



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Führung als Teilaspekt von beruflichen Schulen

Vom Fachbereich 3 – Humanwissenschaften

Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

der Technischen Universität Darmstadt

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

Genehmigte Dissertation

von Nina Pfister

(Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen)

geboren am 10.11.1978 in Bad Soden/Ts.

Gutachter

Referent: Prof. Dr. Ralf Tenberg

Korreferent: Prof. Dr. Birgit Ziegler

Einreichungstermin: 21.01.2013

Tag der mündlichen Prüfung: 17.07.2013

Darmstadt 2013

Hochschulkennziffer: D17

Nina Pfister, geboren am 10.11.1978 in Bad Soden/Ts. Nach Erwerb der Hochschulreife, Abschluss der Berufsausbildung zur Arzthelferin und Berufstätigkeit als Sekretärin im In- und Ausland. 2003 bis 2008 Studium „Lehramt für Berufliche Schulen mit der Fachrichtung Gesundheit und dem Unterrichtsfach Politik“ an der Technischen Universität München (Grundstudium) und an der Universität Hamburg (Hauptstudium). Thema der Examensarbeit: „Validierung eines organisationsdiagnostischen Instrumentes im Einsatz an einer berufsbildenden Schule“. Von 2009 an wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Mitarbeit am Forschungsprojekt „Veränderungsmanagement an beruflichen Schulen im Kreis Hörter“, Ende 2009 Wechsel an die Technische Universität Darmstadt unter Beibehaltung des zuvor genannten Forschungsprojektes bis 2011. Promotion von 2009 bis 2013.

Für Mama.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei Hr. Prof. Dr. Ralf Tenberg für die hervorragende Betreuung meiner Promotion. Er hat die Arbeit durch sein Feedback nicht nur inhaltlich fundiert unterstützt, sondern mich über alle Entstehungsphasen hinweg ermutigt. Einen weiteren Dank auch an Hr. Prof. Dr. Klaus Rütters, der mir durch Netzwerke den Zugang an Schulen erleichtert hat sowie Fr. Prof. Dr. Birgit Ziegler, die als Zweitgutachterin durch ihren fachlichen Rat bei der Verfeinerung der Arbeit mitgewirkt hat.

Herzlich danken möchte ich auch allen an der Studie teilnehmenden Schulen, insbesondere den Schulleitungen für die freundliche Kontaktaufnahme und Unterstützung meines Vorhabens sowie allen Lehrerinnen und Lehrern, die so fleißig den Fragebogen ausgefüllt und somit die Studie erst ermöglicht haben. Ebenfalls auch den Schulbehörden der Länder Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, die durch die Genehmigung der Durchführung der Studie an den einzelnen Schulen die Grundvoraussetzung geschaffen haben.

Mein Dank gebührt auch Fr. Dr. Claudia Lehmann, die mich an unzähligen Nachmittagen bei den verschiedenen Auswertungsschritten versiert unterstützt hat und auch meinem Schwiegervater Hr. Prof. Dr. Ulrich Pfister, der mit viel Leidenschaft die Arbeit hinsichtlich der Orthografie immer und immer wieder gelesen und mich stets zum Weitermachen motiviert hat.

Schließlich bedanke ich mich bei meinem Ehemann Hr. Michael Pfister, der mich mit seiner Ruhe und dem festen Glauben an das Gelingen der Arbeit bis zur Fertigstellung sehr unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	9
II. Theoretischer Teil	13
1. Theorien und empirischer Forschungsstand zum Berufsbild Schulleitung	13
1.1 <i>Theorie der Schulleitung</i>	13
1.2 <i>Empirischer Forschungsstand</i>	16
1.2.1 <i>Tätigkeitsprofil</i>	18
1.2.2 <i>Rollenverständnis</i>	21
1.2.3 <i>Professionalität und Innovativität</i>	26
1.2.4 <i>Wirksame Handlungsdimensionen</i>	34
1.2.5 <i>Qualifizierung</i>	37
1.2.6 <i>Fokus des Geschlechts</i>	40
1.2.7 <i>Zusammenfassung</i>	42
2. Theorien und empirischer Forschungsstand zu Veränderungen	45
2.1 <i>Begriffsbestimmung</i>	46
2.2 <i>Auslöser organisationaler Veränderungen</i>	47
2.3 <i>Typen von Veränderungsprozessen</i>	48
2.4 <i>Phasen von Veränderungen</i>	52
2.5 <i>Reaktionen auf Veränderungen</i>	54
2.6 <i>Veränderungsmanagement</i>	58
2.6.1 <i>Von der Organisationsentwicklung zum Change Management</i>	58
2.6.2 <i>Begriffsbestimmung</i>	59
2.6.3 <i>Übertragbarkeit auf Schulen</i>	60
2.7 <i>Erfolg- und Misserfolgskfaktoren</i>	62
2.8 <i>Zusammenfassung</i>	65
3. Theorien und empirischer Forschungsstand der Führung	67
3.1 <i>Definition Führung</i>	67
3.2 <i>Chronologischer Überblick der Führungsforschung</i>	70
3.3 <i>Eigenschaftstheorien</i>	71
3.4 <i>Verhaltenstheorien</i>	73
3.4.1 <i>IOWA-Studien - eindimensional</i>	73

3.4.2	Kontinuum der Führung - eindimensional	74
3.4.3	Ohio-Führungsstudien – zweidimensional.....	75
3.4.4	Michigan Führungsstudie – zweidimensional.....	76
3.4.5	Verhaltensgitter - zweidimensional.....	77
3.4.6	Bewertung der Verhaltenstheorien	79
3.5	<i>Situationstheorien</i>	79
3.5.1	Kontingenzmodell nach Fiedler.....	80
3.5.2	Lebenszyklusmodell	81
3.5.3	Normative Entscheidungstheorie	82
3.5.4	Weg-Ziel Theorie.....	85
3.5.5	Theorie der Führungssubstitute	87
3.5.6	Bewertung situationstheoretischer Ansätze.....	88
3.6	<i>Interaktionstheorien</i>	89
3.7	<i>Neocharismatische Theorien</i>	91
3.7.1	Charismatische Führung.....	91
3.7.1.1	Herrschaftsformen nach Weber.....	92
3.7.1.2	Theorie der charismatischen Führung.....	92
3.7.1.3	Charismatische Attributionstheorie	94
3.7.1.4	Selbstkonzept-Theorie.....	96
3.7.1.5	Bewertung charismatischer Theorien.....	96
3.7.2	Transaktionale Führung	97
3.7.3	Transformationale Führung.....	98
3.7.3.1	Komponenten der transformationalen Führung.....	100
3.7.3.2	Full Range of Leadership.....	102
3.7.3.3	Kontextbedingungen - Moderatoren	103
3.7.3.4	Erfolgsfaktoren der transformationalen Führung.....	107
3.7.3.5	Mediatoren der transformationalen Führung	109
3.7.4	Bewertung neocharismatischer Theorien.....	110
3.7.5	Zusammenfassung.....	112
3.8	<i>Followershiptheorien</i>	113
3.8.1	Historische Entwicklung der passiven Follower.....	114
3.8.2	Blickwechsel zu einem aktiven Followership.....	115
3.8.3	Grundlagen der Followership-Theorien	119
3.8.3.1	Kellerman – eindimensionales Modell.....	119
3.8.3.2	Kelley – zweidimensionales Modell	120
3.8.3.3	Bewertung.....	122
3.8.4	Theoretische Bezugsэлеmente / relevante Führungstheorien	122
3.8.4.1	Austauschtheorie.....	122

3.8.4.2	Transaktionale Führung.....	123
3.9.4.3	LMX-Theorie.....	123
3.8.4.4	Attributionstheorien.....	124
3.8.4.5	Small group theories.....	125
3.8.5	Zusammenfassung.....	125
3.9	<i>Konzept der Personalführung</i>	127
3.9.1	Formen der Personalführung.....	128
3.9.2	Aufgaben der Personalführung.....	129
3.9.3	Personalführung an Schulen.....	133
III.	Empirischer Teil - Quantitative Untersuchung an berufsbildenden Schulen.....	135
4.	Forschungsmethodischer Ansatz.....	135
4.1	<i>Zielsetzung der Studie - Hinführung zur Forschungsfrage.....</i>	<i>135</i>
4.2	<i>Forschungsfrage & Untersuchungshypothesen.....</i>	<i>137</i>
4.3	<i>Forschungsdesign.....</i>	<i>138</i>
4.4	<i>Forschungsmethodik.....</i>	<i>139</i>
4.5	<i>Erhebungsinstrument.....</i>	<i>140</i>
4.5.1	Pretest.....	140
4.5.2	Aufbau des Fragebogens.....	141
4.5.2.1	Abhängige Variablen - Führungsvariablen.....	142
4.5.2.2	Unabhängige Variablen.....	144
4.5.2.3	Kontrollvariablen.....	147
4.6	<i>Auswahl & Rekrutierung der Befragungsteilnehmer.....</i>	<i>149</i>
4.7	<i>Durchführung der Befragung.....</i>	<i>151</i>
4.8	<i>Rücklaufquote.....</i>	<i>152</i>
4.9	<i>Vorbereitung der Auswertung und Auswertungsmethoden.....</i>	<i>153</i>
5.	Empirische Überprüfung des Fragebogens.....	155
5.1	<i>Vorbereitung der Daten.....</i>	<i>155</i>
5.2	<i>Analyse der Gütekriterien.....</i>	<i>156</i>
5.2.1	Objektivität.....	157
5.2.2	Reliabilitätsanalyse.....	157
5.2.2.1	Abhängige Variablen.....	159
5.2.2.2	Unabhängige Variablen.....	161
5.2.2.3	Kontrollvariablen.....	162
5.2.2.4	Zusammenfassung.....	162
5.2.3	Validität.....	163

5.2.3.1	Abhängige Variablen.....	164
5.2.3.2	Unabhängige Variablen.....	166
5.2.3.3	Kontrollvariablen.....	169
5.2.3.4	Zusammenfassung.....	170
5.3	<i>Fazit / Qualität der einzelnen Skalen</i>	170
6.	Ergebnisse der empirischen Analyse.....	173
6.1	<i>Stichprobe</i>	173
6.2	<i>Bewertung von Personalführungsaufgaben durch die Lehrkräfte</i>	178
6.2.1	Individuelle Zielorientierung.....	181
6.2.2	Delegation	181
6.2.3	Organisationsbezogene Weisungen.....	181
6.2.4	Unterrichtsbezogene Weisungen.....	181
6.2.5	Führungsmittel Anerkennung.....	182
6.2.6	Führungsmittel Kritik	182
6.2.7	Konfliktsteuerung.....	183
6.2.8	Initiative auf Schulleitungsebene.....	183
6.2.9	Initiative auf Lehrerebene.....	184
6.2.10	Allgemeine Mitarbeiterkontrolle.....	184
6.2.11	Mitarbeiterbeziehung.....	185
6.2.12	Perspektive der Schulleitung	186
6.3	<i>Autonomie-Paritätsmuster</i>	188
6.3.1	Autonomie.....	189
6.3.2	Parität.....	189
6.3.3	Ablehnung von Kooperation	189
6.3.4	Zusammenfassung.....	189
6.4	<i>Innovationsklima</i>	190
6.4.1	Innovationsbereitschaft des Kollegiums	190
6.4.2	Ziel-/Konsensorientierung	191
6.4.3	Fortbildungsbereitschaft.....	191
6.4.4	Zusammenfassung.....	191
6.5	<i>Kontrollvariablen</i>	192
6.5.1	Berufszufriedenheit	192
6.5.2	Stress	192
6.5.3	Burnout	193
6.5.4	Veränderungswahrnehmung.....	193
6.5.5	Zufriedenheit mit der Schulleitung.....	194

6.5.6	Einschätzung des Entwicklungsstadiums	195
6.5.7	Zusammenfassung.....	197
6.6	<i>Zusammenhang zwischen den Variablen.....</i>	<i>197</i>
6.6.1	Einfluss des Autonomie-Paritätsmusters auf die Personalführungsaufgaben.....	199
6.6.2	Einfluss des Innovationsklimas auf die Personalführungsaufgaben.....	204
6.6.3	Einfluss der Kontrollvariablen auf die Personalführungsaufgaben.....	205
6.6.4	Einfluss personenbezogener Merkmale auf die Personalführungsaufgaben	206
6.7	<i>Weitere Befunde.....</i>	<i>210</i>
7.	Methodenkritik	216
8.	Diskussion.....	218
8.1.	<i>Wie werden Personalführungsaufgaben des Schulleiters von Berufsschullehrern bewertet?</i>	<i>218</i>
8.2	<i>Zusammenhang zwischen Autonomie-Paritätsmuster und Personalführungsaufgaben.....</i>	<i>221</i>
8.3	<i>Zusammenhang zwischen Innovationsklima und Personalführungsaufgaben.....</i>	<i>223</i>
8.4	<i>Zusammenhang zwischen Kontrollvariablen und Personalführungsaufgaben.....</i>	<i>225</i>
8.5	<i>Zusammenhang zwischen personenbezogenen Merkmalen und Personalführungsaufgaben</i>	<i>226</i>
8.6	<i>Clusteranalyse.....</i>	<i>227</i>
8.7	<i>Forschungsd desiderata.....</i>	<i>229</i>
8.7	<i>Gesamtfazit.....</i>	<i>231</i>
9.	Literaturverzeichnis.....	233
10.	Abbildungsverzeichnis.....	255
11.	Tabellenverzeichnis.....	257
12.	Anhang – Fragebogen.....	259

I. Einleitung

„Wer nicht weiß, wohin er segeln will, für den ist kein Wind der Richtige“
(Seneca, Lucius Annaeus, römischer Philosoph)

Das deutsche Schulsystem befindet sich in einem tiefgreifenden Reformprozess, der durch das schlechte Abschneiden mit einem Platz im unteren Mittelfeld der PISA-Studie 2000 angestoßen wurde. Aber auch die fortschreitenden Globalisierungsprozesse in der Wirtschaft und die neu eingeräumte, größere Selbstständigkeit der Schulen werden als Gründe für die Qualitätsdiskussion aufgeführt. Die Schulen sind damit in das öffentliche Interesse und in den Fokus der Politik gerückt (vgl. Arnold & Faber 2000, S. 11).

Neue Anforderungen an die Schule kommen aus der Gesellschaft, der Politik und der Wirtschaft. Schulen müssen auf die Entwicklungen und raschen Veränderungen reagieren und entsprechende Maßnahmen entwickeln. „So kann sich Schule längst nicht mehr als Institution verstehen, die einen fest gefügten Kanon althergebrachten Wissens übermittelt und sich auf eine Akzeptanz tradierter Normen verlässt“ (Huber 2007, S. 54). Die Schule und natürlich auch besonders die Schulleitung werden dadurch vor große Herausforderungen gestellt.

Im Verlauf der 1990er Jahre tritt die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) in den Vordergrund. Damit einher geht erhöhte schulische Autonomie und Verantwortung. Die gewachsene Selbstständigkeit von Schulen bringt unter anderem mit sich, dass Schulleiter¹ ein erweitertes Aufgabenfeld und größere Verantwortung erhalten. Zu den tradierten und vielfältigen Aufgaben müssen sie neue Bereiche in Schulorganisation, Personal- und Finanzverantwortung, sowie auch im Bereich Unterricht übernehmen. Das Berufsbild des Schulleiters wandelt sich damit erheblich. Die Süddeutsche Zeitung verdeutlicht in einem Artikel zur Selbstständigkeit von Schulen bereits mit der Überschrift „Wenn der Direktor zum Manager wird“ (Osel 2010, S. 6), dass sich ein Rollenwechsel vom Pädagogen mit zusätzlichen Verwaltungstätigkeiten zur Führungsperson vollzieht. Allerdings ist hierbei anzumerken, dass sich dieser Wandel nur in langsamer Geschwindigkeit vollzieht (vgl. Schratz 1998, S. 160). Das Führungsverständnis von Schulleitern befindet sich meist noch in der Phase des Auf- und Ausbaus, der Führungsbegriff ist im schulischen Alltag noch nicht fest verankert (vgl. Kranz 2007, S. 262). Beim Vergleich mit der Ausbildung von Führungspersonen in der Wirtschaft wird deutlich, dass Schulleitern eine adäquate und normierte Qualifizierung fehlt (vgl. Hasenbank 2001, S. 91).

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit oft nur die männliche Bezeichnung verwendet. Gemeint sind stets auch Schulleiterinnen.

Führung ist - wie in Unternehmen - auch in Schulen unabdingbar für eine erfolgreiche Schul- bzw. Organisationsentwicklung. Nationale und internationale Studien der Schulforschung betonen die Wichtigkeit der Schulleitung in diesen Prozessen, denn sie ist es, die eine Verbindung zwischen den Reformmaßnahmen und dem Lehrerkollegium herstellt. Die Schulleitung unterstützt und begleitet die Prozesse der Schulentwicklung auf allen Ebenen und in jeder Phase (vgl. Bonsen et al. 2002, S. 40; vgl. Huber 1999, S. 17, 2003, S. 46, 2005, S. 2 ff, 2008, S. 99, 2009, S. 79 ff.; vgl. Altrichter et al. 1998).

Allerdings stehen Schulleiter dabei dem großen Problem gegenüber, dass sich Lehrkräfte selbst primär nicht als „Geführte“ oder „zu Führende“ sehen. Sie berufen sich vielmehr auf ihre professionelle Ausbildung, die sich generell nicht von der des Schulleiters unterscheidet. Schon im Studium wird vermittelt, dass zur Ausübung des Lehrerberufs ein gewisser Grad an Autonomie gehört (vgl. Rolff 2010, S. 21). Begründet wird diese Auffassung auch im Autonomie-Paritätsmuster (Lortie 1972, vgl. Altrichter et al. 2004). Der Aspekt der Autonomie drückt aus, dass sich in den Unterricht des einzelnen Lehrers keiner einmischen darf bzw. dass der Lehrer alleine die Verantwortung für den Unterricht trägt. Der Begriff der Parität betont die Gleichheit aller Lehrer (vgl. Altrichter et al. 2004, S. 195). Bei der Übertragung dieser Prinzipien auf die Personalführung in Schulen ergibt sich, dass Lehrkräfte schwer bis fast gar nicht „führbar“ sind. Sie sind als Individualisten sozialisiert (vgl. Hasenbank 2001, S. 91) und somit ist ein „akademisch ausgebildetes, auf Individualität orientiertes und mit guten Gründen auf Lehrerfreiheit pochendes Personal zu führen“ (Höher et al. 1996, S. 209). Dies kann einen Schulleiter vor eine unüberwindbare Herausforderung stellen. Darüber hinaus entzieht eine nach Brohm (2004, S. 188) definierte „tradierte Komfortzone“ - die Verbeamtung des Lehrers - dem Schulleiter seine stärkste Sanktionsmöglichkeit, nämlich die der Entlassung (vgl. Rolff 2010, S. 21).

Folgerichtig ist es für eine Gewinn versprechende Zusammenarbeit sinnvoll und wichtig, die Lehrer in die Personalführung mit einzubeziehen. Unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches Führungshandeln ist für einen Schulleiter das Kennen der Führungswünsche des Kollegiums, denn die Followership-Theorie hebt hervor, dass auch die Follower bzw. die Geführten zum Erfolg der Organisation aktiv beitragen (vgl. Kelley 1988). Führungsperson und Geführte sind beide voneinander abhängig (vgl. Hollander & Webb 1955). Gerick et al. (2009 a, b) weisen auf die Notwendigkeit hin, Wünsche, Anregungen und Meinungen des

Kollegiums zu eruieren, um so zu entscheiden, welche Bedürfnisse für die gemeinsame, schulische Arbeit von Bedeutung sind (vgl. Gerick 2009 b, S. 36).

Unter dieser Prämisse setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, den Personalführungswunsch der Lehrkräfte an beruflichen Schulen gegenüber dem Schulleiter zu untersuchen. Für die Untersuchung werden berufliche Schulen ausgewählt, da sie sich in einem besonders dynamischen Umfeld bewegen. Sie müssen möglichst zeitnah auf die hohe Innovationsgeschwindigkeit, den raschen technologischen Wandel und den ansteigenden Wissenszuwachs reagieren (vgl. vbw 2010, S. 98 ff.), um den sich immer rascher wandelnden Anforderungen der Berufsbilder gerecht zu werden.

Gilt das Forschungsinteresse dem Personalführungswunsch der Lehrer gegenüber dem Schulleiter, so stellt sich auch die Frage, ob und in welcher Intensität sich der Wunsch nach Personalführung entwickelt, wenn Lehrer dem Autonomie-Paritätsmuster verhaftet sind. Weiterer Bestandteil der Arbeit ist eine Untersuchung, die klären soll, ob unter den ständigen Veränderungen bzw. dem Innovationsdruck an Schulen eine unterschiedliche Haltung der Lehrkräfte gegenüber Innovationen Auswirkungen auf den Personalführungswunsch hat.

Zum Aufbau der Arbeit:

In Kapitel 1 dieser Arbeit werden theoretischer und empirischer Rahmen der Schulleitungsforschung dargestellt. Zusammenfassender Tenor ist, dass sich die Schulleitung gerade in den aktuellen Zeiten des raschen Wandels mit dem Thema Führung auseinandersetzen muss. In Kapitel 2 und 3 werden dementsprechend die Theorie und Empirie zu den Bereichen Veränderung und Führung ausführlich erörtert. Dieser theoretische Teil stellt nach der Einleitung den zweiten Block der Arbeit dar.

In Kapitel 4 wird die Forschungsmethodik der quantitativen Untersuchung der Arbeit erläutert. Dieser Teil beinhaltet, abgeleitet aus dem bisherigen Forschungsstand, die Zielsetzung der Studie, das Design der eigenen Erhebung und die Auswertungsmethoden.

In Kapitel 5 wird das Erhebungsinstrument (Fragebogen) empirisch hinsichtlich der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität überprüft.

In Kapitel 6 folgt anschließend - neben der Beschreibung der Stichprobe - die systematische Dokumentation der quantitativen Ergebnisse zum Personalführungswunsch der Lehrer an

beruflichen Schulen. Der Aufbau der Ergebnisdarstellung orientiert sich an den im Vorfeld generierten Forschungsfragen und Forschungshypothesen.

In Kapitel 7 wird dann die Methode der durchgeführten Studie kritisch durchleuchtet, hierbei werden sowohl das praktizierte Vorgehen wie auch das eingesetzte Erhebungsinstrument reflektiert.

In Kapitel 8 werden schließlich auf Grundlage der Ergebnisse abschließend die zentralen Fragestellungen beantwortet und diskutiert, Forschungsdesiderata identifiziert und ein Gesamtfazit der Untersuchung mit Implikationen für die Praxis gezogen. Dieser empirische Teil stellt den dritten Block der Arbeit dar.

II. Theoretischer Teil

1. Theorien und empirischer Forschungsstand zum Berufsbild Schulleitung

1.1 Theorie der Schulleitung

Die Erziehungswissenschaft in Deutschland hat der Funktion und Rolle der Schulleitung erst in den 1980er Jahren Beachtung geschenkt (vgl. Rosenbusch 1989, S. 16), zuvor wurde dieser Bereich weitestgehend vernachlässigt. Die Schulleitungsforschung ist mittlerweile ein eigenständiger Bereich, allerdings wird dieser im Blick auf „Systematik und Kontinuität“ als mangelhaft bzw. defizitär (vgl. Wissinger 1996, S. 24; vgl. Pfeiffer 2002, S.22) angesehen. Begründet wird das geringe Forschungsinteresse in Deutschland mit der „Unvereinbarkeitsthese von Organisation und Erziehung“ (vgl. Terhart 1986, S. 205) (siehe Abbildung 1). Auf diese Thematik soll in den folgenden Abschnitten näher eingegangen werden.



Abbildung 1: Unvereinbarkeitsthese

In theoretischen Abhandlungen wurden die Funktion und die Rolle von Schulleitern², die historische Entwicklung und die Bedingungen ihrer Arbeit erörtert. Diese Abhandlungen basierten entweder auf der Grundlage praktischer Erfahrungen in der Schule (Wirries 1986) oder auf einer Betrachtung aus verwaltungsrechtlicher und rechtlicher Perspektive (Bessoth et al. 1978; Nevermann 1982; H.-J. Holtappels 1989; Vogelsang 1989). Ende der 1980er Jahre fand ein Perspektivenwechsel statt. Es wurde nun schwerpunktmäßig die Rolle und Funktion von Schulleitern aus erziehungswissenschaftlicher und organisationswissenschaftlicher Perspektive (Rosenbusch et al. 1989; Wissinger 1989; Wissinger et al. 1991, 1993; Buchen et al. 1994) erörtert.

Die neue erziehungswissenschaftliche Perspektive war bis dahin aufgrund des „loosely coupled system“ (Terhart 1986, S.211) weitestgehend vernachlässigt worden (vgl.

² Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit oft nur die männliche Bezeichnung verwendet. Gemeint sind stets auch Schulleiterinnen.

Rosenbusch 1989, S. 16). Dies bedeutet, dass Schule bis dahin als ein System einer verwalteten Summierung von Unterricht verstanden wurde. Auch die Wertung des beruflichen Handelns von Schulleitung im Sinne einer Funktion an der Schnittstelle zwischen „Bürokratie“ und „Pädagogik“ ist als Grund anzunehmen.

Rosenbusch (1989) stellte durch den Begriff der „Organisationspädagogik“ eine erste Verbindung zwischen erziehungs- und organisationswissenschaftlicher Perspektive her. Dadurch wurde es möglich, Schulleitungshandeln als eine „Organisation und Erziehung“ verbindende Funktion zu verstehen bzw. einen Zusammenhang zwischen Unterricht und der Organisation von Schule in ihren unterschiedlichen Bestandteilen zu ermöglichen (vgl. Rosenbusch, 2005, S. 5). „Organisationspädagogik ist ein Arbeitsbereich der Pädagogik, der Voraussetzungen, Normen, Gestaltungsprinzipien, Wirkungen, der Organisiertheit von Erziehung und Unterricht im Hinblick auf den Einzelnen und die Schule als System zum Thema hat“ (Rosenbusch, 2005, S. 6). Folgende „fundamentale organisationspädagogische Doppelfrage“ verdeutlicht die Grundlage der Organisationspädagogik: „Welche pädagogischen Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit des Systems Schule auf Einzelne oder Gruppen des Systems – und umgekehrt, welche Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf das System Schule als Ganzes und andere Teilsysteme?“ (Rosenbusch 2005, S.6).

Terhart (1997) sieht den Perspektivenwechsel als Chance die „Unvereinbarkeitsthese von Organisation und Erziehung“ endlich aufzubrechen. „Insbesondere, wenn man an die Position und Aufgaben der Schulleitung denkt, wird deutlich, dass von den auf dieser Ebene tätigen Personen sowohl Organisationsverständnis wie auch pädagogisches Verständnis an den Tag gelegt werden muss, wobei dies in der täglichen Arbeit nicht als ein Neben- oder gar Gegeneinander zu verstehen ist, sondern als integriert zu behandelnde Dimension“ (Terhart 1997, S. 7). „So entwickelt sich die Rolle der Schulleiter vom praktizierenden Lehrer, der zusätzlich einige technische und verwaltungsmäßige Verpflichtungen hatte, zum Full-Time-Manager und Entwickler von humanen, finanziellen und sachlichen Ressourcen“ (Rosenbusch 2005, S.86).

Der allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands³ greift den Anspruch auf pädagogische und organisatorische Weiterentwicklung auf und spricht vom Schulleiter als Manager und Entwickler. „Der Schulleiter trägt in der Neugestaltung der Schulgesetze der Bundesländer und im öffentlichen Verständnis die gesamte Verantwortung für seine Schule, d.h. er ist für die Erfüllung des staatlichen Erziehungs- und Unterrichtsauftrages verantwortlich“ (ASD 2005, S.15). Diese Schwerpunktverlagerung der Tätigkeiten bedeutet aber nicht, dass der Schulleiter nur ausschließlich für Aufgaben der Schul- und Personalentwicklung zuständig ist. Er muss weiterhin die administrativen und organisatorischen Aufgaben erledigen sowie seiner eigenen Lehrtätigkeit bzw. Unterrichtsverpflichtung nachkommen.

Analog zum Perspektivenwechsel wurde in den 1990er Jahren ein Paradigmenwechsel der Schule vollzogen. Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit tritt in den Vordergrund. Die Schulen erhalten mehr Autonomie bzw. ihre Eigenverantwortung wird gestärkt (vgl. Harazd et al. 2009, S. 50 ff.). Diese Umstrukturierung in der Schulpolitik hat einen großen Einfluss auf die Arbeit der Schulleitung, welche zukünftig die Schulprogrammarbeit einschließlich der Organisations- und Personalentwicklung maßgeblich steuern wird. Aus diesem sich ergebenden, größeren Aufgabenspektrum erwächst nun ein immer größer werdender Anforderungskatalog hinsichtlich Qualifikationsbreite der Schulleitung. Die Klärung des Rollenverständnisses von Schulleiter/innen sowie ihrer Qualifizierung wird zunehmend gefordert. „Sich mit Schulleiter/innen, ihrem Arbeitsplatz, ihrer Funktion und Rolle sowie ihrem Leitungsverhalten zu beschäftigen ist (...) in Deutschland erst am Anfang. Analysen, Handlungsvorschläge werden stark von den Ergebnissen und Erkenntnissen der angloamerikanischen Forschung geprägt“ (Wissinger, 1996, S. 26). Dieser Aussage kann beim jetzigen Stand der Forschung zugestimmt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Rolle der Schulleitung deutlich gewandelt hat⁴. Ihr Aufgabenspektrum wurde in differenzierter Weise erweitert. In diesem Zusammenhang schreibt Rosenbusch, dass heute „der größte, geradezu historische Wandel im Bereich des Schulmanagements seit der Beendigung der geistlichen Schulaufsicht durch die Weimarer Verfassung (1919)“ (Rosenbusch 2002, S. 21) erfolgt. Dies zeigt die neue Rolle der Schulen als Motor der Entwicklung und weist somit auf neue Leitungsaufgaben der

³ ASD= Allgemeine Schulleitungsverband Deutschland ist eine Dachorganisation der Schulleiterverbände in Deutschland mit Sitz in Berlin (vgl. <http://www.schulleitungsverbaende.de/>)

⁴ Die Verlagerung von Aufgaben und Entscheidungskompetenzen auf die einzelne Schule stellt für Schulleitungen einen fundamentalen Wandel dar (vgl. Rosenbusch 2005, S. 89 ff.).

Schulleitung und innovative Management- und Führungskonzepte hin. In den 1980er Jahren wurden Schulleiter als „instructional leader“ angesehen, d.h. der Schulleiter richtete seinen Fokus auf die Entwicklung und Umsetzung der Lehrpläne und somit auf den Unterricht. Dagegen wird der Schulleiter in den 1990er Jahren in Modellüberlegungen eher als „transformational leader“ bezeichnet (vgl. Seitz et al. 2007, S. 24). Mit „der stärkeren Einbeziehung von Lehrkräften in die Schulentwicklung, einer teamorientierten Führung und dem Konzept des organisationalen Lernens erhält die Schulleiterin die Hauptaufgabe, die Organisation Schule so zu führen, dass diese die Fähigkeit entwickelt, sich innovativ weiterzuentwickeln“ (Seitz et al., 2007, S. 24). Die Schulleiter werden zu transformationalen Führern. Führung und Management treten in den Vordergrund, wobei Führung in einem umfassenderen Sinne verstanden und vom Management unterschieden werden sollte (siehe Kapitel 3.1). Leithwood et al. (1996) unterscheiden zwischen „transactional leadership“, die vorrangig für das Management zuständig ist und „transformational leadership“, die ein umfassendes Verständnis von Führung beinhaltet (vgl. Leithwood et al. 1996, S.785 ff.). Auch die Schule als System hat sich gewandelt. Neue Theorien der Schulentwicklung sehen die Organisation Schule nicht mehr nur als ein bürokratisches System an, sondern Schulen sollen zu selbstlernenden Organisationen werden (vgl. Dalin/Rolff 1996, S. 324 ff.; Dubs 2005, S. 455 ff.).

