkräfte, was Schulleitungen realisieren müssen, ist die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schülern. Und wenn die stimmt, lässt sich auch vieles andere lösen, weiterentwickeln, gestalten. Das ist das A und O. Und von daher kann die Rolle eines, wie wir ihn auch immer nennen, ob Lerncoach oder Begleiter oder Leiter, einfach gar nicht hoch genug geschätzt werden. Das wird nicht geringer. Es wird vielleicht vieles durch die Digitalisierung ausgelagert, vereinfacht und ortsunabhängig zugänglich. Aber im Endeffekt ist derjenige, der das Ganze für die Schüler darbieta, erklären, strukturieren muss, der oder die Lehrkraft und die Schulleitung, die das ganze organisiert. Und das wird wichtiger denn je, weil, es wird immer heterogener, es wird individualisierte Zugänge geben. Und die bedürfen eigentlich einer noch höheren Lenkung als vorher.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 84)

„Richtig ja, ja. Also insofern-. Insofern ist so ein-, ist der-, ist der Schulleiter als Lernbegleiter schon, hat eigentlich schon eine große Aufgabe.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 119)

„Meines Erachtens auf jeden Fall wichtiger. Weil, weil ich, weil Unterricht sich zunehmend verändern wird, verändern muss. Und wenn da ein Schulleiter keine Idee hat, wie Unterricht sich entwickeln soll, dann hat er auch kaum Ideen, welche Qualifizierungsmaßnahmen sinnvoll sind, oder nicht. [...]“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 69)

„Das heißt, du hast eine andere, du hast eine inhaltliche Steuerungsfunktion und eine Lernsteuerungsfunktion. Und das muss der Schulleiter ganz klar haben. Und gerade, wenn jetzt Orientierungslosigkeit ist, muss er mit dieser Klarheit Orientierung geben. Also ich würde auch sagen, der Schulleiter, die Rolle verändert sich. Sie wird anders. Es ist, bleibt wichtig. Er muss sich halt damit auseinandersetzen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 189)

Unterschiedliche und z.T. sehr stark voneinander abweichende Einschätzungen gab es bei den Begründungen für die hohe Bedeutung der Schulleiter*innen sowie zur Digitalisierung und ihrer Bedeutung für Schule und das Bildungssystem insgesamt.

²⁸ Lediglich ein Bundesland hat seine Bedeutung auf den Start des Digitalisierungsprozesses in Schule beschränkt.

Von einem *Paradigmenwechsel* wurde lediglich in *einem* Interview gesprochen. In dem nachfolgenden Statement wird der Eindruck gewonnen, dass verstanden wurde, wie umfassend die Konsequenzen des digitalen Transformationsprozesses für das Schulsystem sein werden und dass es nicht nur darum geht, digitale Tools für pädagogische Prozesse zu nutzen.

„Und die verändern ja auch das System sozusagen. So Stück für Stück. Aber das braucht tatsächlich die Anleitung. Und wie [Person] sagt, die Kinder brauchen es dann auch umso mehr. Ja, weil eben auch diese Frage des Parts der sozialen Zuwendung, auch in Erziehung und Bildung, und die Möglichkeiten von Technik, das wird ja-. Das spielt ja eine immer größere Rolle, wo wir uns da treffen wollen und wie wir das sozusagen neu in Verbindung bringen wollen. Das ist ja tatsächlich unser Paradigmenwechsel, der jetzt entstanden ist und den wir hier zu beackern haben. Da haben wir alle noch nicht wirklich Antworten und Ideen, [...]. Aber da würden wir uns dann eben auch wünschen, dass man viel, viel, viel mehr sachlich darüber spricht. Und auch da sehe ich ganz klar eine Führungsrolle, eine Führungsaufgabe, A für unsere Fortbildungsformate und dann natürlich auch für die Schulfunktion in den Schulen. Ja, das sind die Lokomotiven dafür.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 86)

Ein anderes Bundesland spricht an dieser Stelle von einem *Kulturwandel* und macht sich und den Schulleiter*innen in der Qualifizierung bewusst, dass es eben nicht nur darum geht, analoge pädagogische Prozesse in digitale zu überführen, sondern, dass es deutlich mehr ist, was Schulleiter*innen an ihrer Schule zu begleiten haben.

„Da gibt es das Modul Unterrichtsentwicklung. Organisationsentwicklung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung. Da haben wir viel zu Digital Leadership gemacht in dem letzten Durchgang. Also was heißt das eigentlich für mich? Und haben da eben auch einen wissenschaftlichen Input wieder gehabt von Frau [Person2]: Was heißt Digital Leadership? Was für ein Kulturwandel ist damit-, muss damit vollzogen werden? Und dann eben das runter zu brechen auf: Was muss ich dann an meiner Schule eigentlich tun? Wie kann mir „itslearning“ oder andere digitale Tools dabei helfen? Welcher Mehrwert entsteht daraus? Und da sind Workshops zu angeboten worden und dann eben auch wieder der Transfer auf die eigene Schule: Wie kann ich da jetzt was umsetzen? Wo sehe ich Ansatzpunkte? Was sind die nächsten Schritte?“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 87)

„Das als einen Kulturwandel zu verstehen und nicht die Transformation von bisher analogen Prozessen in digitale. Sondern sich als jemanden zu begreifen, der an der Schule einen Kulturwandel im Bereich Digitalisierung vollziehen muss.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 89)

Z.T. werden die Chancen gesehen, stärker individualisiert zu fördern und Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen besser auf die Zukunft vorbereiten zu können. Die Verantwortung für neue Konzepte, die dafür erarbeitet werden müssen, wird überwiegend bei den Schulleiter*innen gesehen.

„Ich denke schon, natürlich. Also ich muss ja schauen welche Chancen, welchen Nutzen, welchen Mehrwert bringt die Digitalisierung, wo kann ich gegebenenfalls noch stärker individualisieren. Oder auch Kinder fördern mit besonderen Bedarfen. Und da brauche ich natürlich neue Konzepte [...] Und ich denke, das braucht völlig neue Konzepte. Es muss neu gedacht werden. Es muss weit

gedacht werden. letztendlich hängt es davon ab, wie können wir unsere Schüler noch besser im Unterricht, den Lernprozess gestalten. Und wie bereiten wir sie gleichzeitig damit auf die Zukunft vor.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 107)

Ein anderes Bundesland stellt sich Fragen im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation - im Kontext von Lehrkräftemangel und dem Einsatz von pädagogischen Assistenzen, die den Online-Unterricht in der Nachbarschule beaufsichtigen – und Prüfungssituationen im Zuge von KI. Schulleiter*innen werden, so ist hier die Einschätzung, zukünftig vor ganz andere Aufgaben gestellt, die sie lösen müssen.

„Ja, also die Rolle des Schulleiters wird niemals unwichtig. Also, sie wird auch niemals an Bedeutung abnehmen, im Gegenteil. Es wird nur ein anderes Arbeiten sein. Wenn ich sehe, alleine was an neuen Unterrichtsformaten dazukommt. [...] Ich bin davon überzeugt, dass über kurz oder lang auch das Fachprinzip entsprechend aufgeweicht wird und eher in Lernfeldern gedacht werden wird. Hier bin ich als Schulleiter wieder gefragt, wie ich den Unterricht organisiere. Wie nutze ich in Zeitalter der Digitalität die pädagogischen Assistenzen, wenn ich keine Lehrer habe und der Unterricht von der Nachbarschule in die Nachbarschule übertragen wird und die pädagogische Assistenz nur Aufsicht führt? [...] So und das stellt die Schulleiter natürlich vor ganz andere Aufgaben. Bis hin, dass wir denken müssen, wie wird sich durch KI die Prüfungskultur verändern? Und die muss sich verändern. Und da sind Schulleiter gefragt, denn der Schulleiter ist ja Vorsitzender des Prüfungsausschusses an seiner Schule. So und da ist er natürlich gefragt, wie finde ich denn überhaupt raus, dass künstliche Intelligenz im Spiel ist? Wie gehe ich damit um? Wie organisiere ich in Zukunft mündliche Prüfungen? Tritt dort die Sach- und Sozialkompetenz, die Sachkompetenz in den Hintergrund [...]? Also das sind Fragen, denen sich Schulleitungen heutzutage stellen müssen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 101)

Einige Bundesländer betrachten die Digitalisierung als ein Mittel zum Zweck und formulieren die Erwartung, dass sie mit dem Primat des Pädagogischen gedacht werden muss und keinen Mehrwert als solchen mit sich bringt. Schulleiter*innen werden somit in der Verantwortung für die Ausgestaltung der Lernkultur gesehen.

„Ja, für mich ist das nach wie vor Mittel zum Zweck. Ich verweigere mich zu sagen, das ist der Schwerpunkt jeder Schulentwicklung. Tut mir leid. Da wird mir manchmal gesagt, ich bin hinter dem Mond. Nein. Für mich ist es Mittel zum Zweck. Und nur wenn es Gutes tut, und die Unterrichtsentwicklung gut ist, voranbringt. Also ich kann jetzt nicht auf Teufel komm raus digitalisieren. Ja?“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 216)

„Digitalisierung ist ein Mittel zum Zweck. Digitalisierung ist ein MITTEL zum Zweck, um die individuelle Kompetenzentwicklung bestmöglich auszugestalten. [...] Aber eine grundsätzliche Veränderung sehe ich da, glaube ich, nicht.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 107)

„Nicht, also die sind Mittel zum Zweck. Also ob ich jetzt ein Tablet oder TaskCards oder ein ipad oder ein Laptop nehme, das ist letzten Endes Jacke. Was will ich erreichen ist die Frage. Und deswegen ist mir dieses Führen so wichtig und deswegen entscheiden wir auch so. Weil wozu? Also wie häufig sagen Führungskräfte einfach, wir müssen das jetzt mal so machen. Ja, aber wozu? Was wollen wir denn damit erreichen? Und wenn die immer nur in diesem Orga-Management-Trott sind, dann kommen die da auch nicht hin. Und Corona hat sie ja noch mehr [...] hinggebracht. Also ich kann ja den ganzen Tag trefflich über Masken streiten, dann muss ich mir auch nicht über Lernkultur Gedanken machen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 65)

„Also, es-, es ist nicht so zu begreifen, dass Digitalisierung als sich ein Mehrwert ist, sondern er muss-, sie muss immer gedacht werden mit dem Primat des Pädagogischen. Also, man muss irgendetwas vermitteln, es gibt etwas zu-, wir sind verpflichtet, über die Rahmenpläne und die Curricula etwas zu vermitteln und die Schüler an einen Punkt zu bringen. Und wir dürfen aber nicht vergessen, dass wir sie an diesen Punkt bringen mithilfe unter anderem digitaler Werkzeuge oder Anwendungen, ja, damit sie einfach dem-, dem entsprechen, was der Arbeitsmarkt dann später auch braucht. Aber es kann nicht sein, dass man sagt, per se ist der Mehrwert eines PDFs, was ich auf meinem iPad habe und einfach nur mit einem-, mit einem Apple Pen ausfülle, das ist nicht Digitalisierung, ja. Da kann ich genauso-, also, da hat der Schüler überhaupt gar keinen Mehrwert von, [...].“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 73)

Gleichzeitig wird verstanden, dass es nicht darum gehen kann, analoge Lernwege 1:1 in digitale zu überführen.

„Ja, eine ganz andere Didaktik, Methodik. Also wir haben es ja durchlebt zwei Jahre lang. Wir haben ja unseren Unterricht, unsere Qualifizierungsmaßnahmen auch umgestellt. Ich kann meinen Unterricht nicht eins zu eins einfach dann digital umsetzen. Das sind ganz andere Dinge, alleine schon von der Konzentrationsfähigkeit vor dem Bildschirm, zu berücksichtigen. Ganz andere Tools.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 222)

Im Kontext der Digitalisierung werden auch die Rollen der schulischen Akteure und die schulische Rolle generell hinterfragt. Es wird eine schnelle Klärung dieser Rollen erwartet, um den Prozess nicht unnötig zu blockieren. Dass die Lehrkraft als reiner Wissensvermittler „ausgedient“ hat, ist bereits die Einschätzung mehrerer Bundesländer. Völlig unklar ist jedoch, wie diese Rolle in Zukunft aussehen wird. Der Wunsch nach Klärung entfaltet eine gewisse Dringlichkeit, auch im Hinblick auf die Rolle der Schulleiter*innen, die zukünftig stärker als Coachende und Beratende in Krisensituationen gesehen werden. Auch die Vermutung einer stärkeren Gewichtung der instruktionalen Führung wird formuliert.

„Ich finde auch. Es ist die Rollenhinterfragung. Also welche Rollen haben wir denn noch als Lehrkraft? Welche Rolle hat die Schule. [...] Und ich glaube, da sind wir jetzt wirklich am Anfang, durch die Pandemie sind wir da nochmal beschleunigt worden, war für Deutschland mal ein Brandbeschleuniger, sage ich mal. Weil wir sind ja mitten im Prozess drin. Und da werden also ganz andere Dinge nach hinten rauskommen und müssen auch rauskommen, muss ich sagen.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 108)

„Auch in der Akzeptanz. Und ich glaube auch, die Rolle. Die Rollenklärung für Lehrkräfte. Was bin ich hier eigentlich noch? [...] von Schulleitung? Was mache ich jetzt eigentlich hier? Und so. Also das wird eine Diskussion sein, die wir unbedingt führen müssen, schnell führen müssen eigentlich auch. [...] Und sonst verhindern wir vielleicht sogar die Entwicklung auch, weil wir uns sagen: ‚Nein wir wollen aber nicht.‘ Oder so, ja. Also ich denke, das ist ganz, ganz wichtig an der Stelle.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 108)

„Absolut, weil sich ja das Verständnis von Unterricht so verändern muss. Also was wollen wir noch als-, also viele Lehrkräfte verstehen sich immer noch als Wissensvermittler und da werden wir nicht mehr gebraucht. Natürlich brauchen wir Wissen und wir brauchen unsere-, also einen Teil der Autorität werden wir auch immer aus unserem Fachwissen und ich glaube auch, unsere-. Also wenn ich jetzt über Lehrkräfte nachdenke, auch unser Standing, dass wir Menschen begeistern für unser Fach, das halte ich für unverzichtbar. Aber wir sind nicht in erster Linie Wissensvermittler

und das ist ein wahnsinniger Rollenwechsel, der noch nicht angekommen ist in den Schulen. Und da glaube ich, dass wir auch als Führungskraft und das ist die zweite Baustelle, die ich sehe, wir-, werden wir gut werden müssen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 59)

„Wir werden mehr Coach und Berater werden müssen. Der Aspekt der instruktionalen Führung wird viel gewichtiger werden, aber auch Coach und Berater in dieser Dauerkrise. Und deswegen ist das das zweite Entwicklungsfeld, was ich sehe. Wo wir weiterentwickeln müssen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 61)

Für einige Bundesländer gewinnt der Erziehungsauftrag von Schule eine höhere Bedeutung und es wird nach der Entwicklung einer pädagogischen Vision verlangt, die überwiegend in der Verantwortung der schulischen Führungskraft verortet wird.

„Eindeutig. Eindeutig, also wir haben riesengroße Schwierigkeiten mit unseren Kindern nach Corona, wir müssen sie erziehen, wir müssen sie zum Teil wieder zu sozialen Wesen machen. Das ist bei manchen einfach verloren gegangen, da steckt ein tierischer pädagogischer Auftakt drin. [...] Und wir haben ja aber eben-, also durch das digitale Lernen verändert sich das Lernen derartig, dass wir da eine pädagogische Vision entwickeln müssen. Und das muss-, jede schulische Führungskraft muss sagen können, wofür stehe ich.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 63)

Die pädagogische Vision muss auch die Frage danach klären, wie im Zuge der Digitalisierung guter Unterricht aussieht. Gleichzeitig müssen Qualifizierungsmaßnahmen für das Kollegium daraus abgeleitet werden, um dieses fit zu machen für den Transformationsprozess.

„Absolut wichtig, denn er ist ja derjenige, der in Verantwortung für die gesamte Schule steht, der auch ja, er ist verantwortlich für die Schule, er ist verantwortlich für den Unterricht. Aber er ist auch derjenige, der die Chance hat eine Vision mit dem Kollegium zu entwickeln und diese umzusetzen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 70)

„Das spielt jetzt gerade im Kontext Digitalisierung eine enorme Rolle. Die gesamten Führungspersonen einer Schule müssen eine Vorstellung haben, wie schaut guter Unterricht unter dem Aspekt der digitalen Transformation aus. Das ist gar nicht so selbstverständlich. Und daraus ableiten, was muss ich im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen einem Kollegium anbieten, damit sie dem Ziel in drei, vier Jahren auch gerecht werden können.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 67)

In einem Interview wird die Bedeutung von Schulleiter*innen als Rollenmodell für ihr Kollegium hervorgehoben, wenn sie in die Umsetzung kommen und nicht nur darüber reden.

„Naja, jede Schulleitung, jeder Schulleiter, jede Schulleitung-, aber auch Schulleiterin, Schulleiter sind wichtige Meta-Modelle und Rollenmodelle. Also in dem Moment, in dem ich nicht nur theoretisch von Digitalisierung-, und mit welchen Methoden und mit welchen Formen ich das initiieren kann-. Nicht nur darüber rede, sondern es auch tue. Zum Beispiel in Konferenzen bin ich auch ein Modell und ein Beispiel. Auch überall dort, wo ich sage, da gibt es für mich Herausforderungen, also offen und transparent bin [...]. Wenn ich das nicht negiere, dann bin ich im Sinne dieser Rolle als Begleiter durchaus unterwegs.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 117)

Die Statements von zwei Bundesländern zielen auf den Faktor Mensch, der eine Art Gegengewicht zur Digitalisierung darstellt und den es - auch im Sinne einer Passgenauigkeit - in diesem Prozess unbedingt braucht.

„Das glaube ich nicht und das hoffe ich auch auf gar keinen Fall. Weil, es ist so-, das eine geht nicht ohne den Faktor Mensch. Und wenn ich Schulleiterin und Schulleiter definieren würde, dann ist es der Faktor Mensch hier an der Stelle. Mit dem, was ich an Erfahrung und auch an Wissen habe, das mag begrenzt sein. Kann ich mir zu keinem Zeitpunkt vorstellen, dass egal in welcher Dimension Digitalisierung in einem System wie Schule vorangeschritten ist-, und das heißt ja auch, dass ganz viel automatisiert ist-. Dass da Entsprechendes nicht doch Menschen braucht, die zum Gemeinsamen-, und wenn es darum geht, zum gemeinsamen Anhalten einladen-, um zu bilanzieren. Also insofern, nein.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 119)

„Also die Passgenauigkeit ist die Passung zum Schüler, zur Klasse. Das muss ein Mensch machen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 189)

Ebenfalls in diese Richtung geht das nachfolgende Plädoyer zugunsten von Beziehungsgestaltung, die im Zuge der Digitalisierung nicht vernachlässigt werden darf. Darüber hinaus wird der Wunsch geäußert, alle in diesem Veränderungsprozess mitzunehmen.

„So und dann würde ich mir wünschen, dass sich eben alle auf diesen Prozess der Digitalität einlassen, aber dass wir die Beziehungsbildung nicht ganz vernachlässigen. Also wir arbeiten zurzeit auch gerade an einem Unterrichtsentwicklungskonzept, was wir den Führungskräften vorstellen. Und da steht die Beziehungsgestaltung an allererster Stelle. Die Gestaltung zwischen den Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen, zwischen Kind und Pädagoge und zwischen Lerngegenstand Pädagoge und Kind. Aber die Beziehungen sind es letztendlich. Und wenn wir die Studien, die dazu vorliegen, beispielsweise von Hattie, ernstnehmen, dann ist der entscheidende Einflussfaktor für den Lern- und Leistungserfolg der Kinder, die Beziehung. (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 169)

Einige Bundesländer äußern Zweifel, ob das erforderlich technische Know-how immer durch die Fachkompetenzen von Schulleiter*innen abgedeckt werden kann oder ob es nicht weiteres Fachpersonal dafür braucht, um sie zu entlasten.

„Also da sind, glaube ich, auch unheimlich viele Fachkompetenzen notwendig, wo ich sagen würde, die hat nicht per se ein Schulleiter und man kann ihn auch nicht in so einer Kurzausbildung irgendwie dazu hinkriegen. Deshalb hat [Bundesland] einen Weg gewählt. Ich glaube, die heißen Koordinatoren für die digitale Bildung, die an jeder Schule einen kleinen Pool an Anrechnungsstunden haben und die Schulleitungen in dieser Rolle, die sie da als Lernbegleiter haben, unterstützen sollen. Ob das ausreichend ist, sei mal dahingestellt.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 139)

„Ja, ja, ja und das dann noch alles-. Also da habe ich so ein bisschen den Eindruck, dass manche Schulleiter da froh sind, dass sie so - nennen wir sie mal Spezialisten, ich sage jetzt nicht Freaks, nein -, dass sie Spezialisten in ihrem Team haben oder eben unter den Lehrkräften, die da wirklich sich sehr rein vertiefen und dann eben entsprechend auch das Weitergeben ins Kollegium oder so, dass sie da ein Stück weit auch entlastet werden oder.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 123)

Es gibt auch die Einschätzung in einem Interview, dass Schulleiter*innen eher in der Startphase des digitalen Prozesses an der Schule benötigt werden und anschließend deutlich weniger.

„Ich glaube, wenn es um das Implementieren geht an Schule, ist der Schulleiter schon sehr gefragt, also in dieser Startphase. Und in weiteren Verlauf ist das natürlich eine Entlastung, natürlich.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 97)

Dies scheint jedoch eher eine einzelne Meinung darzustellen, denn in der Mehrheit sind die Bundesländer davon überzeugt, dass die Rolle der Schulleiter*innen im Zuge der Digitalisierung in Schule einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren wird.

„Also, ich glaube, dass er stärker benötigt wird, weil, das ist ja ein ganz umfassender digitaler Transformationsprozess, der ja alles auf den Kopf stellt.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 111)

Als Fazit lässt sich festhalten, dass in den Qualifizierungen der befragten Bundesländer zwar Einigkeit über eine hohe Bedeutung der Rolle der Schulleiter*innen im Zuge der Digitalisierung besteht. Über die Gründe für diesen Bedeutungszuwachs sowie über die Vorstellung, wie diese Rolle zukünftig auszufüllen sein wird, gehen die Vorstellungen jedoch in ähnlicher Weise auseinander wie über die Digitalisierung als solche. Weitgehende gemeinsame Erkenntnis ist jedoch, dass sie für die Steuerung des Prozesses und die Frage, wie guter Unterricht unter dem Aspekt der digitalen Transformation zu definieren ist, die wichtigsten Akteure in Schule sind.

4.1.5 Schulleiter*innen in der Rolle als Bezirks- und Systemspieler*innen

4.1.5.1 Vernetzungsgedanke im Grundsatz

Um die Schule besser zu machen, meint FULLAN, müssen schulische Führungskräfte außerdem nach außen treten (ebd., S. 90). Schulleiter*innen müssen als Teil von dem großen Ganzen operieren und sich innerhalb und außerhalb der Schule engagieren, um den Kern des „professionellen Kapitals“ zum Blühen und Entfalten zu bringen (ebd.). Gemeint ist die in Abschnitt 1.3.1.4.3 beschriebene Rolle der Schulleiter*innen als Bezirks- und Systemspieler*innen, in der diese einerseits ihren Teil zu dem System beisteuern sowie andererseits von der gestiegenen Leistungsfähigkeit anderer Schulen profitieren, indem sie von ihnen Impulse und innovative Ideen in ihre eigene Schule transportieren (ebd., S. 97). Sie sind der Schlüsselfaktor in diesem wechselseitigen Lernen innerhalb und quer durch Bezirke bzw. durch Regionen (ebd.,

S. 98). Das oberste Ziel für FULLAN ist dabei, dass alle Ressourcen – auch jene außerhalb von Schule - genutzt werden, um das oben beschriebene „professionelle Kapital“ aufzubauen und Schüler*innenlernen gedeihen zu lassen (ebd., S. 97).

Ein Blick auf die 16 Qualifizierungen für Schulleiter*innen in Deutschland zeigt zunächst, dass tatsächlich alle Länder dem Thema *Vernetzung mit anderen Schulen bzw. zwischen Schulleiter*innen* eine große Bedeutung einräumen. In allen Qualifizierungen wurden Wege gefunden, den Teilnehmer*innen die Relevanz und Wirksamkeit von Vernetzung und Austausch zu vermitteln. Sehr oft ist es ein „mitlaufendes Prinzip“ in der Organisation der Qualifizierung:

„Das ist sozusagen ein mitlaufendes Prinzip, weil-. Also, ich sage mal, das ist eher da, weil die-, die einzelnen Seminare ja jeweils mehrtägig sind. Das heißt, da es immer schon, sind auch immer Übernachtungen mit dabei.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 125)

„Ja. Also, abgesehen von diesen inhaltlichen Prinzipien, die wir jetzt eben über die Module so besprochen haben, gibt es auch noch sozusagen von der Ansteuerung, wie es organisiert werden muss und wie es methodisch dargeboten wird, gibt es ja auch Prinzipien. Und da gehört das Netzwerken oder die Möglichkeit, ein Netzwerk sich aufzubauen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist eines der leitenden Prinzipien.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 77)

Teilweise ist die Vernetzung auch in ein ausgesprochen professionelles und komplexes Fortbildungs-, Beratungs- und Supervisionsformat eingebettet. In einem Bundesland bilden z.B. jeweils drei schulformübergreifende Vierer-Gruppen zusammen eine Lerngruppe, die von Schulleiter*innen sowie Coachenden bzw. Supervisor*innen begleitet wird, um den Transfer in die Praxis sicherzustellen und kollegiale Beratung einzuführen.

„Also am Anfang der Fortbildung werden Vierer-Gruppen gebildet. [...] Und es sind eben immer drei Lernquartette zusammengefasst in einer Lerngruppe. Die am Anfang eines Moduls eine sogenannte Open-Mind-Phase haben. Wo sie erstmal ankommen, begleitet werden von diesem Team, einer erfahrenen Schulleitung und einem Coach, einer Supervisorin. Die diese Lerngruppe eben auch die ganze Zeit begleiten. [...] Und am zweiten Tag gibt es eine dreistündige Phase mit diesen Lernbegleiterinnen sozusagen mit den Teamleitungen, wo der Transfer in die Praxis eingestellt wird und auch die kollegiale Beratung. Und dadurch ist natürlich Vernetzung sozusagen das Dauerthema.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 93)

In einem weiteren Bundesland wird den Teilnehmer*innen neben der Ableistung von Gruppenarbeitsphasen zusätzlich eine Transferaufgabe übertragen, die sie in Kleingruppen absolvieren müssen. Darüber hinaus schließt die Qualifizierung mit einem Kolloquium ab, auf das sich die Teilnehmer*innen meist in Kleingruppen vorbereiten und das ebenfalls zur Vernetzung beiträgt.

„Also unser ganzes didaktisch-methodisches Konzept ist danach ausgerichtet. [...] Und dadurch, durch diese vielen Gruppenarbeitsphasen, die wir vom ersten Modul an haben, wo die sich ganz schnell kennenlernen, unterschiedlich vermischt werden, auch im Modul vier, durch diese Transferaufgabe, die die in Kleingruppen absolvieren müssen. Durch das Kolloquium, was sie in Kleingruppen-, am Ende der Qualifizierungsreihe in Kleingruppen absolvieren, regeln wir von Anfang an die Vernetzung an.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 226)

Derartige komplexe Formate sind nicht die Regel. In einigen Bundesländern ist es jedoch ein Bestandteil der Qualifizierung, dass sich die Arbeitsgruppen zwischen den Modulen treffen, um die vermittelten theoretischen Inhalte in der Praxis auszuprobieren und zu vertiefen bzw. um sich in kollegialer Fallberatung zu üben:

„Zwischen diesen Modulen, wo die gesamte Gruppe sich trifft, trifft man sich auf regionaler Ebene. Das sind die kollegialen Arbeitsgruppen [...]“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 149)

„[...] wir sagen, die kollegialen Arbeitsgruppen das, was wir in dem Modul besprochen haben, soll vertieft werden. Es soll in der Praxis ausprobiert werden und sie kommen zusammen, um sich darüber auszutauschen. Und dann gibt es immer noch eine Zeiteinheit innerhalb dieser kleinen Netzwerke, die sich da bilden, wo dann Sammelsurium. Also mich interessiert noch das und wie hast du das gelöst oder so? Um sich gegenseitig auch zu unterstützen. Und der dritte Baustein in diesen kollegialen Arbeitsgruppen sind die kollegialen Praxisberatungen, wo wir die Methode praktisch auch vermitteln oder anwenden, damit sie merken, man kann untereinander sich unterstützen und voneinander lernen.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 153)

„Ja, also in der Qualifizierung fordern wir, dass in den einzelnen Regionen regionale Netzwerke in Form von Lerngruppen gebildet werden.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 115)

Auch durch andere Maßnahmen, wie z.B. die Probezeitbegleitung durch die Schulaufsicht, wird dem Netzwerkgedanken Rechnung getragen und für eine Kommunikation zwischen den Schulleiter*innen gesorgt:

„Es gibt ja dadurch, dass es eben diese regionale Probezeitbegleitung gibt, wo eben die Schulleiter beispielsweise eines Schulamtsbezirks oder so was, dann eben gemeinsame Dienstbesprechungen oder Dinge eben bei der Schulaufsicht auch haben. Auch dadurch wird ja, werden ja Vernetzungsmöglichkeiten geschaffen.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 127)

In einem Bundesland werden die Grundlagen von Netzwerkarbeit sogar inhaltlich in Wahlpflichtmodulen vermittelt. Darüber hinaus werden Netzwerktagungen für Schulleiter*innen und ihr Stellvertreter*innen organisiert und durchgeführt.

„Die zweite Form der Realisierung sind Veranstaltungen im Rahmen des Wahlpflichtprogrammes, wo also die Schulleiter sich in verschiedene Netzwerke einwählen können und dort die Grundlagen von Netzwerkarbeit vermittelt bekommen und live erleben. Das heißt also, wir sagen ihnen, wie ein Netzwerk funktioniert oder welche Aspekte bei einer Netzwerkbildung zu beachten sind. Und die Schulleiter arbeiten in diesem Netzwerk gleichzeitig. Und drittens organisieren wir eine Netzwerktagung, sowohl jährlich für Schulleiterinnen als auch für stellvertretende Schulleiterinnen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 115)

Es kann also zunächst festgehalten werden, dass die Bedeutung von Vernetzung offenkundig in den Lehrerfortbildungsinstituten und den Bildungsministerien angekommen und als zentraler Gedanke in allen Qualifizierungen etabliert ist:

„Und da erleben wir, [...] dass sich da ein Netzwerk ausbildet, das über viele Jahre trägt. Und ist auch bei der Gesamtdiskussion ist wie ob Qualifizierungen verstärkt auch online stattfinden, sagen wir, ein zentrales Element dieser Schulleiterqualifizierung ist dieser Netzwerkgedanke. Dass wir sagen, der Schulleiter kann nach fünf Jahren weiß er nicht mehr, was er im Modul [...] gelernt hat. Aber er sagt, ich habe da drei Kollegen, und mit denen tausche ich mich heute noch regelmäßig aus.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 81)

4.1.5.2 Veränderungen durch die Pandemie

Corona und die während der Pandemie gesammelten Erfahrungen haben den Blick an dieser Stelle geschärft und für neue Orientierung, Klärung und Schwerpunktsetzung gesorgt. Vernetzung war ein besonders relevantes Thema dieser Zeit.

„Wir hatten jetzt coronabedingt auch eine höhere Anzahl von Wartenden auf die [...] und haben, weil die Netzwerkbildung gerade auch in diesen herausfordernden Zeiten so wichtig ist, dafür ein Übergangsangebot ins Leben gerufen, mit dem wir digital bestimmte Vernetzung befördert haben.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 113)

Die Bedeutung von Präsenzveranstaltungen, verbunden mit Übernachtungen und direkten Möglichkeiten einer Kontaktaufnahme (z.B. beim Essen), wurde zu einer wichtigen Erkenntnis, die in zukünftige Planungen einfließt.

„Und das war jetzt also während der Corona Pandemie, als eben die Seminare ja auch schwerpunktmäßig online angeboten wurden, war das eigentlich das große, die große Schwierigkeit. Und ich glaube, manche Personen haben jetzt tatsächlich die sämtlichen Bausteine, ihrer Einführungsfortbildung online bewältigt. [...] Aber ich glaube, gerade in denen, wenn die in Präsenz bei uns eben tagen, dann ist es eigentlich schon so, dass man beim Essen oder in verschiedenen Kontexten einfach da stark in Austausch kommt. Und dann auch merkt, okay, hat jemand das ein gleiches Thema wie ich?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 125)

Das Bedürfnis nach Austausch und Vernetzung entspringt bei Schulleiter*innen vermutlich nicht nur der Pandemie, sondern hängt auch mit ihrer relativ einsamen Führungsrolle und den immer komplexer werdenden Anforderungen zusammen.

„Und was natürlich auch dazu kommt, die Schulleiterinnen und Schulleiter lernen schnell, dass Führung einsam macht. (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 89)

„Ja und ich finde es ist in den letzten Jahren ein bisschen kurz gekommen und deswegen haben wir da auch gerade eine organisatorische Entscheidung getroffen. [...] Also als ich das wurde, hatte ich noch eine feste Gruppe, war mit denen eine Woche unterwegs und die Verbindungen haben 20 Jahre gehalten. Und jetzt führen wir wieder feste Gruppen ein. Wir glauben, länger funktioniert das einfach nicht, um den Vernetzungsaspekt zu stärken und sind auch gerade ganz stark dabei zum Beispiel durch dieses Abschlussgespräch. Und auch nach fünf Jahren wollen wir sie wieder

holen für so eine Jubiläumsveranstaltung. Die Vernetzung wieder mehr zu fördern, weil uns auch ganz viele gesagt haben-, wir haben ja jetzt gerade sehr viele Gespräche mit Schulleitungen geführt, die sind alle so ein bisschen lost.“(I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 67)

Gleichzeitig sind aber auch, aufgrund der digitalen Durchführungen während der Pandemie, völlig neue hybride Formate entstanden, die die Vernetzung und den Austausch klug und in ganz anderer Form unterstützen und die Qualifizierungen bereichern.

„Das Ganze wird jetzt in dem zukünftigen neuen Format, was angesteuert wird, nämlich ein hybrides Format, das man sich so vorstellen muss, dass-, zu den Präsenzveranstaltungen kommen noch Online-Konferenzen dazu, wo man sich also digital zusammenschaltet für maximal zwei Stunden plus Selbstlerneinheiten, die man asynchron durchlaufen kann. Und dieser Netzwerkgedanke wird deswegen über das Hybride nochmal unterstützt, weil, da sind zum Teil dann Arbeitsaufträge hinterlegt, die man in der Gruppe, in der Kleingruppe nochmal erledigen muss oder halt, wenn man in den Online-Konferenzen sich zusammenschaltet, ist man auch wieder in einer kleineren Gruppe unterwegs. Also haben wir da nochmal ganz gezielt angesteuert, dass die Menschen viel in engem Austausch sind. Und sie sind zum Teil auch-, also, sie müssen zum Teil auch die Dinge gemeinsam bewegen.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 77)

„Das ist jetzt schon so. [...] Also zum Beispiel Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe hat, ist ein Zyklus, das hat Onlineaspekte und Präsenz. Das hat, wenn wir so einen Zyklus sind ist es immer so eine Mischung. Meistens so, dass man sagt, man hat erstmal eine Präsenzveranstaltung, wo man sich kennenlernt, vertieft arbeitet. Aber dann gibt es Aufgaben, vorbereitende Aufgaben, Onlinevertiefung. Und dann gibt es nochmal, also es ist tatsächlich innerhalb des Zyklus sogar eine Mischung.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 229)

4.1.5.3 Differenzierte Ergebnisse

FULLAN unterscheidet noch einmal in die Entwicklung des Lernens *innerhalb* des eigenen Bezirks (ebd., S. 100ff) bzw. der eigenen Region (regional) oder der Entwicklung des Lernens *außerhalb* des eigenen Bezirks (überregional) (ebd., S. 107 ff). Neben dieser Unterscheidung kristallisierte sich in den Interviewgesprächen heraus, dass es Bundesländer gibt, die eine Vernetzung in *schulformbezogenen* Gruppen organisieren und Länder, die aus Überzeugung eine Präferenz für *schulformübergreifende* Vernetzung haben.

Die nachfolgende Tabelle stellt einen Überblick über die unterschiedlichen Formen der Netzwerkarbeit in den 16 Bundesländern dar. Im Anschluss werden die Ergebnisse der beiden Unterscheidungsformen noch einmal getrennt dargestellt.

Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisse von Schulleiter*innen in der Rolle als Bezirks-/Systemspieler*innen²⁹ (Eigene Darstellung)

Übersicht: Rolle des Bezirks- und Systemspielers

Interview	Regionale Vernetzung	Überregionale Vernetzung	Schulformbezogene Gruppen	Schulformübergreifende Gruppen	Vernetzung Jenseits der Qualifizierung	Vernetzung im Anschluss an Qualifizierung
41	X		X		regionale Probezeitbegleitung, bei der die SL eines Schulamtsbezirks gemeinsame DB mit der Schulaufsicht haben	
42	X	X		X		Auch nach der Qualifizierung gibt es Netzwerke: „netzwerkdidaktische Leitungen“
43		X (2)		X (2)		
44	X			X		
45		(X)	(X)			
46	X		/	/		
47	X			X		
48		X	X			
49	X		X			
50	X			X	durch SL-DB entstehen schulformbezogene Netzwerke	Auch nach der Qualifizierung noch Netzwerktagungen.
51	X			X		
52	X			X		
53		X		X		
54	X		X		Es gibt seit einiger Zeit Bildungsregionen (ein Landkreis), in denen sich die verschiedenen Player der Bildung von Kindergarten bis zur Hochschule miteinander vernetzen (auch Schulförderer) und Synergien schaffen.	
55	X	X	/	/	Themenbezogene SL-Netzwerke + Supervisionsgruppen	Netzwerktagungen
56	X			X		
Summe:	12	6	4	10		

4.1.5.3.1 Vernetzung innerhalb / außerhalb der eigenen Region

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass zwölf Bundesländer sich bei der Vernetzung auf regionale und sechs Bundesländer auf überregionale Angebote konzentrieren³⁰. Die Gründe für die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen können z.T. ganz banal in der Flächengröße der betreffenden Bundesländer liegen: Größere Bundesländer, wie z.B. Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen oder Bayern, werden ggf. eher zu regionalen Angeboten tendieren, um die Anfahrtswege der Teilnehmer*innen überschaubar zu halten. Jenseits dieser praktischen Gründe, ergeben sich jedoch auch inhaltliche Motive für eine überregionale Vernetzung bzw. für einen Blick über die regionalen Grenzen hinaus, die einer genauen Betrachtung unterzogen werden sollen.

In der Qualifizierung eines Bundeslandes wird ein überregionales Netzwerk aus „guten Schulen“ gebildet, die bei bestimmten Inhalten weit vorne sind. Hier werden also Best-

²⁹ Im Interview 43 wurden zwei Bundesländer vertreten. Interview 45 und 49 wurden für ein Bundesland geführt. Ein Interview befasst sich mit der Qualifizierung vor Amt sowie eines mit der Qualifizierung Neu im Amt. Die Ergebnisse sind jeweils um diese Umstände zu bereinigen.

³⁰ Die Zahlen kommen zustande, weil in zwei Bundesländern beide Angebote existieren.

Practice-Beispiele eingeladen, um ein Netzwerk von Schulen zu bilden, die voneinander lernen und sich gegenseitig inhaltliche Impulse geben können.

„Ja, das machen wir zum Beispiel, indem wir jetzt nicht unbedingt Schulpreis-Schulen einladen. Aber Schulen, die für eine bestimmte Art der, sage ich jetzt mal, guten Schule stehen. Also zum Beispiel haben wir eine Schule, die die Dalton-Pädagogik eben umgesetzt hat. Und da in dem Qualitätsmodul laden wir unterschiedliche Schulen aus [Ort1] ein. Wie gesagt, das müssen nicht diese Schulpreis-Schulen sein. Sondern einfach Schulen, die in [Ort1] für eine bestimmte-, also die bei Digitalisierung weit vorne sind. Oder die eben in Dalton-Pädagogik weit vorne sind. Oder die eine Teamschule sind. Also wir haben da-, wir laden da so sieben, acht Schulen immer ein. Und dadurch entsteht natürlich auch Netzwerk.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 97)

In einem weiteren Bundesland wird die eigene Erfahrung der Fortbildner*innen weitergegeben: Es kommt nicht auf kurze Wege an, sondern darauf, dass man von anderen Schulleiter*innen etwas lernen und profitieren kann, um sich weiterzuentwickeln.

„Auch ich hatte mich vernetzt mit einer Schulleitergruppe. Was ich immer als Botschaft mitgeben will, diese Möglichkeit aufzeige, ich suche mir natürlich Schulleitungen, wo ich denke, wenn ich mich vernetze, da kann ich auch was mitnehmen. Da kann ich was Lernen. Das sind welche, die auch das Ziel haben eine gute Schule zu entwickeln. Und nicht jemanden, weil es gerade die Nachbarschule ist und vielleicht der Weg kurz ist. Also eben auch diese Vernetzung für die eigene Entwicklung zu nutzen und auch Sicherheit für unsichere Situationen zu geben.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 112)

Teilweise wird auch neben der regionalen und schulformübergreifenden die projektbezogene, also somit inhaltlich orientierte, Netzwerkarbeit unterstützt und gefördert.

„[...] auch projektbezogene Netzwerkarbeit macht Sinn. Also Schule A, Schule B, Schule C gestaltet gemeinsame Projekte zum Thema Altsprachunterricht, also Latein oder sonst was. Also diese drei Ebenen ermutigen wir sie tatsächlich. Und es passiert nach der Führungskräftequalifizierung ganz viel im Hinblick auf Zusammenarbeit, Netzwerkarbeit der Schulleiter*innen untereinander. Finde ich ganz wichtig.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 109)

In einer weiteren Qualifizierung wird die überregionale Vernetzung bewusst initiiert, um mögliche Konkurrenzen zwischen Schulleiter*innen aus einer Region von vornherein auszuschalten.

„Man kann auch von anderen Schulformen sehr gut lernen. Und vor allem auch, wenn man über seinen [XX] oder Regionsrand hinaus. Manchmal sieht man sich ja auch als Konkurrenz an in der Nachbarschule. Und dann ist es ganz gut, wenn man in einer anderen Region oder im anderen Kiez jemanden hat.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 226)

Ein besonderes überregionales Netzwerkangebot ist in Planung: Es werden Verhandlungen geführt über eine länderübergreifende Führungskräfteakademie, die

also das Angebot mehrerer Bundesländer vereinen soll.

„Wir sind auch in Verhandlungen mit den anderen [XX] Ländern, mit [...] und [...], dass wir wieder so eine Art Führungskräfteakademie gestalten und dort Netzwerkarbeit machen.“
(I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 143)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass etwa *drei Viertel* der Qualifizierungen die Initiierung von Netzwerken für neue Schulleiter*innen *regional* organisieren und ein weiteres Viertel stärker auf inhaltliche Elemente fokussiert, wie z.B. bei Netzwerken von besonders guten Schulen oder bei projektbezogenem Austausch, wodurch regionale Grenzen in den Hintergrund rücken.

4.1.5.3.2 Vernetzung in schulformbezogenen / -übergreifenden Gruppen

Neben dem Kriterium der Regionalität ist in den Qualifizierungen ein weiteres Kriterium für die Organisation der Netzwerke von Bedeutung: Gruppen werden in den Bundesländern schulformbezogen bzw. schulformübergreifend organisiert. Wenngleich von FULLAN nicht erwähnt, weil das amerikanische Schulsystem unterschiedliche Schulformen nach deutschem Modell nicht kennt, spielt dieses Kriterium in den vorliegenden Qualifizierungen eine maßgebliche Rolle. Immerhin zehn der Qualifizierungen organisieren das Netzwerkprinzip für ihre Schulleiter*innen *schulformübergreifend*.

„Also am Anfang der Fortbildung werden Vierer-Gruppen gebildet. In dieser Vierer-Gruppe, in dem Lernquartett ist möglichst eine berufsbildende Schule, eine Grundschule oder Oberschule oder Gymnasium. Es sind möglichst unterschiedliche Schulleitungsfunktionen abgebildet: didaktische Leitung, Abteilungsleitung, Schulleitung, stellvertretende Schulleitung. Das heißt, hier legen wir von vorneherein eine Vernetzung an, die vielleicht so normal gar nicht gegeben wäre. Ja? Also wann hat man schon den Kontakt zur Grundschule, wenn man in der Berufsbildung ist?“
(I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 93)

Sie führen dafür z.T. auch gute Gründe an. Beispielsweise versucht ein Bundesland, darüber auch die Übergänge zwischen den Schularten fließender und besser zu gestalten.

„Also spätestens die Teilnehmer, die bei uns in der Qualifizierung sitzen, merken dadurch, dass die Gruppen nämlich heterogen sind. Wir haben in der Schulleiterqualifizierung von der Grundschule bis zur beruflichen Bildung die Teilnehmer sitzen, in einer Gruppe. Merken sie wie heterogen tatsächlich Gedanken, Vorgehensweise, Führung, Management an Schule stattfindet. [...] Also was ich sagen will, die Qualifizierung an sich bietet schon das Erleben für die Netzwerkbildung. Damit will ich nicht sagen, dass die nicht vorher schon eine Ahnung von Netzwerk hatten und das schon gemacht haben. Und zwar auf folgenden Ebenen und da ermutigen wir die Teilnehmer auch. Erstens Schulartübergreifend, hier in der Qualifizierung ist das ja eh angesagt,

aber auch danach Netzwerkarbeit zu betreiben, damit die Übergänge, von denen wir immer sprechen, von einer Schulart auf die andere und so weiter und sofort, nach oben offen, aber auch nach unten offen. Wenn ein Kind tatsächlich mal auf dem Gymnasium war und auf die regionale Schule zurückmuss, diese Übergänge sicher zu stellen.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 109)

Natürlich spielen teilweise auch pragmatische Gründe eine Rolle, wie bereits bei der Regionalität: Bei einer Schulformbezogenheit ergeben sich möglicherweise zu weite Wege, die vermieden werden sollen.

„Ja, da haben wir auch mal so ein bisschen das Problem. Manchmal wird diskutiert, zumindest in weiterführenden Schulen, könnten wir nicht schulartspezifisch das machen, aber dann würden die noch weitere Wege haben. [...] Und wir versuchen dann immer örtlich in der Nähe befindliche Schulen und die Schulleitungen in einer-. Wir sagen dann es gibt eine kollegiale Arbeitsgruppe Nord, Mitte und Süd und gucken dann: Wo sind die Schulen?“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 161)

Nur vier Qualifizierungen betrachten die Netzwerkrolle *schulformbezogen*. Anders als die Länder mit schulformübergreifenden Gruppen, geben diese vier Bundesländer keine Gründe dafür an. Vielmehr setzen sie offenkundig voraus, dass für Schulformbezogenheit und Homogenität eine Akzeptanz besteht. Dabei könnte es eine Rolle spielen, dass das Schulsystem in Deutschland tendenziell dem Prinzip der Homogenität folgt.

„Also die Gruppe der Teilnehmer sind nach Schulform aufgeteilt und zu jeder Schulform gab es einen Schulleiter der Schulform.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 112)

„Das ist in der Qualifizierung direkt so angelegt. Vernetzung ist gleich von Anfang an mitgedacht. In Phase drei heißt es, es ist strukturell schon so angelegt, dass die Lerngruppen schulartspezifisch sind, aber aus allen Regionen Bundesland1 zusammengesetzt sind.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 78)

„Also wir haben, wir haben wirklich [...] Grundschule, Mittelschule eigentlich Qualifizierungsmaßnahmen, dann Realschule. [...] Gymnasium und die beruflichen Schulen, ja. Also wir haben für alle getrennt eben Maßnahmen. Wo es manchmal bei den Förderschulen ist es so, da da bekommen wir häufig-, da bekommen wir keine eigene Gruppe zusammen. Weil es-, und die sind dann meistens bei den Mittelschulen mit dabei, ja.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 91-93)

Ganz sicher kann beiden Optionen etwas abgewonnen werden bzw. sprechen gute Argumente jeweils für die eine oder andere Variante. In Zeiten von Diversität und Komplexität erscheint es richtig, Teilnehmer*innen bzw. Schulleiter*innen schon in der Qualifizierung an die zahlreichen unterschiedlichen Perspektiven und Erwartungen heranzuführen, mit denen sie in der Praxis konfrontiert sein werden. Gleichzeitig müssen wichtige Bedürfnisse einer spezifischen Schulform auch eine Rolle spielen dürfen.

4.1.5.4 Vernetzung über neue Tools - von Teilnehmer*innen initiiert

Wie in Abschnitt 4.1.2 beschrieben, wurde in Hauptkategorie 2 - „Schulleiter*innen als Bezirks- und Systemspieler“ - aus dem Material heraus eine neue induktive Unterkategorie 2.3 gebildet. Diese beschreibt Vernetzung als etwas, das von den jüngeren Teilnehmer*innen bzw. einer neuen Generation selbst angestoßen wird. Vernetzung scheint für diese Teilnehmer*innen selbstverständlich zu sein und zum Alltag zu gehören bzw. auch zu den eigenen Bedürfnissen im Hinblick auf kollaboratives und teamorientiertes Arbeiten. Die neue Qualität und Intensität der Vernetzung finden hier ihren besonderen Ausdruck.

„Also ich kann das so ein bisschen aus meiner Erfahrung- (Tonstörung) -bereiches sagen, ich habe Schulleitungen von zwei Landkreisen und einige in der Stadt [Stadt]. Und da stelle ich fest, dass diese Vernetzung als Prinzip des Arbeitens auch wirklich in den letzten Jahren ganz stark zugenommen hat. Also man sieht es auch, dass das eindeutig ein Generationenphänomen ist. Dass also hier die Überzeugung von kollaborativem Arbeiten, von Teamwork, dass das immer mehr zunimmt.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 89)

Gleichzeitig sind möglicherweise die zur Verfügung stehenden Tools der Lehrkräftefortbildung zur Unterstützung der Vernetzung veraltet, so dass jüngere Teilnehmer*innen ihre eigenen digitalen Tools nutzen und damit gleichzeitig sehr schnell und professionell agieren. In der nachfolgenden Aussage spürt man, dass sich die Verhältnisse und Rollen regelrecht umkehren: Die Verantwortlichen der Qualifizierung werden an dieser Stelle zu Lernenden und die Teilnehmer*innen sind die Expert*innen, deren eigene digitale Tools geeigneter und deren eigenes Wissen umfassender ist als das der Lehrkräftefortbildungsinstitute:

„Ich muss sagen wirklich, die sind so drauf, das müssen wir gar nicht anschieben. Also da laufen wir ja eher hinterher. Und unsere Angebote, das sind ja hier jetzt auch die mit denen wir hantieren müssen, was die Hardware bei uns so ist. Also sage ich mal so, für die ist das technisch und so teilweise so alt, was wir anbieten können, so von Amtswegen, sage ich mal. Und die haben so Kanäle, die sind so schnell, da können wir noch lernen. Da gucken wir hin und sagen: „Wie hast du das jetzt gemacht?“ Also da sind die wirklich viel, viel weiter und keiner bezweifelt mehr irgendwie die Sinnhaftigkeit von Vernetzung. Das muss ich nicht sagen. (I: Das ist natürlich auch schon wieder eine neue Generation.) Total. Die haben eine Geschwindigkeit drauf und die haben ein Wissen auch in der Beziehung, ja. So schnell kann ich gar nicht mitschreiben wie die mir Dinge erklären, manchmal. Das ist enorm.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 113)

Aus dieser Aussage spricht einerseits ein hoher Respekt vor den Kenntnissen der neuen Generation. Andererseits aber auch eine gewisse Resignation über die schlechte und veraltete Ausstattung und über die eigenen eher schwachen Kenntnisse, die vom System keine Unterstützung und Weiterentwicklung erfahren.

Festzuhalten bleibt, dass Vernetzung – zumindest partiell - in einer neuen Generation eine höhere Bedeutung erfährt. Zwar wurde dies nur in zwei Interviews geäußert, es kann jedoch vermutet werden, dass ähnliche Erfahrungen auch in anderen Bundesländern vorliegen. Die explizite Frage danach war nicht Bestandteil der vorliegenden Studie.

4.1.5.5 Vernetzung nach Abschluss der Qualifizierung

Nicht nur während der Qualifizierung werden Netzwerke und Austausch angeboten, sondern auch für die Zeit danach gibt es in einigen Bundesländern gute Angebote, um einen professionellen Dialog auf der Ebene der Schulleiter*innen fortzusetzen und zu systematisieren (s. Tab. 8). In einem Bundesland gibt es zwei unterschiedliche Netzwerke, beide können als Foren für kollegialen Austausch angesteuert werden.

„Also zum einen bieten wir hinterher auch Netzwerke an. Also wir haben ‚Netzwerk [XX]‘, wir haben ‚Netzwerk-[XX]‘. Und das heißt, da können die sich weiter sozusagen auch wieder, also in dieses bestehende Netzwerk auch dann sich einspeisen sozusagen. Und diese Prio-. Ich glaube, dass der Mehrwert erfahren wird.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 95)

In einem anderen Bundesland finden nach Abschluss der Qualifizierung Netzwerktagungen statt, um die Vernetzung auch langfristig weiterzuführen.

„Also, das ist uns ein ganz, ganz wichtiges Ziel, die Vernetzung der Schulleitungen untereinander. [...] Und wir haben das Angebot, dass die Q [...] jeweils sogenannte Netzwerktagungen auch die weiteren Jahre hindurch durchführt. Also, zum Beispiel meine eigene Q [...], wir haben immer noch eine Netzwerktagung, immer im Herbst zwei Tage. Dafür haben wir eine bestimmte Struktur. Also, die Kosten können dann nicht mehr übernommen werden, aber wir haben die Struktur, dass diese Q [...] eine Netzwerkbildung ermöglicht, die eben über den Kurs weit hinausgeht.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 113)

Während das erste Angebot in keiner Verbindung zu der Qualifizierung steht, geht das zweite Angebot ganz klar aus der Qualifizierung hervor und kann als eine Art Alumni-Netzwerk betrachtet werden. Es bietet den Absolventen der Schulleiter*innenqualifizierung in besonderer Weise die Möglichkeit, Kontakte, die während der Qualifizierungsphase geknüpft wurden, mittel- und langfristig fortzuführen.

4.1.5.6 Gesamtbetrachtung der Bezirks- und Systemspieler*innen

Für die Rolle der Schulleiter*innen als Bezirks- und Systemspieler*innen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Vernetzung und ihre Bedeutung in den Schulleiter*innenqualifizierungen der deutschen Bundesländer als zentraler Gedanke verankert ist. Das Bedürfnis nach Austausch und Vernetzung entspringt bei Schulleiter*innen selbst überwiegend aus ihrer (einsamen) Führungsrolle und den immer komplexer werdenden Anforderungen. Bei jüngeren Schulleiter*innen ist es stärker ausgeprägt und entspricht auch ihrem Bedürfnis nach Kollaboration und Teamarbeit. Gleichzeitig haben die Pandemie und die in dieser Zeit gemachten Erfahrungen noch verstärkt dazu beigetragen, die Relevanz des Themas zu erkennen. Etwa drei Viertel der Qualifizierungen fokussiert auf regionale Netzwerke für neue Schulleiter*innen und ein weiteres Viertel stärker auf inhaltliche Ausrichtungen, wodurch regionale Grenzen in den Hintergrund rücken. Zehn Bundesländer organisieren ihre Netzwerkgruppen schulformübergreifend, während vier Bundesländer die Schulformbezogenheit präferieren und zwei Bundesländer sich dazu nicht äußerten. In einem Fall, weil Vernetzung dort zurzeit kein Bestandteil der Qualifizierung ist.

Für FULLAN führt der Erfolg von Schulleiter*innen innerhalb eines Bezirks oder einer Region nicht über eine strenge Linienorganisation bzw. über eine strenge Schulleiter*innenautorität, sondern über den Aufbau von professionellem Kapital der Lehrkräfte an der Basis der eigenen Schule sowie durch den Austausch mit anderen Schulen und durch neue Impulse (Fullan, 2014, S. 106). Für ihn muss der „Autoritätsgriff“ von Schulleiter*innen gelockert werden, um durch die Interaktion in Gruppen einen neuen „Systemgriff“ zu gewinnen, der dazu führt, dass sich das gesamte System (Schule, Bezirk) weiterentwickeln kann (ebd.). So können Schulleiter*innen beispielsweise ihre Lehrkräfte dahingehend unterstützen, dass diese ihre Arbeit Außenstehenden präsentieren (z.B. Wissenschaftlern oder dem Ministerium), um Teil eines größeren Netzwerkes zu werden (ebd., S. 100). Oder sie erwarten von ihren Lehrkräften, dass diese an einem Austausch mit Lehrkräften anderer Schulen des Bezirks teilnehmen (ebd., S. 101).

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten die Schulleiter*innenqualifizierungen daraufhin nicht untersucht werden. Ganz sicher wäre ein vertiefender Blick auf das

Thema "Interaktionen der Schulleiter*innen mit ihren Lehrkräften" in den Qualifizierungen jedoch spannend. In Abschnitt 4.1.3 wurde ein noch nicht hinreichender Aufbau von professionellem Kapital dargelegt, der zurzeit auf das fehlende Soziale Kapital zurückzuführen ist. Dieser Befund legt die Vermutung nahe, dass die untersuchten Qualifizierungen die Rolle der Bezirks- und Systemspieler*innen weniger über den Aufbau von professionellem Kapital der Lehrkräfte an der Basis aufgreifen und vermitteln, sondern eher an eine strenge Schulleiter*innenautorität knüpfen (Fullan, 2014, S. 106). Gleichzeitig scheint eine neue Generation nachzurücken, die den Aufbau von sozialem Kapital und – darauf aufbauend – Vernetzung regelrecht für sich einfordert. Hier entsteht insoweit Erwartungsdruck auf die Schulleiter*innen, die über die Qualifizierungen jedoch (noch) nicht adäquat darauf vorbereitet werden.

4.1.6 Schulleiter*innen in der Rolle als Veränderungsagent*innen

Die Rolle der Schulleiter*innen als Veränderungsagent*innen wurde bereits in den Abschnitten 1.3.1.4.4 sowie 4.1.2 ausführlich beschrieben. In Zeiten unterschiedlichster Transformationsprozesse muss eine Führungskraft durch Schwierigkeiten und Ambiguitäten leiten und versuchen, Widerstand zu überwinden und die potenziellen Verlierer*innen zu beruhigen (ebd., S. 123). Nach FULLAN gab es keine Zeit, in der all dies so dringend erforderlich war, wie gerade heute, weil die Gesamtumstände, in die die Rolle von Schulleiter*innen eingebettet ist, derart unberechenbar geworden sind (ebd., S. 137). Während Schulleiter*innen das Unberechenbare im Blick haben, müssen sie mit einem großen Anteil an Ambiguität zurechtkommen und gleichzeitig starke Führungsqualitäten darstellen (ebd.; ebd., S. 145).

Der Autor bezieht sich bei dieser Rolle insbesondere auf zwei Quellen, die auf die Verbesserung von Veränderungsmanagement fokussieren:

1. Auf den Informatikprofessor NEWPORT und
2. auf den Bildungsforscher KIRTMAN (ebd., S. 124).

NEWPORT hält es für gefährlich, der eigenen Leidenschaft zu folgen, wenn diese nicht auf erworbenen Fähigkeiten basiert (ebd., S. 125). Entscheidend ist es für ihn, sich auf die eigenen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und ihre Entwicklung zu fokussieren (ebd.,

S.127). Je besser man wird, in dem, was man tut, umso mehr Leidenschaft wird man auch darin entwickeln (ebd., S. 126).

KIRTMAN – als zweite Quelle - identifizierte sieben Kompetenzen, die eine Führungskraft benötigt, um „professionelles Kapital“ zu entwickeln (ebd., S. 128). FULLAN nimmt diese genauer in den Blick, während er gleichzeitig feststellt, dass Schulleiter*innen, die sich auf die Verbesserung des Unterrichts *einzelner* Lehrkräfte konzentrieren, diese sieben Kompetenzen nicht erreichen werden (ebd.). Bei der Ergebnisbetrachtung wird daher auch eine Verbindung zu Lernleiter*innen und den dortigen Befunden herzustellen sein.

Die Ergebnisse der untersuchten Qualifizierungen von 16 Bundesländern werden nun nach diesen beiden Quellen unterschieden und betrachtet.

4.1.6.1 Fokus auf eigene Fähigkeiten und Kompetenzentwicklung

Kompetenzermittlung ist ein Bereich der Personalentwicklung, der häufig über eine Potenzialanalyse erfolgt und personal- und kostenintensiv, gleichzeitig aber auch sehr effektiv sein kann (Thönneßen, 2023). Mit der vorliegenden Studie konnte nur am Rande ein erster Eindruck von diesem Feld in der Schulleiter*innenqualifizierung gewonnen werden, der durch weitere Forschungsarbeiten zu vertiefen wäre.

Immerhin acht der 16 Bundesländer rücken in ihrer Qualifizierung die Kompetenzen der Schulleiter*innen in den Blick und geben ihnen gleichzeitig die Möglichkeit, deren Entwicklung selbst zu verfolgen. Ein Bundesland lässt die Teilnehmer*innen vor Beginn der Qualifizierungen einen sogenannten Reflexionstag durchlaufen, an dem sie – orientiert am Kompetenzprofil – Rückmeldungen zu ihren Stärken und Entwicklungspotenzialen erhalten.

„Und es gibt den sogenannten Reflexionstag, der ganz explizit diesem Thema gewidmet ist. Und auch da wäre das so-, also, ist die Vorstellung die, die du eben auch so zusammengefasst hast in Bezug auf Netzwerk. Es wird jetzt nicht die ganze Zeit darüber gesprochen, dass man sich reflektieren muss und sich selbst weiterentwickeln muss, aber man wird angeleitet dazu, dass diese Haltung sehr förderlich sein kann und einen sehr unterstützen kann und dass man das sozusagen auch wieder im Doppeldecker-Prinzip dann mitnimmt, dass man das noch ein bisschen mehr verinnerlicht. Wobei ich sagen muss, dass Lehrer das sehr geimpft bekommen, sich zu reflektieren. Und-, aber dass man das nochmal so ganz positiv herausgestellt bekommt, dass diese Reflexion einen sehr unterstützt und einem auch klarmacht, wo man gut aufgestellt ist und wo man vielleicht noch Entwicklungsfelder hat, ja. Und das aber immer kriteriengeleitet, also nicht auf der grünen Wiese irgendwie so, wir reden einmal darüber, sondern halt immer orientiert an diesen Kompetenzprofilen.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 85)

In der Qualifizierung eines weiteren Bundeslandes wird am Ende in einem freiwilligen internen Workshop die persönliche Entwicklungsperspektive betrachtet. Es wird auf den aktuellen Stand geschaut, auf die Stärken der Teilnehmer*innen und darauf, wo sie sich sicher fühlen. Am Ende soll für diejenigen, die motiviert sind und diesen klärenden Blick wünschen, eine Perspektive stehen, wohin sie sich entwickeln möchten.

„Also wir schließen das eigentlich ab, das Ganze. Wir nennen das so persönliche Entwicklungsperspektive, haben wir es mal genannt. Und da geht es wirklich, jetzt sind sie gelaufen die Zeit. Wir stehen jetzt hier, wo stehe ich eigentlich. Also das ein Stückchen einfach zu gucken, selbst zu reflektieren halt, Stärken gucken, wo fühle ich mich sicher, wo gehe ich raus, wo habe ich das Gefühl hier müsste ich nochmal. Und aus dem Ganzen, sozusagen, eine Perspektive zu entwickeln, wo möchte ich mich hin entwickeln, wo muss ich mich hin entwickeln.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 118)

In einem anderen Fall wird ein Online-Assessment zu Beginn der Qualifizierung und einige Zeit später in einer nächsten Qualifizierungsphase genutzt, um einen möglichen Kompetenzzuwachs ermitteln zu können. Das Feedback erhalten die Teilnehmer*innen auch wieder im Rahmen eines Workshops.

„Da gibt es zwei Ansätze. Der eine Ansatz ist tatsächlich das Kompetenzprofil [...] von [...]. Das ist ja dieses Online-Assessment und ich habe-, also wir haben inzwischen viele, die in Phase eins dieses Online-Assessment mitmachen und dann in Phase drei das nochmal machen, um zu sehen, wie ihre eigene Entwicklung da verschiedene Richtungen genommen hat. Und wo ihre Kompetenzen anders ausgeprägt sind als am Anfang. Das heißt auch, in Phase drei wird das Kompetenzprofil [...] angeboten.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 92)

Eine weitere Qualifizierung arbeitet in jeder Sequenz zu Beginn mit Kompetenzchecks, so dass für die Teilnehmer*innen deutlich wird, welche Kompetenzen in den Modulen entwickelt werden sollen.

„Ich krame hier gerade ein bisschen. Weil, wir haben in der Tat-, in der [...] haben wir ein Kompetenz-Check. Und der nämlich am Anfang einer jeden Sequenz transparent gemacht wird. Das sind die Kompetenzen, die entsprechend in einer Weiterentwicklung oder Anbahnung angestrebt sind. Und dann entsprechend auch ein Check, wo bin ich letztendlich selber gelandet? Und ich überlege gerade einmal.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 129)

Mit einer besonderen Methode, nämlich mit einer „Führungspyramide“ als Symbol, die von den Teilnehmer*innen gebaut werden muss, arbeitet ein weiteres Bundesland. Die Pyramide umfasst einerseits drei Hauptaufgabenfelder der Führung: die Selbstführung, die Mitarbeiter*innenführung und die Führung der Organisation als Ganzes. Andererseits enthält sie die drei Grundhaltungen der Führung, die inhaltlich in dem betreffenden Bundesland vermittelt werden:

1. Klare Ziel- und Aufgabenorientierung - Schulleiter*innen müssen wissen, was die Ziele sind und wie sie Mitarbeiter*innen einbinden.

2. Stärkenorientierung - sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrkräften sollten Schulleiter*innen auf die Stärken fokussieren und wie man sie gut miteinander verknüpfen kann, damit etwas Gutes herauskommt, von dem alle profitieren.

3. Mitwirkungsorientierung/Empowerment - Schulleiter*innen sollten über die Fähigkeit verfügen, Kolleg*innen einzubinden.

Dabei ist Selbstführung wichtig sowie die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen, um zu wissen, an welchen Stellen Delegation sinnvoll ist. Die Pyramide lässt sich für die einzelnen Teilnehmer*innen nur schwer bauen, erst mit einer Bauanleitung und in der Gemeinschaft gelingt dies, womit gleichzeitig deutlich gemacht wird, dass auch Führung eine Art „Anleitung“ braucht. Gleichzeitig soll die Pyramide den Schulleiter*innen (auf dem Schreibtisch) als Symbol für die gelernten Grundhaltungen dienen und zur Reflexion über die eigenen Kompetenzen anregen, was in Konsequenz sogar zu einer Aufgabendelegation führen kann, um sich von Aufgaben zu entlasten, für die man nicht die erforderliche Stärke bzw. die erforderlichen Kompetenzen mitbringt.

„Das ist so eine Art Führungspyramide. Das sind letztendlich-, das vermitteln wir den Schulleitern, dass wir sagen, wir haben drei Aufgabenfelder als Schulleiter. Das ist die Selbstführung, das ist die Mitarbeiterführung und ist die Führung der Organisation als Ganzes. Das sind die drei Hauptaufgabenfelder, die sind dann untergliedert und ist dann auch genau kurz dargelegt, was darunter zu verstehen ist. [...] Das sind dann diese Prinzipien, die ich vorhin genannt habe, mit aufgeführt. Dass ich sage, ich be-, egal, welches Aufgabenfeld ich gerade tätig bin, [...] aber ich brauche immer diese Grundhaltung, ich habe ein ganz klares Ziel im Auge, ich gucke darauf, wie kann ich die Mitarbeiter einbinden im Sinne von Empowerment, und ich kann sie dann gut einbinden, wenn ich die Stärken kenne und auch ganz gezielt fragen kann, wie kann ich sie stärker einbinden. Und weil Sie gefragt haben, wie wie wie können wir das-, wie stellen wir das als Schulleiter sicher. Wir lassen in dem ersten Modul [...] diese Pyramide von den Schulleitern bauen, die bekommen eine Bauanleitung, weil die Pyramide ist nicht so trivial herzustellen. Und wir haben dann immer so dieses Grundprinzip, diese Pyramide zu bauen, wird wahrscheinlich jeder für sich selbst nicht in der Lage sein. So wie wenn er auch sagt, aus dem Bauch heraus können nur die allerwenigsten gut führen. Mit einer guten Anleitung, die bekommen dann die Schulleiter, bekommt die Pyramide jeder innerhalb von drei Minuten hin [...]. Und unser Wunschgedanke wäre, dass diese Pyramide jeder Schulleiter auf seinem Schulleiterschreibtisch stehen hat. Und wenn dann sage ich mal im Alltag etwas nicht so läuft, [...] dann sage ich, jetzt kann ich das zwar nicht ungeschehen machen, aber beim nächsten Mal nehme ich mir vor, das zu tun. Bis dahin, dass ich sage, auch erkenne vielleicht, ich habe im Moment als Schulleiter übernehme ich ein Aufgabenfeld, wo ich wirklich ge-, eingestehen muss, das ist nicht meine Stärke und was kann ich vielleicht tun, damit ich sage, gibt es vielleicht im Kollegium oder in der weiteren Schulleitung jemanden, wo ich sage, da gibt es jemanden, der der das wahrscheinlich mit einer guten-, großen Leidenschaft machen würde. Dem würde ich Entwicklungschance bieten, mir würde ich wiederum

Selbstentlastung bieten, damit ich für die eigentlichen Aufgaben wieder Zeit habe. Aber das bedarf natürlich der Reflexion und ist nicht so ganz ohne, ja.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 111)

Parallel gibt es in diesem Bundesland das Angebot einer Potenzialanalyse, die freiwillig von Teilnehmer*innen vor der Übernahme einer Führungsaufgabe durchlaufen werden kann, um herauszufinden, ob sie für Führung geeignet sind. Wenngleich dieses Angebot nicht verpflichtend ist, wird den angehenden Schulleiter*innen angeraten, es zu durchlaufen, um sich selbst und die eigenen Kompetenzen zu klären.

„Und der andere Aspekt ist, das ist bei der [...] der sogenannte Orientierungskurs mit Assessment-Übungen. Das ist letztendlich-, das geht im im frühen Stadium der Führungskräftequalifizierung. Da da melden sich Teilnehmer an, die werden durchlaufen dann drei Tage lang ein Assessment, der ist sehr personalintensiv. Da werden 21 Personen immer nur zugelassen und dann beobachten-, werden die von sechs Schulleitern beobachtet über drei Tage und bekommen danach ein sehr ausführlich nach einem Kompetenzraster ausführliche Rückmeldung über Stärken und Schwächen. Und daraus dann ableitend zu sagen, ich möchte eine Führungsaufgabe übernehmen, oder das könnte auch das Ergebnis sein, ich glaube [...] ich bin eher in einer fachlichen Weiterentwicklung besser aufgehoben. Ich entwickle mich als Beratungslehrkraft, aber ich muss nicht in die Schulleitung. Auch das ist ein wichtiger Prozess, weil uns nutzt es auch nichts, wenn jemand in die Schulleitung geht und ist todunglücklich, weil jemand, der da unglücklich ist, der erzeugt auch ganz viele unglückliche Mitarbeiter. Und die in der Konsequenz unglückliche Schüler, ich sage es jetzt mal überspitzt.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 113)

Es ist nicht verpflichtend, weil aber wir-, es wird den den Schulleitern dringend angeraten, oder den Nachwuchsführungskräften, das zu machen. (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 115)

Derartige freiwillige Angebote, die nicht in die eigentliche Qualifizierung eingebunden sind und von den angehenden oder bereits im Amt befindlichen Schulleiter*innen zur Ermittlung ihrer Stärken genutzt werden können, gibt es noch in weiteren Bundesländern.

„Wir machen aber Potenzialanalysen tatsächlich. Es steht jedem, jeder Führungskraft oder auch jedem ich möchte Führungskraft werden Person kostenlos zur Verfügung. So, dass ich gucken kann, kann ich das? Will ich das? Was sind meine Stärken? Das sind richtige Prozesse von zwei Tagen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 213)

Einige Bundesländer sehen selbstkritisch, dass sie in diesem Bereich noch zu wenig anbieten und planen zukünftig eine stärkere Kompetenzermittlung, wie z.B. in einem Abschlussgespräch...

„Haben wir noch viel zu wenig. Das Portfoliogespräch geht auch eher auf berufliche Erfahrungen und nicht so sehr auf Kompetenzen. Also wir haben kein Kompetenzmessverfahren oder dergleichen, das machen wir da nicht. Sondern wir sprechen, was hast du schon gemacht, wo hast du schon gute Erfahrungen gesammelt. Wenn wir jetzt das Abschlussgespräch konzipieren, da wollen wir genau das machen. Dann wird es um Kompetenzen gehen. Dann werden wir sicherlich

auch das Portfoliogespräch nochmal anders machen. (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 77)

...oder in einer Reflexion nach einem halben oder einem Jahr, um zu ermitteln, welche Prozesse in der Zwischenzeit in Gang gekommen sind...

„Innerhalb der Kursreihe, ja. Wir hatten mal auch darüber nachgedacht, aber das ist dann ein bisschen auch eine Frage der Auslastung und der Personenzahl, die wir haben, dass man die nach einem halben Jahr oder nach einem Jahr noch mal einlädt, um genau solche Reflexionsprozesse: Was ist bei mir da in Gang gekommen, was habe ich auch beibehalten? Wo habe ich wirklich auch mich verändert? Haben wir schon mal drüber nachgedacht, aber sind wir doch nicht zu gekommen, weil wir gesagt haben, bindet jetzt wieder Personal und im Moment ist es einfach so, dass man gerade so am Limit immer geht. Ja.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 169)

...oder in einer noch umfassenderen Form, nämlich einer Potenzialanalyse bzw. in einem Assessmentverfahren.

„[...] was ich noch vorhabe und hoffe, das in den vier Jahren noch hinzukriegen, ich fände es ganz spannend, ein Assessment nach Phase eins einzusetzen, wo es um die Potenzialanalyse des Teilnehmers geht. Also im Sinne von [Name4], Sie sind diese eineinhalb Tage das AC durchlaufen und im Rahmen dieses ACs ist deutlich geworden, dass Sie besondere Kompetenzen dort und dort und dort haben. Und wir würden Sie ermutigen oder wir würden uns wünschen, dass Sie zu dem Thema dieses und jenes nochmal genauer hinschauen, vielleicht sich nochmal in einer anderen Form qualifizieren. [...] Das ist was, was ich tatsächlich installieren möchte in einer professionellen Form.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 119)

Ein Bundesland verweist darauf, dass Personal- bzw. Feedbackgespräche zu Kompetenzfeldern auch eine Aufgabe der Schulaufsicht sein können, da es sich um eine klassische und originäre Aufgabe der Personalführung handelt.

„Ja, aber wir-. Also bei uns entwickelt sich das, glaube ich, immer mehr hin auf Unterstützung und Beratung. Und im Sinne einer Personalführung wäre das eigentlich so eine klassische Aufgabe für Schulaufsicht. Das können nicht wir als [...] Landesinstitut führen, aber der zuständige Schulaufsichtsbeamte könnte es führen. Ist auch schon mal so von-. Also wir haben schon mal drüber diskutiert mit der Schulaufsicht und die anwesenden Kollegen sehen das auch so, aber da ist es auch so, es muss erst mal so ein bisschen durch den Kopf und dann auch wie setzen wir es um. Ja, ich denke mir, das ist auch verständlich dann.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 173)

Die nachfolgende Tabelle gibt in der ersten Spalte noch einmal einen Überblick über die Thematik „Fokussierung auf Kompetenzen und ihre Entwicklung“:

Tabelle 11: Übersicht der Ergebnisse zur Rolle der Schulleiter*innen als Veränderungsagent*innen (Eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Interview	Komp. i. Blick	Status quo 1.	Vertrauen 2.	Plan 3.	Team 4.	Dringl. 5.	Verbess. 6.	Netzwerke 7.
41		✓					✓	
42	✓							
43 (x2)	✓		✓	✓				
44	✓		✓	✓	✓		✓	
(45)	✓	✓	✓					
46								
47				✓				
48	✓		✓	✓		✓		
(49)							✓	
50			✓	✓				
51	✓							
52			✓	✓				
53		✓	✓	✓	✓			
54	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
55								
56								
Summe	8	4	9	9	3	1	4	1

Gleichzeitig sind in der Übersicht die Ergebnisse der Interviews zu den sieben *Kompetenzen einer erfolgreichen schulischen Führungskraft* dargestellt, die im nachfolgenden Abschnitt näher beschrieben werden sollen.

4.1.6.2 Sieben Kompetenzen einer erfolgreichen Führungskraft

Die sieben Kompetenzen, die eine Führungskraft benötigt, um „professionelles Kapital“ zu entwickeln, wurden bereits in Abschnitt 1.3.1.4.4 erläutert und werden hier noch einmal im Überblick dargestellt (ebd., S. 128):

1. verändert den Status quo.
2. baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen.
3. gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg.
4. hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst.
5. hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse.
6. legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest.
7. baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf.

Erfolgreiche Schulleiter*innen werden nach FULLAN in diese sieben Kompetenzen Zeit investieren, um die messbaren Ergebnisse an ihrer Schule zu verbessern (ebd.). Nachfolgend wird ein Blick auf die Schulleiter*innenqualifizierungen geworfen, um zu untersuchen, inwieweit dort diese Kompetenzen oder aber mögliche weitere Kompetenzen zum Thema Veränderung in den Blick genommen und entwickelt werden.

4.1.6.2.1 „Verändert den Status quo“

Vier Bundesländer nehmen in ihren Qualifizierungen diese zentrale Veränderungskompetenz in den Blick. Den Status quo zu verändern erfordert nach FULLAN den Willen und die Fähigkeit, die bisherige Praxis in Frage zu stellen, Risiken zu tragen, Innovationen zu entdecken und sich nicht von Regeln entschleunigen zu lassen (Fullan, 2014, S. 129). Solche Führungskräfte sind bereit, Risiken einzugehen, um Ergebnisse zu erzielen und mehr daran interessiert, Menschen zu motivieren als begrenzten Regeln zu folgen (ebd.). In besonders klarer Weise wird die Bedeutung dieser Kompetenz in der Qualifizierung eines Bundeslandes erkannt³¹. Hier entsteht tendenziell das Gefühl, dass Schulen derzeit den Entwicklungen hinterherrennen, obwohl sie doch eigentlich Vorreiter*innen für Veränderungen oder für Entwicklungen der Gesellschaft sein sollten. Schulleiter*innen dürften demnach Veränderungen nicht als etwas Negatives oder Beängstigendes ansehen, sondern müssen eine Willkommenshaltung gegenüber Veränderungen entwickeln.

„Eine wichtige Sache oder ein wichtiges Thema ist da eigentlich die eigene Haltung gegenüber Veränderungsprozessen. Also wenn ich ein Angsthase bin und denke: ‚Ach, ist doch alles gut. Und wir haben uns ja alle lieb.‘ Dann wird sich nichts weiter, dann wird sich nichts entwickeln. Aber wir haben es mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die sich in einem Entwicklungsprozess befinden und die ganze Welt bewegt sich gerade weiter enorm, ja. Also wenn ich mich da als Schule, also ich meine, eigentlich kann sie, können sich oder kann sich Schule nicht also Veränderungsprozessen entziehen. Ist gar nicht möglich, weil sich alles-. Also eigentlich, wie gesagt, bei diesem Gespräch, was ich da hatte, sind wir immer an dem Punkt gekommen, Schulen, das ist aktuell, haben wir so das Gefühl, dass die Schulen den Entwicklungen hinterherrennen. [...] Also insofern, wenn, wenn die Schulen aber die Vorreiter für, für Veränderungen oder für Entwicklungen in der Gesellschaft sein sollen, dann müssen ja die Schulleiter noch früher dran sein, sozusagen. Also die müssen ja dann entsprechend sehr den, einer Veränderung oder einer, also Entwicklungen irgendwie gegenüber sehr positiv aufgestellt sein. Das heißt, die eigene Haltung muss schon eigentlich mal entsprechend sich gegebenenfalls auch ändern oder man muss eben eine entsprechende Haltung sich aneignen, dass man das, was man Veränderungen nicht als was Negatives und was Beängstigendes sieht, sondern als etwas-. Wo war ich kürzlich irgendwo, willkommen, ich breite die Arme aus und sage: ‚Willkommen‘ zu dem, was da gerade ansteht.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 133)

³¹ Ob diese Haltung in der Qualifizierung dieses Bundeslandes auch vermittelt wird, ist offengeblieben.

In einem weiteren Bundesland geht es um die Entwicklung einer Haltung gegenüber der Organisation und den darin befindlichen Menschen sowie um die Weiterentwicklung des Positiven und um Visionen als Zukunftsbilder von Schule.

„Ja, ich würde es gern weiter aufdröseln. Also das, was wir versuchen, unseren Kolleginnen und Kollegen mitzuteilen, ist eine Haltung zu entwickeln, wie man zu seiner Organisation und den dort befindlichen Menschen steht, dass man versucht, das Positive weiterzuentwickeln und dass man dazu auch Visionen braucht und auch Möglichkeiten, wie man diese Visionen denn angehen möchte, also sprich, da sind wir wieder bei den Management-Geschichten.“
(I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 161)

In einer Qualifizierung wird auf Reflexion und Selbstreflexion gesetzt, aufbauend auf der Erkenntnis, dass die Teilnehmer*innen in die Qualifizierung kommen, um Schule zu verändern. Nicht selten bringen diese, nach Aussage der Befragten, schlechte Change-Erfahrungen aus ihrer eigenen Schule mit und wollen es selbst besser machen. Diese Basis wird aufgegriffen und durch Reflexion und Impulse angereichert.

„Und ich glaube auch das wirklich, vorhin war das ja schon mal Thema, die wollen Schule verändern. Und viele, viele, einige, [...], aber die Erfahrung, die die mit diesen Change-Vorgängen an der Schule gemacht haben, diesen Frust, den die da erlebt haben, das ist oft ein Motor dafür, dass sie sagen: ‚So jetzt will ich auch fahren. Jetzt will ich in Führung gehen. Ich will das anders machen.‘ Also und da sind wir wieder auch bei Reflexion und Selbstreflexion. Das finde ich schon immer ganz gut, wenn die das nennen können. Also wenn sie das auch sagen können. ‚Also das und das ist passiert und an der Stelle bin ich hängen geblieben und da bin gestolpert und das hat mich gekränkt und der hat mich nicht mitgenommen.‘ Und was auch immer. Und das ist ein ganz starkes Motiv, wie es jetzt abläuft aktuell, warum Leute Führungskräfte werden wollen. Also Sie haben das negative Beispiel vor Ort. [...] So und so möchte ich es auf keinen Fall, dass es geht. [...] Ja. (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 116)

Fazit: Die in den Interviews betrachtete Kompetenz, die mit einer Haltung der Schulleiter*innen einhergeht, den Status quo verändern zu wollen, Bisheriges in Frage zu stellen sowie risikobereit und innovativ zu sein, ist in den untersuchten Qualifizierungen eher unterausgeprägt. Einerseits erfolgen entsprechende Nennungen nur in vier Bundesländern. Andererseits sind auch bei diesen keine Qualifizierungsbausteine erkennbar, die in eindeutiger Weise die entsprechende Kompetenz entwickeln, so dass hier ein Entwicklungspotenzial bei den Qualifizierungen besteht.

4.1.6.2.2 „Baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen“

Neun der Bundesländer entwickeln in ihren Qualifizierungen die Kompetenz „baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen“ oder rücken diese zumindest ins Zentrum ihrer inhaltlichen Bausteine.

Für FULLAN geht Vertrauenswürdigkeit über Integrität hinaus (ebd., S. 130). Das eigene Wort muss wahr sein und gleichzeitig muss das, was man tut, auch gut sein (ebd.). Damit verbunden sind Geradlinigkeit und Ehrlichkeit sowie ein guter Umgang mit Konflikten (ebd.).

Zahlreiche Statements in den Interviews vermitteln den Eindruck, dass Kommunikation, Kooperation, Empathie, Vertrauensaufbau und eine Transparenz für alle Beteiligten beim Thema „*Veränderungsprozesse*“ in den Qualifizierungen eine große Rolle spielen. Das mag u.a. damit zusammenhängen, dass auch der „*Umgang mit Widerstand*“ in den Blick genommen wird, der erfahrungsgemäß eine besondere Kommunikation erfordert.

„Ganz wichtig sind da eben Führungskompetenzen wie Kommunikation, faire Kommunikation. Das, was ich vorhin auch selbst schon mal sagte, diese Transparenz im Veränderungsprozess ist ganz wichtig das man auch alle mitnehmen kann. Aber auch, dass man als Führungskraft delegieren muss, um erfolgreich zu sein und nicht alles alleine machen kann, damit man dann am Ende auch gesund durch die berufliche Karriere kommt.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 90)

„Und da ist eine für mich, eine der Hauptkomponenten ist, die-, sind die kommunikativen Fähigkeiten, die eine solche Schulleitung dann auch lernen und nachher dann auch beherrschen muss.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 161)

Fazit: Im Rahmen der Rolle von Schulleiter*innen als Veränderungsagent*innen spielen kommunikative Kompetenzen mit dem Ziel des Vertrauensaufbaus in den Qualifizierungen eine große Rolle.

4.1.6.2.3 „Gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg“

Neun der Bundesländer entwickeln in ihren Qualifizierungen die Kompetenz „gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg“.

Pläne zur Implementierung dürfen nach FULLAN nicht nur auf dem Papier stehen bleiben, sie müssen in die Umsetzung gebracht werden (ebd.). Gleichzeitig sollten Pläne auf einige wenige Ziele und Aktionen fokussieren, weil sie dann erheblich geeigneter sind, um zu Handlungen zu führen (ebd.). Pläne müssen prägnant, handhabbar, einprägsam und an Handlungen geknüpft sein, damit sie von allen verinnerlicht werden (ebd., S. 131).

In den durchgeführten Interviews gab es zahlreiche Statements zu Zielen und daraus abgeleiteten Maßnahmen, um die gesteckten Ziele auch in die Umsetzung zu bringen. Darüber hinaus spielt in den Qualifizierungen auch der Gesamtblick auf das System

eine Rolle, um die Konsequenzen, die ein Veränderungsprozess auslöst, kontrollieren und ggf. steuern zu können.

„Ja, also, da wäre zum einen das ganzheitliche Denken, denn ich muss ja als derjenige, der-, der einen Veränderungsprozess anstößt und als derjenige, der verantwortlich ist für das Gesamte, muss ich ja schon das gesamte System im Blick haben, ja, also, mit all seinen-, mit all den Ko-, Kon-, Konsequenzen, die ein Veränderungsprozess auslöst. Das wäre so eine der-, eine der zentralen Kompetenzen. (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 83)

Auch der Qualitätskreislauf wurde mehrfach im Zusammenhang mit der Formulierung von Zielen und der daraus abgeleiteten Maßnahmenplanung in den Interviews erwähnt.

„Wichtig-, hier geht es eben vor allen Dingen auch [...] darum wieder im Qualitätskreislauf auch zu arbeiten. Der Qualitätskreislauf wird als dort vermittelt, dass man erst nochmal eine Ist-Stand-Analyse macht. [...] Die Ziele, da wird geübt, auch smarte Ziele zu vereinbaren. Also die Ziele wirklich nach der SMART-Regel zu formulieren, um dann einen Maßnahmen-Plan zu erstellen, indem auch die Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen mit geplant ist. Sodass von Anfang an, auch in der Qualifizierung, schon vermittelt wird, es ist eben kein linearer Prozess von A nach B und dann ist Schule fertig entwickelt, sondern es ist immer wieder ein Kreislauf des Lebens oder Kreislauf der Qualität. Und wir beginnen von vorn.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 90)

„[...] ich muss muss Ziele und Maßnahmen ableiten können. Ich muss gucken, wer kann welche Stärken wo einbringen, damit die Ziele auch erreicht werden. Und wie binde ich mein Kollegium im Sinne von Empowerment frühzeitig mit ein.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 105)

Fazit: Die Gestaltung eines gemeinsamen Erfolgsplans im Rahmen eines Veränderungsprozesses wird in über der Hälfte der Qualifizierungen als Kompetenz entwickelt oder zumindest in den Blick genommen.

4.1.6.2.4 „Hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst“

Nur *drei* der Bundesländer entwickeln in ihren Qualifizierungen die Kompetenz „hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst“.

Nach FULLAN bauen Schulleiter*innen, die im Hinblick auf Veränderungsprozesse den Fokus mehr auf dem Team als bei sich selbst haben, soziales Kapital auf, unterstützen das Lernen der gesamten Gruppe und bekommen so die besten Leute für ihr Team (ebd., S. 132).

In einer Qualifizierung spielen Kompetenzen als Grundlage für die Verteilung der Aufgaben im Team eine große Rolle.

„Also, ich muss ja auch in der Lage sein, zu schauen, dass ich die Dinge verteile. Ich kann es ja nicht alles selbst denken, schreiben und umsetzen, sondern ich brauche auch die Fähigkeit, zu gucken, wer kann was, wer hat wo welche Kompetenzen, wer kann was übernehmen, muss aber auch zusehen, dass die Dinge dann nachher wieder zusammenfließen.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 83)

In einer weiteren Qualifizierung wird das Vertrauen in das Team und auf das Netzwerk ins Zentrum gerückt.

„Und, und das ist halt schön zu sehen, weil es nachher für die für die eigentliche Arbeit eine unglaubliche Effektivität bringt, also das sind nicht mehr die Einzelkämpfer, die dann dort stehen, sondern diejenigen, die sich auch auf ihr Team verlassen können, was sie umgibt oder auf ihr Netzwerk.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 171)

Und schließlich sind in einem dritten Bundesland zwei von drei Grundhaltungen zu nennen, die von den Schulleiter*innen erwartet werden: die Stärken der Lehrkräfte erkennen (Grundhaltung zwei) und Lehrkräfte entsprechend ihrer Stärken anschließend auch in die Prozesse und Aufgaben einbinden (Empowerment – Grundhaltung 3). Auch hier geht es um das Team und den Fokus der Schulleiter*innen darauf. Ob der Blick dabei *mehr* auf dem Team liegt als bei ihm selbst, bleibt an dieser Stelle offen.

„Das gehört zum Bereich Schulentwicklung, wie muss ich Change-Prozesse so gestalten, damit ich mein Kollegium mitnehme. Und da sind dann auch da sind auch wieder diese drei Grundprinzipien, die wir vorhin schon mal genannt haben, ich weiß nicht mehr, bei-, dass wir sagen, ich ich muss muss Ziele und Maßnahmen ableiten können. Ich muss gucken, wer kann welche Stärken wo einbringen, damit die Ziele auch erreicht werden. Und wie binde ich mein Kollegium im Sinne von Empowerment frühzeitig mit ein.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 105)

Fazit: Die Kompetenz, den Blick im Rahmen von Veränderungsprozessen mehr auf dem Team zu haben, wird nur in wenigen Qualifizierungen entwickelt und in den Fokus gerückt. Dies korrespondiert mit dem ebenfalls relativ gering ausgeprägten Aufbau von sozialem Kapital in der Rolle der Lernleiter*innen und wird in der Gesamtbetrachtung noch eine Rolle spielen.

4.1.6.2.5 „Hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse“

Ein Bundesland beschäftigt sich im Rahmen der Qualifizierung mit der Kompetenz „hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse“.

Kompetente Führer wollen nach FULLAN Ergebnisse, die authentisch und nachhaltig sind (ebd., S. 133). Innerhalb des Teams wird es sehr geschätzt, wenn eine

Führungskraft ihr darauf ausgerichtetes Handeln in einem Sinn von Dringlichkeit vollzieht (ebd.).

In der Qualifizierung *eines* Bundeslandes liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Formulierung von Zielen und ihrer kontinuierlichen Überprüfung sowie Korrektur. Daraus lässt sich - zumindest ansatzweise - schlussfolgern, dass auch tragfähige Ergebnisse und eine damit verbundene Priorisierung eine maßgebliche Rolle spielen.

„Der Qualitätskreislauf wird als dort vermittelt, dass man erst nochmal eine Ist-Stand-Analyse macht. Wie sieht es denn jetzt in dem Moment konkret in diesem Jahr in unserer Schule aus. Und ganz oft kommt ja dann jetzt automatisch die Einsicht, dass bestimmte Erwartungen dann nicht mehr der Realität entsprechen. Weil die Realität uns quasi mit bestimmten Themen eingeholt hat. Das heißt, die Ziele, die wir vielleicht vor zwei Jahren als Schulleitung noch mit der Schule uns vorgenommen hatten, die kommen auf den Prüfstand. Die Ziele, da wird geübt, auch smarte Ziele zu vereinbaren. Also die Ziele wirklich nach der SMART-Regel zu formulieren, um dann einen Maßnahmen-Plan zu erstellen, indem auch die Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen mit geplant ist. Sodass von Anfang an, auch in der Qualifizierung, schon vermittelt wird, es ist eben kein linearer Prozess von A nach B und dann ist Schule fertig entwickelt, sondern es ist immer wieder ein Kreislauf des Lebens oder Kreislauf der Qualität. Und wir beginnen von vorn. (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 90)

Fazit: Bei den Schulleiter*innen ein Gefühl von Dringlichkeit für tragfähige und nachhaltige Ergebnisse zu vermitteln, scheint in den Qualifizierungsbausteinen, die sich mit der Steuerung von Veränderungsprozessen auseinandersetzen, keine relevante Rolle zu spielen. Zumindest erfolgen im Rahmen der Interviews nahezu keine Nennungen in diese Richtung. Dies ist insofern erstaunlich, als eine Steuerung von Veränderungen ohne den Blick auf die Ergebnisse nur schwer möglich ist.

4.1.6.2.6 „Legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest“

Vier Bundesländer bemühen sich in ihren Qualifizierungen um die Entwicklung der Kompetenz „legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest“.

FULLAN beschreibt, was alle wirklich guten Führer*innen gemeinsam haben: Es ist der Wille, ihren Blick zu verändern, sobald sich die Erkenntnisse ändern (ebd.). Übertreffende Führer*innen, die nach kontinuierlicher Verbesserung streben, suchen nach seiner Einschätzung außerdem ständig nach innovativen Ideen im Team, übernehmen die Verantwortung für eigene Fehler, sind vertieft in ihr eigenes Lernen, um besser zu werden und helfen anderen Teammitgliedern dabei, es genauso zu machen (ebd.).

In einem Interviewgespräch scheint durch, dass dieser Grundsatz offenbar fest in der Qualifizierung verankert ist bzw. es ist davon auszugehen, dass darauf geachtet wird,

dass Schulleiter*innen diese Kompetenz entwickeln können, weil sie im alltäglichen Wandel erforderlich ist. Kontinuierliche Veränderung und noch dazu das Prinzip, die Zukunft auch gestalten zu wollen, ist hier beim Thema „Veränderung“ im Fokus.

„Also da bin ich immer der Meinung, die Kompetenz des agilen Denkens und Arbeitens und des sich Bewahrens von Flexibilitäten, mit der Überzeugung, dass das wirklich ein Führungsprinzip sein kann, dass nichts beständiger als der Wandel ist. Und wenn man das annimmt, dann merkt man auch, das Führen immer, jeden Tag ein neuer Kampf ist sozusagen. Mit den Gegebenheiten klar zu kommen und daraus auch noch Zukunft zu gestalten. Und nicht, wie viele-, und das ist auch so ein Wandel, den ich feststelle-, glauben: Ich baue mir mein Paradies. Und dann tue ich alles dafür, dass ich mir das so lange, wie es geht, so auch erhalte in dieser Qualität. Ich glaube, das wird jetzt auch abgelöst. Aber natürlich auch durch den gesellschaftlichen Wandel, durch die Krisen, durch die Defizite, die wir haben, durch die Engpässe. Ich glaube, das muss man deutlich sagen, dass das eben hier auch wirklich so einiges im Bewusstsein auch verändert hat. Und neues Verständnis hervorgebracht hat auch. Und es bleibt eigentlich gar nichts anderes übrig, als agil und flexibel zu sein und die Sache so anzunehmen. Sonst geht man, glaube ich, zugrunde.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 91)

Auch in dem nachfolgenden Statement eines weiteren Bundeslandes zum Thema Kompetenzentwicklung für Change-Prozesse kommt zum Ausdruck, dass es sich um eine kontinuierliche und langfristige Kompetenzentwicklung handelt und nicht etwa um etwas, das sich über eine „Checkliste“ schnell vermitteln und lernen lässt.

„Also manchmal sagen die Schulleiter: "Wir hätten gern eine Checkliste." Und ich glaube, es gibt auch andere, die so denken. Man könnte jetzt da, zack, eine Checkliste und dann mache ich Häkchen, Häkchen, Häkchen, dann ist alles gut. Die, die unsere Einführungsfortbildung umfasst deswegen 15 Tage, weil es eigentlich einen Prozess begleiten soll, [...]“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 135)

Fazit: Immerhin in vier Bundesländern wird Schulleiter*innen vermittelt, dass sie sich in ihrer Rolle mit einer Haltung auseinandersetzen müssen, die kontinuierliche Verbesserung anstrebt. Dies kann als erstaunlich empfunden werden, angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der digitalen Transformation, die in besonderer Weise auch Schulen betrifft.

4.1.6.2.7 „Baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf“

Ein Bundesland greift im Kontext von Veränderungsprozessen, die Schulleiter*innen steuern müssen, in der Qualifizierung auch das Thema „Aufbau von Netzwerken und Partnerschaften“ auf.

FULLAN versteht darunter insbesondere die Mitwirkung der Schulleiter*innen an der Verbesserung des „großen Bildes“, was nichts anderes bedeutet, als das System voran zu bringen (ebd., S. 134). Gleichzeitig weist er darauf hin, dass Führungskräfte

oftmals der „Illusion der Allianzen“ unterliegen, d.h. sie überschätzen es, wie sehr andere in der Organisation mit ihnen verbündet sind und versäumen dadurch oftmals die wichtige Pflege der wichtigen Beziehungen (ebd., S. 135). Erfolgreiche Führer*innen bauen und pflegen daher ständig ihre Beziehungen (ebd.).

In einem Bundesland wird in sogenannten „Bildungsregionen“ gemeinsam an dem „Big Picture“ gearbeitet. Von Schulleiter*innen wird erwartet, dass sie sich in Arbeitsgruppen einbringen und engagieren, um zusammen mit anderen wichtigen Akteuren aus der Region bestimmte Ziele zu erreichen.

„Und da gibt es-, da weiß ich gar nicht, ob das in anderen Bundesländern den Begriff der sogenannten Bildungsregionen. Das heißt, ein ein Landkreis beispielsweise sagt, wir wir wollen eine Bildungsregion werden und die achten ganz bewusst darauf, dass sich die verschiedenen Player der Bildung von Kindergarten bis zur Hochschule miteinander vernetzen und Synergien schaffen. Und da ist dann die Aufgabe als Schulleiter, da bringe ich mich ein. Und jetzt die nächste Weiterentwicklung dieser Bildungsregion ist, ist jetzt gerade angelaufen in [...] in diesem Jahr, diese sind die sogenannten digitalen Bildungsregionen. Das heißt, den Grundgedanken aufzugreifen, aber dann zu gucken, wie können die verschiedenen Player dazu beitragen, dass die dass die Digitalisierung in der Gesamtregion nach vorne sich weiterentwickelt. Da werden dann Arbeitsgruppen gebildet und dann gehört auch wieder die Aufgabe, kann ich mich da als Schulleiter in in eine, die zumindest in einer Arbeitsgruppe engagieren, damit ich da am Ball bleibe und weiß, was da auf auf dieser Ebene, bei uns sind es Landkreise, dann passiert.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 81)

Interessant ist, dass auch dieses Bundesland die entsprechenden Aktivitäten der Schulleiter*innen in den Bildungsregionen und die Erwartung, dass sie sich darin engagieren (dies wird ihnen in der Qualifizierung vermittelt – siehe das folgende Zitat), nicht erwähnt hat, als die Frage nach Veränderungsprozessen und damit verbundener Kompetenzvermittlung gestellt wurde, sondern nur beim Thema Vernetzung.

„Aber die die Schulleiter sind aufgefordert, da letztendlich als Netzwerker sich einzubringen, oder zumindest wenn er es nicht persönlich tut, zu gucken, wer könnte denn unsere Schule da angemessen vertreten.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 85)

Das lässt den Rückschluss zu, dass die Kompetenz, Netzwerke und Partnerschaften aufzubauen nicht im Zusammenhang mit Veränderungsprozessen gesehen wird. Für diese Schlussfolgerung sprechen auch die Befunde zur Rolle der Schulleiter*innen als Bezirks- und Systemspieler*innen, denn hier wurde zusammenfassend festgehalten, dass die Vernetzung und ihre Bedeutung in den Schulleiter*innenqualifizierungen der deutschen Bundesländer als zentraler Gedanke verankert ist. Alle Bundesländer haben Vernetzungsmodelle in ihren Qualifizierungen etabliert. Dass die Kompetenz zum „Aufbau von Netzwerken und Partnerschaften“ dennoch nicht in den Blick

genommen wird, wenn nach Kompetenzentwicklung für die Steuerung von Veränderungsprozessen gefragt wird, zeigt, dass eine solche Kompetenz in diesem Feld nicht für relevant gehalten wird.

Fazit: Zwar werden, wie in Abschnitt 4.1.4 sehr eindrucksvoll aufgezeigt wurde, in sämtlichen Qualifizierungen der Bundesländer Kompetenzen vermittelt, die dem Aufbau von Netzwerken und Partnerschaften dienen. Diese werden jedoch nicht im Kontext von Change-Prozessen benannt. Dies lässt die Vermutung zu, dass der Aufbau von Netzwerken als nicht *unmittelbar* relevant für die Steuerung von Veränderungsprozessen angesehen wird.

4.1.6.2.8 Ergebnisse der induktiv gebildeten Kategorien

Bei den induktiv gebildeten Kategorien handelt es sich um insgesamt elf von den Länder-Expert*innen in den Interviews benannte Kompetenzen, die nach Aussage der Befragten in den jeweiligen Qualifizierungen entwickelt werden. Nur bei vier der Kompetenzen gibt es Mehrfachnennungen durch die Bundesländer: Bei drei Kompetenzen sind es jeweils drei Bundesländer und bei einer Kompetenz sind es vier Bundesländer, die diese Kompetenz nach eigener Aussage in ihren Qualifizierungen entwickeln. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die 16 Kompetenzen und die Anzahl der Länder bzw. Qualifizierungen, in denen sie entwickelt werden.