1.2 Empirischer Forschungsstand

Die Schulleitungsforschung hat in Deutschland im Vergleich zu angloamerikanischen Ländern wenige empirische Arbeiten hervorgebracht. Die Schulleitungsforschung ist zwar als autonomer Bereich der Schulforschung vorhanden, jedoch wird dieser im deutschsprachigen Raum als defizitär in Bezug auf Systematik und Kontinuität angesehen (vgl. Wissinger 1996, S. 24; vgl. Pfeiffer 2002, S.22). Das geringe Interesse an der Schulleitungsforschung ist auf die in der Schulpädagogik existierende geltende theoretische Tradition zurückzuführen. Dies wird deutlich durch die viel diskutierte „Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung“ (Terhart 1986, S. 205).

Die Ergebnisse der angloamerikanischen Forschung können nicht direkt auf das Schulsystem von Deutschland übertragen werden, da die beiden Schulsysteme sich in ihrer Struktur wesentlich unterscheiden (Bsp. Deutschland – föderalistisches Prinzip). Das föderalistische Prinzip hemmt in Deutschland eine institutionsbezogene Forschung und lässt lediglich die Durchführung regional ausgelegter empirischer Studien zu. Ein weiterer Grund für die

problematische Übertragung der angloamerikanischen Forschungsergebnisse ist in der Doppelrolle als Schulleiter (Lehrer und Schulleiter) zu sehen. In den USA müssen Schulleiter nicht obligatorisch Unterricht erteilen. Dagegen ist ein Schulleiter in Deutschland „...also nicht ein Beruf „sui generis“, sondern er wird als ein Lehrer in einer besonderen Funktion gesehen, die ich als „Leitungsfunktion“ bezeichnen möchte“ (Vogelsang 1989, S. 35). Als Konsequenz dieser unterschiedlichen Ausgangspositionen wird im Folgenden nur auf die Ergebnisse empirischer Studien aus dem deutschsprachigen Forschungsraum eingegangen. Weiterhin werden Studien zur Person des Stellvertreters nicht aufgeführt, da die Einflussmöglichkeit des stellvertretenden Schulleiters abhängig ist von der Delegationsbereitschaft des einzelnen Schulleiters.

Die empirischen Studien der Schulleitungsforschung in Deutschland befassen sich mit sechs Themenkomplexen, welche in Tabelle 1 in tabellarischer Form dargestellt werden. Ansätze, die

1. Schulleitungsfunktionen und –tätigkeiten betrachten.
2. den Sozialisationsprozess, d.h. den Wechsel vom Beruf des Lehrers/der Lehrerin in den des Schulleiters/ der Schulleiterin und die damit verbundenen sozialisatorischen Veränderungen, das Rollenverständnis und das berufliches Selbstverständnis fokussieren.
3. von Schulleitung als spezifischer Profession ausgehen. Die Meinungen und Interessen von Schulleitern zu Innovationen im System Schule und Professionalität stehen im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung.
4. das berufliche Handeln des Schulleiters in Handlungsdimensionen betrachten.
5. sich mit der Qualifizierung von Schulleitern beschäftigen.
6. sich mit geschlechterspezifischen Themengebieten auseinandersetzen (Gender-Forschung).

Tätigkeitsprofil	<ul style="list-style-type: none"> - Rolff/Haase (1980) - Wolfmeyer (1981) - Krüger (1989) - Wissinger (1994) - Döbrich (1995) - Hasenbank (2001) - Bührmann et al. (2006)
Rollenverständnis	<ul style="list-style-type: none"> - Baumert/Leschinsky (1986) - Neulinger (1990) - Storath (1995) - Wissinger (1996) - Warwas (2009) - Wagner (2010)
Professionalität & Innovation	<ul style="list-style-type: none"> - Bessoth (1982) - Neulinger (1990) - Hüchtermann et al. (1995) - Riedel (1998) - Werle (2001) - Schäfer (2004) - Languth (2006) - Bührmann et al. (2007) - Kranz (2007) - Hildebrandt (2008) - Wagner (2010)
Wirksame Handlungsdimensionen	<ul style="list-style-type: none"> - Bonsen et al. (2002) - Bonsen (2003) - Harazd et al. (2008, 2009) - Gerick et al. (2009)
Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> - Rosenbusch/Huber (2001) - Huber (2003)
Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> - von Lutzau (1996) - Forberg (1997) - Winterhager-Schmid (1998) - Miller (2001) - Kansteiner-Schänzlin (2002) - Hoff (2005) - von Lutzau (2008)

Tabelle 1: Empirische Studien zur Schulleitungsforschung im deutschsprachigen Raum

1.2.1 Tätigkeitsprofil

Anfang der 1980er Jahre finden sich in Deutschland die ersten Ansätze der empirischen Schulleitungsforschung. In dieser Zeit finden sich häufig deskriptive Untersuchungen, die sich überwiegend auf die Tätigkeitsprofile von Schulleitungen beziehen.

Rolff und Haase führten 1980 mittels standardisierten Interviews von Schulleitungsteams an 102 hessischen Sekundarschulen eine Befragung durch, die als repräsentativ für dieses Bundesland angesehen werden kann. Es wurde nach den tatsächlichen Tätigkeiten der Schulleitungsmitglieder⁵ in Verbindung mit ihrem Zeitbudget gefragt. Schulleiter unterrichten

⁵ „Schulleitung wird hier in einem weiteren Sinne verstanden: Sie umfaßt alle Personen, die auf das Management und die Politik der Schule spürbar Einfluss nehmen, also die Funktionsgruppe Schulleitung im

weniger als die übrigen Funktionsgruppen, diese Gewichtung wird von den Befragten als zufriedenstellend bewertet. Ein größeres Zeitbudget für Fort- und Weiterbildung, Schülerberatung und Curriculumentwicklung wünschen sich fast alle Befragten. Die Funktionsgruppe Schulleitung hält weniger Zeitaufwand für administrative Tätigkeiten für angebracht.

Eine weitere Befragung quantitativer Art (N=1700), wurde von Wolfmeyer (1981) an Grund-, Haupt-, Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Das Forschungsinteresse lag in einer vergleichenden Untersuchung der verschiedenen Verwaltungstätigkeiten von Lehrern und Schulleitern. Eine herausragende Stellung in der schulinternen Verwaltung wird von den Schulleitern eingenommen. Im Vergleich zu den Lehrergruppen weisen sie nicht nur den höchsten Verwaltungsanteil auf, sondern widmen diesem Teil über die Hälfte ihrer Gesamtarbeitszeit (vgl. Wolfmeyer, 1981, S. 150 ff.). Die von Wolfmeyer (1981) verwendeten Items zur Erfassung der Verwaltungstätigkeiten wurden in einer Untersuchung von Wissinger (1994) modifiziert übernommen. Hierbei handelte es sich ebenfalls um eine standardisierte Befragung von 196 Schulleitern aus Bayern. Die Ergebnisse zeigen eine Vorrangstellung der Tätigkeitsfelder Organisation und Personal (vgl. Wissinger, 1994, S. 48). Weitere Ergebnisse dieser Studie (vgl. Wissinger 1996) werden unter Kapitel 1.2.2 ausgeführt.

Krüger (1989) beobachtete mittels Wortprotokollen sechs Schulleiter an Grund- und Hauptschulen in Schleswig-Holstein über zwei Schulwochen hinweg. Alle sechs Beobachtungen bestätigen einen Dienst des Schulleiters ohne Pause. Weiterhin ist festzuhalten, dass alle beobachteten Schulleiter vorrangig Pädagogen sein wollen und „dies nicht nur als Lehrer ihrer Schüler, sondern als Berater und Führer ihrer Kollegen, als helfende Partner von Schülern und Eltern, als Anreger und Inanghalter von Verbesserungen, von Konzepten“ (Krüger, 1989, S. 55). Allerdings ist dies von der Realität weit entfernt. Die Schulleitertätigkeit setzt sich jeweils ca. zur Hälfte aus dem administrativen und dem sozialpädagogischen Bereich zusammen. Letzt genannter muss unterteilt werden in Unterricht und die eigentliche pädagogische Schulleitertätigkeit (beraten, führen und kontrollieren). Durch die Unterteilung ist zu erkennen, dass für diese pädagogische Tätigkeit nicht genügend Zeit bzw. nur zwischen drei und 30% Zeit verbleibt. Ein dritter „dispositiv-politischer“ Bereich spielt hingegen nur eine kleine Nebenrolle.

engen Sinne (Leiter, Stellvertreter, Zweigleiter), die der pädagogischen Leitung (pädagogische bzw. didaktischer Leiter und Förderstufenleiter) sowie die der Personalratsmitglieder“ (Rolf et al. 1980, S. 158).

In einer Pilotstudie von Döbrich et al. (1995) wurden die Arbeitsbelastung bzw. Tätigkeiten und Arbeitsinhalte von Schulleitern (N=12) von Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ebenfalls wie bei Krüger (1989) mittels Fremdbeobachtung durch pensionierte Schulleiter während einer Schulwoche untersucht. Über alle Schulgrößen verteilt sind Gespräche mit einem Anteil von fast 25% die häufigste Tätigkeitsart, gefolgt von Lesen/Stillarbeit (17,5%) und Unterricht (13,5%). Des Weiteren wurde die Ereignisdichte – ohne Unterricht – gemessen, die in kleineren Schulen deutlich höher als in den größeren Schulen war. D.h. Schulleiter größerer Schulen haben mehr Zeit für eine einzelne Tätigkeit, während den Schulleitern in kleineren Schulen sehr viel weniger Zeit (fast nur die Hälfte) pro Ereignis bleibt.

Hasenbank (2001) beschäftigte sich mit der Führung und Leitung an Berufsschulen in Bayern, dabei betrachtete er Schulführung als „Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung“. Es wurde der Frage nachgegangen, welche Rolle und Funktion der Schulleiter im Kontext der Schulentwicklung einnimmt und in diesem Zusammenhang die Tätigkeiten von Schulleitern analysiert. Zum einen wurde eine quantitative Befragung von 126 Schulleitern durchgeführt und zum anderen wurden vier qualitative problemzentrierte Interviews ebenfalls mit Schulleitern durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten eine Schlüsselrolle der Schulleiter im Schulentwicklungsprozess auf. Bestätigt wurde die These, dass Schulleiter nicht angemessen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden, dies besonders im Bereich der Personalentwicklung (Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit). Die Aussagen der Schulleiter zeigten ebenfalls auf, dass ihre Tätigkeit stark administrativ geprägt ist und sie sich durch die Verwaltungsaufgaben zeitlich belastet fühlen. Es wird deutlich, dass die Schulleiter eine kommunikative Führung praktizieren und sich dabei an eigenen Erfahrungen mit Schulführungshandeln orientieren. Angesichts der zuvor genannten Ergebnisse ist es erstaunlich, dass der Führungsstil „management by delegation“ nur 41,2% Zustimmung findet – 17,5% der Schulleiter lehnen delegative Führung sogar ab (vgl. Hasenbank 2001, S. 256). Dieses Ergebnis drückt die mangelnde Bereitschaft zur Abgabe von Einfluss aus, wie schon von Vogelsang (vgl. Vogelsang 1989, S.43) vermutet. Aufgrund der Ergebnisse fordert der Autor eine Führungskräfteentwicklung, die mit Schulentwicklung im Zusammenhang steht, denn Schulleiter sind die Protagonisten für eine erfolgreiche Schulentwicklung (vgl. Hasenbank 2001, S. 286).

Bührmann et al. (2006) zeigen in der Pilotstudie (qualitative Befragung der Schulleiter, Lehrer, Schüler, Eltern, Schulaufsicht) der Universität Paderborn zum „Führungsverständnis in Schule“ auf, dass Schulleiter ihren ersten Tätigkeitsschwerpunkt auf die soziale Ausrichtung legen, d.h. auf Aufgaben im Bereich der zwischenmenschlichen Ebene, die eine hohe kommunikative Orientierung und Kompetenz erfordern. An zweiter Stelle folgen aus Schulleitersicht organisatorische und koordinatorische Aufgaben bzw. der Umgang mit Veränderungsprozessen. „In nahezu allen Fällen liegt ein dichotomes Führungsverständnis vor: „Organisation“ versus „Kommunikation“, „demokratisch und kooperativ“ versus „autoritär und machtorientiert“, „Freiraum“ versus „externe Steuerung“ usw.. (vgl. Bührmann et al. 2007, S. 137). Die Schulleiter sehen sich und handeln als Lehrer und nicht wie eine Führungsperson (vgl. Bührmann et al. 2007, S. 137). Aus der Perspektive der Lehrer und der Schüler wird die Bewahrung der Schulkultur und der „fürsorglichen Atmosphäre“ als dritter Tätigkeitsschwerpunkt der Schulleitung angesehen (vgl. Bührmann et al. 2006, S. 7 ff.). Diese Ergebnisse stimmen mit denen von Bonsen (2003) überein, wobei zwei Anmerkungen zu machen sind. Erstens hat in der Befragung von Bührmann et al. (2006) die soziale Ausrichtung eine höhere Relevanz als die sachliche Ausrichtung und zweitens weisen die Ergebnisse zusätzlich eine höhere Ausprägung der Aufmerksamkeit im symbolischen Rahmen auf (vgl. Bührmann et al. 2006, S. 9). Das zu letzt genannte signalisiert den Lehrkräften eine zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft und Organisationskompetenz (siehe Kapitel 1.2.4) (vgl. Bonsen 2003, S. 290 ff.; Bonsen et al. 2002, S. 75).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schulleitung in den 1980er Jahren besonders durch Verwaltungstätigkeiten gekennzeichnet ist, in den 1990er Jahren eher organisatorische und personalbezogene Tätigkeiten an Bedeutung gewinnen und sich somit Schulleiter als Schulmanager verstehen. Zu Beginn des neuen Jahrhunderts kann die Entwicklung einer dritten Phase aus der vorgenannten Pilotstudie entnommen werden, in der die soziale Ausrichtung der Schulleitertätigkeit mit hohen kommunikativen Anteilen betont wird.

1.2.2 Rollenverständnis

Unter diesem Aspekt werden Studien zusammengefasst, die sich mit dem Rollenverständnis bzw. dem beruflichen Selbstverständnis von Schulleitern auseinandersetzen.

In einer überregionalen und quantitativen Untersuchung von Baumert und Leschinsky (1986 a)⁶ wurden vor dem Hintergrund des theoretischen Modells von Schule als „Loosely Coupled Organization“ (siehe Kapitel 1.1) 979 Schulleiter allgemeinbildender Schulen schriftlich befragt. Ziel war es zum einen das berufliche Selbstverständnis und zum anderen die Einflussmöglichkeiten von Schulleitern auf die „Kultur“ der Schule zu erfassen. Es kommt eine Grundstruktur der Schulleiterrolle zum Ausdruck: „Voraussetzung erfolgreichen Schulleiterhandelns ist danach die pädagogische Expertise, und das Medium seiner Wirksamkeit sind vorzüglich soziale Prozesse, die weniger durch formelle Weisung als durch Einfluss, Aushandeln und die symbolische Wirkung des Vorbildes geprägt ist“ (Baumert/Leschinsky 1986a, S. 254). Die Items des Fragebogens teilten sich in fünf Dimensionen auf: „Direktorale Leitung“, „Verhältnis zwischen Direktorial- zu Kollegialrechten“, „Aufteilung von Zuständigkeiten“, „Vorbild und Kooperation“, „Informations- und Kontrollmöglichkeiten“ (vgl. Baumert/Leschinsky 1986a, S. 255).⁷ Die Dimension „Vorbild und Kooperation“ umfasst laut Antwortmuster der Befragung die wichtigsten Elemente der Rolle des Schulleiters. Ebenso lässt sich eine Tendenz zu direktorialen Leitungsformen sowie mangelndes Gleichgewicht zwischen Direktorial- und Kollegialrechten feststellen. Unterschiedlich werden Kontrollmaßnahmen und die Aufteilung von autonomen Zuständigkeitsbereichen gesehen. Abgesehen von diesen Aspekten ergibt sich aus den Korrelationen der einzelnen Aspekte ein Gesamteindruck, der „von einem faktischen Balanceproblem des Schulleiterverhaltens“ ausgeht (vgl. Baumert/Leschinsky 1986a, S. 257). Die Prüfung spezifischer Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten der Rollendefinition und der Qualität des Schullebens zeigt, dass die Neigung zu einer direktorialen Leitung für die Gestaltung eines vielgestaltigen Schullebens nicht förderlich ist (vgl. Baumert/Leschinsky 1986a, S. 261). Dies ist ein Hinweis auf die bedeutende Rolle eines kooperativen Führungsstils. Deutlich wird ein Handlungsproblem des Schulleiters, der die strukturelle Schwäche seiner Position durch kollegiale Kontakte stärken muss (vgl. Baumert/Leschinsky 1986a, S. 263). Hier wird der Aspekt der widersprüchlichen Anforderungen deutlich. Nach Auffassung der Autoren scheidet der Versuch, die Schulleiterrolle in eine Typologie zu erfassen und festzulegen. Die Aufgabe des Schulleiters besteht vielmehr in der Balance der unterschiedlichen Verhaltensweisen (vgl. Baumert & Leschinsky 1986a, S. 257). Schulleiter greifen auf Handlungsmuster und –strategien zurück, die sie im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation als Lehrer erlernt haben (vgl. Wissinger 1994, S. 52).

⁶ Siehe auch erste Ergebnisse der Befragung: Baumert (1984); Baumert/ Leschinsky (1986).

In einer Studie von Neulinger (1990) über die emotionalen und affektiven Beteiligungsmomente beim Schulleiterberuf (zweiter Teil - qualitativ⁸) wurden 15 Schulleiter an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg befragt. In narrativen Interviews wurden folgende Bereiche abgedeckt: Verhältnis zum Kollegium, zur Schülerschaft, zu Eltern und zur Schulaufsicht, möglicher Praxisschock. Das Verhältnis zu den Kollegen spielt eine bedeutsame Rolle und wird durch die Kategorien Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit und Vertrauen bestimmt (vgl. Neulinger 1990, S. 296 ff.). Gegenüber der Schülerschaft wird deutlich, dass der Schulleiter im Vergleich zu einem Lehrer eine unterschiedliche Rolle einnimmt. Er wird nicht nur als Lehrer der Schule angesehen, sondern als wichtigere, interessantere, mächtigere und auch bedrohlichere Person. „Aber die Schulleiter selbst verstehen sich – und das ist entscheidend – doch ganz eindeutig nicht nur als Person, die eine Schule leiten, sondern als Pädagoge, die in entscheidender Position an der Erziehung junger Menschen mitwirken“ (Neulinger 1990, S. 311). Das Verhältnis zu der Elternschaft hat ebenfalls emotionale und affektive Komponenten. Die Schulleiter befinden sich in einer „anhaltenden latenten Verteidigungshaltung“ gegenüber der Eltern und nehmen diese als eine „bedrohliche Kontroll-Instanz“ (Neulinger 1990, S. 317) wahr. Die Beziehung zur Schulaufsicht ist durch Nüchternheit und sachliche Distanz gekennzeichnet und lässt wenig Raum für kollegiale oder sogar dienstlich-freundschaftliche Komponenten. Einen möglichen Praxisschock hat jeder der Befragten erfahren. Der Schock macht sich nicht akut, sondern durch Frustrationen über einen längeren Zeitraum hinweg bemerkbar und wird somit als etwas Dauerhaftes angesehen. Als besonders problematisch aus Schulleitersicht wird die fehlende, berufsqualifizierende Ausbildung angemerkt (vgl. Neulinger 1990, S. 275).

Storath (1995) untersuchte in einem qualitativ und quantitativ angelegten Studiendesign den Verlauf der Rollenfindung von Schulleitern, die ihr Amt neu angetreten haben. Die Stichprobe bestand aus 131 Fragebögen und zwölf problemzentrierten Interviews von Schulleitern an Volks- und Sonderschulen in Bayern. Die Vermutung, dass der Wechsel vom Lehrer zum Schulleiter mit einem Praxisschock verbunden ist, wurde in dieser Untersuchung bestätigt. Hierbei wurden die schulrechtlichen Bedingungen der Arbeitssituation und der Rekrutierung, empirische Ergebnisse zu den Anforderungsprofilen der Schulleitungstätigkeit und Fragen zur Qualifizierung einbezogen. So „weisen die qualitativ deutlich werdenden resignativ-frustrierten Antworttendenzen darauf hin, dass die Kollision zwischen Erwartung

⁸ Erster Teil der Studie wird unter Kapitel 1.2.3 ausgeführt.

und Realität bei neu ernannten Schulleitern durchaus heftig verlaufen kann – die typologisierende Verwendung des Begriffs `Praxisschock` erscheint hierfür gerechtfertigt“ (Storath 1995, S. 218). Als Ursache sieht Storath die Art der Rekrutierung. Es wird retrospektive und nicht prospektiv auf das Amt des Schulleiters vorbereitet bzw. nachbereitet. Aus diesem Grund fordert er vorbereitende Führungsseminare für angehende Schulleiter/innen (vgl. Storath 1995, S. 242 ff.).

Wissinger (1996) führte eine schriftliche Befragung an Grund-, Haupt und Realschulen sowie Gymnasien in Bayern durch (N=196). Die organisations- und sozialisationstheoretisch angelegte Studie untersuchte das Rollenverständnis von Schulleitern bzw. die berufliche Sozialisation im System Schule. Der Autor stellte fest, dass sich kein Rollenwechsel vollzogen hat und sieht demnach seine Hypothese bestätigt „SchulleiterInnen bleiben der Rollenidentität des LehrerInnenberufes verfangen, so dass sie sich als LehrerIn mit Leitungsfunktion verstehen und nicht als Führungskräfte einer Organisation“ (Wissinger 1996, S.78). Das Berufsverständnis eines Schulleiters/einer Schulleiterin ist enger mit der Unterrichts- und Erziehungsarbeit als mit dem Schulleitungshandeln verbunden. Wissinger konkretisiert seine Forderung von 1989 (vgl. Wissinger 1989, S. 39) nach einer Qualifizierungsmaßnahme, die auf das Berufsbild der Schulleitung abgestimmt wird, „Schulleiter/innen“ sollen „eine Ausbildung erfahren, die auf einen Rollenwechsel angelegt ist“ (Wissinger 1996, S. 174).

Warwas (2009) untersucht mittels eines standardisierten Fragebogens das berufliche Selbstverständnis von Schulleitern (N=861). Hierzu werden die beruflichen Rollen der Schulleitung und die berufliche Belastung und Zufriedenheit erfasst. Es werden fünf Gruppen von Leitungspersonen clusteranalytisch ermittelt: „Pädagogische Führungskraft“ (N=134), „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ (N=184), „Vorgesetzte mit pädagogischer Verantwortung“ (N=175), „Teamleiter“ (N=194), „Generalisten“ (N=174). Diese besitzen zum einem unterschiedliche Berufsauffassungen in den Bereichen „Leadership“, „Kollegialität“ und „Administration“ und zum anderen aber auch unterschiedliche Einstellungen bzgl. Zufriedenheit und Belastung. Der „Generalist“ weist als einziger der fünf Gruppen in allen drei Bereichen hohe Werte auf, die „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ schätzt Verwaltungsaufgaben wichtiger als die Mitarbeiterführung ein und ist dem Autonomie-Paritätsmuster verhaftet. Im Unterschied zu den zuletzt genannten beiden Gruppen hebt die „Pädagogische Führungskraft“ die Aufgabe des Schulleiters als

strategischer und schulischer Entwickler stark hervor. Der „Teamleiter“ hingegen lehnt jegliche Administration als Schulleitungsaufgabe ab und versucht strategische Aufgaben gemeinsam mit den Kollegium zu bewerkstelligen. Der „Vorgesetzte mit pädagogischer Verantwortung“ mit klaren Hierarchiedanken versucht „aktiv-gestaltende Führungsaufgaben und reaktiv-vollziehende Verwaltungsaufgaben auf moderatem Niveau auszutarieren“ (vgl. Warwas 2009, S. 493).

Vor dem Hintergrund der in Berlin seit 2005 erweiterten schulischen Selbstverantwortung untersuchte Wagner (2010) in einer triangulativen Studie (quantitative und qualitative Teilstudie) die vollzogenen Veränderungen im Führungsverständnis und Qualitätsentwicklungsverständnis bei schulischen Führungskräften und die Beurteilung der Wirksamkeit des Führungshandeln aus Lehrersicht (vgl. Wagner 2010, S. 111). Die Untersuchung orientiert sich an folgenden drei Leitfragen:

- „Wie wird das Handeln schulischen Leitungspersonals durch Lehrkräfte wahrgenommen und beurteilt?
- Wie beeinflussen diese Urteile die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Schul- und Arbeitsorganisation?
- Lassen sich Beziehungen zwischen dem Lehrerurteil und dem Selbstverständnis des Leitungspersonals von Führung und Qualitätsentwicklung nachweisen?“ (Wagner 2010, S. 112).

Die quantitative Erhebung (die qualitativen Ergebnisse sind unter Kapitel 1.2.3 zu finden) erfolgte mittels Fragebogen an sieben beruflichen Schulen (N=501) in Berlin. Dabei wurde zum einen die individuelle Beurteilung der Leitungspersonen⁹ und zum anderen die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Schul- und Arbeitsorganisation erfasst. Zunächst wurde mit dem Ziel die Erwartungen an Führungshandeln zu erfassen eine Interview-Studie mit Lehrkräften durchgeführt. Die Studie ergab: in der Regel haben die Lehrkräfte keine klaren konzeptuellen Vorstellungen davon, welche Aufgaben und Funktionen schulische Führungskräfte erfüllen. Ebenso wenig ist das tatsächliche Führungshandeln für sie transparent“ (Wagner 2010, S. 113). Aus dieser bereits bekannten Erkenntnis heraus basiert der eingesetzte Fragebogen auf dem Konzept von Bolman & Deal (1984) und der Erweiterung des pädagogischen Rahmens von Dubs (2005). Zusammengefasst ergab sich: die Lehrkräfte schätzen das Schulleitungshandeln im pädagogisch-entwickelnden Bereich als relativ

⁹ „Das Führungskräfte-Feedback schließt SchulleiterInnen, deren ständige Vertretungen sowie die AbteilungsleiterInnen und –koordinatorInnen ein“ (Wagner 2010, S. 112).

schwach ein. Weiterhin ist auffällig, dass die Zufriedenheit der Lehrkräfte nicht so hoch eingestuft wird, obwohl alle Urteilsdimensionen im engagierten Bereich lagen. D.h., die Zufriedenheit der Lehrkräfte ist abhängig von der Organisation und der Umsetzung der extern vorgegebenen Qualitätsentwicklungsaufgaben bzw. von der individuell-personalen Unterstützung durch die Leitungsperson. „Die Befunde markieren ein Führungsverständnis der Lehrkräfte, in dem sich das Führungshandeln auf die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen und auf die Vermeidung zusätzlicher Belastungen konzentrieren sollte. Dieses Führungsverständnis ist jedoch wenig an der Entwicklung von Schule und Unterricht orientiert“ (Wagner 2010, S. 116).

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass Schulleiter ihrer vorherigen Rollenidentität als Lehrer „treu bleiben“. Sie greifen auf Handlungsmuster zurück, die sie im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation als Lehrer erlernt haben. Nur wenige Schulleiter sehen sich als Führungskraft, sie bezeichnen sich überwiegend als „Lehrer mit Leitungsfunktion“, was deutlich macht, dass das Berufsverständnis von Schulleitern enger mit der Unterrichts- und Erziehungsarbeit als mit Führungshandeln verbunden ist. Es fehlt eine angemessene Qualifikation, die auf eine komplexe Schulleitungsrolle vorbereitet. Aus Lehrersicht orientiert sich das Verständnis der Schulleiterrolle an den vorherrschenden Arbeitsbedingungen und -belastungen. Die Entwicklung der Schule und des Unterrichts fällt aus Lehrersicht nicht in das Führungsverständnis des Schulleiters.

1.2.3 Professionalität und Innovativität

In diesem Abschnitt werden Studien erläutert, welche die Einstellungen von Schulleitern und deren handlungsleitenden Motiven untersuchen. Der Schwerpunkt wird auf die Erhebung von Meinungen und Interessen von Schulleitern zu Innovationen im System Schule und zur Professionalität gelegt.

Eine der frühen Studien in der Schulleitungsforschung von Bessoth (1982) untersuchte mittels eines standardisierten Fragebogens die professionellen Interessen von Schulleitern. Der Fragebogen wurde in der Zeitschrift „Schul-Management“ veröffentlicht und von 750 Teilnehmern ausgefüllt zurückgesandt. 83,7% der Teilnehmer waren Schulleiter, 11,7% ständige Vertreter, 3,4% sonstige Schulleitungsmitglieder. Die Untersuchung ist nicht-repräsentativ, da die Bundesländer eine unterschiedliche Rücklaufquote aufweisen und die Verteilung der Schulformen Unebenheiten aufweist. Das zentrale Ergebnis dieser Befragung

fasst Bessoth (1982) mit folgenden Worten zusammen: „Hohe Arbeitsbelastung, fehlende Ausbildung und fehlende Interessenvertretung werden als wichtigste Defizite im Berufsleben der deutschen Schulleiter eingeschätzt, eine berufliche Vereinigung könnte zur Verringerung der bestehenden Defizite beitragen, diese Erwartung wird von etwas vier Fünftel der Schulleiter geäußert“ (Bessoth, 1982, S. 49).

Neulinger (1990) geht in seiner qualitativen und quantitativen Untersuchung in Baden-Württemberg der Frage nach, „ob es sich bei den Schulleitern um eine homogen denkende, eingestellte, motivierte und sozial herkunftsgeprägte Lehrer-Elite handelt, die sich aus weitgehend voneinander unterscheidenden schulartspezifisch erkennbaren Schulleitergruppen zusammensetzt“ (Neulinger 1990, S. 22). Er vermutet, dass sich die Einstellungen der Schulleiter stark nach Schulformen unterscheiden werden. Im ersten, quantitativen Teil¹⁰ – werden die Meinungen von 368 Schulleiter, 36 Schulräte und 107 Lehrer mittels standardisiertem Fragebogen analysiert. Das Forschungsinteresse des Fragebogens liegt in der sozialen Herkunft, den gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Einstellungen, der Berufswahlmotive und der beruflichen Selbsteinschätzung. Die schulformspezifischen Analysen bestätigen die Annahmen, wonach sich Schulleiter verschiedener Schulformen in ihren Einstellungen signifikant voneinander unterscheiden. Schulleiter einer Grund- und Hauptschule haben sich bei der Wahl des Lehrerberufes eher von extrinsischen, materiellen, prestigeorientierten und somit berufsfremden Motiven leiten lassen. Gymnasialschulleiter weisen dagegen mehr intrinsische, immaterielle und berufsbezogene Motive auf. Allerdings weist die Gruppe der Schulleiter insgesamt jedoch homogene (vornehmlich intrinsische und immaterielle) Motive auf. Die Schulleiter schätzen ihre berufliche Qualifikation als sehr hoch ein. Im Bereich der berufsbezogenen Einstellungen zeigen sich Extreme. Sonderschulleiter siedeln sich im politischen Bereich eher „links“ an, bevorzugen eine kollegiale Schulleitung und zeigen die größte Bereitschaft zur Weiterentwicklung des Systems Schule. Gymnasialschulleiter sind im politischen Bereich eher konservativ orientiert, räumen schulischen Leistungen gegenüber der Erziehung den Vorrang ein und zeigen Tendenzen zur Beibehaltung des bestehenden selektiven Systems Schule. Insgesamt kommt Neulinger (1990) zu folgender Aussage: „Die Schulleiter insgesamt wirken in ihren Einstellungen zum bestehenden Schulsystem deutlich systemerhaltend. Sie zeigen in ihren Einstellungen zu schulbezogenen gesellschaftlichen Fragen eine keineswegs zur Veränderung oder

¹⁰ Erstellung und Vergleich von Herkunfts-, Motivations- und Einstellungsprofilen an Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasien, Sonderschulen für Lernbehinderte (vgl. Neulinger 1990, S.1).

Weiterentwicklung drängende Haltung. Der Leistungsgedanke hat im Zusammenhang mit schulischer Erziehung bei allen Schulleitern – außer bei Sonderschulleitern – deutliche Priorität“ (Neulinger, 1990, S. 251). „Die Schulleiter sind gemeinsam als ein hoch wirksam einzuschätzender Stabilitätsfaktor in unserem Schulsystem einzuschätzen. Von ihnen sind keine wirksamen Impulse zur Weiterentwicklung des Bestehenden zu erwarten“ (Neulinger, 1990, S. 225). Jedoch ist zu beachten, dass der Autor die Veränderungsbereitschaft mit allgemeinen strukturellen Fragen erfasst und somit die schon damals geführte Diskussion der zunehmend selbstständigeren Schule außer Acht lässt.