Tabelle 12: Übersicht über die 16 gewonnenen induktiven Kategorien mit Codehäufigkeiten (Eigene Darstellung)

Benannte Kompetenz	Anzahl Benennungen durch Bundesländer/Qualifizierungen
Fehlerkultur/Mut etwas auszuprobieren	3
Wissen, dass man nicht alle mitnehmen kann	4
Fokus auf Weniges	1
Erfolge feiern	1
Ambiguitätskompetenz	1
Empathie/Umgang mit Emotionen	1
Selbstreflexionsfähigkeit/ Konfliktfähigkeit	3
Handlungs- und Methodenkompetenz	1
Fach- und Sachkompetenz	3
Prozess- und Steuerungskompetenz	1
Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen	1
Salutogene Führungskompetenz	1
Kommunikationskompetenz	1
Frustrationskompetenz	1
Entscheidungskompetenz	1
Selbstorganisations- und Selbstmotivationskompetenz	1

Nachfolgend werden sämtliche Kompetenzen etwas genauer beschrieben und z.T. mit Zitaten unterlegt.

- Die Kompetenz „*Fehlerkultur / Mut etwas auszuprobieren*“ wird in drei der untersuchten Qualifizierungen entwickelt. Beide Aspekte – die Erlaubnis Fehler machen zu dürfen und der Mut, etwas Neues auszuprobieren – hängen in den Statements der Befragten eng zusammen und werden als Beschleuniger von Veränderung wahrgenommen.

„Das ist wieder so schwierig, so (lacht) also das so-. Ich versuche das mal zu umschreiben ein bisschen. Wir bemühen uns sehr um Fehlerkultur. Um die Kompetenz Fehler akzeptieren zu können. Leben das vielleicht an der einen oder anderen Stelle vor, dass wir-. Im Rahmen der Digitalisierung war das sehr einfach, das vorzuleben. (lachen) Weil da viel auch in die Hose gegangen ist einfach. Also Fehlerkultur, Mut eben was auszuprobieren.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 99)

„Ich würde noch mutig ergänzen. [...] Und eine Fehlerkultur. Zu begreifen, dass man auch Fehler machen darf und dass sie zum Lernprozess dazu gehören. Also sonst fällt Bewegung sehr, sehr schwer, glaube ich. Oder Entwicklung. Wenn man sich nicht traut den Schritt zu machen, weil man Angst hat davor, es könnte ja falsch sein. Und dann doch wieder lieber, wie [Person] gerade gesagt hat, wieder in dieser Komfortzone, wie man es heutzutage so schön sagt, dann einfach zu bleiben. Ich glaube, das gehört auch dazu.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 92)

➔ Die Kompetenz *„Wissen, dass man nicht alle mitnehmen kann“* wird ebenfalls mit Mut in Verbindung gebracht und mit dem Widerstandsmodell im Rahmen von Veränderungsprozessen, wonach die Aufmerksamkeit nicht zwingend allen Mitarbeiter*innen, sondern insbesondere den Unentschlossenen gewidmet werden sollte.

„Das Wissen darum, dass man nicht alle mitnehmen muss in so einem Prozess. Also Veränderungsmanagement bedeutet, nicht alle müssen erstmal in dem Boot sein. Sondern diesen Prozess nach vorne bringen zu können, mutig zu sein.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 99)

➔ Die Kompetenz *„Fokus auf Weniges“* wird von einem Bundesland benannt und beschreibt die Notwendigkeit, sich in Veränderungsprozessen auf Weniges zu fokussieren.

„Zu berücksichtigen, dass bei Veränderungsprozessen nicht an zehn verschiedenen Stellen angefangen wird, dass immer wieder nachgesteuert wird.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 99)

➔ Die Kompetenz *„Erfolge feiern“* spricht für sich und wurde nur von einem Bundesland erwähnt.

➔ Die Kompetenz *„Ambiguitätskompetenz“* wird einmal genannt und als Fähigkeit, mit Unsicherheiten umzugehen, beschrieben.

„Ambiguitätskompetenz. (Lachen) Also Unsicherheiten aushalten. Halte ich für ganz wichtig.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 254)

➔ Die Kompetenz *„Empathie/Umgang mit Emotionen“* wird von einem Bundesland benannt und erscheint selbsterklärend.

➔ In drei der Qualifizierungen wird die Kompetenz *„Selbstreflexionsfähigkeit / Konfliktfähigkeit“* entwickelt und im Sinne einer kontinuierlichen Infragestellung der

eigenen Person und Kompetenz verstanden, sozusagen als Basis für jede Veränderung. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Beleuchtung der Rolle der Schulaufsicht und des offenbar stattfindenden Veränderungsprozesses innerhalb dieser Gruppe.

„Ja, also ich denke, das sind ganz klare Punkte für solche Selbstreflexionsprozesse. Das halte ich für unerlässlich. Aber das wird auch gemacht. Das wird nicht nur in der eigentlichen Qualifizierung gemacht, sondern wirklich auch in der täglichen Arbeit der Begleitung mit den Schulleitungen. Und ich muss wirklich sagen, an der Stelle ist auch die schulfachliche Arbeit, zumindest hier bei uns, seit einigen Jahren auch ein Stückchen permanente Qualifizierung geworden. Weil wir uns wirklich bewusst mal vor zehn Jahren die Frage gestellt haben, das haben wir dann auch niedergeschrieben in so einem Leitbild, wie wollen wir uns denn als Schulaufsicht für diesen Wandel, der vor uns steht, verstehen. Wollen wir weiter diese im Sinne [...] Schulaufsicht bleiben oder wollen wir die Unterstützer, Begleiter, Berater sein? Da gibt es bis heute immer wieder noch diese großen Rollendiskussionen. Ja, manche billigen dann halt den Referenten zu, das können sie nicht, weil sie in einer anderen Rolle sind. Das kann ich so überhaupt nicht bestätigen. Weil wir auch der Überzeugung sind, dass wir genau das gleiche, was die Schulleitungen lernen müssen, ja selber auch lernen müssen. Ja, es ist ja nicht so, weil wir in dieser übergeordneten Position sind, dann auf einmal alles besser können und wissen. Und das finde ich, ist ein unglaublicher Überzeugungsschritt inzwischen. Noch nicht bei allen, aber doch zunehmend bei immer mehr Menschen. Wo ich glaube, dass das ein guter Schritt auch ist für wie wir sozusagen Qualifizierung verstehen von Amtsinhabern. Da kann man sehr, sehr, sehr viel machen. Und das tun wir, was Sie gerade angesprochen haben, in dieser täglichen Arbeit. Das tut manchmal wirklich weh, wenn man sich so manchmal hinterfragen muss. Ich hatte heute so ein Gespräch mit einem Stellvertreter, der da immer wieder seine Schulleiterin ärgert. Und da mussten wir einfach mal versuchen zu reflektieren, was er da ändern muss, dass er da besser mit seiner Schulleiterin arbeitet.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 95)

➔ Die Kompetenz „*Handlungs- und Methodenkompetenz*“ wird von einem Bundesland benannt und erscheint selbsterklärend.

➔ Die „*Fach- und Sachkompetenz*“ wird in zwei Qualifizierungen entwickelt bzw. als Voraussetzung betrachtet, damit Veränderungsprozesse gelingen. Gemeint sind nicht nur pädagogische Fachkenntnisse, sondern auch digitale und psychologische.

„Ja und also ich glaube, mit dem Fachwissen ist natürlich nicht nur dann das pädagogische Fachwissen dann gemeint, sondern auch jetzt nehmen wir die Digitalisierung. Auch das technische Fachwissen zum Beispiel oder neue Erkenntnisse in psychologischen Geschichten oder Ähnlichem. Ich glaube, da ist das Spielfeld weit.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 167)

➔ Die „*Prozess- und Steuerungskompetenz*“ wird von einem Bundesland genannt und erscheint selbsterklärend.

→ Von einem Bundesland wird außerdem die Kompetenz „*Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen*“ im Sinne eines „langen Atems in Veränderungsprozessen“ entwickelt.

„Durchhaltevermögen, die Klarheit, dass ich bei meinen Zielen bleibe, natürlich andere mitnehme, aber den roten Faden nicht verliere, also, die Durchsetzungsfähig-, das Durchsetzungsvermögen, mit anderen trotzdem zusammen.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 123)

→ Ein weiteres Bundesland nimmt die „*Salutogene Führungskompetenz*“ in den Blick

„Und eine letzte noch, die betrifft die Salutogenese. Das heißt, ich muss Gesundheitsmanagement, die Fähigkeit zum Gesundheitsmanagement, zur salutogenetischen Führung aufbauen, für mich selber und für mein Kollegium. Denn in Zeiten, wo wir Langzeiterkrankte von 20 Prozent haben, ist das eine dringend notwendige Kompetenz von Schulleitung.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 157)

→ Die „*Kommunikationskompetenz*“ wird von einem Bundesland genannt und erscheint selbsterklärend.

→ Darüber hinaus wird der Umgang mit Misserfolgen in Form einer „*Frustrationskompetenz*“ für wichtig gefunden.

„Was wir heute in der heutigen Zeit unbedingt brauchen, ist die Ausbildung der Kompetenz, der Frustrationstoleranz. Also, ich muss mit Misserfolgen umgehen können, ich muss Misserfolge managen können, ich muss mit Mangelsituationen umgehen können et cetera.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 157)

→ „*Entscheidungskompetenz*“ als eine elementare Kompetenz einer Führungskraft wird in der Qualifizierung entwickelt.

„Und um das noch mal vielleicht auf einen Gipfelpunkt zu bringen, wir werden auch in letzter Instanz die Entscheidungskompetenz besonders Schulen müssen, weil mir sind zahlreiche Führungskräfte begegnet, die wollen nicht entscheiden. Das Entscheidende an der Führungskraft ist aber, dass sie entscheiden müssen, denn dafür sind sie Führungskraft geworden.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 157)

→ Und schließlich nimmt ein Bundesland die „*Selbstorganisations- und Selbstmotivationskompetenz*“ in den Fokus, um in Zeiten von Veränderung sich selbst und andere organisieren und motivieren zu können.

„Also, jede Führungskraft muss in der Lage sein, sich selbst und andere zu organisieren und zu motivieren. Anders geht es nicht. Wenn ich mir vorstelle, [...] wenn ich als Schulleiter in die Schule komme und mache durch meine gesamte Körperhaltung deutlich, dass die Schule ein Störfaktor eines ansonsten potenziell freien vormittags ist, dann wird sich das Kollegium auch so verhalten. Das heißt also, Selbstorganisation, Selbstmotivation und andere zu motivieren.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 157)

Die Befunde der deduktiven und der induktiven Auswertung zu den (Veränderungs-) Kompetenzen münden im nächsten Abschnitt in eine Gesamtbetrachtung.

4.1.6.2.9 Gesamtbetrachtung der entwickelten Kompetenzen

Wirft man einen Gesamtblick auf die Ergebnisse zu den sieben Kompetenzen einer erfolgreichen schulischen Führungskraft, so fällt zunächst auf, dass zwei Kompetenzen, die für die Initiierung von Veränderungsprozessen unabdingbar wichtig sind, unterausgeprägt sind: *verändert den Status quo* (1) und *legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest* (6). Damit wird möglicherweise versäumt, den Schulleiter*innen zu vermitteln, Bisheriges in Frage zu stellen, risikobereit und innovativ zu sein sowie eine Haltung zu entwickeln, die kontinuierliche Verbesserung anstrebt.

Demgegenüber spielen *kommunikative Kompetenzen zum Aufbau von Vertrauen* (2) sowie die *Gestaltung eines gemeinsamen Plans für den Erfolg* (3) des Veränderungsprozesses eine große Rolle. Die Schulleiter*innen sollen transparent und partizipativ agieren und das gesamte System im Blick haben. Sie sollen Vertrauen schaffen, fair kommunizieren, empathisch handeln, sicher im Umgang mit Emotionen sein, selbstreflexiv und konfliktfähig sein. Sie dürfen Vision entwickeln, Ziele vereinbaren und auf den Prüfstand stellen. Dass sie ein Gefühl von *Dringlichkeit für tragfähige und nachhaltige Ergebnisse* (5) entwickeln sollen, wird ihnen jedoch nicht in den Qualifizierungen vermittelt. Gleichzeitig fehlt in der Vermittlung durch die Qualifizierungen *der starke Blick auf das Team* (4) im Verlauf eines Veränderungsprozesses. Und schließlich – völlig erwartungswidrig, weil zuvor noch deutlich als Qualifizierungsprinzip benannt – wird der Aufbau von Netzwerken im Zusammenhang mit Veränderungsprozessen offenbar nicht als unmittelbar relevant für die Steuerung angesehen.

Die Betrachtung der induktiv gebildeten Kategorien verstärkt dieses Bild: Es handelt sich bei den Nennungen überwiegend um klassische Kompetenzen im Zusammenhang mit Change-Prozessen, in denen das Widerstandsmodell und der Umgang damit deutlich aufscheint. Im Fokus ist insbesondere der Umgang mit Menschen in Zeiten der Veränderung und ihr bestmögliches „Abholen“ und „Mitnehmen“ bzw. der Umgang mit den eigenen Misserfolgen, was auch durchaus seine Berechtigung hat.

Gleichzeitig geraten dabei drei sehr wichtige Fähigkeiten/Kompetenzen aus dem Blick:

1. Risikobereitschaft, Innovation und das Infragestellen des Bisherigen bei gleichzeitigem Streben nach kontinuierlicher Verbesserung.
2. Das Gespür für die Dringlichkeit tragfähiger Ergebnisse.
3. Der Fokus auf dem Team und die Bedeutung von Vernetzung, um an dem „großen Bild“ mitzuwirken.

Mit dem Ausklammern dieser für Schulleiter*innen relevanten Kompetenzen wird auch eine Chance vergeben, das Bildungssystem in Deutschland zukünftig noch aktiver durch sie gestalten zu lassen.

Interessant ist der Hinweis von FULLAN, dass Schulleiter*innen, die sich auf die Verbesserung des Unterrichts einzelner Lehrkräfte konzentrieren, diese sieben Kompetenzen vermutlich nicht erreichen werden (ebd., S. 128). In Abschnitt 4.1.3.5 wurde bei der Gesamtbetrachtung der Lernleiter*innen deutlich, dass der Fokus in den Qualifizierungen derzeit noch auf der Entwicklung des Humankapitals und eben nicht auf der Gewinnung von Professionellem Kapital liegt. Hier beeinflussen ggf. die Inhalte der Rolle der Lernleiter*innen in den Qualifizierungen auch die Inhalte der Rolle der Veränderungsagent*innen.

4.1.6.3 Gesamtbetrachtung Veränderungsagent*innen

In den Qualifizierungen rücken acht der 16 Bundesländer die Kompetenzen der Schulleiter*innen in den Blick und geben ihnen gleichzeitig die Möglichkeit, deren Entwicklung selbst zu verfolgen. Einige Bundesländer sehen selbstkritisch, dass sie in diesem Bereich noch zu wenig anbieten und planen zukünftig eine stärkere Kompetenzermittlung.

Neben einer solchen Optimierung im Hinblick auf den Abgleich von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung und der oben beschriebenen stärkeren Fokussierung auf kontinuierliche Verbesserung, Innovation und tragfähige Ergebnisse, ist es der Bereich der Netzwerke, Partnerschaften und Teamarbeit, der im Rahmen der Rolle der Veränderungsagent*innen mehr Aufmerksamkeit in den Qualifizierungen verdient. Der natürliche Wunsch des Menschen, zusammen mit anderen etwas Wertvolles und Sinnhaftes zu tun, sollte gerade auch in Veränderungsprozessen zur

Gestaltung genutzt werden (ebd., S. 152f). Die sieben Kompetenzen einer erfolgreichen Führungskraft werden noch nicht hinreichend in den Qualifizierungen entwickelt. Dabei beeinflusst die Rolle der Lernleiter*innen – mit dem starken Fokus auf dem Humankapital, also auf der einzelnen Lehrkraft und deren Unterricht – vermutlich auch die Entwicklung der Rolle der Veränderungsagent*innen mit den sieben Kompetenzen.

4.1.7 Gesamtbetrachtung der Befunde auf Grundlage der „Principal-Theorie“

Im Hinblick auf die Rolle als Lernleiter*innen nehmen die Bundesländer in ihren Qualifizierungen in besonderer Weise die einzelne Lehrkraft und ihren individuellen Unterricht in den Blick, womit die Entwicklung von Humankapital im Zentrum der Qualifizierungen steht. Die Investition von Zeit in die Gruppe und die Entwicklung von zwischenmenschlichem Vertrauen, um das Soziale Kapital der Schule zu entwickeln, ist in den Qualifizierungen weniger stark ausgeprägt. Gleiches gilt für das Entscheidungskapital. Daraus folgt, dass Schulleiter*innen durch die Qualifizierungen nicht ausreichend vorbereitet werden, Professionelles Kapital an ihren Schulen zu entwickeln. In letzter Konsequenz ist die Rolle der Schulleiter*innen als Lernleiter*innen in den Qualifizierungen noch nicht vollständig ausgeschärft - eine kollektive Kultur der Effizienz kann daher nicht wirklich zur Entfaltung kommen.

Die Rolle als Innovator*innen im Zuge der Digitalisierung ist nach Auswertung der Expert*innengespräche für die Bundesländer mit zahlreichen Fragezeichen verbunden. Noch scheint nicht wirklich klar definiert zu sein, mit welchen Aufgaben sie zukünftig auszufüllen sein wird, so dass kein eindeutiger und bedeutsamer Teil der Qualifizierung sich mit dieser Rolle beschäftigt. Digitalisierung und Unterrichtsentwicklung beschäftigen zwar in hohem Maße die Expert*innen aus dem Feld der Schulleiter*innenqualifizierung. Es scheint aber keine erkennbare inhaltlich-strategische Entscheidung für einen Qualifizierungsbaustein zu geben.

Die Rolle der Bezirks- und Systemspieler*innen mit dem Fokus auf Vernetzung ist als zentraler Gedanke in den Schulleiter*innenqualifizierungen der deutschen Bundesländer verankert. Das Bedürfnis nach Austausch und Vernetzung ist bei jüngeren Schulleiter*innen stärker ausgeprägt und entspricht ihrem Bedürfnis nach Kollaboration und Teamarbeit. Es kann vermutet werden, dass die untersuchten Qualifizierungen die Rolle der Bezirks- und Systemspieler*innen weniger über den

Aufbau von Professionellem Kapital der Lehrkräfte an der Basis vermitteln, sondern eher an eine strenge Schulleiter*innenautorität knüpfen (Fullan, 2014, S. 106). Gleichzeitig scheint eine neue Generation nachzurücken, die den Aufbau von sozialem Kapital und – darauf aufbauend – Vernetzung regelrecht für sich einfordert.

Im Hinblick auf die Rolle als Veränderungsagent*innen entwickeln die Schulleiter*innenqualifizierungen mit Blick auf das Widerstandsmodell eher klassische Kompetenzen. Einen Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung wird den Schulleiter*innen noch nicht durchgängig ermöglicht und ist, wenn vorhanden, meist optional. Vernachlässigt werden außerdem drei Bereiche:

1. Risikobereitschaft, Innovation und das Infragestellen des Bisherigen bei gleichzeitigem Streben nach kontinuierlicher Verbesserung.
2. Das Gespür für die Dringlichkeit tragfähiger Ergebnisse.
3. Der Fokus auf dem Team und die Bedeutung von Vernetzung, um an dem „großen Bild“ mitzuwirken.

Die oben umrissenen Ergebnisse im Hinblick auf die Rolle der Lernleiter*innen beeinflussen dabei vermutlich die Ergebnisse im Hinblick auf die Rolle der Veränderungsagent*innen und die Ausbildung der sieben Kompetenzen ungünstig.

Ein Befund zieht sich wie ein roter Faden durch alle drei Rollen: Die Schulleiter*innen werden in den Qualifizierungen noch nicht systematisch darauf vorbereitet, die Lehrkräfte an ihrer Schule in eine professionelle und gute Zusammenarbeit und in einen Austausch miteinander zu bringen. Daran scheitert die Entwicklung von Sozialem Kapital, dadurch wird die Rolle der Systemspieler*innen vermutlich nicht über das Professionelle Kapital, also über die Lehrkräfte, vermittelt und dadurch spielt im Zusammenhang mit Veränderung das Thema „Vernetzung“ keine entscheidende Rolle, obwohl darüber Veränderungsprozesse eine ganz andere Gestaltungs- und Wirkungskraft entfalten könnten.

Nach FULLAN nehmen Schulleiter*innen auch selbst als Lernende an den Prozessen teil, kennen ihre Stärken, ihre Entwicklungsfelder ebenfalls und holen sich außerdem von Einzelnen oder der Gruppe immer wieder Feedback ein (ebd., S. 136). Insoweit beinhaltet die Rolle der Schulleiter*innen als Lernleiter*innen die von *Lernenden* und die von *Führenden* (ebd., S. 73f). Dieser Aspekt findet in den Interviews keine Erwähnung und scheint in den Qualifizierungen noch keine größere Rolle zu spielen,

wenngleich er einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeit in Schule nehmen kann. Schulleiter*innen sollten nicht nur Impulsgeber*innen sein, sondern sich in Zeiten hoher Unsicherheiten und Veränderungsdynamiken auch selbst als Lernende begreifen, die sich Feedback einholen, darüber weiterentwickeln und eine Haltung einnehmen, die sie auch von ihren Lehrkräften im Kollegium erwarten (ebd., S. 136). Offensichtlich gilt es zukünftig, diesen Aspekt stärker aufzugreifen:

„Also, ich würde mich nie dazu versteifen, dass der Schulleiter, der Lernleiter oder wie auch immer, ich muss mal gucken, der Lernleiter sein würde. Damit ist er überfordert, dadurch dass / Also, das glaube ich nicht, dass der Schulleiter der Lernleiter werden kann.“
(I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 99)

Noch scheint die Rolle von Lernenden im Zuge der Rolle von Schulleiter*innen als Lernleiter*innen in den Qualifizierungen nicht mitgedacht zu werden. Dabei ist die grundsätzliche Haltung einer „lernenden Führungskraft“ in den Qualifizierungen durchaus präsent:

„Also ein Mensch, der sich nicht als Lernender versteht, hat als Führungskraft versagt.“
(I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 171)

Eine Ergänzung der Qualifizierungen um diesen Aspekt birgt Potenzial, denn Schulleiter*innen räumen mit dieser Haltung Hindernisse aus dem Weg, stellen Ressourcen bereit, unterstützen Eigenverantwortung und Gruppenentwicklung und lenken schließlich die Aufmerksamkeit auf die Erfolge (ebd., S. 152). Der Prozess ist dabei auch keineswegs führungslos, vielmehr wird gerade über die drei beschriebenen Rollen der schulischen Führungskraft die Führungskompetenz abgebildet (ebd., S. 150). FULLAN zieht den Vergleich zu einer sozialen Epidemie oder einer positiven ansteckenden Krankheit, die sich ausbreitet (ebd., S. 149): Im Ergebnis entstehen dabei zwei Effekte, die gerade im Zuge der digitalen Transformation entscheidend für das Bildungssystem sein können: 1. Ein Zugehörigkeitsgefühl unter den Lehrkräften als Quelle der Motivation und der Freude über den gemeinsamen Sinn (ebd., 87). 2. Eine geteilte Tiefe in dem Sinne und Bewusstsein, dass Probleme gemeinsam gelöst werden, dass man dabei täglich besser werden möchte und dass man etwas Wichtiges und Tiefes tut, für das man gemeinsam verantwortlich ist (ebd., S. 82). Möglich wird ein solcher Prozess, weil die drei beschriebenen Rollen im Einklang mit dem natürlichen Wunsch des Menschen stehen, zusammen mit anderen etwas Wertvolles und Sinnhaftes zu tun (ebd., S. 152f).

Die Befunde aus den Interviews zeigen, dass die Qualifizierungen hier Optimierungspotenzial aufweisen, das – wenn es richtig genutzt würde – für das deutsche Bildungssystem einen großen Mehrwert bringen könnte.

Mehrfach betont FULLAN die zentrale Bedeutung von *gutem Management* bzw. von *starken Managementfähigkeiten* für den schulischen Erfolg (ebd., S. 56) und dass Führung den Fokus deutlich mehr auf Management legen muss (ebd., S. 134). Wenn Führungskräfte Management vernachlässigen, wird auch der Unterricht leiden (ebd.). Und gute Lernleiter*innen sind auch automatisch gute Manager*innen, weil sie wissen, dass Basisroutinen grundlegend sind, um Ziele zu erreichen.

„Although I don't directly take up the ‚managerial‘ role of the principal, let me say here that for the professional agenda to flourish, the principal must ensure that good management prevails in the school.“ (ebd., S. 56)

„Leadership, in short, includes instruction but is much more than that. If leaders neglect management and their other crucial roles, instruction will suffer as well.“ (ebd., S. 134)

„Lead learners are very good managers, because they know that establishing basic routines is essential for improvement goals to succeed.“ (ebd., S. 56f)

Diese Aussagen führen zu Malik und den Befunden im Rahmen der vorliegenden Studie, bezogen auf die Theorie des Malik Führungsrades®. Ähnlich wie FULLAN in dem nachfolgenden Zitat, unterscheidet auch MALIK nicht zwischen Führung, Leadership und Management (s. Abschnitt 1.3.2).

„In fact, leading the development of a culture of professional capital requires strong managerial skills. [...] – no need to artificially sort out what is managerial and what is leadership.“ (Fullan, 2014, S. 56)

4.2 Empirische Befunde des Malik Führungsrades®

4.2.1 Kategoriensystem: Deduktiv gebildete Kategorien

Wie bereits in den Abschnitten 4.1 und 3.4.2 beschrieben, entsteht das Kategoriensystem bei der deduktiven Herleitung bereits im Vorfeld durch eine theoriegeleitete Festlegung der Haupt- und Unterkategorien (Mayring, 2008, S. 11).

Der in Abschnitt 1.3.2 beschriebene Theorierahmen von MALIK findet seinen Niederschlag in den folgenden Hauptkategorien:

1. Aufgaben einer guten Führungskraft
2. Grundsätze einer guten Führungskraft
3. Werkzeuge einer guten Führungskraft

Weitere Unterkategorien zu den Hauptkategorien wurden aus dem Theorierahmen und aus dem darauf basierenden Interviewleitfaden abgeleitet, so dass sich das folgende deduktive Kategoriensystem ergab:

Tabelle 13: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades® (Eigene Darstellung)

„Aufgaben einer guten Führungskraft“

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 1	Aufgaben einer guten Führungskraft
UK 1.1	Ziele setzen
UK 1.2	Organisieren
UK 1.3	Entscheiden
UK 1.4	Kontrollieren
UK 1.5	Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern

„Grundsätze einer guten Führungskraft“

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 2	Grundsätze einer guten Führungskraft
UK 2.1	Resultatorientierung
UK 2.2	Beitrag zum Ganzen
UK 2.3	Konzentration auf wenig
UK 2.4	Stärkenorientierung
UK 2.5	Vertrauen
UK 2.6	Zuversicht

„Werkzeuge einer guten Führungskraft“

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
------------------------	------------------------------

HK 3	Werkzeuge einer guten Führungskraft
UK 3.1	Sitzung
UK 3.2	Bericht
UK 3.3	Job Design / Stellenbeschreibung
UK 3.4	Assignment Control ³²
UK 3.5	Arbeitsmethodik
UK 3.6	Budget
UK 3.7	Leistungsbeurteilung
UK 3.8	Systemerneuerung

Schließlich wurde das deduktive Kategoriensystem um die entsprechenden *Definitionen* der Haupt- und Unterkategorien - abgeleitet aus der Theorie des Malik Führungsrades® – und um *Ankerbeispiele* (typische Textstellen) ergänzt³³. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Definitionen des deduktiven Kategoriensystems:

³² MALIK unterscheidet Stelle und Assignment (Auftrag), daher wurden hier aus einem Grundsatz zwei Kategorien gebildet (Malik, 2019, S. 302f). Ggf. kann es Auswirkungen auf die Ergebnisse haben.

³³ Die vollständige Tabelle mit Ankerbeispielen befindet sich in der Anlage zu dieser Arbeit.

Tabelle 14: Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades® (Eigene Darstellung)

Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Theorie des Malik Führungsrades® (2019)

	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 1	Aufgaben einer guten FK	Sachaufgaben und Managementaufgaben müssen unterschieden werden. Managementaufgaben sind die Konstante (in jeder Organisation gleich), Sachaufgaben sind die Variable, sie variieren von Organisation zu Organisation. Die Erfüllung der Managementaufgaben erfordert nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso auch hochentwickeltes Sach- und Fachwissen. 5 wichtige Managementaufgaben sind der Kern.
UK 1.1	Ziele setzen	Das Grundprinzip des „Führens mit Zielen“ ist unumstritten, dennoch funktioniert es in der Praxis meist eher schlecht. Es geht um das Führen mit persönlichen Jahreszielen. Die Mitarbeiter müssen über die grundsätzlichen Absichten, also die „Marschrichtung“ informiert werden. Wenige Ziele, aber dafür große, die ins Gewicht fallen, wenn sie erreicht werden. Ziele immer möglichst quantifizieren. Minimum ist die Zeitdimension – kein Ziel ohne Termin! Ziele müssen immer dokumentiert werden, um spätere Missverständnisse zu vermeiden. Die wichtigste Funktion von Zielen in einer Organisation ist es, Verantwortung zu individualisieren. Die Managementaufgabe, für Ziele zu sorgen, bestimmt maßgeblich die Effektivität einer Organisation.
UK 1.2	Organisieren	Komplexitätstauglichkeit, Selbstorganisation und Selbstregulierung sowie Antizipationsfähigkeit und Schnelligkeit gehören zu den entscheidenden Kompetenzen im Zuge der großen Transformation. Wichtige Regeln: Geringstmögliche Zahl von Ebenen und kürzest mögliche Wege! Möglichst wenig bereichsübergreifendes Arbeiten! Notwendige persönliche Kontakte minimieren. Tätigkeitsfelder müssen auf eine Aufgabe fokussieren und nicht „ein bisschen von allem“ sein.
UK 1.3	Entscheiden	Das Problem muss herausdestilliert und herauspräpariert werden, um große, wirklich wesentliche Entscheidungen treffen zu können. Die erste Frage muss immer sein: Worum geht es hier wirklich? Gute Manager lassen sich nicht in Entscheidungszwänge manövrieren. Sie treffen Entscheidungen mit Bedacht und wohlüberlegt und versuchen, sämtliche Alternativen zu bedenken. Wirksame FK geben sich niemals zufrieden mit den erstbesten Lösungen, sondern suchen permanent weiter nach Alternativen. Gute FK sind an anderen Auffassungen interessiert. Bei einem guten Manager wird dann die Entscheidung nicht mehr aus den Augen gelassen.
UK 1.4	Kontrollieren	Ein guter Manager fragt sich, was er unbedingt und unverzichtbar kontrollieren muss, um ausreichend gerechtfertigtes Vertrauen haben zu können? Er geht vor Ort und verschafft sich einen persönlichen Eindruck.
UK 1.5	Menschen entwickeln	Menschen entwickeln sich mit ihren Aufgaben. Wenn die Aufgabe fördernd und entwickelnd sein soll, muss sie größer und schwieriger sein als die bisherige Aufgabe. Entwicklung muss außerdem stärkenorientiert sein.

	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 2	Grundsätze einer guten Führungskraft	Grundsätze wirksamer Führung sind Standards für die kritische Prüfung von Managementtheorien. Die nachfolgend beschriebenen sechs Grundsätze wirksamer Führung sind das Fundament der Professionalität von Management. Sie regeln, wie und mit welcher Qualität die Managementaufgaben erfüllt und die Managementwerkzeuge eingesetzt werden. Mit einem gewissen Maß an Einsicht und Disziplin sind sie erlernbar.
UK 2.1	Resultatorientierung	Nur der Output zählt. Die Wirkung ist, dass die Menschen sowie ihr Denken und Handeln auf das hin ausgerichtet werden, was die Organisation braucht, weil sie dazu geschaffen wurde. → Sinn der Organisation.
UK 2.2	Beitrag zum Ganzen	Es ist der Kern ganzheitlichen Denkens und die Voraussetzung für unternehmerisches Handeln. Es macht aus dem Spezialisten einen Generalisten und ist der Schlüssel zu dauerhafter Motivation. Ein guter Manager ist jemand, der das Ganze sieht. Die Orientierung auf den eigenen Beitrag zum Ganzen ist die Grundlage der Kundenorientierung. Möglichst viele Mitarbeiter in der Organisation müssen die „Kathedrale“ sehen, also größtmögliche Klarheit über das Ganze haben. → Worin besteht Ihr Beitrag?
UK 2.3	Konzentration auf wenig	Fokussierung und Konzentration auf eine kleine Zahl von sorgfältig ausgesuchten Schwerpunkten, über die Wirkung und Erfolg erzielt werden kann.
UK 2.4	Stärkenorientierung	Die Aufgabe von Management ist es, Menschen so zu nehmen, wie sie sind, ihre Stärken herauszufinden und ihnen durch entsprechende Gestaltung ihrer Aufgaben die Möglichkeit zu geben, dort tätig zu werden, wo sie mit ihren Stärken eine Leistung erbringen und Ergebnisse erzielen können. Keine Beschäftigung mit den Schwächen.
UK 2.5	Vertrauen	Wenn es einem Manager gelingt, das Vertrauen seiner Mitarbeiter zu gewinnen, ist auch die Unternehmenskultur in Ordnung. Wo wechselseitiges Vertrauen herrscht, findet sich meist auch Motivation. Umgekehrt verhindert Misstrauen Motivation. Eine auf Vertrauen basierende Führungssituation ist robust genug, um Führungsfehler aushalten zu können. Man muss meinen, was man sagt und so handeln. Konsistenz und Prognostizierbarkeit zeigen sich im Handeln.
UK 2.6	Zuversicht	Die Aufmerksamkeit von FK muss auf die Chancen gerichtet sein. Als reife Personen werden Menschen wahrgenommen, die mit vollem Realismus Probleme erkennen, oft früher als andere und mit größerem Scharfsinn – es dabei aber nicht bewenden lassen, sondern sich dann fragen: Was kann ich jetzt tun, damit es sich ändert? Hinsichtlich der Großen Transformation ist positives Denken für FK elementar. FK müssen einen klaren Blick bewahren, um die Chancen der neuen Welt zu sehen.

	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 3	Werkzeuge einer guten Führungskraft	Jeder Beruf hat sein eigenes Werkzeug, um die zu erfüllenden Aufgaben effektiv und wirksam ausführen zu können. Man muss sie erlernen und trainieren. MALIK weist darauf hin, dass die sieben Werkzeuge wirksamer Führung oft nicht beachtet werden, weil sie so unspektakulär erscheinen. Gleichzeitig geraten Führungskräfte ohne diese Werkzeuge in einen Teufelskreis aus Überlastung, Stress, Depressivität und Ausgebrannt sein.
UK 3.1	Sitzung	Sitzungen können ein hochwirksames Managementwerkzeug sein, wenn sie effektiv sind. 80% aller höheren Manager geben an, 60% ihrer Zeit in Sitzungen zu verbringen. Durch zu viele Sitzungen werden Organisationen langsam und schwerfällig, denn die eigentliche Arbeit wird davor oder danach gemacht. Sitzungen müssen vor- und nachbereitet werden und eine Tagesordnung mit wenigen wichtigen TOP haben. In einer wirksamen Sitzung werden TOP inhaltlich relevant diskutiert und danach einer Meinungsbildung zugeführt, aus der eine Entscheidung und deren Vollzug resultieren. Nach der Sitzung muss der Manager ständig nachfassen, eine Realisierungskontrolle durchführen und sich auf die Finalisierung konzentrieren.
UK 3.2	Bericht	Schriftstücke sollen die Kommunikation erleichtern, das Gedächtnis entlasten, den Überblick über wesentliche Dinge erleichtern und helfen, den Überblick zu behalten.
UK 3.3	Job Design/ Stellenbeschreibung	Jobs müssen groß sein und den jeweiligen Menschen besonders fordern. Jobs müssen den Menschen konzentrieren und fokussieren. Eine Aufgabe sollte stets von einer Person und ihrer direkten Organisationseinheit erledigt werden können.
UK 3.4	Assignment Control	Zu unterscheiden ist Stelle und Auftrag (Assignment), Aufträge müssen schriftlich formuliert werden, insbesondere, wenn größere Veränderungen anstehen. Als erstes werden klare Aufträge „herauspräpariert“ und als zweites der Einsatz der Mitarbeiter gesteuert. Die besten Mitarbeiter müssen für die schwersten Aufgaben eingesetzt werden, ihnen muss der Rücken freigehalten werden. Assignment Control muss mit der Budgetierung und der Vereinbarung von Zielen verbunden werden.
UK 3.5	Arbeitsmethodik	Richtiges Management hat seinen Ursprung im Selbstmanagement, in der Anwendung von Management nicht auf andere Personen, sondern auf sich selbst. Resultate und Arbeitsergebnisse hängen in besonderer Weise von der Arbeitsmethodik ab. Ganz besonders in Zeiten von hoher Komplexität. Leben und arbeiten werden oft fälschlicherweise als Gegenpole verstanden. Gut ist ein Grundverständnis, das Führen, Leisten und Leben integriert. Arbeitsmethodik ist sehr persönlich und individuell. Sie muss alle 3 Jahr überprüft, angepasst oder radikal verändert werden. Don't work harder, work smarter, muss das Ziel sein.

	Kategorienbezeichnung	Definition
UK 3.6	Budget	Kompetente Anwendung erfordert ein paar spezielle Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Begriffe und Zusammenhänge. Saubere Budgets sind für Nonprofit-Organisationen noch wichtiger als in Unternehmen. Das Budget ist ein elementar wichtiges Managementwerkzeug: a. Mit Hilfe des Budgets lernt eine FK die Organisation und den Verantwortungsbereich gut kennen b. Es ist das einzige Werkzeug, um Ressourcen produktiv zu machen. c. Es ist das beste Instrument für die Koordination aller Tätigkeiten. d. Es ist Integrationsmittel für Personal eines Bereichs in die Organisation e. Es ist das beste Werkzeug, um zu erkennen, wann man Pläne revidieren muss.
UK 3.7	Leistungsbeurteilung	Was muss eine Leistungsbeurteilung wirklich leisten: 1. Sie muss die Leistung auch beurteilen. Dabei muss auf die vereinbarten Ziele zurückgegriffen werden. 2. Sie muss die besonderen individuellen Stärken und Schwächen beurteilen. Die beste Methode ist daher die Echtzeit-Beurteilung: Wann immer ein Mitarbeiter eine Aufgabe abschließend bearbeitet hat, sollte er beurteilt werden. Kleine und bedeutungslose Vorkommnisse sollten im Laufe eines Jahres von der FK notiert werden. Alle wirklichen Performer wollen wissen, wo sie stehen! Und sie sind es, die in Organisationen gebraucht werden.
UK 3.8	Systemerneuerung	Es braucht einen Prozess, der Veraltetes und Überflüssiges entsorgt. Methode – Es ist die Frage zu stellen: Was von all dem, was wir heute tun, würden wir nicht mehr neu beginnen, wenn wir es nicht schon täten? Die Frage nach der Entschlackung stößt immer zum Wesenskern der Dinge vor: Warum tun wir etwas überhaupt? Was ist der Zweck?

Bestandteil des Interviewleitfadens waren über den Theorierahmen von MALIK hinaus weitere wichtige Themenkomplexe bzw. Fragen, die in Abschnitt 3.3.1 genauer beschrieben und erklärt wurden und deren Ergebnisse z.T. im Zusammenhang mit der Theorie von MALIK dargestellt werden sollen. Die drei betreffenden Themenkomplexe und ihre Anforderungen im Hinblick auf die deduktive Kategorienbildung werden nachfolgend kurz dargestellt:

- Verständnis und Bedeutung von Führung und Management: Die Begriffe *Führung* und *Management* sowie das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis³⁴ wurden in Abschnitt 1.1 dargestellt. Da nicht vorausgesetzt werden konnte, dass alle Bundesländer dieses Begriffsverständnis teilen und ihrer Schulleiter*innenqualifizierung zugrunde legen, sollte zu Beginn der Interviews zunächst das Verständnis des einzelnen Bundeslandes erfragt werden, um schließlich am Ende auf das Begriffsverständnis im Rahmen der Schulleiter*innenqualifizierung in Deutschland insgesamt schauen zu können.³⁵ Um durch die Studie eine Einschätzung darüber zu erhalten, welche Relevanz die Themen Führung und Management in den Qualifizierungen einnehmen, wurde nach ihrer *Bedeutung* innerhalb der Schulleiter*innenqualifizierung gefragt. Es ergaben sich daraus die Hauptkategorien 1 bis 4.
- Inhalte zu Führung und Management: Um herauszufinden, welche *Inhalte* sich in den Qualifizierungen der einzelnen Bundesländer hinter den Begriffen Führung und Management verbergen, wurde dieser Themenkomplex in den Interviewleitfaden aufgenommen und die entsprechende Hauptkategorie 5 gebildet.
- Aufgaben wirksamer Führung: In Anlehnung an MALIK wurde nicht nur nach den *Managementaufgaben* einer guten Führungskraft gefragt, die sich aus dem Malik Führungsrad® ergeben und die nach MALIK bei jeder Führungskraft und in jeder Organisation gleich sind, sondern auch nach den *Sachaufgaben* einer Führungskraft, die sich von Organisation zu Organisation unterscheiden (Malik, 2019, S. 169). Es ergab sich dadurch die Hauptkategorie 6a.

Die deduktiven Kategorien wurden wie folgt erweitert:

³⁴ In Anlehnung an MALIK wurden die Begriffe Führung und Management synonym und der Begriff Leadership gar nicht verwendet.

³⁵ Das Kategoriensystem folgt hier den Definitionen nach MALIK, wohl wissend, dass im Rahmen der Interviews völlig andere Begriffsdefinitionen auftauchen konnten, die es auszuwerten galt.

Tabelle 15: Ergänzte Kategorien auf der Grundlage des Interviewleitfadens (Eigene Darstellung)

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 1	Definition Führung
HK 2	Definition Management
HK 3	Definition Management und Führung synonym
HK 4	Bedeutung von Führung und Management
UK 4.1	Bedeutung von Führung
UK 4.2	Bedeutung von Management
HK 5	Inhalte von Führung und Management
UK 5.1	Inhalte von Führung
UK 5.2	Inhalte von Management
HK 6a	Sachaufgaben einer guten Führungskraft
HK 6b	(Management-)Aufgaben einer guten Führungskraft

Die nachfolgende Abbildung zeigt den ergänzten Abschnitt der Kategorientabelle mit Definitionen. Die weiteren Hauptkategorien 2 und 3 (s.o.) sind in der Tabelle nicht aufgeführt, da sie sich nicht verändern, sondern lediglich zu 7 und 8 werden.

Tabelle 16: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®, ergänzt um Hauptkategorien aufgrund des Interviewleitfadens (Eigene Darstellung)

Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der Theorie des MALIK'schen Führungsrad (2019)

	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 1	Definition Führung	Zusammenfassend hat Führung damit zwei wichtige Funktionen: Mit ihrer Hilfe soll 1. die Organisation ihre Ziele erreichen und 2. die Mitarbeiterschaft zusammengehalten werden. Die Aufgabe einer Führungskraft ist es also, die Organisationsziele zu erreichen und gleichzeitig die Mitarbeiter dafür zu motivieren.
HK 2	Definition Management	w.v.
HK 3	Management und Führung synonym	MALIK lehnt den Begriff Leadership eher ab und verwendet die Begriffe Management und Führung synonym. Er sieht außerdem in der Entwicklung und Förderung von Mitarbeitern eine originäre Aufgabe von Management. Auch YULK (2006, S. 6) hält eine Unterscheidung in Manager und Führungskräfte aus empirischer Sicht nicht für nachweisbar, sondern eher für eine theoretische Stereotype. In der vorliegenden Arbeit wird ein Verständnis von Führung und Management zugrunde gelegt, das die beiden Begriffe in Anlehnung an MALIK synonym verwendet und die Mitarbeiterführung als Teilfunktion von Führung und Management begreift.
HK 4	Bedeutung von Führung und Management	Welche Bedeutung misst das betreffende Bundesland diesem inhaltlichen Feld zu? Welche Schwerpunkte werden diesbezüglich gesetzt?
UK 4.1	Bedeutung von Führung	w.v.
UK 4.2	Bedeutung von Management	w.v.
HK 5	Inhalte von Führung und Management	Mit welchen Inhalten füllt das betreffende Bundesland die beiden Begriffe bzw. dieses Feld?
UK 5.1	Inhalte von Führung	w.v.
UK 5.2	Inhalte von Management	w.v.
HK 6a	Sachaufgaben einer guten FK	Sachaufgaben und Managementaufgaben müssen unterschieden werden. Sachaufgaben sind die Variable, sie variieren von Organisation zu Organisation. Die Erfüllung der Managementaufgaben erfordert nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso auch hochentwickeltes Sach- und Fachwissen.
HK 6b	(Management-)Aufgaben einer guten FK	Sachaufgaben und Managementaufgaben müssen unterschieden werden. Managementaufgaben sind die Konstante (in jeder Organisation gleich), Sachaufgaben sind die Variable, sie variieren von Organisation zu Organisation. Die Erfüllung der Managementaufgaben erfordert nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso auch hochentwickeltes Sach- und Fachwissen. 5 wichtige Managementaufgaben sind der Kern.
UK 6b.1	Ziele setzen	Das Grundprinzip des „Führens mit Zielen“ ist unumstritten, dennoch funktioniert es in der Praxis meist eher schlecht. Es geht um das Führen mit persönlichen Jahreszielen. Die Mitarbeiter müssen über die grundsätzlichen Absichten, also die „Marschrichtung“ informiert werden. Wenige Ziele, aber dafür große, die ins Gewicht fallen, wenn sie erreicht

4.2.2. Kategoriensystem: Induktiv gebildete Kategorien

Aus dem Material heraus wurden induktive Kategorien gebildet, wie in Abschnitt 3.4.3 beschrieben. Für die Hauptkategorie 7 (alt: 2) – Grundsätze einer guten Führungskraft - entstanden dabei folgende weitere *Unterkategorien*:

Tabelle 17: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®, ergänzt um induktive Kategorien bei HK 7 (Eigene Darstellung)

„Grundsätze einer guten Führungskraft“

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 7	Grundsätze einer guten Führungskraft
UK 7.1	Resultatorientierung
UK 7.2	Beitrag zum Ganzen
UK 7.3	Konzentration auf wenig

UK 7.4	Stärkenorientierung
UK 7.5	Vertrauen
UK 7.6	Zuversicht
UK 7.7	Erkenntnisse visualisieren
UK 7.8	Entscheiden und Entscheidung kommunizieren
UK 7.9	Agil handeln, auf Sicht
UK 7.10	Langen Atem haben
UK 7.11	Qualitätskreislauf
UK 7.12	Initiativen fördern
UK 7.13	Verantwortung abgeben / Delegation
UK 7.14	Entwicklung einer wertschätzenden Feedbackkultur
UK 7.15	Digitalisierung als gemeinsame Aufgabe verstehen
UK 7.16	Entwicklung einer Lernkultur
UK 7.17	Hypothesenbildung
UK 7.18	Veränderungen zu Routinen werden lassen
UK 7.19	Kommunikation u. Selbstreflexion (Wohlfühlklima)
UK 7.20	Transformationaler Führungsstil
UK 7.21	Etablierung Qualitätsstandards
UK 7.22	Transparenz
UK 7.23	Ressourcen organisieren
UK 7.24	Erfolgsereignisse feiern
UK 7.25	Partizipation: Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen
UK 7.26	Bestandsaufnahme
UK 7.27	Freimachen von Druck
UK 7.28	Verbündete schaffen
UK 7.28.1	Team bilden
UK 7.28.2	Unterstützung von außen u. Kooperation
UK 7.28.3	Unterstützung von Schulaufsicht u. Schulträger
UK 7.28.4	Steuergruppe einrichten

Für MALIK sind die in Abschnitt 1.3.2.1 beschriebenen *sechs Grundsätze wirksamer Führung* das Fundament der Professionalität von Management (Malik, 2019, S. 73). Sie regeln, wie und mit welcher Qualität die Managementaufgaben erfüllt und die Managementwerkzeuge eingesetzt werden (ebd.). Die sechs Grundsätze bilden eine Kultur der Wirksamkeit, die gleichzeitig die Grundlage ist für Innovation und Wandel sowie die Voraussetzung, um die Komplexität der „Großen Transformation²¹“ zu meistern (ebd., S. 164 f). Mit einem gewissen Maß an Einsicht und Disziplin sind sie für ihn erlernbar (ebd.).

Im Rahmen des entsprechenden Themenkomplexes im Interviewleitfaden wurden die Befragten gebeten, sich in die Rolle von Schulleiter*innen zu versetzen, die neu an ihrer Schule sind und deren Schule heruntergewirtschaftet ist (schlechte Schüler*innenleistungen, demotivierte Lehrkräfte, schlechte Ausstattung, Rückgang der Schüler*innenzahlen). Sie wurden nach ihren sechs Grundsätzen gefragt, nach denen sie in dieser Situation handeln würden, um die Schule in den nächsten fünf Jahren an die Spitze der zehn besten Schulen in der Region zu bringen. Diese Frage sollte Leitsätze und Grundprinzipien zum Thema Führung und Management bei den Befragten aktivieren. Die gegebenen Antworten konnten im besten Falle in eine Haltung zum Thema Führung und Management münden und spielen im Hinblick auf die Auswertung daher eine nicht unerhebliche Rolle. Sämtliche Nennungen, die über die deduktiven Kategorien hinaus erfolgten, wurden deshalb auch berücksichtigt und sind als induktive Kategorien in die Auswertungen eingegangen.

Weitere induktive Ergänzungen wurden bei der *Hauptkategorie 8* (alt: 3) – *Werkzeuge einer guten Führungskraft* - vorgenommen:

Tabelle 18: Ausschnitt deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades®, ergänzt um induktive Kategorien bei HK 8 (Eigene Darstellung)

„Werkzeuge einer guten Führungskraft“

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung
HK 8	Werkzeuge einer guten Führungskraft

UK 8.1	Sitzung
UK 8.2	Bericht
UK 8.3	Job Design/ Stellenbeschreibung
UK 8.4	Assignment Control
UK 8.5	Arbeitsmethodik
UK 8.6	Budget
UK 8.7	Leistungsbeurteilung
UK 8.8	Systemerneuerung
UK 8.9	Präsenz
UK 8.10	Delegation
UK 8.11	Teamarbeit
UK 8.12	Feedback
UK 8.13	Supervision u. andere Unterstützungssysteme (Recht)
UK 8.14	Mitarbeiter*innengespräche
UK 8.15	Selbstreflexion (Lerntagebuch) u. Selbstorganisation
UK 8.16	Referenzrahmen
UK 8.17	Führungsmodelle (z.B. NA, positive Leadership
UK 8.18	UE-Werkzeugkasten (z.B. Anleitung Fachkonferenzen)
UK 8.19	Fortbildungscurriculum u. Fortbildg. als Doppeldecker
UK 8.20	Inspektions- und Visitationsberichte
UK 8.21	Simulation von SE-Prozessen/Planspiel/SE-Projekt
UK 8.22	Qualitätskreislauf/Evaluation
UK 8.23	Digitale Tools (z.B. Plattform)
UK 8.24	Unterrichtsbesuch u. Beratung
UK 8.25	Controlling
UK 8.26	Kommunikation
UK 8.27	Ziele vereinbaren

UK 8.28	Netzwerke
UK 8.29	Deprivatisierung von Unterricht
UK 8.30	Willkommenskultur schaffen
UK 8.31	Empathie

Für MALIK sind die *sieben Werkzeuge einer guten Führungskraft* die entscheidenden Instrumente von Manager*innen, um wirksam zu sein (ebd., S. 267). Es geht um die Wirksamkeit von Sitzungen, um eine persönliche Arbeitsmethodik, um die Auflösung der Work-Life-Separierung und um das Überwinden von vermeintlichen Grenzen (ebd.). Jeder Beruf wird durch die Beherrschung von Werkzeugen definiert, die in den unterschiedlichsten Anwendungssituationen stetig trainiert und perfektioniert werden müssen (ebd., S. 268). MALIK weist darauf hin, dass die sieben Werkzeuge wirksamer Führung oft nicht beachtet werden, weil sie so unspektakulär erscheinen (ebd.). Dies kann jedoch in einen Teufelskreis aus Überlastung, Stress, Depressivität und Ausgebranntsein führen (ebd.). Ihre Beherrschung stellt die handwerkliche Seite der Professionalität einer Führungskraft dar (ebd., S. 375). Dieses Handwerk wiederum zu beherrschen, ist für MALIK eine wichtige Grundlage für Selbstsicherheit und Souveränität und eine Quelle von Freude an der eigenen Wirksamkeit (ebd., S. 376).

„Man nimmt sich etwas vor oder stellt sich einer Aufgabe – und dann löst man sie, weil man es kann. Hierin liegt in der Tat so etwas wie das Geheimnis jener Führungskräfte, die ein oft un- oder übermenschlich erscheinendes Arbeitspensum bewältigen und es trotzdem schaffen, Mensch zu bleiben, gelassen und souverän.“ (ebd.).

Die im Interviewleitfaden darauf gerichtete Frage führt insoweit auf den Kern von Führung und Management: Es geht letztlich darum, herauszufinden, mit welchen Instrumenten bzw. mit welcher Ausrüstung die Schulleiter*innen in Deutschland ihren durchaus anspruchsvollen und steinigen Weg als Führungskraft beginnen. Sämtliche Nennungen in den Expert*innengesprächen durften insoweit nicht verloren gehen, sondern mussten, aufgrund ihrer Relevanz, über induktive Kategorien in die Auswertung einfließen, so dass das deduktive Kategoriensystem um sie ergänzt wurde.

4.2.3 Begriffsverständnis von Führung und Management in den Bundesländern

In Abschnitt 1.1 wurde darauf hingewiesen, dass die Begriffe Führung und Management nicht selten entgegengesetzt verwendet werden (Fritz, 2017, S.1). Dabei ist der Begriff „Management“ oft negativ konnotiert und wird mit Eigenschaften wie bürokratisch, nicht innovativ, nicht dynamisch oder rein organisatorisch verbunden, während „Führung“ oder „Leadership“ eher mit Wünschenswertem in Zusammenhang gebracht werden (Malik, 2019, S.48).

Gleichzeitig wurde resümiert, dass eine allgemeingültige Abgrenzung und Definition der drei Begriffe - auf der Basis einer systematischen Aufarbeitung - aufgrund der großen Vielfalt und Vielzahl von Ansätzen kaum möglich ist (Bonsen, 2003, S. 27; Schmerbauch, 2017, S. 34). Die Autorin hat daher zunächst

1. der vorliegenden Arbeit ein Verständnis von Führung und Management zugrunde gelegt, das die beiden Begriffe in Anlehnung an MALIK synonym verwendet und die Mitarbeiter*innenführung als Teilfunktion von Führung und Management begreift
2. und außerdem eine Frage nach der Begriffsdefinition bzw. dem Begriffsverständnis des jeweiligen Bundeslandes in den Interviewleitfaden eingearbeitet, um für die Interpretation der weiteren Ergebnisse der Studie eine Basis zu schaffen.

Nachfolgend werden zunächst die Auswertungsergebnisse der Hauptkategorien 1 (Definition Führung) und 2 (Definition Management) sowie 3 (Führung und Management synonym) dargelegt. Dabei wird mit einem Überblick über die verschiedenen Begriffsmodelle von Führung und Management in den 16 Bundesländern begonnen.

4.2.3.1 Begriffsdefinitionen und -modelle von Führung und Management

Die Frage nach dem Verständnis der Begriffe *Führung* und *Management* in den 16 Bundesländern erbrachte zunächst eine Reihe weiterer Begrifflichkeiten: Verwendet werden neben *Führung* und *Management* u.a.: *Leadership*, *Leiten* bzw. *Leitung*, *Pädagogische Führung* und *Positive Leadership*. Hinter den Begriffen wiederum

stehen unterschiedliche Definitionen und Beschreibungen, so dass ein einheitliches oder zumindest konsensuales Begriffsmodell von Führung und Management auf den ersten Blick unmöglich erscheint. Bei genauerer Betrachtung lassen sich jedoch verschiedene Begriffsmodelle und Definitionen bündeln, so dass auf diese Weise bei der Auswertung fünf Begriffsmodelle entstanden sind, die nachfolgend erläutert werden sollen.

(1) Begriffsmodell „Führung und Management“

Neun Bundesländer arbeiten mit den Begriffen *Führung* und *Management* bzw. mit den Abwandlungen *Pädagogische Führung* und *Leiten*. Dabei ist der Begriff *Führung* verbunden mit Mitarbeiter*innenführung, Arbeiten mit Zielen, Schulentwicklungsarbeit oder der Arbeit *am* System. Der Begriff *Management* hingegen verbindet sich mit Zahlen, Daten, organisatorischen Dingen, Verwaltung, der Einhaltung von Vorschriften oder der Arbeit im System. Nachfolgend beschreiben zwei Bundesländer das oben kurz umrissene Begriffsmodell „**Führung + Management**“:

„Führung bezieht sich hier auf die Entwicklung von Zielen, von Aufträgen und die Motivierung der Lehrkräfte. Und Management umfasst in dieser Definition bei uns die Umsetzung von Plänen und die Einhaltung von Vorschriften, so wie die effektive Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 13)

„[...] unter Führung verstehen wir die Beeinflussung, die Beeinflussung und Steuerung eines Kollegiums zur Zielerreichung. Und unter Management verstehen wir die Leitung, Organisation und Planung einer Organisation.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 25)

Ein weiteres Bundesland legt sein Begriffsmodell „**Leiten = Führung + Management**“ dar. Die Unterscheidung liegt lediglich in dem Oberbegriff *Leiten*, der sich in die Begriffe *Führung* und *Management* splittet, sich inhaltlich jedoch in das erste Begriffsmodell einordnet.

„Ja. Also wir trennen analytisch, in der Ausbildung, sage ich mal, ja? Wir gehen von dem Begriff Leiten aus. Wir qualifizieren Schulleiterinnen und Schulleiter. Und wir sprechen ja auch von Klassenleitung. Ja? Wir gehen also von dem Begriff Leiten aus, und trennen diesen Begriff Leiten ganz analytisch in Management- und Führungsaufgaben. [...] Und wir verstehen hier unter Führen alles, was mit dem Menschen zu tun hat. Also Ziele setzen, Visionen, Mitarbeiter mitnehmen, fördern, fordern und so weiter. Also um es mal ganz kurz zu machen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 44)

„[...] was wir unter Managementaufgaben verstehen, nämlich unter Statistiken, Berichten und diesen Dingen [...]“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 58)

In einem anderen Bundesland orientiert sich das Begriffsmodell „**Führung +**

Management“ an Peter F. Drucker³⁶ und einem berühmten Zitat von ihm, wonach *Management* als Arbeit *im* System betrachtet wird, während *Führung* eine Arbeit *am* System darstellt:

„Also wir setzen Management und Organisation und Verwaltung relativ gleich. Also wir orientieren uns an Peter Drucker und sagen, Management ist Arbeiten im System, die Dinge richtig machen, Führung ist Arbeiten am System, prüfen, ob man die richtigen Dinge tut.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 3)

In dem Begriffsmodell „**Pädagogische Führung (Management als Teilmenge)**“ eines Bundeslandes werden ebenfalls beide Begriffe verwendet, Management allerdings als Teilmenge von Führung begriffen, wobei sich die inhaltliche Bedeutung wieder mit dem ersten Begriffsmodell deckt.

„[...] Management ist ja ein Teil von Führung“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 35)

„Und der Aspekt von Management umfasst eher so dieses systematische, rationale und auch optimierte, planerische und analytisch unterwegs zu sein. [...] Und der Aspekt der pädagogischen Führung geht letztendlich eher so in dieses Sensing. Also einen Sinn hinter den-, dieses kreative Gestalten mit Veränderungsprozessen unter Einbindung aller [...]. Auch so etwas wie Teamgeist zu fördern.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 41)

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über das in neun Bundesländern vorgefundene Begriffsmodell „Führung und Management“:

³⁶ S. nähere Ausführungen in Abschnitt 1.3.2 dieser Arbeit.

Tabelle 19: Übersicht der neun Begriffsmodelle „Führung + Management“ in den Bundesländern (Eigene Darstellung)

Interview	Begriffsmodell	Verständnis der Unterbegriffe	
42	Führung + Management	Führung = Personalführung	Management = Zahlen, Daten
43	Leiten = Führen + Managen	Führung = alles, was mit Menschen zu tun hat	Management = Zahlen, Daten, Fakten
46	Führung + Management	Führung = Arbeiten am System	Management = Arbeiten im System (Orga und Verwaltung)
47	Führung + Management	Führung = zielbezogene Kommunikation	Management = Verwaltung materieller und personeller Ressourcen und Gestaltung von Prozessen
48	Führung + Management	Führung = Entwicklung von Zielen, Aufträgen, Motivierung der LK	Management = Umsetzung von Plänen, Einhaltung von Vorschriften, effektive Zusammenarbeit Lehrerschaft
49	Führung + Management	Führung = Persönlichkeit, deren Sinnstiftung andere Menschen bereit sind zu folgen (Zukunft)	Management = die organisatorischen Aufgaben eines Systems (hier und jetzt)
50	Führung + Management	Führung = Personalführung	Management = (Leiten und Managen wird eher gleichgesetzt) in Abgrenzung zu Entwickeln
51	Pädagogische Führung (+ Management als Teilmenge davon)	Pädagogische Führung = kreatives Gestalten von Veränderungsprozessen unter Einbindung aller, mit Widerstand umgehen können	Management = Teilmenge von Führung (systematisch, rational, optimiert, planerisch und analytisch unterwegs sein)
56	Führung + Management	Führung = Beeinflussung und Steuerung eines Kollegiums zur Zielerreichung	Management = Leitung, Organisation und Planung einer Organisation

(2) Begriffsmodell „Führung = Leadership und Management“

Drei Bundesländer arbeiten neben den Begriffen *Führung* und *Management* zusätzlich mit dem Begriff *Leadership* bzw. mit dem Begriffsmodell „**Führung = Leadership + Management**“. Dabei ist *Führung* der Oberbegriff, der sich in *Leadership* und *Management* aufsplittet. *Leadership* umfasst das „Verlassen des Rahmens“ und gleichzeitig alles, was mit Schulentwicklung zu tun hat sowie eine zukunftsfähige Gestaltungsarbeit, um die Schule nach vorne zu bringen. Der Begriff *Management* hingegen verbindet sich mit Tätigkeiten „innerhalb des Rahmens“ und allem, was Schule am Laufen hält. Er umschreibt die Arbeit im System, die Verwaltungsaufgaben.

„Also das Spannungsfeld sehe ich für mich da, [...] sozusagen ist, eigentlich das bei dem Management bleibe ich im Rahmen, in dem Rahmen, den ich habe. Und Leadership sprengt den Rahmen, da gehe ich über den Rahmen hinaus.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 28)

„Wir verwenden den Begriff Führung als Oberbegriff, weil Führung hat zwei Elemente: Leadership und Management.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 37)

„Ja. Also da gibt es ja dieses Yin Yang Modell. Leadership als dann Arbeit am System und Management als Arbeit im System. Also alles das, was mit Verwaltungsaufgaben zu tun hat Portale, Finanzen, Statistik. Das muss ich in dem System, in der Schule machen. Aber alles, was

in Richtung Schulentwicklung geht- Ich hatte vorhin noch gar nicht erwähnt, dass natürlich für uns das Schulentwicklungsdreieck da auch so ein leitendes ist, [...] zu Schulentwicklung, zu Personal und zur Organisationsentwicklung. Alles das wären eigentlich Fähigkeiten, die in Richtung Leadership gehen.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 33)

„[...] also ich bin Führungskraft, das ist der Überbegriff. Und damit habe ich beides zu leisten und würde dann sagen, Management wäre ich, würde ich sagen, das ist dieser verwaltungstechnische Bereich. Ich Sorge dafür, [...] dass die Schule gut funktioniert. [...] Das das Alltagsgeschäft, genau. Und und darüber hinaus wäre dann eben der der andere Bereich der des des des Leaderships, das wäre letztendlich die zukunftsfähige Gestaltung, Dinge nach vorne bringen. Und unter Management würde ich bezeichnen all das, was mit diesen Alltagstätigkeiten mit verbunden ist.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 19-21)

Die Begriffsmodelle und die Definitionen der Begriffe *Leadership* und *Management* der drei Länder sind erstaunlich deckungsgleich und beschreiben „Pflicht“ (= Management) und „Kür“ (= Leadership) von Schulleiter*innen. Geäußert werden mehrfach Präferenzen bei den angehenden Schulleiter*innen zugunsten des Leadership-Bereiches, für den – aufgrund des hohen Managementanteils – nicht genug Zeit verbleibe.

„Und die Erfahrung zeigt, dass ganz viele Schulleiter darüber klagen, dass sie mit diesem Alltag[s]management so ausgelastet sind, dass sie für den Aspekt des Leaderships nicht ausreichend Zeit haben.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 19-21)

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über das in drei Bundesländern vorgefundene Begriffsmodell „Führung = Leadership und Management“:

Tabelle 20: Übersicht der drei Begriffsmodelle „Führung = Leadership + Management“ in den Bundesländern (Eigene Darstellung)

Interview	Begriffsmodell	Verständnis der Unterbegriffe	
45	Führung = Leadership + Management	Leadership = Rahmen verlassen	Management = innerhalb d. Rahmens, alles, was Schule am Laufen hält
52	Führung = Leadership + Management	Leadership = Alles, was in Richtung Schulentwicklung geht	Management = Arbeit im System: Verwaltungsaufgaben, z.B. Portale, Finanzen, Statistik
54	Führung = Leadership + Management	Leadership = die zukunftsfähige Gestaltung, um die Schule nach vorne zu bringen	Management = alles, was mit Alltagstätigkeiten und dem gesamten Verwaltungsbereich zu tun hat und dazu führt, dass die Schule gut läuft

(3) Begriffsmodell „Führung = Positive Leadership und Management“

Ein Bundesland arbeitet neben den Begriffen *Führung* und *Management* zusätzlich mit dem Begriff *positive Leadership* bzw. mit dem Begriffsmodell „**Führung = positive Leadership + Management**“. Dabei ist *Führung* der Oberbegriff, der sich in *positive Leadership* und *Management* aufsplittet. *Positive Leadership* ist mit einer wertschätzenden Wahrnehmung und mit Achtsamkeit – in Abgrenzung zu Machtausübung - verbunden. Der Begriff *Management* hingegen verbindet sich hier mit administrativen Tätigkeiten in hierarchischen Kontexten, in denen der*die Schulleiter*in qua Funktion und Rolle eine Entscheidung trifft oder treffen muss. Als Beispiel werden im Interview das Vergaberecht und das Projektmanagement angeführt. Der Managementbegriff wird insgesamt vermieden.

„Und was so ein bisschen Schwerpunkt auch möglicherweise bilden mag, dass der Begriff Management hat halt doch in manchen Beziehungen so einen gewissen leicht negativen Anklang, weil es dann um strenge hierarchische Strukturen, um Befehlsketten, oder klare Hierarchien, verwalterische Tätigkeiten und sonstiges geht und Schule ist nicht mehr so.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 61)

„Ja, und diese administrativen oder hierarchischen Gegebenheiten, das hat man zum Beispiel bei Vergaberechten, oder im Projektmanagement, dass irgendwann der Schulleiter dann sagt und so machen wir es jetzt und fertig aus. Und das sehe ich dann eher in diesem Bereich, der Management-Tätigkeiten an.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 67)

„Wir vermeiden ihn eher.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 69)

„Führung verwenden wir schon. Aber es geht jetzt eher in die Richtung Leader oder positive Leadership.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 73)

„Es ist mit einem mit einem Adjektiv versehen, das eine gewisse Haltung bei der ganzen Geschichte auch widerspiegelt. Das ist die wertschätzende Wahrnehmung, das ist die Achtsamkeit. Das muss ich als Führung nicht unbedingt dann erwarten, aber wenn ich mit einer gewissen Gesinnung oder Haltung an die Führungsaufgaben ran gehe, ist diese sind diese Attribute doch dann schon wichtig. Deswegen ist das positiv, nochmal ein bisschen etwas für meine Begriffe, etwas anderes als der reguläre Führungsbegriff. Der Führungsbegriff kann ja auch als Machtapparat oder sonst irgendwas gesehen werden, was er bei uns nicht gesehen, oder wie er nicht gesehen wird. Aber theoretisch lässt er das eher zu.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 75)

Tabelle 21: Übersicht des Begriffsmodells „Führung = Leadership + Management“ in den Bundesländern (Eigene Darstellung)

Interview	Begriffsmodell	Verständnis der Unterbegriffe	
53	Führung = Positive Leadership + Management	Positive Leadership = wertschätzende Wahrnehmung, Achtsamkeit	Management = administrative oder hierarchische Gegebenheiten, zum Beispiel Vergaberecht (der Begriff wird vermieden)

(4) Begriffsmodell „Führung / Leitung“

Zwei Bundesländer arbeiten mit den Begriffen **Führung / Führen** bzw. **Leitung / Leiten**. Beide Begriffe beinhalten den eher strategischen Bereich, der mit Veränderung von Schule einhergeht. In einem Bundesland wird Bezug genommen auf die drei Säulen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung bzw. das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von ROLFF (2013, S. 20).

„Doch, Führung und Leitung, das-, das sind so die Begriffe, die vorkommen. Und die beziehen sich natürlich immer auf die-, ja, eigentlich bis jetzt klassischen Handlungsfelder, nämlich Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 25)

„Ich würde schon das auf diesen drei Säulen bestehen-, also, stehen lassen auch, sowohl Unterrichtsentwicklung als auch Organisationsentwicklung als auch Personalentwicklung. Denn um mein Personal gut entwickeln zu können, brauche ich ja auch eine gute Vorstellung von dem, was den Unterricht in meiner Schule kennzeichnen soll oder wie wir Unterricht verstehen und wo es hingehen soll jetzt insbesondere zum Beispiel mit dem Blick auf die Digitalisierung beziehungsweise Digitalität des Lernens in Schule. Da brauche ich ja eine Vorstellung von, um dann halt mit meinem Kollegium oder mein Kollegium davon zu überzeugen oder mit meinem Kollegium ein Leitbild zu entwickeln, um dann halt die entsprechenden Maßnahmen personeller Art einleiten zu können. Das ist ja so eine Wechselwirkung.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 27)

„Und das sind ja diese-, das waren damals diese drei-, diese drei Gebiete, die man aber natürlich nie voneinander lösen kann und in denen man allen-, in allen dreien muss man aktiv-, was heißt muss man, aber da ist schon der Kern von Führung gut hinterlegt, ja, wenn man diese drei Dinge gut steuert.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 29)

Nein, wir nennen, doch, wir nennen es Führung, die Schule führen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 58)

„Wir benutzen da keinen unterschiedlichen Begriff. Wir nennen das Schule leiten oder Schule führen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 64)

Der Begriff Management wird zwar mit dem Funktionieren von Schule assoziiert, allerdings nicht verwendet bzw. als Teil des Führens oder Leitens betrachtet oder aber als Voraussetzung dafür, dass der Veränderungsbereich – das Leiten – überhaupt funktionieren kann. Schulleiter*innen sollen sozusagen den Managementbereich „im Griff haben“.

„Und das bedeutet zum einen eher Verwaltungstätigkeiten, aber zum anderen auch Tätigkeiten, die dafür Sorge tragen, dass man durch Impulse, Visionen und Strategien die jeweilige Schule sich weiterentwickeln lässt.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 25)

„Einmal haben Sie gesagt der Managementbereich. Klar, die Schule muss funktionieren. Das muss, irgendwie muss jeden Tag Unterricht stattfinden. Lehrer müssen da sein und so weiter. Und Schule funktioniert auch, wenn Schulleiter nur das verantwortet.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 12)

„Aber dann gibt es den, ich nenne das Leitung geben, den Veränderungsbereich, den strategischen Bereich. Wo man guckt, was kann man verbessern, was kann man verändern. Und den kann ich aber nur dann leisten als Schulleiter, wenn ich den anderen Bereich im Griff habe. Sonst bin ich die ganze Zeit damit beschäftigt Toilettenpapier zu bestellen, weil es keinen gibt der das macht. Verstehen Sie?“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 12)

Tabelle 22: Übersicht des Begriffsmodells „Führung / Leitung“ in den Bundesländern (Eigene Darstellung)

Interview	Begriffsmodell	Verständnis der Unterbegriffe
44	Führen / Leiten (stattdessen OE, UE, PE)	Keine Unterbegriffe
55	Führung / Leitung	Management = die Schule muss funktionieren (wird nicht verwendet)

(5) Begriffsmodell „Führung und Management als Synonym“

Ein Bundesland arbeitet mit den Begriffen **Führung** bzw. **Management** und verwendet beide Begriffe **synonym**. Die Inhalte werden durch externe Trainer*innen vermittelt, die auch in Unternehmen der freien Wirtschaft Fortbildungen anbieten. Gleichzeitig wird das Angebot durch Schulleiter*innen begleitet, die ihren Blick darauf richten, wie die vermittelten Inhalte in dem System Schule funktionieren.

„Ihre Frage war Führungsmanagement? Ich würde fast sagen, es wird tatsächlich ein Stück weit schon synonym verwendet.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 27)

„Es ist so, wir haben in der-, in der Einführungswoche, die wird bestritten von einem freien externen Trainer oder einer Trainerin und in Kombination damit ein erfahrener Schulleiter oder eine erfahrene Schulleiterin. Das heißt, alles was also diese-, die Managementthemen oder Personalführung oder Organisation, meiner Schulorganisation, also alles was mit Managementthemen da zu tun hat, wird von den externen Trainern bestritten, die auch in Unternehmen beispielsweise unterwegs sind und dort ähnliche Fortbildungen anbieten. Und der Schulleiter oder die Schulleiterin bricht es dann quasi runter auf das System Schule. Wie mache ich das an meiner Schule? Was-? Was habe ich da, für Erfahrungen gemacht? Was funktioniert bei mir und wie funktioniert es? Weil ich das eben so und so mache. Oder was funktioniert bei mir nicht? Oder anders? Oder was-, was ist in unserem System einfach schwieriger oder so? Es ist ja bei manchen Dingen so, dass das in der-, in einem Wirtschaftsunternehmen super funktioniert, aber eben im System Schule gar nicht machbar ist, weil beispielsweise ein Schulleiter keine Möglichkeit hat, seine-, seine-, die Lehrkräfte über ein höheres Gehalt oder so was zu motivieren“. (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 27)

Tabelle 23: Übersicht des Begriffsmodells „Führung und Management als Synonym“ in den Bundesländern (Eigene Darstellung)

Interview	Begriffsmodell	Verständnis der Unterbegriffe
41	Führung + Management synonym	Keine Unterbegriffe

*Zusammenfassend und über sämtliche Begriffsmodelle und Bundesländer hinweg lässt sich festhalten, dass der Begriff Management mit Tätigkeiten verbunden wird, die tendenziell als unangenehm und lästig empfunden werden und eher mit einem „Funktionieren“ der Schule als mit ihrer „Steuerung“ verbunden werden. Organisation, Verwaltung, Statistiken, Vergaben, Hierarchie, Finanzen, Ressourcen, Vorschriften sind Tätigkeiten und Begriffe, die damit assoziiert werden und die Schule nach Meinung der Expert*innen vielleicht „am Laufen halten“, aber nicht weiterentwickeln oder in eine gewünschte Richtung lenken und steuern. Sie werden in einem gewissen Kontrast zu den eher positiv besetzten Begriffen Führung, Leitung und Leadership betrachtet. Letztere verbinden sich mit Veränderungs- und Entwicklungsthemen, dem ewigen schulischen Dreiklang aus Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung und der Erreichung einmal gesetzter Ziele. MALIK hat bereits auf diese, aus seiner Sicht nicht zielführende, Unterscheidung bzw. Kontrastierung hingewiesen (Malik, 2019, S.48f).*

Nach der Sinnhaftigkeit der Unterscheidung zwischen den beiden Feldern *Führung/Leitung/Leadership* und *Management* gefragt, antwortete ein*e Expert*in wie folgt:

I: „Ist aus Ihrer Sicht diese Trennung hilfreich? Also-, und wenn ja, warum?“

B: „Ja. Also ist aus meiner Sicht sehr, sehr unterstützend für Schulleitung, weil Schulleitung aus meiner Beobachtung heraus, besonders aus-, zumindest das, was wir unter Managementaufgaben verstehen, nämlich unter Statistiken, Berichten und diesen Dingen, leidet. Ja? Und diese-, wir haben dann auch so ein wunderschönes Sketchnote Flipchart, eigentlich sollte das ja in der Balance sein. Und nach meinem Verständnis das Führen vielleicht sogar ein bisschen höher sein. Die Arbeit mit dem Menschen. Es ist aber leider so in der Waage.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 57-58)

Auf diesen Befund und die Frage, inwieweit die Begriffstrennung hilfreich für das System Schule sein kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt zurückzukommen sein.

4.2.3.2 Befunde jenseits der Begriffsmodelle

Neben der erfolgten systematischen Zuordnung der Länderdefinitionen zu Begriffsmodellen gibt es auch einige erstaunliche Befunde. Dazu gehört beispielsweise, dass in *einem* Bundesland *zwei* unterschiedliche Begriffsmodelle existieren, nämlich für die Phase „vor Amt“ das Begriffsmodell (2) und für die Phase „neu im Amt“ das Begriffsmodell (1). Zwei getrennt geführte Interviews mit Expert*innen unterschiedlicher Ebenen der Bildungsverwaltung erbrachten dieses Ergebnis. Auch in einem weiteren Bundesland gab es im Interview, das mit zwei Personen aus verschiedenen Ebenen der Kultusverwaltung geführt wurde, abweichende Begriffsdefinitionen. Während ein*e Expert*in zum Begriffsmodell (1) tendierte³⁷, plädierte der*die weitere Expert*in für einen ganz neuen Leiter*innenbegriff: Leiter*innen haben demnach besondere Qualitäten oder Gabenfähigkeiten, es gibt unterschiedliche Leiter*innentypen und Leiter*innen grenzen sich in besonderer Weise von Manager*innen und Führer*innen ab.

„Also, ich denke, Leiten ist deutlich mehr als Managen. Denn nicht jeder Manager ist ein guter Leiter und nicht jeder gute Leiter ist auch ein guter Manager. Von daher würde ich das schon sehr stark differenzieren zu Leitung oder-. Also, ich benutze gerne den-, den Begriff Leitung. Führung ist für mich immer so ein bisschen negativ besetzt, weil derjenige, der führt, der Führer ist und das hat immer so einen leichten-, leichten negativen Touch. Von daher nutze ich eigentlich mehr und lieber den Begriff Leiter, Leiterin und Leitung eben entsprechend und nicht Führung.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 26)

„Führen hat etwas mit Vorangehen zu tun. Das hat Leiten nicht immer, Leiten hat-, kann ja auch unterschiedlich definiert sein. Gibt ja auch unterschiedliche Leitertypen. Also, wenn ich jetzt von der anderen Seite komme und sage, es gibt den-, den Hirtenleitertyp, der in irgendeiner Art und Weise seine Herde zusammenhält, sprich, sein Kollegium zusammenhält, fürsorglich arbeitet, dann ist das sicherlich ein Merkmal von Leiter. Aber ein Leiter kann eben auch tatsächlich genauso vorangehen und sa-, und die-, und die Richtung vorgeben. Und ein Leiter kann aber auch sehr dienend für seine-, für seine-, für seine Lehrkräfte sein, indem er auf die Bedürfnisse besonders eingeht, eben dadurch sich nicht nur Respekt verschafft, sondern auch Motivation verschafft, indem er die-, die Menschen im Blick hat. Also, es gibt da sehr unterschiedliche Leitertypen.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 28)

Demgegenüber hatte sich der*die zweite Expert*in kurz zuvor in demselben Interview noch dahingehend geäußert, dass Leiten und Managen eher gleichbedeutend sei, in Abgrenzung zum Entwickeln.

„Und Managen bezieht sich-, da ist es unklar, dann jeweils auf Organisation leiten. Also, Leiten und Managen wird eher gleichgesetzt in Abgrenzung zu Entwickeln.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 24)

³⁷ Dort wurde das Bundesland schließlich auch zugeordnet.

Diese leichten „Begriffsverwirrungen“, die sogar innerhalb einzelner Bundesländer auftreten, sowie die große Anzahl an Begrifflichkeiten mit entsprechenden Definitionen, die sich immer wieder in feinen Nuancen unterscheiden, beschreiben einen vorhandenen Präziserungs-, Ausschärfungs- und Abstimmungsbedarf der Länder im Hinblick auf begriffliche Definitionen, damit verbundene Haltungen und Inhalte von Führung und Management. Darüber kann auch nicht das unter 4.2.3.1 beschriebene Ergebnis ähnlicher Begriffsmodelle hinwegtäuschen. Angesichts der seit langem vorliegenden Erkenntnisse, die im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich dargelegt wurden, erstaunt dieser Befund. Schließlich haben Management- und Führungsaufgaben schon seit langem den Weg in die Schulen und in das Handeln von Schulleiter*innen gefunden (Wissinger, 2011, S. 107). Es ist sogar davon auszugehen, dass einzelschulisches Führungshandeln im deutschen Sprachraum stärker durch Verwaltungs- und Managementtätigkeiten gekennzeichnet ist als durch pädagogisches Management (Wissinger, 2014, S. 153). Die kritische Auseinandersetzung mit Managementkonzepten und die Einübung von Managementtechniken ist also schon seit vielen Jahren geboten. Gleichzeitig sind Aus- und Weiterbildungsinstitutionen schon länger in der Pflicht, das Berufsprofil der Schulleiter*innen neu zu konzipieren und durch eine längere Ausbildung und darauf aufbauende Weiterbildung strukturell abzusichern (Wissinger, 1996, S. 180). Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage nach Barrieren oder Abwehrreaktionen im System, die längst erforderliche Veränderungen möglicherweise verhindern. In diesem Zusammenhang fallen einige kritische Statements der Expert*innen zum Thema *Führung* und Management auf, die daraufhin genauer in den Blick genommen werden sollen.

4.2.3.3 Systembarrieren: Abwehrreaktionen von Schule

In einer Reihe von Statements wird insbesondere der Begriff Management kritisch betrachtet und hinterfragt. So wird z.B. in einem Statement zum Ausdruck gebracht, dass Führung und Management eigentlich in einer zeitlichen Balance stehen sollten bzw. Führung sogar einen größeren Anteil beanspruchen müsste, weil Schulleiter*innen unter Managementaufgaben, wie z.B. Statistiken und Berichten, leiden und von diesen Tätigkeiten regelrecht „aufgefressen“ werden:

„[...] Schulleitung aus meiner Beobachtung heraus, besonders aus-, zumindest das, was wir unter Managementaufgaben verstehen, nämlich unter Statistiken, Berichten und diesen Dingen, leidet. Ja? Und diese-, wir haben dann auch so ein wunderschönes Sketchnote Flipchart, eigentlich sollte das ja in der Balance sein. Und nach meinem Verständnis das Führen vielleicht sogar ein bisschen höher sein. Die Arbeit mit dem Menschen. Es ist aber leider so in der Waage.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 58)

„Management, also diese ganzen Daten, Zahlen, Fakten, Termine fressen die Leute auf.[...] Und sie leiden gerade neu im Amt, und dann auch bei den berufserfahrenen Schulleitungen darunter, dass sie zum Führen, was wir darunter-, zur Arbeit mit dem Menschen, kaum kommen. Ziele setzen, motivieren, Kollegen mitnehmen. Kollegen überhaupt mal beobachten. Ja? Wie ticken die? Wo kann ich Arbeitsgruppen sinnvoll zusammensetzen? Ja? Also das kommt teilweise an Schule viel zu kurz. Und auch in diesem amtsvorbereitenden Kurs, die Lehrkräfte beobachten das auch. Und die größte Angst haben sie von-, vor dem, was wir unter Managementaufgaben verstehen. Und dann sagen wir, so, und wir legen aber den Fokus auf Führen. Und nicht auf Management. Und nicht auf Paragraphen. Ja?“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 60)

In einem Expert*inneninterview wird dem Managementbegriff ein leicht „negativer Anklang“ zugeschrieben, weil dieser mit „strengen hierarchischen Strukturen“ verknüpft sei sowie mit „Befehlsketten“ oder „klaren Hierarchien“ und „Verwaltungstätigkeiten“. Der Begriff wird daher vermieden.

„Na ja, also mit der Frage habe ich mich ein bisschen schwergetan, weil ich im Moment, die Tendenz verspüre, nicht nur bei mir, sondern auch so ein bisschen aus der Glücksforschung raus, dass es anstatt den Begriffen, oder anstatt des Managements, eher in die Richtung positiv Leadership geschoben wird, was so das Führungsverhalten von von Schulleitungen angeht, womit ich mich auch absolut identifizieren kann. Und was so ein bisschen Schwerpunkt auch möglicherweise bilden mag, dass der Begriff Management hat halt doch in manchen Beziehungen so einen gewissen leicht negativen Anklang, weil es dann um strenge hierarchische Strukturen, um Befehlsketten, oder klare Hierarchien, verwalterische Tätigkeiten und sonstiges geht und Schule ist nicht mehr so. Schule besteht aufgrund von vielen äußeren Einflüssen, besteht halt Schule, für unsere Begriffe zu großen Teilen, aus der Fähigkeit, ein Team anleiten zu können, oder im Team arbeiten zu können, um dort die bestmöglichen Perspektiven und Arbeitsweisen dann aufbauen zu können. [...] Also da habe ich den Eindruck, das ist jetzt rein persönliches Empfinden von mir, dass Management-Aufgaben häufig dann von Kolleginnen und Kollegen als administrative Tätigkeiten gesehen werden, die getan werden müssen. [...] Ja, und diese administrativen oder hierarchischen Gegebenheiten, das hat man zum Beispiel bei Vergaberechten, oder im Projektmanagement, das irgendwann der Schulleiter dann sagt und so machen wir es jetzt und fertig aus. Und das sehe ich dann eher in diesem Bereich, der Management-Tätigkeiten an. Deswegen ist es-. Deswegen ist das Manager-Dasein doch so-. Ja. Ja, also, es würde es am besten beschreiben, wenn wir das unter Administration und Verwaltung, die Management-Tätigkeiten so so sehen würden. [...] Wir vermeiden ihn eher.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 61-70)

Ein*e Interviewpartner*in versucht sich an einer möglichen Erklärung für die spürbare Ablehnung des Managementbegriffs einschließlich der damit verbundenen Tätigkeiten im System Schule und schlägt einen Bogen zu der „besonderen Kultur“ von Schule, zu der die Worte *Management* und *managen* offenbar nicht passen:

„Und es-, es ist, glaube ich, anzuerkennen, dass Schule eine besondere Kultur hat, also, von allen Menschen, die sich da tummeln, ja. Angefangen von den Schülern, die sich halt benehmen wie Schüler, aber auch insbesondere das-, das Kollegium und die Schulleitung und wie das zusammenspielt. Also, so habe ich das kennengelernt und es wurde mir auch bestätigt, dass dieses-, ich-, ob es vielleicht so eine gängige Vorstellung ist von dem Wort Management oder

managen, dass das nicht so richtig gut zu dem passt, wie man Schule-, wie man Schule sieht oder empfindet und was man da für eine Haltung in sich trägt. Also, wenn eine Schulleitung-, stell dir eine Schulleitung vor, die sich als Management begreift, da wäre sie zwei Meilen entfernt vom Kollegium. Und das liegt vielleicht an dem Person-, an der Art oder an der-, an dem-, an dem Gros der Personen, was in Schule arbeitet, das sind vielleicht auch so Menschen, die dann ein solches Umfeld halt besonders suchen und ein Umfeld, wo man so ganz explizit von Management und anderem spricht, eben nicht suchen. Also, weil das sehr stark ineinander greift alles.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 19)

Die Ausführungen passen zu der zusammenfassenden Darstellung der Begriffe in 4.2.3.1 und erinnern an die zu Beginn dieser Arbeit erwähnte Skepsis im erziehungswissenschaftlichen Kontext bezogen auf den Managementbegriff, der dort zuweilen nahezu wie ein Fremdkörper wirkt (Bonsen, 2003, S.5; Schmerbauch, 2017, S. 23). Die besondere Kultur von Schule wird in diesem Zusammenhang immer wieder ins Feld geführt.

Vor diesem Hintergrund werden als nächstes die Befunde zur Hauptkategorie 4 „Bedeutung von Führung und Management“ betrachtet.

4.2.4 Bedeutung von Führung und Management in den Qualifizierungen

Die Expert*innen vertreten nahezu durchgängig die Auffassung, dass dem Bereich *Führung und Management* eine sehr große Bedeutung in ihrer Qualifizierung für neue oder angehende Schulleiter*innen zukommt. Insoweit scheint die schon 1996 von WISSINGER erhobene Forderung nach einer Auseinandersetzung von Schulleiter*innen mit Managementkonzepten und Managementtechniken Gehör gefunden zu haben und in eine Umsetzung gelangt zu sein (Wissinger, 1996, S. 180).

„Eigentlich einen sehr großen. Weil wie gesagt das ja der Teil ist, den die Schulleiterinnen und Schulleiter nicht schon bereits als Lehrkraft oder eben aufgrund ihrer pädagogischen Qualifikation mitbringen, sondern das ist ja das, wovon Sie sich letzten Endes von einer normalen Lehrkraft unterscheiden. Und was Sie benötigen, damit Sie so ein großes-. Ich meine, Schulen sind ja zum Teil riesengroße Organisationen, die sind zum Teil deutlich größer als mittelständische Unternehmen oder so was. Und insofern ist das wichtig, dass da jemand ist, der sich schon mit-, mit-, wie-, wie manage ich so ein großes Unternehmen, so letzten Endes, Unternehmen, die sich-, der damit sich irgendwie auskennt? Alles andere wäre ja ein Himmelfahrtskommando.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 31)

Diese positive Aussage wird auch durch ähnliche Aussagen anderer Bundesländer zur Relevanz von *Führung und Management* in den Qualifizierungen unterstützt.

„Ja, also-, also, jetzt ganz banal gesprochen, das ist der Kern, um das sich [...] dreht, weil man halt diese Qualifizierung entwickelt hat in dem Moment, wo man anerkannt hat, das Schulleiterinnendasein ist ein anderes als das Dasein einer Lehrkraft. Das ist quasi ein anderer Beruf, ja. So versteht sich [...]. Man will qualifizieren für einen anderen Beruf. Und der Beruf wird ganz stark gekennzeichnet dadurch, dass ich Führungsaufgaben habe oder die Führung bin. Ich habe ja per Gesetz die letzte Verantwortung in der Schule als Schulleiterin. Alles fällt auf mich sozusagen zurück. Und darauf will [...] vorbereiten. [...] Da geht es dann um-, direkt schon auf diesen Rollenwechsel hingearbeitet in Bezug auf, wie ist mein Kommunikationsverhalten. Und ich muss das aber immer denken im Sinne von, jetzt bin ich aber dann vielleicht irgendwann nicht mehr Lehrkraft, sondern in einer Führungsposition.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 31)

„Es geht um die künftige Führungsaufgabe. Es geht um die Tätigkeit als künftige Führungsperson. Ich, in meiner Rolle als künftige Führungskraft. Und das ist-, und deshalb ist es immer wieder der Punkt. Wir müssen immer wieder aufpassen, dass man diesen Weg nicht verlässt, weil immer wieder Fragen auftauchen. ‚Ja ich in meiner Klasse als Mathelehrer.‘ ‚Nein darum geht es nicht.‘ Es geht darum, wenn ich als Führungskraft in welcher Funktionsstelle auch immer.“(I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 40)

Dennoch kommt es im weiteren Verlauf zu Ausdifferenzierungen hinsichtlich der Bedeutung, weil 1. in der Frage zwischen den beiden Bereichen *Führung* und *Management* unterschieden wird und 2. die Länder – wie in 4.2.3 näher ausgeführt – ihren Qualifizierungen unterschiedliche Begriffsverständnisse zugrunde legen. Daher wird die Frage nach der Bedeutung von *Führung* und *Management* auch z.T. von den Expert*innen unterschiedlich ausgelegt, was eine systematische Auswertung und Ergebnisdarstellung erschwert. Hinzu kommt, dass es sich bei den Angaben der Befragten um Schätzwerte handelt. Die Ergebnisse für die beiden Unterkategorien 4.1 „Bedeutung von Führung“ und 4.2 „Bedeutung von Management“ werden gemeinsam dargestellt.

Zehn Bundesländer beantworten die Frage dahingehend, dass ihre Qualifizierungen für angehende und neue Schulleiter*innen vollständig, also zu 100% aus Führungs- und Managementthemen bestehen. Acht Expert*innen sehen sich außerdem in der Lage, prozentuale Anteile für die beiden unterschiedlichen Bereich *Führung* bzw. *Leadership* und *Management* anzugeben, die im Bereich Führung und Leadership zwischen 35% und 75% und im Bereich Management zwischen 15% und 65% variieren.

Im nachfolgenden Bundesland wird der Anteil des Themenbereiches Führung auf etwa 75% eingeschätzt. Die Definition für Führung bezieht sich hier auf alles, was mit Menschen zu tun hat. Die restlichen Qualifizierungsthemen entfallen auf den Bereich

Management.

„Also über den prozentualen Anteil, muss ich Ihnen ganz ehrlich sagen, habe ich überhaupt noch nie nachgedacht. Also der Fokus liegt definitiv auf dem Bereich Führen, nach unserem Führungsverständnis.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 66)

B: „Das ist alles, nach unserem-, Führen.“

I: „Das heißt, Führung macht auf jeden Fall einen relativ großen Teil aus?“

B: „Also ich möchte mal sagen, mindestens 75 Prozent, wenn nicht sogar höher.“

I: „Von der gesamten Qualifizierung?“

B: „Von der ganzen, gesamten Qualifizierung.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 78-82)

In einem weiteren Statement bestätigt der*die Befragte ebenfalls, dass die Qualifizierung vollständig aus Führungs- und Managementthemen besteht, es wird allerdings darauf hingewiesen, dass diese – trotz begrifflicher Trennung – nicht getrennt eingeschätzt werden können.

I: „Und wenn Sie-, also dann würden Sie sagen, eigentlich ist die Vor-Amt-Qualifizierung 100 Prozent Führungsthemen. (B1: Ja.) Und wenn Sie es jetzt aufsplitten sollten in Leadership und Management? Was würden Sie da sagen? Was ist der größere Anteil?“

B1: „Das ist schwer einzuschätzen. Also ich denke, wir haben schon einen großen Anteil Management, gerade mit Blick darauf, dass Personen ins System erstmal kommen als künftige Führungskraft. Aber immer wieder dabei, was heißt es im Sinne von Leadership. Also nicht, dass das alte System weiterführen, sondern auch am System zu arbeiten.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 45,46)

Zwei weitere Bundesländer schätzen die Verteilung auf etwa 50:50 ein, wenngleich in einem Statement darauf hingewiesen wird, dass die Anteile selbstverständlich von Gruppe zu Gruppe – je nach Vorkenntnissen – auch differieren können.

„Ich würde sagen, 50:50, vielleicht. Aber das lässt sich wirklich extrem schwer einschätzen [...] Aber ich denke auch, dass das differiert, je nachdem auch, was die Zielgruppe für einen Bedarf hat. Mitunter ist es ja so (Tonstörung), dass in der Fortbildung ein Thema angesprochen wird, wo die Teilnehmer schon ganz viele Vorkenntnisse haben. Wenn ich also nochmal hier das Thema Führungsstile, zum Beispiel, anschneide und die ganzen, 80 Prozent der Gruppe war schon in anderen Veranstaltungen und ist da fit, dann kann man mehr in die Managementebene rutschen. So kann man das also schwer jetzt für jedes Modul in so pauschal mit Prozentzahlen unterlegen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 19)

„Grundaussage ist, dass beide Aspekte gleich gewichtet sind. Management und Leadership.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 31)

Neben den genannten zehn Bundesländern, die ihre angehenden und neuen Schulleiter*innen ausschließlich in Führungs- und Managementthemen qualifizieren, gibt es zwei Länder, die keine Angaben machen können sowie vier Länder, die Aussagen über andere inhaltliche Anteile in ihren Qualifizierungen machen. So verteilen sich in einem Bundesland etwa 20% der Qualifizierungsinhalte auf den

Bereich „*Recht und Haushalt*“ sowie die restlichen 80% je hälftig auf *Führung und Management*.

„Also ich würde ja eben diese dritte Kategorie einführen, das Handwerkszeug. Also was brauche ich an Wissen, um Recht und Haushalt. Also um diese Themen. Das ist ein sehr geringer Teil. Ich würde mal sagen, das ist ein Fünftel. Und dann kann man sagen, Führung, das sind die-. Ja, das ist schwierig. Weil wir versuchen diese Themen als Querschnittsthemen sozusagen durch zu deklinieren. Sie sollen immer wieder als Querschnittsthemen natürlich auch da sein. Und ich würde mal sagen, sie sind gleichberechtigt dann.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 45-47)

In einem weiteren Statement werden die Anteile für Führung und Management relativ niedrig bei 30% eingeschätzt. Es wird allerdings darauf verwiesen, dass die Schätzung nur sehr grob sei, weil beide Themenbereiche in verschiedenen Modulen mit enthalten seien. Darüber hinaus bleibt zunächst offen, mit welchen Inhalten sich die restlichen 70% füllen.

„Ganz, ganz schwierig, das prozentual, weil das in verschiedenen Modulen mit drin steckt. Also als ganz grobe Schätzung, aber wirklich als ganz grob, ich kann auch vollkommen daneben liegen, wären so um die 30 Prozent vielleicht.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 37)

Eine weitere Qualifizierung, die die beiden Begriffe Führung und Management synonym verwendet und für diese etwa zwei Drittel veranschlagt, verwendet das restliche Qualifizierungsdrittel für pädagogische Themen.

„Die Einführungsfortbildung umfasst insgesamt 15 Tage und mehr als die Hälfte davon befasst sich mit diesen-, mit diesen-, mit dem Bereich Führung und Management. Und-. Also ich-. Ich würde fast denken, es ist vielleicht ein Drittel, vielleicht ein bisschen mehr als ein Drittel, was sich mit pädagogischen Dingen befasst. Und ein ziemlich hoher Teil eigentlich mit Personalführung, mit Teambildung, mit: Wie gestalte ich Veränderungsprozesse? Also das hat ja was mit-, mit managen und so weiter zu tun.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 33)

Einen ebenfalls sehr hohen Anteil an Sachaufgaben (gemeint sind hier pädagogische Aufgaben)³⁸ benennt ein zweites Bundesland und schätzt die Verteilung für die *Vor-Amt-Qualifizierung* auf etwa 50:50 und für die *Neu-im-Amt-Qualifizierung* auf 25:75 ein. Die Qualifizierungsinhalte verteilen sich also bei *Vor-Amt* zu je 50% auf den Bereich „Positive Leadership/Management“ und „pädagogische Aufgaben“ und bei *Neu-im Amt* zu 25% auf „Positive Leadership/Management“ und zu 75% auf „pädagogische Aufgaben“.

„Die Personalplanung, die ist, oder die Personalentwicklung, die ist tatsächlich in der [...] drin und das ist tatsächlich dort eine Management-Aufgabe. Also das, was ich Ihnen eben genannt habe,

³⁸ Nähere Ausführungen dazu erfolgen unter 4.2.6.

die verschiedenen Module, das ist alles aus der [...] für die, die Interesse haben, das Amt zu übernehmen und dort, wenn man das so ein bisschen zusammenfasst, haben wir in etwa 50 Prozent, jetzt nach der Kategorisierung, die ich vorgenommen habe, zirka 50 Prozent haben wir Sachaufgabenausbildung und zirka 50 Prozent Management-Aufgabenausbildung.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 35)

„Ganz genau, ganz genau. In der [...] haben wir ungefähr 75 Prozent Sachaufgaben und da ist tatsächlich in der [...], ist die Management-Aufgabe, die die vertiefte datenbasierte Schulentwicklung, die die Schaffung von multiprofessionellen Kooperationen und die Personalentwicklung als Leitungsaufgabe.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 41)

Vor dem Hintergrund eines bereits absolvierten pädagogischen Studiums als Lehrkraft und einer in der Regel mehrjährigen pädagogischen Berufserfahrung überrascht ein derart hoher Anteil an pädagogischen Inhalten in den Qualifizierungen. So wie im ersten Zitat in Abschnitt 4.2.4 deutlich gemacht, wäre davon auszugehen, dass der Fokus der Qualifizierungen auf der Vermittlung von Führungskompetenzen liegt, die in der Regel im Lehramtsstudium nicht erworben werden. Erinnert sei an dieser Stelle an die Ausführungen von WISSINGER im theoretischen Teil der Arbeit, der die Zielperspektive von Schulleiter*innen in einem „Entwicklungsorientierten Management“ und nicht in „pädagogischer Führung“ sieht (Wissinger, 1996, S. 174). Auch SCHMERBAUCH diskutiert das Potenzial für einen Wertekonflikt zwischen der Profession als Lehrkraft und als Schulleiter*in (Schmerbauch, 2017, S. 251) und empfiehlt u.a. eine Qualifikation in Management- und Führungsthemen (ebd., S. 263). Es stellt sich insoweit die Frage, ob nur zwei Bundesländer größere pädagogische Anteile in ihre Qualifizierungen integriert haben oder ob dies ggf. bei mehreren Ländern der Fall ist. Die unter 4.2.3.2 beschriebenen Definitionen der Begriffe *Führung* und *Leadership*

- den Rahmen verlassen
- Entwicklung von Zielen
- Motivierung der Lehrkräfte
- kreatives Gestalten von Veränderungsprozessen
- alles, was in Richtung Schulentwicklung geht
- die zukunftsfähige Gestaltung, um die Schule nach vorne zu bringen oder auch
- die Beeinflussung und Steuerung eines Kollegiums zur Zielerreichung

könnten ein Hinweis auf weitere pädagogische Inhalte sein. Die Betrachtung der Befunde zur Hauptkategorie 5 „*Inhalte* von Führung und Management“ helfen bei der Beantwortung der Frage.

4.2.5 Inhalte zum Thema Führung und Management in den Qualifizierungen

Um herauszufinden, welche Inhalte sich in den Qualifizierungen der einzelnen Bundesländer hinter den Begriffen *Führung* und *Management* verbergen, wurde eine entsprechende Frage in den Interviewleitfaden aufgenommen und die deduktive Hauptkategorie 5 für die Auswertung gebildet. Schon als Vorbereitung auf die Interviews, aber insbesondere auch bei der späteren Auswertung der Transkripte zog die Autorin eine Reihe von Dokumenten hinzu (s. Dokumentenauswahl unter 3.2.2). Während die Expert*innen in den Interviews mehr in die Tiefe gingen oder die Inhalte erläuterten und interpretierten, dienten die Dokumente einem Gesamtüberblick und einer guten Orientierung während der Gespräche. Die Ergebnisse für die beiden Unterkategorien 5.1 „Inhalte von Führung“ und 5.2 „Inhalte von Management“ werden gemeinsam dargestellt.

Zusammenfassend lassen sich die Inhalte der Qualifizierungen als ausgesprochen vielfältig und facettenreich beschreiben. In allen 16 Ländern werden insgesamt etwa 26³⁹ sehr unterschiedliche und z.T. divergente Themen angeboten bzw. angehenden oder neuen Schulleiter*innen vermittelt. Wenngleich Dauer, Umfang, Detailtiefe, Verpflichtungsgrad und Formate nicht explizit Bestandteil dieser Untersuchung waren, kann doch festgestellt werden, dass die 16 Qualifizierungen in vielerlei Hinsicht voneinander abweichen und ein sehr heterogenes Bild abgeben, auf das auch andere Studien bereits hingewiesen haben (Tulowitzki et al., 2020, S. 265; Thiel et al., 2022, S. 339ff). Anhand des nachfolgenden Beispiels zeigt sich die thematische Vielfalt sehr eindrücklich. In dem betreffenden Bundesland startet die Qualifizierung mit einer Einführungswoche, bestehend aus fünf Tagen und fünf unterschiedlichen Themen.

„In der-, in dieser Einführungswoche, also diesem einen Drittel sozusagen dieser insgesamt Einführungsfortbildung, gibt es, wie gesagt, fünf Tage und jedem der Tage ist quasi ein Thema zugeordnet. Schule als Organisation, Führen im Tätigkeitsfeld Schule, Lehren und Lernen, Kommunikation und außerschulische Kooperationspartner, sowas. Das sind die diese fünf Tage.“
(I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 35)

Darauf folgt ein thematischer Teil zur Unterrichtsentwicklung, der von zwei Schulleiter*innen durchgeführt und begleitet wird. Enthalten sind Beratungs- und Beurteilungsanteile sowie reale Unterrichtsbesuche.

³⁹ Die Anzahl ist abhängig von der individuellen Clusterung der Inhalte zu Themenbereichen. In dieser Arbeit wurden 26 ermittelt.

„[...] , dann gibt es den zweiten Teil, Beratung und Beurteilung. Da geht es um Unterrichtsbesuche, Unterrichts-, die dienstliche Beurteilung, dann der Neuen-, der-, der-, die-, die Schulleiterinnen und Schulleiter bei ihren Lehrkräften an ihrer Schule vornehmen müssen als Dienstaufgabe sozusagen, ziemlich wichtige dienstliche Aufgabe, wie das zu gehen hat. Und wie man-, was der Unterschied zwischen einer Beratung und einer Beurteilung ist? Und so weiter. Und was eigentlich guter Unterricht ist heutzutage? Das ist eben Teil des zweitens. Da sind zwei Schulleiterinnen, leitende.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 39)

Schließlich folgen drei Wahlpflichtveranstaltungen, die aus einem großen Potpourri an Themen ausgewählt werden dürfen.

„Und dann gibt es noch drei Fortbildungen, die die Schulleiter, die neuen Schulleiter sich selbst wählen können. Da gibt es einen ziemlich großen Fundus an verschiedensten Themen. Es gibt ein paar gesetzte Themen, die für sie eigentlich vorrangig gedacht sind, aber sie können sie ersetzen durch andere Veranstaltungen. Das ist eben Personalentwicklung, Personalführung, Teambildung als-, als-, im Rahmen der Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung und interne Evaluation als Schulleitungsaufgabe, Qualitätsmanagement in inklusiven Bildungsangeboten, Veränderungsprozesse gestalten.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 39)

Dieses Beispiel stellt, was die Vielfalt der Themen angeht, keineswegs einen Einzelfall dar. In einem weiteren Beispiel befindet sich die Qualifizierung gerade in einer Überarbeitung und Neukonzeptionierung, dennoch konnten die zukünftigen Themen bereits genannt werden. Sie zeigen ebenfalls eine große Variationsbreite auf:

„Also, die Inhalte werden sein, Führungsrolle und Selbstverständnis von Schulleitung, Kommunikation, Kooperation und Moderation, Organisation von Schulen, Verwaltungsaufgaben und Dienstrecht, Schulorganisationsentwicklung und Evaluation an Schulen, sowohl interne als auch externe Evaluation, Qualitätssicherung, Personalentwicklung, Personalmanagement, Unterrichtsentwicklung und Schule im gesellschaftlichen und politischen Nahwert. Also, das sind so in etwa die Module, die wir angedacht haben. Hinzukommen dann noch Führen und Management von Veränderungsprozessen in einer digitalen Welt.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 43)

In einem dritten und letzten Beispiel besteht die Qualifizierung aus mindestens zwölf unterschiedlichen Themenbereichen, die in den nachfolgenden Statements in *Führungs-* und *Management*themen differenziert werden. Es folgt zunächst die Beschreibung der *Führung*sthemen:

„Das machen wir im ersten Modul. Selbstbild, Fremdbild, Feedback geben, nehmen. Rollenverständnis. Dann geht es noch mal um Kommunizieren, von Eisberg über Gordon, über Schulz von Thun. Dann die Phasen, ganz Grundlagen Phasen, die sechs Phasen der Gesprächsführung.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 68)

„Und das ist also für mich auch Führen, nicht im Bereich im Bereich Management, sondern wirklich Arbeit mit den Mitarbeitern. Qualität von Unterricht und Schule entwickeln. Natürlich haben wir da auch Rolff, die Triade Unterrichtsentwicklung. Personalentwicklung. Organisationsentwicklung. Den Qualitätskreislauf.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 72)

„Und wichtig ist, dass sie sich auf Schwerpunkte der Unterrichtsentwicklung in ihrer Schule einigen. Und- Aber das hat auch wieder was mit Entwicklung zu tun, und nicht mit Management vorrangig. Dann haben wir das Modul Gesundheit fördern. Da fangen wir letztendlich mit der positiven Psychologie an.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 72)

[...] dann gibt es eine Transferaufgabe. (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 74)

„Dann machen wir extra für Qualitätsmanagement noch eine Fortbildung mit dem [XX] zusammen. Ja, und dann geht es schon um Gesundheit fördern. Ja, Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, salutogenes Führen. Das Typische. Konflikte bearbeiten. Also ich denke, das ist-.“

(I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 76-77)

Zu den *Führungsthemen* zählen somit in diesem Fall u.a.: Selbstbild, Fremdbild, Feedback, Rolle, Kommunikation, Mitarbeiter*innengespräche, Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, Qualitätskreislauf, Gesundheit, Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, salutogene Führung. Auch die *Managementthemen* werden in diesem Bundesland explizit beschrieben und vom Thema *Führung* klar abgegrenzt:

„Ja? Das sind reine Managementaufgaben. Da muss ich einen Krisenstab haben an der Schule, und, und, und. Ja? Öffentlichkeitsarbeit, zum großen Teil auch Managementaufgaben, haben wir mit drin. Dann rechtssicheres Handeln im Bereich des Schulpersonal- und Budgetrechts. Aspekte guter Organisation von Schule, ist Managementbereich. Dann haben wir-, was haben wir noch? Steuerung von Prozessen der Schulentwicklung. Ja? Da haben wir ja den schon-, das haben wir in vor dem Amt genauso wie in der Basis, den Projektmanagementzyklus oder den Qualitätsmanagementzirkel-, Zyklus. Das ist reine Management Aufgabe. Also Qualitätszyklus von Schulentwicklung. Also das würde ich jetzt hier-, und natürlich die Führungs-, also die Leitungsaufgaben von Schulleitung, die wir ja unterteilen in Führung und Managementaufgaben. Und da der Bereich Managementaufgaben, den wir in Modul zwei kurz thematisieren. Also das sind für mich die Schlagworte für den Managementbereich.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 160)

Als *Managementaufgaben* werden hier u.a. beschrieben: Krisenmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, rechtssicheres Handeln im Personal- und Budgetbereich, Prozesssteuerung, Qualitätszyklus.

Nicht alle Bundesländer können die Themen und Inhalte ihrer Qualifizierung, entlang der eigenen Begriffe und begrifflichen Modelle, eindeutig voneinander trennen. So wird zwar im folgenden Bundesland das Modell „Führung = Leadership + Management“ verwendet. Die Inhalte können aber nicht eindeutig zugeordnet werden.

„Das ist schwer einzuschätzen. Also ich denke, wir haben schon einen großen Anteil Management, gerade mit Blick darauf, dass Personen ins System erstmal kommen als künftige Führungskraft. Aber immer wieder dabei, was heißt es im Sinne von Leadership. Also nicht, dass das alte System weiterführen, sondern auch am System zu arbeiten. [...] Aber prozentual kann man es schlecht einschätzen.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 46, 48)

Schwierig fällt die Trennung auch einem weiteren Bundesland mit dem Begriffsmodell „Führung + Management“ bzw. „Leitung + Management“, weil aus Sicht der

Expert*innen beide Bereiche immer untrennbar miteinander verbunden sind.

„Ja, es ist schwierig, das isoliert zu sehen. Also, wenn ich einen Change habe, dann bin ich ja bei Leiten, Entwickeln, also Prozesse initiieren, begleiten, gucken, wo es ruckelt, verändern so. Da-, das ist ja dann-. Natürlich muss ich das Ganze auch irgendwie strukturieren und sortieren und dann bin ich beim Managen. Es fällt mir-, es fällt mir ganz schwer, da wirklich eine klare Trennung zu ziehen, weil ich immer beides hab.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 57)

Ähnlich wird in einem weiteren Interview die Sicht vertreten, dass ein inhaltlicher Schwerpunkt, wie beispielsweise Personalmanagement (z.B. Neueinstellung), immer sowohl die Dimension Führung als auch die Dimension Management enthält, sich beides daher nicht wirklich trennen lässt.

„[...] ein weiteres Beispiel, es gibt in einer dritten Sequenz den inhaltlichen Schwerpunkt Personalmanagement. Und da geht es um die Handlungssituation Neueinstellung, organisationsbezogenen planen. Und genau diesen Prozess der Neueinstellung gestalten. So wie ich es gerade benenne, hat es die Dimensionen sowohl von Management als auch Führung. Was hier dann auf einer anderen Ebene entsprechend mit hineingenommen wird. Das gleiche betrifft das Unterrichten Beobachten und Beurteilen. [...] An der Stelle lässt sich das glaube ich nicht auflösen. Also, dass ich Ihnen jetzt sage, das sind die Sequenzen, die in den Bereich Management gehen und das sind die Sequenzen, die in den Bereich Management gehen-. Das lässt-, das kann ich Ihnen so erst einmal nicht bieten. Eben aus dem Beschriebenen.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 61, 65)

Da die Zuordnung der inhaltlichen Themenfelder immer wieder in den Interviewgesprächen zu Problemen und Diskussionsbedarf führte, stellt sich die Frage, warum die begrifflichen Trennungen in *Führung* bzw. *Leadership* und *Management* von den Ländern überhaupt vorgenommen werden. Unter 4.2.3.1 wurde dazu bereits aus einem Interview zitiert, in welchem die Autorin genau diese Rückfrage an eine*n Expert*in richtete:

I: „Ist aus Ihrer Sicht diese Trennung hilfreich? Also-, und wenn ja, warum?“

B: „Ja. Also ist aus meiner Sicht sehr, sehr unterstützend für Schulleitung, weil Schulleitung aus meiner Beobachtung heraus, besonders aus-, zumindest das, was wir unter Managementaufgaben verstehen, nämlich unter Statistiken, Berichten und diesen Dingen, leidet. Ja? [...], eigentlich sollte das ja in der Balance sein. Und nach meinem Verständnis das Führen vielleicht sogar ein bisschen höher sein. Die Arbeit mit dem Menschen. Es ist aber leider so in der Waage.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 57-58)

B: „Und sie leiden gerade neu im Amt, und dann auch bei den berufserfahrenen Schulleitungen darunter, dass sie zum Führen, was wir darunter-, zur Arbeit mit dem Menschen, kaum kommen. Ziele setzen, motivieren, Kollegen mitnehmen. Kollegen überhaupt mal beobachten. Ja? Wie ticken die? Wo kann ich Arbeitsgruppen sinnvoll zusammensetzen? Ja? Also das kommt teilweise an Schule viel zu kurz. Und auch in diesem amtsvorbereitenden Kurs, die Lehrkräfte beobachten das auch. Und die größte Angst haben sie von-, vor dem, was wir unter Managementaufgaben verstehen. Und dann sagen wir, so, und wir legen aber den Fokus auf Führen. Und nicht auf Management. Und nicht auf Paragraphen. Ja?“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 60)

Es scheint fast so, als würden die eher positiv besetzten Begriffe „Führung, Leadership, Pädagogische Führung, Positive Leadership, Leitung“ als Ausgleich für den negativ besetzten Begriff „Management“ verwendet. Ein bewusst gesetztes Begriffspaar soll offenbar für eine Balance sorgen oder besser noch, durch einen Schwerpunkt auf dem Führungs-/ Leadership-Aspekt, Motivation bei all denen auslösen, die in dem Bewusstsein Schulleiter*in werden, dass sie etwas verändern und bewegen wollen.

„Genau. Wobei ja auch, wenn wir an die Motivation der Lehrkräfte denken, die in die Qualifizierung kommen und deshalb spielt wahrscheinlich für diese Lehrkräfte Leadership noch eine größere Rolle, ist natürlich auch, ich möchte was verändern in der Schule. Ich möchte das System nicht so weiter mittragen. Ich möchte Veränderung hervorrufen. Da spielt natürlich Leadership eine große Rolle.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 48)

Alltagsmanagement als Faktor für Demotivation und Leadership als Ausgleich und Motivator?

„[...] Leadership, das wäre letztendlich die zukunftsfähige Gestaltung, Dinge nach vorne bringen. Und unter Management würde ich bezeichnen all das, was mit diesen Alltagstätigkeiten mit verbunden ist. [...] Und die Erfahrung zeigt, dass ganz viele Schulleiter darüber klagen, dass sie mit diesem Alltagsmanagement so ausgelastet sind, dass sie für den Aspekt des Leaderships nicht ausreichend Zeit haben.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 21)

Im nachfolgenden Statement wird es auf den Punkt gebracht: Mit dem Thema Mitarbeiter*innenführung soll angehenden und künftigen Schulleiter*innen die Angst vor dem Managementbereich genommen werden.

„Also wir wollen einfach diese Befürchtung vor dem Managementbereich nehmen, weil wir wirklich der Auffassung sind, das ist unsere Einstellung und Haltung, es geht hier um die Arbeit mit dem Menschen. Und nicht von oben irgendwas durchregieren.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 64)

Es bleibt als Zwischenergebnis hinsichtlich der Hauptkategorie 5 „Inhalte von Führung und Management“ festzuhalten, dass nicht alle Bundesländer die inhaltlichen Themen den vorhandenen und zuvor dargelegten Begrifflichkeiten bzw. Begriffsdefinitionen zuordnen können. Daraus könnte sich eine Frage nach der Sinnhaftigkeit verwendeter getrennter Begriffe ergeben. Diese Frage stellt sich möglicherweise auch vor dem Hintergrund, dass 1. vier Bundesländer diese Unterscheidung nicht vornehmen und 2. die große Anzahl der verwendeten Begriffe auf einen vorhandenen Präzisions- und Abstimmungsbedarf der Länder insgesamt hindeuten.

Bei genauer Betrachtung wird außerdem deutlich, dass die jeweiligen Themen, die

unter den Bereichen *Führung* und *Management* subsumiert werden, von Bundesland zu Bundesland variieren. Um einen besseren Überblick zu gewinnen, werden anhand einer tabellarischen Darstellung die inhaltlichen Schwerpunktthemen aller 16 Bundesländer ermittelt. Begonnen wird zunächst mit den weniger schulspezifischen Themen (Grün):

Tabelle 24: Übersicht der inhaltlichen Themen zu dem Bereich „Führung und Management“ in den Qualifizierungen – nicht schulspezifischer Teil (Eigene Darstellung)

Interview	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	Σ
Inhaltliches Thema																	
Führung, Selbstführung Führungsstile Zielorientierte Führung Anforderungsprofil	X		X	X	X		X	X		X		X	X	X	X		11
Wahrnehmen und Handeln			X														1
Rolle Selbstverständnis Werte Haltungen		X				X			X			X				X	5
Teambildung Kooperation (multiprofessionell)	X		X		X	X				X	X	X	X			X	9
PE + PM MA-Gespräche Schulinterne Fobi Lebensphasen	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	13
Kommunikation Konfliktmanagement Feedback Moderation, Präsentation	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X	12
Veränderungsprozesse gestalten	X	X		X	X		X			X		X				X	8
Schule als Organisation Schulverwaltungshandeln	X						X	X		X	X	X	X	X	X	X	10
Krisenmanagement			X										X				2
Öffentlichkeitsarbeit			X			X				X							3
Budget Haushalt		X		X	X	X				X							5
Konferenzgestaltung						X	X						X				3
Projektmanagement Projekt						X	X						X				3

Die Übersicht zeigt einen deutlichen *Schwerpunkt* auf

- allgemeinen Führungsthemen, wie z.B. zielorientierte Führung, Selbstführung, Führungsstile, Anforderungsprofil (elf Länder)
- Personalentwicklungsthemen, wie z.B. Mitarbeiter*innengespräche, Feedback, Teambildung und Kooperation (13 Länder)
- Kommunikationsthemen, wie z.B. Konfliktmanagement, Moderation (zwölf Länder)
- Teambildung (neun Länder)
- Organisation / Schulverwaltungshandeln (zehn Länder) und
- Steuern und Gestalten von Veränderungsprozessen (acht Länder).

Alle weiteren Themen sind *deutlich seltener* vertreten, so z.B.

- Rolle und Selbstverständnis (fünf Länder)
- gesunde Schule / Salutogenese (fünf Länder)
- Budget / Haushalt (fünf Länder)
- Öffentlichkeitsarbeit / Konferenzgestaltung / Projektmanagement (jeweils drei Länder)
- Krisenmanagement (zwei Länder) und
- Wahrnehmen und Handeln (ein Land).

Ein Blick auf die *schulspezifischen* Inhaltsfelder zeigt ein ähnliches Bild, nämlich einige Schwerpunktthemen, die von nahezu allen Bundesländern angeboten werden und eine große Reihe von Inhalten, die jeweils nur von wenigen Ländern angeboten werden.

Tabelle 25: Übersicht der inhaltlichen Themen zu dem Bereich „Führung und Management“ in den Qualifizierungen – schulspezifischer Teil (Eigene Darstellung)

Interview Inhaltliches Thema	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	Σ
Rahmenbedingungen guter Schulleitung		X															1
Qualitätsmanagement Qualitätsentwicklung Evaluation, Daten, Feed. Schulprogramm, Ziele	X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	13
Schulentwicklung Organisationsentwicklung			X		X	X	X	X	X		X	X		X		X	10
Vision einer guten Schule (BNE, Gewaltprävention, Schulabsentismus, Prä- vention sex. Missbrauch, Diversität, Mobbing, Dig.)							X					X					2
Kulturelle Entwicklung													X				1
Unterrichtsentwicklung Hospitation, Unterricht beobachten, beurteilen, beraten und entwickeln	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
Lehren, lernen, Erziehungsmanagement, pädagogische Führung	X				X	X							X				4

Außerschulische Lernpartner	X																1
Bildung von Schulnetzwerken					X												1
Bildung in digitaler Welt							X					X		X		X	4
Schulrecht Gremien Beschaffung Dienstrecht, Beurteilungen ArbeitszeitVO			X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	12
Schule in gesellschaftlichem Und politischen Nahwert																X	1

Schwerpunktthema Nummer eins im schulspezifischen Themenüberblick ist

- die Unterrichtsentwicklung, die sich überwiegend auf Hospitation, Unterrichtsbeobachtung, -beurteilung und -beratung bezieht. (15 Länder)

Weitere stark vertretene Themenfelder sind

- Qualitätsmanagement und -entwicklung (13 Länder)
- Schulentwicklung / Organisationsentwicklung (zehn Länder) und
- die gesamten Rechtsthemen, wie Schulrecht, Dienstrecht, Vergaberecht, Rechte der Gremien etc. (zwölf Länder).

Zu den eher zersplitterten Themenbereichen gehören

- Lehren und Lernen / Erziehungsmanagement / pädagogische Führung (vier Länder)
- Bildung in der digitalen Welt (vier Länder)⁴⁰
- Vision einer guten Schule (zwei Länder)
- Bildung von Netzwerken (ein Land) und diverse weitere.

Es sind demnach die eher klassischen pädagogischen Themen, die sich hier als Schwerpunktthemen herauskristallisieren. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass nur vier Länder bei der Frage nach der Bedeutung von Führungs- und Managementthemen die Angabe machten, dass neben Führung und Management weitere Inhalte – nämlich z.B. pädagogische - in ihren Qualifizierungen eine Rolle spielen. Nach Aussage von zehn Ländern hingegen besteht ihre Qualifizierung zu 100% aus Führungs- und Managementthemen – ein expliziter Verweis auf pädagogische Inhalte erfolgte nicht. Die faktische und sehr deutliche Schwerpunktsetzung auf den klassischen schulspezifischen Themen zeigt nun, dass Themen wie Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, pädagogische Führung und Erziehungsmanagement unter die Begriffe Führung und Management subsumiert werden.

Nachfolgende Übersicht zeigt diesen Befund noch einmal deutlicher: Die Tabelle enthält einerseits die jeweiligen *Begriffsmodelle* und *prozentualen Angaben zur*

⁴⁰ Ein erstaunlicher Befund, der in dem späteren Abschnitt zur Digitalisierung aufzugreifen sein wird.

Bedeutung von Führung und Management in den Qualifizierungen als auch die *inhaltlichen Themenfelder der Qualifizierungen* (diese wurden allerdings nur in sehr eindeutigen Fällen nach Führung und Management getrennt). Dabei sind die schulspezifischen Themen in Rot hervorgehoben. Gleichzeitig sind die Länder mit der Angabe „100% Führungs- und Managementthemen“ in Blau, die Länder mit prozentualen Angaben für darüberhinausgehende Themen in Gelb und die Länder, die keine Angaben zur Bedeutung von Führung und Management machen konnten, farblich nicht markiert.

Tabelle 26: Detailübersicht über Bedeutung und inhaltliche Themen im Bereich „Führung und Management“ in den Qualifizierungen (Eigene Darstellung)

Inhalte von Führung und Management in den Qualifizierungen

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
41	<p>Bedeutung: 2/3 Führung + Management synonym 1/3 Pädagogische Themen</p> <p>Definition: Führung + Management synonym</p>	<p><u>Einführungswoche:</u> <i>Schule als Organisation</i> <i>Führen im Tätigkeitsfeld Schule</i> <i>Lehren und Lernen</i> Kommunikation Außerschulische Kooperationspartner</p> <p><u>Einführungsseminar 2:</u> <i>Beraten + Beurteilen (realer Unterrichtsbesuch)</i></p>	<p>3 Fortbildungen zur Wahl: 1. Personalentwicklung, Personalführung, 2. Teambildung im Rahmen von SE und QE 3. QE + interne Evaluation als Schulleitungsaufgabe 4. QE in inklusiven Bildungsangeboten 5. Veränderungsprozesse gestalten</p>
42	<p>Bedeutung: 40% Führung 40% Management 20% Recht und Haushalt</p> <p>Definition: Führung (= Personalführung) + Management (= Zahlen, Daten)</p>	<p><i>Modul 1+2: Rahmenbedingungen wirksamer Schulleitung</i> Modul 3+4: Werte und Haltungen in der Funktion SL, Kommunikation Modul 5: Personalmanagement Wahlpflichtmodul: Vertiefung bisheriger Themen Module 6+7+8: Veränderungsprozesse gestalten (UE-TeamE-QM) Modul 9: Gesunde Schule Wahlpflichtmodul: Vertiefung bisheriger Themen</p> <p>Außerdem 1-tägig: Haushalt 1+2 Anforderungsprofil Digitalisierung</p>	
43	<p>Bedeutung: 75% Führung 25% Management = 100%</p> <p>Definition Leiten = Führen (alles, was mit Menschen zu tun hat) + Managen (Zahlen, Daten, Fakten, Statistiken, Berichte)</p>	<p><u>Basismodul</u> 1. Wahrnehmen und Handeln 2. Kommunizieren 3. Führen 4. Salutogenes Führen 5. Qualität von Unterricht und Schule entwickeln 6. Konflikte bearbeiten</p>	

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
43		<u>Qualifizierungsreihe Vor-Amt</u> 1. Unterricht und Qualität entwickeln 2. Personal auf individueller Ebene entwickeln 3. Personal auf Teamebene entwickeln 4. Organisation entwickeln (Schulrecht etc.) 5. Organisation entwickeln (Krisen, Öffentlichkeitsarbeit)	
44	Bedeutung: 100% Definition: Führen / Leiten (OE, UE, PE)	Kick-off Reflexionstag 1. Kommunikation und Leitung 2. Unterrichtswirksame Führung 3. Schulbudget 4. Schulrecht 5. Veränderungsprozesse und Qualität an Schule	
45	Bedeutung: 100% Aufspaltung schwer möglich Definition: Führung = Leadership (den Rahmen verlassen) + Management (alles, was Schule am Laufen hält, innerhalb des Rahmens)	1. <u>Rolle und Selbstverständnis</u> Neue Konzeptionen von pädagogischer Leitung und Führung / Leadership / Führungsstile / Ziele von Schule / Zielorientierte Führung / Managen von Veränderungsprozessen / Wechselspiel von Management und Leadership 2. <u>Kommunikation und Kooperation</u> Kommunikationsmodelle / Feedback / Gesprächsformen / Moderation / Konfliktmanagement / Umgang mit Widerstand 3. <u>Arbeits- und Schulorganisation</u> Salutogenese / Zeit- und Stressmanagement / Arbeitsorganisation einer FK / Kommunikation im Team / rechtssicheres Führungshandeln / Budget 4. Schul- und Qualitätsentwicklung Qualitätskreislauf / Schulprogramm / Bildung von Netzwerken / Schulentwicklung / interne und externe Evaluation 5. Unterrichtsentwicklung Bewertung von Unterricht / Hospitationen / kollegiales Lernen / externe Unterstützungsangebote / individuelles Lernen 6. <u>Personalentwicklung</u> Personaleinsatz und -begleitung / lebensphasenorientierte PE / Teamentwicklung / schulinterne Fobp-Planung	

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
46	Bedeutung: 50% Führung 50% Management = 100% Definition: Führung (Arbeiten am System) + Management (Arbeiten im System → Organisation und Verwaltung)	<u>Pflichtmodule:</u> 1. Schulmanagement (Einführung in div. Tools für Haushalt, PersV, Personalbewerbung, Beschaffung etc.) 2. Module zum Beurteilungswesen (mehrere 1-tägige) 3. Führungskompetenzen (2-3-tägig Neu in der Führungsrolle, Gesprächsführung, Konfliktmanagement, Zusammenarbeit mit Schulbüro, Projektmanagement, SE und QM, PE Teil 1+2, UE, Erziehungsmanagement als Führungsaufgabe etc.) <u>Wahlmodule:</u> Zusammenarbeit in Leitungsgruppen, Konferenzen gestalten, Öffentlichkeitsarbeit, Qualifizierungsplanung als Steuerungsinstrument, Praxisbegleitseminar, Einführung <u>ArbeitszeitVO</u> , Inhouse-Angebote	
47	Bedeutung: 70% Führung (Phase 1+2) 35% Führung (Phase 3) 15% Management (Phase 1+2) 65% Management (Phase 3) = 100% (Phase 3) Definition: Führung (= zielbezogene Kommunikation) + Management (= Verwaltung materieller und personeller Ressourcen und Gestaltung von Prozessen)	<u>Phase 1+2 (Vor-Amt):</u> Führung und Selbstführung Anforderungsprofil und Rolle als Führungskraft Kommunikation und Interaktion Schul- und Unterrichtsentwicklung Gesund Führen <u>Phase 3 (Neu-im-Amt): 8 x Pflicht + 2 x Wahlpflicht</u> Führung und Konfliktmanagement Schul- und Unterrichtsentwicklung (mit Schulbesuchen, Hospitationen etc.) Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gewaltprävention – Schulabsentismus, Prävention des sexuellen Missbrauchs	<u>Phase 1+2 (Vor-Amt):</u> Schulverwaltungshandeln Einführung Schulrecht Präsentation und Moderation <u>Phase 3 (Neu-im-Amt): 8 x Pflicht + 2 x Wahlpflicht</u> Qualitätsmanagement, Datenbasierte Schulentwicklung, Evaluation Schulrecht Beamtenrecht Schulverwaltungshandeln Umgang mit Diversität, Achtsamkeit, Anti-Mobbing Digitalisierung von Schule

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
		Coaching von Führungskräften Wahl: Führung mit Zielen - Mitarbeitergespräche	Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz Personalvertretungsgesetz, Gleichstellungsgesetz, Schwerbehindertenrecht, Arbeit mit Mitbestimmungsgremien Wahl: Changemanagement Konferenzgestaltung Arbeit an Seminarschulen
48	<p>Bedeutung: 50% Führung 50% Management = 100%</p> <p>„Und zwar würde ich hier einige Module eher in Richtung Management und einige Module eher in Richtung Führung benennen. Und zwar das Modul Schulleiter als Führungskraft mehr in Richtung Führung. Führen von Personal mehr in Richtung Management. Schulentwicklung als Führungsaufgabe, das sagt eigentlich schon der Name. Hier geht es um Führung, wobei auch wieder Managementelemente enthalten sind. Aber das würde ich eher zum Thema Führung nehmen. Schulmanagement als Führungsaufgabe ist ja dann der Gegenpart.“ (l_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 31)</p> <p>Definition: Führung (= Entwicklung von Zielen, Aufträgen, Motivierung der LK) + <u>Management</u> (= Umsetzung von Plänen, Einhaltung von Vorschriften)</p>	<p><u>Phase 3 - Pflichtbereich</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Vorbereitungstag •SL als FK (Führung) •Führen von Personal (Management) •SE als Führungsaufgabe (Führung) •Schulmanagement als Führungsaufgabe (Management) •Juristische Fobi •Projekt <p><u>Phase 3 – Wahlpflichtbereich</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Führen von Schule als lernende Organisation •Sich selbst führen •Ein Kollegium führen •Führen von UE •QM •Hospitation (Wahl) 	

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
49	<p>Bedeutung: (noch in Planung) 60% Führung 40% Management = 100%</p> <p>Definition: Führung (= Persönlichkeit, deren Sinnstiftung andere Menschen bereit sind zu folgen) + <u>Management</u> (= die organisatorischen Aufgaben eines Systems)</p>	Klärung der Rolle und des Selbstverständnisses von Führung Grundlagen der Kommunikation Moderation Konfliktmanagement Beratung Schulentwicklung Unterrichtsentwicklung Personalentwicklung Mitarbeitergespräche	Arbeitsorganisation (Prozesse überschauen, strukturieren, optimieren) Zeitmanagement Stressprävention Evaluation Organisationsentwicklung
50	<p>Bedeutung: individuell verschieden, Trennung fällt schwer</p> <p>Definition: Uneinigkeit in der Definition: A. <u>Führung</u> (= bezieht sich auf Personal) + <u>Managen</u> (= Leiten und Managen wird eher gleichgesetzt in Abgrenzung zu Entwickeln) B. <u>Leiter</u> (= hat besondere Qualität oder Gabenfähigkeit, es gibt unterschiedliche Leitertypen) + <u>Manager</u> (= muss in der Lage sein, Prozesse und Vorgänge zu strukturieren)</p>	<p>Modul 1: Schule leiten (Organisatorisches, Selbstmanagement, Verwaltung, Haushalt, Führung nach Malik)</p> <p>Modul 2: Qualitätsentwicklung steuern (QM, Leitbild + Schulprogramm, Steuern über Ziele, Datenbasierte SE/Evaluation, Feedback, Kollegiale Fallberatung, guter Unterricht)</p> <p>Modul 3: PE fördern (Ziele der PE, Einführung neuer LK, Beurteilung, Kritik, TeamE, Beschwerdemanagement)</p> <p>Modul 4: Organisation gestalten (Schule als System, Changemanagement, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit)</p>	
51	<p>Bedeutung: nicht beantwortbar</p> <p>Definition: Pädagogische Führung (= kreatives Gestalten von Veränderungsprozessen unter Einbindung aller, Umgang mit Widerstand) + <u>Management</u> (= Teilmenge von Führung - systematisch, rational, optimiert, planerisch und analytisch unterwegs sein) Zwei Seiten einer Medaille.</p>	<p>SLQ – RdErl. von 2008</p> <p>Modul 1: Schulinterne und –externe Kommunikation und Kooperation Modul 2: Personalmanagement Modul 3: Gestaltung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht Modul 4: Recht und Verwaltung</p>	

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
52	<p>Bedeutung: 75% Leadership 25% Management = 100%</p> <p>Definition: Führung = Leadership (Alles, was in Richtung Schulentwicklung geht) + Management (Arbeit im System: Verwaltungsaufgaben, z.B. Portale, Finanzen, Statistik)</p>	<p>1. Kursreihe (Module, Web Based Training "Schulrecht") Modul 1: Führung + Rolle 2,5 Tage Modul 2: QE 1 Tag Modul 3: Schulrecht 1 Tag</p> <p>2. Wahlpflichtveranstaltungen (7 auswählen) • Führung & Selbstführung • UE • PE • OE • Bildung in digitaler Welt • Verwaltung/Schulrecht • Kooperation • Kommunikation • Prozessgestaltung • Umgang mit Vielfalt</p>	
53	<p>Bedeutung: 50% Managementaufgaben 50% Sachaufgaben (Q2), ca. 50 h</p> <p>25% Managementaufgaben 75% Sachaufgaben (Q3), ca. 80 h</p> <p>Definition: Führung = positive Leadership (wertschätzende Wahrnehmung, Achtsamkeit) + Management (administrative oder hierarchische Gegebenheiten, zum Beispiel Vergaberecht), der Begriff wird vermieden.</p>	<p>QII – Vor dem Amt Modul 1 Kooperieren in der Schule Modul 2 Schule organisieren Modul 3 Konferenzen planen und leiten (PL) Modul 4 Schul- und Verwaltungsrecht Modul 5 Krisenmanagement - Projektmanagement Modul 6 Konfliktmanagement (PL) Modul 7 Datenorientierte Schulentwicklung Modul 8 Pädagogische Führung (PL)</p> <p>QIII- Neu im Amt Modul 1 Neu in der Führungsrolle (PL) Modul 2 Schule leiten im Team/ Anleiten zum Team (PL) Modul 3 Gesprächsführung (PL) Modul 4 Unterrichtsentwicklung als Leitungsaufgabe (PL) Modul 5 Konfliktmanagement (PL)</p>	

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
		<p>Modul 6 Unterrichtsbeob. und -beurteilung (PL) Modul 7 Datenbasierte Schulentwicklung Modul 8 Multiprofessionelle Kooperation (PL) Modul 9 Personalentwicklung als Leitungsaufgabe (PL) Modul 10 Kulturelle Entwicklung als Leitungsaufgabe</p>	
54	<p>Bedeutung: 50% Leadership 50% Management = 100%</p> <p>Leadership (Schulentwicklung; Unterrichtsentwicklung, mit digitaler Bildung die Schule voranbringen, Kommunikation, Umgang mit Konflikten, 3 Grundhaltungen: Ziel- und Aufgabenorientierung, Stärkenorientierung, Empowerment als Fähigkeit, Kollegen einzubinden)</p> <p>Management (Verwaltungsaufgaben, Organisation, „damit der Laden läuft“, Geschäftsverteilungsplan: wissen, wer für was zuständig ist, MA einstellen und beurteilen, Unterrichtsbesuche organisieren und durchführen, Disziplinargespräche)</p> <p>Definition: Führung (Überbegriff) = Leadership (die zukunftsfähige Gestaltung, um die Schule nach vorne zu bringen) + Management (alles, was mit Alltagstätigkeiten und dem gesamten Verwaltungsbereich zu tun hat und dazu führt, dass die Schule gut läuft)</p>	<p>Modul A A1: Führungsaufgaben – eine Option für mich? (optional) A2: Orientierungskurs mit AC zur Potenzialanalyse A3: Führung A4: Kommunikation A5: UE + PE A6: Zeit-/Selbstmanagement A7: SE / QM A8: Moderation + Präsent. A9: Schulverw. + Schulorg. A10: Erweiterte SL</p> <p>Modul B B1: Kurs I Schulorg./Schulverw./Recht B2: Kurs II Personalführung/Kommunikation B3: Kurs III QS/SE/Digitale Bildung</p>	

Interview	Bedeutung + Begriffsdefinition von Führung + Management	Inhalte von Führung	Inhalte von Management
55	<p>Bedeutung: 100%</p> <p>Definition: Führung oder Leitung als Überbegriff. Der Begriff Management wird nicht verwendet, aber im Sinne von „die Schule muss funktionieren“ verstanden.</p>	<p>1. Neue Aufgabe – neue Rolle (Bildungspolitische Schwerpunkte, Schulaufsicht, Schulverwaltung und -organisation)</p> <p>2. Recht und Verwaltung (Verwaltungsrecht, dienstliche Beurteilungen, Mitbestimmung, Lehrergesundheit)</p> <p>3. Schule und Unterricht (Unterrichtsqualität sichern und entwickeln, BEM)</p> <p>4. QM an Schulen (Feedback, Vergleichsarbeiten, Rolle SL)</p> <p>5. Führung und Zusammenarbeit (Mitarbeitergespräche)</p>	
56	<p>Bedeutung: 30% Führung + Management</p> <p>Definition: Führung (= Beeinflussung und Steuerung eines Kollegiums zur Zielerreichung) + Management (= Leitung, Organisation und Planung einer Organisation)</p>	<p>1. Führungsrolle und Selbstverständnis von Schulleitung</p> <p>2. Kommunikation, Kooperation und Moderation</p> <p>3. Organisation von Schulen, Verwaltungsaufgaben und Dienstrecht</p> <p>4. Schulorganisationsentwicklung und Evaluation</p> <p>5. Qualitätssicherung, Personalentwicklung, Personalmanagement, Unterrichtsentwicklung</p> <p>6. Schule im gesellschaftlichen und politischen Nahwert.</p> <p>Ganz neu: Führen und Management von Veränderungsprozessen in einer digitalen Welt (UE vor dem Hintergrund künstlicher Intelligenz und Personalentwicklung als Steuerungsinstrument von Schule)</p>	

Die Übersicht bestätigt die Vermutung, dass pädagogische Themen Bestandteil *aller* Qualifizierungen sind und den Begriffen *Führung* und *Management* zugeordnet werden. Ein einziges Bundesland verweist darauf, dass ein Drittel der Qualifizierung aus pädagogischen Anteilen besteht und stellt damit eine absolute Ausnahme dar.

„Die Einführungsfortbildung umfasst insgesamt 15 Tage und mehr als die Hälfte davon befasst sich mit diesen-, mit diesen-, mit dem Bereich Führung und Management. Und-. Also ich-. Ich würde fast denken, es ist vielleicht ein Drittel, vielleicht ein bisschen mehr als ein Drittel, was sich mit pädagogischen Dingen befasst. Und ein ziemlich hoher Teil eigentlich mit Personalführung, mit Teambildung, mit: Wie gestalte ich Veränderungsprozesse? Also das hat ja was mit-, mit managen und so weiter zu tun.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 33)

Für die zehn Länder, die ihre Qualifizierung als zu „100% aus Führungs- und Managementthemen bestehend“ beschreiben, scheint sich nicht die Frage zu stellen, ob pädagogische Themen, wie z.B. Unterrichts- oder Schulentwicklung unter den Bereich *Führung* und *Management* zu subsumieren sind.

Als Zwischenergebnis hinsichtlich der Hauptkategorie 5 „Inhalte von Führung und Management“ kann somit festgestellt werden, dass die Qualifizierungen Führungsthemen enthalten – und hier insbesondere Themen der Mitarbeiterführung, Personalentwicklung, Kommunikation, Kooperation und Veränderung. Ein weiterer sehr entscheidender inhaltlicher Schwerpunktbereich, den die Länder bei Führung und Management verorten und der in 15 von 16 Bundesländern in den Qualifizierungen

enthalten ist, stellt die Unterrichtsentwicklung dar – und dabei insbesondere die Beobachtung, Beurteilung und Beratung von individuellen Unterrichtsthemen. Weitere schulspezifische bzw. pädagogische Themen sind Schulentwicklung sowie Qualitätsmanagement und -entwicklung sowie Rechtsthemen, wobei Schulrecht im Fokus steht.

Nimmt man nun die Länder genauer in den Blick, die inhaltliche Themen in den Interviewgesprächen sehr eindeutig ihren verwendeten Begriffen und Definitionen zuordneten, so stellt sich die Frage, ob die jeweiligen Themen, die unter die Bereiche Führung und Management subsumiert werden, von Bundesland zu Bundesland identisch sind oder ob sie variieren. Nachfolgende Tabelle stellt die entsprechenden vier Länder einander gegenüber und zeigt auf, welche Übereinstimmungen es bei den Inhalten und ihrer Zuordnung zu den Begriffen *Führung / Leadership* und *Management* gibt. Die vier Länder verwenden tendenziell ähnliche Begriffsmodelle⁴¹.

Tabelle 27: Zuordnung inhaltlicher Themenbereiche durch vier Länder zu den Begriffen Führung / Leadership und Management (Eigene Darstellung)

Interview	Führung	Übereinstimmungen bei Führung	Management	Übereinstimmungen bei Management
42	<ol style="list-style-type: none"> Führung, Werte und Haltung, Führungsstile, Rolle, Delegation Visionen, was ist eine gute Schule? Einbindung des Kollegiums und aller Kompetenzen Erstellung einer Zielvereinbarung Personalführung: Konfliktgespräche, PE-Gespräche, Entwicklung Individuum und Organisation, Rekrutierung und Bindung von Personal 	Führung Führungsstil Rolle Zielvereinbarung Konfliktmanagement Personalführung PE-Gespräche	<ol style="list-style-type: none"> Organisationsentwicklung Schulentwicklung Qualitätsmanagement Wie tickt die Organisation? Evaluation 	Organisationsentwicklung Schulentwicklung Qualitätsmanagement Evaluation
43	<ol style="list-style-type: none"> Selbstbild, Fremdbild, Feedback, Rollenverständnis, Kommunikation, 6 Phasen eines Gesprächs Führen: Mitarbeiterführung, Führungsstile Unterricht und Schule entwickeln, Triade von Rolff: OE, UE, PE Qualitätskreislauf, Entwicklungsgespräche, Beurteilungsgespräche, Schulprogramm, Schulprofil 	Rolle Kommunikation Gesprächsführung Mitarbeiterführung Führungsstile Unterrichtsentwicklung	<ol style="list-style-type: none"> Umgang mit Krisen Rechtssicheres Handeln Budgetierung Auswertung von Inspektions- oder Visitationsberichten Daten, Zahlen, Fakten Öffentlichkeitsarbeit Aspekte guter Organisation PM-Zyklus, QM-Zyklus 	Recht Inspektion Daten Qualitätskreislauf

⁴¹ Zwei Länder mit dem Begriffsmodell „Führung + Management“, ein Land mit dem Modell „Leiten = Führen + Managen“ sowie ein Land mit dem Modell „Führung = Leadership + Management“.

	5. Gesundheitsförderung 6. Transferaufgabe: SE-Prozess , Instrumente ISQ für Bestandsaufnahme 7. Gesundheit , Arbeitsorganisation, Zeitmanagement , salutogenes Führen, Konflikte bearbeiten.	Schulentwicklung		
47	Phase 1+2 (Vor-Amt): Führung und Selbstführung Anforderungsprofil und Rolle als Führungskraft Kommunikation und Interaktion Schul- und Unterrichtsentwicklung Gesund Führen Phase 3 (Neu-im-Amt): 8 x Pflicht + 2 x Wahlpflicht Führung und Konfliktmanagement Schul- und Unterrichtsentwicklung (mit Schulbesuchen, Hospitationen etc.) Bildung für nachhaltige Entwicklung , Gewaltprävention – Schulabsentismus , Prävention des sexuellen Missbrauchs	Führung Rolle Kommunikation Schulentwicklung Unterrichtsentwicklung Führung Konfliktmanagement Schulentwicklung Unterrichtsentwicklung	Phase 1+2 (Vor-Amt): Schulverwaltungshandeln Einführung Schulrecht Präsentation und Moderation Phase 3 (Neu-im-Amt): 8 x Pflicht + 2 x Wahlpflicht Qualitätsmanagement , Datenbasierte Schulentwicklung , Evaluation Schulrecht Beamtenrecht Schulverwaltungshandeln Umgang mit Diversität, Achtsamkeit, Anti-Mobbing Digitalisierung von Schule Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz Personalvertretungsgesetz, Gleichstellungsgesetz, Schwerbehindertenrecht, Arbeit mit	Schulverwaltungshandeln Schulrecht Qualitätsmanagement Schulentwicklung Evaluation Schulrecht Schulverwaltungshandeln

	Coaching von Führungskräften Wahl: Führung mit Zielen - Mitarbeitergespräche	Führen mit Zielen Mitarbeitergespräche	Mitbestimmungsgremien Wahl: Changemanagement Konferenzgestaltung Arbeit an Seminarschulen	
54	Leadership 1. Schulentwicklung 2. Unterrichtsentwicklung 3. mit digitaler Bildung die Schule voranbringen 4. Kommunikation 5. Umgang mit Konflikten 6. 3 Grundhaltungen: Ziel- und Aufgabenorientierung , Stärkenorientierung, Empowerment als Fähigkeit, Kollegen einzubinden	Schulentwicklung Unterrichtsentwicklung Kommunikation Konfliktmanagement Zielorientierung	1. Verwaltungsaufgaben 2. Organisation 3. Geschäftsverteilungsplan 4. MA einstellen und beurteilen 5. Unterrichtsbesuche organisieren und durchführen 6. Disziplinalgespräche	Verwaltung Organisation
Überblick:		3 x Führung 3 x Führen mit Zielen 3 x Mitarbeitergespräche 3 x Kommunikation 3 x Konfliktmanagement 3 x Rolle 2 x Führungsstile 3 x Schulentwicklung 3 x Unterrichtsentwicklung		3 x Qualitätsmanagement 3 x Evaluation 2 x Schulentwicklung 2 x Verwaltung 2 x Organisation (entwickl.) 2 x Recht

Die Tabellenübersicht zeigt thematische Überschneidungen, allerdings jeweils nur bei drei Ländern. Kein inhaltlicher Themenbereich kommt bei allen vier Ländern vor.

Bei den allgemeinen Führungsthemen kommen in drei Ländern folgende Inhalte vor:

- Führung
- Führen mit Zielen
- Mitarbeitergespräche

- Kommunikation
- Konfliktmanagement
- Rolle

Bei den schulspezifischen Führungsthemen kommen in drei Ländern folgende Inhalte vor:

- Schulentwicklung
- Unterrichtsentwicklung

Bei den allgemeinen Managementthemen kommen in zwei Ländern folgende Inhalte vor:

- Verwaltung
- Organisation(sentwicklung)

Bei den schulspezifischen Managementthemen kommen in drei Ländern folgende Inhalte vor:

- Qualitätsmanagement
- Evaluation

Außerdem in zwei Ländern:

- Schulentwicklung
- (Schul-)Recht

Als weiteres Zwischenergebnis kann insoweit festgehalten werden, dass die von den Ländern vorgenommenen inhaltlich-thematischen Zuordnungen zumindest teilweise variieren. Sie weichen auch dann voneinander ab, wenn ihnen ähnliche Begriffsmodelle zugrunde liegen.

Verhältnismäßig häufig werden dem Begriff *Führung* oder *Leadership* die Themen Mitarbeiterführung, Gesprächsführung, Kommunikation, Konfliktmanagement, und Rolle sowie die eher pädagogischen Felder Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung zugeordnet. Im Grunde findet sich hier die häufig angesprochene Triade der Person-, Unterrichts- und Schulentwicklung.

Gleichzeitig werden unter den Begriff *Management* die allgemeinen Bereiche Organisation und Verwaltungen subsumiert sowie die schulspezifischen Qualitätsmanagement und Evaluation.

Die Ergebnisse zur Hauptkategorie 5 „Inhalte von Führung und Management“ werden nachfolgend noch einmal zusammengefasst:

1. Die Inhalte der 16 Qualifizierungen umfassen insgesamt 26 (s. Fußnote 39) unterschiedliche und divergente Themenbereiche, die sich von Land zu Land unterscheiden.
2. Eine durchgängige Subsumtion der Inhalte unter die Begriffe „Führung, Management etc.“ ist den Ländern nicht möglich. Nur wenige der befragten Expert*innen können diese Zuordnung vornehmen.
3. Vier Länder nehmen klare Subsumtionen vor, die bei einem Vergleich untereinander Abweichungen aufzeigen.
4. Inhaltliche Schwerpunktthemen sind: allgemeine (Personal-)Führungsthemen, Personalentwicklungsthemen, Mitarbeiter*innengespräche, Teambildung, Kommunikationsthemen, Konfliktmanagement, Organisation, Schulverwaltungshandeln und Veränderungsprozesse. Außerdem mit pädagogischer Ausrichtung: Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf Hospitation, Unterrichtsbeobachtung, -beurteilung und -beratung sowie Qualitätsmanagement und -entwicklung Schulentwicklung und die gesamten Rechtsthemen, wie Schulrecht, Dienstrecht, Vergaberecht, Rechte der Gremien etc.
5. Die pädagogischen Themenblöcke werden, ohne ausdrücklichen Hinweis, den Bereichen „Führung, Management etc.“ zugeordnet. Lediglich ein Bundesland verweist explizit auf einen hohen pädagogischen Anteil in der Qualifizierung und trennt diesen von den Führungs- und Managementthemen.
6. Nur vier Bundesländer scheinen ein Angebot zum Thema „digitale Bildung“ in ihre Qualifizierungen zu integrieren. Dieser Befund wird im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage aufzugreifen sein.

Die unter 4.2.4 aufgeworfene Frage, ob nur zwei Bundesländer größere pädagogische Anteile in ihre Qualifizierungen integriert haben oder ob dies ggf. bei mehreren Ländern der Fall ist, kann somit eindeutig beantwortet werden: In allen 16 Bundesländern existieren große pädagogische Anteile in den Qualifizierungen. In den meisten Fällen werden Sie unter „Führung und Management“ subsumiert. Die sich daraus ergebende Problematik wurde bereits in Abschnitt 4.2.4 angerissen und wird

gegen Ende der Arbeit erneut aufzugreifen sein, um mögliche Konsequenzen oder Empfehlungen daraus abzuleiten.

Vor dem Hintergrund einer massiven Ablehnung des Managementbegriffs sowie großer pädagogischer Anteile in der Qualifizierung, gewinnt die zweite Forschungsfrage an Bedeutung. Es werden daher nun in den folgenden Abschnitten die Führungs- und Managementanteile in den 16 Qualifizierungen im Sinne der Theorie von MALIK (2019) untersucht.

4.2.6 Aufgaben einer Führungskraft

Nach MALIK geht es bei den Aufgaben, die Führungskräfte tagtäglich zu tun haben, nicht um das, was sie tatsächlich tun, sondern vielmehr um das, was sie tun müssen, wenn sie als Manager*in wirksam werden wollen (Malik, 2019, S. 169). Sachaufgaben und Managementaufgaben müssen dabei nach seiner Auffassung konsequent voneinander unterschieden werden, denn für ihn erfordert die Erfüllung der Managementaufgaben nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso hochentwickeltes Sach- und Fachwissen, was von Organisation zu Organisation sehr verschieden ist (ebd., S. 170).

Die Unterscheidung in Sach- und Managementaufgaben erschien der Autorin erheblich, so dass zwei Fragen danach in den Interviewleitfaden integriert wurden. Sie werden zum besseren Verständnis an dieser Stelle noch einmal aufgeführt:

1. Die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter sind entsprechend ihrer Ausbildung Lehrkräfte und nicht Manager. Gleichwohl verbringen sie – wie Forschungsergebnisse zeigen - einen großen Teil ihrer Zeit, nämlich zwischen 23 und 46 Prozent, mit Strukturierungsaufgaben, Qualitätssicherung, Finanz- und Projektmanagement, eben mit Managementaufgaben.

Häufig wird zwischen Sachaufgaben und Managementaufgaben unterschieden. Diese Unterscheidung stammt ursprünglich von Fredmund Malik. Um in einer Organisation als Führungskraft wirksam werden zu können, benötigt man Kenntnisse in beiden Feldern.

Was sind Ihrer Meinung nach in Ihrer Qualifizierung die Sachaufgaben eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin?

2. Was sind ihre bzw. seine Managementaufgaben?

Die Ergebnisse mündeten insbesondere in die beiden Hauptkategorien 6a „Sachaufgaben einer guten Führungskraft“ und 6b „Managementaufgaben einer guten Führungskraft“.

4.2.6.1 Sachaufgaben einer Führungskraft

Die Sachaufgaben hängen von der Art der Institution bzw. Organisation ab (Malik, 2021, S. 2/6). Schon verschiedene Arten von Wirtschaftsunternehmen haben völlig unterschiedliche Sachaufgaben, erst recht unterscheiden sich Produktionsfirmen, Dienstleistungsunternehmen oder Banken darin (ebd.). In jedem Fall erfordert die Erfüllung von Sachaufgaben hochspezialisiertes und von Organisation zu Organisation gänzlich verschiedenes Sachwissen (ebd.). Managementaufgaben hingegen bleiben immer dieselben (ebd.).

„Sachaufgaben muss man von Managementaufgaben streng unterscheiden. Die Sachaufgaben ergeben sich aus dem Sachzweck einer Organisation, zum Beispiel Personalauswahl, Marketing, Forschung. Managementaufgaben ergeben sich aus den Gestaltungs- und Lenkungsarbeiten für die Organisation. Mit ihnen werden die Sachaufgaben gemanagt.“ (Malik, 2022d, S. 2/5)

Nach der Unterscheidung in Sach- und Managementaufgaben gefragt, sind sechs Bundesländer mit dem Begriff der Sachaufgabe nicht vertraut, kennen diese Bezeichnung bzw. die Aufgabentrennung nicht aus dem eigenen Bundesland, finden den Begriff schwierig oder haben sich bewusst entschieden, ihn nicht mehr zu verwenden. Die Gründe sind vielfältig und werden in aller Kürze dargestellt.

In den nachfolgenden beiden Bundesländern ist die Unterteilung in Sach- und Managementaufgaben unbekannt und wird nicht vollzogen:

I: „Aber da würde ich jetzt mal so heraushören, dass diese Trennung in Sach- und Managementaufgaben, die nehmen Sie auf jeden Fall in der Qualifizierung nicht vor. Oder doch?“
B: „Nein. Wir haben den Projektmanagementkreislauf, oder den Qualitätskreislauf. Und da geht es natürlich auch immer um Bestandsaufnahme, Ziele setzen. Um delegieren. Ja? Um Controlling, um Evaluation. Ja? Aber es wird jetzt nicht in Sach- und Managementaufgaben [...] unterteilt.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 133-134)

„Wir bemühen uns aber nicht so sehr darum, das so getrennt darzustellen. Also, es soll schon eine Qualifizierung angeboten werden, die das Gesamte umfasst. Dass daraus sich aber natürlich unterschiedliche Schwerpunktbereiche oder Inhaltsbereiche ergeben, ist klar. Und die sind dann vielleicht in Richtung Management in dem Sinne, wie der-, wie Malik das versteht oder in Richtung Sachaufgaben gedacht. Das-, das Konzept von [...] oder die Programmatik von [...] macht da aber im Prinzip erst einmal keine Unterscheidung.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 11)

In einem weiteren Bundesland wird offenbar bewusst mit den fünf Dimensionen von Leitung gearbeitet und nicht mit dem Modell einer Unterscheidung in Sach- und Managementaufgaben.

„[...] ich [...] muss an der Stelle sagen, also wir unterscheiden überhaupt nicht zwischen Sach- und Managementaufgaben, weil wir unterscheiden zwischen diesen fünf Dimensionen von Leitung, die definiert sind.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 21)

Einem*einer Expert*in fällt die Integration des zusätzlichen Begriffes „Sachaufgabe“ in das länderspezifische Begriffsmodell „Führung = Leadership + Management“ offenbar schwer bzw. eine Reduzierung auf die Unterteilung in Sach- und Managementaufgaben scheint inakzeptabel. Der Leadership-Aspekt als innovativer Anteil, der die Schule weiterentwickelt, müsste ergänzt werden.

„Ok. Ich tue mir in der schwer mit dieser Unterscheidung. Wenn ich die Unterscheidung so aufgreifen würde, würde ich sagen, es braucht Sachaufgaben, Managementaufgaben und dann würde ich aber dem dritten Aspekt noch Leadership dazu bezeichnen. Das wäre [...] dieser Aspekt Schule weiterentwickeln.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 11)

In einem Bundesland wird die Qualifizierung gerade neu konzeptioniert. Während in dem alten Qualifizierungskonzept in Sach- und Managementaufgaben unterschieden wurde, wird das neue Konzept diese Unterscheidung nicht mehr vornehmen, sondern von „Aufgaben von Führung und Schule“ sprechen.

„Also wir haben in der alten Konzeption, ich hatte ja gesagt, dass wir im Umbruch sind, zwischen Sach- und Managementaufgaben unterschieden. Das tun wir in der neuen Konzeption nicht mehr. Wir werden also Sach- und Managementaufgaben zu Aufgaben von Führung und Schule zusammenfassen. Und demzufolge kann ich Ihnen jetzt auch nicht die Unterscheidung zwischen Sach- und Managementaufgaben im Detail erläutern, weil sich meine Leute hier entschlossen haben und auch das Ministerium, beides zu Schulleitungsaufgaben zusammenzufassen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 11)

Und schließlich orientiert sich ein Bundesland zwar an Management-Aspekten von Peter Drucker und Fredmund Malik. Die Trennung in Sach- und Managementaufgaben wird jedoch nicht vollzogen, weil der Begriff der Sachaufgabe für eher „irreführend“ empfunden wird. Es handelt sich hier also um eine bewusste Entscheidung gegen die Nutzung des Modells einer Unterscheidung.

„Also wir arbeiten nicht mit dem Begriff der Sachaufgabe. Wir unterscheiden zwischen Führung und Management nach Peter Drucker. Also die Dinge richtig machen, ist das Management und die richtigen Dinge machen, ist die Führung. Relativ schlicht. Und spalten dann praktisch die Führungsaufgaben nach Malik auf. Also da sind natürlich die Sachaufgaben drin versteckt. Wir arbeiten aber nicht mit dem Begriff, weil der so irreführend ist. Weil viele eher unter Sachaufgaben eigentlich Managementaufgaben verstehen.“ (I_46a_audio1972978363 - Transkript - TR226042, Pos. 23)

Neben der Anwendung des Modells „Sach- und Managementaufgaben“ in den Bundesländern, zu der die genannten sechs Länder Stellung bezogen, versuchte die Interviewfrage das Verständnis der Länder im Hinblick auf die beiden Begriffen zu erfragen. Dabei waren zwei Bundesländer der Auffassung, es handele sich bei Sachaufgaben um Verwaltungsaufgaben, zwei weitere subsummierten unter dem

Begriff „Sachaufgabe“ das „Alltägliche“, ein weiteres Land verstand darunter den Bereich des Schulbudgets und Schulrechts und insgesamt sechs Bundesländer verbanden mit dem Begriff unmittelbar⁴² den Bereich der pädagogischen Aufgaben. Die Aussagen nachfolgend noch einmal im Einzelnen:

Sachaufgaben = Verwaltungsaufgaben

In einem Bundesland werden Sachaufgaben gleichgesetzt mit Verwaltungsaufgaben, für die separate Verantwortlichkeiten geschaffen werden sollten.

„Ich glaube, es wäre gut, wenn man die sogenannten Verwaltungsaufgaben, ob man die jetzt Sachaufgaben nennt oder nicht, ich weiß es nicht. Ist mir eigentlich auch relativ egal. Es wäre auf jeden Fall gut, wenn es dafür Personen gäbe in der Schule, die da Verantwortung für tragen.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 25)

In dem zweiten Statement werden *Sachaufgaben* gleichgesetzt mit der ursprünglichen Definition von Management (Korrespondenz, Terminplanung, Organisationsmanagement), während die *Managementaufgaben* mit dem Führungsbegriff (langfristig strategisch mit Visionen verbunden, Schulentwicklung) identifiziert werden.

„[...] das sind eigentlich die notwendigen Aufgaben, so wie ich es verstehe und aus dem Kontext dessen, was ich bisher an Schule durchlaufen habe, für den Fortlauf des alltäglichen Geschäfts notwendig sind. Das fängt bei der Korrespondenz an und geht über die Terminplanung, die Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen, Festlegen der Fachkonferenzen und und und. Und das, was Managementaufgaben sind, das ist eher, glaube ich, langfristig strategisch mit Visionen verbundene Vorstellungen dahin, wo Schulentwicklung gehen soll.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 21)

„Genau. Aber danach wird ja auch konkret gefragt, was sind so die Sachaufgaben? Also ich würde sagen, das reine Organisationsmanagement und wenn man so will auch die Managementseite der Führungsrolle. Führung an sich sind ja dann eher diese weicheren Faktoren, diese Softskills mit und was man so allgemein mit Menschenführung mitunter gleichsetzt.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 25)

Sachaufgaben = Schulbudget und Schulrecht

In einem Bundesland werden Fragen des Schulbudgets und des Schulrechts mit Sachaufgaben verbunden. Ähnlich wie im vorangegangenen Statement werden die *Managementaufgaben* mit Qualität von Schule, Unterrichts- und Personalentwicklung identifiziert, also im weitesten Sinne mit Schulentwicklung.

„Also, Sachaufgaben sind [...] vielleicht dann eher die Themen, die in den Bereich Schulbudget fallen, weil es da um die Verwaltung des schuleigenen Budgets geht je nachdem, das kleine oder das große. Oder Sachaufgaben im Sinne von schulrechtliche Prozesse gut handhaben und steuern, damit sie halt auch-, damit sie rechtskonform sind und nicht dann im Sande verlaufen, weil

⁴² Unmittelbar bedeutet hier spontan, d.h. ohne Lieferung eines Beispiels oder weitere Erklärungen.

man es falsch angegangen ist. Und die Managementaufgaben würde ich jetzt vom-, von meinem Begriff, also, von meinem Verständnis her dann eher sehen im Bereich von Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung im Sinne von Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 13)

Sachaufgaben = „Alltägliches“

Auch im folgenden Statement werden Sachaufgaben eher mit den alltäglichen to do's verbunden, während *Managementaufgaben* in Abgrenzung zu dem „Alltäglichen“ beschrieben werden mit der Organisation, Kontrolle, Förderung und Entwicklung von Schule.

„Also wir haben uns dazu ausgetauscht, zu den Begrifflichkeit. Sachaufgaben und Managementaufgaben. Managementaufgaben ist uns klar. Das ist uns ein geläufiger Begriff. Wir haben hier auch Management in der Qualifizierung, also in unserem Konzept stehen. Mit dem Begriff Sachaufgaben musste ich mich erstmal nochmal orientieren. Was ist denn darunter konkret gemeint und das ist eigentlich auch ganz leicht erklärt. Das sind die Aufgaben, die täglich notwendig sind, damit der Schulalltag abläuft. Also das Alltagsgeschäft, wenn das darunter, aus Ihrer Sicht, auch verstanden wird. Also die tägliche Korrespondenz, die täglichen Telefonate, die täglichen Anrufe. Das, was den Alltag in der Schule ausmacht. Und die Managementaufgabe oder rutschen vielleicht schon ein Stück in die dritte Frage hinein. Es sind dagegen alle Fragen, die zu Organisation, Kontrolle, Förderung, Entwicklung der Schule zu sehen sind.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 13)

Allen fünf Bundesländern liegt ein Verständnis von Sachaufgaben zugrunde, das sich nahezu deckt mit dem in Abschnitt 4.2.3.1 häufig angetroffenen Managementbegriff, der meist umschrieben wird mit organisatorischen Dingen, Verwaltung, Zahlen, Daten etc. Im Gegenzug beschreiben ebenfalls alle fünf Länder ein Verständnis von Managementaufgaben, das dem in Abschnitt 4.2.3.1 häufig beschriebenen Führungs- oder Leadershipbegriff stark ähnelt.

Eher gegensätzlich ist das Verständnis von sechs Bundesländern, die unter den Sachaufgaben nach MALIK den *pädagogischen Aufgabenbereich* von Schulleiter*innen subsummieren: Im weitesten Sinne also pädagogische Aufgaben, das Kerngeschäft Unterricht, mit Lehrkräften über Unterricht sprechen, Feldkenntnis.

„Als Sachaufgaben würde ich im Grunde-. Eigentlich, also mein erster Gedanke war, das sind wahrscheinlich die pädagogischen Aufgaben, also alles was-, was irgendwie mit-, mit der Sache, um die wir uns da bemühen oder mit der wir uns da beschäftigen, zu tun hat.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 13)

„Und die Sachaufgaben, also das Kerngeschäft Unterricht, findet sich zum Beispiel wieder im Qualitätsbereich Bildungsangebote gestalten. Da gibt es also-, alles, was den Unterricht betrifft gibt

es dort, verschiedene Aufgaben, auf die die Schulleitungen in der [...] vorbereitet werden.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 10)

„Ich stelle mir gleichzeitig aber auch die Frage, inwieweit jemand, der keine Ahnung von Unterricht hat, nicht auch entsprechend eine Schule leiten könnte. Aber das ist möglicherweise noch einmal Teil einer anderen Fragestellung. Sie haben gefragt, was sind das für Aufgaben, für Sachaufgaben? Also wenn es darum geht, Unterricht zum Kern letztendlich jeglicher schulischen Organisation zu machen. Und für den Unterricht Entwicklungsprozesse mit allen Beteiligten immer wieder anzuregen, zu durchzuführen-. Also zu initiieren und sie immer wieder auch-, um in diesem einfachen Dreischritt zu bleiben, zu evaluieren. Und dann wiederum zu schauen, wie ist es und was kommt dann als nächstes? Dann wäre das für mich eine klassische Sachaufgabe.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 29)

„Ja genau, also wie ich verstehe unter den Sachaufgaben alle die Aufgaben, die mit der pädagogischen Entwicklung zu tun haben, die mit der Unterrichtsentwicklung zu tun haben, oder die didaktische Aufgabenfelder betreffen.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 25)

„Genau, die Sachaufgabe ist ja, die Feldkenntnis ist die Sachaufgabe. Also die Sachaufgabe, er macht ja, als Schulleiter geht es ja nicht darum, also er muss natürlich guten Unterricht machen, damit er anerkannt wird. Aber seine Hauptaufgabe ist zum Beispiel mit Lehrern über Unterricht sprechen. Ja, was wäre dann die Sachaufgabe? Oder Unterricht angucken und Rückmeldung zu geben über Unterricht. Das wäre dann die Sachaufgabe. Dazu musst du was wissen über guten Unterricht.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 36)

In einem Statement drückt sich sehr gut aus, was MALIK vermitteln möchte: Die Erfüllung von Managementaufgaben erfordert nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso auch hochentwickeltes Sach- und Fachwissen, was von Organisation zu Organisation sehr verschieden ist (Malik, 2019, S. 170).

„Das ist natürlich durchaus nachvollziehbar. Aber die Managementaufgaben bewältigt der Schulleiter am besten, indem er durch inhaltliche Kompetenz überzeugt, also durch eine hohe Sachkompetenz überzeugt und dadurch die Unterstützung des Kollegiums gewinnt. Und deswegen haben wir uns entschlossen beide Teile zusammen zusammenzunehmen. Sicherlich vor dem Hintergrund der Managementaufgaben, treten einige Sachaufgaben, die der Lehrer noch hat, zurück, wenn ich dann Schulleiter geworden bin. Also, dieses Management wird deutlich mehr. Nichtsdestotrotz halte ich es für wichtig, dass auch die Sachaufgaben, die Sachkompetenz, die der Schulleiter hat, weiter ausgebaut wird. Ich halte es auch für richtig, dass er weiterhin im Unterricht tätig ist. Also ich bin kein Verfechter derjenigen Position, die sagt: ‚Wir brauchen einen Schulleiter als Hauptberuf, der überhaupt nicht mehr im Unterricht tätig ist.‘ Also durch / Also wir gehen davon aus in der neuen Konzeption, durch die Sachkompetenz werden die Managementaufgaben wesentlich erleichtert, wenn nicht sogar realisiert.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 17)

„Das sind pädagogische Aufgaben, das sind Aufgaben der Schulentwicklungsprozesse an der Schule anzustoßen, das sind Aufgaben die Kollegen anzuleiten, zu hospitieren, zu beurteilen, etc. Also, das sind alles, was in der Sache des Amtes liegt und was nicht mit Management vergleichbar ist.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 19)

Es wird die Auffassung vertreten, dass Schulleiter*innen Sachkompetenz, also pädagogische Kompetenz, benötigen, um eine Schule zu managen. Gleiches drückt MALIK in folgenden Worten für das Top-Management aus:

„Auch für Top-Führungskräfte ist es ratsam, ein oder zwei Sachaufgabenbereiche zu übernehmen und sich nicht auf die Führungsaufgaben allein zu beschränken, um den Realitätsbezug sicherzustellen.“ (Malik, 2021, S. 3/6).

Sechs Länder haben damit in einem ersten Impuls Sachaufgaben bzw. Sachkenntnisse von Schulleiter*innen dem pädagogischen Bereich zugeordnet. Weitere acht Länder konnten sich außerdem dieser Auffassung anschließen, nachdem die Autorin ihnen im Interview ein Beispiel⁴³ zu besserer Veranschaulichung zur Verfügung stellte. Nachfolgend einige beispielhafte Statements:

„Ja. Ja, das hilft nochmal, diese Klärung. Ich würde jetzt einmal das-, den ganzen Komplex Sachaufgaben dann subsummieren in allererster Linie in Bezug auf den Nukleus von Schule, nämlich Unterricht. Also, der-, der Lehrer-, der Schulleiter oder die Schulleiterin ist keine Lehrkraft mehr, aber wenn sie oder er keinen Einblick hätte in das ganze Thema Unterricht, seine Kriterien, seine-, sein Konstrukt, ja, ein Verständnis davon, mit Lerngruppen zu agieren in einer Stunde über einen langen Zeitraum und so weiter, könnte er die Schule nicht leiten.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 15)

„Verstanden. [...] Wenn ich beispielsweise mal den gesamten Bereich von Unterrichtsentwicklung nehme. Also ein Schulleiter, eine Schulleiterin muss natürlich Sachkenntnis haben über sozusagen Indikatoren für guten Unterricht, über Instrumente des Messens für guten Unterricht. Ein Schulleiter muss Sachkenntnisse haben über schulrechtliche und Schulverwaltungsaspekte, also rein inhaltlicher Natur. Er muss Sachkenntnisse haben zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherungssystemen. Ich bewege mich jetzt ausschließlich im Bereich Qualitätsmanagement. Sehr gut wäre auch wenn er Kenntnis hat, Sachkenntnis was Digitalisierung von Schule eigentlich heißt, inhaltlich worum es da geht und so weiter. Und jetzt könnte ich tatsächlich, [...], dir eine halbe Stunde die sachlichen Dinge aufzählen über die ein Schulleiter, weil es in diesem Fall um die Spezifik Schule geht, tatsächlich haben muss.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 23)

„Also das Beispiel leuchtet mir gut ein. Das jetzt in Richtung Schulleitung zu übertragen, ist nicht ganz so leicht, [...] Also ich glaube, das, was eine Sachaufgabe ist, ist, Sie müssen zumindest ungefähr und das haben Sie ja als Lehrkraft, das haben Sie auf jeden Fall, eine Vorstellung, wie Unterricht zu organisieren ist oder wie Unterricht abläuft. Also den Klinikleiter, der könnte sicherlich schlecht oder der Museumsleiter könnte sicherlich schlecht eine Unterrichts- [...] geben. Und das ganze pädagogische Knowhow. Das wäre für mich so eine Sachaufgabe eines Schulleiters. [...] Unterrichtsentwicklung, Unterricht als Kerngeschäft von Schule. Dass es da eine Kenntnis, ein grundlegendes Verständnis gibt. Und Unterrichtsentwicklung spielt ein bisschen mit rein, dass man über Methoden weiß, zum Beispiel Unterrichtsbeobachtungen, Gespräche zu führen über den Unterricht, Unterricht zu evaluieren und daraus wieder Rückschlüsse zu ziehen für veränderten Unterricht. Das wäre solche Sachaufgabe bei Schulleitung, die mir als erste natürlich einfällt.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 29)

Nachdem das Grundverständnis durch das Beispiel hergestellt war, kamen den Expert*innen häufig, so wie im nachfolgenden Beispiel, noch zahlreiche Ideen zu Aufgaben, die potentiell unter Sachaufgaben zu subsummieren wären, hier u.a. schulrechtliche Aufgaben oder die Bedienung von Tools für Lehrkräftebedarfsprognosen.

⁴³ Siehe Fußnote 8 in Abschnitt 1.3.2.2.

„Ok, jetzt ist mir es klar. Da würde ich jetzt mal als zentrale Sachaufgaben eines Schulleiters bezeichnen einfach die gesamten rechtlichen Kompetenzen. Vom Personalrecht, Dienstrecht, Schulrecht, dass er da eine eine breite Kenntnis hat. Weil einfach das Kollegium im Zweifelsfall immer auf den Schulleiter zukommen würde. Und das-, um da Rückmeldung zu bekommen. Weitere Sachaufgabe ist meines Erachtens die Kenntnis, was ist guter Unterricht. Und da letztendlich auch immer auch am Ball zu bleiben und jetzt gerade im Kontext auch Digitalisierung, wie muss sich Unterricht weiterentwickeln. Aber diese grundsätzliche Kompetenz zu haben, ich weiß, wie guter Unterricht gestaltet. Und ich war zumindest lange auch in der Lage, dies selbst zu tun. Wohl wissend, dass ein Schulleiter, wenn er vorwiegend dann als Schulleiter tätig ist, im Laufe der Zeit auch Kompetenz in diesem Bereich auch einbüßt. Aber nichts desto trotz muss er wissen, was heißt guter Unterricht, das ist ein wichtiger Aspekt. Und dann würde ich auch als Sachaufgaben auch sehen, die diese diese verwaltungstechnischen, administrativen Softwaretools, zumindest in in im Grunde zu kennen, wie muss ich Lehrbedarfsprognosen, Lehrbedarfsmeldungen erstellen, welche EDV-technischen Unterstützung, wie wird Unterricht geplant.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 15)

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick zur Hauptkategorie 6a „Sachaufgaben einer guten Führungskraft“:

Tabelle 28: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 6a „Sachaufgaben einer guten Führungskraft“ (Eigene Darstellung)

Sachaufgaben einer Führungskraft

Interview	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	Σ
Antwortvariante																	
Trennung in Sach- und Managementaufgaben unbekannt bzw. schwierig			X	X		X	X							X		X	6
Sachaufgaben= Pädagogische Aufgaben	X									X	X		X		X	X	6
Sachaufgaben = Was von Schulaufsicht gefordert wird (Statistik)	(X)																
Sachaufgaben = Verwaltungsaufgaben		X							X								2
Sachaufgaben = Schulbudget + Schulrecht				X													1
Sachaufgaben = „Alltagsgeschäft“					X			X									2
Antwort erst nach Hinweis auf Beispiel, dann „Sachaufgaben = pädagogische Aufgaben“			X	X	X	X	X	X				X		X			8

Im Ergebnis können 14 Bundesländer den Begriff der Sachaufgabe mit pädagogischen Aufgaben von Schulleiter*innen assoziieren und auch die Unterscheidung in Sach- und Managementaufgaben nachvollziehen. Sechs Bundesländer vertreten diese Einschätzung spontan. Einige Länder verbinden zunächst alltägliche, organisatorische

Aufgaben mit dem Begriff und benötigten ein Beispiel, um sich von gewohnten Begrifflichkeiten lösen zu können. Begriffliche Verwirrung entsteht durch die MALIK'sche Verwendung des Wortes Managementaufgaben im Sinne von „Führungsaufgaben“. Während er nicht zwischen Management und Führung unterscheidet, sondern beide Begriffe synonym gebraucht, verwenden die meisten Länder das Begriffsmodell „Führung + Management“ oder „Leadership + Management“. Dies wird im nächsten Abschnitt genauer betrachtet.

Für MALIK stehen die Managementaufgaben im Fokus einer guten und professionellen Führungskraft. Diese Aufgaben umfassen das, was Manager*innen tun müssen, wenn sie wirksam werden wollen: für Ziele sorgen, Organisieren, Entscheidungen treffen, Kontrollieren sowie Menschen unterstützen und entwickeln (Malik, 2019, S. 169). Im folgenden Abschnitt werden die Befunde zu Hauptkategorie 6b „Managementaufgaben einer guten Führungskraft“ betrachtet.

4.2.6.2 Managementaufgaben einer Führungskraft

Abschnitt 4.2.3.1 beschrieb ein in den Ländern verbreitetes Verständnis von Management als „Arbeit *im* System Schule“. Darunter verstehen die Länder schwerpunktmäßig Verwaltungsaufgaben, Organisatorisches, Finanzen, Statistik etc. Abschnitt 4.2.3.3 widmete sich im Anschluss einer Reihe von kritischen Statements der Länderexpert*innen im Hinblick auf den Begriff Management. In diesen wurde u.a. transportiert, dass Führung und Management in einer zeitlichen Balance stehen solle bzw. Führung sogar einen größeren Anteil beanspruchen müsse, weil Schulleiter*innen unter Managementaufgaben, wie z.B. Statistiken und Berichten, leiden und von diesen Tätigkeiten regelrecht „aufgefressen“ würden. Die bereits zu Beginn dieser Arbeit erwähnte Skepsis im erziehungswissenschaftlichen Kontext bezogen auf den Managementbegriff, der dort zuweilen nahezu wie ein Fremdkörper wirkt, wurde erneut aufgegriffen (Bonsen, 2003, S.5; Schmerbauch, 2017, S. 23). Die Befunde zur Hauptkategorie 6b „Managementaufgaben einer guten Führungskraft“ sind besonders vor diesem Hintergrund zu betrachten und einzuordnen.

Einige Bundesländer beschreiben auf die Frage nach den Managementaufgaben von Schulleiter*innen das Verständnis ihres Bundeslandes sehr umfassend und decken

mit der Beschreibung eine große Bandbreite an Themen ab, was zu einer Abweichung von der ursprünglichen Begriffsdefinition aus Abschnitt 4.2.3.1 führt. Genannt werden z.B. Themen wie Personal-, Qualitäts- und Selbstmanagement,

„Und und Management tatsächlich alles, was, was in der Schule dann zu managen ist. Also sowohl der Austausch und das Management des Personals, das man da hat, im Grunde querbeet sämtliche Beteiligten bis hin zu Qualitätsmanagement und Selbstmanagement. Also da sind viel, vielfältige Aufgaben. Also ich denke die Managementaufgaben sind nochmals deutlich größer als die Sachaufgaben.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 13)

...aber auch Unterrichts- und Personalentwicklung, ...

„Und die Managementaufgaben würde ich jetzt vom-, von meinem Begriff, also, von meinem Verständnis her dann eher sehen im Bereich von Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung im Sinne von Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 13)

.... Organisation, Kontrolle, Förderung, Entwicklung der Schule, ...

„Und die Managementaufgabe oder rutschen vielleicht schon ein Stück in die dritte Frage hinein. Es sind dagegen alle Fragen, die zu Organisation, Kontrolle, Förderung, Entwicklung der Schule zu sehen sind.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 13)

... Verwaltungsressourcen-Management, Führung, Qualitätssicherung und Entwicklung, (erneut) Personalentwicklung, Personalauswahl ...

„Und das würde ich also zu Management rechnen, Verwaltungsressourcen-Management, Führung, Qualitätssicherung und Entwicklung, Personalentwicklung, Personalauswahl. Das ist in der Kriterien Beschreibung Seite sieben, diese grauunterlegten Bereiche.“ (I_48a_audio1151096679 - Transkript - TR226472, Pos. 14)

... und Statistik, Verwaltung, Dienstbesprechungen, Konferenzen, Einhaltung von Verwaltungsvorschriften, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, Personalführung Personalgewinnung sowie Budget.

„Also, wenn ich ganz banal bin und nicht auf-, auf den Orientierungsrahmen gucke und auch nicht auf das Berufsbild Schulleitung, sondern auf die tatsächlichen Tätigkeiten, Frau [...], die wir gemacht haben als Schulleiterin, als Schulleiter, dann sind das der ganze Bereich von Statistik, von Verwaltung, dann ist es der ganze Bereich von Leitung, von Dienstbesprechung und, wie heißt das andere, Konferenzen. Dann heißt das, dass Einhaltung von Verwaltungsvorschriften, das heißt also Erziehungs-, Ordnungsmaßnahmen, der Bereich gehört da dazu, die entsprechenden Verwaltungsvorschriften zu kennen. Dann gehört da Personalführung aus meiner Sicht zu, also, als wesentlicher Aspekt, Führung, aber auch Personalgewinnung. So, und jetzt sind Sie daran, Frau [...], den Rest können Sie jetzt ergänzen. (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 18)

„Genau. Haushalt, das ist, [...] glaube ich, noch ein ganz wichtiger Aspekt. [...] Aber ich glaube, das ist so der-, der Hauptgedanke, der zum-, zum Management dazugehört. Also, natürlich, finde ich übrigens auch, das, was wir im Berufsbild Schulleitung haben, alles, was mit Außenkontakten zu tun hat. Das heißt also, Kooperationen, Netzwerken, das gehört ja auch alles in diesem

Management-Bereich dann dazu.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 20)

„Aber als Führungsaufgabe ist alles das, was Kommunikation betrifft, was Zielsetzungen betrifft, Mitarbeiterführung-. [...] Das sind dann nach Ihrer Begrifflichkeit Managementaufgaben. Egal, ob ich jetzt eine Klinik führe, ein Museum oder eine Schule, ich muss professionell kommunizieren können, muss professionell Beziehungen herstellen können. Muss Visionen entwickeln, muss die Mitarbeiter mitnehmen, muss Mitarbeitergespräche führen. Das muss ich in allen Organisationen machen. Das wären für mich Führungsaufgaben. Aber wenn man die Wortwahl von Malik annehmen würde, wären es Managementaufgaben.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 29)

Im Ergebnis fällt auf, dass auch Entwicklungsthemen benannt werden, wie z.B. Qualitäts-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Diese Themenfelder wurden von den Ländern ursprünglich unter dem Stichwort „Führung“ eingeordnet, so dass die Benennung als „Managementaufgaben“ an dieser Stelle zumindest erstaunt.

In einem nächsten Schritt werden die Länderqualifizierungen daraufhin untersucht, ob sie die fünf Managementaufgaben guter Führung enthalten. Die fünf Felder werden einzeln betrachtet, eine vertiefende Untersuchung war an dieser Stelle jedoch nicht möglich und muss zukünftigen Forschungsarbeiten überlassen bleiben.

4.2.6.2.1 Aufgabe 1: Für Ziele sorgen

Für MALIK zählt „Führen mit Zielen“ zu den grundlegendsten und unumstrittensten Aufgaben einer Führungskraft, die sich bereits in den ersten Dokumentationen von DRUCKER und noch früher in Schriften zur militärischen Führung finden (Malik, 2019, S. 172). Gleichzeitig wird von ihm kritisiert, dass das Prinzip des Managements by Objectives (MbO) in der Praxis eher schlecht funktioniere (ebd.). Er formuliert Grundregeln für eine Wirksamkeitsentfaltung des Prinzips (ebd., S. 175 ff): u.a. wenige und große Ziele, Terminierung, Ressourcenklärung, Individualisierung, Dokumentation.

Bei der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob das Führen mit Zielen als Aufgabe einer Führungskraft inhaltlicher Bestandteil der Länderqualifizierungen ist. Nicht vertiefend eingegangen wurde auf die Grundregeln zur Entfaltung einer Wirksamkeit des Prinzips.

14 der 16 Bundesländer vermitteln in ihren Schulleiter*innenqualifizierungen das Prinzip „Führen mit Zielen“ bzw. sprechen diese Thematik in den Interviews zumindest

an. Dabei geht es insbesondere um die organisationalen Ziele von Schule, aber z.T. auch um die Orientierung der Lehrkräfte. In einer Reihe von Statements werden Ziele von Führungskräften allgemein unter dem Stichwort „Management“ thematisiert.

„Es geht darum, welche Ziele habe ich-, nehme ich mir als Schulleiter für meine Schule vor? Wie-, wie kann ich-? Also wie-, wie komme ich überhaupt zu Zielen? Setze ich mir selber welche oder stimme ich-? Oder komme ich aufgrund der Konstellation der personellen Konstellation an meiner, an meiner Schule und in den Gesprächen mit den entsprechenden Personen? Komme ich da auch zu den Zielen?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 35)

„Und Werte, dass wir versuchen, ja, anzuknüpfen auch an Visionen, die sie bei uns auch entwickeln. Was habe ich für eine Vision, was ist für mich eine gute Schule? Wie sind die Vorgaben ministerieller Art und Weise? Wie kriege ich das zusammen? Was habe ich eigentlich an meiner Schule? Wie kann ich eine Bestandaufnahme machen und daran anknüpfen? Wie sollte ich als Führungskraft am Anfang agieren vielleicht? Wie kann ich Kompetenzen von denjenigen, die an meiner Schule sind, mit einbinden? Wie kann ich eine Zielvereinbarung führen?“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 51)

„Und Management, hier wurde es eben schon mal so ein bisschen gesagt, Management ist wirklich das für uns, alles sozusagen, was die Schule am Laufen hält, die Rahmenbedingungen, die einzuhalten sind. Das ist auch, wenn man hier die Inhalte uns angucken, die Organisation, also das, wo es darum geht, dass sich wirklich auch Ziele zu einem bestimmten Termin, bestimmte Sachen, Kennwerte liefern muss.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 26)

„Hier haben wir das Leitbild, Schulprogramm, Zielvereinbarung, das findet sich auch genauso wieder [...]. Wir haben das Steuern über Ziele [...].“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 55)

In den Statements weiterer Bundesländer fällt der Begriff „Ziele“ ausschließlich im Kontext von „Führung“ und einer diesbezüglichen Definition. Hier greift somit wieder die Unterscheidung in *Führung* und *Management*. In einem Statement wird sogar ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „Zielsetzungen“ unter „Führungsaufgaben“ fallen, die allerdings nach MALIK als Managementaufgaben bezeichnet werden.

„Und wir verstehen hier unter Führen alles, was mit dem Menschen zu tun hat. Also Ziele setzen, Visionen, Mitarbeiter mitnehmen, fördern, fordern und so weiter. Also um es mal ganz kurz zu machen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 44)

„Und da geht es los, ich bleibe mal im Bereich Führung zunächst. Führung und Konfliktmanagement zwei Tage. Coaching von Führungskräften einen Tag. Führung mit Zielen, einen Tag. Schul- und Unterrichtsentwicklung, drei Tage.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 51)

„Ja in der Tat gibt es da eine Unterscheidung, die auch an der Kriterien-Beschreibung klar benannt wird und definiert wird, im Bereich Führung und Management. Führung bezieht sich hier auf die Entwicklung von Zielen, von Aufträgen und die Motivierung der Lehrkräfte.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 13)

„Aber als Führungsaufgabe ist alles das, was Kommunikation betrifft, was Zielsetzungen betrifft, Mitarbeiterführung-. [...] Das sind dann nach Ihrer Begrifflichkeit Managementaufgaben.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 29)

„Und das ist beispielsweise ist da eine Haltung ist so eine bisschen die diese Ziel-, und Aufgabenorientierung. Das sage ich muss ganz klar sagen und auch formulieren können, was sind

die Ziele und wie binde ich meine Mitarbeiter ein.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 35)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der überwiegende Teil der Bundesländer angehenden oder neuen Schulleiter*innen das Prinzip des „Führens mit Zielen“ vermittelt.

4.2.6.2.2 Aufgabe 2: Organisieren

Nach MALIK ergeben sich in Wirtschaft und Gesellschaft Veränderungen als Folge der „Großen Transformation“, die dazu führen, dass Strukturen grundlegend überdacht werden müssen (Malik, 2019, S. 188). Komplexitätstauglichkeit und Selbstorganisation sowie Antizipationsfähigkeit und Schnelligkeit gehören für ihn zu den entscheidenden Kompetenzen im Zuge der Großen Transformation (ebd.). Gleichzeitig ist er davon überzeugt, dass alle Organisationen ein gewisses Potenzial an Konflikten, Koordinationsaufwand, Unklarheiten, Schnittstellenproblematiken und zwischenmenschlichen Reibungsflächen produzieren (ebd., S. 190). Dies gilt auch für Schulen. Drei Grundregeln des Organisierens hält er für entscheidend, die dafür sorgen, dass eine Organisation nicht überlastet und überfordert ist (ebd., S. 191):

1. Kund*innenorientierung steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. (ebd., S. 192).
2. Mitarbeiter*innen müssen ihren persönlichen Beitrag kennen und leisten können. (ebd.).
3. Die Organisationsspitze muss tatsächlich echte Führungsaufgaben wahrnehmen und darf nicht im Tagesgeschäft versinken (ebd., S. 192 f).

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob das Thema Organisieren als Aufgabe einer Führungskraft inhaltlicher Bestandteil der Länderqualifizierungen ist. Nicht vertiefend eingegangen wurde auf die Grundregeln.

Nur sieben Bundesländer benennen das Thema „Organisieren“ im Zusammenhang mit den Managementaufgaben von Schulleiter*innen. Teilweise erfolgt die Nennung im Zuge der Aufzählung von verschiedenen Tätigkeiten, zu denen das Organisieren dazu gehört.

„Und die Managementaufgabe oder rutschen vielleicht schon ein Stück in die dritte Frage hinein. Es sind dagegen alle Fragen, die zu Organisation, Kontrolle, Förderung, Entwicklung der Schule zu sehen sind.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 13)

„[...] Managementaufgaben tatsächlich dann sind, diese Dinge zu organisieren, zu delegieren. Ja also praktisch [...] die Kriterien sehe ich im Sinne von Malik als Sachaufgaben hier.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 3)

Teilweise wird aber auch dargelegt, dass es um das Organisieren von Strukturen und Prozessen geht, also schon deutlicher im oben beschriebenen Sinne von MALIK.

„Die Managementaufgaben würden für mich letztendlich mit der Umsetzung aller Arbeits- und-. Ja letztendlich auch Kommunikations-, also Umsetzung-Management aller Arbeits- und Austauschprozesse. Also solche Aufgaben. Gleichzeitig aber auch wie Verwaltung, wie die haushalterische Betrachtung. Die Ressourcen, die letztendlich mit Unterricht zusammenhängen, die letztendlich-. Also dass Unterricht in der heutigen Zeit, ein wichtiges Gut, ungekürzt stattfindet. In einer entsprechenden Qualität, die für Schülerinnen und Schüler wiederum dienlich ist. Also auch hier Adaptionfähigkeiten mit reinbringen. Management ist die Organisation von Strukturen, von Prozessen.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 31)

Als Beispiele für organisatorische Aufgaben wird die Erstellung einer Jahresplanung durch Schulleiter*innen genannt.

„Die Management-Aufgaben, wären zum Beispiel dann die Schule organisieren, im Rahmen einer Jahresplanung, wie man so etwas macht, oder Schul- und Verwaltungsrecht das sind für mich ganz klare Management-Aufgaben.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 27)

Organisieren wird damit verbunden, dass „der Laden läuft“, Zuständigkeiten geregelt sind, z.B. über einen Geschäftsverteilungsplan.

„In dieses Modul Kurs eins, Schulorganisation, Schulverwaltung und Recht, würde ich vorwiegend dem Bereich Management zuordnen. Da geht es erstmal darum, ich starte und ich muss sehen, dass der Laden ich sage es mal läuft. Und muss mich mit diesen grundsätzlichen Managementaufgaben auskennen und wissen, wer ist für was zuständig. Sicherstellen, dass ich einen Geschäftsverteilungsplan an meiner Schule habe, damit ich als Schulleiter weiß, für was bin ich zuständig, für was ist mein Stellvertreter vorrangig zuständig, für was sind die Mitglieder der weiteren Schulleitung zuständig. Dass da einfach erstmal diese diese Org-, Organisation ganz klar sch-, geregelt ist. Nichts desto trotz muss ich natürlich als Schulleiter den Gesamtblick darauf wahren.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 31)

Auch bei der Planung der Neukonzeptionierung der Schulleiter*innenqualifizierung in einem Bundeland taucht das zukünftige Modul „Organisation von Schule“ auf.

„Also, die Inhalte werden sein, Führungsrolle und Selbstverständnis von Schulleitung, Kommunikation, Kooperation und Moderation, Organisation von Schulen, Verwaltungsaufgaben und Dienstrecht, Schulorganisationsentwicklung und Evaluation an Schulen, sowohl interne als auch externe Evaluation, Qualitätssicherung, Personalentwicklung, Personalmanagement, Unterrichtsentwicklung und Schule im gesellschaftlichen und politischen Nahwert. Also, das sind so in etwa die Module, die wir angedacht haben.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 43)

Dass nur sieben Länder das Thema „Organisieren“ benennen, muss - insbesondere vor dem Hintergrund der kritischen Aussagen zum Thema „Management in Schule“,

denn diese fokussierten eine zu starke Belastung von Schulleiter*innen mit alltäglichen Dingen - überraschen. Üblicherweise erscheint das „Organisieren“ als Aufgabe von Schulleiter*innen unstrittig. Im Ergebnis bleibt jedoch festzuhalten, dass die Qualifizierungen dieses Thema offenbar nicht hinreichend aufgreifen.

4.2.6.2.3 Aufgabe 3: Entscheidungen treffen

Das Treffen von großen und folgenreichen Entscheidungen ist nach MALIK an die Person der Manager*innen gekoppelt und außerdem eine ihrer typischsten und auch gleichzeitig wichtigsten Aufgaben (Malik, 2019, S. 199). Sie treffen Entscheidungen mit Bedacht und wohlüberlegt und versuchen, sämtliche Alternativen zu bedenken, so dass gute Entscheidungen mit einem erheblichen Arbeits- und Zeitaufwand verbunden sind (ebd.). MALIK beschreibt eine konkrete Schrittfolge für einen guten Entscheidungsprozess (Problem bestimmen, Anforderungen spezifizieren, Alternativen herausarbeiten, Risiken analysieren, Entschluss, Realisierung, Follow-up) (ebd., S. 208 ff) und hält es insbesondere für maßgeblich, dass die Realisierung der Entscheidung in den Prozess eingebunden wird (ebd., S. 205).

Im Hinblick auf die Qualifizierungen wurde untersucht, ob das Thema „Treffen von Entscheidungen“ als Aufgabe einer Führungskraft inhaltlicher Bestandteil in den Ländern ist. Nicht untersucht wurde, inwieweit die einzelnen Prozessschritte ebenfalls Bestandteil der Qualifizierungen sind.

Gefragt nach den Managementaufgaben von Schulleiter*innen führen nur vier Bundesländer das „Treffen von Entscheidungen“ an.

Ein Bundesland zählt diese Führungsaufgabe zusammen mit verschiedenen anderen Tätigkeitsfeldern auf, ohne weitere Ausführungen vorzunehmen.

„Ziele setzen, delegieren, kontrollieren. Also Controlling. Entscheidungen treffen. [...] Das sind diese Managementaufgaben. Das ist ja egal, ob in der Wirtschaft oder Museum oder Klinik oder Schule.“ (l_43 - Transkript - TR225332, Pos. 112-114)

In einem weiteren Statement wird näher darauf eingegangen, dass Führungskräfte Entscheidungen treffen müssen, auch wenn diese manchmal unangenehm sind.

„Also wenn Sie angucken, ich habe ja so viele Kurse, aber es geht immer nur darum klarzukriegen, wann treffe ich eigentlich, wann ist der gute Zeitpunkt welche Entscheidung zu treffen. Politisch, wie Frau Merkel. Die hat es ein bisschen spät gemacht, wann ist der Zeitpunkt, wann habe ich Tragfläche zu entscheiden. Manchmal auch ungemütliche Entscheidungen, Macron. Wann muss ich welche Entscheidung treffen. Das ist manchmal gemütlich, manchmal ungemütlich, aber sie muss getroffen werden.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 163)

Nur in einem Fall wird ausführlich dargelegt, dass es relevant ist, dass Führungskräfte Entscheidungen treffen können und dass sie darin geschult werden müssen. Eingegangen wird außerdem auf den Entscheidungsprozess.

„Und um das noch mal vielleicht auf einen Gipfelpunkt zu bringen, wir werden auch in letzter Instanz die Entscheidungskompetenz besonders Schulen müssen, weil mir sind zahlreiche Führungskräfte begegnet, die wollen nicht entscheiden. Das Entscheidende an der Führungskraft ist aber, dass sie entscheiden müssen, denn dafür sind sie Führungskraft geworden.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 157)

„Ja. Also, ich muss entscheiden, ich muss die Fähigkeit haben, Entscheidungen zu formulieren. Ich muss die Fähigkeit haben, mir Rat zu suchen und argumentativ eine Entscheidung begründen können. Ich muss die Entscheidung fällen und ich muss die Entscheidung, wenn ich sie gefällt habe, dann auch verantworten, vertreten und verteidigen. Das ist ein kompletter Entscheidungsprozess. Und wenn ich das nicht kann, soll ich keine Führungskraft werden.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 163)

Die Tatsache, dass nur vier Bundesländer das Treffen von Entscheidungen bei den Managementaufgaben aufführen, ist ein erstaunlicher Befund. Auch hier wäre denkbar, dass diese Führungsaufgabe nicht benannt wurde, weil sie den Expert*innen als selbstverständlich erscheint. Dennoch muss festgehalten werden, dass diese Managementaufgabe ganz offenbar nicht im Fokus der Qualifizierungen steht und insoweit auch keinen inhaltlichen Bestandteil darstellt.

4.2.6.2.4 Aufgabe 4: Kontrollieren

Kontrolle im Management ist für MALIK unabdingbar, auch wenn sie zu den unbeliebtesten und umstrittensten Führungsaufgaben zählt (Malik, 2019, S. 224).

Grundlage von Kontrolle muss Vertrauen sein in die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter*innen (ebd., S. 226). Da Berichte heute leicht verfügbar sind, gibt es Führungskräfte, die ihr Controlling darauf aufbauen, MALIK rät jedoch dazu, stets an den Ort des Geschehens zu gehen, um sich einen persönlichen Eindruck zu verschaffen (ebd., S. 231). Manager*innen müssen Einzelfallentscheidungen treffen, die auf ihrer Erfahrung, Klugheit und ihrem Augenmaß beruhen (ebd., S. 233). Kontrolle ist für MALIK dort problemlos, wo gemessen werden kann und wird eben dort schwierig, wo man dies nicht mehr kann -

genau da fängt aber für MALIK Management an (ebd., S. 234).

In der vorliegenden Arbeit wurde lediglich untersucht, ob das Thema „Controlling“ überhaupt als wesentliche Führungsaufgabe im Fokus der Länderqualifizierungen steht.

Gefragt nach den Managementaufgaben von Schulleiter*innen führen nur drei Bundesländer das „Kontrollieren“ an.

„Ziele setzen, delegieren, kontrollieren. Also Controlling. Entscheidungen treffen. [...] Das sind diese Managementaufgaben. Das ist ja egal, ob in der Wirtschaft oder Museum oder Klinik oder Schule.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 112-114)

„Und die Managementaufgabe oder rutschen vielleicht schon ein Stück in die dritte Frage hinein. Es sind dagegen alle Fragen, die zu Organisation, Kontrolle, Förderung, Entwicklung der Schule zu sehen sind.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 13)

Kontrollieren oder Controlling steht offensichtlich nicht im Fokus der Ländervertreter*innen, wenn über Managementaufgaben von Schulleiter*innen gesprochen wird. Von entsprechenden inhaltlichen Bestandteilen in den Qualifizierungen ist insoweit nicht auszugehen.

4.2.6.2.5 Aufgabe 5: Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern

Menschen sind für MALIK das Wichtigste in einer Organisation, so dass es zu den vorrangigsten Managementaufgaben gehört, sie zu fördern und zu entwickeln (Malik, 2019, S. 238). Ein gut funktionierendes Personalwesen kann dabei einen wertvollen Beitrag leisten, es kann aber ein Versagen von Manager*innen und Vorgesetzten in der Personalentwicklung ihrer Mitarbeiter*innen nicht ausgleichen (ebd.). MALIK weist darauf hin, dass nahezu alles, was mit dem Menschen zu tun hat, individuell geschehen muss (ebd., S. 239). Vier Elemente sind ihm bei der Förderung von Menschen besonders wichtig (ebd., S. 240): 1. Herausfordernde Aufgabe, die mit direkter und persönlicher Verantwortung verbunden ist (ebd., S. 240 ff). 2. Stärken in den Blick nehmen und weiterentwickeln (ebd., S. 244 f). 3. Die Art und Persönlichkeit der Vorgesetzten (ebd., S. 246). 4. Die stellenmäßige Platzierung (ebd., S. 247 f).

In der vorliegenden Studie wurde nur untersucht, ob das Thema „Menschen unterstützen und entwickeln“ als wesentliche Führungsaufgabe im Fokus der Länderqualifizierungen steht. Die vertiefende Untersuchung im Hinblick auf „die vier

Elemente der Förderung von Menschen“ konnte nicht erfolgen und bleibt weiteren Forschungsarbeiten vorbehalten.

Alle 16 Bundesländer treffen Aussagen zum Thema Personalentwicklung bzw. „Menschen unterstützen und entwickeln“. Nachfolgend werden einige der Statements beispielhaft aufgeführt und in wenigen Fällen erläutert.

Z.T. wird klar geäußert, dass Managementaufgaben von Schulleiter*innen eng verknüpft sind mit dem in Schule tätigen Personal.

„Und und Management tatsächlich alles, was, was in der Schule dann zu managen ist. Also sowohl der Austausch und das Management des Personals, das man da hat, im Grunde querbeet sämtliche Beteiligten bis hin zu Qualitätsmanagement und Selbstmanagement. Also da sind viel, vielfältige Aufgaben. Also ich denke die Managementaufgaben sind nochmals deutlich größer als die Sachaufgaben.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 13)

„Denn die Managementaufgaben nach-, wenn man das jetzt so transferiert, die Managementaufgaben einer Schulleiterin, eines Schulleiters sind ganz eng verknüpft mit dem Personal, was geleitet werden soll. Und dieses Personal ist hochgradig qualifiziert für dieses Kerngeschäft Unterricht. Und der Schulleiter, die Schulleiterin muss ja auch die Personalentwicklung und aber auch die Unterrichtsentwicklung im Blick behalten.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 15)

„Die Personalplanung, die ist, oder die Personalentwicklung, die ist tatsächlich in der [...] drin und das ist tatsächlich dort eine Management-Aufgabe.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 35)

„Und das würde ich also zu Management rechnen, Verwaltungsressourcen-Management, Führung, Qualitätssicherung und Entwicklung, Personalentwicklung, Personalauswahl.“ (I_48a_audio1151096679 - Transkript - TR226472, Pos. 14)

„Nehmen wir mal das Beispielmodul ‚Führen von Personal‘. Da haben wir hier jetzt die inhaltlichen Schwerpunkte, auch nochmal welche Methoden gibt es denn überhaupt für Personalentwicklung. Und wie kann ich so ein Personalentwicklungskonzept erstellen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 15)

In zahlreichen Qualifizierungen existiert ein Modul „Personalentwicklung“, das sich mit Themen wie z.B. Gewinnung von Personal, schulinterne Fortbildung, Kompetenzentwicklung, Verbindung individueller und organisationaler Ziele sowie Mitarbeiter*innenbindung beschäftigt.

„Welche Rolle spielt die Fortbildung? Wie müssten Fortbildungsbeauftragte-. Also was für ein Ansatz steckt dahinter? Die Entwicklung der Person, aber die Ziele der Organisation, wie kriege ich das möglichst kongruent übereinander? Wie binde ich Fortbildungen ein? Wozu dienen die? Also das ist in dem Modul Personalentwicklung dann wieder. Also dem Personalentwicklungskreislauf auch von Rekrutierung von Personal. Wie kriege ich auch gute Leute an meine Schule? Wie entwickle ich die? Wie halte ich die? Wie binde ich sie ein? Wie kommuniziere ich?“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 53)

„Das Aufrechterhalten der Performance des Gesamtpersonals [...] Und Personalentwicklung, hier geht es nochmal, wenn wir das [...] Modell von Rolff nehmen, Personalentwicklung an der Schule geht es darum, die Kompetenzen der Kolleg*innen weiterzuentwickeln mit verschiedenen Instrumenten.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 59)

Durchweg wird die Bedeutung von Menschenführung und -förderung erkannt, teilweise wird sogar kritisiert, dass dies in Schule viel zu kurz komme.