In einer quantitativen Untersuchung von Hächtermann et al. (1995) wurden 821 standardisierte Fragebögen von Schulleitern¹¹ aus Nordrhein-Westfalen und Hessen beantwortet und ausgewertet¹². Im Zuge der Diskussion um die „Autonomie von Schulen“ wurden Inhalte und Zielsetzungen von Schulmanagement aus Sicht der Schulleitungen abgefragt. Zum Begriff Schulmanagement herrscht unter den Befragten kein eindeutiges Meinungsbild. Entscheidende Impulse, wie Leistungsdruck im Schulalltag und Konkurrenzsituation zu anderen Schulen dienen dazu, dass sich Schulleitungen mit dem Thema Schulmanagement beschäftigen (vgl. Hächtermann, 1995, S. 25 ff.). Größere Entscheidungsfreiräume wünschen sich die Schulleiter bei der Belohnung bzw. Vergütung von Mitarbeiterleistungen, Förderung von Mitarbeitern, Personalauswahl und Budgetverantwortung. (vgl. ebd., 1995, S. 27 ff.). Der größte Fortbildungsbedarf wird im Bereich der Teamentwicklung gesehen (vgl. ebd., 1995, S. 29 ff.).

Im Zuge der Diskussion um eine erweiterte Verantwortungswahrnehmung der Einzelschule hat Riedel (1998) eine quantitative Befragung von Schulleitern (N=466) aus Berlin durchgeführt. Berliner allgemeinbildende Schule befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Reformvorhaben „Schulen mit erweiterter Verantwortung“. Die Schulen waren über die Reformen informiert und es wurde die Möglichkeit zur Mitwirkung am Modellprojekt angeboten. Die Ergebnisse sollten einen Einblick in schulinterne Problemeinschätzungen und Rahmenbedingungen einer künftig abverlangten Selbstverwaltung und dezentralen Schulentwicklung geben. Die Schulleiter stellen für diese Reform ein wichtiges Potential dar. Dies äußert sich in ihrer großen Innovationsbereitschaft, dem starken Wunsch nach

¹¹ Die befragten Schulleiter stammen aus Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien (vgl. Hächtermann et al. 1995, S. 13).

¹² Im standardisierten Fragebogen hatten die Schulleiter die Möglichkeit Kommentare und zusätzliche Erläuterungen anzufügen. Diese qualitativen Daten wurden bei Auswertung und Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt (vgl. Hächtermann et al. 1995, S.13).

Entscheidungs- und Handlungsfreiheit besonders im Bereich organisatorischer und administrativer Aufgaben, Personalauswahl und Einwerbung zusätzlicher finanzieller Mittel (vgl. Riedel 1998, S. 72 ff.). „Die Gewichtungen ihrer Antworten könnten geradezu die Vermutung nahelegen, dass sie an der Schulautonomie-Diskussion vor allem der Aspekt einer dezentralisierten und entbürokratisierten betriebswirtschaftlichen Selbsterwaltung interessiert“ (Riedel, 1998, S. 76).

Werle (2001) untersuchte mittels standardisierten Fragebogens (N=164) und anhand von Einzelgesprächen mit Schulleitern an öffentlichen Schulen im Saarland¹³ das berufliche Selbstbild und das Selbstverständnis von Schulleitern, sowie Anforderungen und Erwartungen an die Schulleiterfortbildung. Als Motiv der Berufswahlentscheidung zugrundeliegend stehen überwiegend intrinsische Motive sowie ideelle Werte im Vordergrund. „Die Lust auf eine neue Herausforderung, die Möglichkeit, Schule durch Innovation anders zu gestalten und das Interesse an Führungs- und Leitungsaufgaben waren für die meisten Schulleiter in der vorliegenden Untersuchung die ausschlaggebenden Beweggründe, sich für den Beruf des Schulleiters zu entscheiden“ (Werle, 2001, S. 165). Auch die größere Entscheidungsbefugnis, der größere Einfluss auf den Arbeitsplatz und das Interesse für Management, Organisation und Verwaltung sind von Bedeutung. Bezüglich sozialer Wertorientierungen kann eindeutig festgehalten werden, dass die Erziehung in der Schule Priorität vor Leistung haben soll. Vor einiger Zeit wurde noch der Leistungsgedanke im Gymnasium in den Vordergrund gestellt, mittlerweile wird deutlich, dass auch hier der erzieherische Auftrag in den Mittelpunkt gerückt ist (vgl. Werle 2001, S. 189). Der Aussage bezüglich des Rollenverständnisses, der zu Folge der Schulleiter immer zuerst Kollege und dann Vorgesetzte sein sollte, stimmten die Befragten zu. Der Schulleiter wünscht sich von den Lehrern als Kollege gesehen zu werden. Die Schulleiter besitzen ein Berufsverständnis, dass enger mit der Unterrichts- und Erziehungsarbeit verbunden ist als mit dem Schulleitungshandeln auf Organisationsebene (vgl. Werle 2001, S. 274 ff.). Den Umgang mit den Lehrern charakterisieren die Schulleiter als einen kooperativen Führungsstil. Im Themenkomplex Arbeitsbedingungen ist besonders hervorzuheben, dass die meisten Schulleiter sich Verbesserungen im Hinblick auf die Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrer und verstärkte Kooperation unter den Lehrern wünschen. Ihre eigene Qualifikation im Bereich Unterricht, Schulorganisation, Führung, Beratung und Beurteilung von Mitarbeitern sowie auf dem pädagogisch-

¹³ Zu den öffentlichen Schulen gehören: Grundschulen, erweiterte Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Schulen für Behinderte (vgl. Werle 2001, S. 117).

psychologischen Gebiet schätzen sie als hoch bis sehr hoch ein (vgl. Werle 2001, S. 335 ff.). Abschließend kann festgehalten werden: „Generell sehen sich die Schulleiter auf diejenigen Tätigkeitsbereiche besser vorbereitet, die ihren Tätigkeiten und Erfahrungen als Lehrer am nächsten zu sein scheinen und für die sie die meiste Zeit investieren. So war die Vielzahl der Schulleiter auf den Bereich der Gestaltungstätigkeiten (...) besser vorbereitet als auf den Bereich der Verwaltungstätigkeiten (...)“ (Werle 2001, S. 411).

Schäfer (2004) untersucht die Frage, ob der Ansatz der transformationalen bzw. charismatischen Führung zur Unterstützung für organisationales Lernen an Volksschulen in der Schweiz verbreitet ist, und ob transformationale bzw. charismatische Führung organisationales Lernen wirklich positiv beeinflusst. Hierzu wurde der MLQ-Fragebogen¹⁴ auf die Schule angepasst und von 704 Lehrkräften beantwortet. Die Schulleitungen der untersuchten Schulen werden deutlich transformationaler als passiv führend wahrgenommen. Diese Beurteilungen lassen sich mit unterschiedlichen Faktoren in Beziehung setzen. So werden bspw. Schulleiter, die eine entsprechende Ausbildung absolviert haben, stärker transformational und seltener passiv führend wahrgenommen als ihre nicht ausgebildeten Kollegen. Je kleiner die Schule ist, desto stärker wird die Schulleitung als transformational führend wahrgenommen. Frauen nehmen ihre Schulleitungen stärker als transformational führend und innovationsfreundlich wahr als Männer. Je mehr Innovationsmaßnahmen eine Schule aufweisen konnte, desto transformationaler ist die Führung. Insgesamt stützen die Ergebnisse der Untersuchung die Annahme, charismatische bzw. transformationale Führung sei dem organisationalen Lernen förderlich, aber es konnten lediglich Indizien aufgezeigt werden, dass organisationales Lernen tatsächlich stattfindet (vgl. Schäfer 2004, S. 155 ff.).

Languth (2006) untersucht in einer quantitativen Befragung (N=145), ob und in welcher Weise sich die von Bensen (2003) postulierten führungsrelevanten Handlungsdimensionen (zielgerichtete Führung, Innovationsbereitschaft, Organisationskompetenz, Management der sozialen Beziehung und Partizipation der Entscheidungsfindung) bei Schulleitern¹⁵ in Niedersachsen in ihrer Selbsteinschätzung wieder finden lassen. Wenn die führungsrelevanten Handlungsdimensionen nachgewiesen werden können, kann dies als Hinweis dafür angesehen werden, dass einem „effektiven“ Führungsverständnis zumindest zugestimmt werden kann. Des Weiteren soll ein zusätzlicher Fragenkomplex Aufschluss darüber geben, ob eine

¹⁴ Multifactor Leadership Questionnaire

¹⁵ Die befragten Schulleiter stammen aus integrierten Gesamtschulen, kooperativen Gesamtschulen und Gymnasien (vgl. Languth 2006, S. 86).

Befürwortung oder Ablehnung bzgl. Innovationen vorherrscht und auch die Rolle des Schulleiters in diesem Prozess aufzeigt. Es konnten vier konsistente Skalen schulischen Führungshandelns aufgezeigt werden. „Insgesamt deuten die Aussagen der Schulleiterinnen an, dass sie selbst der Überzeugung sind, ihre Schule ziel- und ergebnisorientiert zu führen. Dabei haben sie sowohl die Weiterentwicklung und Gestaltung der eigenen Schule im Blick als auch fördernde Arbeits- und Beziehungsstrukturen“ (Languth 2006, S. 101). Allerdings legen die Ergebnisse nahe, dass Diskrepanzen zwischen Absichten und konkreten Handlungen bestehen (vgl. Languth 2006, S. 193 ff.). Des Weiteren sollte eine qualitative Interviewstudie (N=20) Aussagen über die subjektive Berufsauffassungen von Schulleitern erlauben. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden die Berufsauffassungen in drei Dimensionen unterteilt: Führungsverhalten, Organisationsverständnis, Professionskompetenz. Folgende fünf Varianten von beruflichen Auffassungen wurden identifiziert: „Professionelle Berufsauffassung“, „Resignative Berufsauffassung“, „Programmatische Berufsauffassung“, „Skeptische Berufsauffassung“ und „Pragmatische Berufsauffassung“ (vgl. Languth 2006, S. 181). Die Ergebnisse zeigen, dass Schulleiter über ein flexibles Handlungsrepertoire verfügen müssen, wenn sie den unterschiedlichen und tendenziell widersprüchlichen beruflichen Anforderungen begegnen. Die Daten deuten darauf, dass ein berufsbezogenes positives Selbstkonzept großen Einfluss sowohl auf die Erfüllung des Aufgabenspektrums als auch auf die Berufszufriedenheit hat (vgl. Languth 2006, S. 194).

Im Kapitel „Tätigkeitsprofile“ wurde die Studie Bührmann et al. (2007) beschrieben. Hierbei wurde eine steigende Innovationsbereitschaft von Schulleitern bestätigt, da sie den Umgang mit Veränderungsprozessen als eine wichtige Aufgabe ansehen. Die Handlungsgrenzen bzw. die zu geringe Autonomie werden erkannt, aber dennoch stellen sie sich den Herausforderungen bzw. den Veränderungsprozessen (vgl. Bührmann et al. 2007, S. 7 ff.).

Kranz (2007) untersucht mittels qualitativer Konstrukt-Interviews (N=14) das Führungsverständnis schulleitungsinteressierter Lehrer, die an einer berufsvorbereitenden Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen haben. Die Ergebnisse werden in Form von Thesen dargestellt:

1. „Angehende Schulleiter grenzen sich von einem autoritären, hierarchischen und machtorientierten Führungsverständnis ab. Sie haben ein ambivalentes Verhältnis zur Macht.“

2. „Angehenden Schulleitern ist der Führungsbegriff im schulischen Alltag (noch) nicht geläufig.“
3. „Angehende Schulleiter gehen nicht eindeutig von angeborenen Führungsfähigkeiten aus.“
4. „Angehende Schulleiter gehen von einem polaren Führungsstildual (...) aus. Sie verstehen Führung vorwiegend auf der operativen Ebene als Individualführung. Führung auf der strategischen Ebene wird zwar erkannt, aber nicht in konkretes Handeln umgesetzt.“
5. „Angehende Schulleiter passen sich den verhaltens- und eigenschaftstheoretischen Attributionen von Lehrern gegenüber Führungspersonen in Schule an. Tendenziell verstehen sie Führung in diesem Zusammenhang eher als abhängig von geltenden sozialen Umgangsregeln und gehen damit nicht von einer Beziehung des sozialen Austausches aus.“
6. „Angehende Schulleiter verstehen Situationen eher als unabhängige Variable, auf die Führung als abhängige Variable vor allem ´re´agieren muss.“
7. „Angehende Schulleiter haben eine personalistische Sicht auf in Schule handelnde Menschen. Ihnen fehlt weitgehend ein rollentheoretisches Bewusstsein im Kontext Führung.“
8. „Angehende Schulleiter nehmen Führungssubstitute nur eingeschränkt wahr.“
9. „Angehende Schulleiter weisen bei Veränderungsprozessen einen hohen Grad an ´freiwilligen´ Gestaltungswillen auf, neigen jedoch zu einer destruktiven Haltung, wenn Veränderungsprozesse ´fremdbestimmt´ seitens der Schulbehörde an sie herangetragen werden.“
10. „Angehende Schulleiter orientieren sich in ihrem Rollenverständnis von Führung zum Teil an der Rollenidentität als LehrerInnen, zum Teil aber auch an der Rollenidentität ihrer gegenwärtig ausgeübten Tätigkeit (Kranz 2007, S. 257 ff.).“

Hildebrandt (2008) geht der Frage nach, inwiefern bestimmte Einstellungen und Handlungsweisen von Schulleitern Einfluss auf das Weiterlernen im Beruf ihrer Kollegen haben. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit zwölf Schulleitern an Gymnasien in Brandenburg durchgeführt sowie eine Befragung der Kollegen mittels standardisierten Fragebogen (N=368). Das zentrale Ergebnis ist, dass Schulleitern von ihren Kollegen in vielen Details Einfluss auf ihr Weiterlernen zugeschrieben wird. Bspw. wirken stark ausgeprägte psychosoziale Kompetenzen unterstützend (vgl. Hildebrandt 2008, S. 437 ff.).

Die qualitative Teilstudie¹⁶ von Wagner (2010) erfolgte in Form einer Gruppendiskussion mit dem Leitungspersonal (N=38) mit dem Ziel, das Qualitätsverständnis zu erheben und die kollektiven Einstellungen zur Qualitätsentwicklung zu ermitteln. Durch eine Inhaltsanalyse konnten induktiv Schlüsselkategorien zum Qualitätsverständnis des Leitungspersonals bestimmt werden. Zunächst kann für alle Schulen festgehalten werden, dass die Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Führung einen zentralen Stellenwert einnimmt, wobei sich die Befragten als Führungskräfte sehen (Rollenwechsel von der Lehrkraft zur schulischen Führungskraft). Dies steht im Widerspruch zu den Ergebnissen aus Kapitel 1.2.2. Tabelle 2 zeigt die Schlüsselkategorien, die am häufigsten in der Gruppendiskussion genannt wurden. Das Qualitätsverständnis der Leitungspersonen stellt drei zentrale Aspekte in den Mittelpunkt:

1. Die Reaktion auf schwer kalkulierbare bildungspolitische Rahmensetzung
2. Angebotsorientierung und visionäre Entwicklungsziele
3. Erhalt der inneren Leistungsstruktur mit besonderem Fokus auf der Arbeitszufriedenheit des Kollegiums (Wagner 2009, S. 15)

entwicklungsförderlich		entwicklungshemmend	
Evaluation und Reflexion	6	Widerstand	6
QM-Strukturen	6	Abteilungsstrukturen	5
Nachfrage und Wettbewerb	6	Unkalkulierbarkeit	5
Flexibilität	6	Belastung	5
Arbeitszufriedenheit	4		
Schülerperformanz	5	Heterogenität	5

Tabelle 2: Schlüsselkategorien Qualitätsverständnis (Angelehnt an Wagner 2010, S.118)

Der Vergleich der quantitativen (siehe Kapitel 1.2.2) und der qualitativen Teilstudien zeigt, dass die Erwartungen der Lehrer und das intendierte Führungshandeln sich voneinander unterscheiden. Lehrer erwarten Unterstützung und Schutz vor zusätzlichen Belastungen, Leitungspersonen konzentrieren sich auf die strategische Ausrichtung in der Zukunft, die Arbeitszufriedenheit der Lehrer wird dem nachgestellt (vgl. Wagner 2010, S. 121).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zu Beginn der 1980er Jahre von Schulleitern zumeist eine systemstabilisierende Haltung eingenommen wird. Es kann bis Mitte der 1990er Jahre keine zur Veränderung drängende Haltung identifiziert werden. Dabei ist auf Defizite in der

¹⁶ Die quantitative Teilstudie ist unter Kapitel 1.2.2 Rolle zu finden.

Schulleiterausbildung, der Interessenvertretung und der Führungsautonomie hinzuweisen. Erst Ende der 1990er Jahre wird bei Schulleitern eine zunehmende Innovationsbereitschaft festgestellt. Anstehende Veränderungsprozesse werden als eine zunehmend wichtige Aufgabe wahrgenommen. Immer wieder zeigt sich jedoch, dass Schulleiter trotzdem eng mit der Rollenidentität des Lehrers verhaftet bleiben. Die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Schule wird von ihnen erkannt, es zeigt sich allerdings eine Diskrepanz zwischen Absicht und tatsächlichem Führungshandeln. Die Einstellungen von Schulleitern bzgl. Professionalität und Innovativität haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Die Forschungsergebnisse zeigen eine beginnende „Entwicklung von einer systemstabilisierenden Haltung zu einem zunehmenden Interesse an Selbstverwaltung, und Entbürokratisierung, sowie zu hoher Innovationsbereitschaft“ (Rosenbusch et al. 2006, S. 12).

1.2.4 Wirksame Handlungsdimensionen

In der Studie von Bensen et al. (2002)¹⁷ wird die Wirksamkeit der Schulleitung untersucht. Es wurde eine standardisierte Befragung mit Lehrern an 25 Schulen¹⁸ in NRW und fünf Gymnasien in der Schweiz (keine repräsentative Stichprobe) durchgeführt. Dies sollte eine Identifizierung führungsrelevanter Handlungsdimensionen der Schulleitung durch die Lehrkräfte ermöglichen. Zuvor wurden Einschätzungen auf der Basis eines Vergleiches „guter“ bzw. verbesserungsbedürftiger“ Schulen gemacht, diese sollten dann im Nachfolgenden mit dem Führungshandeln der Schulleiter verglichen werden. Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass vor allem die Dimensionen der zielbezogenen Führung (Bsp. Pädagogische Ziele – schulbezogen und individuell), der Innovationsbereitschaft des Schulleiters wichtige Merkmale für erfolgreiche Schulleiter sind. Aus Sicht der Lehrkräfte ergibt sich, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Schule und der Qualität des Schulleiters besteht.

Die zuvor genannte quantitative Untersuchung wird durch eine qualitative Untersuchung ergänzt. Es wurden 25 Interviews mit Schulleitern geführt. Inhaltlicher Schwerpunkt war die Selbsteinschätzung der eigenen Tätigkeit und der Wirksamkeit des eigenen Handelns im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schulentwicklung. Im ersten Teil wird der Frage nachgegangen, ob Schulleiter durch ihre Führung Einfluss auf die

¹⁷ Dies stellt eine Erweiterung der Ergebnisse des Forschungsprojekts von 1999 dar. Sie erweitern ihre Forschungsperspektive durch organisationstheoretische Überlegungen (vgl. Bensen/Iglhaut/Pfeiffer 1999).

¹⁸ Die 25 Schulen setzen sich wie folgt zusammen: zehn Grundschulen, 10 Gymnasien fünf integrierte Gesamtschulen (vgl. Bensen/Pfeiffer 2002, S. 24)

Unterrichtsentwicklung haben. Es konnte hierbei nachgewiesen werden, dass administrative Aufgaben den entwicklungsbezogenen Aufgaben vorgezogen werden. Die Autoren fordern eine pädagogische Führung mit Stärkung der Unterrichtsgestaltung, wie bspw. Förderung der Lernortkooperation, eine „unterrichtsbezogene Feedbackkultur“ (vgl. Bonsen et al. 2002, S. 91 ff.). Im zweiten Teil werden die Interviews unter einer organisationstheoretischen Perspektive bzw. theoriegeleitet nach Bolmann/Deal (1984)¹⁹ ausgewertet. Die Theorie beinhaltet vier Rahmen: struktureller, personaler, politischer und symbolischer Rahmen. Dieser Organisationsansatz wird auf das System Schule übertragen. Die qualitativen Ergebnisse weisen auf eine signifikant höhere Nutzung des strukturellen und personellen Rahmens hin (vgl. Bonsen et al. 2002, S. 107). Es wird jedoch an verschiedenen Punkten deutlich, dass der symbolische Rahmen eine nicht zu unterschätzende Rolle in erfolgreichen Schulen spielt. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis: „(...) erfolgreiches pädagogisches Führungshandeln mit der Zielrichtung besonderer und außergewöhnlicher Schulqualität („leadership towards excellence“) wird vor allem durch die Handlungsdimension der zielbezogenen Führung, der Innovationsbereitschaft des Schulleiters sowie die wahrgenommene Organisationskompetenz des Schulleiters beschrieben“ (Bonsen et al. 2002, S. 173). Es wird die Bedeutung der zielbezogenen Führung hervorgehoben, welche dem symbolischen Rahmen zugeordnet ist.

Bonsen (2003) wertete durch eine quantifizierende Inhaltsanalyse erneut die Daten der zuvor genannten Untersuchung im Hinblick auf das Führungsverständnis von Schulleitern aus. Ziel war es, auf der Grundlage des Rahmenmodells nach Bolman/Deal (1984) eine Typenbildung bzw. die Identifikation subjektiver Aufmerksamkeitsschwerpunkte von Schulleitern herauszufinden. Es wurden vier Gruppen herausgefiltert:

- Die konventionell-klassische Führungsaufmerksamkeit: die Schulleitern beziehen sich überwiegend auf den strukturellen und personalen Rahmen. Elf von 25 Schulleitern entsprechen dieser Gruppe.
- Das konventionell-klassische Führungsverständnis mit erhöhter politischer Aufmerksamkeit: Der zuvor genannte Rahmen wird durch den politischen Rahmen ergänzt. Sieben der 25 Schulleiter gehören in diese Gruppe. Es handelt sich dabei allerdings nur um Schulleiter größerer Organisationen handelt. Somit besteht offensichtlich ein Zusammenhang zwischen der Organisationsgröße und dem politischen Rahmen, da dieser an größeren Schulen stärker ausgeprägt ist.

¹⁹ Modell „Reframing Organization“ (1997)

- „Multi-Framing“ bedeutet die Integration aller vier Führungsrahmen: fünf der 25 Schulleiter entsprechen den Kriterien dieser Gruppe. Dieses Führungsverständnis ist ebenfalls nur in größeren Organisationen auffindbar. Die Schulleiter dieser Gruppe richten ihre mindestens durchschnittliche Aufmerksamkeit auf alle vier Rahmen. Hierbei kommt dem symbolischen Rahmen eine besondere Bedeutung zu. Es wird deutlich, dass die Beachtung aller vier Rahmen Merkmal erfolgreicher Führung einer Schule ist, da vier der fünf Schulen den „guten“ Schulen angehören und die fünfte Schule einer mittleren Qualitätsgruppe angehört.

- Die klassisch-symbolische Führung in der Schule: im Vergleich zum „Multi-Framing“ ist in dieser Gruppe der politische Rahmen nicht erkennbar, jedoch erfahren die restlichen drei Rahmen eine hohe Beachtung. Auch hier fällt auf, dass drei der vier Schulen „gute“ Schulen sind, nur eine davon ist „verbesserungsbedürftig“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, „dass Schulleitungspersonen mit dem personalen und strukturellen Rahmen ein grundlegendes Handlungswerkzeug erhalten, das in Verbindung mit der symbolischen Aufbereitung einer tragenden Vision bereits hinreichendes Führungsinstrumentarium für den Prozess erfolgreicher Schulentwicklung bereitstellt“ (Bonsen 2003, S. 294).

Harazd et al. (2008, 2009b) untersuchen im Projekt die „Wirkung neuer Leitungskonzepte auf die Qualität von Schulen“. Es sollen die vorherrschenden Leitungskonzepte an Schulen erfasst werden und deren Zusammenhang mit der Qualität der Schule und der Gesundheit von Lehrkräften. Zur Datenerhebung wurde eine Online-Befragung für Lehrer an 125 Schulen²⁰ (N=3359) in Nordrhein-Westfalen und 32 qualitative Interviews mit Schulleitern durchgeführt. Der Fragebogen beinhaltet Aussagen zum Schulleitungshandeln, zu Schulqualitätsindikatoren und zu Aspekten der Gesundheit. Die Ergebnisse zeigen, dass das Belastungserleben der Lehrkräfte schulabhängig ist, somit gibt es stark und weniger stark belastete Lehrkräfte. Da die Schulen aber alle ähnliche bildungspolitische Rahmenbedingungen aufweisen, lässt darauf schließen, dass es trotzdem einigen Schulen gelingt die Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass weniger Lehrkräfte sich belastet fühlen. Das Belastungserleben wird somit von Schulleitungshandeln beeinflusst. „Salutogenes Leitungshandeln steht mit dem Belastungserleben von Lehrkräften im Zusammenhang“ (Harazd 2009b, S. 133). Die Schulleitung kann die Gesundheit der Lehrkräfte direkt (personal-interaktiv) oder indirekt (strukturell-systemisch) beeinflussen.

²⁰ Zur Teilnahme bereit erklärt sich 125 Schulen, davon 33 Grundschulen, 24 Gymnasien, 23 Gesamtschulen und 45 Berufskollegs (...) (Harazd 2009 b, S. 45).

Gerick et al. (2009 a, b) haben die Grundschullehrer-Antworten (N=149) aus dem Projekt von Harazd et al. (2009 b) bzgl. der offenen Frage im Fragebogen „An dieser Stelle haben Sie die Gelegenheit zu äußern, welches Führungsverständnis Sie sich von Ihrem Schulleiter an Ihrer Schule wünschen“ (Gerick 2009 a, S. 242) untersucht, um so den Rahmen (siehe Bensen 2003) aus Lehrersicht bzw. die interindividuelle Wahrnehmung von Schulleitung zu identifizieren. Es konnte durch eine qualitative Inhaltsanalyse gezeigt werden, dass 43,7% der geäußerten Wünsche der Lehrkräfte zum Führungsverhalten ihres Schulleiters in den personellen Rahmen fallen, gefolgt vom politischen Rahmen (26,6%). Die wenigsten Wünsche ließen sich dem symbolischen Rahmen (3,3%) zuordnen. Der personelle Rahmen zeigt sich durch die häufigste Anzahl der Kodierung pro Lehrkraft als dominierender Rahmen, d.h. die Lehrer nehmen die Führungskraft vorwiegend im personellen Rahmen wahr (vgl. Gerick et al. 2009 a, S. 243). Durch die Daten konnte gezeigt werden, dass die Wünsche der Lehrkräfte bzgl. des Führungsverhaltens von Schulleitern sehr vielfältig sind. Dies stellt die Schulleiter vor nahezu unerfüllbare Herausforderungen. Aus diesem Grunde weisen die Autoren darauf hin, dass es notwendig ist die Wünsche bzw. die Bedürfnisse des Kollegiums zu kennen, um so zu einer Entscheidung zu kommen, welche Bedürfnisse für die gemeinsame schulische Arbeit von Bedeutung sind (vgl. Gerick 2009 b, S. 36).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass erfolgreiche Schulleiter durch den personalen und strukturellen Rahmen ein Grundgerüst an Führungswerkzeug zur Verfügung haben, dieses muss aber noch um den symbolischen Rahmen erweitert werden, um einen Schulentwicklungsprozess erfolgreich zu meistern. Durch das Führungshandeln des Schulleiters werden auch die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte beeinflusst. Dies geschieht zum einem personal-interaktiv oder andererseits strukturell-systemisch. Wünsche, die Lehrkräfte an die Schulleiter richten, beziehen sich vorwiegend auf den personellen und den politischen Bereich. Im symbolische Rahmen, der großen Einfluss auf die Entwicklung einer Schule hat, sind nur wenige Wünsche vorhanden.

1.2.5 Qualifizierung

In den vorausgegangenen Kapiteln über die empirische Schulleitungsforschung wurde als Ergebnis der Studien die Forderung nach Qualifizierung und Professionalisierung deutlich. Die Qualifizierung von Schulleitern ist gerade im Hinblick auf die Schlüsselrolle des

Schulleiters bzgl. der Wirksamkeit bzw. Qualität von Schulen (vgl. Huber 1999a, b, c; Fend 1998; Wissinger 2000) von großer Bedeutung.

Die Qualifizierungsangebote in Deutschland sind, wie die Untersuchung von Rosenbusch und Huber (2001) zeigt²¹, sehr heterogen. Es gibt zwei Gemeinsamkeiten: zum einen verfügen alle 16 Bundesländer über Qualifizierungsangebote und zum anderen sind die Anbieter staatliche Institutionen der Lehrerfortbildung (vgl. Rosenbusch/Huber 2001, S. 8). Die Unterschiede machen sich in den Konzeptionen bemerkbar:

1. Zeit: Die Dauer der verschiedenen Qualifizierungsmaßnahmen schwankt zwischen sieben und 28 Tagen. Dies deutet auf eine unterschiedliche Auffassung von der notwendigen Ausbildung der Schulleiter hin.
2. Verbindlichkeit: In sieben Bundesländern ist die Teilnahme freiwillig. Die restlichen Bundesländer weisen unterschiedliche verpflichtende Maßnahmen auf, wie bspw. verpflichtende Einführungsveranstaltungen mit freiwilligen Aufbaumodulen.
3. Differenzierung: Die Qualifizierungsmaßnahmen werden zum Teil nach Schularten differenziert, aber auch Mischungen werden durchgeführt.
4. Ziele: Obwohl die Aufgaben der Schulleitungen in Deutschland weitgehend identisch sind, zeigen sich heterogene Zielsetzungen, die zum Teil nicht klar beschrieben sind (vgl. Rosenbusch/Huber 2001, S. 9).
5. Inhalte: Die Schulleiterausbildungen weisen seit den 1980er Jahren ein Übergewicht an schulrechtlichen und verwaltungsbezogenen Themen auf. Heute finden sich auch Themen wie bspw. Leitungsverhalten, Kommunikation, Organisationsentwicklung wieder. „Grob gesagt lässt sich nach dem Vergleich der Ausbildungsinhalte eine Entwicklung vom Verwaltungsfachmann zum Kommunikationsexperten feststellen“ (Rosenbusch/Huber 2002, S. 117).
6. Organisationspädagogik: Die Auffassung von der Schule als „verwaltete Addition von Unterricht“ ist nicht mehr aktuell, denn Schule muss aufgrund der immer schneller werdenden Veränderungsanforderungen heute als „lernendes Unternehmen“ (Fullan 1999) verstanden werden. Diese Neudefinition von Führung wird in den Qualifizierungsmaßnahmen kaum aufgegriffen. „In mehreren Programmen erscheinen die Begriffe „Schulentwicklung“ bzw. „Schulprogramm“, jedoch ist nirgends eine Zielsetzung angegeben, wohin die Schule eigentlich entwickelt werden soll. Die

²¹ Die Ergebnisse wurden mittels Fragebögen (offene und geschlossene Fragen), Textanalysen von schriftlichen Unterlagen und telefonischen Befragungen erhoben (vgl. Rosenbusch/Huber 2002, S. 312).

organisationspädagogische Grundfrage wird nicht gestellt“ (Rosenbusch/Huber 2002, S. 118).

7. Ernennung: Erst nach der Ernennung in das Amt des Schulleiters findet in fast allen Bundesländern eine Qualifizierung statt. Ausnahmen bilden Bremen, das aus einem „Nachwuchspool“ auswählt und Bayern, das Orientierungskurse für „interessierte“ Lehrkräfte anbietet.
8. Qualität der Maßnahmen: Es wird die fehlende Vorqualifizierung und eine weitere qualifizierende Betreuung nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme bemängelt.
9. Ausbildungsinteresse: Ein hohes Interesse wird von fast allen Bundesländern vor der Ernennung angegeben. Ebenso zeigt sich das gleiche Interesse zwischen Ernennung und Amtsantritt, allerdings geht fünf Jahre nach Amtsantritt das Fortbildungsinteresse stark zurück (vgl. Rosenbusch/Huber 2002, S. 122 ff.).