„Und wir verstehen hier unter Führen alles, was mit dem Menschen zu tun hat. Also Ziele setzen, Visionen, Mitarbeiter mitnehmen, fördern, fordern und so weiter. Also um es mal ganz kurz zu machen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 44)

„Ziele setzen, motivieren, Kollegen mitnehmen. Kollegen überhaupt mal beobachten. Ja? Wie ticken die? Wo kann ich Arbeitsgruppen sinnvoll zusammensetzen? Ja? Also das kommt teilweise an Schule viel zu kurz.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 60)

Im nachfolgenden Statement wird sehr differenziert auf die Aufgabe „Menschen unterstützen und entwickeln“ eingegangen, insbesondere auf das zweite Element von MALIK, nämlich „Stärken von Mitarbeiter*innen in den Blick nehmen“. Darüber hinaus wird bei den Aufgaben noch einmal deutlich zwischen *Management* (beurteilen, Unterrichtsbesuche, Disziplinargespräche) und *Leadership* (Stärken der Mitarbeiter*innen herausfinden, weiterentwickeln für zukünftige Aufgaben) unterschieden.

„Der zweite Kursteil [...], Personalführung, Kommunikation, das meines Erachtens ist das so 50-50. Das umfasst einmal auch alles, dieses Formale. Personalführung, ich stelle Mitarbeiter, ich muss Mitarbeiter beurteilen, ich muss Unterrichtsbesuche durchführen. Das sind erstmal die Managementaufgaben, die erst einmal da letztendlich mit stattfinden. Und dann beinhaltet aber genau dieser Bereich auch schon den Bereich im Bereich Leadership. Dass ich sage, ich muss-, wir sprechen vom Modell des situativen Führens. Ich muss mir den einzelnen Mitarbeiter anschauen und gucken, wo hat der Stärken, wo hat er seine Schwächen. Und wie kann ich die Stärken des Mitarbeiters nutzen, damit er a.) eine Selbstwirksamkeit erlebt und damit auch einen wertvollen Beitrag leisten kann für die Gesamtschule. Da dahinter steht die Philosophie, wenn ich meine Stärken im Alltag leben kann, dann geht mir das relativ leicht von der Hand und damit trage ich zur zur Weiterentwicklung der Schule enorm bei. Wenn ich genau entgegen meinen Stärken eingesetzt werde als Lehrkraft, dann kostet mir das ganz viel Kraft und da werde ich nur das Notwendigste tun und für die Entwicklung kaum Energie und Zeit haben [...]. Das heißt, das ist genau dieser Übergang zu diesem Leadership und es umfasst beides. Und wenn ich mit einem Mitarbeiter spreche bei Personalführung, muss ich auf der-, manchmal muss ich einfach auch ein Disziplinargespräch führen. Das sind eher so die die Managementaufgaben, gehört aber dann immer wieder dazu, auch zu blicken auf das Positive und was heißt das jetzt für die Zukunft und wie kann ich den Mitarbeiter weiterentwickeln, damit er den Ansprüchen, die er jetzt vielleicht noch nicht erfüllt, künftig erfüllen kann.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 31)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Managementaufgabe „Menschen unterstützen und entwickeln“ in den Qualifizierungen aller 16 Bundesländer verankert ist. In einem Fall wurde auf eines der vier Elemente von MALIK eingegangen, nämlich die Stärkenorientierung. Da im Interview nicht vertiefend nach den Elementen gefragt

wurde, lässt sich an dieser Stelle keine fundierte Aussage treffen, ob die anderen Qualifizierungen entsprechende Inhalte einbeziehen. Eine vertiefende Studie könnte hier zu interessanten Ergebnissen führen. Die benannten Inhalte, wie z.B. schulinterne Fortbildung, Mitarbeiter*innengespräche, Unterrichtsbesuche, Beurteilungen, Disziplinargespräche deuten eher darauf hin, dass die entscheidenden Elemente für die Entwicklung und Förderung von Menschen nach MALIK⁴⁴ noch nicht Eingang in die Qualifizierungen gefunden haben.

Ergänzend und übergreifend zu den Ergebnissen in den Abschnitten 4.2.6.2.1 bis 4.2.6.2.5 ist zu erwähnen, dass ein Bundesland mit allen fünf Aufgaben der Führung arbeitet und damit einen Teil der Managementinhalte nach MALIK an die angehenden bzw. neuen Schulleiter*innen transportiert. Es wurde bei sämtlichen Nennungen mitgezählt.

„Fünf Aufgaben der Führung, damit arbeiten wir. Wir arbeiten mit den fünf Aufgaben der Führung. In Modul neun der Führungsrolle gehen wir damit durch. Ich finde das total hilfreich.“
(I_46a_audio1972978363 - Transkript - TR226042, Pos. 21)

4.2.6.2.6 Gesamtbetrachtung Managementaufgaben

Mit der nachfolgenden Tabelle lässt sich ein guter Überblick über die fünf Managementaufgaben einer guten Führungskraft und ihre inhaltliche Umsetzung in den Schulleiter*innenqualifizierungen der 16 Bundesländer gewinnen:

⁴⁴ Aufgabe, Stärken, Art und Persönlichkeit der Vorgesetzten und stellenmäßige Platzierung (Malik, 2019, S. 240ff).

Tabelle 29: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 6b „Managementaufgaben einer guten Führungskraft“ (Eigene Darstellung)

Interview	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	Σ
5 Aufgaben einer guten Führungskraft																	
Menschen entwickeln	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
Kontrollieren			X		X	X											3
Entscheiden			X			X									X	X	4
Organisieren					X	X		X			X		X	X		X	7
Ziele setzen	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	14

Die Aufgaben „Menschen unterstützen und entwickeln“ (16 Länder) und „Ziele setzen“ (14 Länder) sind überwiegend als Inhalte in den Qualifizierungen enthalten. Beide Aufgaben scheinen eine hohe Relevanz innerhalb der Qualifizierungen zu entfalten. Die Aufgabe „Organisieren“ wird mit sieben Nennungen deutlich seltener erwähnt, was im schulischen Kontext, der viel mit Organisieren zu tun hat (Stundenplan, Klasseneinteilung, Jahresplanung etc.), eher überrascht. Zudem stellt sich die Frage, ob „Organisieren“ im MALIK’schen Sinne verstanden wurde, was beispielsweise mit den drei Grundfragen⁴⁵ verbunden wäre. Die beiden Aufgaben „Entscheiden“ und „Kontrollieren“ spielen hingegen in den Qualifizierungen kaum eine Rolle, im ersten Fall nur von vier Bundesländern, im zweiten Fall nur von drei benannt, muss davon ausgegangen werden, dass beide Aufgaben nicht im Fokus der Schulleiterqualifizierungen stehen.

Bei sämtlichen Nennungen stellt sich zudem die Frage, ob die entsprechenden Inhalte sich an der Theorie von MALIK orientieren. Insgesamt können die Befunde nicht als zufriedenstellend bezeichnet werden. MALIK begreift die fünf Aufgaben als zentral und elementar für eine Organisation und ihr Management:

„Organisationen und ihr Management können *ohne* professionelle Erfüllung der hier behandelten fünf Aufgaben nicht funktionieren und sie können keine Ergebnisse erzielen – außer kurzfristig, aufgrund glücklicher Zufälle und Umstände, auf die man sich auf Dauer aber nicht verlassen kann.“

⁴⁵ 1. Kund*innenorientierung steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. (Malik, 2019, S. 192).

2. Mitarbeiter*innen leisten und kennen ihren persönlichen Beitrag (ebd.).

3. Die Organisationsspitze muss tatsächlich echte Führungsaufgaben wahrnehmen und darf nicht im Tagesgeschäft versinken (ebd., S. 192 f).

Diese Aufgaben können *nicht* durch andere Aufgaben ersetzt werden. Sie bilden, zusammen mit den anderen [...] Elementen, den Kern des Managementberufs.“ (Malik, 2019, S. 253)

Ohne die professionelle Erfüllung dieser Schlüsselaufgaben hält MALIK es nicht für möglich, dass Organisationen Ergebnisse erzielen (ebd., S. 169). Er bezieht diese Erkenntnis ausdrücklich auch auf den Gesundheits- und Bildungsbereich (ebd., S. 61). Nonprofit Organisationen benötigen richtiges und gutes Management in ähnlicher Weise wie Unternehmen (Rosino et al., 2004, S. 5).

Einen weiteren erstaunlichen Befund stellt die oben bereits erwähnte Benennung von Entwicklungsthemen wie z.B. Qualitäts-, Unterrichts- und Personalentwicklung unter dem Begriff „Managementaufgabe“ dar. Diese Themenfelder wurden ursprünglich von den Ländern unter dem Stichwort „Führung“ eingeordnet. Möglicherweise bestehen mit dem Verweis auf eine neue Theorie auch Optionen für Veränderungen bei den Begrifflichkeiten und ihren Inhalten.

Schließlich fällt bei den Beschreibungen der Managementaufgaben durch die Länderexpert*innen auf, dass Kommunikation als Führungs- oder Managementaufgabe genannt wird.

„Aber als Führungsaufgabe ist alles das, was Kommunikation betrifft, was Zielsetzungen betrifft, Mitarbeiterführung-. [...] Das sind dann nach Ihrer Begrifflichkeit Managementaufgaben. Egal, ob ich jetzt eine Klinik führe, ein Museum oder eine Schule, ich muss professionell kommunizieren können, muss professionell Beziehungen herstellen können. Muss Visionen entwickeln, muss die Mitarbeiter mitnehmen, muss Mitarbeitergespräche führen. Das muss ich in allen Organisationen machen. Das wären für mich Führungsaufgaben. Aber wenn man die Wortwahl von Malik annehmen würde, wären es Managementaufgaben.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 29))

MALIK begreift *Information und Kommunikation* im Zusammenhang mit Führung und Management nicht als Aufgaben, sondern als Medium, mit dem die eigentlichen Managementaufgaben erfüllt werden (Malik, 2019, S. 259). Der Zweck von Management liegt nicht in der Kommunikation, sondern in der Erfüllung der Organisationsaufgaben (ebd.). Auch das *Innovieren* betrachtet MALIK nicht als zusätzliche Managementaufgabe, sondern als eine *Sachaufgabe*, deren Erfüllung die oben beschriebenen fünf Managementaufgaben in besonders professioneller Weise erfordert (ebd., S. 261).

Ein geschärftes Verständnis von Führungs- bzw. Managementaufgaben im Sinne von

MALIK liegt den Schulleiterqualifizierungen nicht zugrunde. Der Fokus liegt auf der Mitarbeiterentwicklung und dem Setzen von Zielen. Vernachlässigt werden Organisieren, Kontrollieren und Entscheiden. Kommunizieren wird fälschlicherweise als Managementaufgabe begriffen.

Im nächsten Abschnitt werden die Grundsätze einer guten Führungskraft nach MALIK zu betrachten sein. Sie regeln, wie und mit welcher Qualität die Managementaufgaben erfüllt werden (ebd., S. 73).

4.2.7 Grundsätze einer Führungskraft

Die von MALIK beschriebenen sechs Grundsätze wirksamer Führung sind das Fundament der Professionalität von Management (ebd., S. 73). MALIK hält sie ausdrücklich für erlernbar (ebd.).

4.2.7.1 Grundsatz 1: Resultatorientierung

Management ist für MALIK der Beruf des Resultate-Erzielens oder des Resultate-Erwirkens (ebd., S. 80). Der Erfolg von Manager*innen macht sich am Grad ihrer Zielerreichung und an der Erfüllung ihrer Aufgaben fest, so dass als durchgängiges Muster in ihrem Denken und Handeln das Ausrichten auf Ergebnisse gelten kann (ebd.). Das Besondere daran ist für MALIK auch, dass dieser Grundsatz zu einer besonderen Quelle der Zufriedenheit und Motivation werden kann (ebd., S. 92).

In elf Bundesländern spielt der Grundsatz der Resultatorientierung eine Rolle und wird über Zielformulierungen in den Blick genommen. Dieser Befund deckt sich weitestgehend mit dem oben beschriebenen Befund zu der Managementaufgabe „Ziele setzen“. In den nachfolgenden Statements drückt sich in Zielerarbeitungen, Reflexionsschleifen, mittelfristigen Plänen und der kurzfristigen Planung von Schritten eine klare Ergebnisorientierung aus.

„Dann mit den-, mit den Kollegen mittelfristigen Plänen was und dann raus, welche Schritte können wir kurzfristig schon umsetzen? Dass man dann auch schnell merkt, es gibt eine Entwicklung und es gehen Schritte vorwärts irgendwie, dass das alle auch mit beteiligt sind und dann immer wieder so Reflexionsschleifen einbauen alle paar Wochen oder Monate, wo man schaut, was haben wir denn jetzt schon erreicht? Und das auch-. Ich glaube, das ist dann auch mal-, das ist ja bei Schülern auch so eine Sache, dass man dann visualisiert, wie wir da weiterkommen? Und so weiter und so fort. Also ich glaube, so würde ich das angehen. (I: Ergebnisorientierung?) Ja. Wo wollen wir hin? Was ist unser Ziel? Was? Wo wollen wir in vier, fünf Jahre? In den nächsten fünf Jahren? Wo wollen wir hin?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 63)

„Und gemeinsam Ziele, die realistisch sind, erarbeiten mit denjenigen, die an der Schule sind. In Abstimmung mit der Schulaufsicht.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 63)

Erwähnt wird auch, dass es smarte Ziele sein müssen, Meilensteine geplant werden müssen und Erfolgsindikatoren festzulegen sind.

„Ganz wichtig in diesem Prozess sind, neben den Schwerpunkten und den Visionen, die ich vielleicht habe, dass ich möglichst smarte Ziele für jeden Schwerpunkt setze. So klein wie er auch sein mag. Dass das wirklich abrechenbar ist, mit Meilensteinen. Für schnelle Erfolge sorgen. Ist ganz wichtig. Also gleich von Anfang an Erfolgsindikatoren festlegen. Die ich auch sichtbar machen. (I: Ergebnisorientiert.) Natürlich.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„Ja. Also, für mich würde das zu diesem Prinzip oder zu dieser Idee gehören, die ich eben benannt habe, eine Vision, ein Leitbild. Und daraus würde sich vor meinem inneren Auge auch etwas ergeben im Sinne von, okay, wenn man das hat, dann braucht es aber auch Indikatoren, die belegen, dass man das auch weiter-, dass man das auch wirklich verfolgt. Also, man kann sich natürlich ein Leitbild irgendwo in die Eingangshalle hängen. Wenn dann aber daraus nicht irgendeine Aktion entsteht, also, keine Ahnung, ja, wie gesagt, irgendeine-, ein Projekt, irgendeine Arbeitsgruppe, die dann irgendwann auch einmal ein Ergebnis vorlegt, also, es braucht dann schon auch einen entsprechenden Plan, ja. Und dieser Plan wäre ja dann gespickt von Zielen und diese Ziele würden dann verknüpft mit einem-, mit einem-, mit einem zeitlichen Horizont, so. Also, um das Leitbild zu erreichen, brauchen wir Ziel A, B und C oder Ziele A, B und C und wie gehen wir-, wie kommen wir dahin und dann überlegt man sich da so einen Projektplan so.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 51)

Im nachfolgenden Statement wird darauf hingewiesen, dass Ziele nicht nur dem*der Schulleiter*in bekannt sein dürfen, sondern auch kommuniziert werden müssen. Damit eine Mehrheit dann folgt, kann es erforderlich sein, Ziele zu reduzieren.

„Und dann in Abstimmung mit dem Kollegium zu entscheiden, worauf wollen wir uns, wir hatten ja die Perspektive fünf Jahre, worauf wollen wir uns im ersten Jahr mal konzentrieren und um unsere Kräfte zu bündeln da, welches Ziel wollen wir uns setzen, welche Aufgaben müssen wir daraus ableiten und wer ist für was dann auch verantwortlich. Also, das ist einfach mal ein zentraler Aspekt und wichtig dabei ist, dass dieses Ziel und die damit verbundenen Aufgaben nicht nur dem Schulleiter bekannt sind, sondern dass er in der Lage ist, das klar zu kommunizieren und dann lieber auch den Mut hat, das Ziel kleiner zu fassen, aber sicherzustellen, dass ich die Mehrheit des Kollegiums hinter mir habe.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 37)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Resultatorientierung als ein wichtiger Führungsgrundsatz in einem großen Teil der Qualifizierungen umgesetzt und an angehende oder neue Schulleiter*innen vermittelt wird.

4.2.7.2 Grundsatz 2: Beitrag zum Ganzen

Gute Manager*innen für MALIK sind Personen, die das große Ganze sehen und für die ihre Aufgabe – ganz unabhängig von ihrer Stelle und Spezialisierung - darin

besteht, einen Beitrag zu eben diesem Ganzen zu leisten (ebd., S. 95). Denn wenn man an der Wirksamkeit von Management interessiert ist, dann muss man dafür sorgen, dass möglichst viele Mitarbeiter*innen in der Organisation die „Kathedrale“ sehen, also Klarheit über das Ganze – den Zweck und Auftrag der Organisation – haben (ebd., S. 102).

In nur drei Bundesländern scheint dieser Führungsgrundsatz in den Qualifizierungen eine Rolle zu spielen. Ein Bundesland spricht den Beitrag zum Ganzen an und sieht die „Kathedrale“ in einem besseren Lernen und Lernerfolg für die Schüler*innen. Ergänzend wird darauf hingewiesen, dass der Blick dafür in Schule manchmal fehlt.

„Und der nächste Grundsatz wäre, das ist jetzt keine Rangfolge, das letztendlich alles das, was ich verändere an dieser Schule immer wieder, mein Kollege hat es vorhin so gut erklärt, sich bei den Schüler*innen niederschlagen muss. Da muss es ankommen, das was wir hier verändern. (I: Als einen Beitrag zum Ganzen.) Als einen Beitrag zum Ganzen. Was verändert sich letztendlich, damit unsere Schüler hier noch besser lernen können und bessere Lernerfolge haben. Und sich noch besser entsprechend entwickeln können. Das ist ein Punkt, der wahrscheinlich auch manchmal an der Schule, dieser Blick fehlt. Man verändert, aber kommt es am Ende beim Schüler auch an.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 84)

Auch das zweite Statement nennt den Grundsatz, dass Schüler*innen im Mittelpunkt der schulischen Arbeit stehen sollten.

„Ganz wichtig der Grundsatz: Schüler steht im Mittelpunkt. Also es muss so die Schule aufgestellt werden, umgerüstet werden, wie auch immer, dass das Beste für die Schülerinnen und Schüler erreicht wird.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

Im dritten und letzten Statement wird der Beitrag zum Ganzen noch umfassender formuliert. Es ist die Rede von einer „sinnstiftenden Organisation“, die Sinnhaftigkeit im Tun erfahrbar macht: Schüler*innen, die wissen, wofür sie lernen und was sie mit ihrem Abschluss machen, Eltern, die ihre Kinder in guten Händen wissen und Lehrkräfte, die ihre Arbeit im Bereich der Wissensweitergabe ebenfalls als sinnstiftend erleben können.

„Welchen Teil nehmen wir denn im Großen und Ganzen ein? Welcher Sinn ergibt sich für uns, für alle verschiedenen Gruppen an dem System Schule? Und ich glaube so wenn man es schaffen sollte, mit den Möglichkeiten, die man dann hat, eine sinnstiftende Organisation zu finden, wird sich da auch etwas dann widerspiegeln, dass diese Sinnhaftigkeit dann auch erfahrbar machen lässt. Also Schüler, die wissen, oder Schülerinnen, die wissen, was sie mit ihrem Abschluss anfangen. Wo sie hingehen können. Wie ihr beruflicher Werdegang sein kann, wenn sie sich das vorstellen. Eltern, die ihre Kinder in gutem Fahrwasser wissen, beziehungsweise auch Kolleginnen und Kollegen, die nicht nur Mangelverwalter sind, sondern tatsächlich auch ihren eigenen Aufgaben nachkommen können, nämlich Sinnstiftungen im Bereich der Wissensweitergabe, oder der Kompetenzentwicklung zu machen, dass man dann über den Zeitraum von zwei, drei, vier Jahren

schon irgendwo in den Fahrwasser kommen kann, was dann wirklich mit einem positiven Rückenwind dann auch weitergehen kann. Also, so wäre meine Taktik [...] bei der ganzen Geschichte.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 95)

Das hier formulierte Statement mutet schon fast wie ein Zukunftsbild von Schule an. Gleichzeitig ist erfreulich, dass alle drei Expert*innen den Grundsatz des „Beitrags zum Ganzen“ nicht nur nennen, sondern auch sofort die Verbindung zu den Schüler*innen herstellen. Dennoch muss der Gesamtbefund aufrütteln, denn die Nennung durch nur drei Bundesländer könnte darauf hindeuten, dass die Bedeutung des Grundsatzes unter Führungs-/ Managementgesichtspunkten bisher noch nicht erfasst wurde. Über die Bedeutung des Schüler*innenlernens wird in Schule sehr viel gesprochen. Über die Wirksamkeit von Management weniger. Wenn das System daran jedoch interessiert ist, dann muss Schulleiter*innen vermittelt werden, dass möglichst viele Lehrkräfte in ihrer Schule die „Kathedrale“ erkennen, also Klarheit über das Ganze – den Zweck und Auftrag von Schule – gewinnen (ebd., S. 102).

4.2.7.3 Grundsatz 3: Konzentration auf Weniges

Ein weiterer wichtiger Grundsatz wirksamer Führung ist es, sich auf wenige Schwerpunkte zu konzentrieren, da dies der Gefahr der Verzettelung und Zersplitterung der Kräfte entgegenwirkt und zu Wirkung und Erfolg führt (ebd., S. 106). Konzentration ist für MALIK der Schlüssel zum Ergebnis (ebd., S. 107). Als Anwendungsbeispiel für den Grundsatz der Konzentration und um seine Wirkung zu verdeutlichen, kann insbesondere das Thema Zeitmanagement herangezogen werden, da viele Führungskräfte Probleme mit ihrer Zeit haben (ebd., S. 111). Gerade Schulleiter*innen leiden oft unter Zeitknappheit, weil sie ihre Zeit anderen Personen widmen müssen, wie beispielsweise ihren Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern oder anderen Interessengruppen (ebd., S. 112). Es ist daher wichtig, in der verbleibenden Zeit Schwerpunkte zu setzen und sich darauf zu konzentrieren, um Ergebnisse zu erzielen (ebd., S. 112). Ein weiteres Anwendungsbeispiel ist das Führen mit Zielen, das als Managementmethode nur funktionieren kann, wenn nicht zu viele verschiedene Ziele gesetzt werden (ebd., S. 113).

In nur vier Bundesländern scheint dieser Grundsatz in den Qualifizierungen Relevanz zu entfalten. In diesen Statements kommt deutlich zum Ausdruck: weniger ist mehr.

Es geht darum, aus einer Fülle von Themen die wesentlichen Schwerpunkte herauszufiltern.

„Ganz wichtig wäre mir als Schulleiterin solcher Schule, weniger ist mehr. Ich würde also nicht versuchen, die gesamte Schule umzukrempeln. Sondern ich würde mir-, ich würde ganz, ganz viele Einzelgespräche führen. Mit den Kollegen erst mal. Und versuchen herauszuhören, was ist den einzelnen Kollegen wichtig? Das würde ich zusammenpacken und mir daraus erst mal ein, zwei Schwerpunkte für die ersten zwei Jahre aussuchen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

In der nachfolgenden Aussage wird eine Prioritätenliste genannt und darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, die Beteiligten in Schule nicht in eine Überforderung zu bringen.

„Und das wäre so mein zweiter Grundsatz. Es wird natürlich Veränderungsbedarf da sein, bei dieser geschilderten Schule, sich dann wirklich auf das wesentliche zunächst zu konzentrieren. Was ist wichtig? Was müssen wir zuerst anfassen? Es wird bestimmt eine große Prioritätenliste sein, wo Veränderung ist. Hoffentlich gibt es auch ein paar positive Dinge, die wir stärken können. Aber was ist jetzt das Wichtigste und das wäre der zweite Grundsatz. Das ich mich nicht zu verzetteln, nicht zu viel (I: Auf wenig zu konzentrieren.), genau. Nicht zu viel anzufassen. Die Leute, die Personen, da meine ich jetzt die ganz große Gruppe, die an der Schule beteiligt ist, nicht in die Überforderung zu bringen.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 84)

Nicht alle Probleme können gleichzeitig gelöst werden, daher muss zunächst das dringendste angegangen werden.

„Dass ich sage, wo ist wo ist zu gucken, wo ist das dringendste Problem aktuell. Ich werde nicht alle Probleme gleichzeitig lösen können.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 37)

„Und dann in Abstimmung mit dem Kollegium zu entscheiden, worauf wollen wir uns, wir hatten ja die Perspektive fünf Jahre, worauf wollen wir uns im ersten Jahr mal konzentrieren und um unsere Kräfte zu bündeln da, welches Ziel wollen wir uns setzen, welche Aufgaben müssen wir daraus ableiten und wer ist für was dann auch verantwortlich.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 37)

Vor dem oben beschriebenen Hintergrund einer bei Schulleiter*innen weit verbreiteten Fremdbestimmung und Zeitknappheit, ist es bedauerlich, dass dieser Führungsgrundsatz offenbar noch nicht die Relevanz in den Qualifizierungen entfaltet, die er entfalten sollte.

4.2.7.4 Grundsatz 4: Stärken nutzen

Es ist entscheidend, vorhandene Stärken bei Menschen zu nutzen und nicht etwa Schwächen zu beseitigen, denn eine Konzentration auf Schwächen, indem man für sie Förder- und Entwicklungsprogramme konzipiert, führt letztlich nur dazu, dass sie besser werden und im Anschluss vielleicht einen Schritt in Richtung „Mittelmäßigkeit“

gemacht haben (ebd., S. 117 ff). Die weitaus erfolgreichere Strategie ist es, herauszufinden, wo Mitarbeiter*innen ihre Stärken haben und im Anschluss die Aufgaben für sie so zu gestalten, dass eine bestmögliche Deckung mit den Stärken entstehen kann (ebd., S. 119). Wirksame und erfolgreiche Führungskräfte setzen Menschen dort ein, wo sie bereits etwas können und kümmern sich in der Regel nicht um ihre Schwächen, weil sie erhebliche Zweifel haben, daran etwas ändern zu können (ebd., S. 120). Eine Berücksichtigung des Grundsatzes erfordert ein sehr genaues Hinschauen und Beobachten der Mitarbeiter*innen, kann aber bewirken, dass Spitzenergebnisse entstehen und keine Motivationsprobleme mehr existieren (ebd.).

Sieben Bundesländer benennen diesen Grundsatz, in einem Bundesland wird er sogar besonders hervorgehoben und zählt zu drei Grundhaltungen, die in der dortigen Qualifizierung vermittelt werden.

In einer Aussage wird darauf hingewiesen, dass in jeder Schule bzw. in jedem Schulkollegium Potenzial steckt und Schulleiter*innen nur genau hinschauen müssen, um es zu entdecken.

„Der zweite Grundsatz wäre bestimmt, dass ich immer davon ausgehe: Das Potenzial steckt an meiner Schule. Ich habe alles das, was ich brauche. Ich muss nur genau hingucken. Also nicht freimachen von dem „Wir sind die schlechte Schule“, sondern wirklich gucken: Welche Potenziale habe ich da? Und es kann überhaupt nicht sein, dass es an einer Schule nur negative und schlechte Schülerinnen und Schüler gibt. Und nur schlechte und negative Lehrerinnen. Das ist für mich keine Ausgangsbasis.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 61)

Auch in den beiden folgenden Statements wird der Blick auf das Positive und die Stärken hervorgehoben und als Methode u.a. auf die SWOT-Analyse hingewiesen.

„Wichtig ist mir dabei der Blick auf das Positive. Also vor allem auch die Stärken hervorheben. Ja? Jede Schule, egal wie runtergewirtschaftet sie ist, hat irgendwo Stärken. Und es gibt Chancen. Ja? Ich kann auch mit der SWOT-Analyse arbeiten. Also wo sind unsere Stärken? Wo sind unsere Schwächen? Welche Risiken, und diesen Abgleich und so weiter.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„Also ich glaube, ein Punkt ist da an eine Schule, die so abgewirtschaftet ist und die auch Rückmeldungen entsprechend haben wird und so, dass man da wirklich guckt wo die Stärken sind. Das man wirklich wieder im positiven, soweit man das findet, dass man, also das wieder viel, viel bewusster macht. Und jetzt nicht bei den Defiziten nur mäkelte, sondern wirklich guckt, wo Stärken sind.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 86)

In dieser Aussage ist von Zutrauen und Motivieren die Rede, was ähnlich wie eine Stärkenorientierung interpretiert wurde.

„Und drittens Zutrauen zeigen und motivieren. Also einerseits, wenn ich neu komme, auch tatsächlich zu vertrauen, dass zu zeigen, dass sich jemanden vertraue, Vertrauen aufbauen über einen längeren Zeitraum und auch zeigen, dass ich Dinge zutraue. Und das auch wieder in alle Beteiligtengruppen hinein. Zutrauen und Motivieren.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)

Im folgenden Statement wird zwar nicht von Stärkenorientierung gesprochen, sondern davon, dass der Mensch nach Exzellenz strebt und man stets auch die Perspektive des jeweils anderen einnehmen sollte. Es kann aber in eine sehr ähnliche Richtung ausgelegt werden, denn auch hier sollen vermutlich Stärken oder Exzellenz genutzt werden.

„Ein weiterer Teil meines Menschenbildes ist es, dass erst einmal jeder Mensch nach Exzellenz strebt. Das ist eine Unterstellung. Und auch hier wieder, dass es gute Gründe gibt oder auch möglicherweise-, jetzt sind wir beim Management. Rahmenbedingungen, die nicht so sind, dass-, weil Menschen nicht gleich ticken, jeder sofort Juhu und Hurra schreit. Und das heißt für mich auch, dass ich mich-, es gibt diesen Spruch, in die Mokassins des anderen treten. Also auch ein Stück weit immer wieder die Perspektive des anderen einnehmen.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 79)

Im letzten Statement ist Stärkenorientierung eine von drei wesentlichen Grundhaltungen, die in dem Bundesland an angehende und neue Schulleiter*innen vermittelt werden: 1. Zielorientierung 2. Stärkenorientierung 3. Mitarbeiter*innen-einbindung. Es folgt dazu eine ausführliche Schilderung.

„Ich habe das Kollegium eingebunden und dann zu gucken, wer kann seine Kompetenzen, Stärken, Talente da so einbringen, damit wir da möglichst effektiv arbeiten.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 37)

„Also wir, wir sagen, ein Schulleiter braucht bestimmte Grundhaltungen, die wir als als förderlich halten dafür halten, damit er letztendlich eine Schule gut auch entwickeln kann. Und das ist beispielsweise ist da eine Haltung ist so eine bisschen die diese Ziel-, und Aufgabenorientierung. Das sage ich muss ganz klar sagen und auch formulieren können, was sind die Ziele und wie binde ich meine Mitarbeiter ein. Eine Haltung ist so ein bisschen diese Stärkenorientierung. Das heißt, immer wieder den Blick zu richten, das ist ja auch ein pädagogischer Führung, wie ich auch im im Unterricht gucke, wie kann ich die Stärken der Schüler und Schüler auch fördern. Ist es ja auch auf die Aufgabe einer Führungskraft zu gucken, welche Kompetenzen haben meine Kollegen und wie kann ich die gut kombinieren, dass am Schluss was Gutes in insgesamt dabei herauskommt. Und da beide dabei profitieren. Und das, der dritte Aspekt ist so ein bisschen, das nennen wir als Empowerment. Das ich sage, ich habe die Fähigkeit, die Kollegen einzubinden. Und nicht nur, wenn es ums Ausführen geht, sondern bei der Entwicklung auch von Ideen. Und das ist aber so eine Grundhaltung, die fängt bei mir an, bei der Selbstführung. Ich ich muss als Schulleiter mir selber im Klaren sein, wo habe ich meine Stärken, die-, wo kann ich die gut einbringen, wo habe ich vielleicht auch Schwächen, und wo ist vielleicht auch gut, wenn ich sage, die erkenne ich und da suche ich mir Mitarbeiter, die da diese Schwächen vielleicht auch gut ausgleichen können. Und nur, wenn ich darüber aber vorher reflektiere, kann ich letztendlich auch das auch im Kollegium dann leben. Also, dieser Aspekt der Selbstführung und die damit verbundene Grundhaltungen, versuchen wir über alle Module letztendlich zu transportieren. Was nicht ganz leicht ist, muss man ganz ehrlich sagen. Weil Haltung kann man nicht einfach in einem Curriculum von zehn Stunden einfach mal vermitteln.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 35)

Aus einigen der Beiträge wird deutlich, dass die Umsetzung des Grundsatzes auch bedeutet, Zeit zu investieren, denn es ist wesentlich schwieriger die Stärken von Mitarbeiter*innen herauszufinden als ihre Schwächen (Malik, 2019, S. 125). Der beste Weg, um Stärken bei Menschen herauszufinden, ist es, genau hinzuschauen und sie zu beobachten (ebd., S. 129). Das kostet Mühe und Zeit. Es erfolgen bei den Bundesländern mehr Nennungen als bei den beiden vorangegangenen Grundsätzen, aber dennoch scheint dieser Grundsatz nicht einmal bei der Hälfte der Länderqualifizierungen eine Rolle zu spielen. Das ist bedauerlich, denn laut MALIK kann eine Missachtung des Grundsatzes der Stärkenorientierung die Ursache von psychischer Belastung, Frustration und Sinnleere sein, zumal Menschen häufig in Unkenntnis ihrer Stärken leben und unter ihren Schwächen leiden (ebd., S. 130).

4.2.7.5 Grundsatz 5: Vertrauen

Vertrauen als Grundlage schafft eine robuste Führungssituation, die auch Führungsfehler⁴⁶ aushält und verkräften kann (ebd., S. 137). Wenn es Manager*innen gelingt, das Vertrauen ihrer Mitarbeiter*innen zu gewinnen und zu bewahren, ist auch die Unternehmenskultur in Ordnung (ebd., S. 135). Vertrauen ist kein Ersatz für Motivation, wo aber wechselseitiges Vertrauen herrscht, findet sich meist auch Motivation (ebd., S. 136). Es geht in diesem Zusammenhang auch darum, als Führungskraft keine Rolle zu spielen, sondern authentisch und charakterlich integer zu sein und auch so zu handeln (ebd., S. 140 ff).

Zwölf Bundesländer nennen Vertrauen als einen wesentlichen Grundsatz, der das Handeln in einer herausfordernden Führungssituation bestimmen sollte. Es werden ausgewählte Aussagen dargestellt.

In der nachfolgenden Aussage geht es um die Erzeugung einer Aufbruchstimmung,

⁴⁶ Im Hinblick auf Fehler von Führungskräften lassen sich einige Regeln ableiten (Malik, 2019, S. 139):
1. Fehler der Mitarbeiter*innen sind nach oben und nach außen auch die Fehler der Führungskraft, die in dieser Situation Rückendeckungen geben muss. Nach innen hingegen muss der Fehler angesprochen und korrigiert werden.
2. Führungskräfte müssen die Größe haben, eigene Fehler zuzugeben und dürfen letztere niemals ihren Mitarbeiter*innen in die Schuhe schieben.
3. Erfolge der Mitarbeiter*innen gehören den Mitarbeiter*innen, eine Führungskraft schmückt sich nicht mit fremden Federn.
4. Erfolge der Führungskraft dürfen immer auch dem Team zugerechnet werden – „wir haben es erreicht“.

ein Fest im Advent, eine Einladung an die Eltern oder das Ins-Boot-holen der Partner*innen. Kurzum: Es geht um vertrauensbildende Maßnahmen, um die Menschen in der Anfangsphase zu gewinnen, um mit ihnen arbeiten zu können.

„[...] wenn das so runtergewirtschaftet ist, dann wird wahrscheinlich auch die Stimmung oder die ganze-, die ganze-, also die ganze Lage dort wird irgendwie komisch sein. Ich werde glaube ich versuchen, irgendwie eine Aufbruchsstimmung oder etwas eine positive Grundstimmung da irgendwie reinzubringen. Also beispielsweise, keine Ahnung, ich würde, glaube ich, wenn ich da im Herbst neu anfangen würde, da würde ich im Herbst gleich mal im Advent ein Fest machen oder irgend so was. Und die Eltern einladen und einfach die mit reinholen und die als Partner auch mit ins Boot nehmen, dass man da einfach gemeinsam eine positive Stimmung, eine Aufbruchsstimmung erzeugen.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 63)

Das Führen von Einzelgesprächen und aktives Zuhören sollte erfolgen, bevor Handlungen erfolgen. Auch andere sollten Verantwortung übernehmen und beteiligt werden.

„Wie ich die mitnehme? Na, ich beobachte die. Ich führe Einzelgespräche, von Anfang an, ganz viele Einzelgespräche. Ich hole-, ich höre. Ich höre erst mal nur zu. Bevor ich überhaupt tätig werde. Und dann delegiere ich, möchte, dass sie Verantwortung übernehmen. Dass sie sich beteiligen. Und immer, immer wieder Gespräche. (I: Stichwort Vertrauen.) Kollegiale Hospitation. Immer wieder Feedback. Ich glaube, nur so kann man es schaffen. Und meine Maxime ist immer, weniger ist mehr.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 166)

Kommunikation ist der Kern von Vertrauensbildung, außerdem das Zuhören und Verstehen, der Aufbau partizipativer Strukturen, das Mitnehmen von Menschen und die Transparenz.

„Also, das hat man ja eben bei der Beschreibung der Module auch schon herausgehört, dass ein, ein, ein Kern von dem erfolgreichen Leiten und Führen und dann vielleicht auch einem erfolgreichen Weiterentwickeln die Kommunikation ist, wie man mit den Menschen, die da vor Ort sind, also natürlich mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, also, sprich Lehrkräften, aber auch sonstigem Personal an Schule, aber auch mit Eltern und Schülern in eine gute Kommunikation tritt. Und dazu gehört sicherlich, vielleicht erst einmal anfangs erst einmal zuhören und verstehen, anstatt dahinzukommen und zu sagen, wir machen jetzt übrigens einmal Folgendes. Dass man erst einmal versteht, wie dieses System bis dahin funktioniert hat und sich da vielleicht auch Rückschlüsse zieht, warum das so ist, wenn es so ein schlechtes-, so ein schlechtes System ist. Und dass man das erst einmal versteht, warum das da so läuft, wie es läuft. Und dann bleibt halt-, dann eröffnen sich, glaube ich, dann auch dadurch, dass man in Kommunikation gegangen ist und vielleicht auch erst einmal zugehört hat, dann hat man vielleicht die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Und in gewisser Weise, und das wäre das-, also, Fragen stellen würde vielleicht noch zu Kommunikation gehören und dann würde es aber bedeuten, so partizipative Strukturen aufzubauen. Also, klar hat man eine Leitungsfunktion und man muss steuern und Dinge verantworten, aber ich glaube, dass, wenn ich versuche, die Menschen mitzunehmen bei dem, was ich da tue, hat das-, kann das durchaus länger dauern, aber es hat dann, glaube ich, eine bessere Wirkung oder einen Wirkungsgrad, weil die Menschen sich gehört fühlen und mitgenommen fühlen. Und wenn sie mitgenommen werden, können sie mitgestalten und dann setzen sie die Dinge nachher auch wirklich um, als wenn man sozusagen von oben darauf geht. Und dazu würde nicht nur gehören, dass man partizipativ arbeitet, sondern auch, und das wäre auch so ein Begriff oder ein Prinzip, transparent, mit einer gewissen Transparenz da zu Werke geht.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 43)

Vertrauen macht am Ende die Kolleg*innen an der Schule auch stark.

„Die Leute auch stark macht dadurch, das Vertrauen auch in sie setzt, auch in diese Stärken setzt.“
(I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 86)

Im nachfolgenden Statement taucht auch die von MALIK in dem Zusammenhang von Vertrauen geforderte Integrität einer Führungskraft auf.

„Okay. Ich habe tatsächlich [...] Und als große Überschrift wäre wichtig ein Wohlfühlklima zu schaffen durch kommunizieren. Das meint hier wirklich mit allen Beteiligten auf allen Ebenen. Zweitens Vertrauen zeigen und aufbauen. [...] Und als sechsten Grundsatz steht fair und auch integer handeln.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)

In einer Aussage wird für die Vertrauensbildung ein besonders schöner Begriff gewählt: Es geht darum, das Rauschen im System wahrzunehmen.

„Das nächste wäre: In das System reinhören. In einem Beraterseminar habe ich gelernt, das gibt da richtig die Kategorie des Rauschens in einem System wahrzunehmen. Also das Rauschen in einem System wahrnehmen und dabei emphatisch zuhören, zuhören, dann überlegen und dann wieder zuhören.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 68)

Im letzten Statement besteht Vertrauensbildung aus einem Dreiklang: Kolleg*innen, Eltern, Schüler*innen mitnehmen – Kommunikation - Beziehungsgestaltung.

„Als erstes ist uns eingefallen, die Kollegen, Eltern und Schüler mitnehmen. Also alle können sich einbringen. Also nicht irgendwelche einsamen Entscheidungen von irgendwem, sondern die Schule richtet sich ja hauptsächlich an Schülerinnen und Schüler und deshalb auch die Lehrkräfte und Eltern auch mitnehmen.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 107)

„Ja, genau. Dann haben wir gesagt Kommunikation, Kommunikation, Kommunikation. Also im Gespräch bleiben und Transparenz. Also über Schritte informieren. Auch über Sachen, die manchmal vielleicht gut gedacht sind, aber nicht umzusetzen gehen. Schulleitung funktioniert nur im Team. Also keine einsamen Entscheidungen eines Schulleiters oder Schulleiterin. Das ist natürlich bei Primarstufe nicht immer ganz so leicht, aber da kann man sicher auch eine Steuergruppe entsprechend dazu mitnehmen. Also hier im Team, im Schulleitungsteam zu arbeiten oder alternativ mit einer Steuergruppe. In die Prozesse, die oder die Überlegungen, die Prozesse, die Umsetzungen, die dann angegangen werden, andere nicht nur einbinden, sondern auch Aufgaben delegieren.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

„Grundsatz der Beziehungsgestaltung. Also erst mal eine gute Beziehung herstellen oder weiterhin pflegen, auch wenn man unterschiedlicher Meinung ist, das kann man ja mal aussprechen, aber trotzdem dann sagen: „Aber wir haben hier die gemeinsame Aufgabe.“ Das geht nur, wenn ich eine gute Beziehung habe.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

Der Grundsatz, als Führungskraft in einer schwierigen Situation zunächst Vertrauen aufzubauen, scheint in nahezu allen Qualifizierungen eine Rolle zu spielen. Das ist eine gute Basis für die Kultur in Schule, für die Motivation der Lehrkräfte und für die Entstehung einer robusten Führungssituation zwischen Schulleiter*innen und

Kollegium. Ob die hohen Anforderungen, die MALIK formuliert, wie z.B. charakterliche Integrität und Authentizität der Führungskraft in den Qualifizierungen damit verbunden sind, war nicht Bestandteil der Untersuchung.

4.2.7.6 Grundsatz 6: Positiv denken

Der sechste Grundsatz des positiven Denkens beinhaltet für eine Führungskraft, dass sie über die Fähigkeit verfügen sollte, Chancen zu erkennen und zu nutzen (ebd., S. 152). Eine Führungskraft sollte ihre Aufmerksamkeit genau darauf richten und möglichst in den größten Problemen noch Optionen erkennen, was eng damit verknüpft ist, nicht auf eine Motivation von außen zu warten, sondern sich in einer schwierigen – manchmal ausweglos erscheinenden Situation – selbst motivieren zu können (ebd., S. 153). Für MALIK lässt sich diese Eigenschaft antrainieren und macht eine reife Führungspersönlichkeit aus (ebd., S. 155). In schwierigen Situationen und im Hinblick auf die bevorstehenden Transformationsprozesse ist für ihn dieser Führungsgrundsatz elementar (ebd., S. 161).

Vier Expert*innen aus den 16 Bundesländer nennen den Führungsgrundsatz des positiven Denkens in ihren Aussagen, die nachfolgend aufgeführt und kurz erläutert werden sollen.

Positives Denken drückt sich hier in der Erzeugung einer positiven Grundstimmung oder einer Aufbruchstimmung aus.

„[...] wenn das so runtergewirtschaftet ist, dann wird wahrscheinlich auch die Stimmung oder die ganze-, die ganze-, also die ganze Lage dort wird irgendwie komisch sein. Ich werde glaube ich versuchen, irgendwie eine Aufbruchsstimmung oder etwas eine positive Grundstimmung da irgendwie reinzubringen.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 63)

Positives Denken bedeutet aber auch, selbst in einer schwierigen Situation an das Potenzial innerhalb der Schulgemeinschaft zu glauben, weil es gar nicht sein kann, dass alles nur schlecht ist. Ein positives Menschenbild wird zur Grundlage des eigenen Denkens und Handelns gemacht.

„Der zweite Grundsatz wäre bestimmt, dass ich immer davon ausgehe: Das Potenzial steckt an meiner Schule. Ich habe alles das, was ich brauche. Ich muss nur genau hingucken. Also nicht freimachen von dem „Wir sind die schlechte Schule“, sondern wirklich gucken: Welche Potenziale habe ich da? Und es kann überhaupt nicht sein, dass es an einer Schule nur negative und schlechte

Schülerinnen und Schüler gibt. Und nur schlechte und negative Lehrerinnen. Das ist für mich keine Ausgangsbasis.“

(I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 61-62)

I: „Und positiv denken.“ (B: „Ja. Auf jeden Fall.“) „Genau.“

B: „Ja, das ist genau auch wieder dieses mit der Haltung, was wir so wichtig finden in der Fortbildung. Also wenn ich ein positives Menschenbild habe, gehe ich mit Menschen anders um. Und wenn ich Diversität nutzen kann und diese Fähigkeit habe, dann kann ich vieles, was vielleicht von anderen als negativ gesehen wird, positiv auch nutzen. Also wenn jemand eine Einschränkung hat, zum Beispiel eine Gehbehinderung, dann ist das auch ein Potenzial, was diese Person hat, weil sie einen anderen Blickwinkel auf die Welt hat, den ich nicht habe. Und das, denke ich, ist immer so das, was das positive Denken in dem Moment ausmacht.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 64-65)

Positives Denken bedeutet darüber hinaus, in authentischer Weise Zuversicht auszustrahlen. Dies ist vor dem Hintergrund bedeutsam, dass Schulleiter*innen bzw. Führungskräfte generell auch immer als Modell unterwegs sind und wirken.

„Und dass man da eigentlich dann in der Verantwortung auch immer diese Zuversicht ausstrahlt. Also ich glaube, das ist ganz wichtig. Weil, wenn ich daherkomme, da werde ich beobachtet. Also die Stunden, die ich in der Schule bin und vielleicht sogar auch noch danach, wenn ich nach Hause gehe. Und da bin ich ja auch Modell, da bin ich ja auch wichtig. Das muss man auch sehen können. Und das ist an so einer Schule bestimmt gar nicht so einfach immer. Wenn man von draußen kommt, kann ich mir vorstellen, kann es vielleicht leichter gelingen. Das halte ich für ganz, ganz wichtig, dass das rüberkommt und, dass das gespürt wird. Und nicht so aufgesetzt, so muss ich jetzt mal Lächeln. Sondern, dass das wirklich eine Überzeugung von mir ist. Dass es eine Haltung von mir ist.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 86)

Und selbstverständlich bedeutet positives Denken, dass Chancen gesehen werden und nicht Grenzen.

„Chancen sehen und nicht die Grenzen, wäre uns ein wichtiger Grundsatz. Und auch mal Unmögliches zulassen.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

Die Tatsache, dass nur vier Ländervertreter*innen den Grundsatz des positiven Denkens als wichtigen Führungsgrundsatz nennen, ist kein zufriedenstellendes Ergebnis im Hinblick auf die Vorbereitung oder Einführung von Schulleiter*innen. MALIK weist darauf hin, dass viele Menschen aus den in der Praxis oft gegebenen Begrenzungen bzw. Limitationen der konkreten Situation die Berechtigung ableiten, selbst auch nur begrenzte Leistung erbringen zu müssen (ebd., S. 162). Nicht jetzt, nicht hier, nicht mit dem, was da ist – sollte jedoch niemals die Devise von Führungskräften sein (ebd.).

Zusammenfassend regulieren die sechs Grundsätze wirksamer Führung die Qualität, mit der die in Abschnitt 4.2.6.2 beschriebenen Managementaufgaben erfüllt werden

(ebd., S. 164). Die sechs Grundsätze bilden eine Kultur der Wirksamkeit, die gleichzeitig die Grundlage ist für Innovation und Wandel sowie die Voraussetzung, um die Komplexität der großen Transformationsprozesse zu meistern (ebd.). Nachfolgend werden die Ergebnisse der 16 Bundesländer im Hinblick auf die Grundsätze noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 30: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 7 „Grundsätze einer guten Führungskraft“ – UK 7.1 bis 7.6, deduktiv (Eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Interview	Positives Denken	Vertrauen	Stärkenorientierung	Konzentration auf Weniges	Beitrag zum Ganzen	Resultatorientierung
41	X	X				X
42	X		X			X
43 (x2)		X	X	X		X
44		X				X
45	X	X	X	X	X	X
46						X
47		X				X
48		X	X			
(49)		(X)				(X)
50		X				X
51		X	X			
52	X	X			X	
53		X			X	X
54		X	X	X		X
55						X
56						
Summe:	4	12	7	4	3	11 (12)

Lediglich die beiden Grundsätze der „Resultatorientierung“ und des „Vertrauens“ sind bei einer großen Anzahl an Ländern vertreten. Der Grundsatz der „Stärkenorientierung“ wurde immerhin noch von sieben Ländern genannt. Drei Grundsätze, nämlich das „positive Denken“, die „Konzentration auf Weniges“ und der „Beitrag zum Ganzen“ werden nur von drei bzw. vier Bundesländern genannt und nehmen damit kaum Einzug in die Qualifizierung von angehenden bzw. neuen Schulleiter*innen in Deutschland.

4.2.7.7 Ergebnisse der induktiv gebildeten Kategorien

Neben den deduktiven Unterkategorien 7.1 bis 7.6 wurden von den Expert*innen weitere für sie wichtige Führungsgrundsätze benannt, die über die Bildung der

induktiven Unterkategorien 7.7 bis 7.28 in die Auswertungsergebnisse einfließen. Diese werden nachfolgend in Verbindung mit der Häufigkeit ihrer Nennungen dargestellt.

Tabelle 31: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 7 „Grundsätze einer guten Führungskraft“ – UK 7.7 bis 7.28, induktiv (Eigene Darstellung)

Induktive Kategorien für die „Grundsätze einer guten Führungskraft“

Unterkategorie	Benannter Grundsatz	Häufigkeit der Nennungen
UK 7.7	Erkenntnisse visualisieren	1
UK 7.8	Entscheiden und Entscheidung kommunizieren	1
UK 7.9	Agil handeln, auf Sicht	2
UK 7.10	Langen Atem haben	1
UK 7.11	Qualitätskreislauf	4
UK 7.12	Initiativen fördern	2
UK 7.13	Verantwortung abgeben / Delegation	2
UK 7.14	Entwicklung einer wertschätzenden Feedbackkultur	2
UK 7.15	Digitalisierung als gemeinsame Aufgabe verstehen	1
UK 7.16	Entwicklung einer Lernkultur	1
UK 7.17	Hypothesenbildung	1
UK 7.18	Veränderungen zu Routinen werden lassen	1
UK 7.19	Kommunikation u. Selbstreflexion (Wohlfühlklima)	6
UK 7.20	Transformationaler Führungsstil	1
UK 7.21	Etablierung Qualitätsstandards	1
UK 7.22	Transparenz	4

Unterkategorie	Benannter Grundsatz	Häufigkeit der Nennungen
UK 7.23	Ressourcen organisieren	1
UK 7.24	Erfolgserlebnisse feiern	2
UK 7.25	Partizipation: Schüler, Eltern, Kollegen	9
UK 7.26	Bestandsaufnahme	6
UK 7.27	Freimachen von Druck	1
UK 7.28	Verbündete schaffen	9
UK 7.28.1	Team bilden	5
UK 7.28.2	Unterstützung von außen u. Kooperation	3
UK 7.28.3	Unterstützung von Schulaufsicht u. Schulträger	2
UK 7.28.4	Steuergruppe einrichten	4

Insgesamt werden 22 weitere Führungsgrundsätze von den Expert*innen genannt, wobei einige besonders häufig angeführt werden:

- ➔ Die Grundsätze „Verbündete schaffen“ und „Partizipation: Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen“ werden jeweils insgesamt *neunmal* genannt.
- ➔ Die Grundsätze „Kommunikation u. Selbstreflexion (Wohlfühlklima)“ und „Bestandsaufnahme“ werden *sechsmal* genannt.

Nachfolgend werden sämtliche genannten Grundsätze kurz beschrieben und z.T. mit Zitaten unterlegt.

- ➔ Der Grundsatz „*Erkenntnisse visualisieren*“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist, dass entscheidende Dinge dokumentiert werden sollten, um später darauf zurückgreifen zu können. Es geht bei dem Grundsatz auch um funktionale Begründungen dem Kollegium gegenüber für Entscheidungen, die ein*e Schulleiter*in trifft. Die Zusammenhänge, auf deren Grundlage die Entscheidungen getroffen werden, sollen sichtbar gemacht werden.

„Ja und dann auch mal und dann aufschreiben, Dinge aufschreiben, kommunizieren, informieren. Und auch schreiben mal. Also das ist glaube ich was Schulen, was ihnen gar nicht bewusst ist, die dekretieren viel, aber es steht nirgends. Und dann kann man nicht darauf zurückgreifen. Es geht jetzt nicht um Riesenpapiere, aber es geht darum Konzepte auch kurz und knapp darzustellen. Tabellen darzustellen. Das aussagen, sichtbarzumachen, diese Strukturen. Weil es ist den Schulleitern klar, aber den Kollegen nicht. Und diese Zusammenhänge, warum machen wir das jetzt. Das ist auch ein Grundsatz, immer warum, also funktional begründen. Was passiert, wenn wir dies tun. Also immer funktional begründen. Nicht, wir machen das jetzt, weil ich das will oder weil das Ministerium das will oder irgendjemand das will, sondern funktional begründen. Die Entscheidung treffen, kommunizieren und funktional begründen. Also ist das, was mir jetzt so spontan einfällt.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 119)

- Der Grundsatz „*Entscheiden und Entscheidung kommunizieren*“ wird von *einem* Bundesland genannt. Ähnlich wie bei dem Grundsatz zuvor, geht es darum, dass Schulleiter*innen nicht nur Priorisierungen vornehmen und Entscheidungen treffen, sondern diese auch begründen.

„Auch entscheiden, welche Vorhaben macht man wann. Also es gibt auch Vorhaben, da denkt man auch, die sind nicht zufrieden, die machen alle keine Hausaufgaben oder sowas. Die stellt man erstmal in den Kühlschrank. Man sagt ja, damit leben wir seit 20 Jahren, da haben wir jetzt keine Zeit für. Wir machen jetzt das. Und diese Entscheidung auch als solche zu kommunizieren. Also das nicht nur so zu denken, sondern auch wirklich zu kommuni-, das ist jetzt unser Schwerpunkt und den arbeiten wir durch. Auch in der Elternschaft und überall. Das ist auch ganz, ganz wichtig, Entscheidungen nicht nur treffen, sondern kommunizieren.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 117)

- Der Grundsatz „*Agil handeln, auf Sicht*“ wird von *zwei* Bundesländern genannt und beschreibt ein agiles Arbeiten in schwierigen und komplexen Situationen auf Sicht und mit regelmäßigen Reflexions- und Feedbackschleifen.

„Und ein Stück weit auch-. Das ist so dieser Ausdruck von-. So schön heißt es, agil zu sein. Auf Sicht fahren. Also ich kann jetzt noch so viele Pläne machen, ich muss immer wieder zwischendurch anhalten und schauen, wie meine Landschaft sich entwickelt hat. Und auch da mit allen Beteiligten über diese Fahrtstrecke sprechen, um dieses Bild zu bedienen.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 79)

„Ein ganz wichtiger Grundsatz wäre uns Fehlerkultur. Also iteratives Arbeiten, Prototypen bauen, Reflexionsschleifen einbinden.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

- Der Grundsatz „*Langen Atem haben*“ wird von *einem* Bundesland genannt. Gemeint ist damit, dass ein*e Schulleiter*in eher ein*e Marathonläufer*in sein sollte, als ein*e Kurzstreckenläufer*in und dass dies vermutlich nicht jeder Persönlichkeit liegt.

„Und dann, ganz wichtig und das ist, glaube ich, etwas, was für jede Schulleiterin und jeden Schulleiter wichtig ist, die Frage des langen Atems. Also, wir sind in so einer Situation, wie Sie sie

beschrieben haben, eher die Marathonläufer denn die Kurzstreckenläufer. Das liegt nicht jedem. Also, mir liegt das zum Beispiel überhaupt nicht, ich bin überhaupt gar kein Marathonläufer. Ich brauche und will kurzfristigen Erfolg, von daher wäre so eine Schule wahrscheinlich für mich überhaupt nichts. Aber möglicherweise wird man ja im-, im-, im Alter noch etwas ruhiger und ist dann etwas anders strukturiert in diese Richtung.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 83)

→ Der Grundsatz „*Qualitätskreislauf*“ wird von vier Bundesländern genannt. Mit dem Begriff „Qualitätskreislauf“ ist ein Ablauf der Phasen Planung (Ziele), Umsetzung (Maßnahmen), Auswertung (Evaluation) und Überprüfung (Berichte, Review) zu verstehen. Der Qualitätskreislauf soll als Konzept oder Strategie für die Vorgehensweise einer Führungskraft dienen und wird insoweit als Führungsgrundsatz genannt. In einigen der Aussagen werden auch nur Teile des Qualitätskreislaufs angeführt, sie werden dennoch hier subsumiert.

B2: „Genau, das ist das Qualitätsmanagementverständnis, also, die Ziele zusammen festlegen, vereinbaren und dann eben Maßnahmen ergreifen und eben evaluieren dann, um dann zu gucken, [...]“.

I: „In dem Qualitätszirkel?“

B2: „Genau, ja, so, und dann gucken.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 79-81)

„Und der letzte, dritte Aspekt dazu, das ist die sogenannte dann auch damit zusammenhängend die Mitarbeiterorientierung. Zu sagen, jetzt ist uns klar, wo wollen wir vielleicht in drei, vier Jahren sein, was für Maßnahmen wollen wir dazu in dem ersten Jahr ableiten.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 37)

„Also nicht nur irgendwie was starten, sondern wirklich Projektmanagement, also Ziele, Zuständigkeiten, Bausteine, Arbeitspakete, Evaluation. Also das ist glaube ich keine Sichtstruktur der Schulentwicklung, also Projektmanagement.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 117)

Das nachfolgende Statement betrachtet die Vorgehensweise im Sinne einer Qualitätsentwicklung in besonders umfassender Weise, es geht dabei um einen gemeinsamen Aushandlungsprozesses von Werten und Visionen an der Schule (was ist für uns eine gute Schule). Der Prozess würde hier mit externer Begleitung erfolgen und auf der Basis einer Sammlung von empirischen Daten, die mit den zuvor ausgehandelten Werten und Visionen abzugleichen wären. Nach einer Bedarfsermittlung würde das Ganze in Missionen münden. Klare Zuständigkeiten würden festgelegt.

„Ja. Genau das. Also, ich würde genau das machen. Ich würde meine Vorstellungen von guter Schule / Weil die muss man ja erst mal aushandeln. Was ist denn die eine gute Schule? Was ist denn für uns eine / Also, es gibt Schulen, da ist eine gute Schule, wenn die Kinder Frühs satt sind,

wenn ich die in der ersten Stunde satt kriege. Dann ist das schon mal eine gute Schule, weil die Tafel einen Korb Apfel geliefert hat. Also solche Schulen in Brennpunkten kenne ich. Und / Also, ich muss gucken, was verstehen wir hier wirklich unter gute Schule. Und dazu muss ich gemeinsame Werte und Visionen finden und dazu würde ich natürlich einen Prozess ansteuern, bei dem ich mir auch externe Hilfe einholen würde. Also das würde ich nicht ohne externe Begleitung machen. Ich bin ein Mensch von Daten. Ich würde also zunächst auf empirische Datengrundlage, das heißt so empirische Daten auch sammeln, durch verschiedene Methoden von der Teilnehmendenbeobachtung über dann gezielte Gespräche, Gruppendiskussionen und Befragungen, würde ich mir eine Datengrundlage sichern, auf der ich dann diese gemeinsamen Werte und Visionen abgleiche.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 61)

„Dann muss ich die Bedarfe identifizieren und gucken, wie kriege ich die Bedarfe, die ich hier an der Schule habe, befriedigt? Wie gesagt, das kann vom Frühstück ausgehen, das kann von pädagogischen Assistenzen ausgehen, das kann dazu gehen einer ordentlichen Nachmittagsbetreuung nach Hausaufgabenhilfe und und und. Dann würde ich daraus Missionen ableiten. Also aus den Visionen und Werten würde ich Missionen machen und würde klare Zuständigkeiten regeln. Also wer ist wofür verantwortlich, wer ist dafür zuständig? Und dann würde ich mir mit Hilfe von Netzwerken und Systemen Hilfe von außen mit dazu holen. Das wären diese sechs Schritte, die ich gehen würde.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 61)

- Der Grundsatz „*Initiativen fördern*“ wird von *zwei* Bundesländern genannt. Bei diesem Grundsatz geht es um die Förderung von Gestaltungsinitiativen anderer im Kollegium. Nicht nur der*die Schulleiter*in sollte also Dinge initiieren, sondern er*sie sollte auch anderen Raum zur Gestaltung lassen und dies fördern.

„Dann würde ich unbedingt Initiativen fördern, aber auch selber Initiativen zur Schulentwicklung initiieren.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)

„Und dann schließlich den Aufbau von Dominoeffekten zur Entwicklung eines Gestaltungswillens. Und immer wieder die Frage stellen danach, wie wir morgen und übermorgen leben und arbeiten wollen. Also wenn du sinnstiftend führst, ist erstmal der Erfolg wahrscheinlich. Das wären so die Grundsätze, die wir uns überlegt haben.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 68)

- Der Grundsatz „*Verantwortung abgeben / Delegation*“ wird von *zwei* Bundesländern genannt. Im ersten Statement wird im Hinblick auf Schulleiter*innen von den drei Elementen „Delegieren, Rückkoppeln und Vorleben“ gesprochen. In der zweiten Aussage geht es darum, andere Personen in Schule nicht nur einzubinden, sondern tatsächlich auch Aufgaben – und die damit verbundene Verantwortung – zu delegieren.

„Und sechstens habe ich tatsächlich nochmal explizit ausgeführt im Ergebnis meiner Forschungsarbeiten, erfolgreich führen heißt wirklich, Verantwortung abgeben, und zwar in dieser dreier Gliederung Delegieren, Rückkoppeln und vor allem vorleben. Also ich als Schulleiter, das war ja deine Frage.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 71)

„Also hier im Team, im Schulleitungsteam zu arbeiten oder alternativ mit einer Steuergruppe. In die Prozesse, die oder die Überlegungen, die Prozesse, die Umsetzungen, die dann angegangen

werden, andere nicht nur einbinden, sondern auch Aufgaben delegieren.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

- Der Grundsatz „*Entwicklung einer wertschätzenden Feedbackkultur*“ wird von zwei Bundesländern genannt. In der ersten Aussage geht es insbesondere um eine Wertschätzung der Arbeit, die an Schule erbracht wird und die nach Aussage des*der Expert*in z.T. nicht ausreichend praktiziert wird. In der zweiten Aussage ist das entscheidende Stichwort im Zusammenhang mit der Feedbackkultur der Beziehungsaufbau. Eine funktionierende Beziehungsebene kann auf vielen Ebenen viel bewegen.

„Erkennen und wirklich gefragt werden, einbezogen werden und da bin ich beim vierten Punkt, damit einher geht für mich, wäre so ein wichtiger Grundsatz, eine ausgeprägte Feedbackkultur an Schule. Die eben einhergeht auch mit einer Wertschätzung der Arbeit der Personen mit denen ich zu tun habe. Meine Forschungsergebnisse haben gebracht vor etwa zehn Jahren, dass sozusagen zwei Punkte an Schule in [Bundesland] nicht ausreichend genug praktiziert werden. Nämlich Wertschätzung der geleisteten Arbeit.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 67)

„Wir haben ja auch so Feedbackkultur und Fehlerkultur entwickeln an der Schule, aber Sie sehen vielleicht schon insgesamt geht das alles in die Richtung Beziehungsaufbau, gutes Klima schaffen. [...] Weil ich der Meinung bin, wenn die Beziehungsebene stimmt, dann kann man sehr vieles bewegen in den anderen Ebenen. [...] Wenn die Beziehungsebene aber kaputt ist, dann kann man sich noch so viel Methoden und Sachkompetent bewegen, man wird nichts erreichen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)

- Der Grundsatz „*Digitalisierung als gemeinsame Aufgabe verstehen*“ wird von *einem* Bundesland genannt. Dabei geht es um die Einbindung von allen für Schule relevanten Zielgruppen in den Transformationsprozess der Digitalisierung.

„Drittens wäre ein Grundsatz für mich der gesamte Bereich der Digitalisierung von Schule als gemeinsame Aufgabe zu verstehen und zu gestalten. Und gemeinsame Aufgabe meine ich immer mit diesen klassischen Zielgruppen, die Schule ausmachen.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 65)

- Der Grundsatz „*Entwicklung einer Lernkultur*“ wird von *einem* Bundesland genannt. Bei diesem Grundsatz geht es um einen pädagogischen Aspekt, nämlich die Entwicklung einer Idee, wie das erfolgreiche Lernen für Schüler*innen einer Schule gestaltet werden kann. Als Beispiele für eine Leitidee werden genannt: sprachförderlicher, interkultureller, diversitätsfördernder, akzeptierender und problemlösender Unterricht.

„Eine Leitidee für das erfolgreiche Lernen für unsere Schülerinnen und Schüler. Was brauchen unsere Schülerinnen und Schüler um möglichst erfolgreich lernen zu können, so dass jeder möglichst gut gefördert wird. Das wären meine Kernfragen. Wenn ich an meine ehemalige Schule denke, würde ich auch sofort drei Sätze sagen können. Sprachförderlicher Unterricht; interkultureller, diversitätsfördernder und akzeptierender Unterricht und problemlösender Unterricht. Und würde daraufhin meine Lernkultur versuchen zu entwickeln.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 37)

- Der Grundsatz „*Hypothesenbildung*“ wird von *einem* Bundesland genannt. Im Falle einer schwierigen Situation als Schulleiter*in werden - vor ersten Handlungsschritten - zunächst einmal Hypothesen gebildet. Anschließend werden die Schritte mit der Schulgemeinschaft abgestimmt.

„Und würde dann Hypothesen bilden, welchen Handlungsbedarf gibt es. Würde dann mit dem-, mit der Schulgemeinschaft in einen Prozess gehen um Schritte zu vereinbaren. Hätte dafür auch eine gute Datenbasis, die ist in [Bundesland] ja sehr gut. Leistungsdaten und Schuldaten um das Ganze nochmal zu verifizieren.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 35)

- Der Grundsatz „*Veränderungen zu Routinen werden lassen*“ wird von *einem* Bundesland genannt. Mit diesem Grundsatz soll sichergestellt werden, dass initiierte und umgesetzte Veränderungen ihre Kraft weiterhin entfalten und nicht versanden, indem sie in nachhaltige Routinen umgewandelt werden.

„Und der letzte Grundsatz wäre, auf den Weg der Veränderung und der Teilerfolge und Dinge, die dann auch installiert wurden, in der Schule dranzubleiben. Aufpassen, dass es nicht wieder verloren geht. Auch das ist eine Erfahrung, die ich machen musste. Man hat was verändert, man hat was entwickelt, man hat es umgesetzt und wir müssen aufpassen, dass es nicht wieder abdriftet. [...] Genau. Das wir es beibehalten, dass wir uns dranhalten. Und dass es auch Routinen werden dann wieder. Das wären so meine Grundsätze mit den praktischen Erfahrungen im Hinterkopf.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 84)

- Der Grundsatz „*Kommunikation u. Selbstreflexion (Wohlfühlklima)*“ wird von *sechs* Bundesländern genannt. Im Zentrum der sechs Statements steht Kommunikation, z.T. auch Selbstreflexion. In einigen Aussagen geht es um Verstehbarkeit und Klarheit in der Sprache sowie um die Frage, welchen Anteil jeder an einer bestimmten Situation hat. Es ist von der Schaffung eines Wohlfühlklimas die Rede und davon, wie wichtig es ist, im Gespräch zu bleiben und transparent zu sein. Erwähnt wird das Mitarbeiter*innengespräch, um Stärken der Mitarbeitenden herauszufinden, eine passende Aufgabe zu finden und um Werte und Visionen abzustimmen.

„Ja, es ist ganz-, also, was [...] prägt, ist dieses Thema Kommunikation in verschiedensten Variationen. Und vielleicht auch noch der Punkt, den würde ich vielleicht noch als letzten Zielpunkt hinzunehmen, Selbstreflexion, ja. Also, immer dann nochmal gucken, was ist jetzt gerade für eine Situation und was hat das mit mir zu tun beziehungsweise was trage ich in welcher Form dazu bei. Das ist auch ein starkes Element von [...], dass man immer wieder so guckt, wo bin ich gerade, wo stehe ich gerade, wie steht es um meinen Kompetenzerwerb. Aber das nimmt man natürlich nachher auch als eine gewisse Haltung mit, ja, dass man nicht einfach nur davon ausgeht, nur, weil man die Schulleiterin ist, dass man per se jetzt nicht mehr reflektieren müsste über das eigene Handeln.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 47)

„Und als große Überschrift wäre wichtig ein Wohlfühlklima zu schaffen durch kommunizieren. Das meint hier wirklich mit allen Beteiligten auf allen Ebenen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)

„Nukleus des Ganzen ist für mich Kommunikation. Sowohl mit Blick auf die besagte Verstehbarkeit, als auch mit Blick auf eigene Visionen und Ideen. Also Klarheit über Bilder. Aber auch immer wieder Rückkopplungen. Was verstehst du darunter? Was verstehe ich darunter? Das ist die Systemikerin und die Konstruktivismus als Basis hat. Gut zuhören neben dem Sprechen. Also nur Sprechen allein funktioniert nicht, sondern auch Klappe halten und gut zuhören. Und beim Stichwort Kommunikation auch Einfachheit in der Sprache. Klarheit ist es glaube ich eher. Klarheit in der Sprache.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 79)

„Ja, genau. Dann haben wir gesagt Kommunikation, Kommunikation, Kommunikation. Also im Gespräch bleiben und Transparenz. Also über Schritte informieren. Auch über Sachen, die manchmal vielleicht gut gedacht sind, aber nicht umzusetzen gehen. Schulleitung funktioniert nur im Team. Also keine einsamen Entscheidungen eines Schulleiters oder Schulleiterin. Das ist natürlich bei Primarstufe nicht immer ganz so leicht, aber da kann man sicher auch eine Steuergruppe entsprechend dazu mitnehmen. Also hier im Team, im Schulleitungsteam zu arbeiten oder alternativ mit einer Steuergruppe. In die Prozesse, die oder die Überlegungen, die Prozesse, die Umsetzungen, die dann angegangen werden, andere nicht nur einbinden, sondern auch Aufgaben delegieren.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

„Und damit das, das wäre dann so der vierte Aspekt, das das sind jetzt praktisch die Prämissen, und damit ich das umsetzen kann, ist aus unserer Sicht das das Werkzeug des Mitarbeitergespräches ganz, ganz zen- zentrales Element. Sie hatten ja gefragt, was würde ich als Schulleiter tun. Ich würde im ersten Jahr mich darum bemühen, mit jedem Mitarbeiter ein Gespräch zu führen, es aber zeitlich zu begrenzen. Und immer mit dem Fokus darauf, wo bist du aktuell tätig und wo siehst du für dich Stärken, die du noch stärker in der Kollegium, oder in die Schule mit einbringen kannst. Und dann auch die sozusagen, ich mache mir das gerne Notizen. Und zu-, und dann aus dieser Gesamtzahl der Gespräche zu sehen, wo wie kann ich die Kollegen gut einbinden. Und da ist dieses Mit-, ich muss meine meine Mitarbeiter kennen und als neuer Schulleiter kenne ich sie in der Regel nicht. Das heißt, ich muss da viel Zeit investieren und dann die Leute ermutigen, sich einzubringen.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 37)

„Also da nach meiner Erfahrung, wenn Sie eine solche Schule beschreiben, in der Schule zumeist die Kommunikation am Boden liegt, inhaltliche Prozesse kaum noch angestoßen werden, sich eine kollektive Larmoyanz ausgeprägt hat, würde ich folgendermaßen vorgehen. Wobei man über Begriff beste Schule streiten kann. Das will ich jetzt aber nicht. Erstens durch Kommunikation und das ist wichtig, das bildet sich auch in unseren Modulen ab. Durch zielgerichtete Kommunikation, gemeinsame Werte und Visionen finden, das ist das erste.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 57)

- Der Grundsatz „*Transformationaler Führungsstil*“ wird von *einem* Bundesland genannt als Bindeglied zwischen den insgesamt genannten fünf Grundsätzen (Kommunikation, Partizipation, Transparenz, Vision, Qualitätsorientierung).

„Und, ja, vielleicht wäre ein-, es gibt ja so unterschiedliche Führungsstile, von denen man spricht. Und bei Schule kann man ja auch-, gibt es ja diesen transformationalen Führungsstil. Und den halte ich deswegen für vielleicht jetzt erst einmal an so einer Stelle für etwas, was das alles so ein bisschen bündelt, was ich gerade beschrieben habe, weil man-, also, man würde ja ein Angebot machen, ein intellektuelles, wenn man sagt, also, ich habe mich da durch verschiedene, keine Ahnung, Studien, Arbeiten und so weiter durchgearbeitet und ich glaube, dass gute Schule so und so aussehen könnte, dann kann sich da jemand intellektuell daran hängen. Aber es könnte auch inspirierend und damit motivierend sein. Und ich könnte, wenn ich dann so-, wenn man so vorgehen kann wie eben dargestellt, nämlich, dass man mit den Menschen dann tatsächlich ins Gespräch kommt, könnte man auch individuell die Menschen ansprechen, ja, also nicht nur die große Masse, sondern dass wirklich auch Gespräche stattfinden mit einzelnen Personen und dass man die einbinden kann. Und das-, die Dinge, die ich gerade genannt habe, sind ja so Merkmale von diesem transformationalen Führungsstil. Das waren jetzt, glaube ich, nur fünf.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 45)

- Der Grundsatz „*Etablierung Qualitätsstandards*“ wird von *einem* Bundesland angeführt: Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Thema „guter Unterricht“ wird eine bestimmte Qualitätsorientierung vorausgesetzt.

„Und das hängt natürlich stark dann mit dem Prinzip Qualität zusammen, also, Qualität ist etwas, wenn wir jetzt zum Beispiel auf [...] gucken, will sagen, wir müssen uns mit dem Thema guter Unterricht auseinandersetzen. Und das hat ja ein ganz starkes Qualitätselement. Und das ist mir auch sehr wichtig, also, das ist das, was ich aus [...] auch sehr mitnehme. Das-, ein gewisser Standard, eine gewisse Qualitätsorientierung und das alles verknüpft natürlich mit dem grundsätzlichen Bildungsauftrag von Schule ein[hergehen] muss, wenn man da zu Werke geht.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 45)

- Der Grundsatz „*Transparenz*“ wird von vier Bundesländern genannt. Die Handlungen und Aktionen von Schulleiter*innen sollen nachvollziehbar, klar und transparent sein. Es muss z.B. für das Kollegium verstehbar sein, wenn Dinge anders entschieden werden, weil sie zwar gut gedacht, aber nicht umsetzbar sind.

„Und dazu würde nicht nur gehören, dass man partizipativ arbeitet, sondern auch, und das wäre auch so ein Begriff oder ein Prinzip, transparent, mit einer gewissen Transparenz da zu Werke geht.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 43)

„Als viertes wichtiges ist-, ein wichtiger Grundsatz ist mir Transparenz und nachvollziehbar agieren. Transparenz generell finde ich es sehr wichtig und es muss nicht immer Konsens herrschen, aber Nachvollziehbarkeit in der Aktion.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)

„Ja, genau. Dann haben wir gesagt Kommunikation, Kommunikation, Kommunikation. Also im Gespräch bleiben und Transparenz. Also über Schritte informieren. Auch über Sachen, die manchmal vielleicht gut gedacht sind, aber nicht umzusetzen gehen. Schulleitung funktioniert nur im Team. Also keine einsamen Entscheidungen eines Schulleiters oder Schulleiterin. Das ist natürlich bei Primarstufe nicht immer ganz so leicht, aber da kann man sicher auch eine Steuergruppe entsprechend dazu mitnehmen. Also hier im Team, im Schulleitungsteam zu arbeiten oder alternativ mit einer Steuergruppe. In die Prozesse, die oder die Überlegungen, die

Prozesse, die Umsetzungen, die dann angegangen werden, andere nicht nur einbinden, sondern auch Aufgaben delegieren.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

„Der zweite ist es klar, klar zu sein.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 115)

- Der Grundsatz „*Ressourcen organisieren*“ wird von *einem* Bundesland genannt und meint genau das: Für zeitliche, sächliche und personelle Ressourcen sorgen.

„Und dann muss ich auch für zeitlich, personelle und materielle Ressourcen sorgen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

- Der Grundsatz „*Erfolgserlebnisse feiern*“ wird von *zwei* Bundesländern angeführt und meint, dass es bei Veränderungsprozessen wichtig ist, sehr schnell erste Erfolge sichtbar zu machen, zu wertschätzen und auch zu feiern.

„Erfolgserlebnisse verschaffen und die auch feiern. Kleine Erfolge feiern. Ja? Also-, dass das Kollegium sich auch-.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„Und der vierte Grundsatz. Bei allen Entwicklungen auf dem Weg, erste Erfolge schnell organisieren. Damit die Kollegen*innen und auch die Schüler und die Eltern sehen, es lohnt sich etwas zu verändern. Wir können hier schon erste kleine Teilerfolge verzeichnen. Um dann anzudocken und auch weiterzugehen. Also nicht ein Jahr arbeiten und erst nach einem Jahr können wir mal einen Erfolg feiern. Also schnell auch kleine Teilerfolge zu bringen.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 84)

- Der Grundsatz „*Partizipation: Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen*“ wird von *neun* Bundesländern genannt. Es geht dabei um die Einbindung und um das Mitnehmen relevanter Zielgruppen, wie z.B. Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern, in der Hoffnung, dass Veränderungen auf diese Weise auf größere Akzeptanz stoßen und nachhaltiger verankert werden können.

„Dann würde ich Schüler, Eltern, Kollegen mit einbeziehen. Ich denke, das Wichtigste ist wahrnehmen, beobachten und kommunizieren.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„Und das Kollegium mitnehmen. Das ist mir ganz, ganz wichtig.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„[...] und dann würde es aber bedeuten, so partizipative Strukturen aufzubauen. Also, klar hat man eine Leitungsfunktion und man muss steuern und Dinge verantworten, aber ich glaube, dass, wenn ich versuche, die Menschen mitzunehmen bei dem, was ich da tue, hat das-, kann das durchaus länger dauern, aber es hat dann, glaube ich, eine bessere Wirkung oder einen Wirkungsgrad, weil die Menschen sich gehört fühlen und mitgenommen fühlen. Und wenn sie mitgenommen werden, können sie mitgestalten und dann setzen sie die Dinge nachher auch wirklich um, als wenn man sozusagen von oben darauf geht. Und dazu würde nicht nur gehören, dass man partizipativ arbeitet, sondern auch, und das wäre auch so ein Begriff oder ein Prinzip, transparent, mit einer gewissen Transparenz da zu Werke geht.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 43)

Dabei wird eine Konzentration auf das Mittelfeld nahegelegt, weil das vordere Feld die Veränderung ohnehin unterstützen wird. Widerstand sollte außerdem als Bereicherung angesehen werden.

„Und vor allem die Kollegen*innen das wäre der dritte Grundsatz, von Anfang an mitzunehmen, sich zunächst und das ist jetzt meine Erfahrung, die ich mitbringe, auf die zu konzentrieren die so im Mittelfeld sind. Die so nach vorne gehen, gehen ja sowieso mit. Aber das ich mir dort die Leute raussuche, die hier an Veränderung interessiert sind, die einfach nur diesen Anschieben brauchen, um auch entsprechend zu gestalten. Und das ist, gehört dazu, zu diesen Grundsatz, die Lehrkräfte mit gestalten zu lassen, mit reinzubringen, Verantwortung zu übernehmen. Was machen wir mit der Bestandsaufnahme? Wie können wir, was können wir verändern. Warum setzen wir uns diese Priorität? Also mitwirken zu lassen, denn das was sie mit entwickeln werden sie hinterher nicht negativ hinterfragen. Und mit allen Widerständen, die dazugehören, auch das würde ich heute als Grundsatz mit dazu zählen, Widerstände als Bereicherung zusehen. In meinen ersten Jahren hatte ich immer Befindlichkeiten mit Widerständen. Das musste ich erst lernen. Es gab aber auch keine Vorqualifizierung, so wie das heute ist, was ich ja als totalen Mehrwert sehe.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 84)

Auch die Bestandsaufnahme kann als partizipativer Prozess angelegt werden, um möglichst schon vom ersten Moment alle Beteiligten mitzunehmen und so wenig Widerstand wie möglich zu produzieren.

„Ja. Der erste Schritt wäre immer eine Bestandsaufnahme. Selbstverständlich auch vielleicht in einem agilen und partizipativen Prozess, um die Bedürfnisse der Schule überhaupt kennenzulernen. Wo liegen denn eigentlich die Lernschwierigkeiten? Warum ist die Schule denn so unattraktiv und so weiter und so fort? Auch die-, ich würde auch immer sehr auf die Kultur einer Organisation schauen. Das ist bei uns auch ein wichtiger Bereich in der Qualifizierung, dass wir auf die Kultur einer Organisation schauen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 35)

Die Partizipation kann sich auf alle entscheidenden Prozesse im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung beziehen.

„Der zweite ist dieses gesamte Thema Kooperation und Partizipation mit allen an Schule Beteiligten. Und was in diesen drei klassischen Feldern. Die Kooperation und das Einbeziehen, die Partizipation von Eltern, Schülern, Lehrern und so weiter im Bereich Schulentwicklung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 65)

Dass auch die Einbindung außerschulischer Partner*innen hilfreich sein kann, ist Bestandteil der nachfolgenden Aussage. Darüber hinaus wird offen kritisiert, dass Schule zu lange ein geschlossenes System war.

„Ich würde noch was ergänzen zum Ersten: Die Lage zu durchschauen. Ich würde es nicht nur alleine versuchen, sondern ich würde alle Beteiligten mit einbeziehen: Lehrer, Schüler, Eltern. Ich sehe auch immer so das, was sich aus der heutigen Sicht anbietet, um das mal vorsichtig zu formulieren und nicht zu krass, im Sinne von eigentlich müsste es so sein. [...] Und auch Beteiligte, die man einbeziehen kann außerschulische Partner zu finden. Ich glaube, das könnte eine Schule, so wie Sie sie hier so beispielhaft schlecht dargestellt haben, durchaus-, könnte dieser Schule helfen, ja, Beziehungen aufzubauen. [...] Aus der Lehrerkarriere, die ich hinter mir habe über die

20 Jahre, glaube ich, so zu mindestens habe ich es so erlebt, war Schule immer ein relativ abgeschlossenes Gebilde nach außen hin. Die Eltern wurden zwar gehört, aber nicht wirklich beteiligt in früheren Jahren. Ist schon etwas länger her. Aber ich glaube, es ist gerade so in den letzten fünf, sechs Jahren ein sehr großer Umbruch in dieser Ausrichtung hin. Und ich glaube, der sollte beachtet werden und noch gestärkt werden.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 69)

Auch Schüler*innen können ein feines Gespür und gute Ideen haben, so dass es spannend sein kann, mit ihnen in den Austausch zu kommen.

„Und das auch transparent machen. Betroffene zu Beteiligten zu machen. Also im Schulleben gibt es mehrere Beteiligten-Gruppen. Neben den Lehrerinnen und Lehrern auch Schülerinnen und Schüler. Von denen ich erlebe, dass sie insbesondere auch in der-, dass sie selber ein feines Gespür haben für was geht und was geht nicht. Und dass sie kluge, gute Ideen haben. Und da in einen Austausch zu kommen und eine Atmosphäre zu schaffen, die das entsprechend auch anbietet und dazu einlädt, mit Lehrern, mit Eltern, mit Schülerinnen. Finde ich ganz spannend.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 79)

„Als erstes ist uns eingefallen, die Kollegen, Eltern und Schüler mitnehmen. Also alle können sich einbringen. Also nicht irgendwelche einsamen Entscheidungen von irgendwem, sondern die Schule richtet sich ja hauptsächlich an Schülerinnen und Schüler und deshalb auch die Lehrkräfte und Eltern auch mitnehmen.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 107)

Den Kolleg*innen die Gelegenheit geben, mitzugestalten und zwar bereits bei der Schwerpunktsetzung und nicht erst bei der Umsetzung. Nur so lässt sich die Unterstützung des Kollegiums gewinnen.

„Damit hängt dann auch ein bisschen dieser dieser zweite Aspekt, eben diese Mitwirkungsorientierung zusammen. Das heißt nicht, ich als Schulleiter entscheide wo geht die Schule hin, sondern ich muss den Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit geben, mitzugestalten und mitzugestalten heißt eben auch schon bei der Findung von Schwerpunktsetzungen und nicht dann erst bei der Ausführung der der Maßnahmen, die vielleicht dann notwendig sind. Nur wenn ich die bei Zielfindung zumindest in gewissen Teilen mit einbinde, kann ich davon ausgehen, dass ich auch die Unterstützung des Kollegiums habe. Wir bezeichnen das auch als kooperativ-situativer Führungsansatz. Das heißt, ich habe zwar Ideen, binde aber das Kollegiums frühzeitig mit ein und gebe denen die Möglichkeit, auch mitzugestalten und auch Einfluss zu nehmen.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 37)

In einem Satz zusammengefasst:

„Ich muss gucken, dass ich möglichst viele im Kollegium mitnehme, möglichst viele auch von den Eltern mitnehme und natürlich von den Kindern mitnehme.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 61)

- ➔ Der Grundsatz „Bestandsaufnahme“ wird von sechs Bundesländern genannt. In einer schwierigen Situation – so die Auffassung der Expert*innen – sollten Schulleiter*innen als erstes eine Bestandsaufnahme von der betreffenden Schule machen.

„Nach den Grundsätzen des Qualitätszyklus. Also von der Bestandsaufnahme, ja? Damit würde ich anfangen. Das würde ich wahrscheinlich in meinem stillen Kämmerlein erst mal machen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

Als Teile einer Bestandsaufnahme werden hier aufgeführt der Entwicklungsstand der Schule, ihre Rahmenbedingungen und das Wohlbefinden der Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern. Im zweiten Statement stehen die Bedarfe und Bedürfnisse im Zentrum.

„Und der erste Punkt ist, das ja sowieso automatisch passiert, was man natürlich dann auch strukturiert umsetzen muss, sich überhaupt erstmal einen Überblick zu verschaffen. Wie ist der aktuelle Stand an der Schule? Was ist das für eine Schule? Wie ist der Entwicklungsstand der Schule? Wie sind die Rahmenbedingungen der Schule aufgestellt? Wie geht es den Kollegen an der Schule? Wie geht es den Schülern an der Schule? Wie geht es auch den Eltern an der Schule?“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 84)

„Die erste Prämisse ist immer eine sehr gründliche Bestandsaufnahme. Und eigentlich auch in einem agilen Prozess zu fragen, wo sind eigentlich die Bedarfe und Bedürfnisse dieser Schule. Wäre immer mein-.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 33)

Auch in der nachfolgenden Aussage geht es um die Bedürfnisse der Schule, die in einem partizipativen Prozess herausgefunden werden sollen. Es geht um eine Ursachenforschung, bei der die Kultur der Schule in den Blick genommen werden soll.

„Ja. Der erste Schritt wäre immer eine Bestandsaufnahme. Selbstverständlich auch vielleicht in einem agilen und partizipativen Prozess, um die Bedürfnisse der Schule überhaupt kennenzulernen. Wo liegen denn eigentlich die Lernschwierigkeiten? Warum ist die Schule denn so unattraktiv und so weiter und so fort? Auch die-, ich würde auch immer sehr auf die Kultur einer Organisation schauen. Das ist bei uns auch ein wichtiger Bereich in der Qualifizierung, dass wir auf die Kultur einer Organisation schauen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 35)

Nachdem die Gesamtlage über eine Bestandsaufnahme ermittelt wurde, gilt es, sie anzunehmen.

„Das erste wäre ein eigenes Bild über den gegenwärtigen Ist-Zustand zu machen. Also nach dem Motto: Versuche die Lage zu durchschauen und nehme sie dann an, wie sie ist.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 68)

Die Bestandsaufnahme als nullter Schritt, sozusagen als ein Schritt vor der ersten Handlung. Dabei sollte auch herausgefunden werden, wer die Unterstützer und wer die Blockierer sind.

„Also, meine erste Ergänzung wäre, dass Sie das in fünf Jahren nicht hinkriegen, was Sie beschrieben haben. (Lachen) Das wäre die erste Ergänzung. Die zweite Ergänzung, es muss ja irgendwelche Ursachen geben. Also, bevor ich einsteige in-, in-, in die Teamfrage, die ich sehr

wichtig finde, muss ich erst einmal eine Analyse machen, woran hat es denn eigentlich-. Da war so ein Fußballer, „woran hat es gelegen, die ganze Sache“ (Dialekt nachahmend), also, sprich-. (I: Bestandsaufnahme.) Bitte? (I: Bestandsaufnahme.) Eine Bestandsaufnahme, ja. Eine Bestandsaufnahme, eine Analyse des Ist-Zustandes und auch des Weges zu dem Ist-Zustand, das fände ich auch schon einmal ganz schön wichtig. Denn es ist ja kaum vorstellbar, dass-, dass alle Lehrkräfte unmotiviert sind und dass alle Eltern keinen Bock haben. Also, das ist-, ist eher nicht die-, die-, die gängige Praxis. Und DANN finde ich es ganz wichtig auch als Schulleitung, herauszufinden, wo sind eig-, wo ist eigentlich Freund und Feind. Also, sprich, wir haben immer ein System der Bedenkenträger. Die können auch wertvoll sein, die können aber auch blockierend sein. Und ich habe immer Leute, die bereit sind, sich auf Neues und auf Veränderung einzulassen. Auch die sind in der Regel sehr wertvoll, können aber auch blockierend sein, weil sie andere nicht mitnehmen, also voranpreschen. Also, für mich wäre der-, tatsächlich der nullte Schritt die Bestandsaufnahme und der Weg zu dem Ist-Zustand-, diesen Weg herauszufinden.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 83)

Eine Bestandsaufnahme kann auch in dem Sinne durchgeführt werden, dass man versucht, herauszufinden, wie die Schule tickt. Wie verlaufen Kommunikationsstrukturen? Wie wird kommuniziert? Über was wird kommuniziert?

„Der erste, der ist glaube ich bekannt, dass man erstmal versucht, die Schule zu verstehen. Also wie tickt die Schule? Was, wie wird dort, über was wird geredet? Wie wird darüber geredet? Was sind Tabuthemen? Genau und das ist etwas, was gar nicht so leicht ist. Nicht, weil, ich habe das, natürlich weiß man das, wie das geht, versucht Strukturen zu entdecken. Sondern, weil relativ schnell von einem neuen Schulleiter erwartet wird, dass er Entscheidungen trifft. Auch wenn man das gar nicht will. Wenn man sagt, ich kann es noch gar nicht entscheiden, ich habe keine Ahnung. Wird, das lässt man so drei, vier Wochen, aber dann tut man so, als wenn du schon 100 Jahre im Dienst wärst. Irgendjemand muss entscheiden. Das entlastet das System. Und man macht das dann eigentlich und macht dann eben Fehler, weil man es einfach gar nicht weiß. Also aber der Grundsatz wäre versuchen rauszufinden, wie die Schule tickt.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 115)

→ Der Grundsatz „*Freimachen von Druck*“ wird von *einem* Bundesland genannt. Ohne Erfolgsdruck arbeitet es sich leichter, motivierter, besser. Gerade in Schule ist (Leistungs-)Druck vermutlich ein relevantes Thema.

„Also erstmal würde ich mich freimachen von dem Druck in fünf Jahren an der Spitze sein zu müssen. Weil ich immer hinterfragen würde: „Nach welchen Kriterien denn eigentlich?“ (lachen) (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 61)

→ Der Grundsatz „*Verbündete schaffen*“ wird von *neun* Bundesländern genannt.

„Und dann muss ich auch für zeitlich, personelle und materielle Ressourcen sorgen. Und dazu brauche ich natürlich viele Verbündete. Und Partizipation. Ich schaffe es nicht alles alleine. Ich brauche Leute, die diese Vorhaben mittragen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„Ja. Das nächste wäre dann den Leidensdruck zu analysieren und erste Verbündete zu suchen. [...] Gehe niemals eigenmächtig Wege, die für viele gedacht sind.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 68)

Kooperationen können in verschiedene Richtungen zu unterschiedlichen Zielgruppen aufgebaut werden, daher unterteilt sich diese Unterkategorie 7.28 auch noch in weitere vier Unterkategorien 7.28.1 bis 7.28.4, die dementsprechend vier Grundsätze darstellen.

→ Der Grundsatz „*Team bilden*“ wird von *fünf* Bundesländern genannt. Es geht um die Prämisse, als Schulleiter*in nicht im „stillen Kämmerlein“ Entscheidungen zu treffen und diese dann allein umzusetzen, sondern sich ein Team zusammen zu suchen, mit dem man die Dinge gemeinsam anbahnt.

„Also, ich-, würde ich wirklich dringend empfehlen, dass er nicht versucht, alleine da irgendwas jetzt also schon gar nicht-. Also auf keinen Fall alleine im eigenen Kämmerchen sich jetzt irgendwas überlegen und das dann versuchen umzustücken, sondern Menschen-. Also entweder mal grundsätzlich ein Team bilden an der Schule-, also mit dem man an der Schule dann arbeitet.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 63)

„Ich schaffe es nicht alles alleine. Ich brauche Leute, die diese Vorhaben mittragen. Also Delegation, Delegation, Delegation.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

Systemische Haltung...

„Also, die-, die Grund-, also, wenn ich das richtig verstehe, dann geht es hier um Haltung, um Einstellung. Und das ist sicherlich, ich wiederhole mich dann hier auch, die systemische Haltung, die systemische Einstellung, nämlich, das geht nur im Team. Also, Schule entwickeln, Schule voranbringen, das geht nur im Team mit ALLEN Anspruchsgruppen.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 77)

Freund und Feind auseinander halten....

„Der zweite Punkt wäre dann, Teambildung hin oder her, ich muss herausfinden, wo sind Freund und Feind. Also, mit wem kann ich tatsächlich arbeiten, also, wo kann ich Verbündete-, (I: Verbündete.) Verbündete mir schaffen und wo werde ich scheitern, zwangsweise schon scheitern, weil die Situation es einfach nicht hergibt, dass ich da-, dass ich da erfolgreich sein werde. Und dann muss ich auch den Mut haben, denjenigen, die nicht bereit sind, den Weg mitzugehen, in Führungszeichen, die ziehen zu lassen, also sprich, zu sagen, okay, es gibt euch, aber mit euch kann ich keine Kriege gewinnen, sondern ihr seid da so und wie lange auch immer. Und dann geht es aus meiner Sicht tatsächlich in die-, in die Frage von Teambildung, also, mit dem-, mit dem dann Team, was-, was will, das muss ich ja auf Schiene bringen an der Stelle. Also, da muss ich ja im Grunde gucken, wer will mit mir den Weg gehen.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 83)

Ein Teil des Teams wird verantwortlich für die Kommunikation in die Schule hinein....

„Darauf aufbauend, würde ich versuchen, Teams zu bilden, die diese die Teile der Aufgaben, die wir daraus dann entwickeln, aus dieser kommunikativen Tätigkeit transparent auch allen zugänglich machen, um dann sinnstiftende Visionen für die Schulgemeinschaft, ja, aufbauen zu können.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 95)

Um das Suchen von Verbündeten und die Verteilung von kommunikativer Macht geht es im nachfolgenden Statement. Über beides kann der*die Schulleiter*in einiges steuern.

„Und zu gucken, ich nenne das anerkannte Ungleichheit, was sind hier meine innovativen Kollegen, mit denen ich schonmal erste Visionen besprechen kann. Man kann nicht mit allen alles immer bequatschen, sondern gucken, wo ist mein Team. Wo kann ich schonmal abtasten, wo sind die Ideen. Visionen sind immer groß. Die Schwerpunkte, woran sollte man arbeiten. Und das dann auch diskutieren. Und dann aber nicht den Fehler zu machen Schule ist keine Demokratie. Ich sage da mal so ein ganz böses Wort. Aber es ist, es wird demokratisch gehandelt an vielen Orten. Aber die Schule ist ja kein Parlament, es wird nicht demokratisch gewählt. Es hat überhaupt keine demokratische Strukturen. Also es ist ein Non-Profit-Unternehmen. Das heißt, das heißt nicht alle sollen über alles mitentscheiden. Dann hat man so den alten Gesamtschulcharakter und kommt nicht vorwärts. Sondern man guckt, wer kriegt welche Funktionen. Wer kriegt welche Aufgaben. Das ist eine große, wer kann was. Und das geht, das kriegt man raus, indem man Leuten einfach Aufgaben gibt. Und mit denen bespricht und guckt, wie gehen die damit um. Dann gibt es in einer Schule, es geht ja um eine Entwicklung von einer Schule, dann gibt es in einer Schule immer Kollegen die dagegen sind oder das doof finden und so weiter. Und was auch ein Fehler ist da zu tief reinzugehen. Und sich mit denen die ganze Zeit zu beschäftigen. Das ist der gleiche Fehler, wie im Unterricht, dass man sich mit den schwierigen Schülern beschäftigt und die guten Schüler werden dann auch schwierig. Sondern dass man sagt, dass man versucht ihnen nicht zu viel Raum zu geben. Die nehmen sich schon ihren Raum, das ist keiner, die nehmen sich ihre Bühne in Konferenzen. Aber da gibt es geschickte Ansätze, dass man sagt, ich habe hier drei Projektleiter und die kriegen jetzt immer zehn Minuten in jeder Konferenz um zu berichten. Also man kann, in einer Schule ist Macht Kommunikationsmacht. Und die kann man, die ist zufällig. Also es gibt Leute, die haben die kommunikative Macht, weil sie einfach schon lange da sind, rhetorisch da sind, viele Freunde in der Schule haben. Wenn die gut sind, hat man Glück. Wenn nicht, hat man Pech. Aber man kann diese kommunikative, das sind die Tiefenstrukturen, über die ich spreche. Das kann, das geht übrigens in jedem Ministerium. Die kann man übrigens auch als Schulleitung ein bisschen steuern. Gucken, wer darf wann den Mund auf zu reißen und wer kriegt diese kommunikative Macht. Ohne dass man jemanden klein macht.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 115)

→ Der Grundsatz „*Unterstützung von außen u. Kooperation*“ wird von drei Bundesländern genannt. Hier geht es beispielsweise um eine Unterstützung durch externe Trainer*innen, Supervisor*innen, Schulentwicklungsberater*innen oder durch Verbände, Träger, außerschulische Akteur*innen aller Art.

„Und dann Personen von außen ran holen. Wenn die Schule selber an dem Punkt so gelandet ist, ich glaube dann braucht es Personen von außen die man reinholt, also Unterstützung von außen. Also wie gesagt, ich habe mich-, wir haben manchmal auch unsere externen Trainer, die dann auch an Schulen vor Ort sind oder eben diese Fachberater, die sich mit Schulentwicklungsprozessen echt gut auskennen, die dann sagen, so. Also ich würde mir Unterstützung reinholen, ich glaube, das ist mal Punkt eins.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 63)

„Ich würde mir auch externe Hilfe holen, die sehr unterstützend sein kann. Also in [XX] gibt es die Möglichkeit der Supervision, des Coachings von Leitungsteams, von Schulleitungen. Von Begleitung von Schulentwicklungsprozessen. Selbst wir am [...] haben so ein Teilprojekt. (Lacht) Interventionsgruppen begleiten wir auch. Ja?“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„Fünftens würde ich tatsächlich eine enge Kooperation mit Verbänden, Trägern, also alles was im außerschulischen Bereich existiert, Schule erweitert, Schule bereichert. Also wirklich eine vertrauensvolle Kooperation mit den externe Leuten, als ein Grundsatz betrachten, um Schule erfolgreich zu führen.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 71)

- Der Grundsatz „*Unterstützung von Schulaufsicht u. Schulträger*“ wird von zwei Bundesländern genannt, um auch von dort Unterstützung einzuholen, sei es im Hinblick auf Ressourcen, sei es aber auch im Hinblick auf andere Dinge.

„Dann Punkt zwei, Gespräche mit dem Schulträger, dass man sagt, okay, also die Gemeinde oder die Kommune, wir stehen hier an dem und dem Punkt, so, wir stellen uns das-. Wenn man dann klar hat, wohin man will, das kommunizieren und sagen, wir brauchen dafür das und das von eurer Seite als Unterstützung. Finanzielle Dinge, keine Ahnung, Kommunikation innerhalb der Kommune auch.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 63)

„Und Netzwerken. Also nichts geht alleine. Auch so ein System Schule hat zwar viele Personen, aber drumherum ist auch noch eine ganze Menge. Und neben-, was weiß ich, mit Schulaufsicht und Schulträger natürlich auch zu schauen, wen kann ich einfach noch mit nutzen für das, was gerade ist. Um auch zu zeigen, da sind wir nicht alleine. Sondern da gibt es auch noch verschiedene andere, auch um Ressourcen einfach noch mit heranzuziehen. Denn das, was Sie da beschrieben haben als Szenario, das ist ja nicht ohne. Und gleichzeitig, sagte ich eingangs, in den unterschiedlichen Facetten zeigt es sich als normales Bild, auch in Schule. Manchmal nicht so offensichtlich, aber es ist einfach auch da. Ja.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 79)

- Der Grundsatz „*Steuergruppe einrichten*“ wird von vier Bundesländern genannt und als eine Möglichkeit für Schulleiter*innen betrachtet, Dinge zu delegieren und sich darüber hinaus auch Unterstützung zu holen.