Die Annahme, dass gleiche Schulleitungsanforderungen zu gleichen Qualifizierungsmaßnahmen führen, kann in der Untersuchung von Rosenbusch/Huber (2001, 2002) nicht bestätigt werden. Der Stellenwert der Schulleitung hinsichtlich der schulischen Qualität wird zwar erkannt, aber in unterschiedlicher Ausprägung (vgl. Rosenbusch/Huber 2002, S. 125).

Im internationalen Vergleich zeigt die Qualifizierung von Schulleitern in Deutschland bzgl. des Anbieters, der Qualitätsstandards, der Ziele, der Gewichtung der vorbereitenden Qualifizierung, der Methodik und des zeitlichen Umfangs Defizite auf (vgl. Rosenbusch/Huber 2002, S. 126). Huber (2003) skizzierte in einer international vergleichenden Untersuchung die Qualifizierungsprogramme von Schulleitern in 15 Ländern in Europa, Asien, Australien und Nordamerika. Dabei wird nicht auf die Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen eingegangen, sondern es werden Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland gegeben (vgl. Huber 2003, S. 366). Wie auch in der Studie von Rosenbusch/Huber (2001/2002) lässt sich hier ein Paradigmenwechsel von schulrechtlichen und administrativen Themen hin zu Themen der Kommunikation und Kooperation feststellen. Dies bedeutet, dass im Mittelpunkt der Schule das Führen und Gestalten steht und nicht mehr das Verwalten. Dazu gehören folgende sechs beispielhafte Entwicklungsbausteine (insgesamt 18 Empfehlungen) für Deutschland, die sich aus den Ergebnissen der Untersuchung kristallisiert haben:

- „Zentrale qualitätssichernde Maßnahmen in Kombination mit einer dezentralen Umsetzung
- Geeignete Rekrutierung der Referententeams und angemessene Qualität und Qualifizierung der Referenten
- Klare und explizit formulierte Zielsetzung, ausgehend von der Zielvorstellung von Schule
- Qualifizierung als kontinuierlicher Prozess
- Primat des prozeduralen Wissens vor deklarativem Wissen
- „Individualfortbildung“ plus „Schulentwicklungsmaßnahme“
- usw. (Huber 2003, S. 407)

Diese Empfehlungen bzw. Entwicklungsziele von Qualifizierungsprogrammen werden schon bei Rosenbusch/Huber (2001) für Deutschland als Defizite benannt. In der Untersuchung wird empfohlen diesen Katalog als Anregung für Konzeptionen und Durchführungen von Schulleiter-Ausbildungen zu benutzen oder als Standards anzuwenden (vgl. Huber 2003, S. 407).

1.2.6 Fokus des Geschlechts

In der deutschsprachigen Schulleitungsforschung sind im Bereich der Gender-Forschung zu nennen Mechtild von Lutzau (1996), die in einer Pilotstudie in Nordrhein-Westfalen 30 Schulleiterinnen befragt, Luise Winterhager-Schmid (1998), die im Rahmen ihrer Untersuchung die niedersächsischen Orientierungskurse „Schulleitung als Aufgabe für Frauen“ für an Leitungsaufgaben interessierte Lehrerinnen aller Schularten evaluiert (quantitative Befragung N=330, qualitative Interviews N=17) und Angela Forberg (1997), die in einer Totalerhebung bundesweit Berufsschulleiterinnen befragt. Gefragt wird nach der Biographie, nach der Karriere und der Ausgestaltung der Schulleitungstätigkeit aus der Perspektive der Schulleiterinnen. Kritisch anzumerken ist, dass die befragte Stichprobe der drei Untersuchungen ausschließlich Frauen umfasst. Wenn jedoch Aussagen darüber getroffen werden sollen, ob einzelne Ergebnisse besonders typisch oder atypisch für Schulleiterinnen sind, fehlt eine Vergleichsgruppe. Ebenfalls handelt es sich bei o.g. Untersuchungen um qualitative Daten. Eine quantitative Datenbasis wäre notwendig, um neben individuellen biographischen Karriereverläufen aber auch mögliche strukturelle und geschlechtsspezifische Zusammenhänge erkennen zu können.

Susanne Miller (2001) führt aus diesen Gründen eine quantitativ-vergleichende Untersuchung mit 264 Schulleiterinnen und 370 Schulleitern an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen durch. Sie fragt nach dem persönlichen Lebenszusammenhang, nach dem beruflichen Werdegang und nach der konkreten Arbeitssituation an der Schule. Die Ergebnisse sind stets vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sie sich auf die Grundschule und damit auf die Schulform mit dem höchsten Frauenanteil in der Schulleitung bezieht. In der Gesamtbetrachtung scheint sich die These zu bestätigen, dass Frauen in Führungspositionen, die in einer Pionierfunktion und in einer deutlichen Minderheitenposition tätig sind, für die Nachfolgerinnen zunächst Legitimierungsarbeit leisten, so dass sich im Zeitverlauf ein „Normalisierungsprozess“ entwickeln kann (vgl. von Lutzau 1996, S. 218). Es wird eine Steigerung des Frauenanteils auf allen Ebenen der schulischen Hierarchie gefordert.

Kansteiner-Schänzlin (2002) verfolgt die Fragestellung, ob für schulische Führungskräfte zwischen den Geschlechtern Differenzen oder Übereinstimmungen aufzufinden sind. 1000 Lehrkräfte in Baden-Württemberg werden nach den Verhaltensweisen der Schulleiter/innen schriftlich befragt. Es zeigt sich, dass Schulleiterinnen leistungsstärker, aber nicht kommunikativer beschrieben werden. Schulleiter werden als vertrauensvoller, aber nicht mächtiger beschrieben.

In der Studie von Hoff (2005) wird hinterfragt, warum mehr Männer als Frauen als Gymnasialschulleiter/Innen in Rheinland-Pfalz arbeiten. Hierzu wurden leitfragengestützte Interviews mit Schulleiter/innen (N=25) geführt, um Einblicke in die Lebens- und Berufsgeschichte zu erhalten. Es handelt sich hierbei um einen fallrekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich. Wichtigste Erkenntnis ist, dass die Realisierung einer Karriere sowie das berufliche Handeln von Schulleiterinnen im Wesentlichen von den Deutungsmustern der Akteurinnen abhängt. „Jeder SchulleiterInnen-Karriere, baut am Ende auf der Idee auf, die der Mensch von sich selbst und von seiner Bestimmung hat (Valéry 1989, 230)“ (Hoff 2005, S. 342). Mit diesem Satz beendet Hoff ihre Arbeit.

In der neuesten Arbeit von Mechtild von Lutzau (2008) wird der biographische Prozess des Aufstiegs von Schulleiterinnen untersucht. Hierzu werden 30 Schulleiterinnen aus NRW anhand eines Leitfadenterviews sowohl zu ihren Einstellungen am Arbeitsplatz, dem Zusammenhang von Biographie und Leitungshandeln, ihrem Beitrag zur Schulentwicklung als auch zu ihren privaten Lebensentwürfen und Konzepten befragt. Die zentralen Ergebnisse

sind, dass Motivationen zum Aufstieg oft schon in der Kindheit gelegt sein können, dass die für Frauen typischen Brüche im Lebenslauf durchaus nicht immer hinderlich sein müssen und dass schließlich Schulleiterinnen neue Formen der Kooperation begründen können. „Die Aufstiegsbereitschaft von Frauen zu Schulleitungspositionen entsteht nicht erst während ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin, sondern wird bereits durch Sozialisationsfaktoren in Kindheit und Jugend geprägt“ (von Lutzau, 2008, S. 348).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es nur wenige genderspezifische Untersuchungen über Schulleitungen gibt und diese in den Herangehensweisen und den Befunden sehr unterschiedlich sind. Generell wird dabei deutlich, dass sowohl Schulleiter als auch Schulleiterinnen einen ähnlichen Rahmen bedingt durch die Sozialisation und den Strukturen des Amtes besitzen, der sich zunächst kaum unterscheidet, jedoch in der konkreten Ausgestaltung zwischen den Geschlechtern in einigen Punkten differiert. Diese sind zentral folgende Punkte:

- Schulleiterinnen in Grundschulen sind zu ca. 70 % auch Klassenlehrerin, Schulleiter hingegen nur zu 50 %. Schulleiterinnen sind in den unteren Klassen der Grundschule stärker als Klassenlehrer vertreten, Schulleitern hingegen in den oberen Klassen (vgl. Miller 2001, S. 256 ff.).
- Schulleiterinnen zeigen eine höhere Belastbarkeit als Schulleiter (vgl. Miller 2001, S. 256).
- In Bezug auf die Tätigkeitsbereiche zeigt sich, dass Schulleiterinnen sich weniger gern mit den Haushalts- und Finanzfragen, der Kooperation mit dem Schulträger sowie der Material- und Medienverwaltung beschäftigen (vgl. Miller 2001, S. 260 ff.).
- Schulleiterinnen werden als leistungsstärker und engagierter beschrieben. Sie fördern Teams und Projektgruppen mehr als ihre männlichen Kollegen und kontrollieren auch mehr. Schulleiter hingegen zeigen mehr Autorität und weniger Kontrolle (vgl. Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 162 ff.).

1.2.7 Zusammenfassung

Innerhalb der Schulleitungsforschung gibt es unterschiedliche Perspektiven, die in dieser Arbeit nach sechs inhaltlichen Kriterien kategorisiert wurden.

Mit dem Blick auf das Tätigkeitsprofil von Schulleitungen beginnt die Schulleitungsforschung. Hierbei wird vorwiegend qualitativ geforscht. Es ist deutlich ein

Wandel des Tätigkeitsspektrums des Schulleiters zu erkennen. War dieses noch in den 1980er Jahren durch Verwaltungstätigkeiten gekennzeichnet, so zeigt sich heute, dass ein Schulleiter auch für die Schul- und Personalentwicklung zuständig ist, er sich als Manager und Entwickler weiter entwickeln muss.

Das Rollenverständnis des Schulleiters wird vorwiegend quantitativ erforscht. Interessant ist hierbei, dass Schulleiter ihrer Herkunfts-Rolle als Lehrer verhaftet bleiben. Die Schulleiter sehen sich als Lehrer mit Leitungsfunktion und nicht als Führungskraft einer Organisation (vgl. Wissinger 1996, S. 78). Aus Lehrersicht liegt ein Führungsverständnis vor, dass sich lediglich an einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen und einer Vermeidung zusätzlicher Belastungen orientiert. Die Entwicklung der Schule bzw. der Organisation und des Unterrichts fällt aus Lehrersicht nicht in das Führungsverständnis des Schulleiters (vgl. Wagner 2010, S.116).

Als weitere Kriterien werden die Professionalität und die Innovativität des Schulleiters in qualitativen sowie in quantitativen Studien untersucht. In den 1980er und 1990er Jahren herrscht noch eine systemerhaltende Einstellung der Schulleitung und keineswegs eine zur Veränderung drängende Haltung vor (vgl. Neulinger 1990, S. 251). Es wird aber immer wieder auf eine fehlende Schulleiterausbildung, auf eine fehlende Interessenvertretung sowie auf eine fehlende Autonomie seitens der Schulleiter hingewiesen. Erst Ende der 1990er Jahre zeigen die Schulleiter große Innovationsbereitschaft und anstehende Veränderungsprozesse werden als eine wichtige Aufgabe wahrgenommen. Allerdings gibt es Diskrepanzen zwischen den Absichten und den tatsächlichen Handlungen (vgl. Languth 2006, S. 193 ff.), was auch darin deutlich wird, dass der Führungsbegriff in der Schule noch nicht geläufig ist (vgl. Kranz 2007, S. 257 ff.).

Das Kriterium der wirksamen Handlungsdimensionen wird vorwiegend qualitativ untersucht. Schulleiter nutzen mehr den strukturellen und personellen Rahmen, wobei der symbolische Rahmen (zielbezogene Führung) nicht vernachlässigt werden darf, da er eine bedeutende Rolle beim Schulentwicklungsprozess spielt (vgl. Bonsen 2002). Aus Lehrersicht werden Wünsche an die Schulleiter vorwiegend im personellen und im politischen Bereich gesehen. Im symbolischen Rahmen, der großen Einfluss auf die Entwicklung einer Schule hat, sind nur wenige Wünsche vorhanden (vgl. Gerick 2009).

Das Thema der Qualifizierung von Schulleitern zeigt in seiner Entwicklung einen Paradigmenwechsel (ebenfalls wie das Rollenverständnis von Schulleitern) von schulrechtlichen und administrativen Themen („Verwaltungsfachmann“) hin zu Themen der Kommunikation und Kooperation („Kommunikationsexperten“). Das bedeutet, dass im Mittelpunkt der Schule das Führen und Gestalten steht und nicht mehr das Verwalten (vgl. Huber 2003; Rosenbusch/Huber 2001 & 2002).

Im Bereich der Gender-Forschung ist festzuhalten, dass die konkrete Ausgestaltung des Amtes Schulleiter zwischen den Geschlechtern in einigen Punkten differiert. Schulleiterinnen werden als leistungstärker und engagierter beschrieben. Sie fördern Teams und Projektgruppen mehr als ihre männlichen Kollegen und kontrollieren auch mehr. Schulleiter hingegen zeigen mehr Autorität und weniger Kontrolle (vgl. Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 162 ff.).

Es wird deutlich, dass Schulleiter und Lehrer den Begriff der Führung noch nicht verinnerlicht haben. Schulleiter haben Probleme mit dem eigenen Führungsverständnis. Lehrer sehen sich nicht als „Geführte“. Allerdings zeigt sich, dass der Schulleiter eine wichtige Rolle bei der Schulentwicklung spielt und somit für die Entwicklung von Schulen von zentraler Bedeutung ist. Gerade auch in Berufsschulen herrscht ein Forschungsdefizit.

Als Forschungsdefizit ist hier zu markieren, dass zum einen kaum Schulleitungsforschung an berufsbildenden Schulen stattfindet und es zum anderen keine empirischen Studien gibt, welche die Wünsche bzw. die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die Führung untersuchen. In welchen Bereichen und in welcher Intensität bedarf es aus Lehrersicht an Führung? Im nachfolgenden Kapitel richtet die Arbeit ihren Blick auf die Veränderungstheorien (aufgrund der Veränderungen im Schulleitungshandeln) und Führungstheorien und -forschung (Wandlung vom Verwalter zum Manager und Entwickler).

2. Theorien und empirischer Forschungsstand zu Veränderungen

„Ich kann freilich nicht sagen, ob alles besser wird, wenn es anders wird. Aber so viel kann ich sagen: es muss alles anders werden, wenn es besser werden soll“²² (Lichtenberg).

„Nichts ist so beständig wie der Wandel“ – „Alles fließt“ hatte schon der Philosoph Heraklit von Ephesos (ca. 540 – 480 v. Chr.) in seinen Schriften festgehalten. Die erwähnten, ständigen Veränderungen, der stete Wandel stoßen jedoch auch oftmals auf Widerstände, weil diese für den Menschen mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden sind bzw. die mit einem konstanten Umfeld verbundene Geborgenheit zunächst aufheben. Dies betrifft nicht nur das Leben im Allgemeinen, sondern auch das Arbeitsleben im Besonderen: Gegebene und gefestigte Strukturen in Organisationen, die sich über Jahre bewährt haben, werden von vielen Mitarbeitern verteidigt, weil sie Verlässlichkeit widerspiegeln und dadurch die angestrebte Sicherheit geben. Veränderungen sind daher häufig nur schwer durchsetzbar, jedoch zwingend notwendig, weil sich das Umfeld bzw. die Umwelt ständig wandelt, die Strukturen daher auch ständig an neue Bedingungen angepasst werden müssen. „Wenn wir wollen, dass alles so bleibt, wie es ist, müssen wir zulassen, dass sich alles verändert“²³.

Menschen und Organisationen müssen sich immer wieder mit Veränderungen auseinandersetzen. Dies ist zwar kein neues Phänomen, aber die Beschleunigung des Wandels bzw. die stetig zunehmende Dynamik, mit der Veränderungen auftreten und deren Bewältigung durch alle Beteiligten hat sich gewandelt. Eine Beschleunigung des Veränderungstempos wird seit über 30 Jahren in vielen Veröffentlichungen über technologische und andere Veränderungen in Organisationen beschrieben (vgl. Greif et al. 2004, S. 19). „Wir leben im ‚Zeitalter der Diskontinuität‘. In den fünfziger und sechziger Jahren war die Vergangenheit mehr oder weniger der Prolog der Zukunft. Das Morgen war im Wesentlichen die Verlängerung des Gestern“ (Robbins 2001, S. 628). Nicht nur die Anzahl und die Häufigkeit von Veränderungen, sondern auch ihre Bedeutung hat zugenommen. Denn der Erfolg der Veränderung entscheidet über die zukünftige Existenz einer Organisation (vgl. Greif et al. 2004, S. 20).

Wie auf anderen Gebieten, so nimmt auch im schulischen Bereich der Veränderungsdruck ständig zu. Ursache dafür sind zum Einen die Innovationen in der Informationstechnologie und die damit entstehende Globalisierung der Arbeitsmärkte und auf der anderen Seite die

²² Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799): deutscher Zeithistoriker

²³ Tomasi di Lampedusa (1896 - 1957): italienischer Schriftsteller

Ergebnisse internationaler Schülerleistungs-Vergleichsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) (vgl. Brohm 2004, S. 173). Im Bildungsbereich sind davon besonders die berufsbildenden Schulen betroffen, da sie sich in einem sehr dynamischen Umfeld bewegen. „Sie fassen die Schulformen mit dem engsten, systemimmanenten Kontakt zum Arbeitsmarkt und damit zum Unternehmensbereich zusammen“ (Szewczyk 2005, S. 25). Die Ergebnisse der deutschen berufsbildenden Schulen zeigen im Vergleich zu anderen entwickelten Ländern schlechtere Leistungen auf. Dies lässt vermuten, dass die Schulen ihre Schüler mangelhaft auf die Arbeitswelt vorbereiten und damit einen negativen Einfluss auf die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft ausüben. Kritiker fordern deshalb eine „Fundamentalreform des Bildungssystems“ (BDA 2000, S. 9). Dies stellt Schulen vor immer neue Herausforderungen mit wachsenden Leistungs- und Qualitätsansprüchen. Dies gilt besonders für die berufsbildenden Schulen, die interne und externe Qualitätsanforderungen zu erfüllen haben. Der Blick auf andere Disziplinen zeigt, dass im betriebswirtschaftlichen Kontext das Veränderungsmanagement Prozesse des Wandels unterstützt.

Im folgenden Kapitel wird der Begriff Veränderung definiert. Es werden die Auslöser, Typen, Phasen, Reaktionen bzw. Widerstände, das Veränderungsmanagement und Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien dargestellt.

2.1 Begriffsbestimmung

Semantisch ist der Begriff Veränderung mit „Wandel“ verwandt und im globalisierungsdeutsch häufig mit dem englischen Begriff „Change“ verbunden. Diese drei Begriffe werden im weiteren Verlauf der Arbeit gleichgesetzt. Der Begriff Veränderung kann einerseits statisch und andererseits dynamisch interpretiert werden. Im Alltag wird Veränderung als ein punktuelles Ereignis angesehen, welches an Gestaltbarkeit verliert und somit statisch ist. Wird aber die Veränderung mit einer zielorientierten Gestaltung fokussiert, erscheint die Veränderung als ein Prozess bzw. dynamisch. Folglich ist die Veränderung ein Prozess, der permanent gestaltet werden muss (vgl. Seitz et al. 2004, S. 26).

Der Begriff Veränderung kann aus philosophischer und aus betriebswirtschaftlicher Sichtweise erläutert werden. Junk (1998) beschreibt Veränderung aus philosophischer Sicht universal als „Übergang von einer zu einer anderen Sichtweise“ (Junk 1998, S. 429). Eisler (1930), ebenfalls Philosoph, definiert Veränderung folgendermaßen: „Bei aller Konstanz

eines bestimmten Zusammenhanges, einer bestimmten Struktur werden einzelne Zustände durch andere ersetzt als Folge fremder Einflüsse und eigener Wirksamkeiten“ (Eisler 1930, S. 377). Bei der ersten Definition liegt die Betonung auf dem Übergang und in der zweiten Definition auf der Substitution.

Aus der betriebswirtschaftlichen Sicht beschreibt der Begriff Veränderung generell eine „Bewegung“ von einem Ausgangs- zu einem Ziel-/Endzustand in einem Unternehmen (vgl. Steinle 2005, S. 679). Damit ist zugleich auch der Begriff „Change“ von der Grundintention her hinreichend umschrieben: „Change is simply the alteration of the status quo“ (Hodge et al. 2003, S. 329) oder „the movement from ‚here‘ to ‚there‘...“ (Harigopal 2006, S. 95). Diese Bewegung hin zu einem neu definierten Zustand wird bei geplanten Projekten durch bewusste Steuerung und Gestaltung vollzogen. Für diesen Prozess hat sich in Unternehmen der Begriff „Change Management“ bzw. Veränderungsmanagement eingebürgert (siehe Kapitel 3.7.3).

2.2 Auslöser organisationaler Veränderungen

Nach Klärung der Definition stellt sich die Frage nach dem Anlass für eine Änderung bisher gepflegter Verhaltensweisen und Strategien in Organisationen. In der Literatur werden zahlreiche Auslöser aufgeführt, die abhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lage (zeitabhängig) sind. Was vor ein paar Jahren in der Literatur als Auslöser aufgeführt wurde, ist heute schon zum Teil veraltet und muss aktualisiert werden. Konkrete Auslöser sind zeitspezifisch und nicht vorhersehbar (vgl. Greif et al. 2004, S. 138).

Aus einer aktuellen Analyse in der Unternehmenspraxis kristallisieren sich sechs Hauptgründe für Veränderungen heraus: Restrukturierung/Reorganisation (49%), Wachstumsinitiativen (38%), veränderte Unternehmensstrategien (33%), Kostensenkungsprogramme (32%), veränderte Marketingstrategie (32%) sowie Mergers & Acquisition (21%) (vgl. Claßen 2008, S. 26 ff.).

Allgemein ist diese Dynamik in veränderten wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen und technischen Rahmenbedingungen begründet. Um sich den neuen Markt- und Kundenbedürfnissen anzupassen, bedarf es hoher Flexibilität der Anpassungsfähigkeit von Organisationen und Unternehmen (vgl. Robbins 2001, S. 628).

In der Literatur werden die Auslöser nicht personenbezogen beschrieben. Allerdings werden die Anstöße zu Veränderungen immer von Personen innerhalb oder außerhalb des Unternehmens gegeben. Auch wenn bspw. technische Probleme oder organisatorische Strukturen der Anlass sind, werden die Entscheidungen zur Veränderungen von Personen eingeleitet (vgl. Greif et al. 2004, S. 139).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Reihe von zeit- und personenabhängigen Ursachen den Anstoß für einen umfassenden Veränderungsprozess liefern kann.

2.3 Typen von Veränderungsprozessen

In der Literatur werden zahlreiche Typen von Veränderungsprozessen aufgeführt. Es wird zwischen dem ungeplanten und geplanten Wandel unterschieden. Der ungeplante Wandel beinhaltet nicht beabsichtigte strukturelle Veränderungen, so wie es auch schon der Philosoph Heraklit beschrieben hat. Der geplante Wandel beinhaltet alle absichtlichen und zielgerichteten Gestaltungsmaßnahmen in einer Organisation mit dem Ziel der Steigerung von Effektivität und der Effizienz. Ein weiterer Typus unterscheidet zwischen dem Wandel erster Ordnung (gradual change) und dem Wandel zweiter Ordnung (radical change) oder transformativer Wandel (siehe Abbildung 2).

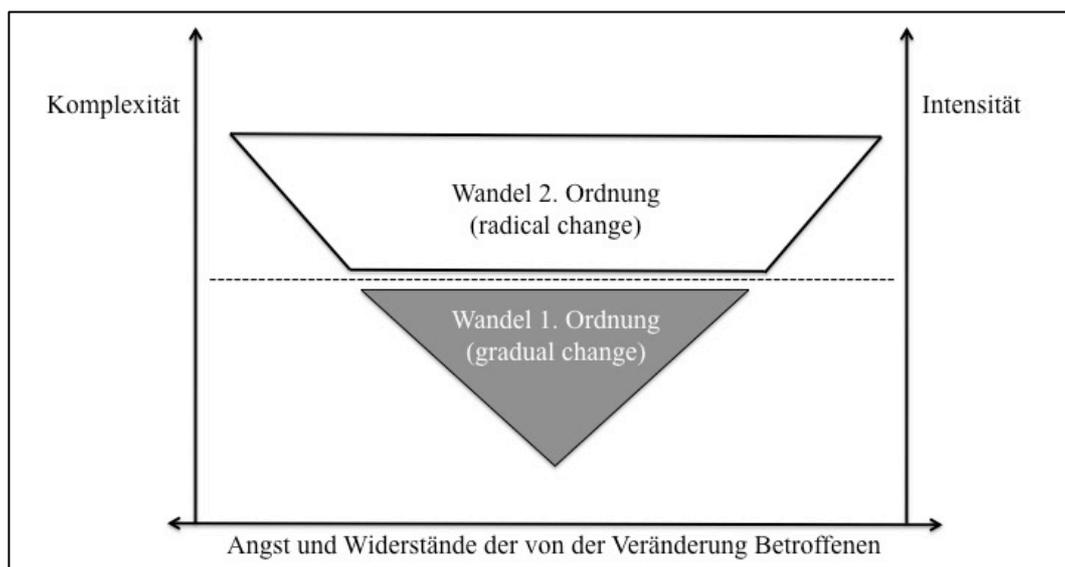


Abbildung 2: Wandel 1. und 2. Ordnung (Angelehnt an Vahs 2007, S. 268)

Einschneidende und fundamentale Veränderungen mit hoher Komplexität charakterisieren den Wandel zweiter Ordnung. Er betrifft die gesamte Organisation und stellt damit einen revolutionären Wendepunkt darstellt, der für die betroffenen Personen und ihr Arbeitsumfeld fundamentale und weitreichende Auswirkungen hat (z.B. eine strategische Neuausrichtung einer Organisation). „Unter einem transformativen Unternehmenswandel ist demnach ein Veränderungsprozess zu verstehen der tiefgreifend, von weitreichender Bedeutung und langfristiger Wirkung, einen Großteil des Unternehmens oder das Unternehmen insgesamt betreffen und durch eine systematische Planung vorbereitet wird“ (Vahs et al. 2003, S. 2). Die Intensität und Komplexität beim Wandel 1. Ordnung ist deutlich geringer. Geringer sind auch die Angst und der Widerstand der Mitarbeiter, da es sich hierbei um Anpassungsmaßnahmen handelt, die sich auf organisatorische oder thematische Teilbereiche beschränken (z.B. die Restrukturierung einer einzelnen Abteilung) (vgl. Vahs et al. 2003, S. 2ff.).

Eine differenziertere Unterscheidung ist durch die zwei Dimensionen Geschwindigkeit und Ausmaß der Veränderung möglich (siehe Tabelle 3).

		Ausmaß	
		Teil	Gesamt
Geschwindigkeit	Langsam	Adaption der Elemente	Adaption des Systems
	Schnell	Transformation der Elemente	Transformation des Systems

Tabelle 3: Organisationale Veränderungen – Dimensionen Geschwindigkeit und Ausmaß

In der Dimension Ausmaß wird geprüft, ob sich die Veränderung auf das gesamte System bzw. die Organisation einschließlich aller Subsysteme (Adaption des Systems) bezieht oder nur ein Teilsystem (Adaption auf Teile) betrifft. Eine Adaption einzelner Teilelemente wird in der Literatur bezeichnet als: first-order change (Leva & Merry 1986), branch change (Lindblom 1959), evolutionary change (Greiner 1972), single-loop learning (Argyris & Schön 1978), continuous change (Meyer, Goes & Brooks 1993), incremental change (Tushman & Romanelli 1985) und momentum change (Miller & Friesen 1980). Bei der Adaption des Systems handelt es sich um eine Neukonzeption des gesamten Systems bzw. aller Subsysteme. In der zweiten Dimension Geschwindigkeit wird geprüft, ob die Veränderung langsam oder schnell verläuft. Die Transformation der Elemente beinhaltet eine Änderung bestimmter Teilsysteme in kurzer Zeit ohne dadurch eine Veränderung im Gesamtsystem zu bewirken. Die Transformation des Systems bewirkt dagegen in kurzer Zeit eine Veränderung des gesamten Systems. In der Literatur findet sich dies in folgenden Begriffen wieder: root

change (Lindblom 1959), radical change (Tushman & Romanelli 1985), revolutionary change (Gerlach & Hines 1973), transformation (Hernes 1976), double-loop learning (Argyris & Schön 1978), paradigm change (Sheldon 1980), quantum change (Miller & Friesen 1980) und discontinuous change (Nadler, Shaw & Walton 1995).

Eine dreidimensionale Unterscheidung von Reiß et al. (1997) legt den Fokus auf den Radikalitätsgrad, der den Umfang bzw. die vorherrschenden Bedingungen im Rahmen des Veränderungsprozesses durch die Breite, die Tiefe und die Geschwindigkeit beschreibt. Die Breite steht für die Anzahl der anstehenden Veränderungen (z.B. Strategie-, Prozess-, Technologie-, Organisations- und Personalveränderungen) sowie die Anzahl der betroffenen Bereiche (Funktionsbereiche, Lieferanten, Kunden etc.). Die Tiefe beschreibt die Differenz aus dem Ist-Zustand und dem angestrebten Soll-Zustand. Die Geschwindigkeit gibt an, ob es sich um eine radikale, also zügige Veränderungen handelt oder um langsamere Veränderungen. Schnelle Veränderungen bedeuten für die betroffenen Personen mehr Stress (vgl. Reiß et al. 1997, S.18 ff.).

Eine weitere Unterscheidung findet sich bei Nadler & Tushman (1990). Sie klassifizieren einen Wandel anhand der Intensität der Veränderungsaktivitäten und des Zeitpunktes der Durchführung (siehe Tabelle 4).

	Inkrementaler Wandel	Radikaler Wandel
Proaktiver Wandel	Tuning	Reorientation
Reaktiver Wandel	Adaption	Re-creation

Tabelle 4: Typen des Wandels (Angelehnt an Nadler et al. 1990, S. 80)

In der Dimension Intensität wird unterschieden zwischen einem inkrementalen („Incremental Change“) und einem radikalen Wandel („Strategic Change“). Ein radikaler Wandel ist charakterisiert durch einen Paradigmenwechsel in der Arbeitsweise und der gesamten Organisation, der folglich zu einer vollständigen Neuausrichtung der Organisation führt. In der Literatur wird dies auch als „fundamentaler Wandel“ oder „transformation change“ beschrieben (vgl. Mohr, N. 1997, S. 32). Ein inkrementaler Wandel zeichnet sich dagegen durch eine Modifizierung des Bestehenden aus, ohne dass der vorhandene organisatorische

Bezugsrahmen verändert wird (vgl. Nadler et al. 1990, S. 79). In der Literatur wird dies auch als „evolutionärer Wandel“ oder „transition change“ beschrieben (vgl. Mohr 1997, S. 32).

In der Dimension Zeitpunkt wird das Verhältnis zwischen dem Eintreten der Veränderung und dem Durchführungszeitpunkt eines organisatorischen Wandels beschrieben. Hier wird unterschieden zwischen dem reaktiven („Anticipatory“) und dem proaktiven („Reactive“) Wandel. Der reaktive Wandel ist die Reaktion auf Veränderungen, die zu einer Krise in der Organisation führen, d.h. also eine Krisenbewältigung. Der proaktive Wandel hingegen beinhaltet Veränderungsmaßnahmen, die in Voraussicht auf zukünftig zu erwartende Veränderungen erfolgen, zielt also auf eine Krisenvermeidung (vgl. Nadler 1990, S. 79).

Durch die Verknüpfung der zwei Dimensionen in einer Vierfelder-Matrix entstehen vier Typen eines organisatorischen Wandels. Der Begriff „Tuning“ (Einstellungsänderung) umfasst die Initiierung inkrementaler Veränderungen, die antizipativ Modifikationen von spezifischen Komponenten einer Organisation vornehmen (z.B. Einrichtung von Weiterbildungsprogrammen). „Adaptation“ (Anpassung) beinhaltet ebenfalls inkrementale Veränderung, allerdings erfolgt diese erst als Reaktion auf bereits eingetretene krisenverursachende Veränderungen (z.B. Rationalisierungsprogramme). Bei „Re-orientation“ (Umorientierung) wird ein radikaler Wandel initiiert, der in Erwartung auf sich zukünftig ergebene gravierende Veränderungen durchgeführt wird. „Re-creation“ (Erneuerung) beschreibt ebenfalls die Initiierung radikaler Veränderungen in Organisationen, die jedoch erst nach Eintreten der Krise durchgeführt werden (vgl. Nadler et al. 1995, S. 80).

Die oben aufgeführten Unterscheidungen sind in der Literatur weit verbreitet. Weiterhin gibt es eine Vielzahl an Dimensionen nach denen Wandel unterschieden werden kann. Nachfolgend ein kurzer, aber nicht vollständiger Überblick über die Vielfältigkeit der Unterscheidungsmerkmale: Hage (1999) und Damapour (1991) unterscheiden zwischen radikaler und inkrementeller Veränderung. Grossmann (1970) spricht vom ultimativen vs. instrumentellen Wandel, Normann (1971) von Neuausrichtung vs. Variation und Nord & Tucker (1987) von radikaler vs. routinemäßiger Veränderung. Miller & Friesen (1984), Tushman & Romanelli (1985) und Greenwood & Hinings (1996)) unterscheiden zwischen zwei Dimensionen: Bedeutsamkeit und Schnelligkeit. Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1998, 1999) unterscheiden zwischen der Absicht (Bewusst vs. Spontan) und den formalen Bedingungen der Veränderung (Formell vs. Informell) (vgl. Watling 2005, S. 20).

2.4 Phasen von Veränderungen

Veränderungsprozesse werden in der Literatur in Phasen eingeteilt. Kurt Lewins (1958) Modell beschäftigt sich im Rahmen der Organisationstheorie mit den Phasen von Veränderungen. Es werden drei Phasen beschrieben, die bei Veränderungen durchlaufen werden. Er unterscheidet:

1. das Auftauen („Unfreezing“),
2. die Bewegung („Moving“) und
3. die Verfestigung der Veränderung („Freezing“) (siehe Abbildung 3) (vgl. Lewin 1958, S. 210 ff.).

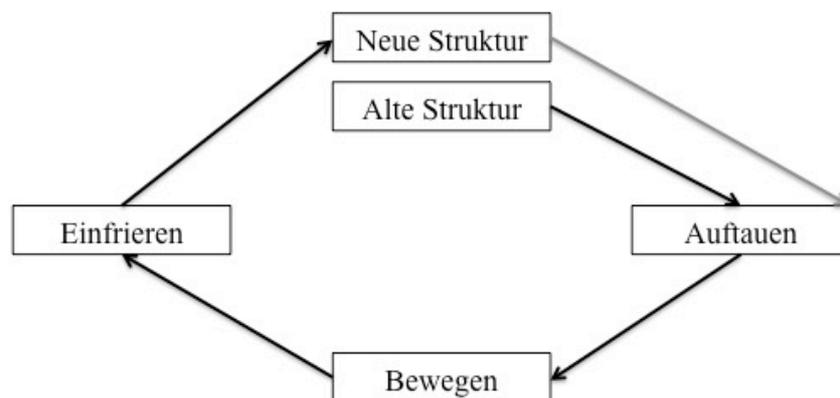


Abbildung 3: Lewins Drei-Phasen-Modell der Veränderung (Angelehnt an Lewin 1958, S. 210ff.)

Zu Beginn einer Veränderung befinden sich Organisationen nach Lewin in einem Gleichgewicht aus hemmenden und fördernden Kräften, welches durch intern oder extern initiierte Veränderungen destabilisiert wird. Hierbei ist es wichtig, die Mitarbeiter für die Erkennung von Problemen zu sensibilisieren, ein Wandlungsbedürfnis zu erwecken und Lösungsvorschläge zu initiieren. Es gilt also in der ersten Phase den bestehenden Zustand „Aufzutauen“ („Unfreezing“), um dann im zweiten Schritt die eigentliche Veränderung („Moving“) einzuführen. Diese Phase kann unter Umständen lange dauern, denn hier steht der Entwurf konkreter Maßnahmen im Vordergrund. Die Beteiligten müssen sich mit den neuen Anforderungen vertraut machen und motiviert werden, aktiv mitzuwirken. Dies fordert unvermeidlich Konflikte und Widerstände heraus. Der direkte Weg zur Phase der Veränderung ist nicht erfolversprechend, da bei den Betroffenen ohne Vermittlung die Zustimmung zur Veränderung nicht zu erwarten ist. Nach erfolgreicher Veränderung geht es in die Phase der Stabilisierung der Prozesse, es erfolgt somit ein einfrieren („Freezing“). Die Neuerungen in den Strukturen und Handlungsabläufen müssen nun verfestigt bzw. in den

Alltag integriert werden, um die langfristige Innovation sicherzustellen (siehe Abbildung 3) (vgl. Lewin 1958, S. 210 ff.).

Das Phasenmodell als Pioniertheorie von Lewin ist bis heute das wohl bekannteste Modell mit großem heuristischen Wert. Es lässt sich als Grundlage einer Reihe von Weiterentwicklungen und Anpassungen in der Literatur wieder finden. Die Vielzahl dieser Modelle basiert auf einer geänderten Schwerpunktsetzung und/oder zusätzlichen Phasen. Nachfolgend werden 13 Phasenmodelle in der Reihenfolge ihres Veröffentlichungsdatums aufgelistet:

1. Tuckmann (1965): 1. Forming (Orientierung und erste Formierung), 2. Storming (stürmische Phase des Aushandelns der Struktur der Gruppe und Klärung der Aufgaben), 3. Norming (Entwickeln von Normen, Regeln und dabei verbessert sich im positiven Fall der Zusammenhalt), 4. Performing (Arbeits- und Leistungsphase, als reifstes Entwicklungsstadium) und 5. Adjourning (Beendigung oder Auflösung der Zusammenarbeit)²⁴.
2. Beckhard und Harris (1977): 1. Present-State, 2. Transition-State, 3. Future-State.
3. Kantner (1983): 1. Departures from tradition und crisis, 2. Strategic decisions and prime movers, 3. Action vehicles and institutionalizations.
4. Tichy and Devanna (1986): 1. Awakening, 2. Mobilizing, 3. Reinforcing.
5. Woodward und Buchholz (1987): 1. Verdrängung, 2. Ärger und Widerstand, 3. Trauer, 4. Akzeptanz und Anpassung.
6. Nadler und Tushman (1989): 1. Energizing, 2. Envisioning, 3. Enabling.
7. Kilmann (1989): 1. Initiierung des Prozesses, 2. Problemdiagnose, 3. Planung der Veränderungspfade, 4. Implementierung der Veränderungsphase, 5. Evaluation der Ergebnisse.
8. Jick (1993): 1. Wandel analysieren, 2. Vision konkretisieren, 3. Vergangenheit hinter sich lassen, 4. Sinne für Notwendigkeit schärfen, 5. Starke Führung unterstützen, 6. Patenschaften einführen, 7. Implementationsplan entwickeln, 8. Unterstützende Strukturen schaffen, 9. Kommunizieren/Partizipation, 10. Wandel institutionalisieren.
9. Doppler und Lauterburg (1994): 1. Erste Überlegungen, 2. Gezielte Sondierung, 3. Schaffen der Projektgrundlagen, 4. Kommunikationskonzept, 5. Datenerhebung, 6. Feedback, 7. Diagnose und Kraftfeldanalyse, 8. Konzeptentwicklung, 9.

²⁴ Ursprünglich ein bekanntes Phasenmodell zur Teamentwicklung.

Vorentscheidung, 10. Experimente und Praxistests, 11. Entscheidung, 12. Praxiseinführung und Umsetzungsbegleitung.

10. Kotter (1996): 1. Dringlichkeit darstellen, 2. Führungskoalition aufbauen, 3. Visionen und Strategien entwickeln, 4. Vision des Wandels kommunizieren, 5. Empowerment auf breiter Basis, 6. Kurzfristige Ziele ins Auge fassen, 7. Erfolge konsolidieren und weitere Veränderungen ableiten, 8. Neue Ansätze in der Kultur verankern.
11. Streich (1997): 1. Schock, 2. Verneinung, 3. Einsicht, 4. Akzeptanz, 5. Ausprobieren, 6. Erkenntnis, 7. Integration.
12. Krüger (2000): 1. Initialisierung, 2. Konzipierung, 3. Mobilisierung, 4. Umsetzung, 5. Verstetigung
13. Baumgartner (2000): 1. Orientierung, 2. Situationsklärung, 3. Zieldefinition, -auswahl und -entscheidung, 4. Installation einer Steuerungsstruktur, 5. Information des Gesamtsystems, 6. Bearbeitung der einzelnen Ziele, 7. Absicherung des in die Organisation integrierten Prozesses.

Die meisten Veränderungsprozesse verlaufen jedoch selten oder nie so geordnet wie es in den o.g. Phasenmodelle beschrieben wird. Wissenschaftliche Untersuchungen dazu fehlen bislang. Durch diese aufgeführten Modelle wird versucht, die Komplexität dynamischer Veränderungen vereinfacht darzustellen und durch bewusstes zielgerichtetes Planen zu kontrollieren. Sie dienen als Schemata, um anstehende Maßnahmen im Vorfeld zeitlich planen zu können (vgl. Greif et al. 2004, S. 142). Burke (2002) bezeichnet die Phaseneinteilung von Veränderung als ein Paradoxon, da Veränderungen keine linearen Prozesse sind. Sie sind in ihrem Ablauf sehr dynamisch, unterschiedlich und nicht vollständig vorhersehbar, deshalb muss die Planung nichtlinearer Prozesse flexibel an die Situation angepasst werden (vgl. Burke 2002, S.295 ff.). Sinnvoll ist aber eine zeitliche Gliederung, die den Ablauf oder die Durchführung festlegt, wie bspw. Vorbereitung, Start, Implementierung und Weiterführung der Veränderung (vgl. Greif et al. 2004, S. 143).

2.5 Reaktionen auf Veränderungen

Die Hauptprobleme in Veränderungsprozessen sind der Widerstand gegen Veränderungen und die Beteiligung der Betroffenen. „Von Widerstand kann immer dann gesprochen werden, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, 'logisch' oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht

ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“ (Doppler et al. 2008, S. 336). Yukl (2002) beschreibt diesen Widerstand als nicht einfach das Ergebnis von Ignoranz und Unflexibilität, sondern als natürliche Reaktion der Menschen, die ihre eigenen Interessen und ihre Selbstbestimmung erhalten wollen. „Resistance to change is not merely the result of ignorance or inflexibility, it is a natural reaction by people who want to protect their self-interests and sense of self-determination“ (Yukl 2002, S.275).

Die Mitarbeiter sind die in der Regel am stärksten von der Veränderung Betroffenen und sind letztlich die Ausschlaggebenden für eine erfolgreiche Umsetzung von Veränderungsprozessen. In der Literatur wird deutlich, dass Stress (Abneigungen gegenüber Umstellungen) und Angst (vor Neuerungen durch die Veränderungen) negative Auswirkungen auf Veränderungsprozesse haben können. Aber auch das Fehlschlagrisiko bzw. der Abbruch von Veränderungsprojekten und deren negativen Nebenwirkungen (wie bspw. die Zerstörung der Vertrauensbasis) können für nachfolgende Prozesse hinderlich sein (vgl. Reiß et al. 1997, S. 18).

Wenn die Mitarbeiter nach dem Grund für die Ablehnung von Veränderungen befragt werden, lassen sich ihre Antworten in zwei Kategorien unterteilen: einerseits wird das Unverständnis für die Vision, die Veränderungsziele, -hintergründe und -motive thematisiert, andererseits die Angst vor dem Übergewicht negativer Folgen für die eigene Person angeführt (vgl. Kling 2003, S. 30). Die Widerstände in Veränderungsprozessen haben verschiedene Ursachen. Robbins (2001) unterscheidet zwei Hauptgruppen: individueller Widerstand und organisationale Widerstände.

Die Ursachen des Widerstands auf der Ebene des Individuums sind:

- Gewohnheit: Der Mensch ist ein Gewohnheitstier. Gewohnheiten sind routinierte Reaktionen zur Erleichterung der Komplexitätsbewältigung. Wenn Veränderungen anstehen, neigt der Mensch zu vertrauten Verhaltensweisen und da dies meist nicht möglich ist, äußert sich dies im Widerstand des einzelnen.
- Sicherheit: Veränderungen bedrohen das Sicherheitsgefühl des Menschen.
- Wirtschaftliche Faktoren: Der Mensch hat bei veränderten Arbeitsaufgaben Sorge um die Sicherung des Einkommens. Somit entstehen wirtschaftliche Ängste.
- Furcht vor Unbekanntem: Durch Wandel wird das Vertraute durch Unbekanntes

ersetzt und dadurch Angst und Verunsicherung erzeugt.

- Selektive Informationsverarbeitung: Der Mensch bildet sich sein Weltbild durch seine Wahrnehmung. Kommen nun Veränderungen auf ihn zu, versucht der Mensch sein Weltbild zu verteidigen und selektive Informationen zu verarbeiten. (vgl. Robbins 2001, S. 634 ff.) „Sie hören das, was sie hören wollen. Sie übergehen Informationen, die zu einer Bedrohung ihrer selbst geschaffenen Welt werden könnten“ (Robbins 2001, S. 635).

Organisationale Widerstände werden durch Trägheit in der vorhandenen Struktur, Trägheit der Gruppen, Bedrohung bestehender Machtbeziehungen, Gefährdung bestehender Ressourcenzuteilung und Entwertung von Fachwissen verursacht (vgl. Robbins 2001, S. 634 ff.).

Milliken (1987) definiert Unsicherheit als die Unfähigkeit eines Individuums, einerseits die Richtung zu verstehen, in die sich eine Umgebung verändert, andererseits den Einfluss, den diese Veränderung auf die Organisation des Individuums haben wird, und ob bestimmte Reaktionen im Umfeld erfolgreich sein werden (vgl. Milliken 1987, S. 136). Er unterscheidet zwischen drei unterschiedlichen Typen von Unsicherheit.

1. „State Uncertainty (or Perceived Environmental Uncertainty)“: Wenn Unsicherheit über den Zustand der Organisation herrscht und der Führende zum einen nicht dazu in der Lage ist, den Zustand der Umgebung vorherzusagen und zum anderen selbst den momentanen Zustand nicht versteht. Die Unsicherheit ist in extrem turbulenten Situationen gegeben und weicht von den bisherigen Erfahrungen in Organisationen ab.
2. „Effect Uncertainty“: Diese besteht, wenn der Führende nicht beurteilen kann, wie sich Veränderungen im Umfeld auf die Situation auswirken können. Es besteht Unsicherheit über die Effekte – wann sie eintreten, wie stark ihre Änderungsauswirkungen sind, welche Konsequenzen sie haben werden.
3. „Response Uncertainty“: Hier wird das mangelnde Wissen bzgl. Handlungsalternativen in Unternehmen angesprochen. Führende wissen nicht, wie sie in bestimmten Systemzuständen agieren sollen. Dies betrifft alle neuen Situationen und Handlungen, für deren Lösung die Erfahrungsgrundlage des Unternehmens keine Hilfestellung bietet (vgl. Milliken 1987, S. 136 ff.).

Die drei Unsicherheitstypen kennzeichnen, in Bezug auf welche Aspekte in der Organisation Informationsmangel herrscht oder das Problemverständnis des Führenden mangelhaft ist.

Der Widerstand gegenüber Veränderungen ist in der Literatur als ein Hauptproblem beschrieben und somit lässt sich vermuten, dass dies auch in quantitativer Hinsicht nachweisbar ist. Schaut man sich aber eine Untersuchung im Hinblick auf die Einstellungsmuster betroffener Mitarbeiter zu Veränderungsprozessen an, so zeigt sich oftmals eine Normalverteilung. D.h. es gibt wenige Extrempositionen (Ablehnung und Begeisterung) und viele Unentschlossene (Neutralität) (siehe Abbildung 4) (vgl. Capgemini 2004, S. 27).

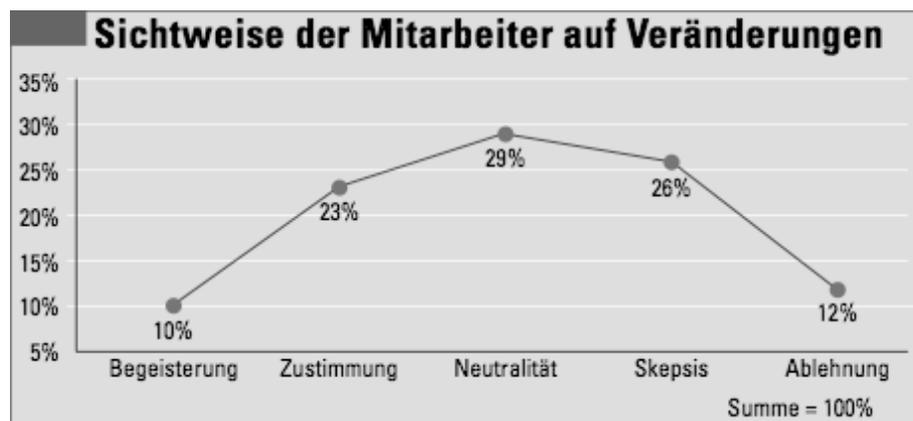


Abbildung 4: Sichtweise der Mitarbeiter auf Veränderungen (Capgemini 2004, S. 29)

Robbins (2001) ist der Ansicht, dass es für Individuen, die an einer Veränderungsentscheidung selbst mitgewirkt haben, schwierig ist, Widerstand zu üben. Wenn Betroffene im Vorfeld in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden, können Widerstände verringert werden (vgl. Robbins 2001, S. 637). Hier wird der Begriff der Partizipation bzw. Einbeziehung in den Vordergrund gestellt - Betroffene zu Beteiligten machen. Je stärker die Sicherheit, desto größer die Bereitschaft zur Veränderung. Wenn die Bereitschaft nicht erzeugt wird, können Widerstände den Veränderungsprozess zum Scheitern bringen.

Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten diesen Widerständen entgegen zu wirken. Greenberg et al. (2003) hat diese in sieben Regeln zusammengefasst:

1. Die mächtigsten und einflussreichsten Personen in der Organisation als „kritische interne Unterstützungsmasse“ gewinnen, an der sich die Übrigen orientieren,
2. Widerständige Mitarbeiter aufdecken und diese durch eine überzeugende Argumentation neutralisieren,
3. Fortbildung der Mitarbeiter/innen für die Veränderungen,
4. Einbeziehung der Mitarbeiter/innen,
5. Belohnung des erwünschten Verhaltens,

6. Entwicklung einer „lernenden Organisation“,
7. Berücksichtigung der speziellen internen und externen Situation (vgl. Greenberg et al. 2003, S.604 ff.).

Werden diese Regeln bei Veränderungsprozessen beachtet und angewendet, wird der Veränderungsprozess erfolgreich und fast widerstandlos verlaufen. Die Mitarbeiter haben einen entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit Veränderungen, dabei spielen die zentralen menschlichen Bedürfnisse und Emotionen eine große Rolle. In einem Konzept von Hron et al. (2005) und Frey et al. (2004) werden sieben Grundbedürfnisse ausgewählt, die im Rahmen von Veränderungsprozessen einen wichtigen Einfluss haben: Wahrnehmung von Sinn- und Notwendigkeit, Transparenz und Vorhersehbarkeit, Beeinflussbarkeit/Kontrolle, Wahrnehmung der Zielklarheit, Gerechtigkeit/Fairness, Wahrnehmung des Nutzens der Veränderung und Vertrauen.

2.6 Veränderungsmanagement

2.6.1 Von der Organisationsentwicklung zum Change Management

In den 70iger Jahren etablierte sich im deutschsprachigen Raum eine spezielle Form der Unternehmensentwicklung, die als Organisationsentwicklung bezeichnet wurde. Die in dieser Zeit gegründeten Fachgesellschaft Gesellschaft für Organisationsentwicklung e.V. (GOE) bezeichnete den Ansatz als (Zitat aus dem Leitbild): „längerfristig angelegten, organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)“ (zitiert nach Doppler et al. 2008, S. 89²⁵) Drei Kernelemente sind für die Organisationsentwicklung charakteristisch: längerfristiger, ganzheitlicher Ansatz, Beteiligung der Betroffenen, Hilfe zur Selbsthilfe. Im Laufe der 90er-Jahre verschärfte sich die wirtschaftliche und damit auch die gesellschaftliche Lage durch schärfer werdenden Wettbewerb und permanenten Innovationsdruck (vgl. Doppler et al. 2008, S. 90).

Die Grundphilosophie der Organisationsentwicklung wurde hinsichtlich der Effizienz und des Zeitfaktors (Beschleunigung) hinterfragt. „Organisationsentwicklung ermöglicht, die Menschen ins Boot zu holen, partizipativ zu arbeiten, Veränderungen menschlich zu

²⁵ Das Leitbild ist nicht mehr verfügbar.

gestalten, den Sinn zu kommunizieren, neben dem technischen Notwendigen die sozialen Aspekte zu betonen, das (langsame) Gewöhnen an das Neue zu unterstützen, den Betroffenen Zeit zu geben und dafür zu sorgen, dass sich die Mitarbeiter wohl fühlen und eine positive Wertschöpfung erreicht wird. Veränderung wird eher als eine zeitweilige Erscheinung betrachtet“ (Berger et al. 2008, S. 324). In dieser Definition kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Organisationsentwicklung für schrittweise Innovationen in ruhigeren Zeiten genügt. Die aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen erfordern jedoch eine neue Form des Managements, nämlich das Veränderungsmanagement. „Veränderungsmanagement geht darüber hinaus, da die Betroffenen sehr früh in die Umsetzungsphase einbezogen werden, eventuell auftretende Widerstände als normal und als Energie betrachtet werden (Neues ist immer mit Widerstand verbunden) und ein Spielraum für Innovationen eingeräumt wird. Es gibt keine langen Schonfristen für Einzelne, ob sie sich dem Neuen zuwenden wollen oder nicht. Das Zögern, etwas Neues auszuprobieren, wird aber akzeptiert. Eine kritische Masse für die Veränderung zu gewinnen reicht, es wird nicht auf jeden gewartet. Jene, die sich lange gegen die Veränderung sträuben, werden unterstützt, müssen aber auch mit Konsequenzen rechnen. Beim Veränderungsmanagement geht es darum, sowohl die Ertragszone als auch das Überleben der Organisation zu sichern“ (Berger et al. 2008, S. 234). Der ursprüngliche Ansatz der Organisationsentwicklung wurde, um den neuen Herausforderungen gerecht zu werden, zu einem ganzheitlichen, integrierten Ansatz des Veränderungsmanagements weiterentwickelt. Es ist stärker nach außen gerichtet (d.h. es setzt sich erfolgreich mit den Einflüssen von außen auseinander) und effizienzorientierter. Jedoch wurde die ursprüngliche Philosophie beibehalten: „Produktivität und Menschlichkeit in gleicher Weise im Auge behalten, mit dem Ziel, Unternehmen und Mitarbeiter gemeinsam lern- und zukunftsfähig zu machen“ (Doppler et al. 2008, S. 94). Die Organisationsentwicklung von damals war sehr stark nach innen gerichtet auf die Menschen, die Prozesse und die Strukturen. Heute muss Veränderungsmanagement den Blick permanent über den Tellerrand hinaus richten. Der Begriff Veränderungsmanagement hat die Bezeichnung Organisationsentwicklung weitgehend verdrängt, da zum einen die darin benannte Veränderung im Vergleich zu Entwicklung stärker betont wird und zum anderen die Formulierung den Anspruch erhebt, den Wandel aktiv voranzutreiben (vgl. Doppler et al. 2008, S. 96).

2.6.2 Begriffsbestimmung

Der Begriff Veränderungsmanagement wird gleichbedeutend mit den Begriffen

Transformationsmanagement oder Change Management als Überbegriff für Unterstützungsansätze in organisationalen Veränderungsprozessen in wirtschaftlichen Organisationen verwendet.

Das Gabler Wirtschaftlexikon (2010) definiert Veränderungsmanagement als eine „laufende Anpassung von Unternehmensstrategien und –strukturen an veränderte Rahmenbedingungen. Wandel repräsentiert heute in Unternehmen nicht mehr den Sondervorgang, sondern eine häufig auftretende Regellerscheinung. Alle Prozesse der globalen Veränderung, sei es durch Revolution oder durch geplante Evolution, fallen in das Aufgabengebiet des Change Management“ (Gabler 2010, S. 586). Idealerweise ist das Veränderungsmanagement „die zielgerichtete Analyse, Planung, Realisierung, Evaluierung und laufende Weiterentwicklung von ganzheitlichen Veränderungsmaßnahmen in Unternehmen“ (Vahs 2007, S.281).

Jeder Veränderungsprozess besitzt eigene Gegebenheiten, aber dennoch lassen sich bestimmte Gemeinsamkeiten feststellen. Drei Aspekte müssen in jedem Veränderungsprozessen beachtet bzw. geklärt werden: die Richtung (Strategie), die Abläufe und Aufbauorganisation (Struktur) und die Einbindung der Menschen in die Veränderung (Kultur) (vgl. Kraus et al. 2004, S. 16).

2.6.3 Übertragbarkeit auf Schulen

Das Veränderungsmanagement wird im schulischen Bereich als Unterstützungsansatz für die konstatierten Probleme mit schulischen Restrukturierungen durch Organisationsentwicklung bzw. der Implementierung von Qualitätsmanagement angesehen (vgl. Tenberg 2001; vgl. Altrichter 1998).

Um die Übertragbarkeit des Veränderungsmanagements auf Schulen zu prüfen, wird nochmals auf die UnvereinbarkeitsThese zwischen Organisation und Erziehung (Terhart 1986) (siehe Kapitel 1.1) hingewiesen. Die Erziehungswissenschaft hat sich zwischenzeitlich zwar der Organisationssoziologie und der –ökonomik geöffnet, allerdings besteht weiterhin insgesamt eine eher ablehnende Haltung. „Der Grund mag darin liegen, dass diese betriebswirtschaftlichen Organisationsmodelle dezidiert intendieren, über die deskriptiv-analytischen, soziologischen Ansätze hinaus, in das organisierte Geschehen unter den Paradigmen von Effektivität und Effizienz einzugreifen. Diese Zugangsweise scheint – zumal aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – das Individuum in der Organisation unberücksichtigt zu lassen“ (Brohm 2004, S. 180). Es erweckt den Anschein, dass hierbei unberücksichtigt

bleibt, dass es sich in den zu wandelnden Organisationen um soziale Systeme handelt. In den Wirtschaftswissenschaften sind Individuen in den vergangenen Jahrzehnten stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt (z.B. Human Resource Management). Somit kann festgehalten werden, dass das von Pädagogen und Soziologen gelegentlich angelastete Funktionsmodell in der Betriebswirtschaftslehre selbst als veraltet gilt (vgl. Brohm 2004, S. 182).

Wie zuvor in Kapitel 2.5 erwähnt, ist das Verhalten der Mitarbeiter entscheidend für den Erfolg oder Misserfolg von Wandel. Im schulischen Bereich, der von der Personalintensität sehr hoch ist, entscheidet das Verhalten der Lehrer über die Weiterentwicklung der Organisationen im Bildungswesen. In Veränderungsprozessen an Schulen ist deshalb die größtmögliche Einbeziehung der Mitarbeiter in den Prozess einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung²⁶ (BMBF) hat sich zum Ziel gesetzt einen Kurswechsel (z.B. durch Entwicklung von Innovationsprogrammen, Bildungsstandards,...) in der Bildungspolitik herbeizuführen. Wird dieser Wandel einem bestimmten Typus zugeordnet (siehe Kapitel 2.3), so kann von einem Wandel zweiter Ordnung – einer grundlegenden Umstrukturierung im Sinne des Change Management – gesprochen werden. Allerdings ist auch deutlich erkennbar, dass zur Zeit das Ziel (Wandel zweiter Ordnung) des BMBF im Bildungsbereich nicht im Sinne des Change Managements erreicht wird. In den Schulen bleibt ein strukturelles Problem. In Wirtschaftsunternehmen hat ein Scheitern von Wandlungsprozessen erheblichen Einfluss auf das Unternehmen, denn von der Qualität hängt die Existenz des Unternehmens und auch die des einzelnen Mitarbeiters ab. Dagegen ist in der Schule die Qualität von der Existenz der Organisation und des einzelnen Mitarbeiters abgekoppelt. In Unternehmen ist die Sicherung der Existenz ein wichtiges Handlungsmotiv des Einzelnen, um den Wandel aktiv zu unterstützen. Im schulischen Bereich ist dieses Motiv nicht vorhanden und deswegen kann in solchen Organisationen von stärkerem Widerstand ausgegangen werden. Es stellt sich die Frage, wie und mit welchen Mitteln Lehrer trotz Arbeitsplatzsicherheit und „tradiertem Komfortzone“ (Brohm 2004, S. 188) im Bildungsbereich zur Unterstützung von Wandlungsprozesse motiviert werden können? Die grundlegenden Voraussetzungen des Wandels werden zurzeit in der bildungspolitischen Debatte nicht beachtet, wodurch der Erfolg der Bildungsreform in Frage gestellt werden kann. Zusätzlich zur Existenzfrage kommen noch die „tradierten Sicherungssysteme“ (Brohm 2004, S. 189) und fehlendes „Controlling“ (z.B. vor allem aber

²⁶ www.bmbf.de

die fehlenden Konsequenzen bei negativen Evaluationsergebnissen) zur mangelnden Wandlungsbereitschaft der Lehrer hinzu. Abschließend kann festgehalten werden, dass es sinnvoll wäre, die Erkenntnisse auf dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaften im Bildungsbereich zu nutzen, um durch Reformvorhaben an Schulen nachhaltige Veränderung hervorzurufen (vgl. Brohm 2004, S. 182 ff.).

Im schulischen Kontext bzw. an berufsbildenden Schulen stellen die Finanzierung eines Veränderungskonzepts und auch die Suche nach geeigneten Beratern große Herausforderungen dar (vgl. Tenberg 2008, S. 146). Bundesweit können jedoch einzelne Ansätze identifiziert werden. So beispielsweise der 2007 beendete BLK-Modellversuch „Change-Man: Berufliche Schulen im Wandel“ in Bremen²⁷ und das Konzept des Instituts für Berufspädagogik der Leibniz-Universität Hannover - jetzt Arbeitsbereich der Technikdidaktik an der Technischen Universität Darmstadt - zur Qualitätsentwicklung an Berufskollegs in Nord-Rhein-Westfalen durch Veränderungsmanagement (vgl. Tenberg 2009, S. 23 ff.).

2.7 Erfolg- und Misserfolgskfaktoren

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren bei erfolgreichen Veränderungsprozessen eine Rolle spielen bzw. wie Barrieren und Widerstände aus dem Weg geräumt werden können? In der Literatur gibt es diesbezüglich eine Vielzahl an Konzepten und Modellen, die allerdings subjektiv vom jeweiligen Autor aufgestellt wurden. Aus methodenkritischer Sicht zeigt sich jedoch, dass die Ergebnisse von Veränderungen selten eindeutig auf bestimmte Faktoren zurückzuführen sind. Die Wirkung von Veränderungsmaßnahmen sind somit „immer kontext-, situations-, personen- und konstellationsabhängig sowie davon, wie sie umgesetzt werden“ (Greif et al. 2004, S. 164).