„Und dann, wie gesagt, so eine irgendwie so eine Steuerungsgruppe oder so etwas haben an der Schule mit ein paar, mit wenigen Personen. Aber das auch immer mit den anderen Beteiligten kommunizieren, mit den Eltern, mit dem, wie gesagt, Schulträger, mit den Schülern erst mal auch, mit den ganzen Lehrkräften-, mit den ganzen Lehrkräften und den Schülern.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 63)

„Neben der externen Unterstützung würde ich mir dann Stakeholder erst mal suchen, bevor ich dann auch Steuergruppen bilden würden.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)

„Ja, genau. Dann haben wir gesagt Kommunikation, Kommunikation, Kommunikation. Also im Gespräch bleiben und Transparenz. Also über Schritte informieren. Auch über Sachen, die manchmal vielleicht gut gedacht sind, aber nicht umzusetzen gehen. Schulleitung funktioniert nur im Team. Also keine einsamen Entscheidungen eines Schulleiters oder Schulleiterin. Das ist natürlich bei Primarstufe nicht immer ganz so leicht, aber da kann man sicher auch eine Steuergruppe entsprechend dazu mitnehmen. Also hier im Team, im Schulleitungsteam zu arbeiten oder alternativ mit einer Steuergruppe. In die Prozesse, die oder die Überlegungen, die Prozesse, die Umsetzungen, die dann angegangen werden, andere nicht nur einbinden, sondern auch Aufgaben delegieren.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)

Als wichtig wird es angesehen, dass die Zielgruppen, die betroffen sind, auch eingebunden werden.

„Aber eben nicht immer diese Bühne geben. Weil das, da kommt man nicht weiter. Ja und dann kommt man, geht man weiter, die nächste Grundlage ist wirklich systematisch. Also nicht nur irgendwie was starten, sondern wirklich Projektmanagement, also Ziele, Zuständigkeiten, Bausteine, Arbeitspakete, Evaluation. Also das ist glaube ich keine Sichtstruktur der Schulentwicklung, also Projektmanagement. Und das alles zu nutzen, diese Struktur nicht alleine, sondern eben auch sowas wie eine Steuergruppe. Oder ein paar Leute zu haben, die das beherrschen. Und dann eben wirklich als, das ist dann, Routine wird in der Schule das, wenn man das entscheidet Vorhaben umzusetzen, dass man das auch ordentlich durcharbeitet. Ja, das entlastet auch, wenn man sagt, gut, wir machen einfach, wir arbeiten es durch. Man sollte nicht, das ist auch ganz wichtig, gemeinsam mit wichtigen, mit den Kollegen, die dazu gehören. Also nicht, wenn ich was in der Grundschule entscheide, entscheide ich das nicht mit den Gymnasialkollegen. Also die, die betroffen sind.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 117)

Ein Blick auf die gesamten Ergebnisse, die über die induktiven Kategorien gewonnen wurden, führt zunächst zu der Erkenntnis, dass sämtliche Nennungen schwer zu strukturieren und zu ordnen sind. Sie folgen unterschiedlichen Systematiken und müssen daher verschiedenen Oberbegriffen zugeordnet werden. Nach einer ersten Betrachtung lassen sich z.B. folgende Oberbegriffe finden:

- Methodik (Erkenntnisse visualisieren, Hypothesenbildung)
- Aufgabe (Entscheiden, Initiativen fördern, Veränderungen zu Routinen machen)
- Konzept (Qualitätskreislauf, Bestandsaufnahme, Delegation)
- Strategie (Entwicklung Feedbackkultur/Lernkultur)
- Kompetenz (agil handeln, langen Atem haben)
- Transformationaler Führungsstil (Führungsstil)

Ein Blick auf die Unterkategorien, die am häufigsten genannt wurden, wirft einige Überlegungen auf.

Tabelle 32: Am häufigsten genannte induktive Unterkategorien bei Hauptkategorie 7
(Eigene Darstellung)

UK 7.19	Kommunikation u. Selbstreflexion (Wohlfühlklima)	6
UK 7.25	Partizipation: Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen	9
UK 7.26	Bestandsaufnahme	6
UK 7.28	Verbündete schaffen 1. Team 2. Unterstützung von extern (Coaching, Supervision) 3. Unterstützung Schulaufsicht 4. Steuergruppe	9

- *Kommunikation* ist nach MALIK keine Aufgabe und auch kein Grundsatz, sondern ein Medium, mit dessen Hilfe eine Führungskraft wirksam werden kann. Hier wird jedoch Kommunikation als Führungsgrundsatz genannt.
- *Partizipation* im Sinne einer Beteiligung und Teilhabe von Menschen an Entscheidungsprozessen gehört zu der Managementaufgabe „Entscheiden“ und dem dort zu verortenden Entscheidungsprozess.
- *Verbündete schaffen* teilt sich auf in
 - den Bereich „Team bilden“, der zu der Managementaufgabe „Entscheiden“ und dem dort zu verortenden Entscheidungsprozess (Beteiligung) gehört.
 - den Bereich „Unterstützung extern (Coaching)“, der eher als Werkzeug für die Führungskraft selbst (Arbeitsmethodik) einzuordnen ist.
 - den Bereich „Unterstützung Schulaufsicht“, der zu der Managementaufgabe „Organisieren“ gehört.
 - den Bereich „Steuergruppe“, der zu der Managementaufgabe „Entscheiden“ und dem dort zu verortenden Entscheidungsprozess (Beteiligung) gehört.
- Die *Bestandsaufnahme* ist Teil des Qualitätskreislaufs, der ein Konzept darstellt.

Es scheint so, als seien die Expert*innen mit dem Begriff des „Grundsatzes einer wirksamen Führungskraft“ nach MALIK wenig vertraut bzw. als sei ihnen der Begriff und seine Bedeutung nicht wirklich geläufig. Nach MALIK regulieren die Grundsätze wirksamer Führung die Qualität, mit der die in Abschnitt 4.2.6.2 beschriebenen Managementaufgaben⁴⁷ erfüllt werden (Malik, 2019, S. 164). Hier werden jedoch z.T. Begriffe genannt, die eher den Aufgaben nach MALIK zuzuordnen sind. Sowohl der große Bereich der „Partizipation“ als auch der Bereich „Verbündete schaffen“ muss im weitesten Sinn als Beteiligung der Lehrkräfte oder anderer Mitglieder der Schulgemeinschaft betrachtet werden und gehört damit zu der Aufgabe „Entscheiden“ und in den damit verbundenen Entscheidungsprozess. Der große Bereich der „Kommunikation“ wird seitens MALIK als Medium der Führungskraft bezeichnet, um wirksam zu werden. Als Grundsätze einer wirksamen Führungskraft können die Nennungen, zumindest bei enger Auslegung, daher nur bedingt gewertet werden.

⁴⁷ Für Ziele sorgen, Organisieren, Entscheiden, Kontrollieren, Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern.

Rein inhaltlich geht es bei den von den Expert*innen genannten 22 weiteren „Führungsgrundsätzen“ sehr stark um eine Führungshaltung in Schule, die man mit folgenden Eckpunkten beschreiben kann:

→Freimachen von Druck →Transparenz und kontinuierliche Rechtfertigung bei Entscheidungen →Beteiligung möglichst vieler Kolleg*innen in Schule an Entscheidungsprozessen →gemeinsame Kommunikation und Austausch →Schaffung einer Wohlfühlatmosphäre.

„Und als große Überschrift wäre wichtig ein Wohlfühlklima zu schaffen durch kommunizieren. Das meint hier wirklich mit allen Beteiligten auf allen Ebenen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)

Dieses Verständnis von *Grundsätzen einer wirksamen Führungskraft* deckt sich nicht mit dem Verständnis von MALIK, wonach die sechs Grundsätze die Grundlage für Innovation und Wandel sind sowie die Voraussetzung, um die Komplexität der großen Transformationsprozesse zu meistern (ebd.). Für ihn bilden sie eine Kultur der Wirksamkeit (ebd.). Das Erfordernis einer Wirksamkeit von Führung bzw. von Führungsgrundsätzen wird jedoch im Rahmen der Expert*innengespräche mit den 16 Bundesländern in diesem Zusammenhang nicht thematisiert.

4.2.7.8 Gesamtbetrachtung Grundsätze

Von den sechs Grundsätzen nach MALIK werden nur die beiden Grundsätze der „Resultatorientierung und des „Vertrauens“ von einer großen Anzahl der Länder benannt. Es kann insoweit vermutet werden, dass die übrigen Grundsätze kaum Einzug in die Qualifizierung von angehenden bzw. neuen Schulleiter*innen in Deutschland nehmen.

Bei den induktiven Kategorien folgen die Nennungen zunächst keiner konsistenten Systematik. Die genannten Begriffe sind weniger den Grundsätzen zuzuordnen, als vielmehr den Aufgaben nach MALIK oder anderen Oberbegriffen, wie z.B. „Konzepten“, „Methoden“ oder „Kompetenzen“. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass der Begriff des „Grundsatzes einer wirksamen Führungskraft“ dem schulischen Kontext weniger vertraut ist.

Inhaltlich tendieren gerade die häufigen Nennungen zur Schaffung eines Wohlfühlklimas in Schule bei viel Kommunikation und Austausch und unter Einbindung möglichst vieler Beteiligter. Dabei scheint die Wirksamkeit des Führungshandelns im Hinblick auf Innovation, Wandel und bevorstehende Transformationsprozesse nicht im Zentrum der Überlegungen zu stehen.

4.2.8 Werkzeuge einer Führungskraft

In Abschnitt 1.3.2.3 wurden die Werkzeuge wirksamer Führung nach MALIK beschrieben. Für MALIK wird jeder Beruf durch die Beherrschung von Werkzeugen definiert und der Weg dorthin geht über stetiges, unermüdliches Üben, Trainieren und Perfektionieren in den unterschiedlichsten Anwendungssituationen (Malik, 2019, S. 268). Es geht um die Wirksamkeit von Sitzungen, um eine persönliche Arbeitsmethodik, um die Auflösung der Work-Life-Separierung und um das Überwinden von vermeintlichen Grenzen (ebd., S. 267). MALIK weist darauf hin, dass die sieben Werkzeuge wirksamer Führung oft nicht beachtet werden, weil sie so unspektakulär erscheinen (ebd., S. 268). Gleichzeitig geraten Führungskräfte ohne diese Werkzeuge in einen Teufelskreis aus Überlastung, Stress, Depressivität und Ausgebranntsein, was es gerade in schulischen Führungskonstellationen zu vermeiden gilt (ebd.). Nachfolgend werden die Ergebnisse zu Hauptkategorie 8 „Werkzeuge einer guten Führungskraft“ betrachtet.

4.2.8.1 Werkzeug 1: Sitzung

Laut MALIK verbringen Führungskräfte einen erheblichen Teil ihrer Arbeitszeit weitgehend fremdbestimmt in Sitzungen (Malik, 2019, S. 271). 80 Prozent aller höheren Manager*innen gaben bereits im Jahr 2000 an, über 60 Prozent ihrer Zeit in Sitzungen zuzubringen (ebd.). Gleichzeitig gaben 80 Prozent aller Manager*innen an, dass mehr als 60 Prozent ihrer Sitzungen ineffizient und unproduktiv seien (ebd.). Im Zeitalter von zahlreichen Telefon- und Videokonferenzen – auch im schulischen Kontext - ist eine Effektivität unbedingt geboten, zumal Sitzungen ein hochwirksames Managementwerkzeug sein können, wenn sie effektiv sind (ebd.). Gearbeitet wird nur vor und nach einer Sitzung, so dass zu viele und zu große Besprechungen eine Organisation lähmen können (ebd., S. 272). Daher hält MALIK es für zwingend

erforderlich, die Anzahl an Sitzungen zu reduzieren und nur, wenn das nicht möglich ist, den Blick auf die Effektivität zu richten (ebd., S. 273). Wichtige Maßnahmen, damit Sitzungen effektiv verlaufen sind u.a.: Tagesordnung und relevante Dokumente vorab versenden, Sitzungsleitung festlegen, Ablauf: 1. Diskussion der Tagesordnungspunkte (Dissens muss in aller Offenheit ausgetragen werden), 2. Meinungsbildung, 3. Entscheidung, 4. Vollzug (ebd., S. 276). Der Vollzug, also die Realisierung der Entscheidung, gehört in ein Sitzungsprotokoll und muss durch die Sitzungsleitung konsequent umgesetzt werden, damit sowohl die Sitzung als auch die Führungskraft ernst genommen werden (ebd., S. 283).

Ein Blick auf die 16 Bundesländer zeigt, dass eine große Anzahl an Länderexpert*innen sich positiv äußert und in einer Konferenz ein Führungswerkzeug sehen kann. Etwa die Hälfte der Länder nimmt eine Sitzung allerdings erst auf Nachfrage der Interviewerin als Führungswerkzeug in den Blick.

In einer Qualifizierung werden z.B. die ersten 100 Tage in den Blick genommen, innerhalb derer auch die erste Gesamtkonferenz stattfindet. Die wesentlichen Punkte von MALIK werden genannt: Tagesordnungspunkte, Austausch, Diskussion, Abstimmung.

„Sicher, sicher. Also Kommunikation in allen Bereichen und auch in der Gesamtlehrerkonferenz. Also auch da, wie bereite ich das vor? Die erste, also ist Bestandteil der Einführungs-, des Einführungsseminars sind auch der Blick auf die ersten 100 Tage. Und da findet ja dann wahrscheinlich auch die erste Gesamtlehrerkonferenz auf jeden Fall statt zu Beginn des Schuljahres und vielleicht auch in die zweite. Wie bereite ich die Grundform? Dass ich eben verschiedene-, verschiedene Tagesordnungspunkte habe, an denen Verschiedenes passiert Informationen, Austausch, Diskussionen, Abstimmung.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 79)

In einigen Fällen scheint der Begriff des Werkzeugs an etwas Digitales geknüpft zu sein, nämlich beispielsweise eine digitale Konferenz. Der Begriff des Werkzeugs wird hier verengt und eher nicht im Sinne von MALIK ausgelegt.

„Also zum Beispiel jetzt wieder Querschnittsthema Digitalisierung: Wie gestalte ich eine digitale Konferenz? Ne, ganz praktisch. Was brauche ich dafür? [...] Genau, Sitzungsorganisation. Na klar, das wäre zum Beispiel, also-. [...] Das ist ein Werkzeug insofern, [...]“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 75)

„Und man bekommt dann, wenn man als Lehrkraft, als Schulleiter diese Fortbildung besucht, auch Werkzeuge in die Hand. Wie kann ich jetzt, zum Beispiel, aus der Ferne digital führen. Wie kann

ich eine Schulkonferenz digital gestalten.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 51)

In der folgenden Aussage wird die Konferenz u.a. zusammen mit dem Fortbildungscurriculum und dem Geschäftsverteilungsplan als Werkzeug genannt, was sich schlüssig anhört.

„Kann ich ja auch-, also exemplarisch zum Beispiel an der Organisation von Konferenzen Jahrestermplanungen, Fortbildungscurriculum. Geschäftsverteilungsplänen. Öffentlichkeitsarbeit. Ja? Das sind alles Werkzeuge.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

Die Gestaltung einer Gesamtkonferenz wird zwar als Werkzeug betrachtet, jedoch wird es in der Qualifizierung nicht detailliert vermittelt.

I: „Ja. Und ist es Teil Ihrer Qualifizierung, auch so eine Gesamtkonferenzsitzung vorzubereiten? Mal zu überlegen, wie gehe ich da rein? Wie moderiere ich die? Wie komme ich zu Ergebnissen?“
B: „Das ist also richtig mit Vorbereitung von A bis Z, in dem Sinne nicht. Wir haben es in Modul drei, in der Basis drin. Im Thema Führen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 187-188)

In den drei folgenden Aussagen wird die Gesamtkonferenz und ihre Gestaltung eindeutig als Werkzeug von Schulleiter*innen betrachtet. Im zweiten Statement wird sogar der Aspekt der Arbeitszeitressourcen in den Blick genommen, weil Lehrerkonferenzen als uneffektives Setting eingeschätzt werden, das es zu optimieren gilt. Auch im dritten Statement wird die Zeit fokussiert: Eine Konferenz darf nicht länger als eineinhalb Stunden dauern, um den Spannungsbogen halten zu können.

I: „Würden Sie sagen, die Gesamtkonferenz ist so ein Werkzeug für einen Schulleiter, um die Schule professionell zu leiten?“
B1: „Ja auf jeden Fall. Das ist ja das oberste Beschließen des Gremiums an der Schule in [Bundesland]. Und da ist eine besondere Bedeutung, die da hinter steht. Und was dieses Gremium beschließt oder berät muss letztendlich auch umgesetzt werden. Da ist der Schulleitung der Verantwortung und muss dafür Sorge tragen.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 91-92)

I: „Okay. Ich habe gesehen, Sie haben als Wahlmodul ja auch die Konferenzgestaltung. Würden Sie sagen, so eine Sitzung, so eine Konferenz ist auch ein Werkzeug des Managements?“
B: „Eine der zentralen, weil-, also eines der uneffektivsten Settings an Schulen sind die Lehrerkonferenzen. Und wenn mit Arbeitszeitressourcen besser umgehen will, ist für mich die Konferenz eines der wesentlichen Instrumente.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 48-49)

„Genau. Letzter Gedanke zu den Werkzeugen. Effektive Konferenzgestaltung, da kriegen sie Werkzeuge an die Hand. Konferenz niemals länger als eineinhalb Stunden, sonst kann der Spannungsbogen nicht gehalten werden. Die Wirksamkeit ist nicht da die ich mir wünsche oder die ich brauche als Schulleiter. Und da gibt es sozusagen Werkzeuge zur Konferenzgestaltung. Das sind jetzt so ein paar.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 83)

Im folgenden Statement wird die Gesamtkonferenz als Werkzeug zunächst

kategorisch verneint. Im Laufe der Aussage wandelt sich aber offensichtlich das Verständnis, so dass der Gedanke bei dem*der Befragten plötzlich doch möglich wird.

„Also die Gesamtkonferenz, [Person], ist es bei uns jetzt hier nicht. [...] Aber, und das wollte ich noch sagen, wenn man für eine gewisse Kultur eines, wie [Person] sagt, kollaborativen Miteinanders dann sorgt, dann kann natürlich auch das ein Gremium sein, wo der Austausch und das Verständnis über etwas, was man im Ziel erreichen will, zwischen allen Beteiligten-, ja, da sitzen ja alle drin in so einer Gesamtkonferenz, alle Partizipationsgremien-, was man dann dafür auch nutzen kann.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 77)

Ein*e Expert*in hat sich vor dem Interviewgespräch die Werkzeuge nach MALIK noch einmal angesehen und kann sie benennen. In diesem Bundesland werden die Werkzeuge auch innerhalb der Qualifizierung vermittelt.

„Also, das ist auch eine ganz spannende Frage. Ich habe mir von Malik noch einmal angeguckt, welche Werkzeuge er denn jetzt wirklich meint. Das geht ja los mit Sitzung und wir haben in der [...] Informationen dazu, wie Sitzungen ablaufen mit Ablaufplan oder mit Protokoll und mit Einladungsfristen hin und her für die unterschiedlichen Gremien. Also, und-, will sagen, zu den Sitzungen gibt es eine ganze Menge wirklich praktisches Alltagszeug [...].“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 85)

Diese Aussage beschreibt, dass immerhin „Werkzeug-Aspekte“ in einer Lehrerkonferenz gesehen werden: Es ist ein Gremium, bei dem alle zusammenkommen und bei dem Austausch in einen Abstimmungsprozess mündet. Partizipation wird gelebt und eine Gesamtbeteiligung ist möglich. Dies beschreibt demokratische Prozesse und weniger den Gedanken der Effektivität und Wirksamkeit, den MALIK damit verbindet.

„Inhaltlich-. Lassen Sie mich noch einmal darüber nachdenken. Natürlich hat es auch Werkzeug-Aspekte. Nämlich dann in dem Moment möglicherweise Werkzeug-Aspekte, wenn es um-. Lehrerkonferenzen ist das Gremium, wo alle zusammenkommen. Und wo sie letztendlich im Austausch in Abstimmung kommen. Wo ich letztendlich auch über Verhältnisse, wenn es Abstimmungen sind, zeigen kann, wo ist jeder. Wo ich partizipativ vorgehen kann, wo eine Gesamtbeteiligung möglich ist. Also insofern sind natürlich Konferenzen, je nachdem wie sie gestaltet werden, auch ein ganz wichtiges Werkzeug, gar keine Frage.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 91)

Häufig wird die Konferenzgestaltung im Rahmen von Wahlpflichtveranstaltungen aufgegriffen.

„Ja, so was wie Konferenzleitung haben wir dann als-, im Rahmen der Wahlpflichtveranstaltungen. Also in der Kursreihe, würde ich mal sagen, kommen mehr die Grundsätze vor von Führung und in den Wahlpflichtveranstaltungen eigentlich so die konkreten Handwerkszeuge dann. Ja.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 119)

Nachfolgend wird eine Gesamtkonferenz unter dem Aspekt „Führen im Team“ bzw. Teamarbeit betrachtet und weniger unter dem Aspekt einer wirksamen Führung.

„Genau, das ist-, der eine heißt der Schule leiten im Team, oder Anleitungen zur Teamarbeit und da ist insbesondere auch zum Beispiel die Konferenzstrukturen oder die Gruppenstrukturen. Wie man Arbeitsgruppen einberuft? Wie man Projektpläne mit denen ausarbeitet. Wer in diese Arbeitsgruppen kommt und so weiter. Das ist da alles drin.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 121)

Im folgenden Statement tut sich ein*e Ländervertreter*in schwer, die Gesamtkonferenz als Werkzeug anzuerkennen, weil diese nach seiner Einschätzung zu 80% aus Pflicht besteht und die Spielräume sehr gering sind, um damit führen und steuern zu können. Es stellt sich die Frage, ob in anderen Organisationen Besprechungen mehr Freiräume und einen geringeren Pflichtanteil aufweisen als in Schule.

„Ich ich tu mir schwer, das als Werkzeug zu bezeichnen. Die Gesamtkonferenz ist letztendlich, meistens sind das verbindliche Vorgaben. Dass Konferenzen gemäß der Schulordnung abzuhalten sind. Und man kann die Gesamtkonferenz, um eben letztendlich A das da das ist meistens ist das ganz viel Management. Weil ganz viele Dinge formal abgearbeitet werden müssen. Und und gute Schulleiter nutzen aber auch die Gesamtkonferenz und dann würde ich sagen als Werkzeug um um um letztendlich das Kollegium einzubinden, um Schule nach vorne zu bringen. Die Realität schaut so aus, dass schon die Konferenz meistens zu 80 Prozent erst einmal Pflicht ist. Und dann muss ich eben sehen, dass ich auch aber auch Zeiträume noch schaffe, um das andere noch auch die Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Und da würde ich es als Werkzeug sehen, ja.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 61)

Auch im folgenden Statement wird die Betrachtung einer Konferenz als Werkzeug bestätigt, allerdings wird darauf verwiesen, dass kleinere Konferenzen sich dafür deutlich besser eignen als Gesamtkonferenzen.

„Das haben wir. Und wir sagen auch verschiedene Konferenzen. Also wir nehmen nicht die Gesamtlehrerkonferenz raus, sondern wir sagen Konferenzen und Zusammenkünfte der Schule als Werkzeug des Schulleiters. Das sehe ich. Ich würde aber immer kleinere Konferenzen machen, ich würde niemals diese große Gesamtkonferenz [...]“. (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 91)

Zwei Bundesländer verneinen die Sitzung als Werkzeug ausdrücklich, eines verweist darauf, dass es sich dabei um eine Kompetenz handelt.

I: „Die Gesamtkonferenz als Werkzeug für Führung und Steuerung, Teil von [...]“?

B: „Nicht explizit, also, nein. Die wird nicht explizit genannt.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 64-65)

„Nein, die Konferenzen leiten ist eine, wenn man so will, eine Kompetenz. Ja, ich kann eine Konferenz leiten. Und die Werkzeuge, die Modelle sind zum Beispiel Moderationstechniken. Das ist, wie ist eine gute Konferenz vorbereitet. Also von der Tagesordnung bis. Das sind die Werkzeuge, die, die ich brauche wie.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 125)

Insgesamt klassifizieren 14 Bundesländer Schul- bzw. Gesamtkonferenzen als Werkzeug. Einige beschränken diese Sichtweise auf digitale Konferenzen. Ein großer Teil der Länder benennt Konferenzen erst auf ausdrückliche Nachfrage als Werkzeug. Nicht überall ist damit der MALIK'sche Wunsch nach Wirksamkeit und Effektivität des Führungshandelns verbunden, sondern eher ein Bedürfnis nach Partizipation und demokratischen Strukturen.

4.2.8.2 Werkzeug 2: Bericht

Im Hinblick auf die Effektivität der Arbeit favorisiert MALIK die Schriftform und meint damit nicht nur den Bericht, sondern z.B. das Protokoll, die Mitteilung, die Aktennotiz und den Geschäftsbrief (Malik, 2019, S. 289). Dabei ist die entscheidende Frage, die stets im Zentrum stehen muss: Was soll dieser Bericht bei der empfangenden Person bewirken? (ebd., S. 290). Wirksamkeit in diesem Sinne bedeutet, bestmöglich herauszufinden, wer die Empfangenden sind und worauf sie am ehesten reagieren (langer oder kurzer Text, Zahlen, Tabellen, Statistiken, Grafiken etc.) (ebd., S. 291). Klarheit, Prägnanz Genauigkeit sind gefordert (ebd.). Schriftstücke können und sollen auch dazu beitragen, in einer Informationsflut den Überblick zu behalten (ebd., S. 295).

Ein einziges Bundesland nennt unter „Werkzeugen einer Führungskraft“ den Bericht bzw. die Schriftform. Es wurde weiter oben schon erwähnt, dass eines der 16 Bundesländer sämtliche Werkzeuge nach MALIK in der Qualifizierung vermittelt.

B2: „Sitzung ist darin, Bericht ist darin, Jobdesign und Assignment Control-, [...]“.

I: „Das sind ja Stellenbeschreibungen, die er da macht“.

B2: „Haben wir darin. Also, Stellenbeschreibung haben wir-, haben wir ja ganz klar darin im Bereich Modul drei, Personal. Persönliche Arbeitsmethodik, da geht es im Prinzip aus, jeder muss ein Bild hochladen, wie sieht mein Arbeitsplatz aus und dann vorstellen, vergleichen und was fällt mir auf, was möchte ich ändern, wo-, wo kann ich effektiver sein und so weiter. Budget, ein riesengroßes Thema. Also, insbesondere in den BBSen, Leistungsbeurteilungen hatte ich schon. Systematische Müllabfuhr. Ja, im Grunde ist das aber-, das ist ja immer die-, die Selbstklärung auch. Wir haben ja einen-, einen ganz großen Bereich Selbstklärung mit-, auch in der [...]. Ich komme-, bei der Vielfalt an Aufgaben, die Schulleiterinnen und Schulleiter haben, komme ich automatisch immer an die Stelle, wie kann ich effektiver arbeiten und dann bin ich bei der systematischen Müllabfuhr. Also, wir haben es jetzt nicht als Modulunterteil mit darin, 3.7, systematische Müllabfuhr, das nicht, aber in den Klärungsprozessen komme ich ja immer an die systematische Müllabfuhr. Von daher würde ich sagen, kann ich jetzt nicht sagen, dass da irgendetwas nicht-, nicht darin wäre oder-.“
(I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 87-89)

Dass der Bericht von keinem weiteren Bundesland als Werkzeug genannt wird, ist erstaunlich. Es bleibt zu vermuten, dass die Schriftform als Kommunikationsform in

Schule eher weniger verbreitet ist und dadurch auch nicht in Zusammenhang gebracht wird mit der Führung des*der Schulleiter*in. Ein Statement der Länderexpert*innen, das in einem anderen Zusammenhang formuliert wurde, geht sogar in diese Richtung und beleuchtet die fehlende Schriftform in Schule kritisch.

„Ja und dann auch mal und dann aufschreiben, Dinge aufschreiben, kommunizieren, informieren. Und auch schreiben mal. Also das ist glaube ich was Schulen, was ihnen gar nicht bewusst ist, die dekretten viel, aber es steht nirgends. Und dann kann man nicht darauf zurückgreifen. Es geht jetzt nicht um Riesenpapiere, aber es geht darum Konzepte auch kurz und knapp darzustellen. Tabellen darzustellen. Das aussagen, sichtbarzumachen, diese Strukturen. Weil es ist den Schulleitern klar, aber den Kollegen nicht. Und diese Zusammenhänge, warum machen wir das jetzt. Das ist auch ein Grundsatz, immer warum, also funktional begründen. Was passiert, wenn wir dies tun. Also immer funktional begründen. Nicht, wir machen das jetzt, weil ich das will oder weil das Ministerium das will oder irgendjemand das will, sondern funktional begründen. Die Entscheidung treffen, kommunizieren und funktional begründen. Also ist das, was mir jetzt so spontan einfällt.“
(I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 119)

4.2.8.3 Werkzeug 3: Job Design (Stellengestaltung) und Assignment Control

(Führen mit Auftrag)

Eine richtige Stellen- und Aufgabengestaltung - Job Design und Assignment Control - sind für MALIK von ausschlaggebender Bedeutung und gleichzeitig in den meisten Organisationen nicht bekannt oder unterentwickelt (ebd., S. 296).

Job Design: Jobs sind Aufgabenpakete und müssen groß sein und den Menschen im Ganzen konzentrieren, fokussieren und fordern (ebd., S. 297). Nur so können sich Menschen entwickeln und entfalten (ebd.). Die Tätigkeiten müssen es erlauben, mit ihnen Ergebnisse zu erzielen, Stellen müssen außerdem für gewöhnliche Menschen konzipiert sein, die nach ihren Stärken ausgewählt wurden (ebd., S. 301).

Assignment Control: Die oben beschriebene Job- oder Stellengestaltung ist die Voraussetzung dafür, dass Assignment Control zur Anwendung kommen kann (ebd., S. 302 f). „Assignment“ kann übersetzt werden mit den *Schlüsselaufgaben*, die auf Stellen für die betreffenden Mitarbeiter*innen höchste Priorität haben müssen (ebd., S. 303). Für MALIK ist dieses Werkzeug elementar wichtig zur Aktivierung von Humanressourcen und zur Erlangung einer Effektivität (ebd., S. 302). Die konkreten Aufträge bzw. Schlüsselaufgaben sollten schriftlich formuliert werden (ebd., S. 305) und die besten Mitarbeiter*innen für die schwersten Aufgaben eingesetzt werden (ebd., S. 307). In Präsenz und durch eine Inaugenscheinnahme überprüfen wirksame Führungskräfte, ob Mitarbeiter*innen ihre Prioritäten auch tatsächlich abarbeiten oder

ob Alltagszwänge die Prioritäten verdrängt haben (ebd., S. 310). Es ist gleichzeitig die beste Gelegenheit für Führungskräfte, um Mitarbeiter*innen die Bedeutung ihrer Aufgabe vor Augen zu führen und um ihnen die erforderliche Unterstützung zu geben (ebd.). Die Anwendung von Assignment Control führt nach Einschätzung von MALIK meist zu einer sofortigen Verbesserung der Umsetzungskraft einer Organisation und die Mitarbeiter*innen haben Erfolgserlebnisse (ebd., S. 312).

Im Kategoriensystem wurde nach den beiden Unterkategorien 8.3 „Job Design/ Stellenbeschreibung“ und 8.4 „Assignment Control“ unterschieden. Aufgrund der geringen Anzahl an Nennungen durch die Bundesländer sowie aufgrund der Tatsache, dass in den Interviews nicht zwischen „Aufgaben(paketen)“ und „Schlüsselaufgaben“ unterschieden wurde, werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt.

Im nachfolgenden Statement wird die Verteilung der Aufgaben durchaus als eine Aufgabe von Schulleiter*innen angesehen und daher auch in der Qualifizierung thematisiert. Allerdings wird die Thematik weniger aus der Sicht der Erreichung von Zielen bzw. einer effektiven und wirksamen Aufgabenerledigung betrachtet, sondern mehr aus der Perspektive von Aufgabendelegation, um als Schulleiter*in Freiräume zu erlangen.

„Sicher. [...] Welche Aufgaben, was mache ich? Das macht mein stellvertretender Schulleiter? Sicher. Oder gibt es andere Aufgaben? [...] Das ist-, das ist durchaus Bestandteil. Das ist eben dann immer der-, auch so ein Punkt, wo die Externen eben darauf ansprechen und sagen, so und so, das gibt es da in der Theorie. Und dann eben die, die, die Schulleiter eben gute, sagen können, wie sie es bei sich machen. Also ich glaube, da gibt es große Unterschiede, beispielsweise welche Aufgaben macht der Schulleiter selber, was macht der Konrektor? Ja, es gibt da Schulleiter, die machen sehr viel selber. Oder auch Schulleiterinnen denken, das müssen sie alles selbst machen. Und sie sind ja jetzt der Schulleiter oder die Schulleiterin. Und es gibt welche, die haben, die schaffen sich da schon die, die managen das gut, dass sie viel Zeit haben für andere Dinge. Also es ist sehr verschieden, glaube ich.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 81)

„Ich habe ja vorhin diese Themen, diese Themen der Tage angesprochen, und da ist ja auch Schule als Organisation ist ja ein ganzer Tag. Da geht es darum, wie werden die Geschäfte in der Schule verteilt? Wer macht was oder wer darf auch was machen? Also es ist ja, da gibt es ja verschiedene-. Oder welche Aufgaben kann man durchaus delegieren, auch als Schulleiter oder als Schulleiterinnen?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 83)

In den nachfolgenden beiden Statements wird die Aufbau- und Ablauforganisation genannt, der Geschäftsverteilungsplan sowie die Verteilung von Aufgaben auf bestimmte Personen in Schule. Offenbar existiert ein dahingehendes Verständnis, dass man diese Regelwerke bzw. Instrumente zur Steuerung und als

Führungswerkzeug einsetzen kann. Im zweiten Statement wird die Aufgabenverteilung sogar als „starkes Instrument“ bezeichnet.

„Ein weiteres Werkzeug ist Aufbau- und Ablauforganisation. Kann ich ja auch-, also exemplarisch zum Beispiel an der Organisation von Konferenzen Jahresterminplanungen, Fortbildungscurriculum. Geschäftsverteilungsplänen. Öffentlichkeitsarbeit. Ja? Das sind alles Werkzeuge.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

„Und das zweite ist [...], welche Personen in meiner Schule betraue ich mit welchen Aufgaben. Starkes Instrument. (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 165)

Es wurde bereits zweifach erwähnt, dass eines der 16 Bundesländer die Werkzeuge nach MALIK komplett in der Qualifizierung vermittelt. Dieses Bundesland nennt unter den „Werkzeugen einer Führungskraft“ auch das Jobdesign bzw. die Stellenbeschreibung sowie Assignment Control.

B2: „Sitzung ist darin, Bericht ist darin, Jobdesign und Assignment Control-, [...]“

I: „Das sind ja Stellenbeschreibungen, die er da macht.“

B2: „Haben wir darin. Also, Stellenbeschreibung haben wir-, haben wir ja ganz klar darin im Bereich Modul drei, Personal.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 87-89)

Zusammenfassend werden die Werkzeuge einer Stellenbeschreibung bzw. eines Assignments von fünf Bundesländern genannt und in der jeweiligen Schulleiter*innenqualifizierung thematisiert. Ob sie tatsächlich im Sinne einer Zielerreichung und effektiven Aufgabenerfüllung in Schule vermittelt werden, wie MALIK dies beschreibt, lässt sich im Rahmen dieser Studie nur schwer feststellen. Ein Bundesland vermittelt sämtliche Werkzeuge nach MALIK, so dass davon auszugehen ist, dass diese in der Qualifizierung auch in einen stimmigen Kontext gestellt werden. Ein weiteres Bundesland bezeichnet die Betrauung von Lehrkräften mit schulischen Aufgaben als ein „starkes Instrument“. Bei den übrigen drei Bundesländern bewegen sich die Aussagen eher im vagen Bereich.

Insoweit scheint das Thema Job Design und Assignment Control in Schule noch nicht wirklich angekommen zu sein und noch immenses Führungspotenzial zu bergen.

4.2.8.4 Werkzeug 4: Persönliche Arbeitsmethodik

Für MALIK hat richtiges Management seinen Ursprung im Selbstmanagement, also in der Anwendung von Management auf sich selbst (ebd., S. 314). Persönliche Arbeitsmethodik ist das Zentrum der Selbstregulierung und Selbstorganisation und kann sich von dort aus in die ganze Organisation ausbreiten (ebd., S. 315). Leben und

Arbeiten begreift MALIK nicht zwingend als Gegenpole, sondern ist davon überzeugt, dass Disziplin, flexible Selbstorganisation, durchdachtes Selbstmanagement und gute Arbeitsmethodik dazu führen, dass vieles machbar wird und das Ergebnis gleichzeitig zu einer Quelle von Selbstsicherheit, Erfüllung und Stolz auf die eigene Kompetenz wird (ebd., S. 316). Arbeitsmethodik kann nicht allgemeingültig vermittelt werden, denn sie ist persönlich und individuell: Alle wirksamen Menschen arbeiten zwar methodisch, aber jeder hat eine eigene und individuelle Kombination der Methoden (ebd., S. 319). Arbeitsmethodik muss in regelmäßigen Abständen überprüft und angepasst werden (ebd., S. 322 ff). Es gibt bestimmte Basisbereiche, die zwingend im Hinblick auf eine persönliche Arbeitsmethodik zu beachten sind: Zeit, Fitness, Inputverarbeitungssystem, Kommunikationstechnologie, Schriftstücke, Termine, Memory-System, Routinen von Abläufen, Beziehungspflege (ebd., S. 325ff).

Zwölf Bundesländer erwähnen Arbeitsmethodik im Kontext von Werkzeugen⁴⁸, doch nur fünf Bundesländer sehen in der Arbeitsmethodik ein wichtiges Werkzeug für eine Führungskraft und haben dies in ihre Qualifizierungen entsprechend integriert.

Die folgende Aussage geht sehr auf Selbstmanagement, Zeitplanung und Arbeitsmethodik ein und greift damit viele Punkte von MALIK auf. Es geht u.a. darum, Störungen der Arbeit zu vermeiden, sich nicht zu verzetteln und effektiv zu arbeiten. Hier wird die Effektivität der Arbeit tatsächlich genannt.

„Wenn wir nochmal in das Modul Selbst- und Stressmanagement schauen, was jetzt schon ein bisschen länger zurückliegt. Da sind, denke ich, ganz viele Hinweise gegeben worden. Wie kann ich mich gut organisieren? Wie kann ich meine Zeitplanung und meine Arbeitsmethodik gut aufstellen? Wie kann ich dafür sorgen, dass auch Störungen möglichst ausbleiben? Wie kann vielleicht auch die innerbetriebliche Zusammenarbeit gut gestalten? Also da sind auch eine ganze Reihe von Dingen, die den Teilnehmenden mitgegeben wurden, die dann auch praktisch gut umsetzbar sind. [...] Oder wie mache ich, wenn ich von Zeitmanagement spreche, was brauche es als Schulleitung neben der Jahresplanung, der Monatsplanung, die Wochenplanung, die Tagesplanung, um sich zu strukturieren, um sich nicht zu verzetteln als Hilfsmittel, um effektiv arbeiten zu können.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 88)

Das bereits erwähnte Bundesland, das sämtliche Werkzeuge von MALIK vermittelt, hat auch Inhalte zur Arbeitsmethodik in die Qualifizierung integriert. Gearbeitet wird mit einer eher unkonventionellen Methode: Es wird von jedem ein Bild des eigenen Arbeitsplatzes hochgeladen und anschließend besprochen.

⁴⁸ In einigen Fällen auch erst auf konkrete Nachfrage.

„Persönliche Arbeitsmethodik, da geht es im Prinzip aus, jeder muss ein Bild hochladen, wie sieht mein Arbeitsplatz aus und dann vorstellen, vergleichen und was fällt mir auf, was möchte ich ändern, wo-, wo kann ich effektiver sein und so weiter.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 89)

In einem Bundesland wird Arbeitsmethodik als Thema für eine Vorqualifizierung betrachtet, so dass davon auszugehen ist, dass es in der entscheidenden Qualifizierung für neue Schulleiter*innen zwar nicht, aber in der vorbereitenden Qualifizierung durchaus enthalten ist. Dies kann auch durch die Dokumentenanalyse bestätigt werden.

„Ja, ich-, da würde ich jetzt mal sagen, ich meine, dass ein Schulleiter die Grundlagen des der der Zeitmanagementtechnik beherrschen sollte und sagt, wie wie setze ich Prioritäten, dass ich am Abend auch sage, heute muss ich auf jeden Fall eins, zwei, drei ganz wichtig machen, egal wie das Tagesgeschäft ist. Da räume ich mir viel feste Zeiträume ein, in denen ich eben dann auch beispielsweise nicht ansprechbar bin. Das würde ich schon als als Technik bezeichnen. Das würde ich aber sagen, das muss jemand eigentlich in den Vorqualifikationen schon entwickeln. Wer das als Schulleiter erst entwickelt, ist es meines Erachtens zu spät.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 59)

Im den nächsten beiden Statements wird Arbeitsmethodik für Schulleiter*innen insbesondere unter dem Aspekt der Selbstführung, Selbstorganisation und des „gesund Bleibens“ betrachtet. Es gibt also Anknüpfungen an die Theorie von MALIK.

„Innerhalb dieses Bereiches sich selbst führen lernen die Kollegen ja verschiedene, jetzt würde ich so sagen, verschiedene Werkzeuge darunter. Also Selbstreflexion, dann Pause im Kopf. Also auch bis hin zur Meditation, Dinge kennen, um selber gesund zu bleiben und überhaupt die Möglichkeit zu haben zu führen. Und da innerhalb dieses Bereiches gibt es natürlich ganz viele Methoden oder Werkzeuge, wie Sie sagen, um das hinzubekommen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 143)

„Also, das fassen wir unter dem Stichwort Selbststrukturierung zusammen. Also wie strukturiere ich als Schulleiter meinen Alltag? Wie bewältige ich meine Aufgaben? Von wo aus bewältige ich meine Aufgaben? Wir streben eine hohe Präsenz von Schulleiterinnen und Schulleitern an der Schule an, et cetera. [...] Also Selbstorganisation ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Führungskraft.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 79)

In einem Interview wird – in ähnliche Richtung gehend - das Thema Arbeitsschutz, psychische Belastung und Resilienz angesprochen, zu dem es große empirische Untersuchungen gibt und an dem man auch in Schule nicht mehr vorbeikommt.

„Also das ist ja das ganze Resilienz Thema. Und hier, das hatte ich ja vorhin schon mal an einer Stelle erwähnt, da macht natürlich bei uns der Arbeitsschutz ganz schön mobil. Das heißt, da kommen wir gar nicht mehr dran vorbei. Das geht los mir riesengroßen empirischen Untersuchungen zur psychischen Belastung von Tätigen in Schule. Man kommt-. Also man muss sich damit auch auseinandersetzen. Und ja, wir hatten auch schon in einer Akademie zum Beispiel auch nur das als Thematik, ja. Wo wir wirklich dann auch Formen thematisiert und dann auch praktiziert haben. Das geht von Atemübungen, über Bewegungsübungen, über Kleinigkeiten, die man am Schreibtisch machen kann und so weiter. Also, dass man sozusagen hier Chaostest oder

zur Chaosfestigkeit was dazu beitragen kann. Und das ist ja nun mal Körper, Geist und Seele, das spielt da eine ganz, ganz große Rolle. Also das ist eigentlich auch Thema. Ja.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 73)

Aus den nachfolgenden Aussagen geht hervor, dass Arbeitsmethodik nur einen kleinen Teil der Qualifizierung ausmacht.

„Die, die solche Punkte wie Zeitmanagement oder so was, das spielt schon-, das spielt schon eine Rolle auch. Oder Selbstorganisation oder solche Dinge. Aber das sind kleine Bestandteile.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 77)

B: „Digitale Termin- und Jahresplanung.“

I: „Das wäre so Arbeitsmethodik dann?“

B: „Ja, genau. Arbeitsmethode.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176-178)

Demgegenüber geht es in den drei nächsten Statements mehr um das Thema Methodentechnik, als Beispiele werden die Eisenhower-Matrix, agile Werkzeuge oder Projektmanagement genannt.

„Dann gibt es aber auch so Werkzeuge, die ganz konkret vermittelt werden für die tatsächliche Arbeit, also, so eine Priorisierungsmatrix zum Beispiel, Eisenhower-Matrix oder verschiedene agile Werkzeuge, die mir helfen, ganz konkret in einer Arbeitsgruppe zu Werke zu gehen. (I: Arbeitsmethodik.) So eine Arbeitsmethodik, genau.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 53)

„Schwerpunkt-, sicherlich die Arbeitsmethodik ist ein Schwerpunkt. Also wie arbeite ich zum Beispiel in Teams? Mit welchen Gruppensettings arbeite ich? Welche Methoden gibt es, die wir auch erproben in Seminaren zum Beispiel.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 41)

„Und das Projektmanagement ist natürlich eine ganz wichtige Arbeitsmethodik, die ja bei uns auch mit anderthalb Tagen oder ja-, follow up große Wertigkeit hat. Es-, auch es kommt zum Teil auch in der Gesprächsführung, weil wir da ja auch verschiedene Gesprächssettings trainieren, vor-. Also es ist breit gestreut.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 43)

„Ja, bei allen-, in allen Sequenzen geht es immer auch-. Wenn ich davon sprach, dass es in Handlungssituationen arbeiten, dann ist die Methodik natürlich immer auch ein Gegenstand, ja.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 101)

In der Qualifizierung eines Bundeslandes gibt es eine Veranstaltung zum Thema „Büroorganisation und Sekretariat“, bei der es insbesondere um das Delegieren von Aufgaben geht. Es scheint, dass Arbeitsmethodik eher keine relevante Rolle in der Qualifizierung spielt.

„Arbeitsmethodik haben wir jetzt eigentlich noch keinen-. Also fällt mir jetzt keine Veranstaltung ein, die da irgendwie in diese Richtung geht. Da ist jetzt so die persönliche Arbeitsmethodik gemeint, so wie ich mich selbst organisiere? (I: Ja.) Also, ja gut, das haben wir so ein bisschen bei dem-, bei dieser Veranstaltung Büroorganisation und Sekretariat, da spielt das ein bisschen eine Rolle, dass ich priorisiere, dass ich eben auch Aufgaben delegiere. Ja, also wenn man das als Arbeitsmethodik bezeichnen würde, ja.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 121)

Nur fünf Bundesländer scheinen beim Thema „Werkzeuge einer Führungskraft“ einen Schwerpunkt auf das Thema Arbeitsmethodik zu legen. Und auch hier scheint die Verknüpfung zur Effektivität und Wirksamkeit von Arbeit nicht in allen Fällen hergestellt zu werden. Ausdrücklich genannt wurde „effektives Arbeiten“ durch gute Arbeitsmethodik nur in einem einzigen Fall. Selbstorganisation und Selbstführung, insbesondere im Zusammenhang mit der eigenen Gesundheit, sind als inhaltliche Felder stärker im Blick.

4.2.8.5 Werkzeug 5: Budget und Budgetierung

MALIK bezeichnet das Budget als ein etwas anspruchsvolleres Werkzeug, das u.a. spezielle Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Begriffe und Zusammenhänge erfordert (ebd., S. 342). Bedauerlich findet er, dass Führungskräfte dieses Werkzeug oft delegieren und damit aus der Hand geben (ebd.). Gerade in Non Profit Organisationen, wie beispielsweise in Schulen, sind für ihn saubere Budgets und eine funktionierende Budgetierung oft noch wichtiger als in Unternehmen (ebd.). Er vermutet jedoch, dass aussagefähige, transparente und das Handeln leitende Budgets, sowie ein funktionierendes Rechnungswesen dort als Zeichen einer materialistischen, kunst- und kulturfeindlichen oder unsozialen Gesinnung missverstanden werden (ebd.). Für unerfahrene Manager*innen ist das Budget gleichzeitig das beste Werkzeug, um die Organisation und den eigenen Verantwortungsbereich kennenzulernen (ebd., S. 343). In einem Budget laufen langfristige Vorhaben, die Strategie, Kreativität und Innovation, aber auch das Ausmisten der Organisation und das Umsteuern von Ressourcen zusammen (ebd., S. 348). Für MALIK braucht es zwei verschiedene Budgets: 1. das Operating-Budget für bestehende, laufende Geschäfte und 2. das Opportunities-Budget für das Neue, für Innovationen, für die es noch keine Erfahrungen gibt (ebd., S. 351). Zu bedenken ist, dass hinter jedem Budget eine verantwortliche Person steht, die dafür sorgt, dass die Dinge auch getan werden, so dass man nicht nur Kosten mit einem Budget assoziieren sollte, sondern auch die Stärken von Individuen (ebd., S. 353).

Vierzehn Bundesländer nennen das Budget im Kontext von Werkzeugen einer Führungskraft bzw. in Ihren Antworten im Rahmen der Interviewgespräche – teilweise jedoch auch nur auf Nachfrage. In den folgenden *sieben* Aussagen wird das Budget

von den Expert*innen erwähnt, weitere inhaltliche Ausführungen dazu werden aber nicht gemacht.

„Das ist natürlich ein Bestandteil, der da quasi vorgegeben ist, den Schulleiterinnen und Schulleiter ebenso das Budget, solche Dinge sind da.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 69)

„Dass man Ahnung haben muss von, ja, betrifft eigentlich Gebäudemanagement, Haushalt. Also alles das, was Verwaltungsaufgaben sind.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 29)

I: „Ist das Budget aus Ihrer Sicht auch ein Werkzeug eines Schulleiters? Um die Schule zu steuern?“

B: „Ja, auf jeden Fall. Und das ist auch ein ganzes Modul hier in vor dem Amt, in dem Roten.“

I: „In dem Fortgesetzten?“

B: „Genau.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 179-182)

„Das Budget, also wir haben so ein Schulbudget, so ein Fortbildungsbudget, dass der Schulleiter einsetzen kann und auch verwalten kann. Und das sind Dinge, die kommen in der Qualifizierung, ja wir hatten die alle thematisiert.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 57)

„Budget als Werkzeug? [...] Naja, also-. War es eine Sachmittel. Also, natürlich ist Budget ein Werkzeug.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 93)

„Wahlpflichtveranstaltung, ja. Also Budget, Portale und so was.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 121)

I: „Ja. Auch das Budget?“

B: „Ja, in jedem Fall ja.“

I: „Budget auch?“

B: „Budgetentscheidung, nicht nur Budget, Budgetentscheidung zu treffen, treffen zu dürfen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 134-137)

Demgegenüber wird das Budget im folgenden Statement zusammen mit Gestaltungspielräumen und Schulentwicklung gedacht. Das dahinterliegende Verständnis deckt sich hier schon deutlicher mit der Theorie MALIKs.

„Ja, Budget. Und das-, ja, das hängt natürlich insbesondere in Schule total stark immer zusammen. Also, du kannst ja keine Unterrichtsentwicklung betreiben ohne die Personalentwicklung oder die Organisationsentwicklung. Wenn du-, wenn du dich mit dem Budget befasst, wenn du-, vor allem, wenn du das große Schulbudget hast, ist das unmittelbar verknüpft mit der Art und Weise, wie du deine Schule weiterentwickelst. Das hat sogar-, das reicht ja sogar bis in die Unterrichtsentwicklung hinein. Also, wenn-, wenn sich da ein Schwerpunkt herausbildet, der für die Schule wichtig ist oder die-, wo die Schulgemeinde sich einig ist, das wollen wir gerne bei uns entwickeln, das passt zu unserem Profil oder so möchten-, so-, ein solches Profil wollen wir in Zukunft haben, dann kann man ja zum Beispiel über das Budget die Dinge so ansteuern, ja.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 17)

„Ja, vielleicht kann ich noch ganz kurz zum Schulbudget sagen, das ist ein großer Teil dieses Planspiels, also, ich sage großer Teil im Sinne von, da wird wirklich viel daran gearbeitet dann im Rahmen dieser-, dieses Moduls. Ist so ein Schulentwicklungsvorhaben, also, da lernt man ganz konkret kennen, wenn ich ein Schulentwicklungsvorhaben habe, wie kann ich das verknüpfen mit dem-, mit dem Werkzeug Budget. Und erkenne dann im Spielen schon, was für einen Gestaltungsspielraum ich dann bekomme über dieses Werkzeug Budget. Also, das nur auf deinen Hinweis nochmal mit dem-, mit dem Budget.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 57)

Sehr ähnlich ist die nachfolgende Aussage zu interpretieren. Auch hier dient das Budget offenkundig als Führungswerkzeug und der Weiterentwicklung der Schule.

„Ich denke bei uns in [...] und dadurch, dass wir es schon lange haben, nutzen das viele Schulen wirklich oder viele Schulleitungskräfte als Führungsinstitut. Also dort wird sehr gezielt externer Sachverstand eingekauft, um Schulentwicklung voranzutreiben, um individuelle Förderungen zu machen, um das Profil der Schule zu schärfen. Also, viele Schulen sind bei uns berufswahlfreundliche Schulen kaufen sich entsprechenden Sachverstand dahingehend ein. Also, ich denke, bei uns ist das schon etabliert, diese Budgets so zu nutzen, wie es dann auch dem Profil der Schule entspricht.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 87)

Das betreffende Bundesland, das sämtliche Werkzeuge von MALIK vermittelt, hat auch Inhalte zum Budget in die Qualifizierung integriert und bestätigt, dass es insbesondere in den Beruflichen Schulen ein sehr großes Thema sei.

„Budget, ein riesengroßes Thema. Also, insbesondere in den BBSen, [...].“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 89)

In einigen Bundesländern ist das Budget auch ganz offenbar NUR ein Thema in den Beruflichen Schulen, weil alle anderen Schulen noch gar kein Budget haben.

„Und Budget haben wir eigentlich nur in BBS. Ansonsten haben die eigentlich, unsere Schulleitung, kein eigenes Budget.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 123)

In eine ähnliche Richtung geht das nachfolgende Statement, das die sehr eingeschränkten schulischen Gestaltungsmöglichkeiten beim Schulbudget in dem betreffenden Bundesland beschreibt.

„Ja, auf jeden Fall. Wobei in in [Ortsname 2] die das Budget ein sehr überschaubares ist. Also, es ist-, also und Schulleiter haben ein Budget, aber vorwiegend im Bereich der Sachausstattung. Im Bereich Personal, das haben die relativ-, da gibt es andere Bundesländer, die haben da wesentlich mehr freie Gestaltungsmöglichkeiten, die sind bei uns stark eingeschränkt und dann eben vom vom Fachaufwandsträger auch abhängig. Und da ist auch die die Spannweite des der Gestaltungsmöglichkeiten hängt sehr stark vom Fachaufwandsträger ab. Die einen sagen, da ist dein Budget, melde uns einfach, was du-, da kannst du frei verfügen. Und andere sagen, du musst jede 100 Euro von uns genehmigen lassen.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 55)

In diesem Bundesland wird das Budget eher unter rechtlichen Gesichtspunkten und weniger unter Führungsgesichtspunkten betrachtet.

„Die Budgetführung, dafür gibt es ein extra Modul, das aber auch mehr unter den rechtlichen Vorgaben ist. Da würde ich das eingeschränkt machen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 43)

Eine ganz neue Zieldefinition des Budgets liefert diese Aussage, nach der aus den vorhandenen Mitteln das bestmögliche Arbeitsumfeld im Sinne der Kolleg*innen zu

schaffen ist. Die hier beschriebene Zweckbestimmung läuft MALIKs Theorie eher zuwider.

„Dem Schulleiter gegenüber in seiner Entscheidungsmöglichkeit, JA. Ich würde das Budget als Regulativ für die Entscheidung der Schulleitung nehmen und nicht für die für die Entscheidung der Kolleginnen und Kollegen, denn ich sehe es als Aufgabe von Schulleitung an, den Kolleginnen und Kollegen das bestmögliche Arbeitsumfeld zu bieten. Deswegen würde ich das als Werkzeug gegenüber der Organisation eher verneinen, sondern das ist tatsächlich dann für mich eher die Motivation, aus den gegebenen Mitteln das Bestmögliche zu machen.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 113)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Budget zwar von nahezu allen Bundesländern erwähnt wird. Eindeutige Aussagen zum Einsatz als Werkzeug im Sinne einer wirksamen Erledigung von Führungsaufgaben machen jedoch nur *drei* Bundesländer. Zwei weitere Länder äußern sich außerdem im Hinblick auf eher eingeschränkte Möglichkeiten beim Budget der allgemeinbildenden Schulen und sehen Gestaltungsraum nur bei den Beruflichen Schulen. Im Hinblick auf die Bedeutung, die MALIK dem Budget als Werkzeug einer Führungskraft beimisst, kann dieses Ergebnis keineswegs zufriedenstellen. Kritisch betrachtet werden müssen in diesem Zusammenhang die rechtlichen Möglichkeiten von Schulleiter*innen, denen im Zuge der Transformation des Bildungssystems einerseits viel abverlangt wird, andererseits erhalten sie aber nicht die entsprechenden Hebel dafür.

4.2.8.6 Werkzeug 6: Leistungsbeurteilung

Nach MALIK sehen erstaunlich viele Führungskräfte die Leistungsbeurteilung kritisch bzw. haben ein eher distanziertes Verhältnis dazu (ebd., S. 356). MALIK fand in zahlreichen Gesprächen mit Führungskräften heraus, dass sie regelmäßig nicht die Beurteilung der Leistung ablehnten, sondern die dafür existierenden Systeme (ebd.). Er sieht die Gründe dafür in einem System, das der klinischen Psychologie entstammt und nicht auf die zu bewertenden Aufgaben in Organisationen bzw. auf Management passt (ebd., S. 356 f). MALIK empfiehlt als beste Methode die Echtzeit-Beurteilung, d.h.: Wann immer ein*e Mitarbeiter*in eine Aufgabe abschließend bearbeitet hat, sollte er*sie von seiner*ihrer Führungskraft beurteilt werden (ebd., S. 362).

In Schule sind Beurteilungssysteme rechtlich vorgegeben, so dass es für derartige Vorschläge wenig Raum gibt. Dennoch stellt sich die Frage, ob Beurteilungen - in ihrem rechtlich zulässigen Rahmen - von den Expert*innen als Werkzeuge für eine

Führungskraft betrachtet werden.

Vier Bundesländer äußern Kritik an der sehr formalistischen Seite der Beurteilung und an dem darin fehlenden Entwicklungsmoment. Es wird aus diesen Gründen eher verneint, dass die Beurteilung ein Werkzeug darstellen könnte. Eher wird dies in einem Mitarbeiter*innengespräch gesehen.

Nachfolgend wird Kritik an dem Beurteilungssystem geäußert und der Beurteilung die Funktion als Führungswerkzeug abgesprochen.

„Ich würde eigentlich nein sagen. Bei der-, bei der-, die dienstliche Beurteilung ist-. Also nein, nein, nicht-. Man muss nicht mehr überlegen. Nein. Die Beratung wär es.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 73)

„Ja, aber das ist halt schwierig zu trennen, dass ich einerseits in dieser Beraterrolle bin, wo ich helfe, dich weiterzuentwickeln, aber andererseits muss ich dich jetzt beurteilen. Und muss-. Und die dienstliche Beurteilung ist ja nicht-. Das ist ja auch eine Sache, die nicht vergleichbar ist mit der freien Wirtschaft, wo jemand das so beurteilt wird, wie gut er ist, sondern es ist ja im schulischen System so ein komisches [...] Normalverteilung, sage ich mal so. Also ein schräges Beurteilungssystem, Werkzeuge.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 75)

Auch in der folgenden Aussage steckt Kritik dahingehend, dass einer Beurteilung das Entwicklungselement fehlt, sie daher kein Werkzeug einer Führungskraft sein kann.

„Also ich würde eher Entwicklungsgespräche dazu sagen. Weil, eine Leistungsbeurteilung endet mit einer Bewertung, und damit entwickle ich nicht. Und wenn ich Schule entwickeln möchte, brauche ich aus meiner Sicht ein Entwicklungsvorhaben.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 184)

Kritik an der Beurteilung auch in der nächsten Aussage: Zu formalistisch und nicht zur Motivation geeignet. Dafür kommt offenbar eher das Jahresgespräch in Betracht.

„Ja. Also, diese sogenannten dienstlichen Beurteilungen sind ja ganz klar definiert, wann die verfasst werden können sozusagen, ja. Du kannst nur alle drei Jahre eine einfordern, glaube ich, anlass-, anlasslos. Und ansonsten müssen sie immer anlassbezogen sein, also, wenn man sich meinetwegen wegbewirbt auf eine-, auf eine andere Stelle oder so. Die kommen relativ selten vor, weil sie sehr formalistisch sind. Und dieser Formalismus trägt dazu bei, dass die Menschen dann sich gar nicht-, also, dann da-, das-, das ist, glaube ich, nicht das, was man dann mit einer motivatorischen Maßnahme erreichen möchte. Also, da müsste man, glaube ich, eher in Richtung Mitarbeitergespräch oder Jahresgespräch denken.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 61)

In eine ganz ähnliche Richtung geht auch die nächste Aussage: Die Beurteilung stellt ein sehr „enges Korsett“ dar und bietet wenig Entwicklungspotenzial. Ein*e Schulleiter*in steht vor der Herausforderung, die Beurteilung durchzuführen und dabei die Lehrkräfte nicht zu demotivieren. Ein Führungswerkzeug wird eher im Mitarbeiter*innengespräch gesehen.

„Das auf das auf jeden Fall ist ein wichtiges Tool. Wobei es es-, das würde ich-, würden wir eher in diesem Bereich sagen, das wird ein bisschen negativ gesehen, weil da die Vorgaben ziemlich hoch sind und ich in einem sehr engen Korsett bin und ich als Schulleiter eher die Aufgabe habe, wie führe ich die Leistungsbeurteilung durch, ohne die Kollegen zu demotivieren [...]. Und das ist so so so so eine Gratwanderung [...] und deswegen ist es so, dass wir dem Mitarbeitergespräch eine extreme Bedeutung beimessen.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 57)

Nachfolgende Aussage drückt eine eher pragmatische Haltung aus und trägt der Tatsache Rechnung, dass Beurteilungen in den vergangenen Jahren als Aufgabe den Schulleiter*innen übertragen wurden und nun auch von diesen erledigt werden müssen. Folglich müssen sie diese Werkzeuge auch in den Qualifizierungen erlernen.

„Also da dürfte eigentlich kein muss dahinterstehen oder eben auch, ich weiß nicht, ob Sie das mit Leistungsbewertung hatten Sie, glaube ich, gesagt. (I: Die Beurteilung.) Richtig die Beurteilungsgespräche. Eine Aufgabe, die ja erst in den letzten Jahren, die dienstliche Beurteilung, zumindest teilweise den Schulleitungen in [Bundesland1] übertragen wurde. Also auch ein neues Aufgabenfeld hinzugekommen ist. Also muss ich auch solche Beurteilungsgespräche führen. Oder eben auch das Konfliktgespräch. Und das sind schon Dinge, wo ich sage, das sind Werkzeuge, die muss ich erlernen, die muss ich beherrschen. Und muss sie natürlich auch nutzen. In meinen Führungsalltag, den ich in der Schule habe, muss ich sie auch planen. Das kommt ja auch noch hinzu.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 88)

Das betreffende Bundesland, das sämtliche Werkzeuge von MALIK vermittelt, hat auch Inhalte zur Leistungsbeurteilung in die Qualifizierung integriert und orientiert sich dabei stark am Prozessablauf in der Praxis.

„Malik nennt, also zum Beispiel auch Leistungsbeurteilung. Leistungsbeurteilung bezieht sich ja einmal auf Unterricht, aber hier viel mehr, weil das ja auch neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter sind, auf Personalbeurteilung. Also, zum Beispiel auch Gutachten werden mit zur Verfügung gestellt, der ganze Prozessablauf. Die-, die Hinweise auf das, was von den regionalen Landesämtern auch zur Verfügung gestellt wird. Also, das ist, glaube ich, gerade, weil wir ja auch Schulleiterinnen und Schulleiter haben, in der Qualifizierung ein ganz, ganz wichtiges Merkmal, das wir immer haben so, wie mache ich das praktisch. Also, die Ausrichtung auf die Praxis einerseits und dann die Bedarfsorientierung UND neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter, was braucht ihr dafür noch, wo hakt es?“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 85)

In einem Bundesland wird zwar klar Position bezogen und die Beurteilung als Werkzeug bestätigt. Allerdings wird dies nicht mit einer Begründung untermauert.

„Ja. Also ein Führung-, ja.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 133)

In einigen Statements kommt zum Ausdruck, dass zwar der Beurteilungsprozess als Aufgabe von Schulleiter*innen Teil der Qualifizierung ist. Ob die Beurteilung aber als Werkzeug wahrgenommen wird, bleibt eher offen.

„Das hängt immer so-. Ich tue mich immer so schwer, das voneinander abzugrenzen. Also wir haben zum Beispiel ein Selbstlernkurs auch und auch einen entsprechenden Workshop dazu, wo

genaue Beurteilungen schreiben können vermittelt wird. Also wie schreibe ich eine gute Beurteilung, wie schreibe ich eine schlechte Beurteilung?“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 71)

„Ja, okay. Dafür haben wir natürlich das dicke-. Das kommt natürlich in Personalentwicklung vor und wird-, aber Schwerpunkte sind natürlich Grundlagen des Beurteilungswesens und Beurteilungen kommunizieren. Und das wird immer strategisch gerahmt in dem Modul Personalentwicklung. Da ordnen wir die Funktionen des Beurteilungswesens ein.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 47)

„Wahlpflichtveranstaltung, ja. Also Budget, Portale und so was. Und Leistungsbeurteilung auch.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 121)

„Gibt es-. Also wir haben die Regelbeurteilungen im [...]. Also es werden keine Zielvereinbarungsgespräche geführt, oder Jahresgespräche geführt, sondern sind die Regelbeurteilungen, die die Schulleitung dann alle zwei bis drei Jahre machen muss, oder später dann alle fünf Jahre, oder dann ab 50 dann auch nicht mehr. Ja, das-. Ja, also natürlich kann das als Regulativ dazu genommen werden, wenn man dort die Erkenntnis gewinnt, so ist es nicht mehr ratsam weiterzumachen. Also dann würde ich ihre Frage bejahen, wenn man das so nimmt.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 123)

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass nur drei Länder in der Leistungsbeurteilung ein Werkzeug sehen bzw. dies klar äußern. Davon liefert eines keine Begründung, ein weiteres nimmt eine eher pragmatische und weniger gestaltende Haltung ein. Von vier weiteren Ländern wird die Beurteilung zwar in die Qualifizierung integriert, ihre Funktion als Werkzeug bleibt jedoch im Unklaren. Vier Bundesländern äußern eine ungewöhnlich klare Kritik an dem Beurteilungssystem und verneinen die Option, dass die Beurteilung als Werkzeug fungieren kann. Die Kritik ist nicht neu und sollte ernst genommen und aufgegriffen werden. Sie bestätigt die oben beschriebene Einschätzung von MALIK und sollte zur Einführung eines stimmigeren Konzeptes animieren.

4.2.8.7 Werkzeug 7: Systematische »Müllabfuhr« - Systemerneuerung

Für MALIK braucht es in jeder Organisation einen Prozess, der Veraltetes und Überflüssiges entsorgt, damit eine Organisation schlank und vital bleiben und schnell und effizient weiterarbeiten kann, ähnlich wie in der Natur, die über Systeme verfügt, deren Organismen sich systematisch von Abfallstoffen befreien und entschlacken (ebd., S. 367). Sowohl Menschen als auch Organisationen neigen zum Sammeln von gewohnten Dingen und Ballast, von denen sie sich von Zeit zu Zeit befreien müssen (ebd.). Alles gehört auf den Prüfstein und die entscheidende Frage lautet: Was würden wir heute nicht mehr erneut beginnen, wenn wir es nicht schon die ganze Zeit täten?

(ebd., S. 368). In regelmäßigen Abständen gilt es, als Führungskraft die Frage zu stellen, was nicht mehr getan werden muss und von was man sich trennen sollte (ebd., S. 369). Auf diese Weise entsteht ein schneller und radikaler Wandel und eine Organisation kommt zu wirksamen Innovationen und zur Befassung mit ihrem Wesenskern (ebd., S. 370).

Nur ein Bundesland erwähnt die systematische „Müllabfuhr“ bzw. die Überprüfung der Organisation Schule im Hinblick auf alte und überflüssige Aufgaben. Es handelt sich um das bereits erwähnte Bundesland, das sämtliche Werkzeuge von MALIK in der Qualifizierung für neue Schulleiter*innen vermittelt.

„Systematische Müllabfuhr. Ja, im Grunde ist das aber-, das ist ja immer die-, die Selbstklärung auch. Wir haben ja einen-, einen ganz großen Bereich Selbstklärung mit-, auch in der [...]. Ich komme-, bei der Vielfalt an Aufgaben, die Schulleiterinnen und Schulleiter haben, komme ich automatisch immer an die Stelle, wie kann ich effektiver arbeiten und dann bin ich bei der systematischen Müllabfuhr. Also, wir haben es jetzt nicht als Modulunterteil mit darin, 3.7, systematische Müllabfuhr, das nicht, aber in den Klärungsprozessen komme ich ja immer an die systematische Müllabfuhr. Von daher würde ich sagen, kann ich jetzt nicht sagen, dass da irgendetwas nicht-, nicht darin wäre oder-.

(I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 89-90)

Im Ergebnis lässt sich sagen, dass das Werkzeug der systematischen „Müllabfuhr“ in den Bundesländern noch unbekannt und nicht etabliert ist. Eine Befassung damit könnte einen Innovationsschub bewirken und die Transformation des Bildungssystems beschleunigen.

Die Beherrschung der Werkzeuge wirksamer Führung stellt für MALIK die handwerkliche Seite der Professionalität einer Führungskraft dar, während Grundsätze und Aufgaben wirksamer Führung die „richtigen Dinge“ darstellen (ebd., S. 375). Werkzeuge hingegen helfen dabei bzw. sind die Mittel dafür, die richtigen Dinge auch „richtig zu tun“, also umzusetzen (ebd.).

Nachfolgend werden die Ergebnisse der 16 Bundesländer im Hinblick auf die Werkzeuge noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 33: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 8 „Werkzeuge einer guten Führungskraft“ – UK 8.1 bis 8.8, deduktiv (Eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Interview	Systematische „Müllabfuhr“	Leistungsbeurteilung	Budget	Arbeitsmethodik	Job Design/ Assignment Control	Bericht	Sitzung
41			(X)	(X) ¹	X		X
42		(X)	(X)				X
43 (x2)			(X)	(X)	X		X
44			X	(X)			
45		X		X			X
46		(X)	(X)	(X)			X
47							X
48			(X)				X
(49)				(X)			(X)
50	X	X	X	X	X	X	X
51			(X)	(X)			X
52		(X)	(X)	(X)			X
53		(X)	(X)				X
54			(X)	X			X
55		X	(X)	X	X		
56			X	X			X
Summe:	1	3 (+4)	3 (+11)	5 (+7)	5	1	14

¹ Die in Klammern gesetzten Kreuze bedeuten, dass das jeweilige Werkzeug in der Qualifizierung des betreffenden Bundeslandes nur bedingt zum Tragen kommt.

Lediglich ein Bundesland vermittelt in der betreffenden Qualifizierung sämtliche Grundsätze nach MALIK. Darüber hinaus nennen 14 Bundesländer die Sitzung als Werkzeug, ein großer Teil jedoch erst auf ausdrückliche Nachfrage. Nicht überall ist die Benennung der Konferenz verbunden mit dem Gedanken der Wirksamkeit und Effektivität des Führungshandelns, sondern z.T. mehr mit dem Ziel der Partizipation und demokratischen Strukturen. Alle anderen Werkzeuge werden deutlich seltener benannt, bei Budget und Leistungsbeurteilung hängt dies auch mit systemimmanenten Problematiken zusammen. Die Kritik an dem Beurteilungssystem wird klar formuliert. Der Bericht und die systematische „Müllabfuhr“ sind nahezu unbekannt bzw. werden nicht eingesetzt. Wenn aber die Beherrschung der Werkzeuge wirksamer Führung angehenden oder neuen Schulleiter*innen nicht vermittelt wird, die handwerkliche Seite der Professionalität einer Führungskraft also kaum in den Qualifizierungen enthalten ist, kann eine entsprechende Führungsqualität und -wirksamkeit im Sinne

von MALIK in Schule auch nicht erwartet werden. Möglicherweise ergeben sich jedoch interessante Ergebnisse aus den induktiven Kategorien.

4.2.8.8 Ergebnisse der induktiv gebildeten Kategorien

Neben den deduktiven Unterkategorien 8.1 bis 8.8 wurden von den Expert*innen weitere für sie wichtige Führungswerkzeuge benannt, die über die Bildung der induktiven Unterkategorien 8.9 bis 8.31 in die Auswertungsergebnisse einfließen. Diese werden nachfolgend in Verbindung mit der Häufigkeit ihrer Nennungen dargestellt.

Tabelle 34: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zu Hauptkategorie 8 „Werkzeuge einer guten Führungskraft“ – UK 8.9 bis 8.31, induktiv (Eigene Darstellung)

Induktive Kategorien für die „Werkzeuge einer guten Führungskraft“

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung	Häufigkeit der Nennungen
UK 8.9	Präsenz	1
UK 8.10	Delegation	1
UK 8.11	Teamarbeit	1
UK 8.12	Feedback	2
UK 8.13	Supervision u. andere Unterstützungssysteme (Recht)	5
UK 8.14	Mitarbeiter*innengespräche	3
UK 8.15	Selbstreflexion (Lerntagebuch) u. Selbstorganisation	3
UK 8.16	Referenzrahmen	1
UK 8.17	Führungsmodelle (z.B. NA, positive Leadership)	2
UK 8.18	UE-Werkzeugkasten (z.B. Anleitung Fachkonferenzen)	1
UK 8.19	Fortbildungscurriculum u. Fortbildung als Doppeldecker	3
UK 8.20	Inspektions- und Visitationsberichte	1

UK 8.21	Simulation von SE-Prozessen / Planspiel / SE-Projekt	3
UK 8.22	Qualitätskreislauf/Evaluation	3
UK 8.23	Digitale Tools (z.B. Plattform)	3
UK 8.24	Unterrichtsbesuch u. Beratung	2
UK 8.25	Controlling	1
UK 8.26	Kommunikation	9
UK 8.27	Ziele vereinbaren	2
UK 8.28	Netzwerke	1
UK 8.29	Deprivatisierung von Unterricht	2
UK 8.30	Willkommenskultur schaffen	1
UK 8.31	Empathie	1

Insgesamt werden 23 weitere Führungswerkzeuge von den Expert*innen genannt, wobei zwei besonders häufig angeführt werden:

- ➔ Das Werkzeug „Kommunikation“ wird insgesamt *neunmal* genannt.
- ➔ Das Werkzeug „Supervision u. andere Unterstützungssysteme (Recht)“ wird *fünfmal* genannt.

Nachfolgend werden sämtliche genannten Werkzeuge kurz beschrieben und z.T. mit Zitaten unterlegt.

- ➔ Das Werkzeug „Präsenz“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist, dass Schulleiter*innen Präsenz in ihrer Schule zeigen und sich nicht in ihrem Büro „verschanzen“ sollten. Verbunden damit ist auch, dass sie Feedback geben und Dinge, die ihnen auffallen, ansprechen.

„Und dass der Schulleiter aber unabhängig davon immer wieder auch mit diesem positiven Blick durchs Haus geht und auch Präsenz zeigt. Also nicht sich in seinem Büro verschanzt, sondern dass wirklich in auch in den Pausen im im im Lehrerzimmer ansprechbar ist und sagen ich bin da und höre die Fragestellungen, die da sind. Und und auch auch ganz klar sehr, sehr klar auch Feedback gibt. Aber auch im im im konstruktiven Sinn, wenn ich merke, da gibt es Kollegen, die gehen regelmäßig fünf Minuten zu spät in den Unterricht, dann muss ich das ansprechen in aller Deutlichkeit, aber immer mit dem Aspekt, ich möchte die Schule vor Schaden bewahren und deswegen fordere ich das auch ein. Und wenn es aber dann zum Ausdruck gebracht worden ist, eine Erwartungshaltung formulieren und dann aber sagen, dann ist es auch wieder weg vom Tisch, außer ein Kollege oder eine Kollegin macht weiterhin fünf Minuten zu spät in den Unterricht kommen ist vollkommen ok. Dann muss ich natürlich das zweite Gespräch suchen, oder das dritte.“

Und dann entsprechend auch die Fähigkeit haben, da sind wir dann auch wieder bei den disziplinarischen Maßnahmen, zu sagen, wenn das im im Guten nicht funktioniert, was stehen mir für-, (...) im Ausnahmefall greifen. Aber er muss wissen, was er für Möglichkeiten hat.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 49)

- Das Werkzeug „*Delegation*“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist, dass es innerhalb der Schulleitung eine klare Aufgabenteilung gibt. Das Thema ist Bestandteil von Wahlpflichtveranstaltungen.

„Ja. Also Delegation wäre auch ein wichtiges Führungsinstrumentarium. Dass es eine klare Teilung innerhalb der Schulleitung gibt, aber, dass auch Lehrkräfte bestimmte Aufgaben übernehmen. (...) Delegation spielt jetzt in unserer Kursreihe nicht eine Rolle. Aber in den Wahlpflichtveranstaltungen zum Beispiel. Teamarbeit genauso. Das reißen wir zwar in einer Kursreihe ein, aber da gibt es noch mal eine extra Veranstaltung, die man dann, wenn man sagt: ‚Ah ja, da möchte ich noch mal mehr was wissen.‘, dann geht man eben in diese Veranstaltung rein.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 119)

- Das Werkzeug „*Teamarbeit*“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist, dass durch die Unterstützung und Förderung von Teamarbeit, diese zu einem Führungswerkzeug wird.

„[...] , denn als nächstes hätte ich jetzt Teamarbeit. (...) Na gut, aber das sehe ich schon als ein Führungs-, als ein Handwerkszeug für Führung, dass ich also nicht sage: ‚Du musst deinen Unterricht so machen und du musst so machen.‘, sondern: ‚Tut euch doch mal zusammen und tauscht euch gegenseitig aus.‘ In dem ich also diese dieser Teamarbeit unterstütze, befördere, auch Grundlagen dafür schaffe, wird es zu einem Führungsinstrumentarium, glaube ich.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 117)

- Das Werkzeug „*Feedback*“ wird von *zwei* Bundesländern angeführt. Gemeint ist der berühmte „Blick von außen“, ohne den Entwicklung kaum stattfindet. Im ersten Statement wird Feedback sogar als die „Hilti“ unter den Werkzeugen bezeichnet.

„Da gibt es zwei Ebenen. Das eine ist-, wir sprachen und ich sagte das schon, die [...], diese 104 Stunden sind aufgeteilt auf insgesamt sechs Sequenzen. Und jede Sequenz birgt unterschiedliche Handlungssituationen, die eben praxisbezogen sind. Und ein Werkzeug, so quasi als dauerhafter Prozess, ist das weite Feld von Feedback. Und das zu nutzen. Also für sich selbst, im Klärungsprozess, auch in Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Übungen, in denen jede und jeder auch immer im Austausch, im Kontakt mit anderen dann wieder unterwegs ist. Mit seinen speziellen Fragestellungen und Wahrnehmungen nicht nur im Inneren mit sich zu bleiben, sondern auch von außen Wahrnehmung angeboten zu bekommen. Und da haben wir wirklich ein sehr ausgeklügeltes Feedback-System mit unterschiedlichen Formen. Angefangen von Fragengeleitete Feedbacks, bis hin zu-, das ist dann quasi die Exzellenz-Stufe. Das nennt sich in [Bundesland] Triade plus. Das heißt, die Kybernetik zweiter Ordnung ist es quasi, wenn man es aus einem anderen Kontext betrachtet. Der Systematik nämlich, dass ich quasi-, ich werde beim Beobachten beobachtet. Und das zu nutzen-. Letztendlich jegliche Form von Feedback zu erkennen, dass ich für mich selber Raum brauche, um mir eigene Fragen zu stellen. Und ich gleichzeitig natürlich auch den Blick von außen brauche. Und dann ist es manchmal auch ganz dienlich, auch zu fragen, was sieht denn jemand anderes, der uns jetzt gerade beim gegenseitigen Feedback geben beobachtet

noch so? Und warum erzähle ich das? Auf dieser Detaillierungsebene durchläuft das quasi als dauerhaftes Element die [...]. Jegliche Übung und Umsetzung, wie ich sagte. Und das ist deshalb ein wirklich gewichtiges Werkzeug, um jetzt nicht Marken-Botschafterin zu sein. Aber-, ich bin auch gar nicht handwerklich affin. Aber es gibt die Hilti, habe ich mir sagen lassen. Das ist so auf jeden Fall so ein Flaggschiff in der Handwerkszunft. Und das Feedback nehmen, geben Bewusstheit dafür, auch für dass ohne Feedback keine Entwicklung stattfindet. Und dass Feedback unterschiedliche Facetten hat. Von positiv bis hin zu kritisch. Und alles ist gut und wichtig. Dieses ist ein ganz wichtige-, es ist die Hilti in diesem Handwerkskoffer.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 81)

- ➔ Das zweite Statement betrachtet Feedback als Möglichkeit von Schulleiter*innen mit offenen Augen durch die Schule zu gehen und Rückmeldungen über die Dinge zu geben, die dabei auffallen, insbesondere die positiven.

„Und weil Sie nach den Tools gefragt haben, eine zentrale Kompetenz ist gutes Feed- Feedback zu geben. Im positiven, wie im im im negativen Sinn, beziehungsweise wir sprechen eher von einem konstruktiven Feedback. Wenn ich wenn mir Dinge auffallen, die so nicht sind und ich sage, da möchte ich mir eine Änderung, aber auch im positiven Feedback. Und das ist nicht etwas, was sagen wir mal alle Tage mal passieren sollte, sondern wirklich zu sagen, ich gehe als Schulleiter mit offenen Augen durchs Haus und und richte auch meinen Blick auf die vielen positiven Dinge, die auch stattfinden. Und nehme mir auch die Zeit, das muss nicht lang sein, einfach auch dies zum Ausdruck zu bringen. Im im Vieraugengespräch. Weil Schulleiter (I: Das heißt-) eine Tendenz haben, da dort landen ja immer nur die Probleme, weil keiner-, die wenigsten kommen zum Schulleiter, ich wollte Ihnen einfach mal kurz mitteilen, bei mir läuft alles wunderbar. Sondern die meisten Gespräche, wenn ein Schulleiter-, wenn ein Kollege ins Büro kommt, ist, wir haben da folgende Fragestellung oder Problemstellung, ich brauche da jetzt eine eine wie soll ich da weitergehen, ich brauche da jetzt Unterstützung von Ihnen, ja.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 49)

- ➔ Das Werkzeug „*Supervision und andere Unterstützungssysteme (Recht)*“ wird von *fünf* Bundesländern genannt. Aufgeführt werden hier von *einem* Bundesland eine Reihe von Unterstützungssystemen, wie z.B. der Bereich Supervision...

„Das gesamte-, der gesamte Bereich Supervision, das ist tatsächlich ein Bereich, den wir noch nicht so kultiviert haben. Wo ich seit zwei Jahren erst dabei bin. Also in der Führungskräftequalifizierung das Thema Supervision, den Führungskräften Phase drei, ich spreche jetzt von Phase drei, an die Hand zu geben, als eine Möglichkeit wirklich herausfordernde Aufgaben und Inhalte für den einzelnen Schulleiter so aufzubereiten in Supervisionsarbeit. Und das bin ich jetzt auch schon ein bisschen bei Netzwerken. [...] Also das gesamte Thema Supervision.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 75)

...oder Unterrichts- bzw. Schulentwicklungsberater*innen, Juristen und Psychologen...

„Drittes Werkzeug, die Unterstützungssystem. Also wir haben Unterstützungssystem, worauf der Schulleiter tatsächlich konkret zurückgreifen kann. Auch mit konkreten Inhalten zurückgreifen kann, er kann sich diese Unterstützung an Schule abholen, beispielsweise die Unterrichtsberater bei uns in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch. Die Schulentwicklungsberater, die sozusagen etwas weiter gucken, fächerübergreifend. Er kann sich Juristen holen an Schule, Psychologen holen.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 75)

...oder ein Web Based Training Schulrecht...

„[...] wir haben das WBT, das Web Based Training. Das hat tatsächlich [Name3] bei uns mit installiert im Land und auch hier können die Schulleiter zusätzlich zu den Kontaktgeschichten mit den Juristen im Web Based Training sich Antworten auf ihre Fragen holen. Auch ein Werkzeug, begreifen wir als Werkzeug dieses WBT Schulrecht.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 79)

...bzw. ein Modul Digitalisierung, das den Umgang mit neuen Medien vermittelt.

„Und eine letzte Sache als Werkzeuge, wir haben ein Modul Digitalisierung, da wirst du auch lesen, wenn du dir die Programmskizze anguckst. Da gibt es ein Werkzeug und dieses Werkzeug heißt den konkreten Umgang mit neuen Medien. Da sind dann auch die neuen Medien aufgeführt, um die es da geht. Das würde jetzt wirklich zu weit führen, wenn ich da so in die Tiefe gehen.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 79)

Auch das *zweite* Bundesland nennt den „Werkzeugkoffer“ zur Rechtssicherheit mit den Inhalten Verwaltungsrecht, Arbeitsrecht, Haushaltsrecht...

„Wissen im Bereich allgemeiner Rechtsvorschriften ist, zum Beispiel, auch ganz wichtig. Weil das ja schon den Unterschied auf Lehrkraft zur Führungsrolle hin, dass eine Sicherheit besteht in der Administration und in rechtlichen Grundlagen. Da gibt es einen ganz großen Bedarf, Fallbesprechung, Werkzeugkoffer zur Rechtsfähigkeit der Schule, zum allgemeinen Verwaltungsrecht, zum Arbeitsrecht oder auch zum kommunalen Haushaltsrecht.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 53)

...sowie die Inanspruchnahme eines Coachings als Unterstützungsmöglichkeit.

„Die Schulleitung wird zukünftig bei uns auch die Möglichkeit ein Coaching in Anspruch zu nehmen, wo sie auch individuell nochmal reflektieren können an welcher Stelle in ihrem Entwicklungsprozess sind sie. Und könnten auch direkt schon mit Fallbeispielen ins Coaching gehen, denn ein ganz großes Thema ist tatsächlich immer dieser Rollenwechsel von der Lehrkraft, die vielleicht in Elementen ihre Klasse oder ihre Fachkonferenz managt, hin zur Leitung und Führung einer Schule.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 53)

Auch von einem *dritten* Bundesland werden Schulrecht und Rechtsthemen als Werkzeuge genannt oder als sogenannte „Vermittlungstools“.

„Hatte ich gerade gestern so einen Fall. Also das mal so als Beispiel. Oder da haben wir nochmal ein anderes Beispiel aufgezeigt, das Schulrecht, das spielt natürlich auch eine große Rolle in der Führung. Und wir wissen, dass ich das Schulrecht nur antizipieren kann, wenn ich auch eine allgemeine Rechtsauffassung habe und Bewusstsein darüber. Und dann kann ich auch hier in diese Werkzeuge auch näher eindringen und kann unterscheiden: Was ist dann Haushaltsrecht? Was ist Fürsorge- und Aufsichtspflicht? Und so weiter. Das sind ja alles Rechtsthemen. Aber hier auch die entsprechenden Grundlagen zu kennen als Werkzeuge, das sind für uns sozusagen diese Vermittlungstools da.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 71)

Auch das *vierte* Bundesland nennt Schulrecht bei der Frage nach den Werkzeugen...

„Okay also das eine ist, dass sie natürlich ein gewisses Sachwissen auch mitbekommen, wie zum Beispiel im Verwaltungsrecht, oder im Schulrecht bei der ganzen Geschichte.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 97)

...sowie die kollegiale Fallberatung...

„Und das, was wir mit allen Jahrgängen letzten Endes machen, was dann aber auch eine gewisse Eigendynamik dann entwickelt, das sind kollegiale Fallberatungen und dieses probate Werkzeug nutzen Sie ganz häufig.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 97)

...und ein Coaching als Unterstützung.

„Und wir geben den Schulleitungen also in [...], das geben wir ihnen nicht an die Hand, aber wir geben den Schulleitungen, also in [...], das geben wir ihnen nicht an die Hand, aber wir geben ihnen die Möglichkeiten Coachings durchzuführen, also spricht, dass SIE gecoacht werden zu bestimmten Fragestellungen, die sie dann an den Coach jeweils dann stellen können.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 97)

Und auch das *fünfte* Bundesland nennt erneut das Schulrecht als Werkzeug, um als Schulleiter*in mit Rechtsthemen umgehen zu können.

„Also neben denen, die ich schon genannt habe, halte ich es für ganz besonders wichtig, das Werkzeug des Rechts dem Schulleiter wirkungsvoll an die Hand zu geben. Das heißt, die größten Unsicherheiten bestehen und da kann ich noch spezifischer werden, in Bezug auf das Dienstrecht. Also in den anderen Bereichen ist es / Aber wir haben immer wieder insbesondere Nachfragen zum Dienstrecht und dort nochmal insbesondere zu dem Werkzeug Umgang mit Finanzen und mit der allgemeinen Verwaltung. Also auch öffentliches Recht und Verwaltungsrecht muss wahnsinnig gestärkt werden. Wir müssen uns vorstellen, die Schulleiter sind von Hause aus alles keine Juristen, sondern sie sind Pädagogen. Also das, ist das, was ich stärken würde.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 67)

→ Das Werkzeug „Mitarbeiter*innengespräche“ wird von *drei* Bundesländern angeführt. Gemeint sind Beratungsgespräche jedweder Art, die mit Mitarbeiter*innen geführt werden und im besten Fall zu einer Weiterentwicklung führen.

„Also bei uns ist beispielsweise, wir den Schulleitern als Werkzeug an die Hand gegeben, wie kann ich als Schulleiter professionell Mitarbeitergespräche führen. Es gibt also Leitfäden für Mitarbeitergespräche. Und diese Mitarbeitergespräche gehen einher mit Zielarbeit.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 75)

„Dann haben wir in der [...] natürlich verschiedene-, ich nenne es jetzt einmal so-, diese kleinen Schrauben und Dübel und Haken. Also angefangen von-, ich gehe jetzt einmal auf so eine Gesprächsebene, was ein Kritik-Gespräch? Was ein Beratungsgespräch? Wie kann ich so ein Gespräch initiieren? Was ist meine eigene Vorbereitung?“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 81)

Ein Bundesland nutzt dafür eine sogenannte Tool Card-Box, die die Assoziation mit einem Werkzeug vermutlich verstärkt.

„Also im weitesten Feld von Kommunikation. Das sind so dann diese vielen kleinen Teile, die man direkt aus der [...] mit nutzen kann, um sie auch wieder im Alltag einzusetzen. Wir haben einen Tool Card, eine Tool Card-Box. Da sind noch einmal so die-, jetzt muss ich nochmal überlegen. Ich glaube, es sind 10, 20 zentrale Tools. Aber auch Modelle, die ich quasi auf so einem DIN A5 Format im wahrsten Sinne des Wortes nachher auf den Schreibtisch legen kann. Und je nachdem, wenn ich kurz davor bin, einen Beratungsgespräch vorzubereiten-. Sei es nur zur inneren Einstimmung, kann ich da noch einmal draufschaun. Oder aber, weil es wirklich noch mal Handwerksaspekte oder Umsetzungsaspekte berücksichtigt.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 83)

„Ok. Ein zentrales Element ist natürlich ist das das dieses Mitarbeitergespräch. Das ist so auch auch-, und wir versuchen auch die dieses Mitarbeitergespräch weniger als ich ich arbeite das verwaltungstechnisch ab, weil ich halt verpflichtet bin, alle vier Jahre formal ein Mitarbeitergespräch zu führen. Sondern als wirklich als Entwicklungsgespräch zu bezeichnen. Das ist mal so ein ganz zentrales Tool. Darum dreht sich alles, damit ich meine Mitarbeiter kenne, kann ich dann darauf eben aufbauen.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 45)

→ Das Werkzeug „*Selbstreflexion (u.a. Lerntagebuch) u. Selbstorganisation*“ wird von *drei* Bundesländern angeführt im Sinne einer Fähigkeit, die als Führungskraft erforderlich ist und die dazu führt, das eigene Handeln in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Selbstführung und Selbstorganisation auch als Ausgangsbasis, um andere führen zu können.

„Ich würde gerne noch aus meiner Sicht nochmal so drei Bausteine nennen, wobei zwei besonders jetzt auffällig sind. Also so Werkzeug, Baustein war falsch, ein Werkzeug. Also was wir merken, was aber total als Führungskraft notwendig ist, ist die Möglichkeit die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Selbstorganisation. Also es ist ja, wenn ich Schule führe, da habe ich ja immer die Organisation, dann habe ich die Menschen, die ich führe und dann muss ich mich selbst führen. Und dann muss ich selbst organisiert sein, dann muss ich selbstreflektiert sein. Und das ist etwas, was ich ständig zur Verfügung haben muss. Weil das im Alltag grundsätzlich gefordert ist. Und das ist etwas, muss ich sagen, wo wir wahrscheinlich in Zukunft noch mehr Angebote machen müssen. Weil, was wir feststellen ist, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Fähigkeit zur Selbstorganisation nicht so doll ausgeprägt ist. Und ich glaube aber, dass das ein totales Werkzeug ist, was ich zur Verfügung haben muss, dass ich das immer wieder nutzen kann, in jedem Augenblick. Das ich den Schritt zurück machen kann, um Situationen in der Schule, ob das müssen gar nicht mal Konfliktsituationen sein.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 95)

„Und ich nutze auch gerne den Begriff des lebenslangen Lernens. Und das ist ja nicht abgeschlossen mit der [...]. Heißt es auch, wir nutzen ein Lern-Tagebuch, das immer wieder Reflexionsanlässe bietet. Und ich nenne es im Alltag dann in der-, wenn ich im Amt bin als Schulleiterin-. Es ist so quasi die Reflexionsspiegel-Arbeit und das Verstoffwechseln. Also das ist ein Stück weit immer wieder auf mich selber zu schauen. Auf das, was ich als Teil eines Prozesses-. Was ist meine Absicht gewesen? Und ganz einfach und wie war die Wirkung und wie erkläre ich mir das? Und dann immer wieder in das zurück betrachten kommen. Um daraus wiederum Rückschlüsse auch für nächste Schritte zu nehmen. Also das würde ich so als erst einmal markante wichtige Werkzeuge nehmen, die sehr viel auf so einer Metaebene auch liegen.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 83)
„Ein Werkzeug sehe ich auch als Reflexion.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 113)

- Das Werkzeug „Referenzrahmen“ wird von *einem* Bundesland angeführt im Sinne eines Evaluationstools, das Bestandsaufnahmen auch online über eigens dafür vorgesehene Bögen ermöglicht.

„Und dann aber auch, hatte ich eben auch schon einmal an zwei Stellen erwähnt, ein ganz starkes Tool, ich weiß nicht, ob du das schon zur Kenntnis nehmen konntest, dieser neue [...] Referenzrahmen Schulqualität, den gibt es ja nicht nur sozusagen als Fließtext, sondern den gibt es onl-, als Online-Tool quasi. Und der bietet die Chance und das ist wirklich ganz konkret für die tagtägliche Arbeit, also, da kann man sich durcharbeiten auf Bestandsaufnahmen zum Beispiel, wo dann wirklich auch schon fertige Bestandsaufnahmebögen hinterlegt sind, die ich dann nutzen kann. Und damit kann ich dann direkt in eine Auswertung gehen oder ein Feedback oder Evaluation. Also, das sind ja auch ganz hilfreiche Werkzeuge, wenn ich wissen möchte, ja, wo stehen wir denn jetzt ganz konkret bei dem und dem Thema. Sonst stochert man ja immer so ein bisschen herum und weiß nicht, wo man anfangen soll. Und dann hindert einen vielleicht die Befragung-, die Aufsetzung einer Be-, das Aufsetzen einer Befragung auch noch daran, da jetzt einmal wirklich richtig in die Tiefe zu gehen. Und das ist alles entwickelt und vorhanden, kann aber auch angepasst werden. Also, das wird auch immer wieder wie in so Schleifen nochmal daran erinnert, dass es dieses Tool auch gibt, was einem sehr stark unterstützend helfen kann.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 53)

- Das Werkzeug „Führungsmodelle (z.B. NA, positive Leadership)“ wird von *zwei* Bundesländern angeführt. Gemeint ist im ersten Statement, dass ein Führungsmodell, wie z.B. die „Neue Autorität“ oder das Modell „Positive Leadership“ Schulleiter*innen Unterstützung beim Führungsprozess bieten können.

„Und zwar, einmal ist das eher vielleicht so auf so einer Metaebene, dass verschiedene Haltungs- oder Führungsmodelle eingeführt werden. Also, es ist-, in den Programmen zum Beispiel wird die Neue Autorität vorgestellt als-, als Führungsmodell oder als, ja, es ist ja Führungs- Schrägstrich Haltungsmodell. Es wird künftig auch die Positive Leadership vorgestellt werden mit seinen Elementen. Also, das sind ja so Werkzeuge, die ich auf so einer übergeordneten Ebene dann vielleicht verinnerliche, weil ich mir überlege, was-, was kann ich an so einem Modell für mich herausziehen, wo passt das von mir-, zu mir und meiner Person und passt das aber auch vielleicht zu der-, zu dem Ort, wo ich dann unterrichte. Das wären so Werkzeuge der Metaebene quasi, würde ich jetzt einfach einmal sagen.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 53)

Im Statement des zweiten Bundeslandes werden weitere Modelle genannt, an denen sich Führungskräfte orientieren können: Projektmanagementmodelle, Kommunikationsmodelle etc.

„Ja, also vor allen Dingen Modelle. Also wir unterscheiden zwischen Modellen, Verfahren, Instrumenten. Modelle sind so halbabstrakte Dinge. Also was alles bekannt sind bei Kommunikationen sind die vier Seiten einer Nachricht. Ein allgemein bekanntes Modell. Diese Modelle gibt es in der Schulentwicklung sehr oft, also sehr viel. Projektmanagementmodelle, die so, wo, an denen man sich orientieren kann, wenn man ein eigenes Projekt macht. Kommunikationsmodelle, an denen man sich orientieren kann, wenn man kommuniziert. Also da vor allen Dingen Modelle. Kann ich jetzt nicht im Einzelnen aufzählen. Das machen die Fortbilder. Aber darauf bestehe ich, dass im Kern nicht nur Erfahrungen dargestellt werden, sondern sie sollen Modelle kennenlernen, die ihnen in der Zukunft helfen können. Und die auch in verschiedenen Situationen angewendet werden können. Also gute Kommunikationsmodelle kann ich sowohl in

Konfliktgesprächen als auch in Mitarbeitergesprächen. Also paraphrasieren und so weiter.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 121)

- Das Werkzeug „*UE-Werkzeugkasten (z.B. Anleitung Fachkonferenzen)*“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist eine Zusammenstellung von Materialien zur Planung von Unterrichtsvorhaben und zur Anleitung von Unterrichtsentwicklung.

„Ich habe Ihnen auch mal so einen Werkzeugkasten für die Unterrichtsentwicklung mitgebracht. Wenn ich ihn finde. Dann brauche ich das hier nicht alles. Wir haben ja richtig-, wie also Fachbereichsleitungen gestärkt werden können. Wie fachübergreifende Unterrichtsvorhaben geplant und durchgeführt werden können. Wie Teile des schulinternen Curriculums erarbeitet werden können. [...] Schulinternes Curriculum. Ja? Wie Unterrichtsvorhaben evaluiert werden können. Materialien vom Bildungsserver. Wie Fachkonferenzen Unterrichtsreihen gemeinsam planen und durchführen können, und darüber auch berichten können. Kollegiale Unterrichtshospitation hatte ich schon genannt. Fachkonferenzleitungen und ihre Aufgaben. Nur um mal einiges zu nennen. Ja? Also auch Fachkonferenzen müssen ja angeleitet werden von der Schulleitung. Schulhomepage gehört zur Öffentlichkeitsarbeit. Fachschaftsarbeit. Gremienarbeit. Also all diese Dinge.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 178)

- Das Werkzeug „*Fortbildungscurriculum u. Fortbildung als Doppeldecker*“ wird von *drei* Bundesländern angeführt. Gemeint ist mit dem „Doppeldecker-Prinzip“, dass z.B. in dem Erleben einer digitalen Veranstaltung auch gleichzeitig digitale Werkzeuge gelernt und dann in Schulleitung direkt auch wieder angewandt werden können.

„Kann ich ja auch-, also exemplarisch zum Beispiel an der Organisation von Konferenzen Jahresterminplanungen, Fortbildungscurriculum. Geschäftsverteilungsplänen. Öffentlichkeitsarbeit. Ja? Das sind alles Werkzeuge.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

„Ich würde als Werkzeug die Veranstaltung selbst sehen, im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers. Also die Formate, die dann durchlaufen werden, die genutzt werden, ob das jetzt wirklich der frontale Workshop-Input noch sein muss oder ob es eben doch eine [...] und offen ist. Oder, wie es auch in Zeiten von Corona war, die digitale Veranstaltung. Da sind ja Werkzeuge wirklich dann benutzt worden, die auch im Schulalltag, in der Kommunikation, nicht nur eben zwischen schulfachlichen Referenten und Schulleitern, sondern dann eben von Schulleitern mit den Lehrkräften und die dann wieder mit den Schülern genutzt worden sind. Also in dem Sinne würde ich schon sehen, dass auch gerade diese Formate Werkzeuge sind, um so eine Art Kollaborationsverständnis ein bisschen zu öffnen. Gerade was die Möglichkeiten der Kultur der Digitalität in dieser Zeit jetzt eben bietet. Und die man als Lehrkraft einfach können muss. Das ist ein Erfordernis und muss realisiert werden. Ich glaube, das kann man eben nicht, indem man da einen Vortrag hält und sagt: ‚Ihr müsst jetzt Knöpfchen A drücken und dann passiert dieses und jenes.‘ Sondern im Tool, im Nutzen im Sinne von selbst erleben und gestalten, zieht sich das dann in den Lehreralltag, in die Schulleitungstätigkeit natürlich fort. Also von daher das Format wirklich als Werkzeug gesehen.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 74)

Die schulinterne Lehrkräftefortbildung wird genannt im Sinne einer Professionalisierung des Kollegiums und als Tool, um die Schule nach vorne zu

bringen.

„Und das führt mich dazu, ich glaube, dass die schulinterne Lehrerfortbildung ein ganz wichtiges Tool ist, um eine Schule nach vorne zu bringen. Und das kann man dann eben auch sehen, kann ich-, mache ich das als Pflicht, oder sehe ich das als Möglichkeit, mein Kollegium in der in der Bandbreite anzusprechen und je nach Bedarf auch ganz unterschiedliche Maßnahmen zur Professionalisierung des Kollegiums ja ja Impulse zu liefern. (I: Also quasi den-) Und da würde ich wirklich sagen als wichtiges Tool schon bezeichnen, ja.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 63)

- Das Werkzeug „*Inspektions- und Visitationsberichte*“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist, dass solche Berichte auch gelesen, verstanden und richtig interpretiert werden müssen, um anschließend die richtigen Schritte abzuleiten, die die Schulentwicklung voranbringen.