Allerdings wurden in den letzten Jahren Erfolgsfaktoren in einer Reihe von Studien wissenschaftlich hergeleitet. Gerkhardt et al. (2006) fasste die Ergebnisse in einer qualitativen und quantitativen Studie zu zwölf Erfolgsfaktoren zusammen:

²⁷ Verfügbar unter: www.change-man.de



Abbildung 5: Übersicht der Erfolgsfaktoren in Veränderungsprozessen (Gerkhardt 2007, S. 338)

1. Umfassende Symptombeschreibung & Diagnose der Ist-Situation: Hierbei sollten nicht nur die Strukturen, Voraussetzungen und Gegebenheiten, sondern auch Faktoren wie Einstellungen, Glaubenssätze, Werte, das Ausmaß an Vertrauen und die vorherrschende Konfliktkultur Berücksichtigung finden. Nur so können zielgerichtete Maßnahmen entwickelt werden. Ebenfalls von besonderer Bedeutung ist bei der Bestandsaufnahme die Einbeziehung aller Betroffenen.

2. Vision/Ziele definieren: Die Definition der Richtung der anstehenden Veränderung bzw. das „Bild der Zukunft“ muss für alle Betroffenen verständlich kommuniziert werden. Von besonderer Bedeutsamkeit ist die aussichtsreiche Beschreibung der Ziele, damit bei den Betroffenen Motivation und Interessen geweckt werden, denn ohne diese Gelingungsfaktoren werden die Ziele nicht unterstützt.

3. Gemeinsames Problembewusstsein: Aus der Betrachtung des 1. (Ist-Zustand) und des 2. (Soll-Zustand) Punkts muss ein Problembewusstsein für Handlungsbedarf entstehen. Dieses muss auf breiter Basis vermittelt werden muss. Die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Veränderung ist eine Vorbedingung für die Wandlungsbereitschaft.

4. Führungs-koalition & Treiber: Der Zusammenschluss von möglichst vielen Befürwortern auf allen Ebenen ist die Basis jedes Veränderungsprozesses. Das Vertrauen in die Führung und deren Glaubwürdigkeit sind wichtig, damit die Betroffenen offen gegenüber Veränderungen sind.

5. Kommunikation: Am Anfang eines Veränderungsprozesses steht das Kommunizieren der Ziele. Im weiteren Verlauf des Veränderungsprozesses und möglichst zeitnah ist ein kontinuierlicher, wechselseitiger und offener Informationsaustausch auf breiter Ebene obligatorisch.
6. Zeitmanagement: Veränderungen nehmen in ihrer Dynamik zu. Deshalb ist es wichtig, die einzelnen Phasen der Prozesse vorab systematisch zu planen. Durch die zeitliche Koordination und Planung können alle Betroffenen eine inhaltliche und zeitliche Vorstellung der Veränderung entwickeln.
7. Projektorganisation & Verantwortlichkeiten: Zur Verwirklichung einer optimalen Zusammenarbeit ist die zeitnahe Klärung von Verantwortlichkeiten, Rollen und Aufgaben entscheidend. Durch eine Projektorganisation mit den unterschiedlichsten Zielgruppen können einerseits die Partizipation der Beteiligten gefördert werden und andererseits alle Perspektiven Berücksichtigung finden.
8. Hilfe zur Selbsthilfe, Qualifikation und Ressourcen: Die am Veränderungsprozess Beteiligten werden in der Selbstorganisation gefördert und unterstützt (z.B. durch Ressourcenbereitstellung, Beratung, Feedback,...). Sie werden damit zu Beteiligten gemacht.
9. Schneller Erfolge/Motivation: Zu Beginn eines Veränderungsprozesses sollten leicht zu bewältigende Maßnahmen stehen, denn schnelle Erfolge erhöhen die Motivation für weiteres Engagement und schaffen positive Stimmung. Ebenso ist hierbei und im gesamten Prozess die kontinuierliche Würdigung der Arbeit ein Motivationsfaktor.
10. Flexibilität im Prozess: Ein gewisses Maß an Flexibilität während des gesamten Prozesses sollte eingeplant werden, um auf neue Anforderungen und Herausforderungen schnell und flexibel reagieren zu können.
11. Monitoring/Controlling des Prozesses: Die kontinuierliche Überwachung und Überprüfung während des gesamten Veränderungsprozesses wirkt unterstützend zur Zieldefinition, zur Erkennung von Problemen und zur Zielkorrektur. In diesem Begleitungsprozess wird unterschieden zwischen „harten Faktoren“ (z.B. Prüfung festgelegter

Ziele) und „weichen Faktoren“ (z.B. Zufriedenheit und Motivation der Betroffenen). Beide Faktoren spielen eine wichtige Rolle im Veränderungsprozess.

12. Verankerung der Veränderung: Zur Sicherung des Erfolgs von Veränderungen, müssen die neuen Ansätze (Rollen, Aufgaben und Abläufe) explizit in schriftlicher Form verankert werden (siehe Abbildung 5) (vgl. Gerhardt et al. 2006, S. 52 ff.).

Das o.g. Konzept des Veränderungsmanagements stellt einen groben Rahmen dar, der individuell je nach Veränderungsprozess spezifiziert werden muss. Diese Spezifikation ist im Bezug auf die Person zu treffen, aber auch im Hinblick auf die zeitliche Konkretisierung, da jeder der zwölf Erfolgsfaktoren in diesen beiden Dimensionen variiert (vgl. Tenberg 2008, S. 146).

2.8 Zusammenfassung

Veränderungen in unserer Gesellschaft sind keine neuen Phänomene, nur die Geschwindigkeit ihres Auftretens hat zugenommen. Es handelt sich heutzutage um einen geplanten Wandel und einen Wandel 2. Ordnung, der durch einschneidende Veränderungen charakterisiert wird. Diese erzeugen auf Seiten der Mitarbeiter Angst und Unsicherheit, und sie führen zum Widerstand. Um den Widerstand zu minimieren ist es von besonderer Wichtigkeit, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen und sie bereits in der ersten Phase des „Auftauens“ mit einzubeziehen. In der zweiten Phase des „Bewegens“ folgt dann die eigentliche Veränderung mit einer hohen Beteiligung der Personen. In der dritten Phase des „Einfrierens“ geht es nach erfolgreicher Veränderung zur Verstetigung der Prozesse.

Das Veränderungsmanagement hat seinen Ursprung in der Wirtschaft. Seine Anwendung ist aber auch gerade im schulischen Bereich als Unterstützungsansatz für Entwicklungsprozesse sinnvoll. Es ist offensichtlich, dass Veränderungsmanagement mit dem Verhalten der Führung zusammenhängt. Im schulischen Bereich ist empirisch nachgewiesen, dass der Schulleiter eine entscheidende Rolle im Entwicklungsprozess inne hat. Damit einhergehend ist ein Rollenwechsel vom traditionell eher reaktiv-administrativen „Leiten“ hin zum aktiv-gestaltenden „Führen“ von Schulen (vgl. Bonsen 2003, Rosenbusch 2005). Spätestens seit dem Pisa-Debakel wird deutlich, dass viele Veränderungsprozesse im Sinne eines Wandels 2. Ordnung auf die Schulen und besonders auf die Schulleitungen zukommen werden und somit „echte Führung verlangen“ (vgl. Bessoth 2005, S. 104).

Die Schulentwicklungsforschung hat in den vergangenen Jahren einen Führungsbedarf der Einzelschule ausgemacht, der nur ansatzweise organisationstheoretisch fundiert ist. Die schulischen Führungskonzeptionen reichen von der „Schule mit einem gestärkten Schulleiter“ bis zur „sich selbst führenden Schule“ (vgl. Dubs 2005, S. 21 ff.). In diesen wird deutlich, dass die Einzelschule nicht mehr als bürokratisches System verstanden wird, sondern als Organisation, die offen gegenüber ihrer Umwelt und ihren Anforderungen ist und damit Bereitschaft zur Veränderung zeigt (vgl. Fullan 1999, S. 142).

Es kann festgehalten werden, dass es wichtig ist, in der Schulleitungsforschung immer den Aspekt der Veränderung bzw. der Innovation zu berücksichtigen. Das nachfolgende Kapitel widmet sich dem Begriff der Führung und geht näher auf die Theorien der Führungsforschung ein. Dabei wird der Schwerpunkt auf Führung in Veränderungsprozessen gelegt.

3. Theorien und empirischer Forschungsstand der Führung

„Will man sich auf dem Gebiet der Führung orientieren, so trifft man auf unübersichtliche Gelände: Es gibt beeindruckende Pracht-Straßen, die aber ins Nichts führen, kleine Schleichwege zu faszinierenden Aussichtspunkten, Nebellöcher und sumpfige Stellen. Auf der Landkarte der Führung befinden sich auch eine ganze Reihe Potemkinscher Dörfer, uneinnehmbare Festungen oder wild wuchernde Slums“ (Neuberger 1995, S. 2).

3.1 Definition Führung

Zu dem Thema Führung gibt es eine unüberschaubare Menge an Veröffentlichungen, sowohl aus der betriebswirtschaftlichen als auch aus der psychologischen Perspektive. Bevor im Nachfolgenden ein Überblick über die Führungsforschung gegeben wird, werden zunächst verschiedene Definitionen des Begriffs Führung näher beleuchtet.

Stahle definiert aus betriebswirtschaftlicher Perspektive Führung als „Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen in und zwischen Gruppen, mit dem Zweck, bestimmte Ziele zu erreichen“ (Stahle 1999, S. 328). Bei dieser Definition wird der **Einflussprozess** und die **Handlungslenkung** in den Vordergrund gestellt (siehe auch Steinle 1978, S. 27).

Neuberger stellt die **Konditionierung (Wandlung)** in den Vordergrund seiner Definition: „Führung in Organisationen ist ein von Beobachtenden thematisierter Interaktionsprozess, bei dem eine Person in einem bestimmten Kontext das Handeln individueller oder kollektiver Akteure legitimerweise konditioniert; als kommunikative Einflussbeziehung nutzt sie ein unspezifisches Verhaltensrepertoire, um – auch mit Hilfe von und in Konkurrenz zu dinglichen und institutionellen Artefakten – die Lösung von Problemen zu steuern, die im Regelfall schlecht strukturiert und zeitkritisch sind“ (Neuberger, 2002, S. 47).

Weibler stellt die **Interaktionbeziehung** in seiner Definition in den Vordergrund: „Therefore, a guiding perspective could be to view leadership as a jointly created, mutually accepted special relationship that gets its changing, concrete gestalt from the mode of intercourse of two (or more) directly or indirectly connected persons, embedded in a necessarily constraining situation and context, who together strive to solve problems“ (Weibler 2004, S. 258).

Weiterhin kann Führung auch vereinfacht als „zielbezogene Einflussnahme auf andere“ (Rosenstiel, Molt & Rüttinger 1988) bzw. als „ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation“ (Wunderer 2001, S.4) beschrieben werden.

House & Javidan (2004) definieren Führung in der GLOBE-Studie²⁸ wie folgt: „The GLOBE definition of leadership is the ability of an individual to influence, motivate, and enable others to contribute toward the effectiveness and success of the organizations of which they are members“ (House et al. 2004, S. 15). Sie legen den Schwerpunkt auf die **Fähigkeit/Eigenschaft** der Führungsperson.

Bass (1990) definiert es wie folgt: „Führung ist eine Interaktion zwischen zwei oder mehr Gruppenmitgliedern und beinhaltet oft eine Strukturierung oder Restrukturierung der Situation und der Wahrnehmungen und Erwartungen der Mitglieder. Führer sind Agenten des Wandels – Personen, deren Handlungen andere Menschen mehr betreffen als die Handlungen anderer Menschen sie betreffen“ (Bass 1990b, S. 19 ff.). Bass stellt den **Einflussprozess** und den **Wandlungsprozess** durch die Führungsperson in den Mittelpunkt.

Die nachfolgende Tabelle 5 stellt die vorgenannten Definitionen in tabellarischer Form dar:

Autor	Oberbegriff: Führung ist ein/e...	Unterbegriff: Elemente sind...
Steinle (1978), S. 27	<ul style="list-style-type: none"> • Einflussprozess • Handlungslenkung 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematisierung, Struktur • Zielorientierung/ Intention • Zukunftsbezug • Leistung und Zufriedenheit als Zielspezifizierung
Neuberger (2002), S. 47	<ul style="list-style-type: none"> • Konditionierung (Wandlung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Handeln eines Subjektes • Akzeptanz/Legitimität • Zielorientierung • Geführte (jede Person) • Schlecht strukturierte Situation
Weibler	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktions- 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyade/Gruppe/Positionstriade

²⁸ Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness Research Program

(2004), S. 258	beziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Wechselseitigkeit • Akzeptanz/Legitimität • Wandel/Zeitliche Dimension • Direkt-interaktiv/Strukturell • Situationskontexte
Wunderer (2003), S. 4	<ul style="list-style-type: none"> • Einflussprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel- und Ergebnisorientierung • Anreizbezug (aktivierend) • Wechselseitigkeit (Reziprozität) • Gemeinsamkeit (Akzeptanz) • Direkt-interaktiv/Strukturell
House & Javidan (2004), S. 15	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit/Eigen- schaft der Führungskraft 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss/Motivationsprozess • Vermittlung von Fertigkeiten • Erfolg und Effektivität als Zielspezifizierungen
Bass (1990a), S.19-20	<ul style="list-style-type: none"> • Einflussprozess • Wandlungs- prozess durch die Führungskraft 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturschaffung • Situationsanpassung • Erwartungen/Wahrnehmungen Geführter als Zielrichtung • Geführte (jede Person) • Motivation/Fähigkeiten Geführter als Zielrichtung

Tabelle 5: Übersicht differenzierender Führungsdefinitionen und ihre Führungselemente (Steinle et al. 2008, S. 104)

Werden nun die vorgenannten Definitionen auf den schulischen Bereich übertragen, ist festzustellen, dass zum einen Führungshandeln in der Schule noch kaum Tradition hat (vgl. Münch 2004, S. 33) und zum anderen aus Lehrersicht keine klaren Führungskonzepte vorhanden sind. „Die Befunde markieren ein Führungsverständnis der Lehrkräfte, in dem sich das Führungshandeln auf die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen und auf die Vermeidung zusätzlicher Belastungen konzentrieren sollte. Dieses Führungsverständnis ist jedoch wenig an der Entwicklung von Schule und Unterricht orientiert“ (Wagner 2010, S. 116). Aus Schulleitersicht ist der Führungsbegriff ebenfalls noch nicht geläufig (vgl. Kranz 2007, S. 257). Es wurden Untersuchungen durchgeführt, die Aspekte des Führungsverständnisses von Schulleitern erfassen. Allerdings ist dieser Forschungsbereich noch in den Anfängen, da die Rolle des Schulleiters sich erst in den letzten Jahren zur einer Führungsrolle entwickelt hat.

Weiterhin kann zwischen einer Führung durch Strukturen (z.B. Anreizsysteme) oder einer Führung durch Menschen unterschieden werden. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Führung durch Menschen. Sie untersucht also, was es bedeutet, wenn eine Personen versucht

auf andere Person Einfluss auszuüben, sie zu motivieren oder sie dazu zu bringen, einen Beitrag zum Erreichen des Gruppen- oder Organisationszieles zu leisten (vgl. Kerschreiter et al. 2006, S. 619).

Weiterhin ist es wichtig zwischen Management²⁹ und Führung zu unterscheiden. „Managen meint das Verhalten einer Person in einer mit formaler Autorität ausgestatteten Position, das als Resultat die Bereitschaft der Mitarbeiter hat, sich den Anforderungen ihrer Rolle oder Position zu fügen. Führen meint das Verhalten einer Person, das wichtige Werte, Motive und das Selbstverständnis anderer so beeinflusst, dass diese außerordentliche Anstrengung jenseits der normalen Anforderungen aus ihren Rollen oder Positionen auf sich nehmen und freiwillig Eigennutz zurückstellen und zugunsten eines gemeinsamen Zieles ihr Äußerstes geben (opferbereit sind). Man beachte, dass, so gesehen, Führer – im Unterschied zu Managern – keine mit formaler Autorität ausgestattete Position innehaben müssen“ (House & Shamir 1995, S. 879). Führer agieren aufgrund einzigartiger Eigenschaften und Verhaltensweisen und Manager auf der Basis formaler Autorität mit Lob und Tadel.

3.2 Chronologischer Überblick der Führungsforschung

Im Folgenden werden die Entwicklungsabschnitte der Führungsforschung in tabellarischer Form aufgezeigt (siehe Tabelle 6). Auf die einzelnen Abschnitte wird im weiteren Verlauf näher eingegangen:

Zeit	Ansatzpunkt	Kernfrage/ -inhalte	Gruppe von Theorien	Bekannte Vertreter / Theorien
Bis Ende der 1940er	Führungseigenschaft	Welche universellen Eigenschaften haben erfolgreiche Führer gemeinsam? Führungspersonen werden als solche geboren;	Eigenschaftstheorien, Trait Theorien, Great Men Theory	Stogdill (1948) Mann (1959) Lord, de Vader, Alliger (1986)

²⁹ Das Wort Management leitet sich ab von englisch manage, dies von italienisch maneggiare „an der Hand führen“, dies vom lateinischen manus „Hand“; die englische Bedeutung wurde um 17./18. Jahrhundert durch französisch ménagement beeinflusst. Die etymologische Wurzel des Begriffs Management ist nicht vollständig geklärt. Begriff Management ist ein feststehender Begriff der englischen Sprachen, der auch vor allem nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland weite Verbreitung gefunden hat. In der Betriebswirtschaftslehre wird der Begriff Management identifiziert als Unternehmensführung (-leitung). Erst später wurde eine personenbezogene, verhaltenswissenschaftliche Komponente des Managements erkannt, die durch den Begriff der Personalführung belegt wird (vgl. Stahle 1999, S. 71 ff.).

		Führungsfähigkeit als angeborene Fähigkeit		
Ende 1940er – Ende 1960er	Führungsstil	Wie verhalten sich Führungspersonen in der Gruppe? Führungseffektivität eines bestimmten Führungsstils ist abhängig von der jeweiligen Führungssituation.	Behavioral Theories – Verhaltenstheorien	Stil: Lewin, Lipitt & White: IOWA Studie; Tannenbaum & Schmidt: Kontinuum; Verhalten: Blake&Mounton: Mangerial Grid; McGregor: Theory X vs. Theory Y; Michigan Leadership Studies; Stogdill: Ohio State Leadership Studies
Ende 1960er – Anfang 1980er	Kontingenz / Situationen	Welches Führungsverhalten passt in welche Situation? Die Effektivität eines bestimmten Führungsstils ist abhängig von der jeweiligen Führungssituation.	Situational Theories	Fiedler: Kontingenzmodell; Hersey&Blanchard: Life Cycle Theory; House & Mitchell: Weg-Ziel Theorie; Vroom & Yetton: normatives Entscheidungsmodell; Lord & Maher: Leadership Categoization Theory
Seit den frühen 1980er	„New Leadership“ (einschließlich charismatische/transformationale Führung)	Welche Ressourcen werden zwischen Führungskraft und Mitarbeiter ausgetauscht, die einen guten Ablauf erlauben? Führungskräfte brauchen eine Vision und fördern Loyalität und emotionale Verbundenheit der Geführten.	Transactional Leadership Theories	Graen & Scandura: Leader-Member-Exchange (LMX); Cook & Emerson: Social Exchange Theory; Macht- und Einflussansätze
Seit den 1990er	Sozialer und kultureller Einfluss	Führungskräfte und Geführte handeln in sozialen Kontexten, die durch ihre Beziehungsqualität und kulturelle Gegebenheiten beeinflusst sind. Dies gilt es von beiden Seiten zu berücksichtigen.		

Tabelle 6: Entwicklungsphasen Führungsforschung

3.3 Eigenschaftstheorien

Die Annahme, dass Menschen zu Führungspersonen werden, weil sie über spezielle Charaktereigenschaften verfügen, ist Gegenstand der Eigenschaftstheorie (Trait-Theory) – auch Persönlichkeitstheorie genannt. Als historische Wurzeln der Eigenschaftstheorien können die „Great Man Theories“ angesehen werden. Sie beschreiben den Verlauf der

Geschichte als eine historische Folge großer Persönlichkeiten (vgl. Bass 1990a, S. 37 ff.). Die Suche nach Führungseigenschaften erlebte in den 1930er und in den 1940er Jahren ein großes Interesse. Im Zentrum dieser Theorien steht die Identifizierung individueller Charaktereigenschaften, die für den Erfolg des Führenden erforderlich sind. Der Besitz dieser Eigenschaften soll den Führungserfolg der Person vorhersagen lassen (vgl. Weinert 2004, S.467 ff.). Der Erfolg der Führungsperson wird nach dieser Theorie auf angeborene oder erworbene Persönlichkeitseigenschaften zurückgeführt (siehe Abbildung 6).

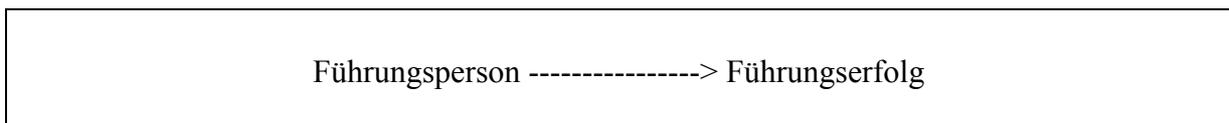


Abbildung 6: Führungsperson – Führungserfolg (Worpitz 1991, S. 91)

Allerdings zeigen Übersichtsarbeiten zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und der Ausführung einer Führungsposition bzw. Führungseffektivität nur eine geringe Koinzidenz mit großer Streubreite (vgl. Mann 1959; Stogdill 1948). Lord et al. haben die der vorgenannten Übersichtsarbeit zu Grunde liegenden Studien reanalysiert und kommen zu dem Ergebnis, dass Zusammenhänge zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Führungserfolg bestehen, wie z.B. Intelligenz ($r = .52$), Maskulinität ($r = .34$), Dominanz ($r = .17$) (vgl. Lord et al. 1986; Yukl 2002; Judge et al. 2002). Heute besteht allgemeiner Konsens über das Scheitern der Eigenschaftstheorie (vgl. Wunderer et al. 1980, S. 127), denn der Erfolg von Führung hängt nicht maßgeblich von den persönlichen Eigenschaften des Führers ab. Das Führungsphänomen lässt sich demnach nicht durch die Eigenschaftstheorie erklären, sondern beruht auf einer situativen Sicht, wie sie heute in einer Situationstheorie der Führung Niederschlag gefunden hat (vgl. Staehle 1999, S.333 ff.). Durch das Aufkommen der charismatischen Führungstheorie (siehe Kapitel 3.7.1) gewinnen allerdings die Eigenschaftstheorien erneut an Bedeutung (vgl. Wunderer 2001, S. 277).

Die geforderte Anzahl der Eigenschaften, die eine Führungsperson haben soll, wird von Jahr zu Jahr größer. Zwar erlaubt die Anforderungsliste in vielen Situationen „gute“ und „schlechte“ Führungskräfte zu differenzieren, aber gerade im Führungsprozess sind die Persönlichkeitsmerkmale in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation zu sehen. Situationen und Eigenschaften können sich gegenseitig beeinflussen. Also können einerseits Situationsfaktoren den Erfolg der Führungsperson stärker beeinflussen als Persönlichkeitsfaktoren, es kann aber andererseits auch das Gegenteil zutreffen. Kritisch ist

anzumerken ist auch, dass die Charaktereigenschaften in Interaktion miteinander stehen und somit einen kombinierten Einfluss auf Führungsstil und –verhalten ausüben (vgl. Weinert 2004, S.467 ff.).

3.4 Verhaltenstheorien

Da die Eigenschaftstheorieforschung zu keinen praktisch verwertbaren Ergebnissen führte, wandte sich das Augenmerk der Führungsforschung auf Stil und Verhalten der Führungsperson. In den sog. Verhaltenstheorien wird der Frage nachgegangen, wie sich erfolgreiche und effiziente Führungspersonen in der Gruppe verhalten, wie sie agieren und wie es ihnen gelingt, eine effektive, produktive, aber zugleich auch zufriedene Arbeitsgruppe zu führen.

Unterscheiden wird zwischen Führungsstil und –verhalten. Der Führungsstil entspringt einer bestimmten Grundeinstellung des Führenden. Art und Weise, wie die Führungsfunktion ausgeübt wird, bleiben über verschiedene Situationen hinweg relativ konstant. Das Führungsverhalten (als der weitere Begriff) orientiert sich am Stil, ist aber situations- und aufgabengebunden. Es hat zum Ziel, durch konkretes Handeln bzw. gezielte Verhaltensweisen eine Einflussnahme zur Erfüllung von Aufgaben in unterschiedlichen Situationen auszuüben (vgl. Weinert 2004, S. 465; vgl. Wunderer 2003, S. 203 ff.; vgl. Dubs 2009, S.104).

3.4.1 IOWA-Studien - eindimensional

Der klassische realtypische Führungsstilansatz von Lewin, Lipitt und White (1939) unterscheidet zwischen drei Führungsstilen: dem autokratischen, dem demokratischen und dem „laissez-faire“ Führungsstil. Durch experimentelle Untersuchungen mit Jugendlichen kamen die Autoren (IOWA-Studien) zum Ergebnis, dass der demokratische Führungsstil am Besten sei, da er auch in Abwesenheit stabil hohe Leistung der Führungsperson gewährleiste und zudem die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder stärke.

Neuberger (1972) führte einen Vergleich von 30 experimentellen Führungsstiluntersuchungen durch, wobei nur zwischen autoritärem und kooperativem Führungsstil unterschieden wurde. Es zeigte sich, dass die von Lewin et al. (1939) gefundenen Ergebnisse – zumindest hinsichtlich des Leistungskriteriums – nicht generalisiert werden können. Tabelle 7 verdeutlicht dies.

	Überlegenheit des		Keine eindeutige Überlegenheit eines Führungsstils
	autoritären Führungsstils	kooperativen Führungsstils	
Leistung	9	8	6
Einstellungen	6	17	5

Tabelle 7: Die Beziehung zwischen Führungsstilen und Leistung und Einstellungen (Angelehnt an Neuberger 1972, S. 209)

3.4.2 Kontinuum der Führung - eindimensional

Tannenbaum und Schmidt (1973) entwickelten ein idealtypisches Führungsstilmodell „Continuum of Leadership Behavior“, das sich als Kontinuum zwischen „autokratischem“ und „delegativem“ Stil versteht. Sie erstellten anhand des Kriteriums der Partizipation der Mitarbeiter eine Typologie mit sieben Stufen. Das Modell beschreibt Führungsstile und wie Führungskräfte Einfluss ausüben. Dabei werden die von Lewin entwickelten Führungsstile autoritär und demokratisch als die beiden Endpunkte eines siebenstufigen Kontinuums gesehen. Der Führungsperson stehen demnach also sieben Führungsstile zur Verfügung. Entscheidend im Hinblick auf den Führungsstil ist dabei die Einflussmöglichkeit der Geführten bei Entscheidungen.

Orientiert an der Entscheidungsbeteiligung der Geführten existieren heute zwei Grundformen des Führungsstils, der autoritäre Stil und der kooperative oder partizipative Stil. Letzterer zeichnet sich dadurch aus, dass der Vorgesetzte seinen Mitarbeitern eine sehr große Entscheidungsfreiheit und Mitwirkungsmöglichkeiten einräumt. Der autoritäre Stil hingegen lässt den Mitarbeitern wenig Entfaltungsmöglichkeit, der Vorgesetzte ordnet an und trifft seine Entscheidungen alleine. Diese beiden Formen sind als Idealtypen zu betrachten, die kaum in reiner Form auftreten werden. Tannenbaum und Schmidt (1973) zeigen in ihrem Kontinuum, dass zwischen den beiden Polen eine Vielzahl von Modifikationen möglich ist (siehe Abbildung 7).

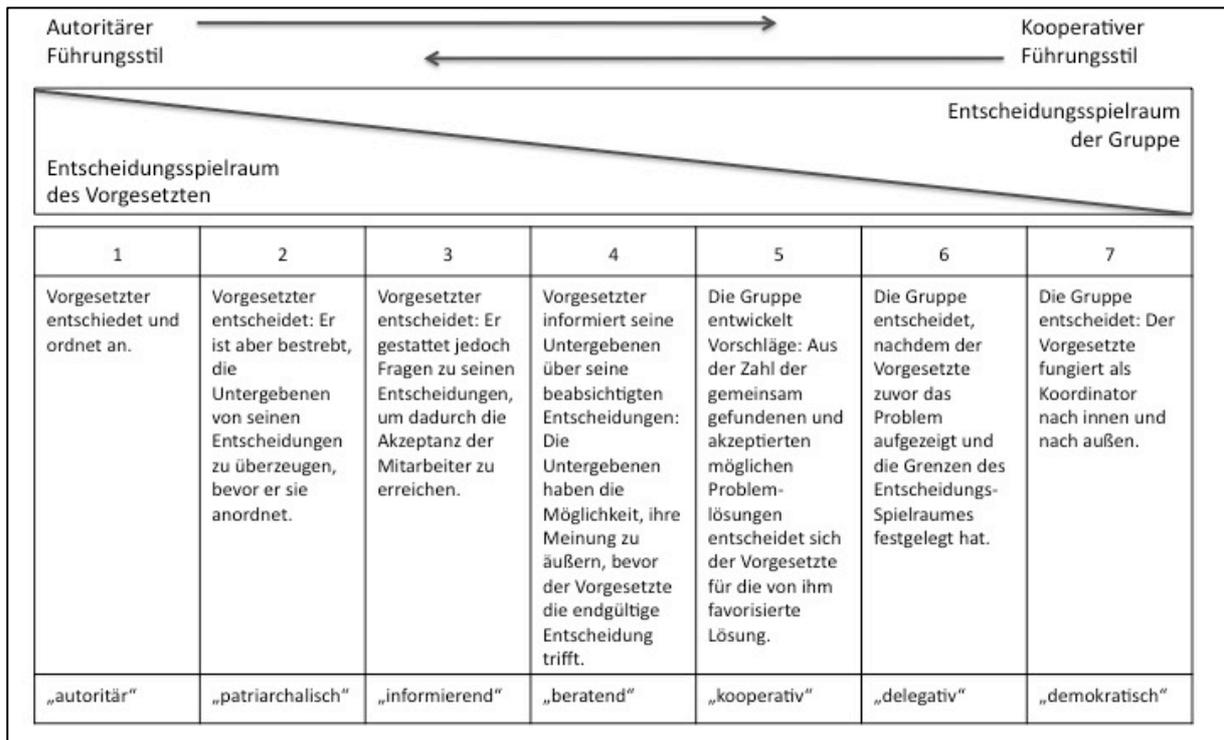


Abbildung 7: Kontinuum der Führung (Angelehnt an Tannenbaum & Schmidt 1973, S. 4)

Im Folgenden werden Untersuchungen zu verhaltenstheoretischen Modellen vorgestellt. Zuerst werden die Ohio und Michigan Führungsstudien vorgestellt. Diese beiden methodischen Ansätze haben die Führungsforschung international stark beeinflusst. Sie gehen von der Voraussetzung aus, dass in die Untersuchung von Führungsverhalten und Führungsstil sowohl die Fähigkeiten und die Motivation der Führungsperson als auch die Situationszusammenhänge und die Art der Arbeitsgruppe selbst miteinbezogen werden sollten.

3.4.3 Ohio-Führungsstudien – zweidimensional

In den 1950er Jahren wurde an der Ohio-State-University die ersten beiden Studien durchgeführt (Fleishman 1953, Halpin/Winer 1957, Hemphill/Coons 1957, Fleishman/Harris 1962). Auf einer Basis von ca. 1800 verschiedenen Führungsverhaltensweisen wurden mit Hilfe einer faktorenanalytischen Auswertung³⁰ zwei Grunddimensionen des Führungsverhaltens ermittelt: 1.) „Consideration (C)“ („Mitarbeiterorientierung“), d.h. allgemeine Wertschätzung, Achtung, Offenheit, Bereitschaft, Einsatz und Sorge für einzelne Mitarbeiter zu übernehmen und 2.) „Initiating structure (I-S)“ („Aufgabenorientierung“), d.h.

³⁰ Gemessen wurde mit zwei verschiedenen Instrumenten: LOQ (Leadership Opinion Questionnaire, Fleishman, 1960) für die Führungsperson und LBDQ (Leadership Behaviour Description Questionnaire) für die Gruppenmitglieder.

die Fähigkeit zur Aufgabenstrukturierung, Definition von Zielen, Leistungsmotivation, Kontrolle und Beaufsichtigung. Wer den I-S-Führungsstil praktiziert, wird schwerpunktmäßig organisieren, Anordnungen geben, Rollen festlegen, Aufgaben verteilen, entscheiden und Verantwortung übernehmen. Wer den C-Führungsstil praktiziert sieht den Schwerpunkt in der menschlichen Komponente, d.h. die Führungsperson betont die Mitarbeit der Gruppenmitglieder in entscheidenden Fragen, berücksichtigt persönliche Bedürfnisse und Gefühle seiner Gruppenmitglieder und respektiert Vorschläge und Einwände.

Führungspersonen, die durch die Gruppenmitglieder als stark in der I-S-Dimension agierend eingestuft wurden, erhielten von ihren Vorgesetzten ein positives Urteil. Ihre Gruppen zeigten meist eine hohe Produktivität, aber auch häufiges Fernbleiben vom Arbeitsplatz, häufige Kündigungen, Beschwerden und eine niedrige Arbeitszufriedenheit, vor allem unter Mitarbeitern mit Routineaufgaben. Führungskräfte, die von den Untergebenen als „hoch“ in der C-Dimension eingestuft wurden, leiteten meist harmonische Gruppen mit hoher, individueller Arbeitszufriedenheit und niedrigen Raten an Kündigungen und Fernbleiben vom Arbeitsplatz. Schließlich zeigten einige Studien, dass Führungspersonen, die als „etwas über dem Durchschnitt“ in beiden Dimensionen eingestuft wurden, auch insgesamt am Effektivsten waren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Ohio-Studien positive Ergebnisse erwarten lassen, wenn beide Dimensionen hoch ausgeprägt sind. Allerdings weisen viele Ausnahmen auf die Notwendigkeit des Einbezugs von situativen Faktoren hin (vgl. Robbins 2002, S. 372). Zahlreiche Übersichtsarbeiten haben jedoch der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung als Grundlage des Führungsstils einen Zusammenhang zur Effektivität der Führungsperson abgesprochen. Allerdings kam eine jüngere Übersichtsarbeit von Judge et al. (2004) doch zu dem Ergebnis, dass der Führungserfolg durchaus moderat mit der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung korreliert.

3.4.4 Michigan Führungsstudie – zweidimensional

Unabhängig von den Ohio-Führungsstudien untersuchte fast zur gleichen Zeit eine zweite Forschergruppe am Survey Research Center der Universität von Michigan Führungseffizienz (Leistung) und Führungsstile (Katz et al. 1950; Likert 1961). Das Forschungsinteresse richtete sich auf die Identifizierung von Führungscharakteristika, die einen starken Bezug zur quantitativen Messung der Leistung und Effizienz der Arbeitsgruppen aufweisen. Die

Kriterien für die Gruppeneffizienz waren bspw. Produktionsleistung pro Mann und Stunde, verursachte Kosten, Fernbleiben vom Arbeitsplatz und Kündigungshäufigkeit. In diesen Studien wurde wie in den Ohio-Studien zwei Führungsstile identifiziert: „produktionszentrierter“ (production-centered) und „personenzentrierter“ (employee-centered). Die personenzentrierten Führungspersonen legen Wert auf die Gestaltung der interpersonalen Beziehung und die produktionszentrierten bzw. leistungsorientierten Führer betonen dagegen die technischen und leistungsbezogenen Aspekte (z.B. Zielerreichung).

Im Ergebnis weisen die Michigan-Studien ähnliche Resultate wie die Ohio-Studien auf. Der personenzentrierte Stil weist weit günstigere Gruppeneffekte bzgl. der Dauerleistung, Verantwortlichkeit, Eigeninitiative und Arbeitszufriedenheit auf als der produktionsorientierten Führungsstil. Geht es aber nur um die reine Produktivität und die Arbeitsleistung in einer Organisation, so kann ein produktionszentrierter Führungsstil überlegen sein.

Kritisch ist bei der Michigan-Studie wie auch schon zuvor bei der Ohio-Studie anzumerken, dass die situativen Faktoren vernachlässigt werden. Aber auch die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung ist nicht geklärt. Verursacht bspw. der Führungsstil Zufriedenheit und Effizienz in einer Gruppe oder kann die Führungsperson ihren Führungsstil anwenden, da die Gruppe vorab schon effizient und zufrieden ist (vgl. Weinert 2004, S. 475).

3.4.5 Verhaltensgitter - zweidimensional

Blake und Mouton (1964) entwickelten eine Konzept zur zweidimensionalen Darstellung von Führungsstilen, das sogenannte „Verhaltensgitter“ (Managerial Grid). Sie gehen ebenfalls wie die beiden Zwei-Faktoren-Führungstheorien davon aus, dass es zwei Dimensionen für effektive Führung im Arbeitsprozess gibt: zum einen das „Interesse für Personen und Mitarbeiter“ und zum anderen das „Interesse für die Produktion bzw. am Erreichen der Arbeitsziele“. Dieses Modell unterscheidet sich aber dahingehend, dass diese beiden Dimensionen grundsätzlich voneinander abhängig sind (Wechselbeziehung). In der Realität des Arbeitslebens lässt sich keine der in den beiden oben genannten Modellen postulierte eindeutige Zweiteilung durchführen. Eine Führungsperson kann somit hoch oder niedrig in beiden Dimensionen sein oder hoch in der einen und niedrig in der anderen. Jede Dimension ist gekennzeichnet durch neun Ausprägungsmuster (1...9), wobei „1“ die schwächste und „9“ die stärkste Ausprägung darstellt. Somit lassen sich insgesamt 81 verschiedene Führungsstile

unterscheiden. Die Autoren beschreiben jedoch nur fünf typische Führungsstile mit folgenden Kombinationen: 1.1, 1.9, 9.1, 5.5, 9.9 (siehe Abbildung 8).

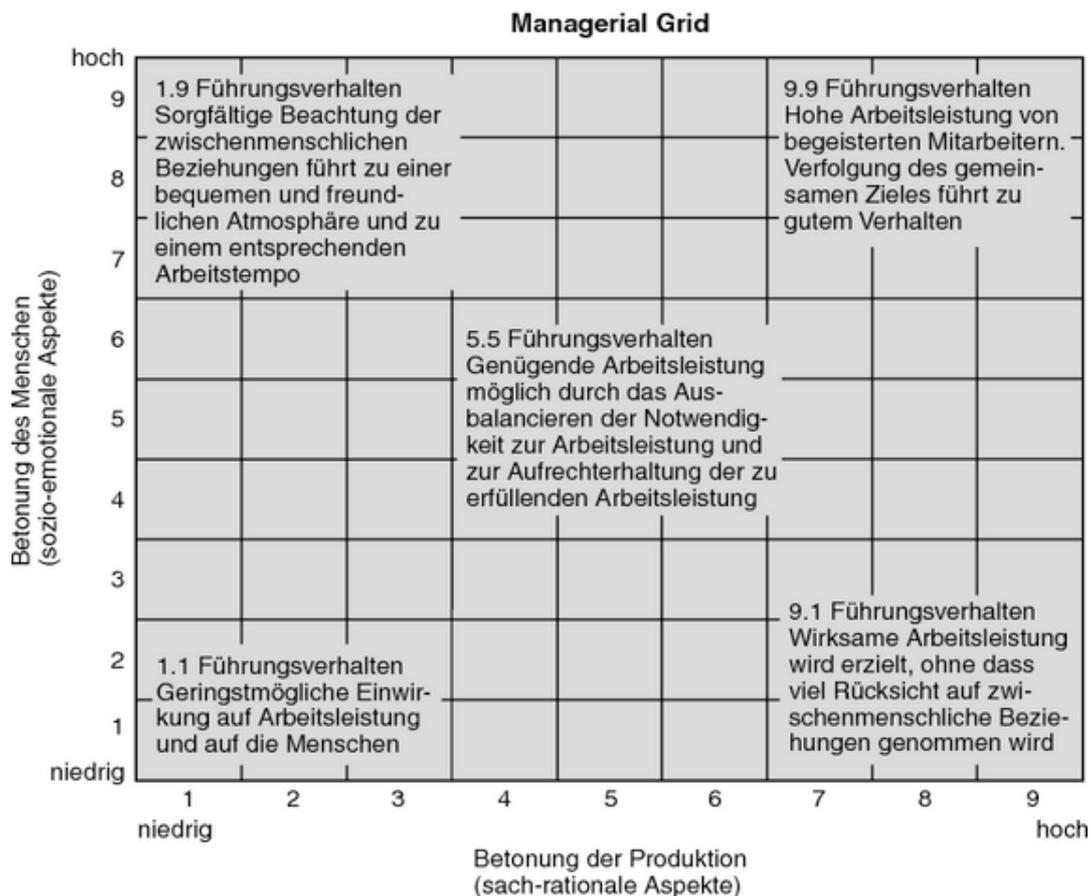


Abbildung 8: The Managerial Grid (Verhaltensgitter) (Gabler Verlag 2011, Online)

Führungsverhalten soll auf der einen Seite die Bedürfnisse der Mitarbeiter berücksichtigen, andererseits aber auch die Erreichung von Organisationszielen fördern. Allerdings ist nach Ansicht der Autoren nur das Konzept 9.9 sinnvoll zur Verwirklichung der beiden Ziele. Der Führungsstil 9.1 ist zu negativ, 5.5 zu unpraktisch, 1.9 zu idealistisch und 1.1 unmöglich (vgl. Bartscher et al. 1995, S. 203).

Wird dieses Modell mit dem eindimensionalen Kontinuum von Tannenbaum et al. (1958) verglichen, so zeigt sich, dass das zweidimensionale Modell die Vielfalt der Führungsstil-Typen anschaulich in einem Modell darstellen kann. Dennoch kann es nicht die realen weitaus komplexeren Führungsprozesse beschreiben oder erklären (vgl. Wunderer et al. 1980, S. 227). Das Verhaltensgitter eignet sich mehr für die begriffliche Veranschaulichung von Führungsstilen als für die Gewinnung neuer konkreter Erkenntnisse zum Führungsdilemma. Letztlich gibt es wenig Beweise, dass der „9.9“ Stil in allen Situationen der effektivste ist

(vgl. Robbins 2001, S. 374). Es gibt kein allgemein gültiges Führungsverhalten, welches in allen Situationen angewandt werden kann. In den Kontingenz-Ansätzen (siehe Kapitel 3.5) wird dargelegt, dass sich das Führungsverhalten von Situation zu Situation verändern muss.

3.4.6 Bewertung der Verhaltenstheorien

An allen verhaltenstheoretischen Ansätzen und Führungsmodellen wird kritisiert, dass sie die Vielfalt und Multidimensionalität von Situationsvariablen außer Acht lassen. Dies erschwert die Interpretation ihrer Resultate, aber auch ein überzeugender Nachweis einer Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen Führungsstil und Effizienz des Gruppenverhaltens ist nur beschränkt gelungen. Allerdings haben diese Ansätze die Führungsforschung erheblich bereichert und angeregt (vgl. Weinert 2004, S. 478; vgl. Robbins 2001, S. 375).

3.5 Situationstheorien

Die Situationstheorien sind der Kritik an den zuvor genannten Eigenschaftstheorien und Verhaltenstheorien (siehe Kapitel 3.3 und 3.4) entsprungen. Sie ergänzen die bisher genannten Ansätze um den Aspekt der „Situation“. Einerseits wurde in den 1960er Jahren die Bedeutung der Eigenschaftstheorie mangels hinreichender empirischer Evidenz zurückgedrängt und andererseits wird davon ausgegangen, dass es einen optimalen Führungsstil nicht gibt. Die Situationstheorien sind ein dominantes Paradigma bis in die 1980er Jahre hinein. Sie nehmen an, dass der Führungserfolg nicht nur vom Verhalten der Führungsperson abhängig ist, sondern auch von den speziellen Gegebenheiten der Führungssituation. Die Merkmale einer Situation sind die Aufgabenstruktur, das Gruppenklima, die Führer-Mitarbeiter-Beziehung, die Reife der Geführten, der Informationsstand der Beteiligten (vgl. Bartscher 1995, S. 210).

Im Folgenden werden fünf dieser Ansätze vorgestellt: Fiedlers Kontingenzmodell, die situative Führungstheorie von Hersey und Blanchard, die Weg-Ziel-Theorie, die Austauschtheorie und die Partizipationsmodelle.

3.5.1 Kontingenzmodell nach Fiedler

Das Kontingenzmodell von Fiedler (1967) stellt die Frage nach dem in einer bestimmten Situation zum Erfolg führenden Führungsstil. Der Autor war der erste Führungsforscher, der die Bedeutung der drei Faktoren Führungsperson, Geführte und Situation erkannt hat.

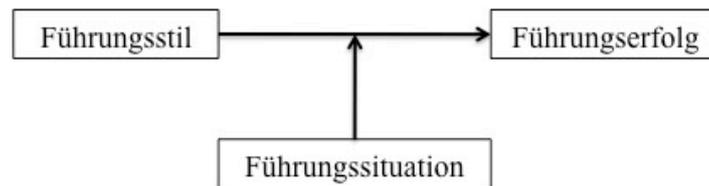


Abbildung 9: Kausalmmodell des Moderator-Ansatzes (Angelehnt an Worpitz 1991, S. 110 & Schreyögg 1995, S. 995)

Die Abbildung 9 verdeutlicht den Moderator-Ansatz von Fiedler. Die Situation tritt als intervenierende, variable exogene Größe zwischen Führungsstil/-verhalten und Führungserfolg auf. Die Entwicklung des Führungsmodells nach Fiedler erfolgte induktiv. Es wurden seit 1950 Daten gesammelt und auf dieser Basis ein Führungsmodell entwickelt. Ziel war es, die Wirksamkeit unterschiedlicher Führungsstile in Abhängigkeit von Variablen der „Günstigkeit“ der jeweiligen Führungssituation vorherbestimmen zu können. Das dreidimensionale Modell setzt sich aus drei Faktoren zusammen, die zur Bestimmung der Situation dienen:

- (1) die persönliche Beziehung einer Führungsperson zu den Gruppenmitgliedern (zur Bestimmung des Führungsstils entwickelte Fiedler das „last preferred coworker“ Instrument (LPC) mit dem die Führungsperson Mitarbeiter einstufen kann, mit denen sie am „wenigsten gern“ zusammenarbeiten möchte);
- (2) Strukturiertheit der Aufgabe, die von der Gruppe erledigt werden muss (Fiedler verwendete hierfür die Taxonomie von Shaw (1963), wonach eine strukturierte Aufgabensituation für die Führungsperson günstiger ist als eine unstrukturierte);
- (3) die Macht und Autorität, die mit der Führungsposition verbunden oder mit der sie ausgestattet ist.

Fiedler stellt eine zentrale Hypothese auf, die besagt, dass aufgabenorientierte (niedriger LPC-Wert) Führungspersonen in sehr günstigen und sehr ungünstigen Situationen sich besser

bewähren, während beziehungsorientierte (hoher LPC-Wert) Führungskräfte in Situationen mäßiger Günstigkeit erfolgreicher sind.

Allerdings wird dieses Modell vielfach kritisiert. Zum einem wird das LPC-Maß theoretisch unzureichend begründet und die durchgeführten Studien haben keine stabilen LPC-Werte ergeben (vgl. Robbins 2001, S. 378). Zum anderen wird die Auswahl der drei Situationsfaktoren kritisiert. Fiedler hat die Auswahl nicht begründet und die inhaltliche Beziehung zwischen ihnen als unabhängig voneinander angenommen, obwohl sie das nicht sind. Auch die Gewichtung, mit der sie in das Maß für die Günstigkeit der Situation einfließen, scheint willkürlich (vgl. Rosenstiel et al. 2009, S. 15). Des Weiteren setzt Fiedler bei den Untersuchungen den Führungserfolg mit der Produktivität der Gruppe gleich und vernachlässigt damit andere Erfolgsfaktoren, wie z.B. die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter (vgl. Bartscher 1995, S. 211). Weiterhin ungelöst bleibt das Problem der Beziehung zwischen den Charakteristika der Führungsperson und den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Situation. Fiedlers Konzept hat aber zweifellos einen erheblichen Schritt zur Klärung beigetragen (vgl. Weinert 2004, S. 489).

3.5.2 Lebenszyklusmodell

Das von Hersey und Blanchard (1969), (1977), (1982) entwickelte Lebenszyklusmodell (LCT) ist wie das zuvor genannte Kontingenzmodells ein Moderator-Ansatz (siehe Abbildung 10) bzw. ein Führungsmodell des situativen Reifegrades. Die zwei Führungsverhaltensdimensionen Mitarbeiterorientierung und Aufgabenorientierung sind aus den Ohio-Studien entlehnt und werden als voneinander unabhängige Variablen betrachtet, aber situativ relativiert. Diese Relativierung erfolgt durch eine einzige Situationsvariable, nämlich dem „Reifegrad“ der Mitarbeiter. Es wird zwischen vier Grundstilen der Führung unterschieden:

- Stil 1 – unterweisen/“telling“-Stil: Dieser Stil ist charakterisiert durch eine starke Aufgabenorientierung und eine geringe Mitarbeiterorientierung. Erfolgreich ist dieser Führungsstil bei eher weniger reifen Führenden z.B. bei neuen unsicheren Mitarbeitern.
- Stil 2 – verkaufen/“selling“-Stil: Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung sind stark ausgeprägt. Erfolgreich ist dieser Führungsstil bei Führenden, die eine geringe bis mäßige Reife erreicht haben.

- Stil 3 – partizipieren/“participating“-Stil: Starke Mitarbeiterorientierung und geringe Aufgabenorientierung. Erfolgreich ist dieser Führungsstil bei Führenden, die eine mäßige bis hohe Reife erreicht haben.
- Stil 4 – delegieren/“delegating“-Stil: Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung sind gering ausgeprägt. Erfolgreich, wenn der Führende einen hohen Grad an Reife erreicht hat.

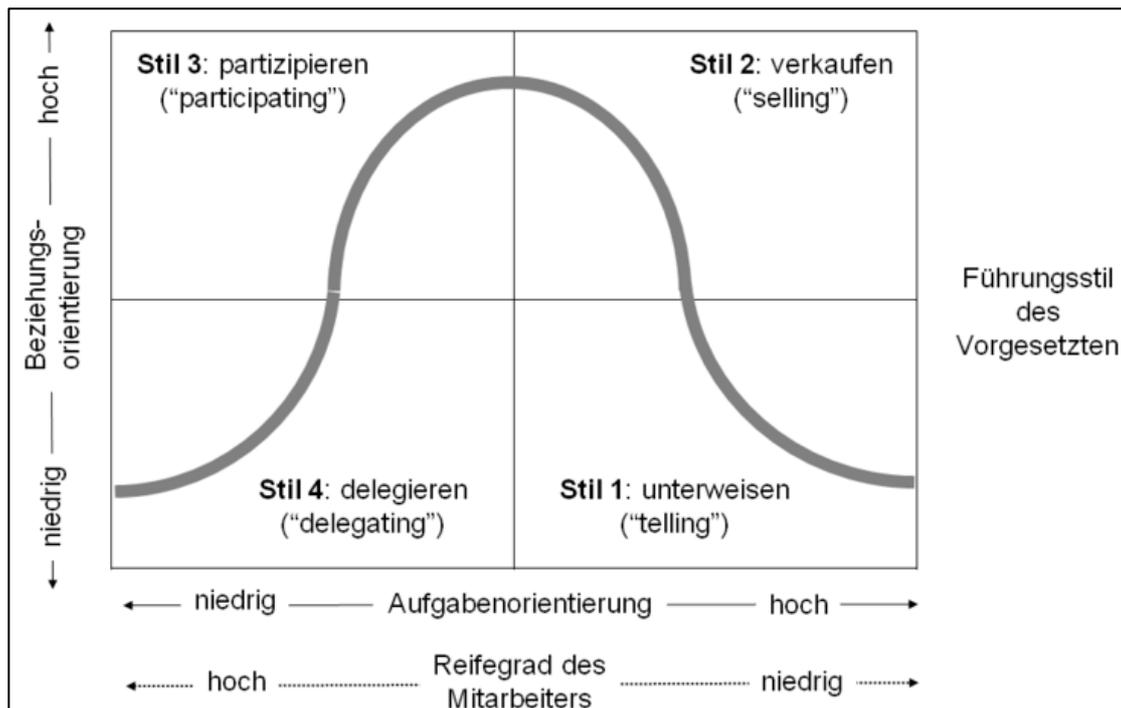


Abbildung 10: Reifegradmodell nach Hersey & Blanchard (Pelz 2004, S. 32)

Dieses Modell wird kritisiert, da die theoretischen Annahmen keine logischen Erklärungen zugrunde liegen und die empirischen Befunde unzureichend sind (vgl. Rosenstiel 2009, S. 17; vgl. Robbins 2001, S.379). Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die Situation stark vereinfacht wird, da nur eine Situationsvariable und nur zwei Faktoren (der arbeitsbezogene und der psychologische) für die Geführten berücksichtigt werden. Aber das Modell findet in der Praxis des Führungstrainings Platz, denn es weist auf die notwendige Flexibilität des Führenden hin und nimmt verschiedene Variablen in den Fokus, die Führungskräfte beeinflussen (vgl. Weinert 2004, S. 505).

3.5.3 Normative Entscheidungstheorie

Die normative Entscheidungstheorie ist ein situationsanalytischer Ansatz, der sein Schwerpunkt auf eine Systematik der Situationserkundung legt. D.h. die Situation wird als

entscheidender Impuls für den zu wählenden Führungsstil angesehen (siehe Abbildung 11) (vgl. Worpitz 1991, S. 90).

Situation → Führungsstil → Führungserfolg

Abbildung 11: Situationsanalytischer Ansatz (Worpitz 1991, S. 90)

Vroom und Yetton (1973) verfolgen das Ziel mit dem entwickelten normativen Entscheidungsmodell eine Entscheidungslogik zu entwickeln, mit deren Hilfe Führungspersonen die vorhandene Führungssituation strukturieren und auf der Grundlage dieser den geeigneten Führungsstil ermitteln können. Sie beschreiben fünf verschiedene Arten von Entscheidungsverhalten, welche sich durch den Grad der Einbeziehung der Geführten unterscheiden:

- AI: Autoritäre Alleinentscheidung
- AII: Autoritäre Entscheidung nach Information durch Mitarbeiter
- CI: Konsultative Entscheidung nach Einzelberatung mit Mitarbeitern
- CII: Konsultative Entscheidung nach Gruppenbesprechung
- GII: Problemlösung und Entscheidung durch Gruppe

Die Führungskraft soll nun je nach Situation einen Entscheidungsstil auswählen, um so zu einem besseren Führungsergebnis zu kommen. Dieses muss aber von der Führungskraft an drei hierarchisch geordneten Kriterien festgemacht werden: Qualität der Entscheidung, Akzeptanz der Entscheidung und Ökonomie des Entscheidungsverhaltens. Um den besten Entscheidungsstil in einer bestimmten Situation herauszufinden, soll die Führungskraft die vorliegende Situation anhand von sieben Entscheidungsfragen (Entscheidungsbaum) analysieren:

1. Gibt es ein Qualitätserfordernis: Ist vermutlich eine Lösung sachlich besser als eine andere?
2. Habe ich genügend Informationen, um eine qualitative hochwertige Entscheidung selbst treffen zu können?
3. Ist das Problem strukturiert?
4. Ist die Akzeptierung der Entscheidung durch die Mitarbeiter für eine effektive Ausführung wichtig?
5. Wenn ich die Entscheidung selbst treffe, würde ich dann von den Mitarbeitern akzeptiert werden?

6. Teilen die Mitarbeiter die Organisationsziele, die durch die Lösung dieses Problems erreicht werden sollen?
7. Wird es zwischen den Mitarbeitern vermutlich zu Konflikten kommen, welche Lösung zu bevorzugen ist? (Jago 1995, S. 1063)

Diese sieben Fragen können jeweils mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Am Ende eines jeweiligen Astes (siehe Abbildung 12) des Entscheidungsbaumes erhält die Führungskraft eine Entscheidungsempfehlung.

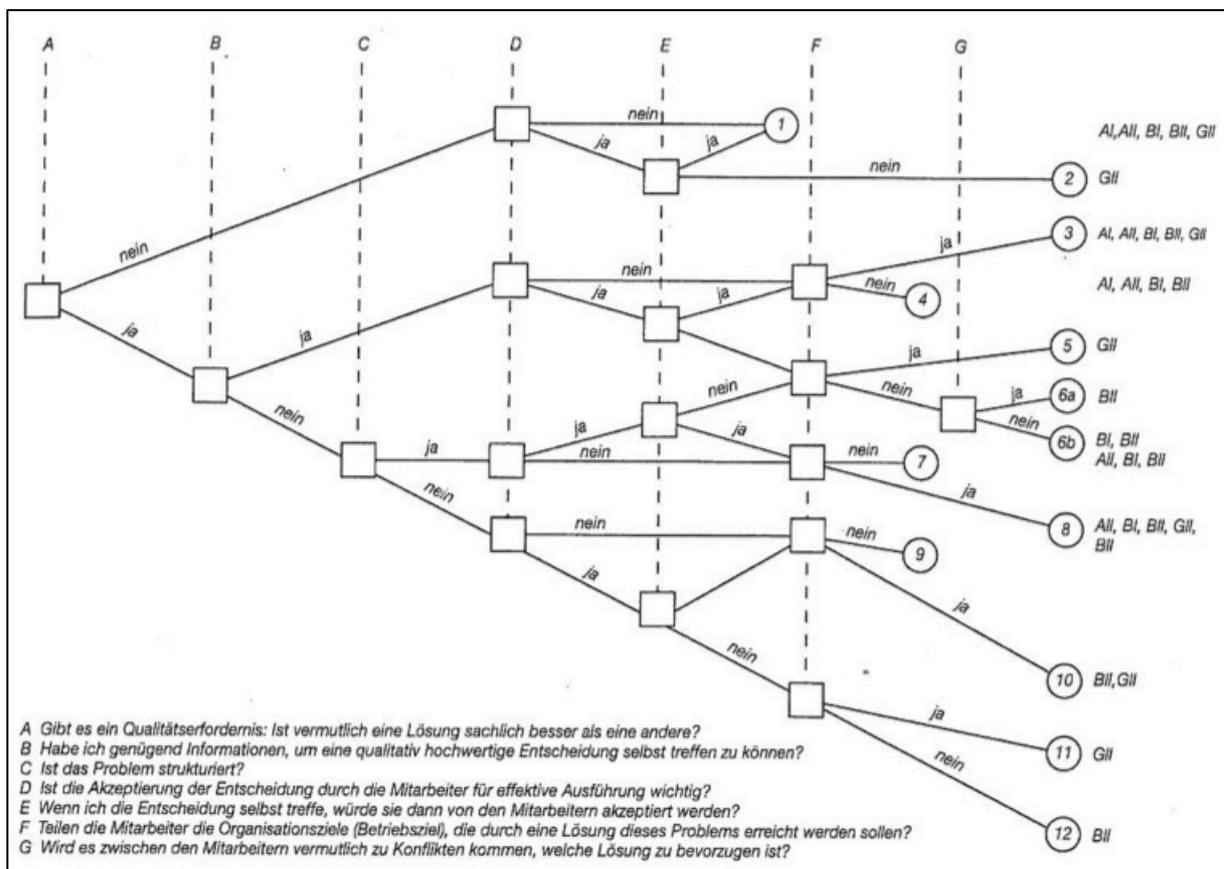


Abbildung 12: Normatives Modell (Jago 1995 S. 1066)

Dieser Ansatz wird kritisch betrachtet, da die meisten vorliegenden Untersuchungen retrospektiver Art sind und damit die Gefahr einer Verzerrung besteht. Das Modell gibt lediglich Entscheidungsempfehlungen für den Führenden, jedoch bleiben bestimmte Aspekte der Führung (wie z.B. Koordination, Kontrolle, usw.) unberücksichtigt. Die Ziele des Führungshandelns bleiben unanalysiert und unbewertet (vgl. Neuberger 2002, S. 507 ff.). Hier stellt sich die Frage, ob sich dieses Konzept im Führungstraining bewährt. Die Führungspersonen werden durch das Modell sensibilisiert, ihr Führungsverhalten verschiedenen Führungssituationen flexibel anzupassen (vgl. Rosenstiel 2009, S. 18). Die Kritik konzentriert sich auf den Vorwurf der Auslassung bestimmter Variablen und auf die

Komplexität des Modells. Andere Situationstheorien weisen nach, dass bspw. Erfahrung eine wichtige situative Variable ist. Das Modell berücksichtigt diese nicht (vgl. Robbins 2001, S. 382).

3.5.4 Weg-Ziel Theorie

In der „Weg-Ziel-Führungstheorie“ (Path-Goal Theory of Leadership) von House (1971) wird der Führungsprozess aus der Perspektive des Geführten, dessen Bedürfnissen und der Entscheidungsprozesse betrachtet. Daraus ergibt sich für den Führenden die Aufgabe, den Geführten zu Erfolg zu verhelfen. Geführte reagieren nämlich nur positiv auf die Führungsperson, wenn diese sie bei der Zielerreichung unterstützt. Es sollen nicht nur die Organisationsziele erreicht werden, sondern auch die persönlichen Bedürfnisse der Mitarbeiter gestillt werden. „Weg-Ziel“ bedeutet, dass die erfolgreiche Führungsperson als Wegbereiter fungiert, die Hindernisse, die sich den Geführten in den Weg stellen, abbaut und somit zur Zielerreichung beiträgt. Die Theorie baut auf der Erwartungstheorie der Motivation von Vroom (1964) auf und berücksichtigt die zwei Dimensionen der Ohio-Studien: Personen- und Produktorientierung.

Der Erfolg von Führungsverhalten hängt von der Situation, den Fähigkeiten und der Motivation des Mitarbeiters sowie der Schwierigkeit der Aufgabe ab. Die Führungsperson muss vier verschiedene Stile handhaben können, um erfolgreich sein zu können (siehe Tabelle 8):

Stil	Verhalten	Wirkung auf Mitarbeiter	Angemessene Situation
Unterstützende Führung	Bedürfnisse des Mitarbeiters einbeziehen, Mitgefühl demonstrieren, freundliche Arbeitsatmosphäre schaffen	Hebt Selbstwertgefühl des Mitarbeiter, macht die Aufgabe interessanter	Wenn die Aufgabe stressig, langweilig oder gefährlich ist
Direktive Führung	Anweisung geben, erklären	Steigert das Gefühl von Sicherheit und Kontrolle	Wenn die Aufgabe unstrukturiert und komplex oder der Mitarbeiter unerfahren ist
Teilnehmende Führung	Mit dem Mitarbeiter beraten, ihre Ideen in Entscheidungen aufnehmen	Hebt Selbstwertgefühl und Handlungsgefühl des Mitarbeiters	Wenn der Mitarbeiter Experte ist und seine Meinung gebraucht wird
Aufgabenorientierte Führung	Hohe Ziele stecken	Glaube an die Fähigkeiten des Mitarbeiters	Wenn die Aufgabe komplex ist

Tabelle 8: Führungsstile der Weg-Ziel Theorie (Angelehnt an House 1996, S. 326 ff.)

In der Theorie von House (1971) wird zwischen Situations- und Kontingenzvariablen unterschieden, die das Zusammenwirken zwischen Verhalten und Ergebnis beeinflussen. Auf der einen Seite fließen vom Mitarbeiter unbeeinflussbare Umweltfaktoren (Aufgabenstruktur, formale Hierarchie) ein, auf der anderen Seite persönliche Eigenschaften des Mitarbeiters (Locus of Control, Erfahrung und wahrgenommene Qualifikation). Die Umweltfaktoren sind entscheidend für das auszuwählende Führungsverhalten, um eine Maximierung der Mitarbeiterleistung hervorzurufen. Die persönlichen Eigenschaften sind entscheidend für die Deutung der Umwelt und des Führungsverhaltens (siehe Abbildung 13).