„Ein Werkzeug ist für mich auch Umgang mit Inspektions- und Visitationsberichten. Wie lese ich sowas? Ja? Wie werte ich das aus?“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

- Das Werkzeug „*Simulation von SE-Prozessen / Planspiel / SE-Projekt*“ wird von *drei* Bundesländern angeführt. Gemeint ist, dass im Rahmen von Planspielen unterschiedliche Situationen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen simuliert werden und die Teilnehmenden in Entscheidungssituationen führen. Die daraus entstehenden Konsequenzen werden erlebbar und spürbar gemacht, so dass die Teilnehmer*innen lernen können, wie Systeme reagieren. Es sollen dabei Reflexionsprozesse angeregt werden.

„Dann, ein Werkzeug ist die-, die Simulation von Schulentwicklungsprozessen. Das zieht sich ja auch durch die ganze Reihe durch. [...] Planspiel ist ein Werkzeug.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

„Wir haben ein Projekt, indem ein Schulentwicklungsprojekt begleitet wird in Phase drei. Und in der Begleitung auch reflektiert wird, sodass alle all die Dinge, die gelernt wurden zum Thema Management, auch angewandt werden.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 53)

„Wir haben-, in der [...] haben wir ein-, das letzte Modul, die letzte Sequenz drei Tage. Da geht es quasi um die Bündelung sämtlich angebahnter und weiterentwickelter Kompetenzen im Rahmen eines Planspiels. Und das ist ein Planspiel, was quasi Systemanalog ist. Also mit allen komplexen Bezügen, Systemtheorien, et cetera, wie Systeme eben auch nicht linear, sondern chaotisch reagieren und funktionieren. Und dieses Erleben selbst noch einmal-. Also ich nehme einmal ein Beispiel. Es geht um einen Schulentwicklungsprozess mit ganz unterschiedlichen Beteiligten, also sehr praxisnah. Und in dem Moment, wenn-, es wird in der Gruppe gespielt, es wird-, es gibt immer verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten. Das wird dann-, das ist ein Brettspiel, das ist analog. Und dann werden verschiedene Entscheidungen in einen Computer eingegeben. Und dann gibt es auf der Basis dieser Programmierung mit diesen wirklich unfassbar vielen theoretischen Annahmen und Modellen, gibt es eine Replik aus dem System. Und dann erlebe ich durchaus, dass da die Teilnehmenden, obwohl es mehrere waren und es gut abgewogen und abgeschichtet haben. Und

hin und her gedacht, auch noch einmal mit Antizipierenden-Richtung, dass dann plötzlich eine ganz andere Reaktion kommt. Und alle sind erstaunt. Und durch diese Intensität der drei Tage hat das schon-, zählt es ein auf das Konto Systeme denken nicht linear. Und ich muss gleichzeitig vieles mitbedenken. Es macht demütig und gleichzeitig aber auch im Verbund mit den anderen in dieser Spielgruppe auch-, in Anführungszeichen nenne ich es jetzt einmal leicht. Weil-, ja, manche Dinge laufen eben dann anders als gedacht. Und es heißt dann einfach wiederum-, nicht einen Schritt zurückzugehen, aber einfach das zu nehmen. Zu reflektieren und zu schauen, wie können wir es dann entsprechend dann anders machen? Also das wären so jetzt wichtige Punkte und im Kontext der Professionalisierung.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 83)

- Das Werkzeug „*Qualitätskreislauf/Evaluation*“ wird von drei Bundesländern angeführt. Gemeint ist ein Konzept, das die vier aufeinanderfolgenden Phasen eines Qualitätsentwicklungsprozesses beschreibt: Planung, Durchführung, Überprüfung und Schlussfolgerung.

„Projektmanagementkreislauf, ist für mich ein Werkzeug. Also um dann wirklich zu initiieren, Bestandsaufnahme, Entwicklungsschwerpunkte zu setzen. Ziele abzuleiten, zu planen, Meilensteine, Maßnahmen, Umsetzung, Evaluation.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)“

„Wie die Schulleitungen werden in Evaluationsmöglichkeiten und deren Nutzung dann eingeführt, in Datenanalysen. Sie bekommen zumindest mal die Möglichkeit, sich im Rahmen von Selbstmanagement auch überprüfen zu können, was ja ein ganz wichtiger Punkt auch ist.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 97)

B: „[...] Ein weiteres wichtiges Tool ist die die Grundsätze der Schulentwicklung zu kennen. Dass ich weiß, wie wie entwickle ich gemeinsam Ziele, wie leite ich daraus Maßnahmen ab. Verantwortlichkeiten, klare auch Termine bis zu wann diese Maßnahmen umgesetzt werden soll, und wie prüfe ich auch in einem vernünftige Art und Weise die die Zielerreichung. Und da erleben wir häufig, dass dass dass man häufig die Zielerreichung nicht wirklich evaluieren kann, weil das Schulleiter sind, keine Forscher. Sondern man muss davon ausgehen, wenn ich wenn ich ausgehend von einem Ziel sehr logisch nachvollziehbar sinnvolle Maßnahmen abgeleitet habe, und ich dann die Maßnahmen auch wirklich umgesetzt habe, dass ich dann davon ausgehen kann, dass diese Vielfalt an Maßnahmen sich positiv auf die Zielerreichung auswirken. Mal es gibt schon harte Fakten, aber wir dürfen natürlich die Schule auch nicht überatern. Aber dieses Grundrepertoire, und da glauben wir, da braucht es gar nicht so viel, da stellen wir auch den Kollegen Kollegen manchmal einfach nur ein DIN A4-Blatt zur Verfügung, wo genau die Struktur da ist. Welches Ziel, welche Maßnahmen, welche Verantwortlichkeiten, Termin, wann wollen wir prüfen, was wir erreicht haben. Und damit kann man relativ effektiv eigentlich Dinge auch nach nach nach vorne bringen.“

I: „Könnte man das im weitesten Sinne als den Qualitätskreislauf bezeichnen?“

B: „Das ist der ganz klar der Qualitätskreislauf, ja, genau, (I: Ja, ok.) das ist.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 45-47)

- Das Werkzeug „*Digitale Tools (z.B. Plattform)*“ wird von drei Bundesländern angeführt. Gemeint ist die Vermittlung von rein digitalen Werkzeugen, wie z.B. Lernplattformen bzw. – wie es auch im zweiten Statement genannt wird – der Umgang mit neuen Medien.

„Obwohl ein Werkzeug ist vielleicht noch wichtig. (I: Ja?) Digitale Kompetenz, tatsächlich. Wir benutzen in [Ort1] ja die Plattform „[...]“. Und da gibt es am Anfang immer die Einführung für diejenigen. Eine vertiefende und eine oberflächlichere, sage ich mal. Je nachdem, was die Leute brauchen. In digitale Instrumente, die sie einmal selber brauchen, aber auch anwenden können dann

in ihren Teilgruppen, in denen sie arbeiten. Und die sie auch in ihrer Schule dann verwenden können. Also digitale Tools, das ist auch was, was wir als Werkzeug-.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 85)

„Und eine letzte Sache als Werkzeuge, wir haben ein Modul Digitalisierung, das wirst du auch lesen, wenn du dir die Programmskizze anguckst. Da gibt es ein Werkzeug und dieses Werkzeug heißt ‚den konkreten Umgang mit neuen Medien‘. Da sind dann auch die neuen Medien aufgeführt, um die es da geht. Das würde jetzt wirklich zu weit führen, wenn ich da so in die Tiefe gehe.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 79)

„Oder, wie es auch in Zeiten von Corona war, die digitale Veranstaltung. Da sind ja Werkzeuge wirklich dann benutzt worden, die auch im Schulalltag, in der Kommunikation, nicht nur eben zwischen schulfachlichen Referenten und Schulleitern, sondern dann eben von Schulleitern mit den Lehrkräften und die dann wieder mit den Schülern genutzt worden sind. [...] Gerade was die Möglichkeiten der Kultur der Digitalität in dieser Zeit jetzt eben bietet. Und die man als Lehrkraft einfach können muss.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 74)

- Das Werkzeug „*Unterrichtsbesuch u. Beratung*“ wird von *zwei* Bundesländern angeführt. Gemeint ist, dass eine Unterrichtshospitation und ein Beratungsgespräch im Anschluss, ein Impuls sein kann für Veränderung an Schule.

„Die Beratung wär es. Der Unterrichtsbesuch und das Gespräch darüber, wie der Unterricht einer Kollegin oder eines Kollegen ist. Und was man da erlebt hat und nachzufragen: ‚Warum haben Sie das so und so gemacht?‘ Und schauen, dass der Unterricht sich weiterentwickelt und die Lehrkräfte ermutigen, wenn man da Schwächen sieht oder so was. Oder ich meine bei jedem, es ist eigentlich immer das, was man sagt, bei jedem Unterricht wird man irgendwas finden, woran man arbeiten kann oder was man vielleicht nicht versteht oder was man anders machen könnte oder wo man noch Entwicklungspotenzial sieht, sagt man es doch mal so. Und darüber ins Gespräch zu gehen, das ist schon Aufgabe des Schulleiters. Und dort gibt es eine Möglichkeit, Dinge einfach-. Das ist ein Werkzeug, wo man-, wo man auch-.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 73)

„Bis hin in der Unterrichtsentwicklung haben wir ja ganze Werkzeugkästen. Von kollegialer Hospitation über Personalportfolio, Kommunikationsmatrix.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

- Das Werkzeug „*Controlling*“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist die Überprüfung der Ziele und Maßnahmen, die an Schule laufen.

„Das Controlling meiner-, meiner Aufgaben und der-, der-, der Dinge, die an der Schule laufen, das hat wieder was mit Budget und so weiter zu tun. Was machen wir, was kommt dabei raus?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 69)

- Das Werkzeug „*Kommunikation*“ wird von *neun* Bundesländern angeführt. Gemeint ist, dass Führungskräfte eine besonders gut ausgeprägte Kommunikationskompetenz benötigen und Schulleiter*innen diese erst erlernen müssen.

Z.B., weil sie in der Kommunikation mit Schüler*innen Kommunikation auf Augenhöhe nicht gewöhnt sind...

„Ich denke, die Kommunikation, ich denke, das ist eine wichtige Sache, dass sie das einfach dann-. Das ist eine Sache, die man auch, glaube ich, auch lernen muss, weil man die nicht schon hat, weil man mit Schülern ja ganz anders spricht als auf Augenhöhe mit Erwachsenen. Und ich glaube, das ist-, also diese: Wie-, wie gestalte ich die Kommunikation effektiv?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 69)

...oder weil sie Mitarbeiter*innengespräche und die darin erforderliche Empathie erst trainieren müssen.

„Gesprächsführung zum Beispiel. In allen möglichen Variationen. Konflikte, Personalgespräche, Personalentwicklungsgespräche. Was sind des noch für Werkzeuge? (.....) Ja, Nachwuchsförderung, Fortbildungsplanung (...), ich müsste mir-. Ich kann es Ihnen nicht.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 81)

„Und da sind solche Werkzeuge, wenn ich das unter diesen Begriff so einordnen kann, sind es natürlich erstmal alles was gut für die die Gespräche ist. Also effektiv Führung heißt, ich muss auch gut kommunizieren. Und muss auch die Gesprächsführung effektiv gestalten. Also die regelmäßigen Mitarbeitergespräche, die stattfinden müssen. Oder Zielvereinbarungsgespräche oder die Beratungsgespräche, zum Beispiel nach Unterrichtsbesuchen, die ich ja als Schulleiter durchführen muss und sollte.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 88)

„Wir haben also an Beispielen ausgemacht, in der Personalentwicklung spielen ja viele Felder eine Rolle, wie zum Beispiel Fortbildung, Qualifizierung, Leistungsbeurteilung. Das haben Sie ja hier genannt auch. Aber auch zum Beispiel in vielen Facetten von Gesprächen. Hierfür ist sozusagen die Kommunikation ein ganz, ganz wichtiges Tool. Und hier zu schauen, also in welchen Facetten ich welches Gespräch führen muss. Also das Konfliktgespräch sieht anders aus als das Kranken-Rückkehr-Gespräch. Oder das Personalgespräch oder das Entwicklungsgespräch. Und diese Werkzeuge dafür auch zu schärfen, das wird auch vermittelt. Beziehungsweise dann auch auf dem Weg der Begleitung dann immer mal wieder auch reflektiert. Also das sehe ich auch in der täglichen Arbeit mit den Schulleitern. Das ist ganz, ganz, ganz wichtig, dass man eben darauf immer mal wieder verweist: Ist das der richtige Weg? Ist das das Werkzeug, was wir brauchen für unsere Empathie in der Kommunikation? Erreichen wir das, was ihr wollt?“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 71)

„Dann haben wir in der [...] natürlich verschiedene-, ich nenne es jetzt einmal so-, diese kleinen Schrauben und Dübel und Haken. Also angefangen von-, ich gehe jetzt einmal auf so eine Gesprächsebene, was ein Kritik-Gespräch? Was ein Beratungsgespräch? Wie kann ich so ein Gespräch initiieren? Was ist meine eigene Vorbereitung?“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 81)

„Also im weitesten Feld von Kommunikation. Das sind so dann diese vielen kleinen Teile, die man direkt aus der [...] mit nutzen kann, um sie auch wieder im Alltag einzusetzen. Wir haben einen Tool Card, eine Toolcart-Box. Da sind noch einmal so die-, jetzt muss ich nochmal überlegen. Ich glaube, es sind 10, 20 zentrale Tools. Aber auch Modelle, die ich quasi auf so einem DIN A5 Format im wahrsten Sinne des Wortes nachher auf den Schreibtisch legen kann. Und je nachdem, wenn ich kurz davor bin, einen Beratungsgespräch vorzubereiten-. Sei es nur zur inneren Einstimmung, kann ich da noch einmal draufschauen. Oder aber, weil es wirklich noch mal Handwerksaspekte oder Umsetzungsaspekte berücksichtigt.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 83)

Es gilt, Kommunikationsstrukturen (Werkzeug) aufzubauen, die die Kommunikation sichern...

„Ein weiteres Werkzeug ist für mich eine Kommunikationsstruktur. Also die Versicherung von Gesprächsführung. Und dann, wie werden die umgesetzt in den verschiedenen Gesprächsarten oder -formen. Da gibt es ja auch unterschiedliche. Bezeichnungen.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

...der Einsatz von Kommunikationsmatrizes (Werkzeug) oder das Lernen von Grundregeln guter Kommunikation kann letztere optimieren.

„[...] Kommunikationsmatrix“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 176)

„Wir haben auch Dinge, wie kann Kommunikation besonders gut gelingen, wenn wir von diesen Gesprächsformen mal abgehen, auch da gibt es Werkzeuge offen zu kommunizieren, selbstsicher nachzufragen, wenn was unklar ist, bei sich zu bleiben, auch gut zuzuhören. Das, denke ich, sind auch Dinge, die wir hier als Beispiel mit benennen können.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 88)

Insbesondere Kommunikation im Rahmen von Konfliktmanagement spielt eine große Rolle.

„Und sie lernen Führungsstrategien, Kommunikations- und Interaktionsstrategien. Dieses ganze Thema Konfliktkommunikation hat ja wirklich einen ganz, ganz großen Raum, zeitlichen Raum eingenommen und nimmt es ein für Schulleiter. Dass die ständig dabei sind Konflikte mit zu lösen, zu steuern, zu moderieren und so weiter. Und da gibt es konkrete Strategien zum Konfliktmanagement und damit werden Schulleiter in Phase drei ausgestattet.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 79)

Kommunikation ist insbesondere auch eine wichtige Grundlage für eine kollegiale Fallberatung, die ebenfalls ein Werkzeug darstellt.

Ja, wobei das tatsächlich auch dann für Leadership Prozesse, glaube ich gelten würde. Ja, da ist natürlich an erster Stelle als Hauptwerkzeug zu nennen Kommunikation. Deshalb hatte ich das vorhin auch als Grundsatz einen tieferen Einstieg, weil wirklich auch-, wir gehen dann wirklich in die Prozesse von Pacing und Leading zum Beispiel. Oder wie bilde ich mir überhaupt meinen, wir sagen Model of the world. Wie sind meine Wahrnehmungen? Wie kann ich auch wirklich jemanden führen? Ich muss ihn erst mal verstehen. Da gehen wir tief rein. Und so ein Werkzeug wäre dann auch vor allem Kommunikation in schwierigen Situationen, also zum Beispiel das Werkzeug Kollegiale Praxisberatung vermitteln wir unseren Schulleitungen. Also nicht damit ihre Lehrkräfte, sondern wirklich, dass Schulleitungen so eine kollegiale Praxisberatungsgruppe sind. In unserer Kursreihe haben Sie ja gesehen, da gibt es diese Treffen in diesen kleineren Arbeitsgruppen sagen wir dazu und da wird die Methode direkt auch angewendet.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 113)

In einem Satz formuliert:

„Dann ist natürlich die schwerpunktmäßige, kommunikative Ausbildung ist ein ganz, ganz großer Punkt.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 97)

➔ Das Werkzeug „Ziele vereinbaren“ wird von zwei Bundesländern angeführt im Sinne von „Führen mit Zielen“.

„Also, wenn Sie jetzt die, die letzten Endes, Ziel- und Leistungsvereinbarung beurteilen, wie Sie sich beurteilen, wenn Sie das ansprechen. Das ist natürlich ein Bestandteil, der da quasi vorgegeben ist, den Schulleiterinnen und Schulleiter [...]“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 69)

„Zielarbeit mit dem einzelnen Kollegen, aber Zielarbeit auch mit dem Kollegium und darüber hinaus.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 75)

- „Netzwerke“ als Werkzeug, um gemeinsam Probleme zu lösen, wird von *einem* Bundesland angeführt.

„Das, was in der neuen Konzeption ganz entscheidende Rolle spielen wird, sind, wie bilde ich Netzwerke? Also die Netzwerkarbeit als Werkzeug des Schulleiters ist ein ganz bedeutendes Netzwerk oder ganz bedeutendes Werkzeug, weil in diesen Netzwerken schulartübergreifend Probleme bearbeitbar werden. Also, wir haben das jetzt auch schon ein paar Mal versucht, mit der [...] zusammen, für Schulen in kritischer Lage, dass wir eben lernen, also Netzwerke zu bilden und Netzwerke zu nutzen, um eigene Probleme zu lösen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 67)

- Das Werkzeug „*Deprivatisierung von Unterricht*“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist eine zunehmende Offenheit in Schule für die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Offene Türen, transparenter Unterricht, Zusammenarbeit aller schulischer Partner*innen, auch der Eltern.

„Das, was wir den Schulleitern in der Zukunft ganz stark mit an die Hand geben müssen und wollen, ist die Deprivatisierung von Unterricht. Das heißt also, wie arbeite ich als Schulleiter daran, dass ich an meiner Schule multiprofessionelle Teams, und die haben wir in [OrtX], nutzbringend einsetzen kann für die Entwicklung meiner Schule? Wir haben die pädagogischen Assistenzkräfte, die wir an den Schulen ja haben, wir haben die Schulsozialarbeiter, wir haben die klassischen Lehrer, wir haben Erzieher, wir haben die vollständige Rhythmisierung der Schule. Und diese vielen Professionen an Schule erfordern eine dringend notwendige Deprivatisierung.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 67)

„Offene Türen, der Unterricht muss transparent sein. Ein ganz wichtiges Werkzeug noch, was in der Ausbildung ganz häufig zu kurz kommt, ist die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. Also dieses Werkzeug der Zusammenarbeit des Bündnisses zwischen den schulischen Partnern wird in der neuen Konzeption eine ganz gravierende Rolle spielen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 71)

- Das Werkzeug „*Willkommenskultur schaffen*“ wird von *einem* Bundesland angeführt, um den großen Generationenwechsel an Schule aufzufangen und die neuen Kolleg*innen bestmöglich zu integrieren.

„Und das letzte Werkzeug, was mir noch wichtig ist, ist, wie schaffe ich eine Willkommenskultur an Schulen? Willkommenskultur, wir stehen vor dem größten Generationswechsel in der [...], das merken wir alle. Und wichtig ist, wie heiße ich neue junge Kolleginnen und Kollegen willkommen? Wie heiße ich Seiten- und Quereinsteiger willkommen? Wie integriere ich die pädagogischen Assistenzen an der Schule? Wie integriere ich Schulsozialarbeiter et cetera? Also,

Willkommenskultur als ganz wichtiges Merkmal von Schule.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 73)

- ➔ Das Werkzeug „Empathie“ wird von *einem* Bundesland angeführt. Gemeint ist, sich stärker in die Rolle des anderen hineinzusetzen, um Empathie zu entwickeln und so zu besseren Lösungen zu kommen.

„In der Konferenz, auch und dann dadurch, für mich ist Empathie hängt dann so ein Stückchen hinten dran. Wenn mir das gelingt mich selbst zu reflektieren, mich in die Rolle des anderen reinzusetzen, um zu wissen, dass ich dann empathische Fähigkeiten auch entwickle. Und ich-, das ist etwas, was ich als ziemlich elementar finde. Weil wir haben es mit Menschen zutun auf allen Ebenen, also was wir machen. Und, dass das aber etwas ist, wo ich glaube, wo wir zukünftig also noch mehr investieren müssen, um die Leute zu überzeugen von der Notwendigkeit.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 95)

Ein Blick auf die gesamten Ergebnisse, die über die induktiven Kategorien gewonnen wurden, führt zu einer ähnlichen Erkenntnis wie bei den Grundsätzen: Sämtliche Nennungen sind relativ schwer zu strukturieren und zu ordnen. Häufig sind sie den Feldern Unterrichts- oder Schulentwicklung zuzuordnen, folgen aber darüber hinaus unterschiedlichen Systematiken und werden daher zunächst verschiedenen Oberbegriffen zugeordnet. Nach einer ersten Betrachtung lassen sich z.B. folgende Oberbegriffe finden:

- Unterstützungsangebote (Supervision, Schulentwicklungs- und Unterrichtsberater, WBT, Coaching)
- Methodik (Teamarbeit, Präsenz zeigen, Simulation von Schulentwicklungsprozessen / Planspiele)
- Aufgabe (Unterrichtsbesuch, Controlling)
- Konzept (Qualitätskreislauf, Delegation)
- Personalentwicklung (Mitarbeiter*innengespräch, Willkommenskultur / Onboarding)

Ein Blick auf die Unterkategorien, die am häufigsten genannt wurden, wirft – ähnlich wie bei den Grundsätzen - einige Überlegungen auf.

Tabelle 35: Am häufigsten genannte induktive Unterkategorien bei Hauptkategorie 8
(Eigene Darstellung)

Kategorienebene	Kategorienbezeichnung	Häufigkeit der Nennungen
UK 8.13	Supervision u. andere Unterstützungssysteme (Recht)	5
UK 8.26	Kommunikation	9

- Obwohl die „Grundsätze einer Führungskraft“ etwas gänzlich anderes sind, als die „Werkzeuge einer Führungskraft“, gehört in beiden Kategorien das Thema *Kommunikation* zu den häufigsten Nennungen. Dieser Befund überrascht schon als solcher und wirft die Frage auf, ob die Begriffe „Grundsätze“ und „Werkzeuge“ in den Interviews erfasst und klar voneinander abgegrenzt wurden.
- Darüber hinaus ist *Kommunikation* nach MALIK ein Medium, mit dessen Hilfe eine Führungskraft wirksam werden kann. Hier wird jedoch Kommunikation als Führungswerkzeug genannt.
- Zu den neun Nennungen der Unterkategorie 8.26 *Kommunikation* könnten noch die Unterkategorie 8.12 *Feedback* und 8.14 *Mitarbeiter*innengespräche* hinzuaddiert werden, denn auch diese beiden sind Formen der Kommunikation. Eindeutig liegt ein großer Schwerpunkt auf Kommunikation.
- Wie bereits bei den Grundsätzen gibt es auch bei den Werkzeugen den Bereich der (externen) Unterstützungsangebote (Supervision, Coaching, WBT etc.). Erneut ein erstaunlicher Befund im Hinblick auf das Begriffsverständnis.
- Unterstützungsangebote sind eher als Werkzeug für die Führungskraft selbst (Arbeitsmethodik) einzuordnen und weniger als Führungswerkzeug im Hinblick auf die Mitarbeiter*innen. Doch trotz eines Hinterfragens im Interview wird an der Nennung festgehalten.

I: „Aber Coaching wäre jetzt ein Werkzeug, um einen Schulleiter zu unterstützen, würde ich jetzt eher sagen. Das ist eher kein Werkzeug was er, sozusagen, nutzen kann, um gut zu managen und zu führen. Hier geht es ja jetzt mehr...“

B: „Also im anderen Sinne schon. Also die Ermutigung auch innerhalb der Konzeption sich [...] eine Begleitung zu holen bei der eigenen Umsetzung Management und Führungsaufgaben. (I: Ja.) Weil dieses Image des Coaches, was bei uns noch vor einigen Jahren war, dass man sich den holt, wenn man Probleme an der Schule hat und das so negativ behaftet war, dass ist inzwischen, da ist ein Wechsel eingetreten hin zu, ich darf mir auch in meinem Entwicklungsprozess Unterstützung suchen. Sodass ich die Qualifizierung nicht als ein zeitlich begrenztes Qualifizierungsprogramm

verstehe, sondern als lebenslanges Lernen.“ (l_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 54-55)

Zusammenfassend scheint es, als seien die Expert*innen mit dem Begriff des „Werkzeugs einer wirksamen Führungskraft“ nach MALIK wenig vertraut bzw. als sei ihnen der Begriff und seine Bedeutung nicht wirklich geläufig. Hinzu kommt, dass die Begriffe *Grundsätze* und *Werkzeuge* nicht klar voneinander abgegrenzt werden, denn mehrere Begriffsnennungen tauchen bei beiden Hauptkategorien auf:

- Kommunikation
- Delegation
- Qualitätskreislauf
- Unterstützungsangebote.

Die Beherrschung der *Werkzeuge wirksamer Führung* stellt die handwerkliche Seite der Professionalität einer Führungskraft dar, also die Mittel dafür, die richtigen Dinge (Aufgaben und Grundsätze wirksamer Führung) auch „richtig zu tun“ (ebd., S. 375). Als Werkzeuge einer wirksamen Führungskraft können die Nennungen, zumindest bei enger Auslegung, nicht gewertet werden.

Rein inhaltlich geht es bei den von den Expert*innen genannten 23 weiteren „Führungswerkzeugen“ sehr stark um ein Führungshandwerkszeug in Schule, das man mit folgenden Eckpunkten beschreiben kann:

Präsenz zeigen mit positivem Blick → Kommunikation auf Augenhöhe und mit Empathie, Feedback und Mitarbeiter*innengesprächen → flankiert durch Führungsansätze wie z.B. die „Neue Autorität“ oder „Positive Leadership“ → bei hoher Selbstreflexionsfähigkeit des*der Schulleiter*in (stets auch den eigenen Anteil an der Situation erkennen) → und gleichzeitiger Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten, wie z.B. Supervision, Coaching, kollegiale Fallberatung, um sich rechtzeitig Hilfe zu holen und ein lebenslanges Lernen zu signalisieren.

Dieses Verständnis von Werkzeugen einer wirksamen Führungskraft deckt sich nicht mit dem Verständnis von MALIK, wonach deren Beherrschung eine wichtige

Grundlage für die Selbstsicherheit und Souveränität einer Führungskraft darstellt und zu einer Quelle von Freude an der eigenen Wirksamkeit führen kann (ebd., S. 376).

„Man nimmt sich etwas vor oder stellt sich einer Aufgabe – und dann löst man sie, weil man es kann. Hierin liegt in der Tat so etwas wie das Geheimnis jener Führungskräfte, die ein oft un- oder übermenschlich erscheinendes Arbeitspensum bewältigen und es trotzdem schaffen, Mensch zu bleiben, gelassen und souverän.“ (ebd.).

Fehlendes Rüstzeug und eine mangelhafte Beherrschung entsprechender Werkzeuge kann zu Belastung und Anspannung führen, was im Schulleitungsberuf keine Seltenheit darstellt.

„Leistung erbringen zu sollen, ohne das nötige Rüstzeug dafür zu besitzen, bringt Stress im negativen Sinn – sogenannten Disstress. Das ist Quälerei.“

4.2.8.9 Gesamtbetrachtung Werkzeuge

Von den sieben Werkzeugen nach MALIK wird nur das Werkzeug der „Sitzung“ von einer großen Anzahl der Länder benannt. Gleichzeitig ist hier die Benennung nicht überall verbunden mit dem Gedanken der Wirksamkeit und Effektivität des Führungshandelns, sondern z.T. mehr mit dem Ziel der Etablierung von partizipativen und demokratischen Strukturen. Alle anderen Werkzeuge werden deutlich seltener benannt, bei Budget und Leistungsbeurteilung hängt dies auch mit systemimmanenten Problematiken zusammen. Der Bericht und die systematische „Müllabfuhr“ scheinen nahezu unbekannt bzw. werden nicht eingesetzt. Es kann daher vermutet werden, dass die Werkzeuge kaum Einzug in die Qualifizierung von angehenden bzw. neuen Schulleiter*innen in Deutschland nehmen. Erinnerung sei an den Hinweis von MALIK, dass die sieben Werkzeuge wirksamer Führung oft nicht beachtet werden, weil sie so unspektakulär erscheinen, dass aber Führungskräfte ohne diese Werkzeuge schnell in einen Teufelskreis aus Überlastung, Stress, Depressivität und Ausgebranntsein geraten können (ebd., S. 268).

Bei den induktiven Kategorien folgen die Nennungen – ähnlich wie bei den Grundsätzen - zunächst keiner konsistenten Systematik. Die genannten Begriffe sind weniger den Werkzeugen zuzuordnen, als vielmehr den Aufgaben nach MALIK oder anderen Oberbegriffen, wie z.B. „Unterstützungsangeboten“, „Konzepten“ oder „Methodiken“. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass der Begriff des

„Werkzeuges einer wirksamen Führungskraft“ dem schulischen System weniger vertraut ist. Dafür sprechen auch gleichzeitige Nennungen bei „Grundsätzen“ und „Werkzeugen“, obwohl beide Begriffe völlig unterschiedliche Inhalte umfassen.

Auch einige Statements der Länderexpert*innen unterstützen die These, dass die „Werkzeuge einer Führungskraft“ im schulischen Kontext eher unbekannt sind. In einem Bundesland wird z.B. auf die Frage nach den Werkzeugen der Führung, die an Schulleiter*innen vermittelt werden, mit dem Begriff der „Modelle“ geantwortet:

„Ja, also vor allen Dingen Modelle. Also wir unterscheiden zwischen Modellen, Verfahren, Instrumenten. Modelle sind so halbabstrakte Dinge. Also was alles bekannt sind bei Kommunikationen sind die vier Seiten einer Nachricht. Ein allgemein bekanntes Modell. Diese Modelle gibt es in der Schulentwicklung sehr oft, also sehr viel. Projektmanagementmodelle, die so, wo, an denen man sich orientieren kann, wenn man ein eigenes Projekt macht. Kommunikationsmodelle, an denen man sich orientieren kann, wenn man kommuniziert. Also da vor allen Dingen Modelle. Kann ich jetzt nicht im einzelnen aufzählen. Das machen die Fortbilder. Aber darauf bestehe ich, dass im Kern nicht nur Erfahrungen dargestellt werden, sondern sie sollen Modelle kennenlernen, die ihnen in der Zukunft helfen können. Und die auch in verschiedenen Situationen angewendet werden können. Also gute Kommunikationsmodelle kann ich sowohl in Konfliktgesprächen als auch in Mitarbeitergesprächen. Also paraphrasieren und so weiter.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 121)

Teilweise stößt der Begriff des Werkzeugs auch auf gewisse Abwehrreaktionen.

„Also ich würde diesen Begriff Werkzeug ungern nehmen. Weil Werkzeuge sind tatsächlich das, was ich benutze, um bestimmte Dinge umzusetzen. Die Führung, die Konferenz benutze ich nicht. Die sind erstmal immer da. Fachkonferenzen und so weiter, die habe ich ja immer. Aber sie geben natürlich die Gelegenheit. Sie sind ein, oder vielleicht können wir so sagen, sie sind ein Spielfeld für Führung.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 129)

Möglicherweise hat dieses Misstrauen gegenüber dem Begriff des Werkzeugs auch etwas damit zu tun, dass Schulleiter*innen in der Regel keinen großen Gestaltungs- bzw. Steuerungsfreiraum haben. Oder in den Worten eines*einer Länderexpert*in ausgedrückt:

„Vielleicht nur so ein bisschen aus der-, aus der Erfahrung heraus, bei allem, was Schulleitung an, was da so an Werkzeug zur Verfügung gestellt wird, beziehungsweise an die Hand gegeben wird, darf man, glaube ich, nicht vergessen, dass Schulleitung im praktischen Geschäft doch eher in dem Bereich zahnloser Tiger zu finden ist als als angreifende Katze. Das muss man einmal ganz deutlich, glaube ich, sagen. Also, da kann ich noch so viele positive Werkzeuge an die Hand bekommen, wenn es dann hart auf hart geht, wenn ich eine nicht arbeitende-, eine nicht arbeitende Lehrkraft habe, mit entsprechenden Vergehen habe, was auch immer, ich habe nichts in der Hand, womit ich eine Lehrkraft de facto loswerden kann.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 91)

Wenn Schulleiter*innen tatsächlich als „zahnlose Tiger“ zu betrachten sind, macht es möglicherweise keinen Sinn, sie mit Werkzeugen für Führungskräfte zu konfrontieren

oder diese in die Schulleiter*innenqualifizierungen zu integrieren?!

Inhaltlich tendieren gerade die induktiven Nennungen zu einer schulischen Führungskraft, die kompetent und viel mit ihren Lehrkräften kommuniziert und Rückmeldungen gibt, sich selbst hinterfragt und bei Problemen Unterstützungsangebote in Anspruch nimmt. Eine Führungskraft also, die den Rahmen, den das System Schule ihr vorgibt, nicht überschreitet. Wirksamkeit von schulischem Führungshandeln scheint dabei erneut nicht an vorderster Stelle zu stehen.

4.2.9 Gesamtbetrachtung der Befunde auf Grundlage des Malik Führungsrades®

Die Begriffe *Führung* und *Management* werden in den Qualifizierungen überwiegend „entgegensetzend“ bewertet. *Management* wird in weiten Teilen assoziiert mit dem Funktionieren von Schule und Tätigkeiten wie u.a. organisieren, verwalten, Statistiken erstellen, finanzielle Ressourcen verwalten und einsetzen sowie Vorschriften umsetzen und wird tendenziell als lästig empfunden. Aus einigen Statements geht hervor, dass Schulleiter*innen darunter leiden und daher für einen Ausgleich und eine Balance gesorgt werden muss. Dies geschieht durch Tätigkeiten, die im weitesten Sinne als Veränderungs- und Entwicklungsthemen (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung) bezeichnet werden können und die überwiegend unter dem Begriff Führung subsumiert werden. Mit dem Wunsch nach einer Balance für Schulleiter*innen wird auch die Trennung in das „gegensätzlich“ bewertete Begriffspaar begründet.

Die von BONSEN bereits 2003 reklamierte Skepsis sowie das Unbehagen und z.T. sogar die Ablehnung des Managementbegriffs im Schulbereich (Bonsen, 2003, S. 5) ist nach wie vor existent. Doch trotz dieser unzulänglichen Situation, die außerdem auf gewaltige Transformationsprozesse und damit verbundene hohe Erwartungen an Schulleiter*innen innerhalb der Gesellschaft trifft, wird seitens der Länder nicht für ein Mehr an Führungs- und Managementinhalten in den Qualifizierungen gesorgt, über die eine Kompensation und Professionalisierung entstehen könnte. Eher das Gegenteil ist der Fall: Als Schwerpunktthemen kristallisieren sich ganz besonders pädagogische

Themen heraus, nämlich z.B. Unterrichtsentwicklung⁴⁹, Schulentwicklung, pädagogische Führung und Erziehungsmanagement. Dabei weisen nur zwei Länder die pädagogischen Felder als solche aus, die anderen subsumieren pädagogische Themen ohne ausdrücklichen Hinweis unter den Bereich Führung und Management. Vor dem Hintergrund eines bereits absolvierten pädagogischen Studiums und mehrjähriger pädagogischer Berufserfahrung als Lehrkraft, überrascht dieser Befund ganz besonders. In anderer Hinsicht muss er aufrütteln: Geht es doch längst nicht mehr um eine rein pädagogische Führung in Schule, wie im theoretischen Teil der Arbeit deutlich wurde.

Trotz der vorhandenen Tendenz eines *in Teilen* ähnlichen, nämlich „entgegensetzend“ bewertenden, Verständnisses von Führung und Management, besteht parallel ein Präziserungs- und Abstimmungsbedarf bei den Ländern im Hinblick auf Begriffsdefinitionen und das inhaltliche Verständnis von *Führung* und *Management*. Neben der Verwendung weiterer Begriffe, wie z.B. Leadership, Positive Leadership, Pädagogische Führung oder Leitung, werden die existierenden Begriffe und ihr Verständnis auch nicht immer konsistent verwendet, sondern unterscheiden sich z.T. in Nuancen, manchmal sogar in ein und demselben Bundesland. Dies muss zwangsläufig zu Verwirrungen führen, insbesondere bei den betroffenen Schulleiter*innen selbst. Verstärkt wird dieses Problem dadurch, dass inhaltliche Themenbereiche aus den Qualifizierungen nicht einheitlich und konsistent den zuvor dargelegten Begriffen zugeordnet werden können. So variieren z.B. die Themen, die jeweils von den Ländern unter die Bereiche Führung und Management subsumiert werden. Denkbar ist, dass letzteres mit der großen Bandbreite der in den Qualifizierungen behandelten inhaltlichen Themenfelder zusammenhängt, deren Zahl sich insgesamt auf 26 (s. Fußnote 39) beläuft.

Neben den pädagogischen Themen (z.B. Unterrichtsentwicklung, Qualitätsentwicklung, Schulentwicklung, Schulrecht) liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf Personalführung und Personalentwicklung (z.B. Mitarbeiter*innen-gespräche, Teambildung), Kommunikation (z.B. Gesprächsführung, Konfliktmanagement),

⁴⁹ Bei der Unterrichtsentwicklung geht es insbesondere um die Beobachtung, Beurteilung und Beratung von und zu individuellen Unterrichtsthemen. Dies bestätigt die Befunde zu FULLAN unter Abschnitt 4.1. im Rahmen dieser Arbeit.

Organisation, Schulverwaltungshandeln und Veränderungsprozessen. Nur vier Bundesländer geben explizit an, dass sie ein Angebot „Bildung in der digitalen Welt“ in ihre Qualifizierungen integriert haben. Dieser Befund rüttelt besonders auf und wird im nächsten Abschnitt aufgegriffen.

Die Unterscheidung in Sach- und Managementaufgaben irritiert zunächst die meisten Ländervertreter*innen, im Ergebnis können jedoch 14 Länder den Begriff der Sachaufgabe mit pädagogischen Aufgaben von Schulleiter*innen assoziieren. Sechs Bundesländer vertreten unmittelbar diese Einschätzung. Gleichzeitig verändert sich mit diesem Reflexionsimpuls auch in Teilen das Verständnis für Management. Während zuvor ausschließlich organisatorische Aufgaben - im Sinne eines „Funktionierens“ von Schule - darunter gefasst wurden, werden nun, in der Unterscheidung zwischen Sachaufgaben (pädagogischen Aufgaben) und Managementaufgaben, unter letztere auch verstärkt Entwicklungsthemen subsumiert. Diese – durch den Verweis auf eine neue Theorie entstandene – Veränderung im Verständnis von vermeintlich festgefahrenen Begrifflichkeiten stimmt optimistisch: Ggf. sind neue Orientierungen im Bereich von Management möglich bzw. werden teilweise sogar gesucht.

Eine genauere Betrachtung der *Managementaufgaben* nach MALIK zeigt im Ergebnis, dass alle 16 Bundesländer die Aufgabe „Menschen unterstützen und entwickeln“ in ihre Qualifizierungen integriert haben. Immerhin 14 Länder widmen sich außerdem der Aufgabe „Ziele setzen“. Deutlich weniger Länder, nämlich nur sieben, benennen „Organisieren“ als eine Managementaufgabe. Zwei Managementaufgaben werden kaum benannt, nämlich die Aufgaben „Entscheiden“ und „Kontrollieren“. Da es sich bei beiden um zentrale Führungsaufgaben handelt, kann dieser Befund nicht als zufriedenstellend betrachtet werden. Ohne das Treffen von Entscheidungen und ein entsprechendes Controlling der Umsetzung, ist wirksame Führung nicht vorstellbar. So hält auch MALIK es ohne die professionelle Erfüllung der fünf Aufgaben nicht für möglich, dass eine Organisation Ergebnisse erzielt. Dass von zahlreichen Bundesländern „Kommunikation“ als Managementaufgabe bezeichnet wird, drückt hingegen eher eine Problematik im Begriffsverständnis aus, was sich möglicherweise mit der seltenen Verwendung von Managementbegriffen im Schulbereich erklären

lässt. Für MALIK stellt „Kommunikation“ ein Medium für eine Führungskraft und keine Managementaufgabe dar.

Die Befunde zu den *Grundsätzen einer Führungskraft* stellen sich ähnlich dar:

Nur zwei der sechs Führungsgrundsätze nach MALIK sind bei einer relativ großen Anzahl von Ländern vertreten, nämlich der Grundsatz „Vertrauen“ und der Grundsatz „Resultatorientierung“. Zwölf Länder benennen „Vertrauen“ als relevant für Führung und elf Länder eine „Resultatorientierung“. Ein schulischer Fokus auf einer Vertrauenskultur und einem guten Miteinander überrascht eher wenig. Eine Resultat- bzw. Ergebnisorientierung ist seit PISA und der Einführung von internationalen Schulleistungsstudien im Jahr 2000 im Schulsystem zunehmend gewachsen. Infolgedessen hat sich verstärkt ein Bewusstsein dafür entwickelt. Deutlich schwächer sind die Ergebnisse bei den weiteren Grundsätzen: Lediglich sieben Länder benennen den „Grundsatz der Stärkenorientierung“, nur selten benannt (drei bis vier Länder) werden die Grundsätze „Beitrag zum Ganzen“, „Konzentration auf Weniges“ und „Positiv denken“. Die Gründe dafür sind vermutlich vielfältig. Die wenigen Nennungen beim Grundsatz „Stärken nutzen“ haben unter Umständen mit einer - in Schule häufig verbreiteten - Defizitorientierung im Bereich des Schüler*innenlernens zu tun. Das Ergebnis enttäuscht, denn für die Entwicklung und Stärkung des Kollegiums und damit der gesamten Organisation Schule wäre dieser Grundsatz besonders bedeutsam. Als „Beitrag zum Ganzen“, also als die Kathedrale, kann in Schule das Lernen der Schüler*innen betrachtet werden, über das viel gesprochen wird und das in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkt in den Fokus gerückt ist. Dass der Grundsatz dennoch relativ selten benannt wird, kann ggf. damit zusammenhängen, dass das Management von Schulleiter*innen noch zu wenig damit in Verbindung gebracht wird. Hier besteht ein Optimierungspotenzial. Auch in den beiden noch verbleibenden Grundsätzen steckt ein großes Potenzial für Schulleiter*innen: Eine „Konzentration auf Weniges“ verspricht gerade im schulischen Kontext mit oft beklagter Zeitnot, vielen Überstunden und hoher Fremdbestimmung möglicherweise Verbesserungsoptionen. Die Vermittlung des Grundsatzes „Positiv Denken“ könnte das Erkennen von Chancen in Zeiten von Veränderung und Transformation befördern und möglicherweise einen Prozess, wie die Digitalisierung des Bildungssystems, unterstützen. Denkbar wäre außerdem, dass sich mit der Vermittlung des Grundsatzes einige unterrepräsentierte

Kompetenzen für die Rolle der Veränderungsagent*innen entwickeln (Risikobereitschaft, Streben nach kontinuierlicher Verbesserung etc. – s. Abschnitt 4.1.6). Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zu den *deduktiven* Kategorien, bezogen auf die Grundsätze nach MALIK, einen großen Optimierungsbedarf auf.

Bei den *induktiven* Kategorien folgen die Nennungen keiner wirklich konsistenten Systematik und lassen die Vermutung zu, dass bislang das Begriffsverständnis für die „Grundsätze einer Führungskraft“ nach MALIK im schulischen Kontext eher unterausgeprägt ist. Bei den Inhalten der Nennungen steht weniger die Wirksamkeit von Führungshandeln im Fokus als die Schaffung eines Wohlfühlklimas, das Kommunikation und Austausch ermöglicht. In Zeiten von Innovation, dynamischen Veränderungs- und Transformationsprozessen werden jedoch Schulleiter*innen gebraucht, deren Führungshandeln professionell ist und hohe Wirksamkeit entfaltet.

Die Befunde zu den *Werkzeugen einer Führungskraft* unterscheiden sich insoweit von den Befunden zu den *Aufgaben* und *Grundsätzen*, als ein Bundesland alle sieben Werkzeuge nach MALIK in die dortige Schulleiter*innenqualifizierung integriert hat und danach arbeitet. Darüber hinaus wird insbesondere das Werkzeug der „Sitzung“ häufig von den Ländern benannt, nämlich insgesamt 14 Mal, wobei mit den Nennungen nicht durchgängig der Wunsch nach einem wirksamen Führungshandeln verbunden ist, sondern z.T. eher das Ziel, partizipative und demokratische Strukturen zu schaffen. Ähnlich häufig wird auch das „Budget“ erwähnt, nämlich nahezu von allen Bundesländern. Eindeutige Aussagen zum Einsatz als Werkzeug im Sinne einer wirksamen Erledigung von Führungsaufgaben machen jedoch nur drei Bundesländer. Zwei Länder äußern sehr eingeschränkte Möglichkeiten beim Budget der allgemeinbildenden Schulen und sehen echten Gestaltungsraum nur bei den Beruflichen Schulen. Offenkundig hinken die rechtlichen Möglichkeiten für Schulleiter*innen hier eindeutig der Realität und auch den Erwartungen an Schulleiter*innenhandeln in der Öffentlichkeit und Gesellschaft hinterher. Noch drastischer scheinen die Rahmenbedingungen bei der „Beurteilung“ als Werkzeug einer Führungskraft zu sein: Nur drei Bundesländer sehen in der „Beurteilung“ auch tatsächlich ein Werkzeug, während weitere vier Länder sie zwar in ihre Qualifizierung integriert haben, aber keinerlei Aussagen über den Einsatz als Werkzeug treffen. Vier

Bundesländer äußern erstaunlich klare Kritik an dem Beurteilungssystem und schließen infolgedessen einen Einsatz als Werkzeug aus. Ähnlich wie beim Budget erscheinen die rechtlichen Rahmenbedingungen nicht mehr zeitgemäß und sollten dringend überdacht werden. Immerhin fünf Bundesländer nennen eine „Stellenbeschreibung“ bzw. ein „Job Assignment“ als Werkzeug, wobei nur ein Bundesland (außer dem Land, das alle Werkzeuge integriert) tatsächlich von einem „starken Instrument“ spricht und davon auszugehen ist, dass dieses Werkzeug dort auch tatsächlich im Sinne von MALIK zum Einsatz kommt. Ähnlich stellen sich die Ergebnisse zum Werkzeug der „Arbeitsmethodik“ dar: Fünf Bundesländer nennen die „Arbeitsmethodik“, eine Verbindung zu effektivem Arbeiten wird jedoch nur in einem einzigen Fall explizit hergestellt. Die beiden Werkzeuge „Bericht“ und „Systematische Müllabfuhr“ werden jeweils nur einmal benannt. Dies überrascht insbesondere bei dem „Bericht“, da die Schriftform beispielsweise in der Bildungsverwaltung weit verbreitet ist. Offensichtlich ist dies in Schule nicht der Fall und wird auch nicht mit (effektivem) Führungshandeln verbunden.

Zusammenfassend zeigen auch die Ergebnisse zu den deduktiven Kategorien, bezogen auf die Werkzeuge nach MALIK, einen großen Optimierungsbedarf auf.

Bei den *induktiven* Kategorien folgen die Nennungen - ähnlich wie bei den „Grundsätzen“ - keiner wirklich konsistenten Systematik und lassen erneut die Vermutung aufkommen, dass das Begriffsverständnis – in diesem Fall für die „Werkzeuge einer Führungskraft“ nach MALIK - im schulischen Kontext eher gering ausgeprägt ist. Verstärkt wird dieser Eindruck insbesondere durch die gleichzeitige Nennung von „Kommunikation“ als „Werkzeug“ und als „Grundsatz“. Schon bei den „Aufgaben“ wurde Kommunikation genannt, bei den beiden Hauptkategorien 7 und 8 gehört „Kommunikation“ nun zu den häufigsten Nennungen, wenngleich 1. das Begriffsverständnis von den „Grundsätzen“ (HK 7) ein völlig anderes ist als von den „Werkzeugen“ (HK 8) und 2. „Kommunikation“ nach MALIK weder zu der einen noch zu der anderen Hauptkategorie gehört, sondern von ihm als *Medium* bezeichnet wird, mit dessen Hilfe eine Führungskraft wirksam werden kann. Ebenfalls bei beiden Hauptkategorien genannt werden „Unterstützungsangebote von außen“, wie beispielsweise Coaching oder Supervision, was erneut die These nach einem

mangelnden Begriffsverständnis unterstreicht: Zwar kann eine Führungskraft mit derartigen Angeboten ihre eigene Führungskompetenz stärken, es handelt sich dabei aber nicht um Führungswerkzeuge im Sinne von „Arbeitsmitteln“, um Führungshandeln wirksam zu machen. Z.T. gehen die Statements auch über ein mangelndes Begriffsverständnis hinaus und münden in tendenzielle Abwehrreaktionen gegen die Verwendung der Begrifflichkeiten. Ursächlich dafür kann die bereits thematisierte Ablehnung von Management(begriffen) in Schule sein, ggf. können aber auch die ungünstigen Rahmenbedingungen und wenigen Hebel, die Schulleiter*innen rechtlich zur Verfügung gestellt werden, der Grund für die Ablehnung sein. Inhaltlich gibt es bei den induktiven Nennungen eine Tendenz zu einer kommunikativen und reflektierten schulischen Führungskraft, die bereit ist, Unterstützungsangebote von außen in Anspruch zu nehmen. Wirksamkeit, Innovationskraft, Mut zu innovativen Entscheidungen stehen weniger im Fokus.

Das bestehende und aufgezeigte Optimierungspotenzial hinsichtlich der sieben Werkzeuge wirksamer Führung sollte aufgegriffen und genutzt werden. So unspektakulär die Werkzeuge auch erscheinen mögen, gilt der Hinweis von MALIK: Ohne diese Werkzeuge können Führungskräfte schnell in einen Teufelskreis aus Überlastung, Stress, Depressivität und Ausgebranntsein geraten (Malik, 2019, S. 268) – ein Phänomen, das gerade im schulischen Kontext häufig zu beobachten ist.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sämtliche Befunde zum Malik Führungsrad® einen deutlichen Optimierungsbedarf beim Thema Führung und Management aufzeigen, der großes Potenzial im Hinblick auf wirksames Führungshandeln in Schule in sich trägt. Bevor jedoch die Hauptergebnisse noch einmal in ihrer Gesamtheit diskutiert werden, um erste Implikationen für Forschung und Praxis daraus abzuleiten, werden zunächst die Befunde zu Veränderungsbedarfen und Überarbeitungen der Qualifizierungen aufgrund der Digitalisierung und der Pandemie⁵⁰ dargelegt.

⁵⁰ Dritte Forschungsfrage (s.a. Einleitung und Abschnitt 2.1)

4.3 Empirische Befunde zu Veränderungsbedarfen und Überarbeitungen der Qualifizierungen aufgrund der Digitalisierung und der Pandemie

Durch die Corona-Pandemie haben digitale Bildungsangebote eine besondere Beschleunigung erfahren und zu Veränderungen sowie einem Schub in verschiedener Hinsicht geführt (Lindemann, 2022, S. 231; Köller et al., 2022). Beispielsweise haben sich deutlich mehr Lehrkräfte durch die Pandemie mit digitalen Unterrichtsangeboten auseinandergesetzt und auch an entsprechenden Fortbildungen teilgenommen (ebd.). Mit dieser Arbeit wird daher auch der Frage nachgegangen, ob die Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen Veränderungen im Zuge dieses Digitalisierungsprozesses erfahren haben. Der Fokus liegt bei potentiellen Veränderungen auf dem Bereich Führung und Management. Denkbar sind beispielsweise neue Angebote zum Thema „Führen auf Distanz“ oder Angebote für Schulleiter*innen im digitalen Format. Untersucht werden zunächst neue Schwerpunktsetzungen im Zuge der Digitalisierung und der Pandemie. Im Anschluss werden außerdem entsprechende Umgestaltungswünsche genauer betrachtet. Eine Gesamtbetrachtung schließt diesen Teil der Arbeit ab.

4.3.1 Neue Schwerpunktsetzungen im Zuge von Digitalisierung und Pandemie

Die Pandemie hat bei *allen* Bundesländern zu gravierenden Veränderungen in ihrem Qualifizierungsangebot für angehende oder neue Schulleiter*innen geführt. Aufgrund der Tatsache, dass keine Präsenzangebote stattfinden konnten, wurden die Qualifizierungen in sämtlichen Bundesländern – z.T. in kurzer Zeit - überarbeitet und in *Onlineformate* überführt.

„Und als wir umgestellt haben, waren wir-, wegen der Pandemie, waren wir alle nicht sicher-. Also, wir mussten ja etwas anbieten. Die-, die Wartelisten sind vollgelaufen, die Menschen haben darauf gewartet, wie geht es weiter und wir mussten etwas anbieten. Und dann haben wir gesagt, ja, wir müssen so wie in allen anderen Bereichen gucken, dass wir es halt irgendwie online machen. Und wir waren alle sehr gespannt, wie erfolgreich das sein kann. (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 97)

„Also die Schulleitungsqualifizierung lief dann zum Teil online. Und wir haben unser Möglichstes getan, die Module auch teilweise in andere Formate zu drücken. Haben teilweise Blended Learning Formate dann entwickelt, aber das ist ein Prozess, der immer noch am Laufen ist. Also da wurden tatsächlich die ersten Schwerpunkte dann auch gesetzt, sodass man darauf reagieren konnten.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 181)

„Wir haben über Nacht die [...] Schulcloud aus dem Boden geschöpft. Das heißt, die lief in einem Projekt mit 20 Schulen. Und quasi innerhalb von 14 Tagen haben wir in diese Schulcloud über 700 und mittlerweile alle 900 Schulen aufgenommen. Und haben diese [...] Schulcloud auch als

Fortbildungsplattform genutzt. Das heißt also, die Fortbildungen liefen mit geringen Unterbrechungen weiter, aber sie liefen digital weiter.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 175)

Dabei waren nicht nur Mut und auch mal eine Regelüberschreitung notwendig, um überhaupt zu Ergebnissen zu kommen, sondern die Durchführungen gingen auch z.T. mit einer Überforderung der Teilnehmer*innen einher.

„Ja selbstverständlich. Wir waren ja notgedrungen gezwungen. Wir konnten ja nun nicht die Veranstaltungen aussetzen, die Zertifizierung musste stattfinden. Wir haben schon unsere Module online dann durchgeführt, auch didaktisch-methodisch. Was sehr schwierig war, weil wir dann auch mit Tools gearbeitet haben, die man gar nicht unbedingt benutzen durfte. [...] Wo dann auch die digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden-, teilweise waren die überfordert, die auch zu nutzen, wenn ich dann plötzlich sage, hier ist ein Scancode und ein QR-Code. Und hier haben Sie ... [...], und jetzt machen sie mal, und packen sie auf den Stapel und werfen sie mal an die digitale Wand. Also es war teilweise auch wirklich für die Teilnehmenden dann eine Überforderung. Das hört bestimmt auch irgendwann mal auf. Ja, und dann-.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 262)

Trotz Mut, schneller Überarbeitung und hohem Engagement aller Beteiligten, führten die digitalen Durchführungen aus verschiedenen Gründen *nicht überall zu einer wirklichen Zufriedenheit*: Das lag zum einen an technischen Problemen, zum anderen aber auch an Themen, wie z.B. Kommunikation und Gesprächstraining, die sich nicht unbedingt für Onlineformate eignen. Darüber hinaus war in digitalen Formaten bei weitem nicht der inhaltliche Umfang zu schaffen, wie in Präsenzveranstaltungen. Eine *relativ schnelle Rückkehr zu Präsenzformaten* war häufig die Folge.

„Wir sind ganz schnell-, also ich bin der Auffassung, und das habe ich auch mit dem Referat abgestimmt, Themen wie Wahrnehmung, Kommunizieren, Konflikte bearbeiten, solche Themen, diese ganzen Gesprächstrainings, ich sehe es virtuell nicht richtig. Also wir hatten dann zum Schluss wirklich gute Voraussetzungen durch Gruppen, virtuelle Gruppenräume, und, und, und. Aber die Übertragung, das Verkrisselte, das Rausfallen der Teilnehmer, die Bandbreite. Also es ist ein Abhaken gewesen. Ja? Und wir sind wirklich zurückgekommen in Präsenz, besonders in der Basis. Durch diese Grundlagenmodule, die ja ganz viel mit Wahrnehmung und kommunizieren zu tun haben.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 266)

„Also im Zusammenhang von Corona haben wir natürlich Module [digitalisiert] und mussten es auch, weil wir konnten ja nicht zweieinhalb Jahre Pause machen. Und ich spreche jetzt mal von, ich bin ja selber Modulgestalter in der Führungskräftequalifizierung und so wie ich es gemacht habe, haben es andere auch gemacht. Ich habe mir angeguckt, was habe ich im Modul, [...] Und da habe ich überall die gleiche Erfahrung gemacht, nämlich erstens, das was ich in Präsenz mache, schaffe ich vom Umfang nicht in Digital. Das war eine erste große Erfahrung.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 133)

In zahlreichen Ländern wurde außerdem die Feststellung gemacht, dass *Austausch und Vernetzung* in dieser Zeit zu kurz kamen und dadurch *Defizite* bei den Teilnehmer*innen entstanden sind, die es anschließend wieder auszugleichen galt.

„Und wir sind-, also, die-, die Rückmeldungen sind so, dass die Menschen sagen, es ist so schön, wenn man-, wenn man menschlich in einem Raum sitzt und sich miteinander unterhalten kann, gerne dahin zurück.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 97)

„Und das war jetzt also während der Corona Pandemie, als eben die Seminare ja auch schwerpunktmäßig online angeboten wurden, war das eigentlich das große, die große Schwierigkeit. Und ich glaube, manche Personen haben jetzt tatsächlich die sämtlichen Bausteine, ihrer Einführungsfortbildung online bewältigt. Natürlich gab es da, natürlich gibt es da eben auch Gruppenarbeitsphasen, wo man dann in kleineren Gruppen mit den Kollegen arbeiten kann und sprechen kann und eben auch dadurch, dass man da in näheren Kontakt kommt, dann auch feststellt, ist das jemand, den ich später mal noch anrufen möchte? Also quasi ein Netzwerk bilden möchte mit dem oder eben nicht. Aber ich glaube, gerade in denen, wenn die in Präsenz bei uns eben tagen, dann ist es eigentlich schon so, dass man beim Essen oder in verschiedenen Kontexten einfach da stark in Austausch kommt. Und dann auch merkt, okay, hat jemand das ein gleiches Thema wie ich?“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 125)

Einige Länder betrachten das Vergangene und die gemachten Erfahrungen als wichtigen Prozess, in dem es abzuwägen gilt, an welcher Stelle Onlineformate Sinn machen und an welcher Stelle Präsenzformate sinnvoller sind.

„Noch nicht wieder komplett, aber es ist ein wichtiger Prozess auch gewesen. Der eben auch deutlich macht, wo wir eben tatsächlich auch stehen in diesem langen Kulturwandel der Digitalisierung. Nämlich, dass die Leute durchaus erkennen, wo es sinnvoll ist und Sinn macht. Früher hätten wir uns ja sicherlich auch getroffen für so ein Interview hier. Und das ist schon auch gut, rauszufinden und zu schauen, wo sowas passt, wo es nicht passt. Aber auch, wie [Person] vorher schon mal gesagt hat, die Beziehungen, das soziale Miteinander, die Beziehungsebene und das sich begegnen, ja? Und sich auch wirklich in die Augen zu schauen, ins Gesicht zu schauen. Das kann man so nicht.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 99)

Mit etwas Abstand betrachtet, stellten einige Länder fest, dass die digitalen Durchführungen nicht nur negative Aspekte, sondern durchaus auch positive hatten, die es sich lohnte, genauer zu betrachten. Aus diesen Gedanken entstanden erste Ideen und innovative Impulse: *Schulleiterqualifizierung wurde noch einmal völlig neu gedacht.*

„Aber dafür, was man jetzt erst einmal nur machen konnte, weil ja auch Dinge verboten waren, ist es wirklich gut gelaufen. Und das hat natürlich dazu-, es hat so den Impuls gegeben, zu sagen, okay, jetzt müssen wir wirklich einmal ganz-, ganz neu denken. Also, wenn wir doch wissen, dass das eine etwas Gutes hat, aber das andere auch, weil ich mir einen Anreiseweg erspare, weil ich meine Familie nicht über Tage im Stich lassen brauche. Oder weil ich einfach nur zwei, drei Stunden in einer Schalte bin und dann aber nebenan die Kinder noch spielen können, das müssen wir doch irgendwie nutzen, ja, und den Schatz müssen wir doch heben. Und das sind alles erwachsene Menschen, die können sich auch selbsttätig beschulen, ja, also in Selbstlernerheiten, zumal wir das in Schule auch immer mehr fordern, was-, weil es halt individualisierter ist, ja. Ich kann dann in meinem Tempo lernen. Ich kann dann auch nachts um-, um-, um drei lernen, wenn das meine Zeit ist, ja. Das kann ich in [Ortsname] nicht, da muss ich dann-, um 15 Uhr muss ich dastehen und das Rollenspiel machen. Also, insofern ist das, glaube ich, wirklich die Zusammenbringung von zwei sehr guten Welten. Und ich finde es auch recht zukunftsorientiert. Wenn das in Schule auch mehr greifen soll, ja, dass da über Plattformen etwas ausgetauscht wird, digitale Lernpfade hinterlegt werden sollen für Schüler, dann macht es doch nur Sinn, dass

angehende Führungspersonen in Schule das selbst auch so erleben.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 97)

In einem Bundesland sind Präsenzphasen mit begleitenden digitalen Reflexionsphasen bzw. Selbstlernphasen geplant.

I: „Also, es gibt offensichtlich wieder Präsenzveranstaltungen, die aber begleitet werden.“

B: „Die wird es-, ja, wird es geben. Also, im Moment noch nicht, aber mit der neuen Staffel.“

I: „Okay, das heißt, jetzt in der letzten Zeit hat es digital stattgefunden, die Module? Okay. Und jetzt ist geplant hybrid, also in Präsenz mit digitalen Reflexionsphasen, also so eine Kombination sozusagen, und auch mit digitalen Selbstlernphasen?“

B: „Ja.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 90-95)

Am Ende steht dann eine *Mischung aus Präsenz- und Online-Angeboten*, abhängig davon, wie geeignet die jeweiligen Inhalte für die betreffenden Formate sind. Module, die sich dafür besonders eignen, wie z.B. Schulrecht, blieben in mehreren Ländern in digitaler Durchführung erhalten.

„Wir machen also vieles in Präsenz, machen auch einiges online. Zum Beispiel die Veranstaltung zum Schulrecht findet dann online statt, weil da geht es um Daten, Fakten und noch eine Nachfrage stellen. Das kann man gut online abwickeln, aber zum Beispiel Führung- und Rollenverständnis, da sagen wir, da wollen wir die Leute sehen. Da ist es etwas anderes, wenn die sich gegenüber sitzen, wenn wir ihnen in die Augen gucken können. Und deshalb, glaube ich, ist diese Mischung ganz gut.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 181)

„Das haben wir also, wie gesagt, also das eine Modul, was Vortragscharakter hat, ist-, mit den Rechtsvorschriften und so, das ist digital geblieben. Und dieses Kolloquium ist digital geblieben. Aber ich glaube, da gibt es noch wesentlich mehr Möglichkeiten.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 268)

Auch im folgenden Bundesland wurden die Erfahrungen genutzt, um Module, die für Onlineveranstaltungen geeignet sind, weiterhin digital anzubieten. Nach dortiger Einschätzung sind dies vorerst Arbeits- und Gesundheitsschutz und Schulrecht.

„Drittens ist eine Erfahrung aus dieser Onlinegeschichte, dass wir schon während Corona, am Ende von Corona gesagt haben, also Module, die wirklich gut in Onlineveranstaltungen zu bearbeiten sind, wie Arbeits- und Gesundheitsschutz, wie auch Schulrechtsveranstaltungen wollen wir auch weiter über Corona hinaus digital anbieten. Andere Themen, wo sich eine Präsenz wirklich geschickt und erforderlich macht, da machen wir da. Also wir machen tatsächlich eine Mischung aus digitalen Modulen und Präsenzmodulen. Und wir gucken, jeder Modulleiter, der also ein einzelnes Modul macht, wenn es um die Überlegung geht von Präsenz in Online, was kann ich machen inhaltlich, was kann dieses Format Online tatsächlich leisten, damit da was Vernünftiges bei rauskommt.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 133)

In einem weiteren Bundesland werden mittlerweile einige der neun Module online durchgeführt, dabei ist das erste Modul immer online und das zweite in Präsenz. Es existiert ein Selbstlernkurs für eine digitale Plattform, ein Modul

Personalentwicklungsgespräche mit Video und Handbuch sowie ein digitales Modul
Beurteilungen.

„Also wir haben ja tatsächlich schon umgestaltet. [...] Also das sind ja neun Module, jeweils zweitägig. Und das erste ist immer online. Das erste Modul ist online und das zweite ist in Präsenz.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 103)

„Ja und da sind wir-. Also wir haben das an-. Wir haben einen Selbstlernkurs für diese digitale Plattform, die wir nutzen. Da kann man jederzeit reingehen. Wir haben eben dieses Modul Personalentwicklungsgespräche mit einem Film und einem Handbuch und Anleitung. Wir haben die dienstliche Beurteilung als ein digitales Format. Das wächst auch. Aber da würde ich mir noch mehr Professionalität einfach wünschen.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 105)

In anderen Bundesländern wird darüber nachgedacht, die Teilnehmer*innen zukünftig in *Vorbereitung auf die Module oder aber in Nachbereitung* einiges *online* bearbeiten zu lassen, so dass die Präsenzphase davon entlastet wird und sich alle mehr auf den Austausch konzentrieren könnten. Eine solche systematische und hybride Arbeitsform wäre eine deutliche Veränderung zu den Onlineformaten während der Pandemie, mit denen versucht wurde, den Inhalte der Präsenzveranstaltungen 1:1 in die digitalen Formate zu übertragen.

„Ja, oder worüber wir auch schon mal nachgedacht hatten und wo ich glaube, wo auch die Zukunft liegt, dass die Teilnehmer vorbereitend einiges online bearbeiten. Textauszüge lesen, Aufgaben erhalten, um sich dann in der Präsenzphase mehr über diese Dinge auszutauschen und so etwas zu üben. Also dass es klassisch wirkliche hybride Formate gibt. Also wir machen ja nur, dass wir das, was sonst in Präsenz ist, machen wir so wie wir beide jetzt. Ja? Aber Hybrid ist für mich auch noch mehr. Wenn es einen Moodle-Kurs, den ich vorbereitend bearbeiten muss, vielleicht Fragen sogar zu beantworte und dann trifft man sich. Also da, glaube ich, dahin sollte die Zukunft gehen, weil das auch ein ökonomischer Umgang mit der Zeit von den Schulleiterinnen und Schulleiter ist. Ich merke, dass viele-, also es-, wobei die die Erwartungen auch sehr unterschiedlich sind. Also manche kommen auch in eine Fortbildung, weil sie erwarten, dass es dort eine Input Phase gibt, wo sie etwas hören, ja, was sie noch nicht wissen. Das könnten sie sich auch gut Zuhause angucken oder durchlesen. Wir haben es leider versäumt in der Zeit. Das wäre noch so was, was man aber auch noch im Nachhinein machen könnte. Zum Beispiel so eine Präsentation. Es muss ja nicht ein Text sein, aber es kann ja die Präsentation aufgezeichnet werden, so wie wir das jetzt machen und das gucken sich die Schulleiter vorher an und dann trifft man sich und tauscht sich dazu aus. Also da würden so meine Gedanken in diese Richtung gehen.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 183)

„Ja genau, also es ist nachbereitend, oder vorbereitend. Dort werden digitale Medien verwendet, oder in Datenbanksystemen aufgebaut.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 187)

Sehr konkret im Hinblick auf den Anteil von Präsenz- und Online-Veranstaltungen äußert sich ein weiteres Bundesland: *Zwei Drittel* der Seminare werden in *Präsenz* durchgeführt und *ein Drittel im Online-Format*.

„Wir haben eine Mischform. Wir haben vorgegeben, zwei Drittel Präsenz, ein Drittel online QS-, für die Schulleitungen, das ist die Ausnahme, sonst 50-50. Und wir haben das jetzt so organisiert, dass wir in den Sommermonaten überwiegend die Präsenzveranstaltungen durchführen, auf jeden Fall die ERSTE Veranstaltung und die letzte Veranstaltung mit der Zertifikatsübergabe. Und in den Wintermonaten eher die Online-Veranstaltung durchführen, damit wir nicht immer wieder umplanen müssen.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 137)

Das nachfolgende Statement beschreibt ebenfalls eine Mischung aus Präsenz- und Onlineformaten in dem betreffenden Bundesland. Meist steht zu Beginn eine Präsenzveranstaltung, bei der sich die Teilnehmer*innen kennenlernen und vertiefend arbeiten. Im Anschluss gibt es vorbereitende Aufgaben über eine Onlinevertiefung.

„Das ist jetzt schon so. Das ist jetzt schon wirklich Usus, dass, ja, weil unsere Kollegen, es spricht viel für Online, weil wir ein Flächenstaat sind. Also sie können nicht durch die ganze Republik fahren. Aber wenn es online keinen Sinn macht, weil Schulleiter auch mal zusammenkommen wollen. [...] Das ist ja immens wichtig, weil es Themen sind, die müssen wir besprechen von Auge zu Auge, dann machen wir das nicht online. [...] Also zum Beispiel Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe hat, ist ein Zyklus, das hat Onlineaspekte und Präsenz. Das hat, wenn wir so einen Zyklus sind ist es immer so eine Mischung. Meistens so, dass man sagt, man hat erstmal eine Präsenzveranstaltung, wo man sich kennenlernt, vertieft arbeitet. Aber dann gibt es Aufgaben, vorbereitende Aufgaben, Onlinevertiefung. Und dann gibt es nochmal, also es ist tatsächlich innerhalb des Zyklus sogar eine Mischung.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 229)

Und auch dieses Bundesland ist zum Zeitpunkt des Interviews bereits zu einem Blended Learning Format übergegangen. Der Anteil der dortigen *Online-Formate* liegt bei 80% und ist damit ausgesprochen hoch. Präsenzphasen machen demnach nur noch 20% aus. Als entscheidender Faktor für die Anschlussfähigkeit der Fortbildungen an praktisches Handeln von Schulleiter*innen wird – auch bei den Onlineformaten – die *Vermittlung des Praxisbezugs* angesehen. Auf eine entsprechende Studie wird hingewiesen.

„Die meisten sind im Blended Learning Format. Das heißt also, sie haben Präsenzphasen und Onlinephasen. Wir haben jetzt zurzeit über 80 Prozent in Online-Formaten und nur noch 20 Prozent in Präsenz-Formaten. Und wir haben eine erste Untersuchung unseres Referats für Forschung und empirische Sozialforschung, die besagen, grade in Führungsfortbildungen kommt es darauf an, dass man einen hohen Praxisbezug in der Fortbildung mit vermittelt. Also die Anschlussfähigkeit, ein praktisches Handeln von Schulleitungen ist der ausschlaggebende Faktor. Ob die Führungskraft in Präsenz oder online teilnimmt, hat auf den Lernerfolg erstmal keinen statistischen messbaren Erfolg. Werden wir übrigens jetzt veröffentlichen im Trialog Band, der demnächst rauskommt. Also da ist die Studie noch mal nachlesbar.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 179)

Die Begründung für den Mix aus Präsenz und Online wird in diesem Fall gleich mitgeliefert:

„Ja. Weil ich bin Anhänger von Libowski und Richter. Und Libowski und Richter, beides Lehrer, Bildungsforscher, sagen ja nun eindeutig, dass diese One Shot in der Lehrerfortbildung nichts

bringen, sondern dass wir immer eine Reihe brauchen, wo man auch in der Praxis ausprobiert. Und demzufolge koppeln wir immer, deswegen erwähnte ich vorhin dieses Blended Learning oder flipped Classroom. Die werden übertragen auf die Lehrerfortbildung. Deswegen kombinieren wir immer Präsenzteile mit Onlineteilen.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 183)

Auch der *Druck großer Teilnehmer*innenzahlen* führte in einigen Fällen 1. zu Umgestaltungen und einem Abweichen von den üblichen Präsenzveranstaltungen bzw. 2. zu einem Mehr an Online-Angeboten und 3. Selbstlernangeboten. Als Ziel formuliert das betreffende Bundesland, die Erarbeitung einer neuen Konzeption aus diesen drei Optionen, um flexible Einstiege und ein individuelles Lerntempo zu ermöglichen.

„Also wir haben ja vor unser Konzept umzusteuern. Wir wollen ja Ende nächsten Jahres mit einem neuen Durchgang starten. Und dieser Durchgang wird sich auf die veränderten Rahmenbedingungen einstellen. Also sprich, interessierte Lehrkräfte wollen wir aufnehmen und nicht mehr ablehnen lassen durch das Schulamt. Also wir wollen die Tür weit aufmachen, wer Interesse hat und sich qualifizieren möchte kann jetzt hier reinkommen. Das hat aber zur Folge, dass wir mit der Anzahl der Teilnehmenden, die dann wahrscheinlich Interesse zeigen auch umgehen müssen. Und das wiederum bedeutet, dass wir von diesen klassischen Präsenzveranstaltungen ein Stück abweichen müssen. Wir werden mit Online-Angeboten und Selbstlernangeboten agieren. Aber auch mit Blick darauf, dass wir nicht immer nur zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Start ermöglichen und wenn du das nicht geschafft hast in den Kurs zu kommen, wartest du jetzt noch zwei, drei Jahre bis der nächste Kurs beginnt. Sondern einen permanenten Einstieg ermöglichen. Und Ziel ist es, eine Mischung aufzubauen aus digitalen Angeboten, Selbstlernangeboten und größer angelegten Präsenzveranstaltungen. Sodass jeder, zu jeder Zeit einsteigen kann, wer interessiert ist, was jetzt nicht gegeben ist. Aber auch jeder die Möglichkeit hat im eigenen, sage ich jetzt mal, Lerntempo die Qualifizierung zu durchlaufen, wer eben es schafft die Qualifizierung in einen kürzeren Zeitraum zu durchlaufen, auf Grund dieser Selbstlernangebote, kann das tun. Wer mehr Zeit braucht kann auch mehr Zeit nutzen. Also diese Zeitdauer wollen wir flexibilisieren, die jetzt ja relativ starr ist. Und da wippt natürlich die digitale Welt unglaublich. Sonst wäre das gar nicht möglich.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 140)

Auch im nachfolgenden Fall wird der große Nachholbedarf angesprochen, der einen ebenfalls großen Raumbedarf nach sich zieht. Mit Blended-Learning-Formaten wird versucht, dies aufzufangen, gleichzeitig wird aber auch der Mehrwert der neuen Formate insgesamt erkannt, geschätzt und praktiziert.

„Wir sind nicht komplett in die Präsenz zurückgekehrt. Schaffen wir auch gar nicht. Wir haben gar nicht genügend Räume um den ganzen Nachholbedarf aufzuholen. Wir arbeiten häufig mit Blended-Learning-Formaten, also eine Mischung aus Präsenz und digital, finden das super, haben, sind dabei sehr viel mit Taskcards oder LMS zu arbeiten, also ein Moodle-System um auch viel mehr digital zu hinterlegen und das besser zu planen und zu steuern. Das schätzen wir sehr. Wir wollen die Uhr nicht zurückdrehen. Wir machen gar nicht so viel theoretisch zur Digitalisierung und zur Digitalität, sondern sehr viel praktisch. Also wir versuchen einfach die Kultur des Teilens zum Beispiel vorzuleben.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 89)

Sehr kreativ ging dasselbe Bundesland in der Coronazeit mit der, durch die ausgefallenen Seminare frei gewordenen, Trainer*innenressource um: Die

Trainer*innen wurden für *digitales Einzelcoaching* genutzt, was in dieser besonders belastenden Zeit unterstützend und hilfreich war. Das Coaching soll weiterhin beibehalten werden.

„Wir mussten kürzen, einfach weil die-, es ist viel anstrengender. Man muss mehr Pausen machen. Wir haben das viel ersetzt und das ist auch ein Weg, den wir in Zukunft mehr gehen, dass wir häufig den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach den Seminaren noch ein individuelles Coaching anbieten. Also uns sind halt auch einfach durch die Krankenzahlen viele Seminare ausgefallen und dann hatten wir selber Kapazitäten um zu coachen. Und dann haben wir gesagt, so jetzt ist-, war das Modul Personalentwicklung zum Beispiel hat sich das total bewährt, aber auch bei der Führungsrolle. Wer will, kann sich nochmal anderthalb Stunden coachen lassen. Wir haben zwei Trainer, beide können das. Und dann-, das hat es häufig-, das hat es total gebracht. Und das kann man super online und das empfinden wir als ausgesprochen-, also ein super Gewinn. Auch um die Nachhaltigkeit zu erhöhen. Das ist für mich die andere Frage, was kann ich alles tun, um die Nachhaltigkeit der Fortbildung zu erhöhen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 93)

Ein weiteres Bundesland hat einerseits das Management-Thema „*Führen aus Distanz*“ aufgegriffen und vermittelt darin auch, wie sich eine digital geführte Konferenz gestaltet bzw. anfühlt sowie darüber hinaus, was das für die Kultur in Schule bedeutet. Auch die *Uhrzeiten der Seminare* haben sich hier verändert und wurden in den *Abend* gelegt. Hohe Teilnehmezahlen bestätigen diese Entscheidung. Gleichzeitig werden die Fortbildungen hier von Schulleiter*innen durchgeführt, die selbst vor Ort digitale Konferenzen durchführen, also Praxiserfahrung mitbringen.

„Aber zum Thema Management sind es tatsächlich die Sachen, wie führe ich Kollegien aus der Ferne. Das war angedockt an die Pandemie, als es darum ging, wie mache ich denn jetzt eine Lehrerkonferenz mit 40 Kollegen, wenn ich die online mache. (I: Ja.) Und das werden tatsächlich die Basics vermittelt von der Technik, aber auch eben dann, nicht nur die technische Umsetzung, sondern didaktische Ansätze, methodische Ansätze mit rein. Also es verändert ja die gesamte Kultur. Zum Beispiel jetzt einer Lehrerkonferenz, wenn ich die online mache. Und das wird sehr gut angenommen. Wir haben da auch unsere Formate geändert. Das heißt, wir bieten solche Veranstaltungen an 19:30 Uhr bis 21:00 Uhr. Und die sind alle ausgebucht mit 50, 60 Mann, teilnehmenden. Weil der Bedarf so hoch ist sich dort selber zu professionalisieren. Und in Phase drei wird es dann in der Qualifizierung, in den Modulen durch die Kollegen umgesetzt, die die Fortbildung durchführen, da die ja selbst alle aus Schulleitungen sind bei uns. Also das heißt, sie haben diejenigen, die fortbilden sind auch diejenigen, die im System selbst gerade die ganzen Veränderungen mit, mit umsetzen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 98)

Ein ähnliches Modell gibt es auch in einem weiteren Bundesland: Schulleiter*innen, die die Qualifizierungen durchführen, dienen als Meta-Modelle.

„Wir haben in [Bundesland], die digitale Fortbildungsoffensive für Schulleiterinnen und Schulleiter. Und dann gleichzeitig auch in der Doppelrolle, das Moderierende natürlich auch als Meta-Modelle wiederum für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter agieren. Dass die auch entsprechend qualifiziert worden sind.“§ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434, Pos. 137)

In einem weiteren Bundesland ist die *zentrale Vorgabe* entstanden, das Thema

Digitalisierung bei allen Qualifizierungsbausteinen – sozusagen als *Querschnittsthema* – mit zu berücksichtigen.

„Also bei uns ist es ist es ist es so, dass wir eine eine eine Vorgabe haben, dass wir das Thema Digitalisierung in allen Qualifizierungsbausteinen nach Möglichkeit mitberücksichtigen.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 117)

Gleichzeitig muss Digitalisierung *auf Tagungen im Programm berücksichtigt werden*. Eine solche Vorgabe, noch dazu mit Ressourcen unterlegt, stellt derzeit noch eine Besonderheit dar. Eine vergleichbar hohe Priorität wurde der Digitalisierung von keinem anderen Bundesland eingeräumt.

„Nicht als zentrales Thema, aber immer wieder mitdenken. [...] Da haben wir ganz am Anfang mussten wir dann auch so ein Konzept entwickeln, wie stellen wir sicher, dass das Thema Digitalisierung da immer mitgedacht wird. Und bei allen größeren Tagungen, sage ich jetzt einfach mal, [...] muss im Tagungsprogramm das Thema Digitalisierung einen ausgesprochenen Platz haben. Und da stehen uns auch relativ gute Ressourcen zur Verfügung.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 117)

Dasselbe Bundesland unterbreitet Schulleiter*innen *Impulse von erfahrenen Schulleiter*innen in Form von Onlineangeboten* auf einer eigenen Plattform.

„Aber was wir im Moment haben, ist das ist so, dass wir, wir haben eine eine eigene Plattform. Die heißt [...]. Wo wir praktisch fortlaufend für bereits qualifizierte Schulleiter Onlineangebote anbieten. Meistens in in in Form von 90-minütigen, wie jetzt auch, so eine E-Session. Wo wie wo einfach Erfahrene im Bereich Digitalisierung, oder auch erfahrene Schulleiter, Impulse liefern und dann eben zu gucken, was sollte ein Schulleiter in dem Bereich zum Thema Digita-, Digitalisierung wissen und wie kann ihm das nutzen, die Schule voranzutreiben.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 121)

Darüber hinaus erhalten Schulleiter*innen hier bereits einen *groben Überblick, was technisch im Unterrichtseinsatz möglich ist*, um den Unterricht ihrer Lehrkräfte beraten und bewerten zu können.

„Und da bieten wir dann beispielsweise mal so einen Überblick an. Zu sagen, was muss ein Schulleiter zur gute zu gutem digitalen Unterricht wissen als als Rahmen, damit er sprechfähig ist und auch in einem Rückmeldegespräch auch mal sagen kann, Sie haben jetzt im gesamten Phase das und das unterrichtet, da hätten wir doch gut das und das auch einsetzen können. Damit er glaubhaft bleibt gegenüber den Kollegen und sagt, da hätten wir doch die die [...] -Umfrage mit dem digitalen Tool verwenden können. Ohne dass er ganz Spezielles dann benennt, ja. Oder zumindest die Frage stellt, warum haben Sie es denn nicht gemacht? Kann auch gute Gründe geben im Unterricht, warum ich jetzt genau bewusst mich gegen ein digitales Tool entschieden habe. Aber kann zumindest Fragen stellen diesbezüglich.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 123)

Es gibt aber auch drei Bundesländer, die wieder komplett zu Präsenzveranstaltungen zurückgekehrt sind.

I: „Und das haben Sie jetzt aber wieder zurückgeführt, wieder in Präsenz, oder habe ich das falsch verstanden?“

B: „Ja, ja. Also das kann man nicht so ganz verstehen.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 150-151)

„Und insofern sind wir jetzt wieder zur Präsenz auch zurückgekehrt.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434, Pos. 139)

„Also ich bin komplett mit meinen Modulen in Präsenz wieder zurückgegangen, damit das handlungsorientierte Arbeiten im Vordergrund steht.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 183)

Die Ergebnisse zeigen sehr anschaulich, dass das Feld der Schulleiter*innenqualifizierung durch die Pandemie und den Digitalisierungsprozess in Bewegung geraten ist und sich durchaus heterogen entwickelt hat. Von drei Ländern, die ihre Veranstaltungen wieder komplett in Präsenzformaten durchführen über unterschiedliche Mischformen und hybride Formate bis hin zu Ländern, die bereits 80% ihrer Veranstaltungen im digitalen Format durchführen oder zentralen Vorgaben, die dazu verpflichten, dass das Thema Digitalisierung in sämtlichen Qualifizierungsbausteinen auftauchen soll bzw. zu thematisieren ist. Es ist davon auszugehen, dass der Prozess sich zunehmend auspendeln und in den 16 Ländern auch nach und nach angleichen wird.

„Es wird sich, glaube ich, auspendeln. Wir haben ja immer bei den Entwicklungsprozessen erstmal einen Hype, dann die Gegenbewegung wieder. Und es ist durchaus verständlich, nach dieser langen Zeit, dass dieser Ruf nach Präsenz so vehement ist. Aber ich glaube, der Mix macht es. Es ist ein sowohl als auch.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 101)

In den 16 Interviews hat lediglich ein Bundesland explizit erwähnt, dass die Phase der rein digitalen Durchführungen in eine Evaluation mündet und die Ergebnisse abzuwarten sind.

„Also es gab in der Tat die Notwendigkeit, [...] die [XX]-, als es überhaupt nicht mit Präsenzveranstaltungen möglich war, auch in digitaler Form durchzuführen. Und da sind wir gerade dabei, dass wir diese Ergebnisse auswerten. [...] Und insofern sind wir gerade in der Evaluation, die Datenerhebung.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434, Pos. 137)

Da jedoch nicht ausdrücklich nach Evaluationen gefragt wurde, ist nicht auszuschließen, dass weitere Bundesländer ebenfalls Studien in Auftrag gegeben haben. Auf eine weitere, etwas anders ausgerichtete Studie, wurde oben bereits hingewiesen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle 16 Bundesländer während der

Pandemie Änderungen an ihren Qualifizierungen für angehende und neue Schulleiter*innen vorgenommen und diese überwiegend digital durchgeführt haben. Während drei Länder zwischenzeitlich komplett zu Präsenzformaten zurückgekehrt sind, haben andere den Weg hybrider Formate gewählt und nach ihren individuellen Bedarfen entsprechende Anpassungen vorgenommen. Der höchste Online-Anteil beträgt 80% in einem Bundesland. Gleichzeitig entstanden in der Zeit der Pandemie auch eine Reihe von Veränderungen, wie z.B. digitales Coaching, Seminare in den Abendstunden oder auch kurze digitale Impulse von in der Digitalisierung erfahrenen Schulleiter*innen als Meta-Modelle. Schulleiter*qualifizierung wurde – zumindest in Teilen - noch einmal völlig neu gedacht: kreativ, an den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen orientiert, ökonomisch im Hinblick auf Zeit und Ort. Diese Entwicklung wird weiter voranschreiten und Schule insgesamt verändern. Spannend sind insoweit auch die von den Länderexpert*innen geäußerten Umgestaltungswünsche.

4.3.2 Umgestaltungswünsche im Zuge von Digitalisierung und Pandemie

Am Ende der mit den Länderexpert*innen geführten Interviews stand die Frage nach umfassenden und mit ausreichenden Ressourcen hinterlegten Umgestaltungswünschen für eine zukünftige Schulleiter*innenqualifizierung. Die geäußerten Wünsche umfassten eine große Bandbreite bzw. eine Reihe sehr unterschiedlicher Felder. Um einen besseren Überblick zu gewinnen, wurden sie daher unter Oberbegriffen geclustert. Es ergaben sich dadurch sechs unterschiedliche Bereiche:

1. Wünsche nach bundesweiten Gemeinsamkeiten und Standards
2. Wünsche nach mehr Expertise und Professionalität (u.a. von außen)
3. Wünsche im Kontext der Digitalisierung
4. Allumfassende und inhaltliche Wünsche
5. Wünsche nach besseren Rahmenbedingungen (Team, Räume etc.) und
6. Wunsch nach Trennung des Schulleiter*innenamtes in Pädagogische Leiter*innen und Verwaltungsleiter*innen.

Die Wünsche werden nachfolgend genauer dargestellt und mit Zitaten unterlegt.

1. Wünsche nach bundesweiten Gemeinsamkeiten und Standards

Formuliert wird nachfolgend ein deutlicher Wunsch nach noch *besseren Möglichkeiten* der 16 Bundesländer bzw. Landesinstitute, *Fortbildungsmaterialien gemeinsam zu erarbeiten und anschließend auch anzuwenden*. Hier scheinen noch Anwendungsbarrieren zu existieren, die vermutlich in unterschiedlichen Softwaresystemen begründet sind. Auch die Möglichkeit, trotz großer Distanzen, Expert*innen aus anderen Bundesländern, digital dazu zu schalten, sollte stärker genutzt werden.

„Das wird in diese Richtung gehen, denke ich, dass wir bundesweit das nutzen werden. Das ist jetzt schon so im Bereich Schülerinnen und Schüler. Also eine digitale Plattform, die wirklich auch zulässt, dass wir von den Fortbildungsinstituten her anschlussfähig sind mit bestimmten Dingen. Und Kompetenzen bündeln können. Da komme ich wieder zum Netzwerk. Also wir haben Netzwerkführungskräftefortbildungen, wo die Fortbildungsinstitute, die Führungskräftefortbildung machen für Schulen, bundesweit zusammengeschlossen sind. Und wir tauschen uns auch schon viel aus über digitale Aufbereitung von Themenbereichen. Also zum Beispiel hat das [Ort3] zum Projektmanagement was Tolles gemacht. Aber das sind dann eben Tools, die wir nicht abspielen können bei uns. Und das ist schade. Und da könnte man so viel. Also über Digitalisierung gibt auch so schöne Möglichkeiten einfach Kompetenzen aus allen Bundesländern zu sammeln. Und zu sagen: ‚Mensch, da haben wir einen Schwerpunkt und wir produzieren was für diese Plattform und stellen das ein. Und ihr macht das und das.‘ Soweit sind wir aber leider noch nicht, aber das würde ich mir sehr, sehr wünschen. Und auch die Möglichkeiten jetzt, die sich dadurch eröffnen haben, Menschen aus anderen Bundesländern mal eben zuzuschalten. Also wir hatten jetzt zum Beispiel bezogen auf Diversität einen Schulleiter aus Berlin. Den konnte man mal eben für eine halbe Stunde zuschalten. Man kann einen Vortrag aus der Schweiz mal eben zuschalten. Das sind so tolle Möglichkeiten, wo man das, was Sie vorhin genannt haben, das große Ganze viel einfacher einfach zusammenschalten kann. Und was ich mir sehr, sehr wünschen würde, wo wir noch nicht gut sind, sind hybride Formate. Als- [...] Kombination. Das ist Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die dadurch erleichtert wird. Das ist eine Möglichkeit, gerade die Pandemie werden wir nicht mehr loswerden. Wo Leute ansteckend und krank sind, aber es Ihnen gut geht, wo sie teilnehmen könnten. Wo Menschen, genau, die vielleicht eine bestimmte Behinderung haben, andere Möglichkeiten nochmal haben. Also das zu nutzen, die hybriden Formate, das wäre so schön.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 107)

Orientierung geben in dem Dschungel aus Angeboten zur Unterrichtsentwicklung und diese dann mit Empfehlungscharakter auch auf einer von allen genutzten Plattform einstellen, ist ein weiterer Wunsch eines*r Experte*in.

„Und ich würde, natürlich zum Thema Unterrichtsentwicklung, wenn ich da jetzt die Möglichkeiten hätte, richtig viele gute Dinge einkaufen. Aber auch mit dem Kollegium, mit unseren Schulleitungen selbst entwickeln. Aber auch hier wäre für mich wieder ganz wichtig für die Zukunft, dass wir nicht auf 100 Plattformen 1000 Angebote machen, sondern dass wir etwas anbieten was den Schulleitungen tatsächlich hilft ihre Arbeit viel leichter und strukturierter anzugehen. Und da sehe ich jetzt im Moment noch ein großen Dschungel von einmal Unwissen, was gibt überhaupt schon digital auch. Und dann wiederum auch die Frage, wie komme ich an diese Angebote. Ich sage jetzt mal, diese [...], zum Beispiel, zum Unterricht von Professor2, wie komme ich denn jetzt dazu als Schulleitung tatsächlich solche Dinge auch einzukaufen und einzusetzen. Oder brauche ich das gar nicht, müsste ich mir Professor2 an meine Schule holen, um das mit meinem Kollegium zu machen.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 96)

„Ja. Also das Zauberwort ist tatsächlich diese Einfachheit. [...] Die Welt ist so komplex geworden, dass es jetzt nicht mehr als Bereicherung angesehen wird, dass man aus 50 Angeboten wählen kann. Sondern man möchte doch lieber wieder zu einfacheren Bausteinen, auch bei solchen digitalen Unterrichtsangeboten und anderen Angeboten zurückkommen. Damit es als Entlastung und nicht als Belastung empfunden wird. [...] Und da vielleicht noch ein Schlagwort eben auch eine sichere, verlässliche Plattform, auf der man arbeiten kann, das ist ja noch nicht gegeben. Also das wird ja bei Ihnen auch nicht anders sein. Das erleben man ja gerade wieder.“ (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 106)

Der Wunsch nach einem *bundesweiten einheitlichen Berufsbild für Schulleiter*innen* sowie nach *einheitlichen Standards* wird formuliert...

B: „[...] solange es nicht dazu kommt, einheitliche Schulleitung als Berufsbild zu akzeptieren und tatsächlich wirkliche Standards verpflichtend für jedes Bundesland einzuführen, glaube ich, ist das zu viel Freiraum drin.“

I: „Also ich höre so ein bisschen raus, das wäre schon so auch in Ihrem Sinne, zu mehr Standards zu kommen.“

B: „Ja.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 199-201)

...und außerdem nach *mehr Austausch und Kooperation*, so dass Tools auch ausgetauscht und gemeinsam genutzt werden können. Nicht jedes Bundesland muss „das Rad immer wieder neu erfinden“.

„Auch sich zu öffnen und es auch den anderen zur Verfügung zu stellen. [...] - das [Bundesland] so in Richtung interne Evaluationstools, mal mit [Bundesland], mal mit [Bundesland] arbeitet, mal mit [Bundesland] und [Bundesland]. Und dann wird auch wirklich gesagt: ‚Okay, wir stellen euch das zur Verfügung.‘ Ja? Oder jetzt vor kurzem [Bundesland] hat-, ich weiß leider jetzt die Abkürzung nicht mehr. Was sind denn auch so neue Begriffe? Elea oder so ähnlich? Wir probieren das jetzt auch in [Bundesland], das ist praktisch deren Modell und wir können es nutzen. Und das wird manchmal-. Also ich habe den Eindruck, es kostet dann auch nicht extra. Also nicht man muss es kaufen, sondern hier geht es um Schule und hier geht es um Bildung. Und Bildung ist unser höchstes Gut. Ja und das wäre definitiv zu wünschen.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 205)

Für erstrebenswert wird es gehalten, *bundesweit zu einer Vorstellung darüber zu gelangen, was unter „gutem Unterricht in Zeiten der digitalen Transformation“ zu verstehen ist*. An dieser Stelle wird auch offen eingestanden, dass die Länder allein hier zu keiner zufriedenstellenden Lösung kommen können, weil das Thema komplex ist und jeder eine andere Perspektive dazu einnimmt.

„Genau, ja. Und der letzte Aspekt dazu, noch wertvoller wäre es, wenn wenn wenn wir uns in Deutschland, oder auch in [Ortsname 2], wenn zumindest mal eine eine grobe Vorstellung klar formuliert würde, was heißt denn guter Unterricht in in Zeiten der digitalen Transformation? Da erlebe ich im Moment ein eine Vielfalt an Konzepten und kaum einer bringt es doch zusammen und jeder hat da andere Schwerpunkte. Aber da zu sagen, was heißt guter Unterricht. Zu-zumindest in meiner Perspektive in drei Jahren.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 125)

*Länderübergreifende Zusammenarbeit auf Schulleiter*innenebene – und eben nicht nur auf KMK-Ebene – wird ebenfalls als wichtiges Anliegen formuliert.*

„Das möchte ich unbedingt verstärken, dass wir [...] länderübergreifende Zusammenarbeit auf Ebene der Schulleitung, nicht nur auf Ebene der KMK und der Ausschüsse, sondern auf Schulleitungsebene. Dass sich Schulleiter treffen zu bestimmten Themen und nicht nur in der eigenen Bundes-Bubble bleiben. Solche Sachen, ja, das ist das, was mir spontan einfällt.“
(I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 233)

2. Wünsche nach mehr Expertise und Professionalität (u.a. von außen)

Es besteht der Wunsch nach *Kontakten zu größeren Wirtschaftsunternehmen* und der Möglichkeit eines Austausches über die dortigen Führungs- und Managementformate, um von dem dortigen Know-how und einer ggf. größeren Professionalität zu lernen und zu profitieren.

„Also wir haben in unserer Region hier große Wirtschaftsunternehmen, einfach auch. Wo es auch, wo das Thema eine Führung, Management, zum Teil wahrscheinlich echt professionell, vermutlich professionell, sonst wären die Firmen nicht so erfolgreich. Aber dass man da einfach Verbindungen herstellt und sagt: ‚Komm, da gibt es in irgendwelchen Formaten, was weiß denn ich.‘ Aber eigentlich wäre das also, dass man so, so Führungs- oder Managementprofis, dass also, dass im Moment ist das so indirekt ja. Wir haben die Trainer, die eben sowohl in Firmen sind und das dann dort vielleicht auf einen guten Weg bringen und bei uns-. Aber das ist so eine Dreieckskonstellation, warum nicht eigentlich auch da direkte Verbindung herstellen, dass es da in irgendwelchen Formaten direkte Kontakte oder so etwas gibt, wo man sich einfach Dinge anschauen kann oder hören kann, wie die das machen. Und dann kann man sicherlich manches auch runterbrechen.“
(I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 147)

Ein*e Länderexpert*in hat den Eindruck, schon zu weit weg von der Basis, also vom Schulsystem, zu sein und würde daher mögliche Umgestaltungen nicht selbst vornehmen, sondern einen *Expert*innenkreis aus der Praxis rekrutieren*. Den gesamten Prozess würde er*sie managen und den Expert*innen den Rücken freihalten, so dass diese den erforderlichen Freiraum für Umgestaltungen hätten.

„Also bin schonungslos offen, muss ich sagen. Also meine Rolle würde sich verändern dabei, weil ich die, sozusagen, dieses was notwendig ist, was kommt denn da, wo sind wir jetzt, was ist schon alles. Ich weiß zum Beispiel auch, muss ich sagen, ganz wenig davon was aktuell an Schulen jetzt, wir haben Schulen, die auf unterschiedlichen Niveau digital unterwegs sind. Ist schwer da jetzt auch wirklich einen Überblick zu haben. Und manche sind ganz vorneweg, aber ich könnte Ihnen jetzt gar nicht sagen was machen die denn alles. Weil dann müsste ich mal vier Wochen mitlaufen oder keine Ahnung was. Also ich selbst könnte es gar nicht so festlegen. Ich könnte es gar nicht so festbestimmen. Also das nehme ich rein und das nehme ich rein und das nehme ich rein. Sondern ganz ehrlich, ich würde, wenn ich es gestalten müsste, ich würde mir die Menschen reinholen, die es wissen muss, der Praxis heraus, die sagen können, die auch ganz klar sagen können, wo Entwicklungen hingehen, die das abschätzen können durch das tägliche Tun in dem Ganzen. Die würde ich mir reinholen. Ich würde denen den Rücken freihalten. Ich würde sagen, ich mache eher das Management im Sinne von, ich tue alles dafür, dass wir Angebote entwickeln können, aber diese inhaltliche, die Leute mitrollen, mitziehen, begeistern für bestimmte Dinge die notwendig sind an Schulen, würde ich in dem Fall aus meinem Blick, wirklich den Experten

überlassen wollen. Auch in dem Vertrauen. Ja natürlich sucht man sich ein Team, in das man Vertrauen stecken kann. Und würde die Praktiker, sozusagen, das entwickeln lassen, was da kommen mag. Also ich selbst, muss ich echt sagen, also mit dem was ich jetzt so mitbringe, was ich mache auch so, würde ich sagen, ich bin an der Stelle dann eigentlich nicht mehr der, der das dann so entwickeln könnte und auch vielleicht entwickeln sollte. Ich bin zu weit weg von der Aufgabe als solches und auch von den Möglichkeiten, die schon da sind. Und ich würde, sozusagen, dann eigentlich wirklich auf die Suche mehr gehen. Also ich würde jetzt nicht mehr Gestalter und ich lege mal fest oder so. Sondern ich würde wirklich gucken, wen brauche ich, wer hat die Stärke, wer hat das Wissen, wer hat das Knowhow und dieses Team würde ich mir zusammenstellen. Und darüber würde ich dann [...] entwickeln.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 120)

In dem Expert*innenkreis würden Personen aufgenommen, die in Schulleitung sind, aber auch Lehrkräfte mit innovativen Ideen.

„Es wären auf jeden nicht ausschließlich, aber es wären in erster Linie wirklich Leute, die auch in der Schulleitung sind. Es sind aber auch Leute die, sozusagen, innovativ in Schulen unterwegs sind. Also die müssen jetzt noch gar nicht, wenn ich jetzt Unterrichtsentwicklung zum Beispiel mal nehme, da sind viele Lehrkräfte, auch digital. Also wir kriegen das bei den Projekten dann mit, die sind ja noch Lehrkraft. Und bringen uns Projekt, wo sich digital, frage mich was, gemacht haben. Da staune ich. Die haben von der Schulleitung die Freiheit bekommen, die haben die Idee vorgestellt, weil das ist unser Credo, wenn ihr in Schule was macht, geht mit der Schulleitung ins Gespräch, sagt was ihr machen wollt, stimmt euch da, also nicht dass irgendeiner im Kämmerlein da irgendwie was unternimmt und dann seht das zu. Und da muss ich sagen, also natürlich, wenn innovative Ideen da sind und das ist etwas, was eingeschätzt wird, aber nicht nur von mir, was auch von dem Team zum Beispiel, eingeschätzt wird, das ist etwas, das hat Zukunft. Das ist etwas, das bringt Schule weiter. Das bringt was für die Schüler. Ich bringe wieder nicht nur Schule digital hoch, sondern bringt das was für die Schüler, was bringt das. Die würde ich dann auch mit reinnehmen. Aber ich würde mich jetzt nicht hinstellen und sagen: ‚So jetzt, das wünsche ich mir und das macht ihr.‘“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 122)

Im Hinblick auf die zentrale Frage nach der richtigen Expertise, beschäftigt auch das Thema Zukunftskompetenzen: Welche Kompetenzen benötigen die heutigen Schüler*innen, wenn sie vielleicht in 20 Jahren in ihr Berufsleben starten? Ähnlich ist es im Prozess der Digitalisierung mit den Schulleiter*innen: Es ist schwer, zu sagen, welche Kompetenzen sie hinsichtlich einer digitalen Führung zukünftig brauchen werden. Insoweit gibt es u.a. den Wunsch, *von externer Expertise in modernen Firmen zu profitieren*.

B1: „Also die Frage ging mir lange durch den Kopf, weil es ist ja eigentlich so eine Frage ins Ungewisse. Wir wissen ja nicht, wie die Zukunft aussieht. Wir wissen ja nicht wie sich unser Land, unsere Welt weiterentwickelt. Wir haben ja so viel krisenbehaftete Situationen, die wir meistern müssen. Und wir wissen gar nicht wo der Weg hinführt. Also die Schüler, die ich heute in der Schule habe und vielleicht in 20 Jahren im Berufsleben stehen. Wir wissen gar nicht, was die mal für Berufe ausüben. Weil, die gibt es vielleicht heute noch gar nicht.“

I: „Die Veränderungsgeschwindigkeit, die ist schon enorm, ja.“

B1: „Genau und diese enorme Veränderungsgeschwindigkeit ist natürlich auch im Feld der Digitalisierung. Und ich weiß gar nicht, ob es noch reicht Schulleitungen, die auf dem Weg sind, weil wir finden so wenig diesbezüglich. Wir hatten ja schon mal geguckt, digital Führen. Es gibt nicht so viele, die sich da auf den Weg gemacht haben, vielleicht auch zusätzlich noch zu schauen, welchen Weg gibt es denn überhaupt, wenn ich digital führe. Also jetzt mal weg von Schule,

sondern auch in moderne Firmen zu schauen, um mal aufzuzeigen wie groß ist denn die Bandbreite, wenn ich von digitaler Führung spreche oder von Digitalisierung in der Zukunft. Einfach noch mehr Wissen reinzuholen und Wege aufzuzeigen.“ (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 126-128)

Ein*e Länderexpert*in befindet sich in einem HR-Netzwerk mit Personen, die auch aus Wirtschaftsunternehmen kommen und wünscht sich zeitweise, *Schule könne auch etwas lebendiger und agiler vorgehen und das eine oder andere neue Fortbildungsformat ausprobieren*, wie z.B. Podcasts oder Self-Assessments.

„Ja, ich kann Ihnen das nennen. Schon vor-, bestimmt schon vor vier Jahren-. Ich bin in einem Netzwerk auch mit Menschen, die im HR unterwegs sind, in ganz unterschiedlichen wirtschaftlichen, großen und kleinen Firmen. Und ein Kollege vom Fraport Frankfurt sagte schon, also unsere Führungskräfte, denen bieten wir Podcasts an. Und zwar die sind unterwegs im Auto und eine halbe Stunde und so weiter. Und das ist heutzutage ist das ja noch einmal etwas ganz anderes. Aber zu dem Zeitpunkt schon habe ich gedacht, boah wie großartig und genial. Oder aber es gibt dort entsprechend auf freiwilliger Basis-. Das wird aber von allen genutzt-. Im Sinne von eines Selbst-Assessments, was aber entsprechend im Außen begleitet und auch initiiert wird und auch ausgewertet. Gibt es dann Angebote, die gemacht werden, ganz speziell für Fortbildungen. Und dann gibt es aber auch einen Dialog, wiederum darüber. Wo stehe ich gerade, wo will ich hin? Je nachdem, wie gut HR vernetzt ist in einem Unternehmen-. Findet dann wiederum mit der jeweiligen Vorgesetzten-Perspektive wirklich in einem sehr konstruktiven, entwickelnden Sinn. Was könnte der nächste Schritt sein? Was passt da? Also das ist wirklich ein Zusammenschluss aus verschiedenen Beteiligten. Und das hat mich durchaus schon damals sehr, sehr neugierig gemacht. Und auch daher kam dieses Ah.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434, Pos. 135)

Gewünscht werden mehr und individuellere Formate, die gemeinsam erarbeitet werden, z.B. in einem Austausch mit Unternehmen aus der Wirtschaft.

„Ich wünsche mir, dass wir noch mehr haben, um auf die unterschiedliche Heterogenität der Schulleiter, also auch für Anfänger, für Fortgeschrittene, also Wahlbedarf mehr hinkommen. Ich wünsche mir mehr Formate, aber nicht nur, wir quatschen mal miteinander, wo wir auf Augenhöhe mit Schulleitern Dinge erarbeiten. Also beispielsweise machen wir jetzt ein Projekt, das heißt Schulleitung Wirtschaft, wo Schulleitung in Unternehmen gehen, dort Feedback auf Leitungen geben, dem Leiter. Und der Leiter kommt in die Schule, gibt Feedback denen. Solche Geschichten, wo man einfach Dinge erarbeitet im Prozess. Richtig gut. Das wünsche ich mehr.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 233)

3. Wünsche im Kontext der Digitalisierung

Im nachfolgenden Statement drückt sich ein Bedauern darüber aus, dass eine vollständige Rückkehr zu Präsenzformaten erfolgt ist. Wünschenswert erscheint eher eine *Kombination aus Präsenz- und Onlineformaten*.

„Glaub schon. Ich glaube schon. Also auch so-. Ich glaube, es gibt-. Es gibt da viele, viele Dinge, viele, viele Tools und viele, viele Anwendungen, die dann auch in der Schule selber vielleicht einen guten Platz hätten, die sie da kennenlernen könnten in der Fortbildung, eben auch in unseren Kontexten. Warum denn eigentlich nicht? Und das findet eben aktuell wieder jetzt gar nicht statt. Ist eigentlich völlig abgeschnitten, ist total schade. Also wo wir doch eigentlich feststellen, dass es wichtig wäre für den Schulleiter, bei diesen Themen auch drin zu sein.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 155)

Es besteht der Wunsch nach *besseren Blended Learning Formaten* und nach mehr Kompetenz im Fortbildungsteam, insbesondere mehr medienpädagogische Kompetenz, um die Dinge, die Schulleiter*innen lernen und entwickeln sollen, auch entsprechend vorleben bzw. zeigen zu können (Doppeldecker-Prinzip).

„Was ich mir wünschen-. Also wir sind dabei, jetzt gerade noch wieder neu zu erarbeiten, wie wir unser Blended Learning Format besser hinkriegen können. Also was eignet sich wirklich gut, um es in einem digitalen Format zu machen? Welche Kompetenzen brauchen die Schulleitungen, um in diesem digitalen Format gut agieren zu können? Wie können wir da Aufgabenstellungen im Doppeldecker-Prinzip auch stellen, in denen sie automatisch diese Fähigkeiten erlernen? Und damit auch wertschätzen können, wie sie damit in der Schule dann wieder umgehen können. Also da würde ich mir mehr Kompetenz bei uns auch am [Ort] wünschen. Da hatten wir eine Zeit lang die Möglichkeit das einzukaufen. Die Möglichkeit haben wir gerade nicht mehr. Und das ist schon. Also wir als Schul-, also wir als diejenigen, die die Fortbildnerinnen sind müssen die Kompetenz halt auch haben. Natürlich. Da würde ich mir wünschen, dass unsere Teams sich anders zusammensetzen nochmal. Ich bräuchte bei mir im Team noch einen Medienpädagogen oder ja, einfach so eine medienpädagogische Kompetenz mehr als ich sie bisher habe.“ (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 103)

Als Wunsch wird auch formuliert, die *gesamte Qualifizierung noch einmal auf den Prüfstand* stellen zu können, um in systematischer Weise Selbstlernphasen in digitaler Form und Präsenzphasen aufeinander abstimmen zu können. Ziel wäre, eine Qualifizierung zu schaffen, die stärker individualisiert von den Teilnehmer*innen zusammengestellt werden könnte. Gleichzeitig könnten zeitliche Ressourcen effektiver genutzt werden.

„Wenn ich alle Möglichkeiten hätte. Auch die technischen Voraussetzungen, und die Leute mit einer digitalen Affinität, die das auch umsetzen können. Und auch die Ressource dafür hätte, materiell wie auch personell, würde ich unsere gesamte Qualifizierungsreihe, so stolz ich auf die bin, noch mal auf den Prüfstand stellen. Und mir ganz genau angucken, auch aufgrund der Heterogenität der Teilnehmenden, die ja mit ganz, ganz unterschiedlichen Voraussetzungen kommen, würde ich mir ganz genau angucken, was von den doch relativ geringen Inputphasen, aber sie sind einfach drin. Also ich muss schon noch mal ganz kurz sagen, Schulz von Thun oder Wahrnehmung aus neurobiologischer oder nach Freud oder-. Würde ich ganz genau gucken, wie kann ich einen Selbstlernkurs zu diesen Phasen entwickeln? Einer, der auch didaktisch-methodisch Spaß macht. Der verpflichtend zu absolvieren ist, oder auch freiwillig, wenn ich einschätze, ich brauche das nicht. Um zu gucken, kann ich die Trainingsphasen, nämlich die ganzen Gesprächsmodule, der Umgang mit Inspektionsberichten, der Umgang mit Krisenmanagement. Also so dieses wirklich Handeln, ja? Wie kann ich das vertiefen? Weil ich merke, teilweise fehlt die Zeit bei diesen ganzen praktischen Übungen. Manche Gruppen kommen zurecht, andere eben weniger. Dann könnte ich aber viel mehr an eigenen Beispielen oder an Videosequenzen arbeiten, um das praktische Handeln umzusetzen. Und diese Selbstlernkurse, oder auch zu entscheiden, was wirkt wirklich in Präsenz, und was kann online angeboten werden? Was vielleicht gerade die rechtlichen Sachen doch Vortragscharakter hat. Ja? Oder auch Hybridangebote. Also Auftakt würde ich immer zum Kennenlernen mindestens zwei Module in Präsenz machen. Schon im Interesse der Vernetzung. Aber ich denke, dann so auch Wahlmöglichkeiten zu haben, ein Bausteinsystem zu haben, um es dann wieder zusammenzuführen, das kann ich durchaus online machen. Oder in Selbstlernkursen. Was ich noch effektiver finden würde, so sie dann stehen. Um dann wieder zusammenzuführen in das praktische Handeln in Präsenz.“ (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 260)

Auch in einem weiteren Statement wird der Wunsch nach *mehr Blended Learning-Formaten* in der didaktisch-methodischen Konzeption formuliert. Gewünscht werden außerdem *mehr „Flipped Inputs“* und eine Ausrichtung der *Qualifizierung des gesamten schulischen Leitungspersonals an wissenschaftlichen Erkenntnissen* zu Lernwirksamkeit.

„Dann halte ich es auch für sinnvoll, in der didaktisch-methodischen Konzeption über Blended Learning-Formate nachzudenken, also ein-, könnte überlegen, dass-, also, ein Lernmanagementsystem zu benutzen, in dem eben auch Flipped Inputs möglich sind, synchrone, asynchrone Gruppenarbeiten, Zusammenarbeitsstools und auch die Absprachen und-, und Ergebnispräsentationen. Und das heißt also basierend auf den-, auf den neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu-, zu Lernwirksamkeit von Qualifizierungen, die Qualifizierung für Leitungspersonal dort andocken. Und wir haben ja in der Abteilung das Leitungspersonal oder die Qualifizierung für Leitungspersonal in Schule, aber auch in Studienseminaren und Behörden. Und auch da würde ich mir wünschen, die Qualifizierung in dem Bereich dort anzudocken.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 133)

Lernen „in between“ und die *Nutzung anderer Lernorte*, steht im Fokus des nachfolgenden Anliegens, das auch den Blick in wirtschaftliche Kontexte ausdrücklich für wertvoll erklärt.

„Und Ich würde, glaube ich, wenn ich könnte und es gäbe keine Grenzen oder irgendwas anderes, würde ich die-. Im Sinne des lebenslangen Lernens eine Qualifizierung nutzen, die-, und das ist bei der [...] mit 104 Stunden, die ist begrenzt. Und sie fokussiert auch auf Präsenz. Und Lernen-, Learning in between braucht einfach, fragt andere Facetten an. Also wo haben wir Lernorte? Das ist manchmal im Auto auf dem Weg zur Schule. Es ist manchmal ein kleiner Reminder, den ich zwischendurch setze, weil ich irgendwie mit einer App oder was auch immer-. Also ich würde noch einmal mehr den Aspekt von Lernzeiten und Lernorten, glaube ich, anfragen. Weil das meine Wahrnehmung ist, dass das auch zeitgemäß ist. Wir haben-, es braucht diese Auszeiten, raus aus dem System Schule. Und genau in dieser Gruppe konzentriert. Ohne Telefon oder irgendwelche Türen, die offen sind. Das genießen auch die Teilnehmenden, gar keine Frage. Und es braucht zwischendurch auch möglicherweise andere Orte. Und da merke ich, ist Administration natürlich auch sehr klar, um es einmal so zu sagen, eingestellt. Oder die Vorgaben sind da sehr klar. Und hier Veränderungen und auch ein bisschen lebendiger, agiler vorgehen zu können, mit besagten digitalen Medien mehr zu arbeiten-. Da schaue ich immer in wirtschaftliche Kontexte und denke oh, wie schön. Das müsste erst einmal durch die Mitbestimmung und viele andere Dinge. Und die finde ich gut und wichtig, diese Gremien. Die immer einmal wieder prüfen und Fragen stellen. Aber es braucht einfach einmal mehr Zeit. Und hier bestimmte Dinge einfach nochmal anders auszuprobieren, schneller, das könnte ich mir ganz gut vorstellen. Also insofern wäre es relativ einfach.“ (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434, Pos. 133)

Ein*e Länderexpert*in äußert den *Wunsch nach einem neuen Modul zur digitalen Transformation*, das dann im Rahmen von Wahlpflichtmodulen noch zu vertiefen wäre. Darüber hinaus ist es ihm*ihr ein Anliegen, dass *Veränderungsprozesse* und der Austausch darüber noch *stärker mit der Digitalisierung zusammen gedacht werden*.

B: „Wir müssten eigentlich-. Also wenn ich den Wunsch hätte, glaube ich, sollte es zusätzlich wohl geben- [...] - digitale Transformation, was damit verbunden ist und ich glaube, das würde sich-.“

I: „Habe ich das richtig verstanden, ein Modul?“

B: „Ja, ein weiteres Modul. Wir machen das jetzt, indem wir sagen: Ihr müsst daraus auch eine Wahlpflicht-, aus diesem Handlungsfeld eine Wahlpflichtveranstaltung suchen. Aber ich glaube, es müsste ein Modul werden. Und dazu noch andere Wahlpflichtveranstaltungen, die das dann unterlegen. Oder wenn wir zum Beispiel über Veränderungsprozesse spreche, dass dann ganz konsequent auch Digitalisierung oder digitale Weiterentwicklung dann als Beispiel gewählt wird.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 175-177)

Formuliert wird hier der Wunsch, dass *Schulleiter*innen die Erkenntnis gewinnen, dass sie digitale Tools zur Unterstützung einsetzen können, um darüber auch mehr Freiraum zu gewinnen*. Diesen können sie für mehr Kommunikation nutzen und um Sicherheit und Balance in ihrer Rolle zu gewinnen.

„Das ist die Wunschfrage aus dem systemischen Coaching. Tatsächlich habe ich mir darüber so, gar keine Gedanken gemacht, deswegen freut es mich, dass die Frage jetzt so kommt, ja. Digitalisierung, habe ich eben gesagt, sollte für jeden die Erkenntnis sein, dass ich digitale Hilfestellungen, oder Krücken will ich sie mal positiv bezeichnen, nutzen kann, um Arbeitsfelder für die eigene Arbeit, für die eigene Achtsamkeit, für die eigene Vision nutzen kann, um mir dort Freiräume zu schaffen. Das wäre das Wunschziel, das ich habe. Was bedeutet das für die Schulleitungen, was die, was die in in meiner gefühlten Wunschwelt dann mitnehmen könnten? Also sie sollten viel Zeit verwenden können auf Kommunikation. Sie sollten viel Sicherheit mitnehmen können, aus der Gewissheit, mein System ist organisatorisch am Laufen, also sprich, die Ressourcen sind geklärt. Es findet keine Überforderung statt, oder auch keine Unterforderungen statt. Die Sinnhaftigkeit des Tuns ist gegeben und die positive Einstellung zum Beruf und beruflichen Umfeld überwiegt.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 173)

Einen „*digitalen Notfallkoffer*“ mit Erklärfilmen, Blended Learning Formaten etc. wünscht sich ein*e Expert*in. Sollte der worst case einer weiteren Pandemie eintreten, könnte dieser Notfallkoffer „aus dem Zauberhut gezogen werden“, um keine erneute Ohnmacht und Ratlosigkeit im Schul- bzw. Bildungssystem zu erleben.

„Ach ja, das ist halt-. Ja würde ich mir schon wünschen, dass es zum Beispiel relativ schnell zugreifbare Tools gebe, oder so eine Art Notfallkoffer, in denen dann zum Beispiel über Erklärfilme, Blended Learning Formate, oder sonstiges, oder auch hybride Formate, dann manche Themen aufgearbeitet werden, die man so kurz dann aus dem Zauberhut rausziehen könnte. Das wäre so meine Wunschvorstellung und dazu fehlt uns aber im Moment von den Ressourcen her ein bisschen die Zeit und das Personal-, und das Personal, aber wir denken daran, dass wir das so auf unserer Agenda drinstehen haben. Da wollen wir auch gerne hin, weil es uns dann für den Fall einer erneuten Pandemie, oder Ähnliches dann natürlich in die Karten spielen würde, wenn man dann einfach dieses, dieses Hybride Dasein, oder das digitale Dasein nach vorne schalten könnte.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 189)

Ein*e weitere*r Expert*in formuliert den Wunsch, das *Thema „Change“ stärker mit dem Thema „Digitalisierung“ zu verknüpfen*. Gleichzeitig ist ihm*ihr wichtig, bei dem Thema Digitalisierung vermehrt in feststehenden Kleingruppen arbeiten und diese betreuen zu können, so dass sie in bestimmten Abständen über ihre Lernfortschritte und Entwicklungen in den Austausch gebracht werden können.

„Wenn ich die Chance hätte, würde ich noch stärker dieses diesen Thema, das Thema Change. Wie gestalte ich diesen digitalen Transformationsprozess. Ganz konkret, dass man nicht allgemein über Change spricht, sondern noch viel, viel stärker das andockt an das an dem Thema Digitalisierung. Und dass wir da eine eine eine enge Betreuung in Kleingruppen leisten könnten. Können wir derzeit nicht, weil wir die Ressourcen nicht haben. Also, ideal wäre es, wenn wir die Möglichkeit hätten, da kommen 20 Führungskräfte, das müssen gar keine Schulleiter sein, aber vielleicht auch Schulleiter, für für zwei Tage an der Akademie. Wir wir vermitteln denen, oder wir erarbeiten mit denen, was heißt Digitalisierung ganz konkret und wie kannst du deine [...] und würdest das dann parallel begleiten mit Selbstlernmodulen und E-Sessions, oder wir sagen on-, Webinare. Dass sie sagen, nicht nach zwei Tagen werden die dann in die Schule entlassen, sondern die gleiche Gruppe trifft sich nach sechs Wochen wieder und schauen, wo stehen wir denn und würden sich im kollegialen Austausch weiterentwickeln als feststehende Gruppe.“ (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 117)

Ein wichtiges Anliegen ist es für eine*n Expert*in, auch bei den digitalen Tools wieder *mehr vom Inhalt zu kommen*. Lernprozesse sollten entscheidend sein und nicht die Optik einer App.

„Das war am Anfang noch so, als wir alle noch sehen mussten, dass wir irgendwie zu unserem Zeug kommen. Und jetzt müssen wir gucken, jetzt nehme ich ja nicht, das war der Fehler auch am Anfang, der ist es auch manchmal, ich nehme irgendwie eine spannende App, Kahoot oder irgendwas und denke, super jetzt mache ich meinen Unterricht damit. Nicht wissend, dass, was hinter Kahoot steht, ist eine ganz alte Didaktik, Skinner 50er Jahre. Es ist nur hübsch jetzt. Es hat mit tiefen Lernprozessen nichts zu tun. Das heißt, wir müssen wieder gucken, was sind wirklich, wie geht verstehendes Lernen, wie geht Kompetenzentwicklung. Und welche Plattformen, Instrumenten, Apps gibt es, die das unterstützen. Also wir müssen wieder, wir müssen vom Inhalt kommen und das wirklich als Methode. Und das würde ich gerne in Zukunft nochmal, nochmal deutlicher vermitteln. Mir ist total wurscht in welcher App du arbeitest, Hauptsache sie sorgt dafür, dass es ein intelligentes Üben gibt und nicht nur ein Abarbeiten von Aufgaben. Ja, mir ist total egal, mit welchem Lernmanagementsystem, ob mit IServ, xLearning ob mit Moddle arbeitest, Hauptsache es ist möglich, dass die Schüler ihre Aufgaben Rückmelden, sie Rückmeldung bekommen und so weiter. Und auf diese Ebene würde ich gerne kommen, welche Funktion muss das digitale Instrument erfüllen für den Lernprozess. Und dann gucken wir mal, was es so gibt. Das entwickelt sich auch dauernd weiter.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 219)

Die Vision eines*r Expert*in wäre, dass sich tatsächlich *alle innerhalb einer Organisation auf den Prozess der Digitalisierung einlassen, dass aber gleichzeitig auch die Beziehungsbildung dabei nicht vernachlässigt würde*. Erwähnung findet in diesem Zusammenhang HATTIE (2009, 2013), der mit seinen Studien entscheidend zu der Erkenntnis beigetragen hat, dass der entscheidende Einflussfaktor für den Lern- und Leistungserfolg der Kinder die *Beziehung* zur Lehrperson ist. Insoweit wird hier durch den*die Expert*in auch die Auffassung vertreten, dass Schulleiter*innen sich immer als die ersten Pädagog*innen an der Schule begreifen sollten. Und zwar als Pädagog*innen, die im Sinne einer „liebvollen Hinwendung zum Kind“ Impulse ins Kollegium geben.

„Eine nächste Version von mir wäre, dass wir alle mitnehmen in diesem Prozess der Digitalität. Dass wir / Also, Sie kennen ja dieses Modell von [...] oder von anderen, Ackermann, die sagen,

wir werden immer diesen Bleistift haben. Also die Bleistiftspitze, das sind diejenigen, die sich voll auf Digitalität einlassen und die die Vorreiter sind, dann kommt der abwartende Teil und dann kommt der Radiergummi, der meistens abfällt. So und dann würde ich mir wünschen, dass sich eben alle auf diesen Prozess der Digitalität einlassen, aber dass wir die Beziehungsbildung nicht ganz vernachlässigen. Also wir arbeiten zurzeit auch gerade an einem Unterrichtsentwicklungskonzept, was wir den Führungskräften vorstellen. Und da steht die Beziehungsgestaltung an allererster Stelle. Die Gestaltung zwischen den Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen, zwischen Kind und Pädagoge und zwischen Lerngegenstand Pädagoge und Kind. Aber die Beziehungen sind es letztendlich. Und wenn wir die Studien, die dazu vorliegen, beispielsweise von Hattie, ernstnehmen, dann ist der entscheidende Einflussfaktor für den Lern- und Leistungserfolg der Kinder, die Beziehung. Also das würde ich in den Vordergrund stellen. Und ich würde in den Vordergrund stellen, dass sich der Schulleiter wirklich als erster Pädagoge an der Schule begreift. Als derjenige, der im wahrsten Sinne des Wortes von Pädagogik, nämlich liebevolle Hinwendung zum Kind, die Impulse für die Lehrerschaft gibt, wie sie pädagogisch agieren und wie sie Unterrichtsentwicklung im positivsten Sinne des Wortes für die Kinder machen. Also das wäre jetzt so meine Vision.“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 169)

4. Allumfassende und inhaltliche Wünsche

Gesucht wird nach einem „*roten Faden*“ oder einem *verbindenden Element in der Schulleiter*innenqualifizierung*. Denkbar wären z.B. Phasen des Austausches mit erfahrenen Schulleiter*innen zwischen den einzelnen Modulen.

„Was ich mir wünschen würde? Im Moment ist es so, dass das sind so punktuelle Unterstützungen, die aber eigentlich ziemlich losgelöst voneinander sind. Und ich würde mir wünschen, dass es eher so ein roter Faden, wirklich eine, dass es, dass es da irgendwie eine Verbindung oder so gibt zwischen den Einzelnen, also dass der die einzelne Person für sich eine Verbindung herstellt. Würde ich mir wünschen, dass es auch von der-, das ist irgendwie so ein-, das ist so ein verbindendes Element irgendwie dazwischen gibt. Wie das genau sein sollte, weiß ich jetzt auch nicht. Aber vielleicht wirklich auch dieses, wir hatten vorhin das Thema Netzwerk oder Vernetzung oder so was. Warum soll es nicht zwischendrin irgendwelche, dass man einfach unterstützt, dass die sich zwischendrin mit erfahrenen Kollegen einfach, dass man es irgendwie anbietet oder anbietet oder unterstützt, dass es da Austauschmöglichkeiten gibt oder so, dass es einfach erleichtert wird vielleicht in irgendeiner Form. Ich würde, glaube ich auch-. Ich weiß nicht, eine Verbindung schlagen in-.“ (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 147)

In einem Interview wird das Anliegen formuliert, mit zukünftigen Schulleiter*innen zusammen eine *gemeinsame Vision für eine Schule der Zukunft* zu entwickeln. Eine solche Schule müsste in der Lage sein, individualisiertes Lernen zu ermöglichen, was das derzeitige Schulsystem, aufgrund ungeeigneter Rahmenbedingungen, zu wenig zulässt.

„Ja, das ist für mich ziemlich klar, das habe ich eben schon einmal angedeutet in der-, bei der Antwort auf die andere Frage. Da geht es wirklich darum, wir müssen Schule anders denken. Also, Schule so, wie sie im Moment sich darstellt, bietet nicht die Rahmenbedingungen, um das Lernen für das 21. Jahrhundert möglich zu machen. Und damit meine ich dieses individualisierte beziehungsweise personalisierte Lernen, was ja eigentlich sehr, sehr wünschenswert wäre, ist echt schwierig in der-, also, von meinem System her gedacht. Wenn ich da mit 28 oder 30 Gymnasiasten in einem Raum sitze, der sehr eng ist und der eigentlich nicht zulässt, dass wir da irgendwelche Gruppentische bauen, geschweige denn, dass ich da verschiedenste Lernstationen aufbaue et

cetera-. Also, ich würde gerne mit zukünftigen Schulleiterinnen und Schulleitern-, oder denen das Angebot machen, wir unterhalten uns auch darüber, wie Schule aussehen könnte oder vielleicht sogar müsste, [...]. (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 87)

Angehende oder neue Schulleiter*innen *für solche Veränderungsprozesse in Schule* zu *sensibilisieren* und zu inspirieren, erscheint einem*r Expert*in wünschenswert.

„Ja. Ja, genau. Es ist natürlich vielleicht in gewisser Weise, wenn man sich jetzt vorstellt, da kommt jemand ganz neu ins Amt, hatte ich ja eben selbst gesagt, da würde man erst einmal nur zuhören, Fragen stellen, schauen, wer da so ist, was da so passiert. Da würde man ja nicht hinkommen und direkt anfangen und sagen, so, wir krempeln jetzt einmal die Schule um. Das macht man vielleicht, wenn man viele Jahre im Amt ist. Nichtsdestotrotz fände ich eine Sensibilisierung dafür, dass Unterricht sich vielleicht doch nochmal ein bisschen maßgeblicher verändern müsste und dass man mit so einer Inspiration vielleicht in dieses Amt geht, das wäre vielleicht wünschenswert. Aber ich würde gerne betonen, dass das vielleicht mein sehr-, sehr persönlicher Wunsch ist.“ (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 89)

Von einem Bundesland wird die endgültige Bestellung der Schulleiter*innen thematisiert und damit verbunden der *Wunsch nach einer noch besseren und fundierten Vorbereitung* der Personen darauf.

„Dann würde ich sie gerne noch besser auf das Verfahren der endgültigen Bestellung, was in [Bundesland]-, ja ich glaube, das habe ich Ihnen auch mal erzählt, relativ brisant ist, weil man ja von den Lehrerkolleg_innen quasi abgewählt werden kann. Also ich würde sie da noch-, gerne noch intensiver durch Coaching begleiten.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 79-80)

Es besteht das Anliegen, bestimmte Inhalte zu vertiefen, um die angehenden oder neuen Schulleiter*innen noch besser auf die aktuellen Herausforderungen vorzubereiten. Explizit genannt wird dabei die *Diversitätssensibilität*, um der Bildungsungerechtigkeit stärker entgegenzutreten zu können.

„Zum visionären Denken, also Digital Leadership, Entwicklung einer neuen Lernkultur, Personalentwicklung, Coaching, Resilienzförderung, das würde ich gerne noch vertiefen. Weil das aus meiner Sicht die Herausforderungen sind die drei, die ich genannt habe. Und Diversitätssensibilität übrigens auch. Weil das gegen die Bildungsungerechtigkeit eins der besten Instrumente ist.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 87)

In einem Bundesland findet der*die Länderexpert*in aufgrund der Fragestellung heraus, dass in seinem*ihren Bundesland ein völlig *neues Modul* entwickelt wurde mit den Schwerpunkten Gesellschaft, Digitalisierung und Transformation. Inhaltlich geht es darum, was Gesellschaft braucht und verlangt bzw. wann Digitalisierung benötigt wird.

„Ich muss gestehen und ganz ehrlich sein, ich habe zu dieser Frage tatsächlich nachgesehen, was machen unsere IT-Leute. Das sind Leute, die das medienpädagogische Zentrum im Ministerium

leiten. [Name] und [Name], das sind nämlich die, die auch die Moduldigitalisierung bei uns machen. [Name] und da habe ich tatsächlich reingeguckt in diese Programmskizzen, welches sind die Schwerpunkte. Und die Schwerpunkte dieser Leute, die da auch mein volles Vertrauen haben und sehr professionell sind, heißen Gesellschaft, Digitalisierung und Transformation.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 123)

„Ja, das ist ein separates Modul Digitalisierung und Medienbildung in der Führungskräftequalifizierung in Phase drei.“ (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 125)

Den Wunsch nach einer *verpflichtenden Phase über die ersten drei Jahre* in der Funktion als Schulleiter*in *mit einem integrierten Mentoring* durch erfahrene Schulleiter*innen, trägt ein*e Länderexpert*in vor, verbunden mit ausreichend Zeit.

„Und eine verpflichtende Phase über die ersten drei Jahre, in der man ganz eng zusammenarbeitet. Und was ich mir dann perspektivisch in dieser Phase schon wünsche, integriert und was ich dann fortsetzen sollte, wäre ein Mentoring. Dass man wirklich die alten Hasen, erfahrenen Schulleiter matchen könnte mit den Neuankömmlingen. Nicht im Sinne von so einem erhobenen Zeigefinger und ‚Ich zeige dir, wo es lang geht‘, wie man das ja öfter mal in der Vorstellung hat, wenn die Referendare in das Lehrerzimmer kommen. Sondern dass es eher ein miteinander lernen ist von: Ich habe die und die Erfahrung im Umgang mit Personengruppe und Situation und Problem gemacht. Aber auch die neue Schulleitungsperson bringt ja sicherlich Erfahrungen mit, gerade vielleicht auch im Hinblick auf die Digitalisierung, die der alte Hase noch nicht hat. Also da eine enge Zusammenarbeit und ein Austausch, da wären wir wieder beim Stichwort Netzwerk. Netzwerk, kleinere Gruppen und ein engerer Austausch. Und dann wünsche ich mir ganz, ganz viel Zeit. Weil ich glaube, das ist der entscheidende Faktor. Zeit für die Schulleiter diesen Austausch auch leben und organisieren zu können. Der muss nicht immer in Präsenz sein, der kann auch digital sein in der heutigen Zeit. Da ist beides möglich. Aber es kostet eben Zeit, Zeit und Aufwand. Und ich glaube, das ist auch so ein Manko, wo wir heute alle dran zu knabbern haben. Dass diese Zeit den Lehrkräften und auch den Schulleitern dann fehlt, um intensiv in den Austausch und diese Reflexionsphase zu kommen. Das ist das ganz entscheidende. Alles andere, denke ich, wird sich finden und hängt auch von den Wünschen und Bedürfnissen der Schulleitungen ab. Ich glaube, so flexibel muss man auch sein, dass man nicht bis ins kleinste Detail vorschreibt: Zu diesem und jenem Thema müsst ihr dieses und jenes absolvieren. Sondern dass man auch wirklich hineinhört und aufmerksam zuhört, was gebraucht wird, dass man das dann auch sozusagen liefert. Also Wunschkonzert.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 97)

Der Wunsch nach einer *Ausdehnung der Qualifizierung* für Schulleiter*innen *auf andere Zielgruppen in Schule*, wie z.B. Stellvertreter*innen, bei gleichzeitiger Anknüpfung an das Berufsbild Schulleitung, verbirgt sich in dem nachfolgenden Statement.

„Okay (lacht). Denn, also, ich habe drei Wünsche frei. Die-, also, andocken auf jeden Fall an das Berufsbild Schulleitung, weil das etwas, was mit allen Anspruchsgruppen im-, im Land [Bundesland1] verabredet ist, nämlich die [...] -, die [...] andocken an die Handlungsfelder und an die Kompetenzfelder, die dort genannt sind. Und nicht nur die Qualifizierung von Schulleitung, sondern auch diese Struktur oder dieses Verständnis von Qualifizierung auch übernehmen auf die Qualifizierung des gesamten Schulleitungsteams. Also, die ständigen Vertretungen, die didaktischen Leitungen, die Jahrgangsentwicklungsleitungen und die zehn anderen Berufsbezeichnungen, die es in dem Bereich Schulleitungsteam insgesamt noch gibt.“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 133)

Das nachfolgende Zitat eines*r Länderexpert*in enthält ein deutliches *Plädoyer für*

mehr Eigenverantwortung – im Sinne eines individuellen Kompetenzerwerbs - im Rahmen der Schulleiter*innenqualifizierung. Es wird der Vergleich zu Schüler*innen und ihrem Lernen gezogen und die Auffassung vertreten, dass die Zeiten vorbei seien, in denen alle gleichzeitig und unabhängig von ihrem Kompetenzstand mit demselben Inhalt konfrontiert wurden. Der Wunsch geht in Richtung einer Bestandsaufnahme der Kompetenzen zu Beginn sowie der anschließenden Entscheidung des*der Einzelnen, welchen Schritt er*sie gehen möchte.

„[...] Und die versucht, ihren Schülern im Rahmen von sogenannten Lernbüros so viele Freiheiten und Eigenverantwortung wie möglich zu geben. Das heißt also, es ist nicht so, dass alle zur gleichen Zeit das Gleiche tun wie an manchen Schulformen, die präferiert werden, wo man 45 Minuten vor einer Lehrkraft sitzt, egal, welchen Leistungsstand man hat und man wird 45 Minuten mit dem gleichen Inhalt konfrontiert. Ich glaube, dass diese Zeiten einfach vorbei sind. Und von daher setzen-, würde ich mich freuen, wenn wir deutlich stärker auf Individualität und Agilität setzen würden, also sprich, wenn jede Teilnehmende bereit wäre, so eigenverantwortlich zu handeln, dass sie ihre Defizite auf der einen Seite sieht und die Bereitschaft hat, ihre Defizite auf der anderen Seite auszugleichen mit den Möglichkeiten und mit dem Angebot, was wir als-, wir als [Institut] in dem Fall, also sprich, was das [Institut]-, oder als [...] Verantwortliche anbieten [...]. Das heißt, wir müssen aus meiner Sicht mehr auf Individualität setzen, mehr auf Eigenverantwortung setzen und mehr auf die Bereitschaft der Teilnehmenden, selbst Schritte gehen zu wollen und nicht, denen Schritte aufzudrängen. Und das bedeutet, wir brauchen wie in Schule eigentlich auch und da sind wir in den IGSen schon deutlich weiter als in vielen anderen Schulformen, wir brauchen eine Bestandsaufnahme. Das heißt, wir müssen gucken, welche Kompetenz habe ich eigentlich schon und welche Kompetenz fehlt mir noch oder wo muss ich hin. [...] Und das ist das, was ich mir am meisten wünschen würde. [...] Aber da sind wir auch im Schülerbereich deutlich weiter als bei der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern oder auch Stellvertretung oder was auch immer, [...].“ (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 139)

Coaching-Angebote für neue Schulleiter*innen stehen ebenfalls auf der „Wunschliste“ einiger Expert*innen, da Unterstützungsangebote dieser Art offenbar noch nicht in allen Bundesländern umgesetzt sind.

I: „Ja, kann ich gut nachvollziehen. Weitere Wünsche?“

B: „Ja. Coaching. Coaching für neue Schulleitungen anbieten.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 184-185)

Klassische Fortbildungsmodul *sollten kombiniert werden mit Schulentwicklungsbegleitung, Coaching und Beratungsprozessen*, um angehende und neue Schulleiter*innen noch besser auf ihre Aufgaben vorbereiten zu können.

„Ja, also ich glaube, immer dann, wenn man nicht nur klassische Fortbildung, sondern wenn man es mischt mit Schulentwicklungsbegleitung, mit Coaching und Beratungsprozessen, ich glaube, das wäre so das Modell der Zukunft und was auch unterm Strich deutlich mehr bringen würde. Aber da stecken entsprechende Ressourcen dahinter. Und die muss jedes Bundesland entscheiden. Ist ihnen-. Also die Rolle der Schulleitung ist, glaube ich, inzwischen von allen unbestritten. Aber wie sie jetzt-, wie wird es auch wirklich umgesetzt und welche Ressourcen stehen da wirklich zur Verfügung, das ist, glaube ich, doch immer noch-. Da klaffen also ein

bisschen Wunsch und Wirklichkeit sehr auseinander. Ja.“ (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 193)

Fortbildungen sollten künftig sehr viel *stärker wissenschaftliche Erkenntnissen verarbeiten und außerdem deutlich mehr Praxisnähe aufweisen*.

„Ganz viel, ganz viel, ganz viel. Natürlich sprechen wir über Ressourcen. Also was ich mir wünsche für die Zukunft ist, oder ein Schwerpunkt Praxisnähe. Also Theoriebegründung und Praxisnähe nenne ich es mal. Eigene Praxisnähe und die Praxis anderer Schulen, anderer Schulleitungen. Das immer in jeder, in jedes Format überlegen, wir kriegen wir die Praxisnähe rein und die wissenschaftliche Begründung. Also, das ist, wünsche ich mir, dass wir das noch viel stärker machen.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 233)

Neben Coaching wird hier auch *Shadowing* gewünscht, also ein „Mitlaufen“ mit anderen Schulleiter*innen.

„Genau Shadowing wünsche ich mir mehr. Also dass Schulleiter mitgehen mit anderen Schulleitern.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 233)

5. Wünsche nach besseren Rahmenbedingungen (Team, Räume etc.)

Im Zusammenhang mit besseren Rahmenbedingungen wird der Wunsch nach einer gemeinsamen Woche bzw. *Gruppenfahrt zu Beginn* der Qualifizierung geäußert, um das Team von Anfang an zusammenwachsen zu lassen.

„Da habe ich auch wirklich mehrere. Also abgesehen von dem, was ich hier schon angedeutet habe. Das würde ich sicherlich dann auch gleich nochmal explizieren. Also ich würde erst mal zu Beginn mit denen eine Woche wegfahren. Damit die sich wirklich vernetzen und eine gemeinsame Woche haben für den Start und sich gut vorbereiten können und eine gute Begleitung für die ersten 100 Tage bekommen.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 79)

Auch der Wunsch nach *schönen Räumlichkeiten*, in denen die Qualifizierung stattfindet, wird geäußert und damit der Wunsch verbunden, den angehenden oder neuen Schulleiter*innen gegenüber Wertschätzung dafür auszudrücken, dass sie bereit sind, eine Führungsaufgabe und Verantwortung zu übernehmen.

„Dann würde ich gerne die Zeit- und Geld-Ressource haben, dass die Schulleitungen entspannt in die Fortbildungen gehen können und das in schönen Räumlichkeiten machen, dass sie sich wertgeschätzt und gesehen fühlen. Und dann würde ich sie gerne mehr gemeinsam zum visionären Denken gerne fördern und-.“ (I_46b_audio1573829176 - Transkript - TR226042, Pos. 85)

Im Zuge des durch die Frage angestoßenen „Wunschkonzertes“ wird auch das Anliegen einer *Auftakt- oder Willkommensveranstaltung für neue Schulleiter*innen* geäußert.

„Wunschkonzert. (lacht) [...] Und-. Also ja, man müsste jetzt theoretisch auch erstmal wissen-, weil hier steht nur im Zuge der Digitalisierung. Und so wie die Ausstattung bei uns ist, wäre auch die Frage: Haben die denn auch schon alles und können die denn schon loslegen? Ich gehe einfach mal davon aus. Also ich würde mir wünschen, dass es wirkliche eine-. Also ich lasse das vor dem Amt jetzt einfach mal weg, weil das auch nicht so zu dem Aufgabenbereich gehört. Sondern ich würde mir wünschen, dass es eine Auftakt-Willkommens-Veranstaltung für die neuen Schulleiter geben würde.“ (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 97)

Ein sehr besonderer Wunsch bezieht sich auf die Haltung von Schulleiter*innen: Es geht um eine positive Wende der negativen Haltung und Sichtweise vieler Schulleiter*innen, so dass diese aus ihrer Negativspirale herauskommen. Als Gelingensbedingung, damit dieser Wunsch in Erfüllung geht, wird formuliert, dass es dafür ein Qualifizierungsteam mit ausgebildeten, motivierten und resilienten Mitarbeiter*innen braucht.

„Ich persönlich JA, aber ich weiß, dass ich da definitiv nicht die Mehrheit stelle, sondern das im Moment eher die Negativsicht Überhand hat. Es ist in der Regel der Soll-Ist-Abgleich der Schulleitungen da auch-, das ist ja negativ, da wird ja auf auf Negatives fokussiert. Das ist nicht meine persönliche Welt. So habe ich früher auch nicht als Schulleiter agiert. Deswegen ist die ist die Fragestellung für mich insofern schwierig, den Perspektivwechsel zu vollziehen. Den kann ich vollziehen, weil ich im Bekanntenkreis genügend habe, die das mir immer mitteilen. Ja, ich würde gerne aus dieser Negativspirale rauskommen. Das wäre so meine Wunschvorstellung, die dann irgendwann, wenn die liebe Fee den Zauberstab schwingt und ich wache morgens auf. Das war ja die Frage, die Sie so ein bisschen mit impliziert haben.“

I: „Genau. Was würden Sie dafür brauchen, wenn Sie aus dieser negativen Welt rauskommen wollen und in positive Visionen quasi-, das ist ja eine positive Vision?“

B: „Genau. Ich würde gut ausgebildete motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter benötigen, die mit einer positiven Grundhaltung ihren Auftrag als-, nicht als nicht nur zu erfüllender Aufgabe, sondern als ihren Inhalt sehen.“

I: „Also ein richtig gut ausgebildetes, qualifiziertes und positiv orientiertes Team, was diese Schulleiterqualifizierung anleitet und durchführt?“

B: „Ganz, ganz wichtig auch noch, dass-, die Resilienz, die dieses Team mitbringen muss. Und ja.“ (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 175-180)

Auch das Anliegen, Schulleiter*innen mehr in internationale Kontexte zu führen, wird formuliert.

„Ich wünsche mir mehr, dass wir mehr mit Schulleitern in internationalen Kontext fahren. Also mal nach Holland, nach Finnland und mal gucken, wie leitest du Schule dort.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 233)

6. Wunsch nach Trennung des Schulleiter*innenamtes in Pädagogische Leiter*innen und Verwaltungsleiter*innen

Die Trennung des Schulleiter*innenamtes in zwei Rollen, nämlich die eines*einer pädagogischen Leiter*in und eines*einer Verwaltungsleiter*in ist die Vision eines*einer Länderexpert*in. Dabei würde der*die Schulleiter*in künftig ausschließlich als

pädagogische Führungskraft agieren und die Verantwortung für Schulentwicklungsprozesse tragen, müsste sich aber nicht mehr mit den Feldern Verwaltung und Recht befassen.

„Wenn ich jetzt aber mal ungezwungen und frei von allen Zwängen agieren könnte, dann würde ich sagen, für mich wäre die erste Aufgabe, wenn ich das machen könnte, die Trennung vom pädagogischen Leiter und Verwaltungsleiter. Das heißt also, für mich wäre der Schulleiter der Zukunft eine pädagogische Führungskraft, die Schulentwicklungsprozesse anstößt, die die Schule als Ganzes entwickelt, die das Personal entwickelt, aber nichts mit dem Ganzen zu tun hat, was Verwaltung und Recht [...]“ (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 169)

Dieser Wunsch geht in die Richtung der in Kapitel 1 erwähnten Studie von CRAMER et al. (2021) sowie der darin beschriebenen Ergebnisse. Dort wurde u.a. die Option, Schulleitung als ein vom Lehrkräfteberuf entkoppeltes Berufsbild zu verstehen, für das geeignete Personen auch außerhalb des Lehrkörpers gewonnen und qualifiziert werden könnten, in den Blick genommen (Cramer et al., 2021, S. 144). Den Autor*innen erscheint es plausibel, vielfältige Wege in den Beruf zu schaffen (ebd.). Es erscheint erwartungswidrig, dass nur ein*e Expert*in den Wunsch nach einer Doppelspitze für die Schulleiter*innenfunktion bzw. den Wunsch nach Entlastung von Managementaufgaben formuliert.

Zusammenfassend existieren auf der Ebene der Expert*innen für die Schulleiter*innenqualifizierung in Deutschland zahlreiche Umgestaltungswünsche. Im Bereich der *Digitalisierung* geht es insbesondere um eine erneute Draufschau und den systematischen Einsatz digitaler Tools bzw. professioneller Blended Learning Formate, um die Teilnehmer*innen noch individueller und bedarfsorientierter qualifizieren zu können und außerdem im Hinblick auf Ort und Zeit effektive Modelle zu schaffen. Bei dem Einsatz digitaler Tools sollen die Beziehung und der Inhalt stärker in den Blick gerückt werden. Darüber hinaus sollen Change-Inhalte und Inhalte zur Digitalisierung stärker miteinander verbunden werden. Die Expert*innen schauen bei der Formulierung ihrer Umgestaltungswünsche auch nach „außen“ und wünschen sich Kontakt, Austausch sowie ein gegenseitiges Lernen von und mit externen wirtschaftlichen Unternehmen. Gesucht wird nach mehr Expertise, nach mehr Professionalität im Tun und nach agileren und unkonventionelleren Methoden und Formaten. Die Wünsche gehen aber auch in die Richtung von mehr Individualisierung, mehr Eigenverantwortung und mehr kombinierten Formaten aus klassischen Modulen, Coaching, Mentoring und Shadowing. Die Angebote sollen sich durch mehr

Praxisnähe auszeichnen und wissenschaftliche Erkenntnisse verarbeiten. Auch an den Rahmenbedingungen soll sich einiges ändern: bessere Räumlichkeiten, Maßnahmen zur Teambildung, mehr internationaler Kontext und eine neue Willkommenskultur für neue Schulleiter*innen stehen auf der Wunschliste. Eine Reihe von Wünschen münden in eine verstärkte Kooperations- und „Sharing“-Kultur der 16 Bundesländer (gerade auch auf der Ebene der Schulleiter*innen) mit einfachen Zugangswegen über gemeinsame Plattformen, aber auch einem gemeinsamen Berufsbild und gemeinsamen Standards bis hin zu einem gemeinsamen Verständnis darüber, was eigentlich guter Unterricht in Zeiten der digitalen Transformation bedeutet. Ein Bundesland spricht mutig einen Wunsch aus, der zwar schon mehrfach diskutiert wurde, aber der noch immer nicht wirklich „salonfähig“ zu sein scheint: Die Trennung des Amtes in einen Pädagogischen Leiter und einen Verwaltungsleiter.

4.3.3 Schlussbetrachtung

Die Auswertungen der Interviews zeigen, dass sich die 16 Bundesländer durch die Pandemie gezwungen sahen, in großer Geschwindigkeit Änderungen an ihren Schulleiter*innenqualifizierungen vorzunehmen. Kurse und Wartelisten liefen voll und der Qualifizierungsbedarf hätte anders nicht abgedeckt werden können. Während anfangs Umwandlungen von Präsenz- in Online-Formate noch tendenziell unerfahren und in einem 1:1-Modus erfolgten, wurden die Anpassungen zunehmend besser und professioneller. Mittlerweile finden in einzelnen Ländern bis zu 80 % der Qualifizierungen online statt (nur drei Länder sind zu reinen Präsenzformaten zurückgekehrt) und die erarbeiteten Blended Learning Formate werden systematischer, effizienter und lernwirksamer. Die verantwortlichen Akteur*innen in den Landesinstituten und Bildungsministerien haben sich in weiten Teilen kreativ und mutig sowie lern- und veränderungsbereit gezeigt. Nach wie vor hält dieser Prozess an. Dabei musste – und muss - viel improvisiert werden: Die zur Verfügung stehenden Ressourcen und Unterstützungen, auch das eigene Wissen, sind begrenzt. Es gibt Unsicherheiten und Orientierungsbedarf. Dennoch zeigen auch die bestehenden Umgestaltungswünsche, dass der Wille zu *weiteren* Veränderungen und zu einer *stärkeren* Professionalisierung groß ist. Die Wünsche reichen von Optimierungen der digitalen Formate über ein Mehr an „Voneinander-Lernen“ und „Voneinander-Profitieren“ im Länderkontext bis hin zu Standards, Kooperationen mit

Wirtschaftsunternehmen und Veränderungen in der funktionalen Rolle von Schulleiter*innen.

Wirft man noch einmal einen Blick auf die Befunde in Abschnitt 4.1.4 zur Rolle von Schulleiter*innen als Innovator*innen im Zuge der Digitalisierung, dann ergänzt der dort bereits ausgeführte Befund sehr gut die Ergebnisse im Bereich Digitalisierung: Es besteht zwar seitens der Expert*innen Einigkeit über die hohe Bedeutung dieser Rolle in der Zukunft. Mit der Frage, wie diese Rolle zukünftig auszufüllen sein wird, verbindet sich jedoch eine hohe Unsicherheit, die auch hier nach Orientierung, Austausch, einem „Voneinander-Lernen“ und externer Expertise verlangt. In Abschnitt 4.2.5 wurde u.a. festgestellt, dass derzeit nur vier Bundesländer über ein Angebot „Bildung in der digitalen Welt“ für angehende und neue Schulleiter*innen verfügen. Es scheint in den meisten Ländern auch keine erkennbare inhaltlich-strategische Entscheidung für einen Qualifizierungsbaustein zu geben, so dass vermutet werden kann, dass die dargestellte Unsicherheit und auch der oben beschriebene Wunsch nach externer Expertise und Austausch mit Wirtschaftsunternehmen mögliche Gründe für die fehlenden Angebote zur digitalen Bildung sind.

Die in den Ländern auf Arbeitsebene vorhandene Veränderungsbereitschaft ist deutlich ausgeprägt und wird durch den voranschreitenden Digitalisierungsprozess noch weiter verstärkt. Bedauerlicherweise bleibt die notwendige Unterstützung durch die politische Entscheidungs- und Handlungsebene unklar. Das vorhandene Potenzial auf der Arbeitsebene aufzunehmen, in die richtige Richtung zu lenken und weiterzuentwickeln sollte als politische Aufgabe deutlich erkennbar werden.

5. Gesamtdiskussion und Ausblick

Im nachfolgenden und letzten Abschnitt dieser Arbeit werden zunächst die Hauptergebnisse aus Kapitel 4 zusammengefasst und diskutiert. Aufgrund der Tatsache, dass nach jedem Abschnitt bereits die Ergebnisse gebündelt dargestellt wurden, erfolgt dies nur noch in knapper Form und entlang der drei Forschungsfragen, wobei die Antworten nicht immer trennscharf sind. In einem sich anschließenden Fazit und Ausblick werden thematische Hinweise für weiterführende Untersuchungen im Forschungsbereich generiert sowie Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert.

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Hauptergebnisse

Forschungsfrage 1 lautete:

*Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management?*

Die ausführliche Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dieser Frage hat gezeigt, dass zwar Führungs- und Managementanteile in den Qualifizierungen enthalten sind, diese jedoch, bezogen auf die *Inhalte*, differenziert betrachtet werden müssen und außerdem kein länderübergreifendes – und größtenteils auch kein eindeutiges länderinternes⁵¹ - *definitorisches Verständnis* von Führung und Management existiert.

Das mangelnde **Begriffsverständnis** findet an zwei Stellen besonderen Ausdruck:

1. bei der direkten Frage nach den Begriffsdefinitionen von Führung und Management: Hier zeigt sich, dass länderübergreifend unterschiedliche Begriffe für Führung und Management verwendet werden und auch bei gleichen oder ähnlichen Begriffen z.T. ein unterschiedliches definitorisches Verständnis existiert. Da in einigen Ländern mehrere Ebenen der Bildungsverwaltung (u.a. Ministerien und Landesinstitute) an den Interviews beteiligt waren, konnte in diesen Fällen außerdem festgestellt werden, dass auch das länderinterne Begriffsverständnis z.T. Abweichungen zwischen den Ebenen erfährt und somit nicht als einheitlich und abgestimmt gelten kann.

2. bei der späteren Untersuchung aufgrund des Malik Führungsrades®:

Hier werden Begrifflichkeiten, die MALIK aus dem Führungs- und Managementkontext verwendet, offensichtlich nicht richtig eingeordnet bzw. sie werden in den schulischen Kontext transferiert und gleichzeitig transformiert. So wird im Ergebnis dem Feld „Kommunikation“ in Schule nicht nur oberste Priorität eingeräumt, sondern es wird diesem auch parallel die Funktion *Führungsaufgabe*, *Führungsgrundsatz* und *Führungswerkzeug* zugeordnet.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung, das damit in Zusammenhang steht, überrascht besonders: Hohe Anteile der Qualifizierungen entfallen auf pädagogische Themen (z.B. Unterrichtsentwicklung, Qualitätsentwicklung, Schulentwicklung). Dabei weisen nur zwei Länder die pädagogischen Felder explizit als solche aus und fassen

⁵¹ Nur so ist es zu erklären, dass z.B. zwei Institutionen aus einem Bundesland unterschiedliche Definitionen zu den Begriffen Führung und Management liefern.

sie nicht unter den Führungs- und Managementbegriff. Alle anderen Länder subsumieren pädagogische Themen - ohne ausdrücklichen Hinweis - unter den Bereich Führung und Management. Pädagogische Inhalte sind jedoch ein eigenständiges inhaltliches Feld und gehören daher *nicht* zum Themenbereich *Führung und Management*.

Neben dem länderseitig differierenden definitorischen Begriffsverständnis gibt es die Tendenz, die Begriffe „*Führung*“ und „*Management*“ in den Qualifizierungen „*entgegensetzend*“ zu bewerten. Management wird in Teilen assoziiert mit dem „Funktionieren von Schule“ und Tätigkeiten, die tendenziell als lästig von Schulleiter*innen empfunden werden. Die Verantwortlichen in den Qualifizierungen sind daher z.T. um einen Ausgleich und eine Balance bemüht, indem sie Tätigkeiten, die im weitesten Sinne als Veränderungs- und Entwicklungsthemen (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung) bezeichnet werden können und die überwiegend unter dem Begriff „*Führung*“ subsumiert werden, in den Vordergrund stellen bzw. zum Schwerpunkt in den Qualifizierungen machen. Mit dem Wunsch nach einer Balance zwischen diesen Tätigkeitsfeldern für Schulleiter*innen wird auch die Trennung in das „*entgegensetzend*“ bewertete Begriffspaar begründet. Die schon 2003 von BONSEN reklamierte Skepsis sowie das Unbehagen und z.T. sogar die Ablehnung des Managementbegriffs im Schulbereich (Bonsen, 2003, S. 5) scheint auf der Grundlage einer Reihe von Statements der Länderexpert*innen nach wie vor existent.

Im Hinblick auf die ***inhaltlichen Felder***⁵², die neben den pädagogischen Themen im Rahmen der Qualifizierungen aufgegriffen werden, sind insbesondere *Personalführung* (Mitarbeitergespräche und Teambildung) und *Kommunikation* (Gesprächsführung und Konfliktmanagement) sowie *Schulrecht*, *Schulverwaltung*, *Schulorganisation* und *Veränderungsprozesse* zu nennen. Unzureichend erscheint hingegen eine Thematisierung der klassischen Führungsaufgaben *Entscheiden* und *Kontrollieren*. Wenig behandelt werden aber auch weitere wichtige Felder bzw. Haltungen oder Grundsätze im Zusammenhang mit Führung, die überwiegend im Rahmen der 2. Forschungsfrage aufgegriffen und daher hier nur kurz

⁵² aus den insgesamt 26 Nennungen

benannt werden: Die *Orientierung an den Stärken von Menschen* bzw. Mitarbeiter*innen ist noch zu wenig im Fokus. Darüber hinaus wird es versäumt, Schulleiter*innen zu vermitteln, wie wichtig es ist, dass alle Lehrkräfte an einer Schule ihren *Beitrag zum Ganzen* erkennen oder anders ausgedrückt: die Kathedrale erkennen. Die *Vermittlung einer positiven Grundhaltung*, die in Veränderungen Chancen sieht, ist ebenfalls wenig ausgeprägt. Schließlich fehlt die *Befassung mit Führungswerkzeugen*: Nicht ausreichend vermittelt werden z.B. das *Budget*, die *Beurteilung* oder die Stellenbeschreibung bzw. das *Führen mit Aufgaben* (Assignment Control). Fehlende Befugnisse der Schulleiter*innen wirken hier kontraproduktiv und werden zurecht kritisiert: Dass Führungskräfte in Schule eher „zahnlose Tiger sind“ wird angesprochen und kritisch gewürdigt. Und schließlich fehlt ein weiteres, noch dazu sehr wichtiges, inhaltliches Feld: Die digitale Bildung bzw. die *Rolle von Schulleiter*innen im Kontext der Digitalisierung* wird kaum behandelt und reflektiert. Im Ergebnis fehlt ein konzeptioneller Rahmen bzw. ein Gesamtkonzept für Führung und Management in den Qualifizierungen für angehende bzw. neue Schulleiter*innen.

Die zweite Forschungsfrage lautete:

*Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den 16 Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management im Sinne der Theorien von FULLAN (2014) und MALIK (2019) und daraus abgeleiteter Kriterien?*

FULLAN

Die drei Rollen von Schulleiter*innen, die FULLAN für elementar wichtig hält, sind in den Schulleiterqualifizierungen enthalten, allerdings in unterschiedlicher Tiefe und Intensität. Im Hinblick auf die ***Rolle als Lernleiter*innen*** nehmen die Bundesländer in ihren Qualifizierungen in besonderer Weise die einzelne Lehrkraft und ihren individuellen Unterricht in den Blick, womit die Entwicklung von Humankapital im Zentrum der Qualifizierungen steht. Die Investition von Zeit in die Gruppe und die Entwicklung von zwischenmenschlichem Vertrauen, um das Soziale Kapital der Schule zu entwickeln, ist in den Qualifizierungen weniger stark ausgeprägt. Gleichzeitig wird aber „Teambildung“ von neun Bundesländern in der Qualifizierung aufgegriffen. Dass dennoch von den Expert*innen in den Interviewgesprächen keine

enge Verbindung zwischen den Themen Teambildung und Unterrichtsentwicklung hergestellt wird, wirft die Frage nach den vermittelten Inhalten auf. Aus dem Befund zum Sozialen Kapital folgt ein ähnliches Ergebnis für das Entscheidungskapital, was zur Folge hat, dass Schulleiter*innen durch die Qualifizierungen nicht ausreichend vorbereitet werden, Professionelles Kapital an ihren Schulen zu entwickeln. Die **Rolle der Bezirks- und Systemspieler*innen** mit dem Fokus auf Vernetzung ist als zentraler Gedanke in den Schulleiter*innenqualifizierungen der deutschen Bundesländer verankert. Bislang konzentriert sich dieser Gedanke jedoch überwiegend auf die Ebene der Schulleiter*innen und weniger auf das Kollegium. Oder anders formuliert: Es bleibt zu vermuten, dass die untersuchten Qualifizierungen die Rolle der Bezirks- und Systemspieler*innen weniger über den Aufbau von Professionellem Kapital der Lehrkräfte an der Basis vermitteln, sondern eher an eine strenge Schulleiter*innenautorität knüpfen (Fullan, 2014, S. 106). Das Bedürfnis nach Austausch und Vernetzung ist bei jüngeren Schulleiter*innen und Lehrkräften deutlich stärker ausgeprägt und entspricht ihrem Bedürfnis nach Kollaboration und Teamarbeit. Es rückt damit eine neue Generation nach, die den Aufbau von sozialem Kapital und – darauf aufbauend – Vernetzung regelrecht für sich einfordert. Im Hinblick auf die **Rolle als Veränderungsagent*innen** entwickeln die Schulleiter*innenqualifizierungen mit Blick auf das Widerstandsmodell eher klassische Kompetenzen. Ein Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung wird den Schulleiter*innen noch nicht durchgängig ermöglicht und ist, wenn vorhanden, meist optional. Vernachlässigt werden das Streben nach kontinuierlicher Verbesserung in Verbindung mit einer gewissen Risikobereitschaft sowie ein starker Fokus auf dem Team in Verbindung mit dem Wunsch, an dem „großen Bild“ mitzuwirken. Im Ergebnis bereitet die Schulleiter*innenqualifizierung noch nicht systematisch darauf vor, Lehrkräfte an der eigenen Schule und darüber hinaus in eine professionelle und gute Zusammenarbeit und in einen Austausch miteinander zu bringen. Das entscheidende Stichwort lautet Aufbau von Teamstrukturen bzw. Aufbau von Sozialem Kapital.

Die im Zentrum von FULLANs Theorie stehende Haltung von Schulleiter*innen, sich selbst als **Lernende** zu begreifen und in den Gesamtprozess einzubringen, scheint nicht im Fokus der untersuchten Qualifizierungen zu stehen. Zumindest findet dieser Aspekt nicht explizit Erwähnung. Zwei potentielle Wirkungen können sich dadurch möglicherweise nicht entfalten: 1. Ein Zugehörigkeitsgefühl innerhalb des Kollegiums

als Quelle der Motivation und der Freude über den gemeinsamen Sinn (ebd., 87). 2. Eine geteilte Tiefe in dem Sinne und Bewusstsein, dass Probleme gemeinsam gelöst werden, dass man dabei täglich besser werden möchte und dass man etwas Wichtiges und Tiefes tut, für das man gemeinsam verantwortlich ist (ebd., S. 82). Die Haltung der Führungskraft, sich als Lernende*r zu begreifen, ist dafür entscheidend.

MALIK

Die Unterscheidung in Sach- und Managementaufgaben irritiert zunächst die meisten Ländervertreter*innen, im Ergebnis können jedoch 14 Länder den Begriff der Sachaufgabe mit pädagogischen Aufgaben von Schulleiter*innen assoziieren. Sechs Bundesländer treffen sogar unmittelbar diese Einschätzung. Mit dem Sprechen und Nachdenken über eine derartige Zweiteilung der Aufgaben verändert sich in den weiteren Gesprächen auch das Verständnis von Managementaufgaben. Während zuvor ausschließlich organisatorische Aufgaben - im Sinne eines „Funktionierens“ von Schule - darunter gefasst wurden, wurden anschließend in der Unterscheidung zwischen Sachaufgaben (pädagogischen Aufgaben) und Managementaufgaben unter letztere auch verstärkt Entwicklungsthemen subsumiert. Dieser Befund überrascht: Möglicherweise gibt es bei den Länderexpert*innen eine Offenheit für neue Impulse im Managementkontext.

Eine genauere Betrachtung der fünf **Managementaufgaben** nach MALIK zeigt im Ergebnis, dass nahezu alle Bundesländer die Aufgaben „*Menschen unterstützen und entwickeln*“ und „*Ziele setzen*“ in ihre Qualifizierungen integriert haben. Deutlich weniger Länder benennen „*Organisieren*“ als eine Managementaufgabe, zwei Managementaufgaben werden kaum benannt, nämlich die Aufgaben „*Entscheiden*“ und „*Kontrollieren*“. Ohne das Treffen von Entscheidungen und ein entsprechendes Controlling der Umsetzung, ist wirksame Führung nicht vorstellbar. So hält auch MALIK es ohne die professionelle Erfüllung der fünf Aufgaben nicht für möglich, dass eine Organisation beachtenswerte Ergebnisse erzielt. Der Befund ist daher problematisch und wird noch dadurch verstärkt, dass Kommunikation als wichtigste Managementaufgabe benannt wird, diese jedoch eigentlich als ein Medium zu betrachten ist.

Die Befunde zu den **Grundsätzen einer Führungskraft** stellen sich ähnlich dar: Nur zwei der sechs Führungsgrundsätze nach MALIK sind bei einer relativ großen Anzahl

von Ländern vertreten, nämlich der Grundsatz „*Vertrauen*“ und der Grundsatz „*Resultatorientierung*“. Vier Grundsätze werden kaum in den Blick genommen: die „*Stärkenorientierung*“, der „*Beitrag zum Ganzen*“, die „*Konzentration auf Weniges*“ und „*Positiv denken*“. Als Fazit bleibt ein Optimierungsbedarf festzuhalten, der sich bei der Auswertung der induktiven Kategorien noch verstärkt: Die Nennungen folgen keiner wirklich konsistenten Systematik und lassen die Vermutung zu, dass das Begriffsverständnis (Grundsätze einer Führungskraft) im schulischen Kontext noch nicht ausreichend entwickelt ist. Bei den Nennungen stehen Kommunikation, Austausch und ein Wohlfühlklima im Zentrum.

Bei den **Werkzeugen einer Führungskraft** gibt es einen erstaunlichen Befund: Ein Bundesland arbeitet mit sämtlichen Werkzeugen nach MALIK. Bei den weiteren Ergebnissen fällt auf, dass zwar einige Werkzeuge, wie z.B. die „*Sitzung*“ oder das „*Budget*“ benannt werden, mit den Nennungen aber nicht durchgängig der Wunsch nach einem wirksamen Führungshandeln verbunden ist, sondern z.B. das Ziel, partizipative und demokratische Strukturen zu schaffen. Nicht unwichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die rechtlichen Möglichkeiten für Schulleiter*innen nicht Schritt halten können mit der Realität und den Erwartungen an Schulleiter*innenhandeln in der Öffentlichkeit und Gesellschaft. Ein „*Budget*“ kann dadurch auch nicht die Wirkung eines Führungswerkzeugs im engeren Sinne entfalten. Bei der „*Beurteilung*“ äußern einige der Expert*innen erstaunlich klare Kritik und verneinen die Möglichkeit eines Einsatzes als Führungswerkzeug. Alle weiteren Werkzeuge, wie die „*Stellenbeschreibung*“ bzw. „*Job Assignment*“, die „*Arbeitsmethodik*“, der „*Bericht*“ und die „*Systematische Müllabfuhr*“ werden nur unmaßgeblich in den Qualifizierungen behandelt. Ähnlich wie schon bei den *Aufgaben* und *Grundsätzen* nach MALIK existiert also auch hier ein Optimierungsbedarf. Bei den induktiven Auswertungen gehen die Statements noch über das bei den *Führungsgrundsätzen* festgestellte mangelnde Begriffsverständnis hinaus und münden in tendenzielle Abwehrreaktionen gegen die Verwendung der Begriffe. Ursächlich kann die bereits thematisierte Ablehnung des Managementbegriffs in Schule sein. Denkbar ist aber auch, dass die ungünstigen Rahmenbedingungen und die wenigen Hebel, die Schulleiter*innen rechtlich zur Verfügung gestellt werden, ein Grund für die Ablehnung sind, weil der Einsatz solcher Führungswerkzeuge unter diesen Rahmenbedingungen keinen Sinn macht. Die Nennungen tendieren erneut zu Kommunikation, außerdem zu Reflexion und der

Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten als „Werkzeuge einer schulischen Führungskraft“.

Umfassende Transformationsprozesse und gesellschaftliche Umbrüche - wie beispielsweise durch die Pandemie oder durch die Digitalisierung ausgelöst - erfordern Schulleiter*innen, deren professionelles Führungshandeln auf Chancen ausgerichtet ist und hohe Wirksamkeit entfaltet. Wirksamkeit und Risikobereitschaft stehen jedoch weniger im Fokus der Qualifizierungen. Letztere vermitteln derzeit nicht das notwendige Führungswissen, um eine Professionalität im schulischen Management anzustreben und zu entwickeln, die von Schulleiter*innen erwartet wird (Harms-Malina, 2006, S. 88).

Forschungsfrage drei lautete:

*Haben der Prozess der Digitalisierung sowie die Corona-Pandemie zu einem Veränderungsbedarf bzw. zu Überarbeitungen im Bereich von Führung und Management in den Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen geführt?*

Alle 16 Bundesländer sahen sich durch die Pandemie gezwungen, in großer Geschwindigkeit Änderungen an ihren Schulleiter*innenqualifizierungen vorzunehmen. Die verantwortlichen Akteur*innen in den Landesinstituten und Bildungsministerien haben sich in weiten Teilen kreativ und mutig sowie lern- und veränderungsbereit gezeigt. Nach wie vor hält dieser Prozess an. Die im Hinblick auf schulische Digitalisierungsthemen in den Ländern zur Verfügung stehenden Ressourcen der Expert*innen, auch das eigene Wissen, stoßen an ihre Grenzen. Es gibt Unsicherheiten und einen großen Orientierungsbedarf. Gleichzeitig gibt es einen Willen zu innovativen Veränderungen und zu einer stärkeren Professionalisierung. Gewünscht wird eine deutlichere Kultur des Teilens von Wissen und Erfahrung über Ländergrenzen hinweg bis hin zu Qualitätsstandards. Darüber hinaus haben die Länder den berühmten „Blick über den Tellerrand“ - in Form von Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen - auf ihrer Wunschliste, um von Expert*innenwissen zu profitieren und darüber bessere Orientierung im Digitalisierungsprozess zu gewinnen. Einigkeit besteht über die hohe Bedeutung der Schulleiter*innenrolle in der Zukunft. Mit der Frage, wie diese Rolle zukünftig auszufüllen sein wird, verbindet sich jedoch ebenfalls eine hohe Unsicherheit, die nach Orientierung und externer Expertise

verlangt. Erstaunlich wenig werden Veränderungen in der funktionalen Rolle von Schulleiter*innen angedacht. Ein Modul oder eine Reihe zur Auseinandersetzung von angehenden oder neuen Schulleiter*innen mit dem Thema Digitalisierung existiert nur in sehr wenigen Bundesländern. Die Unsicherheiten, der Orientierungsbedarf und die Suche nach Expertenwissen setzt sich von der Ebene der Bildungsverwaltung vermutlich nach unten auf die schulische Ebene fort.

5.2 Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter*innen in den deutschen Bundesländern auf ihre Führungs- und Managementanteile untersucht. Wie in Abschnitt 2.4 ausführlich beschrieben, liegt das Feld der Schulleiter*innenqualifizierung in der Hoheit der Länder und wird von den Bildungsministerien sowie den zuständigen Landesinstituten gestaltet und verantwortet. Es unterliegt politischen Einflüssen und veränderten Schwerpunktsetzungen, Forschungsergebnisse können daher nur Zustandsbeschreibungen und Analysen zu einem konkreten Zeitpunkt darstellen, so auch diese Arbeit. Es wurde dargelegt, dass Forschungsergebnisse in diesem Feld bisher eher rar sind und sich vorangegangene Studien (u.a. Bareth, 2014; Tulowitzki et al., 2019 u. 2020a; Thiel et al., 2022) mehr auf einen Überblick, den Gesamtaufbau, die Struktur, die angestrebte Wirksamkeit etc. konzentrieren und weniger einzelne inhaltliche Felder in den Blick nehmen. Es liegt die Vermutung nahe, dass vorhandene Forschungsdesiderate u.a. mit dem schwierigen Zugang zu diesem Forschungsfeld verbunden sind, der vertiefende Studien massiv erschwert. Da die Autorin einige Jahre in diesem Umfeld gearbeitet hat, wurde ihr der Zugang zu dem Forschungsfeld ermöglicht. Insoweit sollte mit der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen werden, eine erste Zustandsbeschreibung bzw. eine erste vertiefende Dokumentation und Analyse des Expert*innenwissens in diesem Bereich zu ermöglichen. Es bleibt zu hoffen, dass weitere vertiefende Studien folgen werden und der schwierige Zugang zu diesem Forschungsfeld nach und nach der Vergangenheit angehören wird. Zu diesem Zweck werden nachfolgend einige Forschungsdesiderate aufgezeigt bzw. Anregungen für die Bildungsforschung abgeleitet. Gleichzeitig war es ein Anspruch dieser Arbeit, Entwicklungsimpulse für die Praxis zu geben, die gleichermaßen vor großen Herausforderungen und Chancen steht.

5.2.1 Implikationen für die Forschung

Aus der vorliegenden Studie lassen sich sowohl methodische als auch thematische Hinweise für weiterführende Untersuchungen ableiten. Thematisch scheint das Feld der *Kompetenzermittlung* für angehende bzw. neue Schulleiter*innen relevant und bislang noch relativ wenig erforscht: FULLAN macht deutlich, wie wichtig der Blick auf die eigenen Kompetenzen ist, um die persönlichen Stärken zu würdigen, zu verfestigen und sich die Schwächen bewusst zu machen (Fullan, 2014, S. 129). Die vorliegende Studie erbrachte den Befund, dass ein Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung den Schulleiter*innen in den Ländern noch nicht durchgängig ermöglicht wird. In den vorhandenen Fällen scheint dies zudem ein fakultatives Angebot zu sein und keinen obligatorischen Charakter zu haben. Lediglich in einem Bundesland gibt es eine entsprechende Verpflichtung zur Kompetenzüberprüfung und anschließenden Auseinandersetzung mit dem Ergebnis. Aus Ressourcengründen konnte in dieser Studie keine Vertiefung dieses wichtigen Forschungsfeldes vorgenommen werden. Eine weitergehende Studie mit umfangreicher Dokumentenanalyse sowie Befragungen der Landesinstitute zu den konkreten Inhalten und Formaten und parallel der Teilnehmer*innen zu dem Nutzen der Potenzialanalysen wäre erkenntnisreich.

Ein weiteres thematisches Forschungsfeld, eng damit verbunden, wäre eine länderübergreifende *Analyse der vorliegenden Anforderungs- und Kompetenzprofile* unter Zugrundelegung der von FULLAN - unter Bezug auf KIRTMAN - benannten sieben Kompetenzen (2014, S. 128). Die vorliegende Studie hat aufgezeigt, dass im Zusammenhang mit den bevorstehenden Transformationsprozessen der Fokus in den Schulleitungsqualifizierungen zukünftig ggf. auf andere Kompetenzen gerichtet werden sollte. Eine vertiefende Studie als Kombination aus einer Dokumentenanalyse (Kompetenzprofile) und Befragungen unterschiedlicher Zielgruppen (u.a. Schulleiter*innen, Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern, externe Kooperationspartner*innen) zu den erforderlichen Kompetenzen zukünftiger Schulleiter*innen – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Digitalisierung - würde wichtige grundlegende Erkenntnisse liefern, auf denen die Qualifizierungen anschließend aufbauen könnten.

Die vorliegende Studie erbrachte das Ergebnis, dass *Vernetzung* als wichtiger Aspekt in der Qualifizierung für angehende bzw. neue Schulleiter*innen verankert ist. Der Frage, wie dieser Aspekt den Teilnehmer*innen der Qualifizierung vermittelt wird, konnte aus Ressourcen Gründen nicht hinreichend nachgegangen werden. In den meisten Ländern scheint Vernetzung eher pragmatisch über Gruppenbildungen oder ähnliche Formate in der Qualifizierung angelegt zu sein und weniger innerhalb der Module thematisiert zu werden. Möglicherweise wird dadurch versäumt, den Schulleiter*innen Vernetzung über das Professionelle Kapital – letztendlich also über die Lehrkräfte – zu vermitteln. Tiefergehende Forschungen könnten hier u.a. zu einem erweiterten Verständnis beitragen und damit indirekt einer neuen Generation von Lehrkräften, die Vernetzung und Kollaboration als Selbstverständlichkeit begreift, den Einstieg und das Arbeiten erleichtern. Gedacht wird insbesondere an eine Befragung der Teilnehmer*innen der Qualifizierungsangebote: Wie wurde der Vernetzungsgedanke vermittelt? Bezog sich die Vermittlung nur auf die Schulleiter*innen selbst oder auch auf die Vernetzung der Lehrkräfte zwischen verschiedenen Schulen? Wie soll Vernetzung über die Schule hinweg angelegt sein? Eine ergänzende Befragung von Lehrkräften aus der Praxis wäre wünschenswert: Wie wird Vernetzung und Austausch zwischen Schule bislang gelebt und von Schulleiter*innen angeregt, begleitet und unterstützt? Wie wird die Verknüpfung zur Unterrichtsentwicklung hergestellt? Existiert ein gemeinsames Bild von „der Kathedrale“, also ein „big picture“? etc.

Der Bereich der *Teambildung* in den Qualifizierungen stellt ein weiteres wichtiges Forschungsfeld dar: Es wurde festgestellt, dass im Bereich von Unterrichtsentwicklung die Entwicklung von *Sozialem Kapital* durch Schulleiter*innen nicht ausreichend im Fokus der Qualifizierungen steht. Zwar existieren einerseits in neun Ländern Qualifizierungsbausteine zur Teambildung. Andererseits scheint Unterrichtsentwicklung nicht mit Teamentwicklung zusammen gedacht zu werden. Lehrkräfte für eine gemeinsame Sache miteinander in eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu bringen und dafür insbesondere Formen des Vertrauensaufbaus zu finden, findet in den Interviews keine Erwähnung im Kontext der Rolle der Lernleiter*innen. Vertiefende Forschung könnte hier zur Transparenz beitragen. Insbesondere quantitative und qualitative Befragungen von angehenden bzw. neuen

Schulleiter*innen, die die Qualifizierung besucht haben, könnten relevante Ergebnisse erbringen. Aber auch quantitative und qualitative Befragungen von Schulleiter*innen und Lehrkräften aus der Praxis über die Formen ihrer Zusammenarbeit im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Unterricht.

Ein besonders relevantes Forschungsfeld liegt in den *Anforderungen im Hinblick auf Führung und Management in Schule*. Denkbar wären hier unterschiedliche Forschungsansätze, die weitere Disziplinen (u.a. Psychologie, Betriebswirtschaftslehre) jenseits der Bildungsforschung einbinden sollten. Interessant erscheinen z.B. vergleichende Fallanalysen über längere Zeiträume, bei denen Schulleiter*innen mit verschiedenen Qualifikationen in der Leitung einer Schule begleitet und beobachtet werden. Einzubeziehen wären vermutlich neben staatlichen Schulträgern auch christliche und freie Schulträger mit Gewinnerzielungsabsichten, da diese in der Auswahl der jeweiligen Schulleiter*innen und deren Qualifikationen größere Spielräume haben. Vorstellbar wären ergänzende Arbeitsplatzuntersuchungen, quantitative und qualitative Befragungen mit dem ausschließlichen Fokus auf dem Führungs- und Managementbereich in Schule. Empfohlen wird ein interdisziplinärer Ansatz und eine Trennung der pädagogischen und der Managementaufgaben als Grundlage der Untersuchung. Um das Feld Führung und Management in Schule weiterzuentwickeln, bedarf es zunächst einer forschungsseitigen Klarheit über das, was Führung und Management in Schule ausmacht. Diese Klarheit existiert weder in Schule noch in Bildungsverwaltung, denn dort befinden sich die Expert*innen für das pädagogische Feld. Auch Bildungsforschung allein kann nur bedingt zu einem erweiterten Erkenntnisinteresse beitragen. Wünschenswert wären daher inter- und transdisziplinäre Untersuchungen.

5.2.2 Implikationen für die Praxis

Als weiteres Ziel dieser Arbeit wurde genannt, aus den Ergebnissen Hinweise und Impulse für die Praxis, in diesem Fall für die strategische und konzeptionelle Ebene der Schulleitungsqualifizierung abzuleiten. Da die Interviews im Zeitraum von Juli 2022 bis Juli 2023 durchgeführt wurden, ist nicht auszuschließen, dass sich Teile oder auch ganze Qualifizierungen in der Zeit zwischen Datenerhebung und Ergebnisdarstellung verändert haben. Die Implikationen werden daher unter dem Vorbehalt der Aktualität

vorgetragen.

Erarbeitung eines länderübergreifenden Verständnisses von Führung und Management

Plausibel scheint die Erarbeitung eines eindeutigen und länderübergreifenden Verständnisses von Führung und Management. Da es in einigen Ländern - über die verschiedenen Ebenen von Schule und Bildungsverwaltung – offenbar auch kein landesinternes gemeinsames Verständnis dazu gibt, liegt es nahe, diesen Klärungs- und Abstimmungsprozess auf Länderebene mit allen 16 Bundesländern durchzuführen. Dies könnte ein erster Schritt in Richtung von gemeinsamen Qualitätsstandards für die Schulleiter*innenausbildung sein, zumal bei Führung und Management nicht von gravierenden regionalen Unterschieden auszugehen ist. Eine Begleitung des Prozesses durch Expert*innen unterschiedlicher Disziplinen aus der Wissenschaft, ggf. auch aus der Wirtschaft, ist angebracht, weil die dafür erforderliche Expertise im System nicht vorhanden ist.

Klärungsprozess hinsichtlich der Ablehnung von Management

Es lohnt, den oben beschriebenen Abstimmungsprozess mit einem angeleiteten Klärungsprozess zum Thema Management zu verbinden, um Transparenz über die Gründe für die Ablehnung von Management im schulischen Bereich herzustellen. Einzubinden wären sowohl die schulische Ebene als auch die Ebene der Bildungsverwaltung.

Länderübergreifende Neukonzeption des Bereiches Führung und Management – Erarbeitung von Qualitätsstandards

Auf der Grundlage des oben beschriebenen länderübergreifenden Führungs- und Managementverständnisses, sollten auf Länderebene erste Standards im Bereich der Schulleiter*innenqualifizierung erarbeitet werden. Die bisherigen Inhalte gehören dabei auf den Prüfstand. Denkbar wäre, in den Prozess zur Erarbeitung einen interdisziplinären Kreis von Expert*innen aus Wissenschaft und Wirtschaft einzubinden; vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse sollten dabei verarbeitet werden und künftige Module deutlich mehr Praxisnähe aufweisen.

Qualifizierungsmodul zum Aufbau von Sozialem Kapital

Der Aufbau von Sozialem Kapital im Rahmen der Rolle der Lernleiter*innen wird bislang nur unzureichend in den Qualifizierungen vermittelt. Dies ist ein Befund der vorliegenden Arbeit, der die Erarbeitung eines neuen Qualifizierungsbausteins zur Entwicklung von Sozialem Kapital notwendig macht. Das Sozialkapital drückt sich nach FULLAN aus in den Interaktionen und Beziehungen einer Gruppe von Lehrkräften, die einen gemeinsamen Zweck verfolgen (Fullan, 2014, S. 78). Zwischenmenschliches Vertrauen und Expertise spielen eine entscheidende Rolle, um bessere Ergebnisse zu erzielen (ebd.). Lehrkräfte benötigen – gerade nach dem Besuch von Fortbildungen - Unterstützung, Feedback und Hilfe, wenn sie einen Fehler machen (ebd.). Soziales Kapital muss auch über die Schule hinaus mit den Eltern und der breiteren Gemeinde aufgebaut werden (ebd.). All diese Aspekte gilt es, in einem entsprechenden Qualifizierungsmodul zu vermitteln. Schulleiter*innen sollten lernen, die Lehrkräfte an ihrer Schule in ein kontinuierliches Lernen miteinander zu bringen, so dass durch das gemeinsame Lösen von Problemen und durch den täglichen Wunsch, besser werden zu wollen, eine „Geteilte Tiefe“ entstehen kann (ebd.). Ähnlich, wie in medizinischen Runden, wo Entscheidungen über medizinische Eingriffe gemeinsam getroffen werden, sollten auch Lehrkräfte an gemeinsamen Lösungen arbeiten (ebd., S. 83). Angehende bzw. neue Schulleiter*innen müssen daher angeleitet werden, ihre Schule so zu organisieren, dass sie auf wenige gemeinsame Ziele fokussiert ist (ebd.). Gleichzeitig müssen sie eine sichere Umgebung für Lehrkräfte schaffen, um Kritik, Fragen etc. möglich zu machen (ebd., S. 85).

Qualifizierungsmodul oder Qualifizierungsreihe zur Digitalisierung

Es bedarf eines Moduls oder möglicherweise sogar einer Qualifizierungsreihe für angehende bzw. neue Schulleiter*innen zum Thema Digitalisierung, um die Rolle von Schulleiter*innen in digitalen Zeiten neu zu beleuchten und mit Leben zu füllen. Alle Länderexpert*innen haben der Rolle von Schulleiter*innen im Zuge der Digitalisierung eine elementar wichtige Rolle zugeschrieben. Sie waren jedoch unsicher im Hinblick auf die neuen Aufgaben und Verantwortlichkeiten, es fehlte Orientierung in diesem Feld. Vermutlich wird sich diese Rolle kontinuierlich weiterentwickeln, so dass es nicht einfach ist, einen Qualifizierungsbaustein dazu aufzusetzen. Schulleiter*innen dürfen aber dennoch in diesem Prozess nicht allein gelassen werden. Es gibt zahlreiche Good

Practice Beispiele im schulischen Bereich, die genutzt werden können, um über Lernvideos Impulse und Anregungen zu geben sowie Ansprechpartner*innen für bestimmte Themen zu nennen. Denkbar wäre z.B. eine Videodokumentation über die Darstellung eines Digitalisierungsprozesses an einer Beispielschule in Form von mehreren Etappen.

*Systematische Vernetzungsangebote und Expert*innenrunden für Fachthemen*

In Zeiten hoher Unsicherheit und Veränderungsgeschwindigkeit ist es Führungskräften nicht immer möglich, eine klare Entscheidung zu treffen und zu sagen, welcher Weg der richtige ist. Vielmehr ist der Weg auch teilweise das Ziel und es muss in kurzen Abständen geprüft werden, ob die eingeleiteten Schritte noch die richtigen sind. In derartigen Prozessen, wie z.B. auch der Digitalisierung, kommt es darauf an, voneinander zu lernen, sich zu vernetzen und auszutauschen. Diese Möglichkeiten sollten in zunehmend systematischer Form für Schulleiter*innen geschaffen werden. Denkbar sind regionale oder überregionale Expert*innenrunden, ähnlich den medizinischen, die unter bestimmten Themen zusammenfinden und gemeinsam nach Lösungen suchen. Auch Job Shadowing von Schulleiter*innen in Unternehmen oder die Bildung von Führungstandems zum Erfahrungsaustausch sowie die Organisation von regionalen und überregionalen Schulleiter*innenkongressen können hilfreich sein, um sich Impulse und Anregungen sowie Orientierung zu holen.

Einführung von Potenzialanalysen auf der Basis modifizierter Kompetenzprofile

Einige Länder verfügen bereits – sozusagen als Modul 0 vor dem Einstieg in die Qualifizierung - über Potenzialanalysen zur Überprüfung der vorhandenen Kompetenzen und zum Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung. In der Regel sind diese als freiwilliges Angebot etabliert und können auf eigenen Wunsch der Teilnehmer*innen angesteuert werden. Auch Online-Assessments werden angeboten, um gleich zu Beginn den Blick der angehenden Schulleiter*innen auf die eigenen Kompetenzen zu richten, die persönlichen Stärken zu würdigen, zu verfestigen und sich der Schwächen bewusst zu sein (Fullan, 2014, S. 129). Nur in einem Bundesland gibt es zurzeit eine verpflichtende Überprüfung der erforderlichen Kompetenzen, die mit einem positiven Ergebnis abschließen muss, um in die Qualifizierung einsteigen zu können. Mit der Einführung verpflichtender Potenzialanalysen sind enorme

Ressourcen verbunden. Dennoch wird hier die Empfehlung zur Einführung verbindlicher Assessments ausgesprochen, da der Nutzen besonders groß ist.

*Andere Zugänge zum Schulleiter*innenamt*

Im schulischen Bildungssystem, das zurzeit sehr gefordert ist und in vielerlei Hinsicht stark unter Druck steht, sind strukturelle und operative Modifikationen und Innovationen von großer Bedeutung, um sich zukunftsfähig aufzustellen.

Im Bereich einer systematischen Weiterentwicklung bei der Besetzung von Schulleiter*innenstellen empfiehlt sich diesbezüglich eine auf Führungs- und Managementkompetenzen bezogene verbesserte Ausrichtung, Offenheit und Experimentierfreudigkeit. Gleichzeitig braucht es auch Experimentierräume im Hinblick auf mehr Eigenständigkeit von Schule und mehr Verantwortung für Schulleiter*innen.

„The only real difference between one organization and another is the performance of its people.“

— Peter F. Drucker

Seit rund 30 Jahren wird auf Basis wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. u.a. Wissinger, 1996; Bosen 2003) gefordert, angehenden und neuen Schulleiter*innen Führungs- und Managementkompetenzen zu vermitteln. Die vorliegende Arbeit hat die drängende Aktualität dieses Themas auf Basis eines fundierten theoretischen Rahmens, geeigneter Führungs- und Managementtheorien, u.a. der Methode einer strukturierten Inhaltanalyse und einer empirischen Erhebung in allen 16 Bundesländern eindrucksvoll bestätigt und liefert belastbare Ergebnisse und Handlungsempfehlungen.

Eine sich immer schneller weiterentwickelnde Gesellschaft verlangt Professionalität im Management - zurecht auch bei Schulleiter*innen. Gute Manager*innen - und in diesem Fall gute Schulleiter*innen - werden einen entscheidenden Anteil an der Güte und der Wettbewerbsfähigkeit eines Bildungssystems haben.

Literaturverzeichnis

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland (o.D.). *Berufsbild Schulleitung*. URL: <https://www.Schulleitungsverbaende.de/downloads> [Stand: 22.11.2023]

Atteslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter

Ackel-Eisnach, K. & Müller, C. (2012). Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1720/3404> [26.07.2022]

Bareth, C. (2014). *Die Professionalisierung von Schulleitung: Aktueller Stand und Perspektiven*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. URL: <https://app.amanote.com/v4.0.57/de/research/note-taking?resourceId=gJKs13MBKQvf0BhiY11s> [04.12.2023]

Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986): *Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*; 32, S. 247 – 266.

Beer, D. *Dokumentenanalyse*. URL: <https://www.lokale-demokratie.de/wp-content/uploads/2017/04/Dokumentenanalyse.pdf> [20.07.2022].

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Bilen, S. (2013): Fredmund Malik - Der Systemiker aus St. Gallen. In: *Harvard Business manager* 3/2013. URL: <https://www.manager-magazin.de/harvard/management/fredmund-malik-der-systemiker-aus-st-gallen-a-00000000-0002-0001-0000-000090898032> [04.12.2023]

Birnbaum, R. (2000). The Life Cycle of Academic Management Fads. *The Journal of Higher Education*

Bischoff-Pabst, S., Bollig, S., Cloos, P., Nentwig-Gesemann & Schulz, M. (2020). *Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive*. In: *Fallarchiv kindheitspädagogischer Forschung; Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 3, Heft 1 (S. 3-13).

URL:https://www.researchgate.net/publication/340506214_Editorial_Dokumentenanalyse_aus_historischer_diskursanalytischer_dokumentarischer_und_ethnografischer_Perspektive/link/5e9096eea6fdcca78906b2a3/download [18.10.2022].

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2008). *Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bonsen, M, Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (1999). *Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht*. Dortmund: IFS-Verlag.

Bonsen, M., Gathen, J. von der, Iglhaut, C & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.

Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation*. Münster: Waxmann.

Bonsen, M. (2009). *Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang?* In: Rolff, H.-G. *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen*. Köln: LinkLuchterhand, S. 44-58.

Bonsen, M. (2010). *Schulleitungshandeln*. In: Altrichter, H. & Maag – Merki, K., *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, S. 277 – 294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brauchli, H.-J-. (2019). Buchrezension Michael Fullan «Nuance». Pädagogische Hochschule Zug. Blog Schulführung. <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2019/11/22/buchrezension-michael-fullan-nuance/>

Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). *No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany*. *International Journal of Educational Management*, Vol. 29 (6), S.749 – 765.

Bremm, N., Jesacher-Rößler, L., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2021). *Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: Reintjes, C., Porsch, R. & Im Brahm, G.(2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann
https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22113/pdf/Bremm_et_al_2021_Covid19_Herausforderungen_und_Chancen.pdf [04.12.2023]

Brüsemeister, T. (2005). *Wo Interaktion ist, soll Organisation werden – Zur Einführung von Qualitätsmanagement in Schulen*. In: Jäger, W. & Schimank, U. *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven* (S. 313 – 343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bruns, D. & Reuther, I. (2003). Schriftliche Befragung. URL: <https://www.uni-kassel.de/fb6/agdialog/werkstatt/methoden/schriftlichebefragung.html> [05.06.2003]

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Collins, J.(2007). Peter Druckers Vermächtnis. In: Drucker, P. (2009). *Management*. Frankfurt a.M.: Campus

Cramer, C.; Groß Ophoff, J.; Pietsch, M.; Tulowitzki, P.: *Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten* - In: *Die deutsche Schule* 113 (2021) 2, S. 132-148 - URL: urn:nbn:de:0111-pedocs-222342 - DOI: 10.25656/01:22234 [04.12.2023]

Denzin, N.K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York und Düsseldorf: McGraw-Hill.

Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Dietl, T. (2015). Ich arbeite nicht – ich lebe! Porträt Dr. Fredmund Malik. In: Point of View 01/2015. URL: <https://tamaradietl.com/download/fremdmund-malik-management-vordenker.pdf> [04.12.2023]

Drucker, P. F. (1990). *Managing Nonprofit Organization. Principles and Practices. Hospitals. Churches. Health and community services. Schools and Universities. Charitable and service groups. Foundations*. New York: HarperCollins Publishers.

- Dubs, R. (1998). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2006). Führung. In: Buchen, R. H. *Professionswissen Schulleitung*, 2. Auflage, S. 102 – 176. Weinheim: Beltz.
- Eck, C. D. (2014). *Management-Entwicklung (ME) als strategischer Prozess*. In C. D. Eck, J. Leidenforst, A. Küttner & K. Götz, *Führungskräfteentwicklung: Angewandte Psychologie für Managemententwicklung und Performance-Management* (S. 5–32). Berlin & Heidelberg: Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-642-41060-4_2 [04.12.2023]
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Fachstelle empirische Methoden der Hochschule Luzern: <https://www.empirical-methods.hslu.ch/forschungsprozess/qualitative-forschung/auswahl-der-erhebungsmethode/> [10.07.2022].
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung, Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Flick, U. (2014). *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 411 – 423. Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2019) *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fritz, P. (2017). *Führung, Management und Leadership*. URL: <https://www.fritz.tips/fuehrung-management-und-leadership/> [20.06.2017]
- Fullan, M. (2014). *The Principal – Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass
- Gatterer, H. / Zukunftsinstitut GmbH (2023). Megatrend Konnektivität. URL: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrend-konnektivitaet/> [15.04.2023]
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2016). *The Effects of Professional Development Activities on Principals' Perceived Instructional Leadership Practices. Multi-Country Data Analysis Using TALIS 2013. Educational Studies*, 42 (3), 287–301. URL: <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1172958> [04.12.2023]
- Haric, P. (2018). *Management*. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/management-37609/version-261043> [14.02.2018]
- Harazd, B., Gieseke, M. & Gerick, J. (2011). *Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen*. In: Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N., *Neue Steuerung – Alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*, S. 101 – 112. Münster: Waxmann.

Harms-Malina, D. (2006). *Peter F. Drucker und Fredmund Malik: Die Management-Vordenker*. Norderstedt: Diplomica Verlag GmbH.

Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London.

Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler.

Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen*. Wiesbaden: Springer.

Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). *Einführung: Theorien der Schulentwicklung*. In: Bohl, T. *Handbuch Schuleentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis*, 1. Auflage. Stuttgart: UTB (UTB 8443), S. 73 – 79.

Hopf, C. (2019). *Qualitative Interviews – ein Überblick*. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Hoxtell, A. (2019). *Eine Skizze zur Automatisierung qualitativer Inhaltsanalyse*. In: *Forum für qualitative Sozialforschung / social research*. Volume 20, No. 3, Art. 15, September 2019
URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3340/4463/> [04.12.2023]

Huber, S. G. (2010). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregungen für Deutschland*. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): *Grundwissen Schulleitung I: Handbuch für das Schulmanagement* (2. Aufl.). Köln: Link, 168 – 180.

Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2011). *Competence Profile School Management (CPSM) – an Inventory for the Self-Assessment of School Leadership*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23 (1), 65 – 88.
URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/rr_datei_download.php?dateiid=3513 [04.12.2023]

Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Herausgegeben von der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) und der Robert Bosch Stiftung (RBS).

Huber, S.G., Kruse, C., Tulowitzki, P., Schwander, M. & Heimler, M. (2017). *Arbeitsplatzanalyse Schulleitung Volksschule Kanton Aargau – Executive Summary*. Zug: Pädagogische Hochschule, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.

Huber, S.G. & Schneider, N. (2021). *Durchgängige und systematische schulische Führungskräfteentwicklung*. *DDS - Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 113 (2), 149 – 160.

Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R., & Goddard, Y. (2015). *Exploring the Causal Impact of the McREL Balanced Leadership Program on Leadership, Principal Efficiency, Instructional Climate, Educator Turnover, and Student Achievement*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (3), 314–332. URL: <https://doi.org/10.3102/0162373714549620> [04.12.2023]

Kansteiner, K., Tulowitzki, P., Krüger, M. & Stamann, C. (2021). *Führungskräfteentwicklung in der Lehramtsausbildung – Thesendiskussion zu curricularen Ergänzungen des Lehramtsstudiums*. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (2), 174 – 187. URL: <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.05> [04.12.2023]

- Klein, H. E. (2008). *Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen – Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. von *Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft & Institut der deutschen Wirtschaft Köln*. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft. URL: http://www.schulewirtschaft-niedersachsen.de/uploads/media/Was_Schulleiter_als_Fuehrungskraefte_brauchen_-_eine_Bestandsaufnahme.pdf [04.12.2023]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004/i. d. F. 2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [04.12.2023]
- Köller, O., Ringelband, U. (2022). *Corona und Schulen: Schub für die Digitalisierung*. URL: <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/corona-und-schulen-schub-fuer-die-digitalisierung> [17.03.2022]
- Kranz, T. (2007). *Das Führungsverständnis angehender Schulleiterinnen und Schulleiter*. Norderstedt: Books on Demand.
- Krüger, M. (2020). *Bildungs- und Schulmanagement-Studiengänge in Deutschland*. DDS – Die Deutsche Schule, 112 (3), S. 310 – 316. URL: <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.06> [04.12.2023]
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz
- Langer, A. (2010). *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag, S. 515-526
- Languth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsfeld zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Lindemann, M. (vbw) (2022). *Digitale Bildung an bayerischen Schulen vor und während der Corona-Pandemie*. URL: <https://www.vbw-bayern.de/vbw/Themen-und-Services/Bildung/Vorschule-Schule/Publikation-Digitale-Bildung-an-bayerischen-Schulen-vor-und-w%C3%A4hrend-der-Corona-Pandemie.jsp> [17.03.2022]
- Malik, F. (1998). *Die Welt des Peter Drucker*. In: Malik Letter 12/98 für Richtiges und Gutes Management. URL: <https://www.malik-management.com/wp-content/uploads/2017/09/malik-letter-die-welt-des-peter-drucker-12-1998.pdf> [04.12.2023]

Malik, F. (2009). *100 Jahre Peter Drucker, Entdecker des Managements*. In: Malik Letter 11/09 für Richtiges und Gutes Management. URL: <https://www.malik-management.com/wp-content/uploads/2017/09/malik-letter-100-jahre-peter-drucker-11-2009.pdf> [04.12.2023]

Malik, F. (2019). *Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Welt*. Frankfurt/New York: Campus Verlag

Malik, F. (2021). Management- und Sachaufgaben: Eine vernachlässigte Unterscheidung. In: Malik Letter 4/2021 (29.01.2021). URL: <https://www.malik-management.com/wp-content/uploads/2021/01/malik-letter-2021-04-management-und-sachaufgaben-management-tasks-and-operational-tasks.pdf> [16.08.2023]

Malik, F. (2022a). *Fredmund Malik und Peter Drucker*. URL: <https://www.malik-management.com/de/fredmund-malik/fredmund-malik-and-peter-drucker/> [26.01.2022]

Malik, F. (2022b). *Fredmund Malik*. URL: <https://www.malik-management.com/de/fredmund-malik/> [26.01.2022]

Malik, F. (2022c). *Die Malik Management Basis-Modelle*. URL: <https://www.malik-management.com/de/malik-ansatz/malik-basis-modelle/#> [26.01.2022]

Malik, F. (2022d). Wie Managementsysteme aufgebaut sind. In: Malik Letter 15/2022 (14.04.2022). URL: <https://www.malik-management.com/wp-content/uploads/2022/04/Malik-Letter-2022-15-Wirksame-Managementsysteme-Effective-management-systems.pdf> [14.08.2023]

Malik, F. (2023). Die Malik Management Systeme für die Grosse Transformation 21 - Die 3 Malik Basis Modelle. [St. Gallen, 12. 03. 2021]

Mayer, H.O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung – Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH

Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). München: Beltz- Psychologie Verl. Union. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37278>

Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen : Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159-175). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565> [14.12.2023]

Mayring, P. (2008). *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse*. In P. Mayring & M. Gläser- Zikuda. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., überarb. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (6. überarb. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I., *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Mersich, T. (2008). *Old school - New school? Oder no school? - Die Zukunft erfolgreich managen - eine Betrachtung von Kulturmanagement der Gegenwart anhand der Managementtheorien von Peter Drucker, Fredmund Malik und Armin Klein*. In: KM Kultur und Management im Dialog, Nr. 21 07/2008. URL: <https://www.kulturmanagement.net/715586a4404e628881671422724d85ba,0fm.pdf> [04.12.2023]

Methodenportal der Universität Leipzig. Dokumentenanalyse. <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/dokumentenanalyse/#:~:text=Nicht%20selten%20dient%20die%20Dokumentenanalyse,Abh%C3%A4ngigkeit%20von%20Thema%20und%20Fragestellung.> [17.07.2022]

Meuser, M. & Nagel, U. (1991). *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In Gartz, D. & Kraimer, K. *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441 – 471). Opladen: Westdeutscher Verlag. URL: <https://d-nb.info/1191659437/34> [04.12.2023]

Müller-Böling, D. (1992). *Methodik der empirischen Organisationsforschung*. In: E. Frese, *Handwörterbuch der Organisation* (S. 1491 – 1505). Stuttgart/Schäffer-Poeschel.

Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen*. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Peetz, T. (2019). *Zwischen Pädagogik und Management. Der Wandel der Schulleitung als eine Auseinandersetzung über Jurisdiktion*. In D. Graß, H. Altrichter & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und Arbeit im Wandel. Bildung und Pflege zwischen Staat und Markt* (S. 129–143). Wiesbaden: Springer VS. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23896-4_8 [04.12.2023]

Petridou, A., Nicolaidou, M., & Karagiorgi, Y. (2017). *Exploring the Impact of Professional Development and Professional Practice on School Leaders' Self-Efficacy: a QuasiExperimental Study*. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (1), 56–73. URL: <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1236734> [04.12.2023]

Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2020). *Es ist Zeit, Schulleitung zu stärken*. Das Deutsche Schulportal – Für mehr gute Schulen. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/marcus-pietsch-pierretulowitzki-es-ist-zeit-schulleitungen-zu-staerken/> [04.12.2023]

PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich

Pötschke, M. (2009). *Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung*. In: Jakob, N. (Hrsg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (2009) S. 75-89

Riecke-Baulecke, T. (2007). *SchulleitungPlus. Schule und Unterricht erfolgreich gestalten*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa

Rolff, H.-G. (1998). *Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren*. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeifer, *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10*. (S. 295 – 326). Weinheim, München: Juventa.

Rolff, H.G. & Buchen, H. (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim/Basel (Beltz). 4.akt. Aufl. 2019

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz

Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Rolff, H.-G. & Thünken, U. (2020). *Digital gestütztes Lernen – Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Rosenbusch, H. S., & Huber, S. G. (2002). *Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern*. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 111–127). Wiesbaden: VS.doi.org/10.1007/978-3-663-01338-9_8

Rosenbusch, H.-S., Braun-Bau, S. & Warwas, J. (2006). *Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung*. Bamberg: Universitätsdruck.

Rosino, K. & Stöger, R. (2004). Management in Nonprofit Organisationen – Missverständnisse und Orientierungspunkte. In: management zentrum st. gallen, consulting & education | OnlineBlatt 9/2004 – Informationen über richtiges und gutes Management. URL: <https://www.gisi.ch/fileadmin/Dateien/PDF/nonprofit.pdf> [22.08.2023]

Sadigh, P., & dpa (2019, 15. Dezember). *Schulleiter: Bundesweit fehlen Rektoren in den Schulen*. ZEIT online. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-12/schulleiter-mangel-schule-grundschule> [06.02.2020]

Scheufele, B. & Engelmann, I. (2009). *Empirische Kommunikationsforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Schmidt, C. (2019). *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schratz, M. (1998). *Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht*. In: Radnitzky, E. *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. (S. 93 – 116). Innsbruck und Wien: Studien-Verlag.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft en. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. [04.12.2023]

Staehele, W. H. (1989). *Management*. München: Vahlen

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York.

Strorath, R. (1995). *„Praxisschock“ bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter*. Neuwied: Luchterhand.

Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß*. Zeitschrift für Soziologie (2018); 47 (2), 83 – 100

URL:

https://www.researchgate.net/publication/325642587_Gutekriterien_qualitativer_Sozialforschung_Ein_Diskussionsanstoß/link/5b37a861aca2720785fc1e65/download [04.12.2023]

Titzrath, A. (2013). *Strategische Führungskräfteentwicklung*. In R. Stock-Homburg (Hrsg.), *Handbuch Strategisches Personalmanagement* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer Gabler.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-00431-6_15

Thiel, F., Muslic, B., Lankes, E.-M., Schewe C.M. (2022). *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer.

Thillmann, K. (2012): *Schulentwicklung und Schulorganisation - Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*

URL: <https://d-nb.info/1027151620/34> [03.10.2021]

Thönneßen, J. (2023). *RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V. Kompetenzzentrum: Wozu brauchen Unternehmen Potenzialanalysen?*

URL: https://www.perso-net.de/rkw/Potenzialanalyse:_Einfache_Fragen_stellen [04.12.2023]

Tulowitzki, P. (2014). *Schulleitung und Schulentwicklung in Frankreich. Fallstudien an collèges im Großraum Paris*. Wiesbaden: Springer.

Tulowitzki, P., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). *Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick*. DDS – Die Deutsche Schule, 111 (2), 149 – 170.

URL: <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04> [04.12.2023]

Tulowitzki, P. & Klein, E.D. (2020a). *Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch*. DDS – Die Deutsche Schule, 112 (3), 257 – 276. URL:

<https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.02> [04.12.2023]

Tulowitzki, P., Pietsch, M. (2020b). *Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2020, 873 – 902. URL:

<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-020-00964-8> [04.12.2023]

Vogt, S. & Werner, M. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften.

URL:

https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf [04.12.2023]

Wagner, C. (2011). *Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Wagner, C. (2012). *Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischen Leitungspersonals. Triangulative Fallstudie an sieben Berliner beruflichen Schulen*. In: Hornberg, S. & Parreira do Amaral, M. *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 249 – 272). Münster: Waxmann.

Warwas, J. (2008). *Belastungserleben schulischer Führungskräfte – Welche Rolle spielt das individuelle Zeitmanagement?* In: Warwas, J. & Sembill, D. (Hrsg.), *Zeitgemäße Führung, zeitgemäßer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 149 – 169.

Warwas, J., Seifried, J. & Meier, M.(2008). *Change Management von Schulen. Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung von Beruflichen Schulen*. In: Voss, R. & Baillod, J. (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen*. Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag, 102 – 124.

Warwas, J. (2009). *Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12/2009, 475 – 498.

Weick, K. E. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. Administrative Science Quarterly, 12(1), 1–19.

Weick, K. E. (1982). *Management of organizational change among loosely coupled elements*. In Goodman (Hrsg.), *Change in Organizations*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim u.a.: Juventa

Wissinger, J. (2011). *Schulleitung und Schulleitungshandeln*. In Terhart,H., Bennewitz, H. & Rothland, M., *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98-115). Münster: Waxmann.

Wissinger, J. (2014). *Schulleitung und Schulleitungshandeln*. In Terhart,H., Bennewitz, H. & Rothland, M., *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 144-176). Münster: Waxmann.

Wolf, S. (2019). *Dokumenten- und Aktenanalyse*. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I., *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. München und Neuwied: Luchterhand.

Yukl, G. (2000). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River/ New Jersey: Prentice Hall.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. 6. Edition. Upper Saddle River/ New Jersey: Prentice Hall

Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Untersuchte Qualifizierungen nach Bundesländern (2022/23).....	1
Anhang 2: Schriftliche Befragung: Begleitmail Bundesländer	2
Anhang 3: Schriftliche Befragung: Anschreiben Bundesländer	4
Anhang 4: Schriftliche Befragung: Online-Fragebogen SurveyMonkey®.....	7
Anhang 5: Expert*inneninterviews: Mail-Text zur Terminvereinbarung.....	19
Anhang 6: Expert*inneninterviews: Datenschutzinformation	20
Anhang 7: Expert*inneninterviews: Einverständniserklärung	21
Anhang 8: Expert*inneninterviews: Projektinformation.....	22
Anhang 9: Expert*inneninterviews: Fragenkatalog.....	25
Anhang 10: Expert*inneninterviews: Interviewleitfaden.....	27
Anhang 11: Expert*inneninterviews: Formular Interviewprotokoll.....	35
Anhang 12: Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der „Principal- Theorie“ nach FULLAN (2014) mit Ankerbeispielen.....	37
Anhang 13: Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik . Führungsrades® (2019) mit Ankerbeispielen	47

Anhang 1: Untersuchte Qualifizierungen nach Bundesländern (2022/23)

Bundesland	Im Interview untersuchte Qualifizierung	Qualifizierungsphase	Verbindlich / freiwillig
Baden-Württemberg	Zentrale Einführungsfortbildung für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg	Neu im Amt	Verbindlich
Bayern	Führungskräftequalifizierung Module A (Phase II) + B der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen (ALP)	Vor Amt Neu im Amt	Verbindlich Verbindlich
Berlin Brandenburg	Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin und Schulleiter anstreben	Vor Amt	Verbindlich
Bremen	„Profis - Professionell führen in der Schule“ für neue Schulleiterinnen und Schulleiter in Bremen (verbindlich neu im Amt)	Neu im Amt	Verbindlich
Hamburg	Weiterqualifizierung für schulische Führungskräfte „Neu im Amt“	Neu im Amt	Verbindlich
Hessen	QSH – Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen	Vor Amt	Freiwillig
Mecklenburg-Vorpommern	Qualifizierung von schulischen Führungskräften in Phase 2 (Vorbereitende Qualifizierung) und Phase 3 (Funktionseinführende Qualifizierung)	Vor Amt Neu im Amt	Verbindlich Verbindlich
Niedersachsen	Qualifizierung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter (QSL) – Modul 1 bis 4	Neu im Amt	Verbindlich
Nordrhein-Westfalen	Qualifikationserweiterung für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben (Schulleitungsqualifizierung – SLQ)	Vor Amt	Verbindlich
Rheinland-Pfalz	verpflichtende Fortbildung für neue Schulleiterinnen und Schulleiter (Kursreihe + Wahlpflichtveranstaltungen) in Rheinland-Pfalz	Neu im Amt	Verbindlich
Saarland	Qualifizierungsangebot für schulische Führungskräfte QII (Vorbereitung und Qualifizierung) und QIII (Neu-im-Amt-Qualifizierung) im Saarland	Vor Amt Neu im Amt	Freiwillig Freiwillig
Sachsen	Qualifizierung schulischer Führungskräfte (QSF) – Phase 3 - in Sachsen	Neu im Amt	Verbindlich
Sachsen-Anhalt	Freiwillige Qualifizierung „vor Amt“ für Schulleiterinnen und Schulleiter in Sachsen-Anhalt	Vor Amt	Freiwillig
	zukünftig geplante amtsbegleitende Qualifizierung schulischer Führungskräfte in Sachsen-Anhalt	Neu im Amt	Freiwillig
Schleswig-Holstein	Verpflichtende Einführungsfortbildung in Schleswig-Holstein	Neu im Amt	Verbindlich
Thüringen	Bisher: Schulleiterfortbildung (Vorbereitende Qualifizierung – Phase 2 + Amtseinführende Qualifizierung – Phase 3) in Thüringen	Vor Amt Neu im Amt	Verbindlich Verbindlich
	Interviewgespräch über die zukünftig geplante Qualifizierung		Verbindlich geplant

Anhang 2: Schriftliche Befragung: Begleitmail Bundesländer

Nicht erreicht

Sehr geehrte Frau /sehr geehrter Herr,

liebe Kollegin, lieber Kollege,

als ehemaliges hessisches Mitglied des Ländernetzwerkes für die Schulleiterqualifizierung habe ich mich einige Jahre in den Austausch aktiv eingebracht und fühle mich Ihrem Kreis nach wie vor verbunden.

Heute melde ich mich mit einem Anliegen im Zusammenhang mit meiner Dissertation im Kontext der Schulleiterqualifizierung an der TU Dortmund. Alle wichtigen Informationen finden Sie in dem beiliegenden Schreiben.

Im Zuge meiner Arbeit plane ich eine kurze schriftliche Befragung, zu der der nachfolgende Link führt:

<https://www.surveymonkey.de/r/SchulleiterInnen2>

Wichtig: Wenn Sie einmal auf „ok“ und „Fertig“ geklickt haben, kommen Sie nicht mehr in die Umfrage hinein, weil sie dann abgeschlossen ist.

Gerne möchte ich Sie zuvor kurz telefonisch über den gesamten Verlauf meiner Studien informieren. Einige Bundesländer habe ich auf diesem Wege auch bereits erreicht. Bei Ihnen ist es mir bisher leider nicht gelungen, so dass ich es weiterhin versuchen werde. Umgekehrt stehe auch ich telefonisch zu Ihrer Verfügung (Keine Erreichbarkeit vom 9.9. bis 19.9.2021).

Über Ihre Antwort bis zum 30.9.2021 würde ich mich sehr freuen und bedanke mich vorab herzlich für Ihre Unterstützung! Selbstverständlich werde ich Ihnen nach Abschluss meiner Arbeit ein kostenfreies Exemplar der Dissertation zur Verfügung stellen.

Mit den besten Grüßen

Martina Girnus

Erreicht

Sehr geehrte Frau /sehr geehrter Herr,

liebe Kollegin, lieber Kollege,

ich beziehe mich auf unser gemeinsames Telefonat und bedanke mich herzlich für das angenehme Gespräch.

Als ehemaliges hessisches Mitglied des Ländernetzwerkes für die Schulleiterqualifizierung habe ich mich einige Jahre in den Austausch aktiv eingebracht und fühle mich Ihrem Kreis nach wie vor verbunden.

Heute melde ich mich mit einem Anliegen im Zusammenhang mit meiner Dissertation im Kontext der Schulleiterqualifizierung an der TU Dortmund. Alle wichtigen Informationen finden Sie in dem beiliegenden Schreiben.

Im Zuge meiner Arbeit plane ich eine kurze schriftliche Befragung, zu der der nachfolgende Link führt:

<https://www.surveymonkey.de/r/SchulleiterInnen2>

Wichtig: Wenn Sie einmal auf „ok“ und „Fertig“ geklickt haben, kommen Sie nicht mehr in die Umfrage hinein, weil sie dann abgeschlossen ist.

Sollten Sie Rückfragen haben, so stehe ich gerne telefonisch unter der 017*-***** zur Verfügung (Keine Erreichbarkeit vom 9.9. bis 19.9.2021).

Über eine Antwort bis zum 30.9.2021 würde ich mich sehr freuen und bedanke mich vorab herzlich für Ihre Unterstützung! Selbstverständlich werde ich Ihnen nach Abschluss meiner Arbeit ein kostenfreies Exemplar der Dissertation zur Verfügung stellen.

Mit den besten Grüßen

Martina Girnus

Anhang 3: Schriftliche Befragung: Anschreiben Bundesländer

Martina Girus

, den 03.09.2021

An das
(...) Kultusministerium
Referat xyz zu Händen Frau/Herrn
Strasse
Ort

Dissertation zum Thema „Managementqualifikationen im staatlichen Bildungswesen am Beispiel der Schulleiterqualifizierung in den deutschen Bundesländern – Analysen und Perspektiven“

Hier: Durchführung einer empirischen Studie im Rahmen dieser Dissertation

Sehr geehrte

im Zuge meiner o.g. Dissertation plane ich eine empirische Studie, für deren Umsetzung ich Sie höflich um Ihre Unterstützung bitte. Begleitet werde ich bei meinem Projekt von Herrn Prof. em. Dr. H.-G. Rolff von der TU Dortmund, der ein ausgewiesener Experte für Schulleitungsqualifikation ist.

Kurz zu meiner Person: Ich war ca. 30 Jahre im Hessischen Kultusministerium tätig, zuletzt fast fünf Jahre im Bereich der Schulleiterqualifizierung. In dieser Zeit habe ich mich aktiv in das „Ländernetzwerk zur Führungskräfteentwicklung im Schulbereich“ eingebracht.

Selbstverständlich stelle ich Ihnen und dem Ländernetzwerk die Ergebnisse aus der geplanten Studie sowie meine gesamte Arbeit zur Verfügung. Darüber hinaus stehe ich auch gern für Rückfragen zur Verfügung.

Erläuterungen zum Projekt:

Die geplante Arbeit wird die in den letzten Jahrzehnten stark veränderte Rolle des Schulleiters und die damit verbundenen Aufgabenfelder und Anforderungen in den Blick nehmen. Dabei wird insbesondere auf die Bereiche Führung und Management im Kontext von Qualifizierungen fokussiert.

Es werden einerseits Führungs- und Managementkonzepte aus dem Bereich der Schulleitungsforschung betrachtet –besonders die Theorie von FULLAN (2014) - sowie andererseits, in einem gewissen Kontrast dazu, ein Führungs- und Managementkonzept aus der „reinen“ Managementlehre: das MALIK'sche Führungs-Rad (Malik, 2019, S. 389).

In der geplanten empirischen Studie sollen unter Rückgriff auf die im Theorieteil dargelegten beiden Modelle die Einstiegsqualifizierungen der 16 Bundesländer im Hinblick auf ihre Führungs- und Managementanteile genauer betrachtet werden. Gleichzeitig wird der Versuch unternommen, Handlungsempfehlungen für die Praxis abzuleiten. Nicht zuletzt soll dabei auch die Frage einfließen, ob sich im Zuge der digitalen Transformation und der sich daraus ableitenden veränderten Anforderungen und Kompetenzen im Bereich von struktureller und personaler Führung, die Schulleiterqualifizierung bereits verändert hat.

Vor diesem Hintergrund werden die folgenden Forschungsfragen hergeleitet, denen im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden soll:

1. Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiterinnen und Schulleiter in den 16 Bundesländern Führungsinhalte im Sinne der Theorien von FULLAN (2014) und MALIK (2019) und daraus abgeleiteter Kriterien?
2. Sind die einzelnen Module oder inhaltlichen Bestandteile der Einstiegsqualifizierungen dem Bereich der personalen Führung und dem Bereich der strukturellen Führung zuzuordnen oder beinhalten sie beides?
3. Haben der Prozess der Digitalisierung sowie die Corona-Pandemie zu einem festgestellten Veränderungsbedarf bzw. Überarbeitungen im Bereich von

Führung oder Management in den Einstiegsqualifizierungen für Schulleiterinnen und Schulleitern geführt? Wenn ja, zu welchen?

Die Auswertung der Interviews und deren Schrifffassung werden anonym erfolgen. Eine länderspezifische Auswertung wird nicht vorgenommen.

Mit diesem Schreiben verbinde ich eine kurze schriftliche Befragung (s. Link in der Begleitmail) mit dem Ziel,

- möglichst reichhaltige Informationen über das in Ihrem Bundesland vorhandene Qualifizierungsmodell zum Einstieg für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter zu erhalten
- den inhaltlichen Rahmen des Qualifizierungsmodells zu erfassen
- zu klären, an welcher Stelle die Einstiegsqualifizierung in Ihrem Bundesland Führungs- und Managementanteile enthält sowie
- einen Ansprechpartner für die in der Qualifizierung vorhandenen Führungs- und Managementthematiken benannt zu bekommen, um mit diesem ein vertiefendes Experteninterview über die detaillierteren Inhalte führen zu können.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich mit aussagefähigen Unterlagen zu der Einstiegsqualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Ihrem Bundesland sowie der Benennung eines Ansprechpartners für den inhaltlichen Bereich „Führung und Management“ unterstützen könnten.

Mit den besten Grüßen

Martina Girnus

Literaturhinweise

Fullan, M. (2014). *The Principal – Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass

Malik, F. (2019). *Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Welt*. Frankfurt/New York: Campus Verlag

Anhang 4: Schriftliche Befragung: Online-Fragebogen SurveyMonkey®

1. Frageblock

Zum Einstieg in das Schulleitungsamt werden von den Bundesländern sowohl verpflichtende als auch freiwillige Qualifizierungsbausteine (Reihen, Module o.ä.) angeboten, die sowohl vor dem Amtsantritt als auch für neu ins Amt berufene Schulleiterinnen und Schulleiter vorgesehen sind.

1. Gibt es in Ihrem Bundesland (Stand 2021) **verpflichtende** Qualifizierungsbausteine zum Einstieg in ein Schulleitungsamt (vor dem Amtsantritt / neu im Amt)? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- Nein
- Ja: Verpflichtende Qualifizierungsbausteine vor dem Amtsantritt (vor Amt)
- Ja: Verpflichtende Qualifizierungsbausteine nach dem Amtsantritt (neu im Amt)

2. Ich bitte Sie um Zusendung von Dokumenten (Word, pdf etc.) oder Links an meine Email-Adresse (: *****@**.de) zu den **verpflichtenden** Qualifizierungsbausteinen zum Einstieg in ein Schulleitungsamt in Ihrem Bundesland.

3. Gibt es in Ihrem Bundesland (Stand 2021) **freiwillige** Qualifizierungsbausteine zum Einstieg in ein Schulleitungsamt (vor dem Amtsantritt / neu im Amt)? (Mehrfachnennungen sind möglich)

Nein

Ja: Freiwillige Qualifizierungsbausteine vor dem Amtsantritt (vor Amt)

Ja: Freiwillige Qualifizierungsbausteine nach dem Amtsantritt (neu im Amt)

4. Ich bitte Sie um Zusendung von Dokumenten (Word, pdf etc.) oder Links an meine Email-Adresse (*****@***.de) zu den **freiwilligen** Qualifizierungsbausteinen zum Einstieg in ein Schulleitungsamt in Ihrem Bundesland.

2. Frageblock

Die im ersten Frageblock aufgeführten Qualifizierungsbausteine werden in den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt und bewertet.

5. Bitte nennen Sie ein bis drei verpflichtende und/oder freiwillige Qualifizierungsbausteine (Reihen, Module o.ä.), die in Ihrem Bundesland aus Ihrer Sicht (Stand 2021) besonders erfolgreich (hohe Wirksamkeit, hohe Anmeldezahl, gute Evaluationsergebnisse etc.) sind!

6. Die Qualifizierungsbausteine werden häufig, aber nicht immer und nicht regelmäßig evaluiert. Wie evaluieren Sie die in Ihrem Bundesland umgesetzten Qualifizierungsbausteine?

3. Frageblock

Der folgenden Aufstellung entnehmen Sie Masterstudiengänge im Schulmanagement aus dem Sommersemester 2013 im deutschsprachigen Raum, die von Michael Krüger 2016 zusammengestellt wurden. Verschiedene Bundesländer erkennen diese Studiengänge an und verzichten dann optional auf verpflichtende und/oder freiwillige Qualifizierungsbausteine zum Einstieg in ein Schulleitungsamt.

Nr. - Land - Titel des Studiengangs (anbietende Hochschule)

- 1 D Bildungs- und Wissensmanagement (RWTH Aachen)
- 2 D Bildungsmanagement und Schul-Führung (Universität Bamberg)
- 3 D Bildungs- und Kompetenzmanagement (Deutsche Univ. für Weiterbildung)
- 4 D Social, Healthcare and Education Management MBA (Steinbeis-Hochschule)
- 5 D Social, Healthcare and Education Management MA (Steinbeis-Hochschule)
- 6 D Bildungswissenschaft – Organisation und Beratung (TU Berlin)
- 7 D Leitung Bildung Diversität (EH Berlin)
- 8 D Schulentwicklung und Qualitätssicherung (FU Berlin)
- 9 D Organizational Management (Universität Bochum)
- 10 D Organisationskulturen und Wissenstransfer (TU Braunschweig)
- 11 D Leadership and Organisational Development (Universität Bremen)
- 12 D Management and organization Studies (TU Chemnitz)
- 13 D Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (TU Dresden)
- 14 D Educational Leadership – Bildungsm. und -innovation (Uni. Duisburg-Essen)
- 15 D Educational Management (FH für angewandtes Management (u. a.))
- 16 D Erziehungswiss., Innovation und Management im Bildungswesen (Uni. Erfurt)
- 17 D Organisations- und Personalentwicklung (Universität Erlangen)
- 18 D Bildung und Erziehung im Kindesalter (EH Freiburg)
- 19 D Higher Education (Universität Hamburg)
- 20 D Informations- und Wissensmanagement (FH Hannover)
- 21 D Organization Studies (Universität Hildesheim)
- 22 D Schulmanagement (TU Kaiserslautern)
- 23 D Schulmanagement (Universität Kiel)
- 24 D Schulleitungsmanagement (Katholische Hochschule NRW)
- 25 D Bildungsmanagement (PH Ludwigsburg)
- 26 D International Education Management (PH Ludwigsburg)
- 27 D Frühkindliche Bildung und Erziehung (EH Ludwigsburg, PH Ludwigsburg)
- 28 D Betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsm. (Universität Magdeburg)
- 29 D Päd. mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsm. (LMU München)
- 30 D Management and Counseling in European Education (Universität Münster)
- 31 D Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Universität Oldenburg)
- 32 D Hochschul- & Wissenschaftsmanagement (Hochschule Osnabrück)
- 33 D Frühe Bildung (PH Schwäbisch Gmünd)
- 34 D Schulforschung und Schulentwicklung (Universität Tübingen)
- 35 D Medien- und Bildungsmanagement (PH Weingarten)
- 36 D Schulentwicklung (PH Weingarten)
- 37 D Management von Bildungseinrichtungen (Universität Halle-Wittenberg)
- 38 A Systemisches Management in Sozial- und Bildungseinricht. (Universität Graz)
- 39 A Innovationsorientiertes Management im Bildungsbereich (Universität Graz)
- 40 A Organization Studies (Universität Innsbruck)
- 41 A Bildungsmanagement (Universität Krems)

- 42 A Educational Leadership (Universität Krems)
- 43 A Research and Innovation in Higher Education (Universität Krems)
- 44 A Hochschul- und Wissenschaftsmanagement (Universität Krems)
- 45 A Schulmanagement (PH Oberösterreich)
- 46 A Bildungsm. im ländlichen Raum (Hochsch. f. Agrar- und Umweltpäd.)
- 47 CH Bildungsmanagement (PH Bern)
- 48 CH Bildungsmanagement (PH Graubünden, St. Gallen & Thurgau)
- 49 CH Change und Organisationsdynamik (FH Nordschweiz, FH für soziale Arbeit)
- 50 CH Erwachsenenbildung und Bildungsm. (FH Nordschweiz)
- 51 CH Bildungsmanagement (PH Zürich)

7. Erkennen Sie in Ihrem Bundesland (Stand 2021) Masterstudiengänge im Schulmanagement an und ersetzen dadurch verpflichtende und/oder freiwillige Qualifizierungsbausteine zum Einstieg in ein Schulleitungsamt?

- Ja
- Nein

8. Ich bitte Sie um Benennung der von Ihnen aktuell (Stand 2021) anerkannten Masterstudiengänge.

4. Frageblock

Seit Beginn der Corona Pandemie im Frühjahr 2020 wurden die Qualifizierungsbausteine für Schulleiterinnen und Schulleiter den Umständen angepasst und verstärkt „digitalisiert“.

9. Wie wurde die Digitalisierung in ihrem Bundesland umgesetzt? (Mehrfachnennungen sind möglich)

Ich bitte Sie im Hinblick auf die Digitalisierung von Qualifizierungsbausteinen zum Einstieg in ein Schulleitungsamt in Ihrem Bundesland um Zusendung von Dokumenten (Word, pdf etc.) oder Links an meine Email-Adresse (`*****@***.de`).

- Die bisherigen Qualifizierungsbausteine für Schulleiter wurden digital umgewandelt und die Kommunikation wurde digital durchgeführt.
- Die bisherigen Qualifizierungsbausteine für Schulleiter wurden durch die Digitalisierung auch substanzuell/inhaltlich/strukturell verändert.
- Die bisherigen Qualifizierungsbausteine für Schulleiter werden auch zukünftig durch die Digitalisierung substanzuell im Sinne einer digitalen Transformation verändert.

5. Frageblock

Die Fortentwicklung der Qualifizierung von Schulleitern/innen orientiert sich u.a. an dem Ziel einer kontinuierlichen Verbesserung, um die perspektivisch bestmöglichen Prozesse, Methoden und inhaltlichen Bausteine für die Vorbereitung angehender Schulleiterinnen und Schulleiter systematisch zu erschließen. Dazu stehen der fachlich verantwortlichen Ebene der Bundesländer nicht immer die notwendigen Ressourcen zur Verfügung.

10. Was wünschen Sie sich um die Schulleiterqualifikation perspektivisch voranzubringen?

11. Ich benötige Beispiele, um die Frage beantworten zu können.

Ja

Nein

12. Beispiele können sein:

1. Bundesweite Standards / Richtlinien für die Qualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern
2. Die Einrichtung eines Studiengangs zur Vorbereitung auf das Schulleitungsamt (bundeseinheitlich, landesspezifisch, von Landesinstituten durchgeführt, von Hochschulen durchgeführt, von Landesinstituten und Hochschule gemeinsam durchgeführt etc.)
3. Umfassenderes Fortbildungsbudget
4. Beratungsmöglichkeiten durch Wissenschaft und Forschung
5. Beratungsmöglichkeiten durch externe Unternehmen
6. Mehr Austausch zwischen den Bundesländern
7. Mehr Austausch mit der freien Wirtschaft
8. ...

Was wünschen Sie sich, um die Schulleiterqualifikation perspektivisch voranzubringen?

**Bitte benennen Sie einen Ansprechpartner für das Thema Führung und Management in Ihrer Einstiegsqualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter, der/die im Rahmen eines leitfadengestützten Experteninterviews inhaltliche Fragen beantworten kann.
(Der Fragenkatalog wird Ihnen von mir vorab zur Verfügung gestellt.)**

13. Name und Kontaktdaten des Ansprechpartners:

14. Aus welchem Bundesland kommen Sie?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und alles Gute!

Martina Girnus

Anhang 5: Expert*inneninterviews: Mail-Text zur Terminvereinbarung

Sehr geehrte...

liebe...

für Ihre bereits erfolgte Teilnahme an meiner schriftlichen Befragung sowie Ihre Interviewbereitschaft möchte ich mich noch einmal ausdrücklich bedanken.

Wie besprochen, werde ich mich im Laufe der nächsten Woche telefonisch melden, um einen Termin für das geplante Interview mit Ihnen zu vereinbaren.

Vorab übersende ich den Fragenkatalog für das Interview, einige Unterlagen zu Ihrer Information (Datenschutzerklärung, Information über mein Forschungsprojekt) sowie meine ursprüngliche Mail vom 3.9.2021.

Die Einverständniserklärung bitte ich unterschrieben und eingescannt an mich zurückzusenden.

Inhaltliche oder organisatorische Rückfragen können wir gerne im Rahmen unseres Telefonats klären.

Mit den besten Grüßen

Martina Girnus

Anhang 6: Expert*inneninterviews: Datenschutzinformation

Datenschutzerklärung

Forschungsprojekt „Managementqualifikationen im staatlichen Bildungswesen am Beispiel der Schulleiterqualifizierung in den deutschen Bundesländern – Analysen und Perspektiven“

Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen

Die Durchführung der Studie erfolgt auf der Grundlage der Bestimmungen des Datenschutzgesetzes. Die Interviewerin unterliegt der Schweigepflicht und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet, d.h. sie darf außerhalb des Projektes mit niemandem über die Inhalte der erhobenen Interviews sprechen. Die Studie dient allein wissenschaftlichen Zwecken.

Der Datenschutz verlangt, dass ich Sie über mein Vorgehen informiere und Ihre ausdrückliche Genehmigung einhole, um das Interview speichern und auswerten zu können. Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen ohne Angabe von Gründen verweigern.

Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich anonymisiere Ihre Daten, so dass weder eine Zuordnung des Textes zu Ihrer Person noch zu Ihrem Bundesland oder Ihrer Dienststelle möglich ist.
- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch mit der Konferenzsoftware Zoom sowie (zur Sicherung einer zweiten Aufnahme, falls die Zoom-Aufnahme scheitert) mit meinem Handy auf. Die Aufnahme wird abgetippt und Sie können die Abschrift oder auch die Audiodatei bekommen, sofern Sie das wünschen. Die Abschrift wird nicht veröffentlicht und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Ausschnitte aus dem Gespräch werden nur zitiert, sofern eine Identifikation der Person ausgeschlossen ist.
- Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten Stelle aufbewahrt. Sie dient dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.

Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft, mir ein Interview zu geben! Bei Fragen nehmen Sie bitte Kontakt auf mit

Martina Girnus

04.05.2022

Ort, Datum

Unterschrift Interviewerin

Anhang 7: Expert*inneninterviews: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Forschungsprojekt „Managementqualifikationen im staatlichen Bildungswesen am Beispiel der Schulleiterqualifizierung in den deutschen Bundesländern – Analysen und Perspektiven“

Einwilligung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am _____ von Frau Martina Girnus geführte Gespräch mit der Konferenzsoftware Zoom und dem privaten Mobiltelefon von Frau Girnus aufgenommen und verschriftlicht werden darf.

Ich bin außerdem einverstanden, dass Teile meines Interviews unter Wahrung der Anonymität im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhabens und damit verbundenen Publikationen, Vorträgen und Qualifikationsarbeiten genutzt werden können.

Darüber hinaus wurde mir zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden, und dass die Interviewaufnahme nach Vollendung der Forschungsarbeiten gelöscht wird.

Ort, Datum

Unterschrift

Anhang 8: Expert*inneninterviews: Projektinformation

Projektinformation

Forschungsprojekt „Managementqualifikationen im staatlichen Bildungswesen am Beispiel der Schulleiterqualifizierung in den deutschen Bundesländern – Analysen und Perspektiven“ – Kurzbeschreibung

Das Forschungsprojekt wird die in den letzten Jahrzehnten stark veränderte Rolle des Schulleiters⁵³ und die damit verbundenen Aufgabenfelder und Anforderungen in den Blick nehmen. Längst ist die entscheidende Bedeutung des Schulleiters für die Qualität schulischer Arbeit bis hin zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch zahlreiche Studien belegt: Gute Schulen ohne gute Schulleiter gibt es nicht! Bei zunehmender Autonomie der Einzelschule und gleichzeitig stark veränderten Lebensbedingungen, die durch Globalisierung, Migration, Technisierung, Klimawandel etc. hervorgerufen werden, muss ein Schulleiter heutzutage jedoch ein „Allround-Manager“ sein, um den bestehenden Herausforderungen gewachsen zu sein. Angesichts des gewandelten Berufsbildes und der hohen und komplexen Anforderungen überrascht es nicht, dass zahlreiche Schulleiterstellen schwer zu besetzen sind oder sogar unbesetzt bleiben. Anscheinend wollen immer weniger Lehrkräfte in Schulleitung gehen. Die Gründe dafür mögen vielschichtig sein, jedoch wird das Amt des Schulleiters durch die hohe Beanspruchung zumindest als potenziell unattraktiv wahrgenommen und entspricht außerdem nicht dem gewählten Beruf der Lehrkraft bzw. dem einmal gewählten Pädagogikstudium. Ohne eine adäquate Vorbereitung und eine entsprechende Klarheit über die neue Rolle und die Aufgaben kann vermutet werden, dass Lehrkräfte auch aus Unsicherheit und Ängsten heraus den Beruf nicht ergreifen möchten. Die Qualifizierung rückt damit automatisch in den Fokus von Lösungsansätzen und wird auch seit Jahren vom Allgemeinen Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) gefordert. Eine bundesweit verbindliche Einstiegsqualifizierung für Schulleitungen gibt es jedoch nicht, vielmehr

⁵³ In der folgenden Projektinformation wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwendet. Sie bezieht sich auf Personen beiderlei Geschlechts.

fallen die Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiter in Deutschland sehr heterogen aus.

Die vorliegende Arbeit wird vor diesem Hintergrund die Qualifizierungen der 16 Bundesländer in den Blickpunkt rücken und dabei insbesondere auf die Bereiche Führung und Management fokussieren. Zwei Bereiche, die in der Erziehungswissenschaft auf große Skepsis stoßen. Sich mit den Themen Führung beziehungsweise Mitarbeiterführung und Management auseinander zu setzen, ist für viele Pädagogen und Pädagoginnen zunächst ungewohnt. Nicht selten wird Führung im Schulbereich als Gegensatz zu den Begriffen Demokratie und Mündigkeit sowie Management als Begriff aus der ‚Welt der Wirtschaft‘ und kontrastierend zur Welt der Schule verstanden. Nichtsdestotrotz haben Management- und Führungsaufgaben längst den Weg in die Schulen und in das Handeln von Schulleitern gefunden. Es ist sogar davon auszugehen, dass einzelschulisches Führungshandeln im deutschen Sprachraum stärker durch Verwaltungs- und Managementtätigkeiten gekennzeichnet ist als durch pädagogisches Management.

Im vorliegenden Forschungsprojekt werden einerseits Führungs- und Managementkonzepte aus dem Bereich der Schulleitungsforschung betrachtet – besonders die Theorie von FULLAN (2014) - sowie andererseits, in einem gewissen Kontrast dazu, ein Führungs- und Managementkonzept aus der reinen Managementlehre: Das MALIK'sche Führungsrad (2019). In der geplanten empirischen Studie sollen unter Rückgriff auf die im Theorieteil referierten beiden Modelle die Einstiegsqualifizierungen der 16 Bundesländer im Hinblick auf ihre Führungs- und Managementanteile genauer betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund sind es daher auch die folgenden Forschungsfragen, denen im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden soll:

1. Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter in den sechzehn Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management?
2. Inwieweit beinhalten die existierenden Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter in den sechzehn Bundesländern Inhalte zu den Themen Führung und Management im Sinne der Theorien von FULLAN (2014) und MALIK (2019) und daraus abgeleiteter Kriterien?

3. Haben der Prozess der Digitalisierung sowie die Corona-Pandemie zu einem Veränderungsbedarf bzw. Überarbeitungen im Bereich von Führung oder Management in den Einstiegsqualifizierungen für Schulleiter geführt? Wenn ja, zu welchen?

Der Ablauf der empirischen Studie ist wie folgt vorgesehen:

Im Zuge der empirischen Studie hat bereits im September 2021 eine schriftliche Befragung des „Ländernetzwerks zur Führungskräfteentwicklung im Schulbereich“ auf der Ebene der Länderministerien im Kultusbereich stattgefunden. Ziel dieser schriftlichen Befragung war es, umfassende Informationen über die einzelnen Qualifizierungsmodelle in den Ländern zu erhalten, um den jeweiligen inhaltlichen Rahmen kennen zu lernen, die Führungs- und Managementanteile ausfindig zu machen sowie die konzeptionell verantwortlichen Ansprechpartner benannt zu bekommen.

Nach Beendigung dieses ersten Teils standen die Ansprechpartner für die mündliche Befragung fest, so dass nun im Anschluss Experteninterviews über die Führungs- und Managementanteile in der Schulleiterqualifizierung geführt werden sollen. Die Auswertung der gesamten Dokumente sowie der geführten Interviews soll mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse auf der Grundlage der Theorien von FULLAN und MALIK und der daraus abgeleiteten deduktiven Kriterien erfolgen. Denkbar ist, dass im Zuge der Auswertung weitere (induktive) Kriterien gebildet werden.

Mit der Auswertung wird neben der Beantwortung der Forschungsfragen auch der Versuch unternommen, Handlungsempfehlungen für die Praxis abzuleiten.

Anhang 9: Expert*inneninterviews: Fragenkatalog

Fragenkatalog

Stand: 21.05.2022

I. Warming-up

1. Wir wollen heute über die **Einstiegsqualifizierung** für Schulleiterinnen und Schulleiter in **Ihrem Bundesland** sprechen. Es soll dabei vor allem um die Bereiche Führung und Management gehen.

Mich würde zunächst interessieren: Was bereitet Ihnen im Rahmen Ihres eigenen Tätigkeitsfeldes im Kontext der Schulleiterqualifizierung am meisten Freude?

II. MALIK: Aufgaben wirksamen Managements

2. Die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter sind entsprechend ihrer Ausbildung Lehrkräfte und nicht Manager. Gleichwohl verbringen sie – wie Forschungsergebnisse zeigen - einen großen Teil ihrer Zeit, nämlich zwischen 23 und 46 Prozent, mit Strukturierungsaufgaben, Qualitätssicherung, Finanz- und Projektmanagement, eben mit Managementaufgaben.

Häufig wird zwischen Sachaufgaben und Managementaufgaben unterschieden. Diese Unterscheidung stammt ursprünglich von Fredmund Malik. Um in einer Organisation als Führungskraft wirksam werden zu können, benötigt man Kenntnisse in beiden Feldern.

Was sind Ihrer Meinung nach in Ihrer **SLEQ** die Sachaufgaben eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin?

3. Was sind ihre bzw. seine Managementaufgaben?

III. Verständnis und Bedeutung von Führung und Management

4. Was verstehen Sie in Ihrem Bundesland unter dem Begriff „Führung“ und unter dem Begriff „Management“?
5. Welche Bedeutung messen Sie in Ihrer **Schulleitereinstiegsqualifizierung** dem Bereich Führung und Management bei?

IV. Inhalte in der SLEQ zu Führung und Management

6. Können Sie mir bitte beschreiben, mit welchen Inhalten der Bereich „Führung und Management“ in Ihrer **SLEQ** verbunden ist? Oder anders ausgedrückt: Welche Inhalte zu Führung und Management enthält Ihre SLEQ?

(Wenn in Ihrer **SLEQ** beide Begriffe nicht synonym verwendet werden, sondern verschiedene Bedeutungen haben, antworten Sie bitte für beide Begriffe getrennt.)

V. MALIK: Grundsätze wirksamen Managements

7. Bitte versetzen Sie sich in die Rolle einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters, die bzw. der neu an seiner Schule ist. Die Schule ist heruntergewirtschaftet. Schlechte systemleistungen, demotivierte Lehrkräfte, schlechte Ausstattung, Rückgang der Schülerzahlen.

Sie nehmen sich vor, die Schule in den nächsten 5 Jahren an die Spitze der 10 besten Schulen in der Region zu bringen. Was sind Ihre ca. 6 Grundsätze, nach denen Sie handeln?

VI. Werkzeuge wirksamen Managements

8. Jeder Beruf hat sein eigenes Werkzeug, um die zu erfüllenden Aufgaben effektiv und wirksam ausführen zu können. Im Management können das z.B. das Budget, die Arbeitsmethodik oder die Leistungsbeurteilung sein.

Welche **Werkzeuge** werden in Ihrer **Einstiegsqualifizierung** angehenden Schulleiterinnen und Schulleitern vermittelt, damit sie ihre Führungs- und Managementaufgaben professionell und wirksam erfüllen können?

VII. FULLAN: Rolle des Lernleiters

9. Wünschenswert ist, dass eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter in der Rolle des Lernleiters agiert und die Unterrichtsentwicklung an ihrer bzw. seiner Schule im Blick hat sowie sein Lehrerkollegium darin begleitet, um den Unterricht an der jeweiligen Schule kontinuierlich zu verbessern.

Welche Bausteine bieten Sie in dieser Hinsicht schon in Ihrer **SLEQ** an, um die Kompetenzen eines Lernleiters weiterzuentwickeln?

10. Welche Themen aus diesem Bereich werden Ihrer Einschätzung nach zukünftig immer wichtiger werden?

VIII. FULLAN: Rolle des Regional- und System-„Spielers“

11. Inwieweit wird in Ihrer **Einstiegsqualifizierung** vermittelt, dass die Schulleiterin bzw. der Schulleiter Netzwerke mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern innerhalb und außerhalb seiner Region aufbauen sollte, um sich auszutauschen sowie mit ihnen zu kooperieren?

IX. FULLAN: Rolle des Veränderungsagenten

12. Welche Kompetenzen kann/sollte eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter zum Thema „Veränderung“ in Ihrer **Einstiegsqualifizierung** entwickeln?

X. Digitalisierung und zukünftiger Gestaltungsbedarf

13. Angenommen Sie leiten die nächste Generation neuer Schulleiterinnen und Schulleiter im Zuge der Digitalisierung an: Wo würden Sie die Schwerpunkte setzen bzw. wo würden Sie gegebenenfalls die derzeitige **SLEQ** umgestalten?

Anhang 10: Expert*inneninterviews: Interviewleitfaden

Leitfaden Expert*inneninterview

Stand: 21.05.2022

1. Warming-up: Einstieg/Erzählaufforderung		
<p>Wir wollen heute über die Einstiegsqualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Ihrem Bundesland sprechen. Es soll dabei vor allem um die Bereiche Führung und Management gehen.</p> <p>1. Mich würde zunächst interessieren: Was bereitet Ihnen im Rahmen Ihres eigenen Tätigkeitsfeldes im Kontext der Schulleiterqualifizierung am meisten Freude?</p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<p>Berufliche Zufriedenheit (warming-up)</p> <p>Eingrenzen der Funktion</p> <p>Vorlieben in SL-Quali</p> <p>Eigene Haltung gegenüber SL</p>	<p>Wie kann man sich das in der Praxis vorstellen?</p> <p>Wie lange arbeiten Sie bereits in diesem Tätigkeitsfeld?</p>	<p>Wie verteilen sich die Aufgaben zwischen Ministerium und Landesinstitut?</p> <p>Sind Sie selbst Lehrkraft?</p> <p>Welches Lehramt haben Sie studiert?</p> <p>Wie sind Sie in den Bereich der SL-Qualifizierung gelangt?</p>
MALIK		
2. Aufgaben wirksamer Führung		
Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung		
<p>2. Die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter sind entsprechend ihrer Ausbildung Lehrkräfte und nicht Manager. Gleichwohl verbringen sie – wie Forschungsergebnisse zeigen - einen großen Teil ihrer Zeit, nämlich zwischen 23 und 46 Prozent, mit Strukturierungsaufgaben, Qualitätssicherung, Finanz- und Projektmanagement, eben mit Managementaufgaben.</p> <p>Häufig wird zwischen Sachaufgaben und Managementaufgaben unterschieden. Diese Unterscheidung stammt ursprünglich von Fredmund Malik. Um in einer Organisation als Führungskraft wirksam werden zu können, benötigt man Kenntnisse in beiden Feldern.</p> <p>Was sind Ihrer Meinung nach in Ihrer SLEQ die Sachaufgaben eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin?</p> <p>3. Was sind ihre bzw. seine Managementaufgaben?</p>		

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<p>Unterscheidung in</p> <p>Sachaufgaben (Unterricht, Pädagogik, eigenes Fach)</p> <p>und Managementaufgaben</p> <p>Für Ziele sorgen (MbO)</p> <p>Organisieren (Tätigkeitsfelder auf Aufgabe fokussiert; Kundenorientierung/ Mitarbeiter und Topmanagement müssen ihre Aufgaben tun können)</p> <p>Entscheiden (langer Abwägungsprozess, erst später Intuition)</p> <p>Kontrollieren (vor Ort Eindruck verschaffen)</p> <p>Menschen entwickeln und fördern (die Aufgabe, Stärken)</p>	<p>Wie kommen Sie zu dieser Einschätzung?</p> <p>Wie muss man sich das in der Praxis vorstellen?</p> <p>Zur Erläuterung: Die <u>Managementaufgaben</u> sind oben veranschaulicht (Strukturierungsaufgaben, Qualitätssicherung, Finanz- und Projektmanagement), die <u>Sachaufgaben</u> sind Schulentwicklung, auch die eigenen Fächer....</p>	<p>Zum besseren Verständnis ein Beispiel: Einem Arzt, der eine Klinik leitet, obliegt eine Vielzahl von Managementaufgaben im oben beschriebenen Sinne. Diese Aufgaben variieren nicht und sind nahezu identisch mit den Managementaufgaben eines Museumsleiters. Der leitende Arzt kann seine Funktion aber nur erfüllen, wenn er auch über hinreichendes medizinisches Fachwissen verfügt. Seine Sachaufgaben bestehen in medizinischen und diagnostischen Anforderungen.</p> <p>Wenn die Sachaufgaben eines Klinikdirektors die medizinischen und diagnostischen Herausforderungen sind, die er neben den Managementaufgaben zu beherrschen hat, was sind dann die Sachaufgaben eines Schulleiters?</p> <p>Können Sie die Managementaufgaben eines SLs auf eine von der Schule abstrahierte Ebene bringen und allgemein formulieren?</p> <p>Für MALIK sind die Managementaufgaben in jeder Organisation gleich. Sie sind die Konstante. Die Sachaufgaben variieren. (Die Managementaufgaben eines SLs sind dieselben wie die Managementaufgaben eines Krankenhausdirektors.)</p> <p>Sind die Managementaufgaben Bestandteil der Qualifizierung?</p>

		Ist die Aufgabentrennung Bestandteil d. Qualifizierung?
3. Themenblock „Verständnis und Bedeutung von Führung und Management“		
Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung		
<p>4. Was verstehen Sie in Ihrem Bundesland unter dem Begriff „Führung“ und unter dem Begriff „Management“?</p> <p>5. Welche Bedeutung messen Sie in Ihrer Schulleitereinstiegsqualifizierung dem Bereich Führung und Management bei?</p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<p>Verständnis von Führung und Management Synonyme Verwendung?</p> <p>Bedeutung von Führung und Management in der SLEQ des jeweiligen Bundeslandes</p>	<p>Was genau meinen Sie damit?</p> <p>Worin genau liegt der Unterschied?</p> <p>Können Sie das konkretisieren?</p>	<p>Werden die Begriffe unterschiedlich verwendet?</p> <p>Ist Ihnen bekannt, dass der Anteil an Managementaufgaben bei SL so hoch ist?</p> <p>Wie tragen Sie dieser Tatsache Rechnung?</p> <p>Welchen zeitlichen Umfang nimmt das Thema ein?</p> <p>Welche Themenbausteine gehören dazu?</p>
4. Themenblock „Inhalte in der SLEQ zu Führung und Management“		
Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung		
<p>6. Können Sie mir bitte beschreiben, mit welchen Inhalten der Bereich „Führung und Management“ in Ihrer SLEQ verbunden ist? Oder anders ausgedrückt: Welche Inhalte zu Führung und Management enthält Ihre SLEQ?</p> <p>(Wenn in Ihrer SLEQ beide Begriffe nicht synonym verwendet werden, sondern verschiedene Bedeutungen haben, antworten Sie bitte für beide Begriffe getrennt.)</p>		

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Begriffsverständnis von Führung und Management Im jeweiligen Bundesland	Was genau meinen Sie damit? Worin genau liegt der Unterschied? Können Sie das konkretisieren?	Werden beide Begriffe bei Ihnen unterschiedlich verwendet? Das Verständnis der Begriffe hat auch etwas damit zu tun, wo es inhaltlich verortet wird. Dazu etwas sagen?

MALIK

5. Grundsätze wirksamer Führung

Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung

7. Bitte versetzen Sie sich in die Rolle einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters, die bzw. der neu an seiner Schule ist. Die Schule ist heruntergewirtschaftet. Schlechte Schülerleistungen, demotivierte Lehrkräfte, schlechte Ausstattung, Rückgang der Schülerzahlen.

Sie nehmen sich vor, die Schule in den nächsten 5 Jahren an die Spitze der 10 besten Schulen in der Region zu bringen. Was sind Ihre ca. 6 Grundsätze, nach denen Sie handeln?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Resultatorientierung (Ergebnisorientierung) Beitrag zum Ganzen (die „Kathedrale“ erkennen) Konzentration auf wenig (Schwerpunkte/Prioritäten) Stärken nutzen (keine Schwächen beseitigen) Vertrauen (Konsistenz und Prognostizierbarkeit im Handeln) Positiv denken (die Chancen der neuen Welt sehen)	Bitte denken Sie noch einmal genau nach Sind Sie sich sicher? Wie ist das zu verstehen? Was meinen Sie konkret damit?	Welche Verhaltensweisen zeichnen einen SL aus, der seine Schule professionell und wirksam managt? Anders ausgedrückt: Wenn ein SL ein schlechtes Management seiner SL an den Tag legt, was sagen Sie ihm, was er zukünftig anders machen soll, um die Schule in eine positive Entwicklung zu bringen?

6. Werkzeuge wirksamer Führung

Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung

8. Jeder Beruf hat sein eigenes Werkzeug, um die zu erfüllenden Aufgaben effektiv und wirksam ausführen zu können. Im Management können das z.B. das Budget, die Arbeitsmethodik oder die Leistungsbeurteilung sein.

Welche **Werkzeuge** werden in Ihrer **Einstiegsqualifizierung** angehenden Schulleiterinnen und Schulleitern vermittelt, damit sie ihre Führungs- und Managementaufgaben professionell und wirksam erfüllen können?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<p>Die Sitzung (immer vorbereitet)</p> <p>Der Bericht (auf den Empfänger ausgerichtet)</p> <p>Job Design – Assignment Control (die Stellenbeschreibungen leiten sich aus der Strategie ab; Prioritäten der Aufträge)</p> <p>Persönliche Arbeitsmethodik (individuell)</p> <p>Budget und Budgetierung (auch in NPOs wichtig)</p> <p>Die Leistungsbeurteilung (nach jeder erfüllten Aufgabe)</p> <p>Systematische „Müllabfuhr“ - Systemerneuerung (prüfen, was nicht mehr gemacht werden muss)</p>	<p>Und sonst?</p> <p>Was fällt Ihnen noch ein?</p> <p>Wie kann man sich das in der Praxis vorstellen?</p>	<p>Auch hier gilt, dass es um allgemeine Werkzeuge des Managements geht, also keine schulspezifischen.</p> <p>SL berichten, dass sie – ähnlich wie die meisten Führungskräfte – zu 80% ihrer Zeit fremdbestimmt sind und das Chaos ihren Berufsalltag bestimmt. Mit welchen Managementwerkzeugen kann man hier dagegenwirken?</p> <p>Die Werkzeuge dienen auch der Steuerung. Fallen Ihnen vor diesem Hintergrund noch weitere Werkzeuge ein?</p>

FULLAN

7. Rolle des Lernleiters

Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung

9. Wünschenswert ist, dass eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter in der Rolle des Lernleiters agiert und die Unterrichtsentwicklung an ihrer bzw. seiner Schule im Blick hat sowie sein Lehrerkollegium darin begleitet, um den Unterricht an der jeweiligen Schule kontinuierlich zu verbessern.

Welche Bausteine bieten Sie in dieser Hinsicht schon in Ihrer **SLEQ** an, um die Kompetenzen eines Lernleiters weiterzuentwickeln?

10. Welche Themen aus diesem Bereich werden Ihrer Einschätzung nach zukünftig immer wichtiger werden?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<p>„professionelles Kapital“ beinhaltet:</p> <p>Humankapital (Gewinnung und Entwicklung von Lehrkräften)</p> <p>Sozialkapital (Interaktionen und Beziehungen einer Gruppe von LK)</p> <p>Entscheidungskapital (die Fähigkeit, gute Entscheidungen zu treffen)</p> <p>Es geht um die Organisationskultur an einer Schule</p> <p>Individuelle Lösungen führen nicht zum Erfolg, sondern allenfalls zum Mikromanagement</p>	<p>Sind Sie sicher?</p> <p>Gibt es vielleicht noch weitere Stellen oder Module, in denen diese Inhalte enthalten sind?</p>	<p>Wird bei Ihnen auch der Begriff des Lernleiters verwendet?</p> <p>Welche anderen Begriffe verwenden Sie?</p> <p>Zu welchem inhaltlichen Bereich sehen Sie bei Ihnen den stärksten Zusammenhang?</p> <p>Wird bei Ihnen bei der UE der Fokus auf die Gruppe und die Kultur gelegt oder mehr auf das Individuum?</p> <p>Stellen Sie fest, dass die Rolle des Lernleiters angesichts der Digitalisierung immer wichtiger wird?</p>

8. Rolle des Regional- und System-„Spielers“

Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung

11. Inwieweit wird in Ihrer **Einstiegsqualifizierung** vermittelt, dass die Schulleiterin bzw. der Schulleiter Netzwerke mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern innerhalb und außerhalb seiner Region aufbauen sollte, um sich auszutauschen sowie mit ihnen zu kooperieren?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation, Austausch und Netzwerken innerhalb eines Stadtteils und darüber hinaus - Lernen voneinander - Aufgaben delegieren innerhalb der eigenen Schule, um mit anderen Schulen in Kontakt treten zu können - LK inspirieren, um Ergebnisse außerhalb der eigenen Schule zu präsentieren - An dem großen Ganzen mitwirken und das big picture im Blick haben 	<p>Wie muss ich mir das vorstellen?</p> <p>Was bedeutet das konkret?</p> <p>Was meinen Sie damit?</p>	<p>Vermitteln Sie die Bedeutung von Austausch zwischen den Schulen in der SL-Qualifizierung?</p> <p>Welche Lösungen werden SL angeboten, um sich freie Kapazitäten dafür zu schaffen?</p> <p>Wird das große Ganze, also das Gesamtsystem in der Qualifizierung zum Thema gemacht?</p>

9. Rolle des Veränderungsagenten

Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung

12. Welche Kompetenzen kann/sollte eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter zum Thema „Veränderung“ in Ihrer **Einstiegsqualifizierung** entwickeln?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<p>Nicht eigener Leidenschaft folgen, sondern den Fähigkeiten</p> <p>eigenes Profil in den Blick nehmen, eigene Stärken würdigen und sich die Schwächen bewusst machen, Feedback einholen</p> <p>7 Kompetenzen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. verändert den Status quo. 2. baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen. 3. gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg. 	<p>Wie ist das konkret zu verstehen?</p> <p>Können Sie das noch einmal mit anderen Worten sagen?</p> <p>Können Sie das genauer beschreiben?</p>	<p>Ist es Bestandteil Ihrer Qualifizierung, dass die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten vom SL in den Blick genommen wird?</p> <p>Dass er sich Feedback einholt?</p> <p>Wird vermittelt, auf welche Fähigkeiten es in Veränderungsprozessen ankommt?</p>

<p>4. hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst.</p> <p>5. hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse.</p> <p>6. legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest.</p> <p>7. baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf.</p>		
<p>10. Veränderungsbedarf /Überarbeitungen aufgrund der Digitalisierung</p>		
<p>Leitfrage / Stimuli / Erzählaufforderung</p>		
<p>13. Angenommen Sie leiten die nächste Generation neuer Schulleiterinnen und Schulleiter im Zuge der Digitalisierung an: Wo würden Sie die Schwerpunkte setzen bzw. wo würden Sie gegebenenfalls die derzeitige SLEQ umgestalten?</p>		
<p>Inhaltliche Aspekte</p>	<p>Aufrechterhaltungsfragen</p>	<p>Sachfragen</p>
<p>Neue digitale Formate</p> <p>Vermittlung digitaler Kompetenzen</p>		<p>Haben Sie im Laufe der vergangenen Monate bereits Anpassungen vorgenommen? Welcher Art?</p>

Anhang 11: Expert*inneninterviews: Formular Interviewprotokoll

Interviewprotokoll /Postskript

Datum:	Dauer:	Interview Code #:
Bundesland:		
Dienststelle:		
Ort /Räumlichkeit: (Kontaktweg)		
Interviewpartner/in:		Studienrichtung:

Zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse bei Kontaktierung oder im Interview:

--

Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung (Rapport):

--

Interaktion im Interview, schwierige Passagen:

- Einverständniserklärung unterschrieben
- Information zum Projekt verschickt
- Datenschutzerklärung verschickt
- Visitenkarte dagelassen
- Wunsch des Interviewten nach Audiodateien
- Wunsch des Interviewten nach Transkript
- Wunsch des Interviewten nach allgemeinen/individuellen Ergebnissen

Transkript anonymisiert am _____.

Auswertung vorgenommen am _____.

Anhang 12: Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage der „Principal-Theorie“ nach FULLAN (2014) mit Ankerbeispielen

	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiele
HK 1	SL als Lernleiter / learning leader: Aufbau von Professionellem Kapital	SL initiiert und begleitet Unterrichtsentwicklung, indem er „professionelles Kapital“ aufbaut. Das ist eine riesige schulische Ressource zur Steigerung der eigenen Wirksamkeit. Es ist der Schlüssel, um Veränderungskräfte auszubreiten von Individuen zu Gruppen, hin zu Schulen und Regionen. Das Konzept des „professionellen Kapitals“ ist eine Arbeitsweise, die aus der Interaktion der 3 Komponenten Human Kapital, Soziales Kapital und Entscheidungskapital entsteht.	
UK 1.1	Humankapital	Qualität der Lehrkräfte, die durch Personalbeschaffung und Entwicklung entsteht.	In dem Modul 2 ist es, glaube ich, eher so der Einzelne, weil es auch immer dann um das Eins-zu-Eins-Gespräch einer Schulleiterin nachher mit der Lehrkraft geht, ja. Da geht es um das Kommunikationssetting im Zusammenspiel mit der beobachteten Unterrichtsstunde und dann wird es um das

			Individuum gehen. (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 71)
UK 1.2	Soziales Kapital	Es drückt sich aus in den Interaktionen und Beziehungen einer Gruppe von LK, die einen gemeinsamen Zweck verfolgen. Zwischenmenschliches Vertrauen und Expertise gehen Hand in Hand, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Die Abwesenheit von Sozialkapital erklärt, warum professionelle PE oftmals ins Leere läuft. Entscheidend ist die Organisationskultur.	Und natürlich auch darüber sich zu verständigen an der Schule. Was verstehen wir an unserer Schule unter gutem Unterricht. Klarheit zu schaffen. Das Thema Unterricht in die Kommunikation zu bringen, in die Beratung zu bringen. Was allgemein und natürlich dann auch die Struktur, Fachschaften, was [...] In den Austausch kommen. (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 101)
UK 1.3	Entscheidungskapital	Fähigkeit, gute Entscheidungen zu treffen, um Human- und Sozialkapital zur Erreichung der Ziele einzusetzen. Ein SL muss großes Entscheidungskapital haben, gleichzeitig aber auch jede einzelne LK und die Gruppe. Beispiele finden sich u.a. in medizinischen Runden, wo Entscheidungen über medizinische Eingriffe gemeinsam getroffen werden. Wenn Schule so organisiert ist, dass sie auf wenige Ziele fokussiert, wenn professionelles Lernen als gemeinsames	Also wenn Sie angucken, ich habe ja so viele Kurse, aber es geht immer nur darum klarzukriegen, wann treffe ich eigentlich, wann ist der gute Zeitpunkt welche Entscheidung zu treffen. Politisch, wie Frau Merkel. Die hat es ein bisschen spät gemacht, wann ist der Zeitpunkt, wann habe ich [...] zu entscheiden. Manchmal auch ungemütliche Entscheidungen, Macron. Wann muss ich welche Entscheidung treffen. Das ist manchmal gemütlich, manchmal ungemütlich, aber sie muss getroffen werden. (I_55_video1187724391 -

		Vorhaben geplant wird, wird der Nachweis bzw. Lernerfolg überwältigend sein. Das Entscheidungskapital wird ein wesentlicher Beitrag sein für die besonderen Herausforderungen der Zukunft.	Transkript - TR232279, Pos. 163)
UK 1.4	Lern-/Führungskultur	Sie entsteht durch die Entwicklung von Professionellem Kapital und ist von 2 Aspekten geprägt: 1. Sie wirkt unter den Lehrkräften wie eine kraftvolle Quelle der Hilfe, Teilnahme und Freude über den gemeinsamen Sinn. 2. Sie führt dazu, dass über gute Taten geredet wird in dem Sinne, dass Menschen etwas Wichtiges, Tiefes tun, das erfolgreich ist und für das sie eine gemeinsame Sprache verwenden und transparente Aktionen. Es entsteht geteilte Tiefe.	Vierter Punkt bei uns Baustein für die Kompetenz zur Unterrichtsentwicklung ist die Lern- und Schulkultur ist so ein Metathema, müsste man eigentlich mit anfangen, also welche Lern- und Schulkultur herrscht an der Schule. Was heißt Lern- und Schulkultur und was heißt es für mich als Schulleiter diesen Prozess zu begleiten, ist ein Baustein. (I_47 - Transkript - TR226191, Pos. 85)
HK 2	SL als Bezirks- und Systemspieler/ District and System Player	SL müssen alle Ressourcen nutzen, um das oben beschriebene „professionelle Kapital“ aufzubauen. Insoweit müssen sie Systemspieler werden und Ihren Teil beisteuern bzw. von der Performance anderer Schulen profitieren.	

<p>UK 2. 1</p>	<p>Vernetzung und Austausch mit anderen SL <u>innerhalb</u> des eigenen Bezirks bzw. der eigenen Region</p>	<p>Als SL hat man an der unteren Linie der eigenen Schule das professionelle Kapital der Lehrkräfte aufzubauen und durch den Austausch und die Impulse von anderen Schulen anzureichern. Für sich selbst muss ein SL bei anderen Schulen nach Praktiken suchen, die ihm und seiner Schule helfen. So kann sich das gesamte System (Schule, Region) weiterentwickeln.</p>	<p>Und dazu gehört zum Beispiel, dass man nicht mit irgendjemandem in eine Gruppe kommt, sondern dass das immer gebunden ist an die sogenannten Kooperationsverbände von den Schulämtern in [Ort1]. Da gibt es dann vier Regionalverbände und innerhalb dieser sollen die Menschen sich auch anmelden, also, sie sollen selbst hinterlegen, welchem sie angehören, weil wir uns darüber versprechen, dass man dann halt auch wirklich mit einer Person im Kontakt bleibt, die in-, auch in der Region ist oder vielleicht sogar im selben Schulamtsbezirk. Und-, also, das ist sozusagen von der Organisatorik so hinterlegt. (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 77)</p>
<p>UK 2.2</p>	<p>Vernetzung und Austausch mit anderen SL <u>außerhalb</u> des eigenen Stadtteils</p>	<p>Im Ergebnis muss der SL sich als System-Spieler verstehen und bereit sein, von anderen Schulen zu lernen, die ähnliche demographische Strukturen haben, wie seine eigene Schule, aber vielleicht erfolgreicher damit umgehen. Wenn die Ideen von tausenden von SL freigesetzt und geteilt werden, entstehen unglaubliche Kräfte. Tatsächlich wollen die meisten SL</p>	<p>Ja, das machen wir zum Beispiel, in dem wir jetzt nicht unbedingt Schulpreis-Schulen einladen. Aber Schulen, die für eine bestimmte Art der, sage ich jetzt mal, guten Schule stehen. Also zum Beispiel haben wir eine Schule, die die Daltonpädagogik eben umgesetzt hat. Und da in dem Qualitätsmodul laden wir unterschiedliche Schulen aus [Ort1] ein. Wie gesagt, das müssen nicht diese Schulpreis-Schulen</p>

		<p>einen Beitrag leisten, der über ihre eigenen Grenzen hinweg führt. Sie wollen mehr lernen und gleichzeitig das Gefühl haben, dass sie mit ihrem Wissen anderen helfen können. Sie wollen weder mehr Geld noch mehr Glanz, sondern eine größere Plattform, um ihre Wirkung zu vergrößern.</p>	<p>sein. Sondern einfach Schulen, die in [Ort1] für eine bestimmte-, also die bei Digitalisierung weit vorne sind. Oder die eben in Daltonpädagogik weit vorne sind. Oder die eine Teamschule sind. Also wir haben da-, wir laden da so sieben, acht Schulen immer ein. Und dadurch entsteht natürlich auch Netzwerk. (I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 97)</p>
<p>HK 3</p>	<p>SL als Veränderungsagent/ Change Agent:</p> <p>Eigene Kompetenzen in den Blick nehmen</p>	<p>Fähigkeit und Leidenschaft gehen Hand in Hand. Je besser man wird, in dem, was man tut, umso mehr Leidenschaft wird man auch daran entwickeln. Es entsteht Freude an der Qualität und an dem Wert von Arbeit. Die Entwicklung eines Karriere Kapitals führt zu einer Art Sendungsbewusstsein, das wiederum dazu führt, dass man in einem Bereich, der Bedeutung für einen hat und wo man zu einer Veränderung führen kann, den Wunsch verspürt, etwas zu verbessern. Das Entscheidende ist, sich auf die eigenen Fähigkeiten und ihre Entwicklung zu fokussieren. Immer besser in dem werden, was man ohnehin gut kann. Darin dann</p>	<p>Also wir schließen das eigentlich ab, das Ganze. Wir nennen das so persönliche Entwicklungsperspektive haben wir es mal genannt. Und da geht es wirklich jetzt sind sie gelaufen die Zeit. Wir stehen jetzt hier, wo stehe ich eigentlich. Also das ein Stückchen einfach zu gucken, selbst zu reflektieren halt, Stärken gucken, wo fühle ich mich sicher, wo gehe ich raus, wo habe ich das Gefühl hier müsste ich nochmal. Und aus dem Ganzen, sozusagen, eine Perspektive zu entwickeln, wo möchte ich mich hin entwickeln, wo muss ich mich hin entwickeln. (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 118)</p>

		<p>Leidenschaft entwickeln.</p> <p>Das Entscheidende ist, dass jeder sein eigenes Profil in den Blick nimmt, die eigenen Stärken würdigt und verfestigt und sich die Schwächen bewusst macht.</p>	
<p>UK 3.1</p>	<p>1. verändert den Status quo</p>	<p>Den Status quo zu verändern erfordert den Willen und die Fähigkeit, die bisherige Praxis in Frage zu stellen, Risiken zu tragen, Innovationen zu entdecken und sich nicht von Regeln entschleunigen zu lassen. Solche Führer sind bereit, Risiken einzugehen, um Ergebnisse zu erzielen und mehr daran interessiert, Menschen zu motivieren als Regeln zu folgen.</p>	<p>Also das was wir versuchen, unseren Kolleginnen und Kollegen mitzuteilen, ist eine Haltung zu entwickeln, wie man zu seiner Organisation und den dort befindlichen Menschen steht, dass man versucht, das Positive weiterzuentwickeln und dass man dazu auch Visionen braucht und auch Möglichkeiten, wie man diese Visionen denn angehen möchte, also sprich, da sind wir wieder bei den Management-Geschichten. (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 161)</p>

<p>UK 3.2</p>	<p>2. baut Vertrauen auf durch klare Kommunikation und Erwartungen.</p>	<p>Vertrauenswürdigkeit geht über Integrität hinaus. Dein Wort muss wahr sein, aber deine Tat gleichsam gut. Vertrauen wächst mit Geradlinigkeit und Ehrlichkeit im Hinblick auf Leistungserwartungen, mit Taten, die auf Versprechen folgen und mit Konfliktfähigkeit.</p>	<p>Ganz wichtig sind da eben Führungskompetenzen wie Kommunikation, faire Kommunikation. Das, was ich vorhin auch selbst schon mal sagte, diese Transparenz im Veränderungsprozess ist ganz wichtig das man auch alle mitnehmen kann. Aber auch, dass man als Führungskraft dirigieren muss, um erfolgreich zu sein und nicht alles alleine machen kann, damit man dann am Ende auch gesund durch die berufliche Karriere kommt. (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 90)</p>
<p>UK 3.3</p>	<p>3. gestaltet einen gemeinsamen Plan für Erfolg.</p>	<p>Pläne zur Implementierung dürfen nicht nur auf dem Papier stehen bleiben, sie müssen in die Umsetzung gebracht werden. Wenn Pläne auf einige wenige Ziele und Aktionen fokussieren, sind sie erheblich geeigneter, um zu Handlungen zu führen. Pläne müssen prägnant und handhabbar sein, damit sie von allen verinnerlicht werden. Sie müssen alle Menschen mitziehen.</p>	<p>Wichtig-, hier geht es eben vor allen Dingen auch darauf, darum wieder im Qualitätskreislauf auch zu arbeiten. [...] Also die Ziele wirklich nach der Smart-Regel zu formulieren, um dann einen Maßnahme Plan zu erstellen, indem auch die Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen mit geplant ist. Sodass von Anfang an, auch in der Qualifizierung, schon vermittelt wird, es ist eben kein linearer Prozess von A nach B und dann ist Schule fertig entwickelt, sondern es ist immer wieder ein Kreislauf des Lebens oder Kreislauf der Qualität. Und wir</p>

			beginnen von vorn. (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 90)
UK3.4	4. hat den Blick mehr auf dem Team als bei sich selbst.	So bekommen sie die besten Leute für ihr Team und sind mit weniger auch nicht mehr zufrieden. Sie investieren in personales Kapital und bauen soziales Kapital auf. Die Qualität des Teams reißt jeden mit und nach oben.	Also, ich muss ja auch in der Lage sein, zu schauen, dass ich die Dinge verteile. Ich kann es ja nicht alles selbst denken, schreiben und umsetzen, sondern ich brauche auch die Fähigkeit, zu gucken, wer kann was, wer hat wo welche Kompetenzen, wer kann was übernehmen, muss aber auch zusehen, dass die Dinge dann nachher wieder zusammenfließen. (I_44_audio1755412442 - Transkript - TR225525, Pos. 83)
UK 3.5	5. hat ein Gefühl der Dringlichkeit für tragfähige Ergebnisse.	Kompetente Führer wollen Ergebnisse, die authentisch sind und nachhaltig.	/
UK 3.6	6. legt sich selbst auf kontinuierliche Verbesserung fest.	Was alle wirklich guten Führer gemeinsam haben ist den Willen, ihren Blick zu verändern, sobald sich die Erkenntnisse ändern. Überragende Führer, die nach kontinuierlicher Verbesserung streben, suchen ständig nach innovativen Ideen im Team, übernehmen die Verantwortung für eigene Fehler, sind vertieft in ihr eigenes Lernen, um besser zu werden und helfen anderen Teammitgliedern dabei, es genauso zu machen.	Also da bin ich immer der Meinung, die Kompetenz des agilen Denkens und Arbeitens und des sich Bewahrens von Flexibilitäten, mit der Überzeugung, dass das wirklich ein Führungsprinzip sein kann, dass nichts beständiger als der Wandel ist. Und wenn man das annimmt, dann merkt man auch, das Führen immer, jeden Tag ein neuer Kampf ist sozusagen. Mit den Gegebenheiten klar zu kommen und daraus auch noch Zukunft zu gestalten. Und nicht, wie viele-, und das ist auch

			<p>so ein Wandel, den ich feststelle-, glauben: Ich baue mir mein Paradies. Und dann tue ich alles dafür, dass ich mir das so lange, wie es geht, so auch erhalte in dieser Qualität. Ich glaube, das wird jetzt auch abgelöst. Aber natürlich auch durch den gesellschaftlichen Wandel, durch die Krisen, durch die Defizite, die wir haben, durch die Engpässe. Ich glaube, das muss man deutlich sagen, dass das eben hier auch wirklich so einiges im Bewusstsein auch verändert hat. Und neues Verständnis hervorgebracht hat auch. Und es bleibt eigentlich gar nichts anderes übrig, als agil und flexibel zu sein und die Sache so anzunehmen. Sonst geht man, glaube ich, zugrunde. (I_49_audio1704172558 - Transkript - TR226660, Pos. 91)</p>
<p>UK 3.7</p>	<p>7. baut externe Netzwerke und Partnerschaften auf.</p>	<p>Führer unterliegen oftmals der „Illusion der Allianzen“, d.h. sie überschätzen es, wie sehr andere in der Organisation mit ihnen verbündet sind und versäumen dadurch oftmals die wichtige Pflege der wichtigen Beziehungen. Erfolgreiche Führer bauen und pflegen daher ständig ihre Beziehungen.</p>	<p>Und jetzt die nächste Weiterentwicklung dieser Bildungsregion ist, ist jetzt gerade angelaufen in [Ortsname 2] in diesem Jahr, diese sind die sogenannten digitalen Bildungsregionen. Das heißt, den Grundgedanken aufzugreifen, aber dann zu gucken, wie können die verschiedenen Player dazu beitragen, dass die Digitalisierung in der Gesamtregion nach vorne sich weiterentwickelt. Da werden dann</p>

			<p>Arbeitsgruppen gebildet und dann gehört auch wieder die Aufgabe, kann ich mich da als Schulleiter in in eine, die zumindest in einer Arbeitsgruppe engagieren, damit ich da am Ball bleibe und weiß, was da auf auf dieser Ebene, bei uns sind es Landkreise, dann passiert.</p> <p>(I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 81)</p>
HK 4	SL als Innovator im Zuge der Digitalisierung	Neue digitale Unterrichtskonzepte erarbeiten und an der Schule umsetzen	<p>Das als einen Kulturwandel zu verstehen und nicht die Transformation von bisher analogen Prozessen in digitale. Sondern sich als jemanden zu begreifen, der an der Schule einen Kulturwandel im Bereich Digitalisierung vollziehen muss.</p> <p>(I_42_audio1238254450 - Transkript - TR225141, Pos. 89)</p>

Anhang 13: Deduktives Kategoriensystem auf der Grundlage des Malik Führungsrades® (2019) mit Ankerbeispielen

	Kategorien- bezeichnung	Definition	Ankerbeispiele
HK 1	Definition Führung	Zusammenfassend hat Führung damit zwei wichtige Funktionen: Mit ihrer Hilfe soll 1. die Organisation ihre Ziele erreichen und 2. die Mitarbeiterschaft zusammengehalten werden. Die Aufgabe einer Führungskraft ist es also, die Organisationsziele zu erreichen und gleichzeitig die Mitarbeiter dafür zu motivieren.	Und wir verstehen hier unter Führen alles, was mit dem Menschen zu tun hat. Also Ziele setzen, Visionen, Mitarbeiter mitnehmen, fördern, fordern und so weiter. Also um es mal ganz kurz zu machen. (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 44)
HK 2	Definition Management	MALIK (2019) setzt auf das Handeln von Menschen, auf das, was sie tun und nicht auf das, was sie sind (S.47). Im Hinblick auf die Frage, welche Menschen wirksame Führungskräfte sind, kommt er zu dem Fazit: „Wirksame Menschen haben keine anderen Gemeinsamkeiten – außer dass sie wirksam sind. [...] Der Schlüssel zur Wirksamkeit liegt nicht im Sein, sondern im Tun – in der Art des Handelns.“ Daraus ergibt sich auch die Schlussfolgerung, dass Management erlernbar ist (S.43)	Also ich habe ja in Schule Rahmenbedingungen. Es gibt bestimmte Dinge, mit denen ich zurechtkommen muss, ob ich das gut finde oder nicht. Aber das sind einfach Sachen, das muss ich machen. Das sind auch Dinge, denke ich, die kann man lernen, die kann man gut lernen auch. I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 26

<p>HK 3</p>	<p>Management und Führung synonym</p>	<p>MALIK lehnt den Begriff Leadership eher ab und verwendet die Begriffe Management und Führung synonym. Er sieht außerdem in der Entwicklung und Förderung von Mitarbeitern eine originäre Aufgabe von Management. Auch YULK (2006, S. 6) hält eine Unterscheidung in Manager und Führungskräfte aus empirischer Sicht nicht für nachweisbar, sondern eher für eine theoretische Stereotype. In der vorliegenden Arbeit wird ein Verständnis von Führung und Management zugrunde gelegt, das die beiden Begriffe in Anlehnung an MALIK synonym verwendet und die Mitarbeiterführung als Teilfunktion von Führung und Management begreift.</p>	<p>Ihre Frage war Führungsmanagement? Ich würde fast sagen, es wird tatsächlich ein Stück weit schon synonym verwendet. (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 27)</p>
<p>HK 4</p>	<p>Bedeutung von Führung und Management</p>	<p>Welche Bedeutung misst das betreffende Bundesland diesem inhaltlichen Feld zu? Welche Schwerpunkte werden diesbezüglich gesetzt?</p>	<p>Eigentlich einen sehr großen. Weil wie gesagt das ja der Teil ist, den die Schulleiterinnen und Schulleiter nicht schon bereits als Lehrkraft oder eben aufgrund ihrer pädagogischen Qualifikation mitbringen, sondern das ist ja das, wovon Sie sich letzten Endes von einer normalen Lehrkraft unterscheiden. Und was Sie benötigen, damit Sie so ein großes- Ich meine, Schulen sind ja zum Teil riesengroße Organisationen, die sind zum Teil deutlich größer als mittelständische Unternehmen oder so was. Und insofern ist das wichtig, dass da jemand</p>

			<p>ist, der sich schon mit-, mit-, wie-, wie manage ich so ein großes Unternehmen, so letzten Endes, Unternehmen, die sich-, der damit sich irgendwie auskennt? Alles andere wäre ja ein Himmelfahrtskommando. (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 31)</p>
HK 5	Inhalte von Führung und Management	<p>Mit welchen Inhalten füllt das betreffende Bundesland die beiden Begriffe bzw. dieses Feld?</p>	<p>Also, die Inhalte werden sein, Führungsrolle und Selbstverständnis von Schulleitung, Kommunikation, Kooperation und Moderation, Organisation von Schulen, Verwaltungsaufgaben und Dienstrecht, Schulorganisationsentwicklung und Evaluation an Schulen, sowohl interne als auch externe Evaluation, Qualitätssicherung, Personalentwicklung, Personalmanagement, Unterrichtsentwicklung und Schule im gesellschaftlichen und politischen Nahwert. Also, das sind so in etwa die Module, die wir angedacht haben. Hinzukommen dann noch Führen und Management von Veränderungsprozessen in einer digitalen Welt. Das wird also ein gänzlich neues Modul sein. Unterrichtsentwicklung als Teil schulischer Innovationsprozesse vor dem Hintergrund künstlicher Intelligenz und Personalentwicklung als Steuerungsinstrument von Schule. (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 43)</p>

<p>HK 6a</p>	<p>Sachaufgaben einer guten FK</p>	<p>Sachaufgaben und Managementaufgaben müssen unterschieden werden. Sachaufgaben sind die Variable, sie variieren von Organisation zu Organisation. Die Erfüllung der Managementaufgaben erfordert nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso auch hochentwickeltes Sach- und Fachwissen.</p>	<p>Als Sachaufgaben würde ich im Grunde-. Eigentlich, also mein erster Gedanke war, das sind wahrscheinlich die pädagogischen Aufgaben, also alles was-, was irgendwie mit-, mit der Sache, um die wir uns da bemühen oder mit der wir uns da beschäftigen, zu tun hat. (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 13) Richtig, richtig. Aber deswegen ist eigentlich auch der Schulleiter schon der Richtige, um die Schule zu entwickeln. Die Frage ist, ob der Schulleiter der Richtige ist, um mit dem Personal umzugehen und ob der-. Also die Managementaufgaben sind das was er lernen muss. Und die Sachkenntnisse. (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 17)</p>
<p>HK 6b</p>	<p>(Management) Aufgaben einer guten FK</p>	<p>Sachaufgaben und Managementaufgaben müssen unterschieden werden. Managementaufgaben sind die Konstante (in jeder Organisation gleich), Sachaufgaben sind die Variable, sie variieren von Organisation zu Organisation. Die Erfüllung der Managementaufgaben erfordert nicht nur ausreichende Managementkenntnisse, sondern ebenso auch hochentwickeltes Sach- und Fachwissen. 5 wichtige Managementaufgaben sind der Kern.</p>	<p>Und und Management tatsächlich alles, was, was in der Schule dann zu managen ist. Also sowohl der Austausch und das Management des Personals, das man da hat, im Grunde querbeet sämtliche Beteiligten bis hin zu Qualitätsmanagement und Selbstmanagement. Also da sind viel, vielfältige Aufgaben. Also ich denke die Managementaufgaben sind nochmals deutlich größer als die Sachaufgaben. (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 13)</p>

<p>UK 6b.1</p>	<p>Ziele setzen</p>	<p>Das Grundprinzip des „Führens mit Zielen“ ist unumstritten, dennoch funktioniert es in der Praxis meist eher schlecht. Es geht um das Führen mit persönlichen Jahreszielen. Die Mitarbeiter müssen über die grundsätzlichen Absichten, also die „Marschrichtung“ informiert werden. Wenige Ziele, aber dafür große, die ins Gewicht fallen, wenn sie erreicht werden. Ziele immer möglichst quantifizieren. Minimum ist die Zeitdimension – kein Ziel ohne Termin! Ziele müssen immer dokumentiert werden, um spätere Missverständnisse zu vermeiden. Die wichtigste Funktion von Zielen in einer Organisation ist es, Verantwortung zu individualisieren. Die Managementaufgabe, für Ziele zu sorgen, bestimmt maßgeblich die Effektivität einer Organisation.</p>	<p>Und das Führung neben dem Managementaufgaben auch dringend braucht, dass man Vision gemeinsam an der Schule entwickelt. Das sie natürlich auch künftige Schulleiterin oder in der künftigen Führungskraft Visionen entwickeln kann, auch vorausschauend denken kann. Und entsprechend Ziele ableite und auch die Veränderungsprozesse letzten Endes managen muss. (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 51)</p>
<p>UK 6b.2</p>	<p>Organisieren</p>	<p>Komplexitätstauglichkeit, Selbstorganisation und Selbstregulierung sowie Antizipationsfähigkeit und Schnelligkeit gehören zu den entscheidenden Kompetenzen im Zuge der großen Transformation. Wichtige Regeln: Geringstmögliche Zahl von Ebenen und kürzest mögliche Wege! Möglichst wenig bereichsübergreifendes Arbeiten! Notwendige persönliche Kontakte</p>	<p>In dieses Modul Kurs eins, Schulorganisation, Schulverwaltung und Recht, würde ich vorwiegend dem Bereich Management zuordnen. Da geht es erstmal darum, ich starte und ich muss sehen, dass der Laden ich sage es mal läuft. Und muss mich mit diesen grundsätzlichen Managementaufgaben auskennen und wissen, wer ist für was zuständig. Sicherstellen, dass ich einen Geschäftsverteilungsplan an</p>

		<p>minimieren. Tätigkeitsfelder müssen auf eine Aufgabe fokussieren und nicht „ein bisschen von allem“ sein.</p>	<p>meiner Schule habe, damit ich als Schulleiter weiß, für was bin ich zuständig, für was ist mein Stellvertreter vorrangig zuständig, für was sind die Mitglieder der weiteren Schulleitung zuständig. Dass da einfach erstmal diese diese Org-, Organisation ganz klar sch-, geregelt ist. Nichts desto trotz muss ich natürlich als Schulleiter den Gesamtblick darauf wahren. (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 31)</p>
<p>UK 6b.3</p>	<p>Entscheiden</p>	<p>Das Problem muss herausdestilliert und herauspräpariert werden, um große, wirklich wesentliche Entscheidungen treffen zu können. Die erste Frage muss immer sein: Worum geht es hier wirklich? Gute Manager lassen sich nicht in Entscheidungszwänge manövrieren. Sie treffen Entscheidungen mit Bedacht und wohlüberlegt und versuchen, sämtliche Alternativen zu bedenken. Wirksame FK geben sich niemals zufrieden mit den erstbesten Lösungen, sondern suchen permanent weiter nach Alternativen. Gute FK sind an anderen Auffassungen interessiert. Bei einem guten Manager wird dann die Entscheidung nicht mehr aus den Augen gelassen.</p>	<p>Ja. Also, ich muss entscheiden, ich muss die Fähigkeit haben, Entscheidungen zu formulieren. Ich muss die Fähigkeit haben, mir Rat zu suchen und argumentativ eine Entscheidung begründen können. Ich muss die Entscheidung fällen und ich muss die Entscheidung, wenn ich sie gefällt habe, dann auch verantworten, vertreten und verteidigen. Das ist ein kompletter Entscheidungsprozess. Und wenn ich das nicht kann, soll ich keine Führungskraft werden. (I_56_64b11c686983365bee811995, Pos. 163)</p>
<p>UK 6b.4</p>	<p>Kontrollieren</p>	<p>Ein guter Manager fragt sich, was er unbedingt und unverzichtbar kontrollieren muss, um ausreichend gerechtfertigtes Vertrauen haben zu können? Er geht</p>	<p>Ziele setzen, delegieren, kontrollieren. Also Controlling. Entscheidungen treffen. (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 112)</p>

		vor Ort und verschafft sich einen persönlichen Eindruck.	
UK 6b.5	Menschen entwickeln	Menschen entwickeln sich mit ihren Aufgaben. Wenn die Aufgabe fördernd und entwickelnd sein soll, muss sie größer und schwieriger sein als die bisherige Aufgabe. Entwicklung muss außerdem stärkenorientiert sein.	Modul führen von Personal. Da haben wir hier jetzt die inhaltlichen Schwerpunkte, auch nochmal welche Methoden gibt es denn überhaupt für Personalentwicklung. Und wie kann ich so ein Personalentwicklungskonzept erstellen. (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 15)
HK 7	Grundsätze einer guten Führungskraft	Grundsätze wirksamer Führung sind Standards für die kritische Prüfung von Managementtheorien. Die nachfolgend beschriebenen sechs Grundsätze wirksamer Führung sind das Fundament der Professionalität von Management. Sie regeln, wie und mit welcher Qualität die Managementaufgaben erfüllt und die Managementwerkzeuge eingesetzt werden. Mit einem gewissen Maß an Einsicht und Disziplin sind sie erlernbar.	
UK 7.1	Resultat-orientierung	Nur der Output zählt. Die Wirkung ist, dass die Menschen sowie ihr Denken und Handeln auf das hin ausgerichtet werden, was die Organisation braucht, weil sie dazu geschaffen wurde. → Sinn der Organisation.	Ganz wichtig in diesem Prozess sind, neben den Schwerpunkten und den Visionen, die ich vielleicht habe, dass ich möglichst smarte Ziele für jeden Schwerpunkt setze. So klein wie er auch sein mag. Dass das wirklich abrechenbar ist, mit Meilensteinen. Für schnelle Erfolge sorgen. Ist ganz wichtig. Also gleich von Anfang an Erfolgsindikatoren festlegen. Die ich auch

			sichtbar machen. (I: Ergebnisorientiert.) Natürlich. (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)
UK 7.2	Beitrag zum Ganzen	<p>Es ist der Kern ganzheitlichen Denkens und die Voraussetzung für unternehmerisches Handeln. Es macht aus dem Spezialisten einen Generalisten und ist der Schlüssel zu dauerhafter Motivation. Ein guter Manager ist jemand, der das Ganze sieht. Die Orientierung auf den eigenen Beitrag zum Ganzen ist die Grundlage der Kundenorientierung. Möglichst viele Mitarbeiter in der Organisation müssen die „Kathedrale“ sehen, also größtmögliche Klarheit über das Ganze haben. →Worin besteht Ihr Beitrag?</p>	<p>Welchen Teil nehmen wir denn im Großen und Ganzen ein? Welcher Sinn ergibt sich für uns, für alle verschiedenen Gruppen an dem System Schule? Und ich glaube so wenn man es schaffen sollte, mit den Möglichkeiten, die man dann hat, eine sinnstiftende Organisation zu finden, wird sich da auch etwas dann widerspiegeln, dass diese Sinnhaftigkeit dann auch erfahrbar machen lässt. Also Schüler, die Wissen, oder Schülerinnen, die wissen, was sie mit ihrem Abschluss anfangen. Wo sie hingehen können. Wie ihr beruflicher Werdegang sein kann, wenn sie sich das vorstellen. Eltern, die ihre Kinder in gutem Fahrwasser wissen, beziehungsweise auch Kolleginnen und Kollegen, die nicht nur Mangelverwalter sind, sondern tatsächlich auch ihre eigenen Aufgaben nachkommen können, nämlich Sinnstiftungen im Bereich der Wissensweitergabe, oder der Kompetenzentwicklung zu machen, dass man dann über den Zeitraum von zwei, drei, vier Jahren schon irgendwo in den Fahrwasser kommen kann, was dann wirklich mit einem positiven Rückenwind dann auch weitergehen kann. Also, so wäre meine Taktik (I: Ja, ja.) bei der ganzen Geschichte. (I_53_audio1597406813 - Transkript - TR228358, Pos. 95)</p>

<p>UK 7.3</p>	<p>Konzentration auf wenig</p>	<p>Fokussierung und Konzentration auf eine kleine Zahl von sorgfältig ausgesuchten Schwerpunkten, über die Wirkung und Erfolg erzielt werden kann.</p>	<p>Ganz wichtig wäre mir als Schulleiterin solcher Schule, weniger ist mehr. Ich würde also nicht versuchen, die gesamte Schule umzukrempeln. Sondern ich würde mir-, ich würde ganz, ganz viele Einzelgespräche führen. Mit den Kollegen erst mal. Und versuchen herauszuhören, was ist den einzelnen Kollegen wichtig? Das würde ich zusammenpacken und mir daraus erst mal ein, zwei Schwerpunkte für die ersten zwei Jahre aussuchen. (I_43 - Transkript - TR225332, Pos. 164)</p>
<p>UK 7.4</p>	<p>Stärkenorientierung</p>	<p>Die Aufgabe von Management ist es, Menschen so zu nehmen, wie sie sind, ihre Stärken herauszufinden und ihnen durch entsprechende Gestaltung ihrer Aufgaben die Möglichkeit zu geben, dort tätig zu werden, wo sie mit ihren Stärken eine Leistung erbringen und Ergebnisse erzielen können. Keine Beschäftigung mit den Schwächen.</p>	<p>Also ich glaube, ein Punkt ist da an eine Schule, die so abgewirtschaftet ist und die auch Rückmeldungen entsprechend haben wird und so, dass man da wirklich guckt wo die Stärken sind. Das man wirklich wieder im positiven, soweit man das findet, dass man, also das wieder viel, viel bewusster macht. Und jetzt nicht bei den Defiziten nur mäkelte, sondern wirklich guckt, wo Stärken sind. (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 86)</p>
<p>UK 7.5</p>	<p>Vertrauen</p>	<p>Wenn es einem Manager gelingt, das Vertrauen seiner Mitarbeiter zu gewinnen, ist auch die Unternehmenskultur in Ordnung. Wo wechselseitiges Vertrauen herrscht, findet sich meist auch Motivation. Umgekehrt verhindert Misstrauen Motivation. Eine auf Vertrauen basierende Führungssituation ist robust genug, um Führungsfehler aushalten</p>	<p>Zweitens Vertrauen zeigen und aufbauen. (I_48b_audio1668832583 - Transkript - TR226472, Pos. 49)</p>

		zu können. Man muss meinen, was man sagt und so handeln. Konsistenz und Prognostizierbarkeit zeigen sich im Handeln.	
UK 7.6	Zuversicht	Die Aufmerksamkeit von FK muss auf die Chancen gerichtet sein. Als reife Personen werden Menschen wahrgenommen, die mit vollem Realismus Probleme erkennen, oft früher als andere und mit größerem Scharfsinn – es dabei aber nicht bewenden lassen, sondern sich dann fragen: Was kann ich jetzt tun, damit es sich ändert? Hinsichtlich der Großen Transformation ist positives Denken für FK elementar. FK müssen einen klaren Blick bewahren, um die Chancen der neuen Welt zu sehen.	Chancen sehen und nicht die Grenzen, wäre uns ein wichtiger Grundsatz. Und auch mal Unmögliches zulassen. (.....) (I_52_audio1970908244 - Transkript - TR227785, Pos. 109)
HK 8	Werkzeuge einer guten Führungskraft	Jeder Beruf hat sein eigenes Werkzeug, um die zu erfüllenden Aufgaben effektiv und wirksam ausführen zu können. Man muss sie erlernen und trainieren. MALIK weist darauf hin, dass die sieben Werkzeuge wirksamer Führung oft nicht beachtet werden, weil sie so unspektakulär erscheinen. Gleichzeitig geraten Führungskräfte ohne diese Werkzeuge in einen Teufelskreis aus Überlastung, Stress, Depressivität und Ausgebrannt sein.	[...] Schulleitung im praktischen Geschäft doch eher in dem Bereich zahnloser Tiger zu finden ist als als angreifende Katze. Das muss man einmal ganz deutlich, glaube ich, sagen. Also, da kann ich noch so viele positive Werkzeuge an die Hand bekommen, wenn es dann hart auf hart geht, wenn ich eine nicht arbeitende-, eine nicht arbeitende Lehrkraft habe, mit entsprechenden Vergehen habe, was auch immer, ich habe nichts in der Hand, womit ich eine Lehrkraft de facto loswerden kann. (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 91)

<p>UK 8.1</p>	<p>Sitzung</p>	<p>Sitzungen können ein hochwirksames Managementwerkzeug sein, wenn sie effektiv sind. 80% aller höheren Manager geben an, 60% ihrer Zeit in Sitzungen zu verbringen. Durch zu viele Sitzungen werden Organisationen langsam und schwerfällig, denn die eigentliche Arbeit wird davor oder danach gemacht. Sitzungen müssen vor- und nachbereitet werden und eine Tagesordnung mit wenigen wichtigen TOP haben. In einer wirksamen Sitzung werden TOP inhaltlich relevant diskutiert und danach einer Meinungsbildung zugeführt, aus der eine Entscheidung und deren Vollzug resultieren. Nach der Sitzung muss der Manager ständig nachfassen, eine Realisierungskontrolle durchführen und sich auf die Finalisierung konzentrieren.</p>	<p>Inhaltlich-. Lassen Sie mich noch einmal darüber nachdenken. Natürlich hat es auch Werkzeug-Aspekte. Nämlich dann in dem Moment möglicherweise Werkzeug-Aspekte, wenn es um-. Lehrerkonferenzen ist das Gremium, wo alle zusammenkommen. Und wo sie letztendlich im Austausch in Abstimmung kommen. Wo ich letztendlich auch über Verhältnisse, wenn es Abstimmungen sind, zeigen kann, wo ist jeder. Wo ich partizipativ vorgehen kann, wo eine Gesamtbeteiligung möglich ist. Also insofern sind natürlich Konferenzen, je nachdem wie sie gestaltet werden, auch ein ganz wichtiges Werkzeug, gar keine Frage. (I_51_1260925631 - Transkript - TR227434_, Pos. 91)</p>
<p>UK 8.2</p>	<p>Bericht</p>	<p>Schriftstücke sollen die Kommunikation erleichtern, das Gedächtnis entlasten, den Überblick über wesentliche Dinge erleichtern und helfen, den Überblick zu behalten.</p>	<p>„Ja und dann auch mal und dann aufschreiben, Dinge aufschreiben, kommunizieren, informieren. Und auch schreiben mal. Also das ist glaube ich was Schulen, was ihnen gar nicht bewusst ist, die dekreteten viel, aber es steht nirgends. Und dann kann man nicht darauf zurückgreifen. Es geht jetzt nicht um Riesenpapiere, aber es geht darum Konzepte auch kurz und knapp darzustellen. Tabellen darzustellen. Das aussagen, sichtbarzumachen, diese Strukturen. Weil es ist den</p>

			Schulleitern klar, aber den Kollegen nicht. Und diese Zusammenhänge, warum machen wir das jetzt. Das ist auch ein Grundsatz, immer warum, also funktional begründen. Was passiert, wenn wir dies tun. Also immer funktional begründen. Nicht, wir machen das jetzt, weil ich das will oder weil das Ministerium das will oder irgendjemand das will, sondern funktional begründen. Die Entscheidung treffen, kommunizieren und funktional begründen. Also ist das, was mir jetzt so spontan einfällt.“ (I_55_video1187724391 - Transkript - TR232279, Pos. 119)
UK 8.3	Job Design/ Stellenbeschreibung	Jobs müssen groß sein und den jeweiligen Menschen besonders fordern. Jobs müssen den Menschen konzentrieren und fokussieren. Eine Aufgabe sollte stets von einer Person und ihrer direkten Organisationseinheit erledigt werden können.	Ich habe ja vorhin diese Themen, diese Themen der Tage angesprochen, und da ist ja auch Schule als Organisation ist ja ein ganzer Tag. Da geht es darum, wie werden die Geschäfte in der Schule verteilt? Wer macht was oder wer darf auch was machen? Also es ist ja, da gibt es ja verschiedene-. Oder welche Aufgaben kann man durchaus delegieren, auch als Schulleiter oder als Schulleiterinnen? (I_41_audio1597974754 - Transkript - TR224925_20220701, Pos. 83)
UK 8.4	Assignment Control	Zu unterscheiden ist Stelle und Auftrag (Assignment), Aufträge müssen schriftlich formuliert werden, insbesondere, wenn größere Veränderungen anstehen. Als erstes werden klare Aufträge „herauspräpariert“ und als zweites der Einsatz der Mitarbeiter gesteuert. Die besten Mitarbeiter müssen für die schwersten	

		Aufgaben eingesetzt werden, ihnen muss der Rücken freigehalten werden. Assignment Control muss mit der Budgetierung und der Vereinbarung von Zielen verbunden werden.	
UK 8.5	Arbeitsmethodik	Richtiges Management hat seinen Ursprung im Selbstmanagement, in der Anwendung von Management nicht auf andere Personen, sondern auf sich selbst. Resultate und Arbeitsergebnisse hängen in besonderer Weise von der Arbeitsmethodik ab. Ganz besonders in Zeiten von hoher Komplexität. Leben und arbeiten werden oft fälschlicherweise als Gegenpole verstanden. Gut ist ein Grundverständnis, das Führen, Leisten und Leben integriert. Arbeitsmethodik ist sehr persönlich und individuell. Sie muss alle 3 Jahr überprüft, angepasst oder radikal verändert werden. Don't work harder, work smarter, muss das Ziel sein.	Wenn wir nochmal in das Modul Selbst und Stressmanagement schauen, was jetzt schon ein bisschen länger zurückliegt. Da sind, denke ich, ganz viele Hinweise gegeben worden. Wie kann ich mich gut organisieren? Wie kann ich meine Zeitplanung und meine Arbeitsmethodik gut aufstellen? Wie kann ich dafür sorgen, dass auch Störungen möglichst ausbleiben? (I_45 - Transkript - TR225893, Pos. 88)
UK 8.6	Budget	Kompetente Anwendung erfordert ein paar spezielle Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Begriffe und Zusammenhänge. Saubere Budgets sind für Nonprofit-Organisationen noch wichtiger als in Unternehmen. Das Budget ist ein elementar wichtiges	Ich denke bei uns in [...] und dadurch, dass wir es schon lange haben, nutzen das viele Schulen wirklich oder viele Schulleitungskräfte als Führungsinstitut. Also dort wird sehr gezielt externer Sachverstand eingekauft, um Schulentwicklung voranzutreiben, um individuelle Förderungen zu machen, um das Profil der

		<p>Managementwerkzeug: a. Mit Hilfe des Budgets lernt eine FK die Organisation und den Verantwortungsbereich gut kennen b. Es ist das einzige Werkzeug, um Ressourcen produktiv zu machen. c. Es ist das beste Instrument für die Koordination aller Tätigkeiten. d. Es ist Integrationsmittel für Personal eines Bereichs in die Organisation e. Es ist das beste Werkzeug, um zu erkennen, wann man Pläne revidieren muss.</p>	<p>Schule zu schärfen. Also, viele Schulen sind bei uns berufswahlfreundliche Schulen kaufen sich entsprechenden Sachverstand dahingehend ein. Also, ich denke, bei uns ist das schon etabliert, diese Budgets so zu nutzen, wie es dann auch dem Profil der Schule entspricht. (I_56_64b11c686983365bee8 11995, Pos. 87)</p>
UK 8.7	Leistungsbeurteilung	<p>Was muss eine Leistungsbeurteilung wirklich leisten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sie muss die Leistung auch beurteilen. Dabei muss auf die vereinbarten Ziele zurückgegriffen werden. 2. Sie muss die besonderen individuellen Stärken und Schwächen beurteilen. <p>Die beste Methode ist daher die Echtzeit-Beurteilung: Wann immer ein Mitarbeiter eine Aufgabe abschließend bearbeitet hat, sollte er beurteilt werden.</p> <p>Kleine und bedeutungslose Vorkommnisse sollten im Laufe eines Jahres von der FK notiert werden. Alle wirklichen Performer wollen wissen, wo sie stehen! Und sie sind es, die in Organisationen gebraucht werden.</p>	<p>Das auf das auf jeden Fall ist ein wichtiges Tool. Wobei es es-, das würde ich-, würden wir eher in diesem Bereich sagen, das wird ein bisschen negativ gesehen, weil da die Vorgaben ziemlich hoch sind und ich in einem sehr engen Korsett bin und ich als Schulleiter eher die Aufgabe habe, wie führe ich die Leistungsbeurteilung durch, ohne die Kollegen zu demotivieren. (I_54_audio1476353741 - Transkript - TR231167, Pos. 57)</p>

<p>UK 8.8</p>	<p>System- erneuerung</p>	<p>Es braucht einen Prozess, der Veraltetes und Überflüssiges entsorgt. Methode – Es ist die Frage zu stellen: Was von all dem, was wir heute tun, würden wir nicht mehr neu beginnen, wenn wir es nicht schon täten? Die Frage nach der Entschlackung stößt immer zum Wesenskern der Dinge vor: Warum tun wir etwas überhaupt? Was ist der Zweck?</p>	<p>Systematische Müllabfuhr. Ja, im Grunde ist das aber-, das ist ja immer die-, die Selbstklärung auch. Wir haben ja einen-, einen ganz großen Bereich Selbstklärung mit-, auch in der [...]. Ich komme-, bei der Vielfalt an Aufgaben, die Schulleiterinnen und Schulleiter haben, komme ich automatisch immer an die Stelle, wie kann ich effektiver arbeiten und dann bin ich bei der systematischen Müllabfuhr. Also, wir haben es jetzt nicht als Modulunterteil mit darin, 3.7, systematische Müllabfuhr, das nicht, aber in den Klärungsprozessen komme ich ja immer an die systematische Müllabfuhr. (I_50_audio1338699886 - Transkript - TR227152, Pos. 89)</p>
--------------------------	-------------------------------	--	---

Erklärungen

Hiermit versichere ich **schriftlich** und **eidesstattlich** gemäß § 12 Abs. 3 PromO v. 01.02.2008:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.
2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift

3. Weiterhin erkläre ich **schriftlich** und **eidesstattlich**, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (der Text ist auf der Homepage der TU Dortmund hinterlegt).

Ort, Datum

Unterschrift