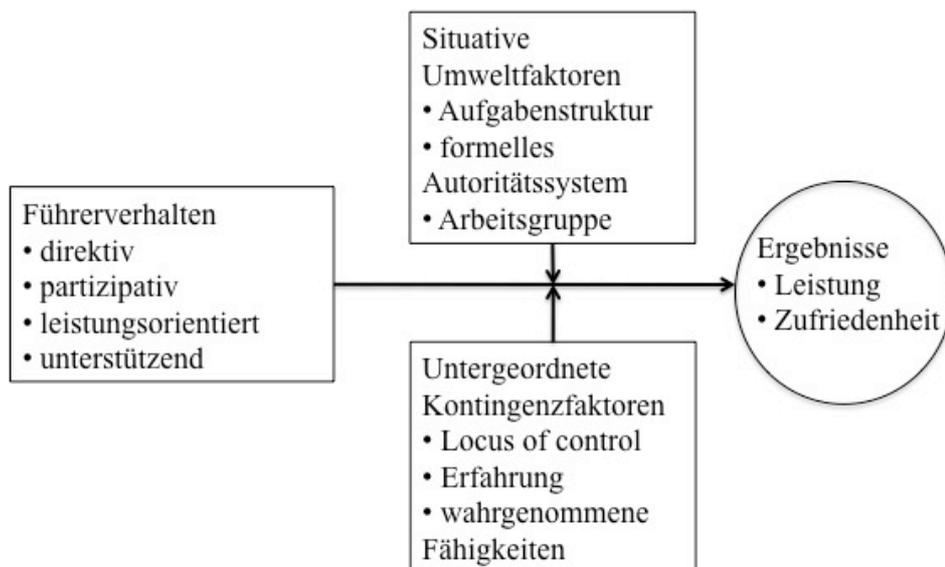


Abbildung 13: Weg Ziel Theorie (Angelehnt an Robbins 2001, S. 378)

In einer Übersichtsarbeit von Wofford et al. (1993) zur Path-goal Theorie, die über 120

Studien einbezogen, kristallisiert sich heraus, dass die Befunde wesentliche Annahmen der Weg-Ziel-Theorie nicht stützen und sehr uneinheitlich sind. Die Relevanz der einbezogenen situativen Variablen ist zweifelhaft. Dies erklären die Autoren damit, dass kein einheitliches Instrument entwickelt wurde, um die vier Führungsverhaltensweisen erheben zu können. Weiterhin sind die vier Verhaltensweisen sehr breit gefasst und in der Definition unscharf.

Trotz der fraglichen empirischen Befundlage kommt der Weg-Ziel Theorie eine wissenschaftliche Bedeutung zu, da sie zur Weiterentwicklung erfolgreicher Führungstheorien angeregt hat. Gerade in der Theorie der Führungssubstitution (Kerr & Jermier 1978) und in den Theorien über charismatische (House 1977) und transformationale (Bass 1985) Führung kommt der Weg-Ziel-Theorie eine Bedeutung zu, denn in diesen werden die Annahmen aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Kerschreiter 2006, S. 623).

3.5.5 Theorie der Führungssubstitute

Kerr & Jermier (1978) haben eine „Theorie der Führungssubstitute“ entwickelt, welche neben dem Führungsverhalten eine weitere Variable – das Führungssubstitut – mitberücksichtigt. Hierbei wird der Grundgedanke der Weg-Ziel Theorie, demzufolge ein spezifisches Führungsverhalten nur in bestimmten Situationen erfolgreich ist, aufgegriffen und weiterentwickelt. Es wird zwischen „Substituten und Neutralisierern“ unterscheiden. Die Autoren definieren Führungssubstitute als „a person or thing acting or used in place of another“ (Kerr et al. 1978 S. 395), also eine Person oder Sache, die an Stelle einer anderen handelt oder genutzt wird und beziehungs- und/oder aufgabenorientierte Führung nicht nur unmöglich, sondern auch unnötig macht. Der Führungseinfluss wird durch das Führungssubstitut ersetzt. Neutralisierer hingegen verhindern jeden Einfluss der Führungsperson auf die erzielten Ergebnisse der Geführten und heben den Einfluss der Führungsperson auf. Verschiedene individuums-, aufgaben- und organisationsbezogene Variablen können die Führung ersetzen oder die Einflussmöglichkeiten der Führungsperson auf die Geführten neutralisieren. Beispielsweise können die Erfahrungen der Mitarbeiter oder festgelegte Regeln in der Organisation die Führung ersetzen oder neutralisieren (siehe Tabelle 9).

Bestimmende Charakteristika	Auswirkung auf beziehungsorientierte Führung	Auswirkung auf aufgabenorientierte Führung
Individuum Erfahrung, Ausbildung Professionelle Orientierung Gleichgültigkeit gegenüber Belohnungen	Keine Auswirkung Ersetzend Neutralisierend	Ersetzend Ersetzend Neutralisierend
Aufgabe Starke Strukturierung Feedback ergibt sich aus der Aufgabe selbst Intrinsisch belohnend	Keine Auswirkung Keine Auswirkung Ersetzend	Ersetzend Ersetzend Keine Auswirkungen
Organisation Formalisierte Ziele Feste Regeln u. Verfahrensweisen Kohärente Arbeitsgruppen	Keine Auswirkungen Keine Auswirkungen Ersetzend	Ersetzend Ersetzend Ersetzend

Tabelle 9: Substitute und Neutralisierer der Führung (Angelehnt an Kerr et al. 1978, S. 378)

Der von Kerr et al. (1978) entwickelte Fragebogen enthält 13 Subskalen und 55 Items. Somit konkurrieren mit dem Führungsverhalten (entweder aufgaben- oder beziehungsorientiert) 13 Skalen (z.B. Skala 1: Fähigkeit, Erfahrung, Ausbildung, Wissen; ...), die Führung ersetzen, behindern, stören oder überflüssig machen.

Kritisch anzumerken ist, dass die zahlreichen Einflussgrößen auf ein Defizit der Substitutionstheorie hinweisen, denn das Führungsverhalten und die 13 Substitute werden als unabhängig voneinander betrachtet (vgl. Neuberger 2002, S. 448). In einer Übersichtsarbeit von Podsakoff et al. (1996), die 22 Studien zur Theorie der Führungssubstitution einschliesst, wird aufgezeigt, dass für verschiedene Erfolgsgrößen der Führung (z.B. Leistung, Zufriedenheit) Neutralisierer und Substitute existieren und zum Teil mehr Einfluss auf die Erfolgsgrößen nehmen als das Handeln der Führungsperson. Die Ergebnisse schwanken von Unternehmen zu Unternehmen stark. Empirisch kann die Annahme, dass die Theorie der Führungssubstitute den Einfluss von Führungsverhalten auf Führungserfolg ausüben, nicht unterstützt werden. Eine personale Führung ist unersetzlich.

3.5.6 Bewertung situationstheoretischer Ansätze

Im Vergleich zu den Eigenschaftstheorien bieten die Situationstheorien eine erweiterte situationsbezogene Sichtweise auf den Führungsprozess. Durch die Situationstheorien wird das Verständnis des Führungsprozesses wesentlich erweitert und einfache Führungsempfehlungen werden zurückgedrängt. Aber wie die Eigenschafts- und Verhaltenstheorien werden auch die Situationstheorien kritisch betrachtet. Es handelt sich dabei sowohl um modellspezifische und methodische Kritik, als auch um Kritik an der Operationalisierung führungsrelevanter Faktoren. Weiterhin scheint es, dass die

Situationstheorien einem deterministischen Kausalmodell verpflichtet sind. Denn in der Realität scheinen die Bezüge zwischen Situation, Führung und Erfolg weniger zwingend zu sein als es die Situationstheorien widerspiegeln (vgl. Schreyögg 1995, S. 1003). Auch die Kongruenz von Führungsstil und Situation ist ein zu kritisierender Bereich. „Fragt man, warum eine Konstellation erfolgreich ist, wird man auf die Kongruenz ihrer Teile verweisen, fragt man, weshalb die Teile zueinanderpassen, wird man auf den Erfolg verwiesen. Werden Erklärungen angeboten, so bleiben diese bislang unverbindlich“ (Schreyögg 1995, S. 1003). Eine differenziertere theoretische Argumentation zur Begründung der Kongruenz ist noch nicht vorhanden. Schreyögg gibt weiterhin an, dass die Führungsgestaltung in den Situationstheorien aus Sicht der Mikroebene (d.h. als Gruppenebene) behandelt wird und somit die Sicht aus der Makroebene (Gesamtorganisation) noch keine Berücksichtigung findet. Eine angemessene Führungstheorie sollte auch die organisatorische Bezugsebene und die daraus sich ergebenden Bedingungen reflektieren (vgl. Schreyögg 1995, S. 1004). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es keinen allgemein gültigen Führungsstil gibt, sondern verschiedene situationsangepasste Führungsstile.

3.6 Interaktionstheorien

Aus der Kritik an den eigenschafts-, verhaltens- und situationstheoretischen Führungstheorien entwickelte sich die Theorie des sozialen Austausches, die einen interaktionstheoretischen Führungsansatz darstellt. Hierbei wird die enge führerzentrierte Perspektive verlassen. Es wird angenommen, dass sich zwischen der Führungsperson und unterschiedlichen Geführten unterschiedliche Führungsbeziehungen entwickeln (wechselseitige Beeinflussung bzw. Beziehungsgeschehen von Führung und Gefolgschaft).

Die Auffassung der individuellen Beziehung (sog. Vertikale Dyade) vertreten die Autoren Danserau et al. (1975), Graen und Cashmann (1975) und Graen & Uhl-Bien 1995. Ursprünglich wird dieser Ansatz als „Führungsmodell der vertikalen Dyadenverbindungen“ (VDL) oder als „Modell der multiplen Dyadenverbindungen“ bezeichnet, später dann als „Führer-Mitglieder-Austauschmodell“ (Leader-Member-Exchange – LMX). Die entstehenden dyadischen Austauschbeziehungen haben Einfluss auf die Leistung und Zufriedenheit der Mitglieder.

Führungspersonen unterscheiden ihre Mitarbeiter hinsichtlich drei Kriterien:

- (1) Die Kompetenzen und Fähigkeiten,

(2) das Maß des Vertrauens und

(3) die Motivation, um größere Verantwortung zur Zielerreichung der Gruppe zu übernehmen.

Wird ein Mitarbeiter in den zuvor genannten Kriterien hoch eingestuft, wird er von der Führungsperson der „in-group“ zugewiesen. Die Personen der „in-group“ erledigen ihre Aufgaben über die formalen Pflichten hinaus und übernehmen für die Erledigung von Arbeiten Verantwortung. Als sogenannten Austausch erhalten diese Personen für ihren höheren Einsatz mehr Aufmerksamkeit, Unterstützung und Zuwendung von der Führungsperson. Wird ein Mitarbeiter in den zuvor genannten Kriterien niedrig eingestuft, wird der von der Führungsperson der „out-group“ zugewiesen. Die Personen der „out-group“ erledigen Routineaufgaben und vergleichsweise einfachere Aufgaben. Dies spiegelt sich auch wider in einer eher formalen Beziehung zur Führungsperson (formale Autorität).

Die Entwicklung der dyadischen Beziehung zwischen Mitarbeiter und Führungsperson erfolgt in drei Stufen (vgl. Graen & Scandura 1987). In der ersten Stufe, der sogenannten Testphase („stranger phase“) erkunden die beiden Parteien die Motive, Einstellungen und potentielle Ressourcen für den Austausch. In der zweiten Stufe („acquaintance phase“) werden die Bedingungen des Austausches festgelegt. Hierbei entwickeln sich Vertrauen, Loyalität und Respekt. Die erste und zweite Stufe entsprechen einer transaktionalen Führung (siehe Kapitel 3.7.2) Einige dieser Austauschbeziehungen entwickeln sich zu einer reiferen, dritten Stufe („mature partnership phase“). Hierbei wandelt sich die Beziehung von Mitarbeiter und Führungsperson zu einer wechselseitigen Bindung an die zu erfüllende Zielsetzung und die Aufgabenstellung der Arbeitseinheit. Die Führung entspricht in dieser dritten Stufe einem Veränderungsprozess bzw. einer transformationalen Führung (Graen & Uhl-Bien 1995, S. 1050 ff.).

In einer Übersichtsarbeit von Gerstner & Day (1997) ist die Annahme der LMX-Theorie, dass eine gute Beziehung zur Führungsperson die gesamte Arbeitserfahrung in positiver Weise beeinflussen kann, im Allgemeinen bestätigt worden. Es konnten signifikante Beziehungen zwischen LMX und der Arbeitsleistung, der Zufriedenheit mit der Führungskraft, der Gesamtzufriedenheit, der Bindung ans Unternehmen, der Rollenklarheit u.w. gefunden werden. Je besser die dyadische Beziehung zwischen Mitarbeiter und Führungskraft ist, desto erfolgreicher und zufriedener sind die Mitarbeiter und desto eher fühlen sie sich ihrer Organisation verbunden und erbringen umso höher Leistungen (vgl. Gerstner & Day 1997, S. 832 ff.).

3.7 Neocharismatische Theorien

Seit Mitte der 1970er Jahre richtete die Führungsforschung sowohl theoretisch als auch empirisch ihr Hauptaugenmerk auf die außergewöhnlichen Führungsleistungen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Theorie der charismatischen Führung (House 1977), die charismatische Attributionstheorie (Conger & Kanungo 1987) und die transformationale Führungstheorie von Bass (1985). Sie werden als neocharismatische Führungstheorien bezeichnet (vgl. House & Shamir 1995, S. 878). „Diese Bezeichnung wählen wir, da sie viel mit der Konzeptualisierung von Charisma durch M. Weber gemeinsam hat, insbesondere die Betonung der Erkenntnis, daß effektive Führer visionär sind, innovative Lösungen für soziale Probleme anbieten können, häufig für fortschrittliche, wenn nicht radikale Änderungen eintreten, im Vergleich zu anderen gerade in Streß- und Krisensituationen aufblühen und tatsächlich bemerkenswerten sozialen und organisationalen Wandel bewirken können. Charismatisches Verhalten (visionär, nicht konservativ, änderungsorientiert) ist in all den angesprochenen Theorien implizit oder explizit das zentrale Thema“ (House & Shamir 1995, S. 878).

Die neocharismatischen Theorien haben drei Gemeinsamkeiten. Erstens wird die symbolische und gefühlsbetonte Führung in den Vordergrund gerückt, zweitens dienen neocharismatische Theorien zur Erklärung wie die Führungsperson eine hohe Bindung (Commitment) der Mitarbeiter erreichen kann und drittens wird das Thema Führung in seiner theoretischen Komplexität reduziert (vgl. Robbins 2002, S. 385). Das gestiegene Interesse an diesen Ansätzen ist damit zu erklären, dass es transformationalen bzw. charismatischen Führungskräften in besonderem Maße gelingen soll, bei zunehmender Globalisierung und steigendem Wettbewerb Veränderungen zu bewirken und herausragende Leistung zu erzielen.

3.7.1 Charismatische Führung

Veränderungen in der Gesellschaft, Politik, Religion oder Wirtschaft machen die Menschen an berühmten Persönlichkeiten, wie z. B. Napoleon, Gandhi und Bill Gates fest. Ihre Ideen und Taten haben bleibende Veränderungen bewirkt. Gemeinsam haben diese Personen eines: Charisma (vgl. Weinert 2004, S. 508). Etymologisch betrachtet stammt der Begriff „Charisma“ aus dem Griechischen und bedeutet göttliche Gnade oder Gabe.

Im Folgenden werden drei charismatische Führungsansätze vorgestellt: die Theorie der charismatischen Führung von House (1977), die charismatische Attributionstheorie von Conger & Kanungo (1987) und die Selbstkonzept-Theorie charismatischer Führung von Shamir, House & Arthur (1993) vorgestellt.

3.7.1.1 Herrschaftsformen nach Weber

Die zuvor genannten drei charismatischen Führungsansätze lassen sich zurückführen auf die Konzeptualisierung von Charisma durch Weber (1976). Dabei unterscheidet er drei Herrschaftsformen:

1. Legale Herrschaft: Diese Herrschaft beruht „auf dem Glauben an die Legalität gesetzter Ordnungen“. Die Legitimität wird mit einer Satzung festgestellt und beruht auf einem rationalen Charakter der Herrschaft.
2. Traditionale Herrschaft: Diese beruht „auf dem Alltagsglauben an die Heiligkeit von jeher geltenden Traditionen“ (z.B. Patriarch).
3. Charismatische Herrschaft: Diese basiert auf der „Hingabe an die Heiligkeit oder die Heldenkraft oder die Vorbildlichkeit einer Person und der durch sie offenbarten oder geschaffenen Ordnung“, z. B. ein Prophet (Weber 1976, S. 124).

Die traditionale und die legale Herrschaft sind durch alltägliche Autorität begründet. Die charismatische Herrschaft hingegen basiert auf einer außeralltäglichen Autorität. Weber (1976) betonte den Vorteil der charismatischen Herrschaftsform, um den Prozess und die Legitimation von Veränderungen in Gesellschaft und Organisationen zu erklären (vgl. Weber 1976, S. 124 ff.). Aus dieser soziologischen Perspektive wird charismatische Führung aus Krisen geboren. Menschen erleben starken Stress durch befürchtete Bedrohung, Unterdrückung oder durch negative ökonomische oder soziale Bedingungen. Charismatische Führung scheint dann angemessen zu sein, wenn die Umwelt ein hohes Maß an Stress und Unsicherheit birgt (vgl. House 1977, S. 204).

3.7.1.2 Theorie der charismatischen Führung

In der Theorie der charismatischen Führung von House (1977) wird von bestimmten Eigenschaften charismatischer Führungspersonen ausgegangen und damit das Charismakonzept für die Führungsforschung wiederentdeckt. Seine Theorie geht davon aus, dass charismatische Führungspersonen über spezifische Merkmale und Verhaltensweisen verfügen. Sie besitzen ein hohes Selbstvertrauen, den Wunsch nach Beeinflussung anderer

und sind von ihren Idealen und Vorstellungen überzeugt. Diese Persönlichkeitsmerkmale sind Grundlage folgender fünf Verhaltensweisen und entsprechender Maßnahmen:

1. Formulierung von Zielen („goal articulation“)
2. Vermittlung des Eindrucks von Kompetenz und Erfolg („image building“)
3. Stimulieren der Motive der Mitarbeiter („motive arousal leader behavior“)
4. Vorbildfunktion durch kongruentes Verhalten („role modeling“)
5. Formulierung hoher Erwartungen und Vertrauen in die Fähigkeit, dass diese erfüllt werden („exhibiting high expectations and showing confidence“) (vgl. House 1977, S. 194)

Es stellt sich die Frage nach der Reaktion der Mitarbeiter auf die zuvor genannten Verhaltensweisen. Es erfolgt eine Bindung an die Führungskraft (z.B. Loyalität), eine Identifikation mit der Führungsperson bzw. mit der Aufgabe, ein Nacheifern nach Zielen und Werten und Vertrauen in die Führungskraft. Der Beginn - „goal articulation“ - ist eher moralisch begründet als pragmatisch motiviert und beschreibt eine attraktive Vision. Die Vorbildfunktion - „role modeling“ - wird von Mitarbeitern im verstärkten Maße anerkannt, wenn zum einen die vorgelebten Verhaltensweisen einen prosozialen Charakter haben und zum anderen diese als erfolgreich wahrgenommen werden - „image building“. Die Vorbildrolle wird stärker akzeptiert, wenn die Wertvorstellungen von Führungsperson und Mitarbeitern zunehmend übereinstimmen. Der fünfte Schritt „exhibiting high expectations and showing confidence“ also das Zeigen von hohen Erwartungen und Zuversicht stärkt das Selbstvertrauen und die Bereitschaft, höhere Ziele zu akzeptieren und fördert somit die Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter.³¹ Dies kann allerdings nur eintreten, wenn hohe Erwartungen mit Zuversicht und Vertrauen gekoppelt sind. Ohne eine emotionale Unterstützung wirken die hohen Erwartungen eher kontraproduktiv und führen zur Unsicherheit und Angst. Die Ziele und Aufgaben seitens der Mitarbeiter werden eher akzeptiert, wenn der Versuch unternommen wird, sie mit den Motiven der Mitarbeiter zu verknüpfen - „motive arousal leader behavior“ (vgl. House 1977, S. 194 ff.).

³¹ Dieser Effekt wird Pygmalion-Effekt (nach der mythologischen Figur Pygmalion) genannt. Dazu kommt es, wenn eine Führungsperson gegenüber den Geführten hohe Erwartungen hat. In vielen Fällen bewirken schon diese Erwartungen, dass die Geführten (Einzelpersonen oder Gruppe) höhere Leistungen erbringen (vgl. Weinert 2004, S. 510).

3.7.1.3 Charismatische Attributionstheorie

Conger & Kanungo (1987) entwickelten das Konzept von House (1977) weiter, indem sie den vernachlässigten Aspekt der „Zuschreibung (Attribution)“ in den Mittelpunkt ihres Konzeptes stellen. Charisma wird in diesem Ansatz als ein Phänomen beschrieben, das erst durch die Attribution der Mitarbeiter „attributional phenomenon“ entsteht. Diese schätzen die charismatischen Führungsqualitäten ihrer Führungsperson durch ihre tatsächlich aufgezeigten Verhaltensweisen der Führungsperson, aber auch aus Merkmalen der Situation. Charismatische Führung wird durch folgende sechs Dimensionen charakterisiert: Artikulation/Kommunikation einer Vision, politisches Gespür/Sensibilität, unkonventionelles Verhalten/Abweichen vom Status quo, persönliche Risikobereitschaft, Sensibilität für Mitarbeiterbedürfnisse, Empowerment (Conger & Kanungo 1998).

Dimensionen	Operationalisierungen
Artikulation / Kommunikation einer strategischen Vision	<ul style="list-style-type: none"> • Inspiriert und motiviert durch überzeugende Kommunikation • Kann beeindruckend reden und präsentieren • Verfügt über Visionen und entwickelt immer wieder neue Ideen
Sensibilität für das organisationale Umfeld / Politisches Gespür	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennt rechtzeitig Gefahren und Risiken im sozialen und technischen Umfeld • Erkennt Fähigkeiten und Potentiale, aber auch Grenzen der Mitarbeiter • Erkennt Chancen der Leistungssteigerung
Sensibilität für Mitarbeiterbedürfnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Pflegt im Umgang gegenseitige Wertschätzung und Respekt • Zeigt Interesse und Betroffenheit für Bedürfnisse und Gefühle anderer
Persönliche Risikobereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Nimmt beachtliche persönliche Opfer und Risiken in Kauf • Scheut keinen persönlichen Aufwand und Anstrengung
Unkonventionelles Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Überrascht durch ungewöhnliche Maßnahmen und unübliches Verhalten • Orientiert sich nicht an etablierten Vorgehensweisen • Versucht nicht, Bestehendes aufrecht zu erhalten

Tabelle 10: Merkmale charismatischer Führung (Angelehnt an Conger und Kanungo 1998)

Auf der Grundlage der in Tabelle 10 formulierten Bedingungen kommen Conger & Kanungo (1998) zu der Erkenntnis, dass es charismatischen Führungskräften gelingt, eine attraktive und erreichbare Vision zu konstruieren, die im Gegensatz zur momentanen Situation eine bessere Zukunft verspricht. Aufgrund der starken eigenen Überzeugung und hohen Identifikation sind die Führungspersonen in der Lage, die Vision glaubhaft und überzeugend zu kommunizieren. Somit können sie die Mitarbeiter inspirieren, gemeinsam diese Vision zu verfolgen. Durch erste Erfolge, die sie ihrer besonderen Kompetenz und ihrer unkonventionellen, innovativen Herangehensweise zu verdanken haben, gewinnen die Führungspersonen das Vertrauen der

Mitarbeiter. Die Führungspersonen werden als Motor der Veränderung wahrgenommen (im Sinne eines „Change Agents“). Die persönliche Risikobereitschaft des Führenden in diesem Prozess hebt seine Integrität hervor, denn auf ihn ist Verlass. Die persönliche Glaubwürdigkeit und das hohe Engagement der Führungsperson wird unterstrichen durch die Bereitschaft eigene Opfer zu bringen, unkonventionell zu handeln und persönliche Risiken einzugehen. Sie verkörpern somit eine Vorbildfunktion, indem sie Verantwortung delegieren und der Kompetenz ihrer Mitarbeiter Vertrauen entgegenbringen. Dies verhilft den Mitarbeitern dazu, eigene Erfolge zu erreichen und führt somit zu „Empowerment“.

Conger & Kanungo (1998) formulierten nachträglich Annahmen über ein Prozessmodell mit dem Veränderungsprozesse, die durch die charismatische Führungskraft initiiert wurden, idealtypisch abgebildet werden können. Es besteht aus drei aufeinanderfolgenden Phasen, die nicht einen einmaligen Prozess abbilden, sondern auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder durchlaufen werden müssen:

1. In einem ersten Schritt („Evaluation of status quo“) führen charismatische Führungskräfte eine Analyse des Status quo des Unternehmens oder einzelner Bereiche durch. Somit sind sie in der Lage Defizite und Ressourcen auf den Ebenen der Organisation, der Umwelt und der Mitarbeiter zu erkennen. Sie verfügen über eine besondere Sensibilität für Veränderungspotentiale und für Bedürfnisse und Hoffnungen der Mitarbeiter. Nicht charismatische Führungskräfte hingegen orientieren sich am Status quo und versuchen diesen beizubehalten.
2. Im zweiten Schritt („Formulation and articulation of organizational goals“) wird an die Analyse angeknüpft und es werden neue Ziele entwickelt und formuliert. Diese Zielformulierung soll überzeugend und motivierend kommuniziert werden. Nicht charismatische Führungskräfte hingegen verzichten darauf, vom Status quo abweichende Ziele zu formulieren und kommunizieren ihre Ziele eher mit Zurückhaltung.
3. Im dritten Schritt („Means to achieve“) werden die Wege zur Umsetzung aufgezeigt. Die Führungspersonen setzen dabei auf unkonventionelle und innovative Maßnahmen. Sie setzen in die Mitarbeiter hohes Vertrauen und ermutigen diese und schaffen Voraussetzungen, damit die Mitarbeiter ihre Leistungen entfalten können. Da die Führungspersonen Risikobereitschaft zeigen, wirken sie glaubwürdig. Sie werden auch wegen ihrer hohen Fachkompetenz respektiert und bewundert.

Conger & Kanungo (1998) haben für den Begriff „Charisma“ das Synonym „veränderungsorientierte Führung“ konzipiert. Es wird kein motivationales Erklärungsmodell für die Wirkung charismatischer Führung aufgezeigt, aber in mehreren Studien weisen sie nach, dass charismatisches Führungsverhalten eindeutige positive Effekte auf Aufgabeneffizienz, Teamidentität und „Empowerment“ der Mitarbeiter hat.

Im Gegensatz zum nachfolgenden Modell von Shamir et al. (1993) wird also hier versucht Veränderungsprozesse auf der Ebene der Organisation zu beschreiben. Shamir et al. versuchen dagegen in ihrem Modell Veränderungen der Personen, insbesondere auf der motivationalen Ebene zu erfassen.

3.7.1.4 Selbstkonzept-Theorie

Die Theorie der charismatischen Führung von House (1977) wurde von Shamir et al. (1993) konzeptionell weiterentwickelt zur „Theorie des Selbstkonzepts charismatischer Führung“.

Sie stellen die Beeinflussung und Veränderung des Selbstkonzepts als eine wesentliche Ursache für die Motivation der Mitarbeiter heraus. Die Verhaltensweisen der Mitarbeiter werden durch ihre Einstellungen, Werte und Gefühle zum Ausdruck („self-expression“) gebracht und gleichzeitig definieren die Mitarbeiter sich darüber, was sie tun. Hierbei sind die zentralen motivationalen Mechanismen: die Erhöhung des Selbstwertes („self-esteem“), die Stabilität und Kontinuität des Selbstkonzepts („self-consistency“) zu verstetigen und Hoffnung und Sinn zu schaffen („maintenance of hope“). Werden diese Mechanismen mit den Aufgaben und Zielen glaubhaft verknüpft, wird eine starke intrinsische Motivation erwartet, die dann zu hoher Identifikation und Leistungsbereitschaft führt.

House & Shamir (1993) führen in ihrer Theorie aus, dass charismatische Führung in Situationen der Veränderung Befreiung bringen. Es geht vor allem um den motivationalen Vermittlungsprozess der charismatischen Führung, denn um besondere Leistungen zu erzielen, reichen extrinsische Vorteile nicht mehr aus. Charismatische Führung soll intrinsisch motivierend wirken, Loyalität, „Commitment“, „Organizational Citizenship Behavior“ erreichen und eine Transformation des Selbstkonzepts bei Mitarbeitern bewirken.

3.7.1.5 Bewertung charismatischer Theorien

Bass (1985) zeigte auf, dass Situationstheorien oder Interaktionstheorien der Führung den Erfolg politischer oder industrieller Führungspersönlichkeiten nicht erklären konnten. Es

bestehen zwei wesentliche Unterschiede zwischen einer charismatischen Führungstheorie und den Führungstheorien der Organisations- und Personalpsychologie. Der erste Unterschied besteht darin, dass organisationspsychologische Theorien sich auf das aufgaben- oder personenzentrierte Führungsverhalten konzentrieren. Hingegen sehen charismatische Theorien die Führung im Hinblick auf Zukunftsvisionen und Zukunftsaufgaben. Ein weiterer Unterschied besteht in den abhängigen Variablen. Die organisations- und personalpsychologisch begründeten Führungstheorien messen die Arbeitszufriedenheit oder/und -leistung, die charismatischen Theorien untersuchen dagegen die emotionalen Aspekte der Mitarbeiter (z.B. ihre Selbstwertschätzung, ihr Vertrauen in die Führungsperson, ihre Werte und ihr Leistungsmotiv über ihre Verpflichtungen hinaus) (vgl. Weinert 2004, S. 510 ff.).

3.7.2 Transaktionale Führung

Die meisten in dieser Arbeit vorgestellten Führungstheorien (z.B. die Ohio-Studien, Fiedlers Kontingenzmodell, die Weg-Ziel-Theorie, die normative Entscheidungstheorie, LMX Theorie...) sind Beispiele für transaktionale Führung, welche die Mitarbeiter im Interesse eines festgelegten Zieles leiten und motivieren, indem sie die Anforderungen ihrer Rollen und Aufgaben erläutern.

Der Begriff der transaktionalen Führung wurde erstmals von Burns (1978) im Bereich der Politik bzw. der politischen Führer in Abgrenzung zum Begriff der transformationalen Führung verwendet. Nach Burns beruht transaktionale Führung auf Austauschprozessen: die Führungsperson veranlasst ein bestimmtes Verhalten bzw. eine Zielverfolgung seitens der Mitarbeiter. Im Austausch erhalten diese Belohnung/Vorteile, die für sie wertvoll sind. Es wird dann transaktional geführt, „(...) wenn eine Person in Kontakt zum Zweck des Austausches wertvoller Güter tritt. Dieser Austausch kann ökonomischer, politischer oder psychologischer Natur sein (...)“ (Burns 1978, S.19 zitiert nach Bass et al. 1995, S. 2053). Die Belohnung und/oder Vorteile für den Mitarbeiter können Gehorsam, Unterstützung und Anerkennung sein. Somit folgt die transaktionale Führung dem Prinzip der „gegenseitigen Verstärkung“.

Transaktionale Führung beinhaltet drei Skalen: „bedingte Belohnung (contingent Reward)“, „Management by Exception active (MBEa)“ und „Management by Exception passive (MBEp)“. Die Skala „bedingte Belohnung“ nimmt Bezug auf die Absprachen zwischen der

Führungsperson und den Mitarbeitern. Diese Absprachen bzw. Zielvereinbarungen geben Aufschluss darüber, was ein Mitarbeiter zu leisten hat, um eine Belohnung zu erhalten (die Klärung der gegenseitigen Erwartungen). Die Skala „Management by exception active“ gibt Auskunft darüber, ob die Führungsperson bei Abweichungen im Arbeitsprozess die Bereitschaft zum Eingreifen entwickelt bzw. aktives Krisenmanagement betreibt. Die Führungsperson hat in diesem Prozess die Rolle eines „Monitors“ inne. Sie kann aber auch passiv abwartend bleiben und erst dann reagieren, wenn es unumgänglich ist – im Sinne des „Management by exception passive“.

3.7.3 Transformationale Führung

Im Unterschied zur transaktionalen Führung liegt eine transformationale Führung dann vor, „(...) wenn eine oder mehrere Personen einander derart verpflichtet sind, so dass Führende und Geführte sich gegenseitig zu höheren Ebenen der Motivation und Moralität verpflichtet haben“ (Burns, 1978, S. 20 zitiert und übersetzt nach Bass et al. 1995 S. 2053).

Bass (1985) greift den Ansatz für den Wirtschaftsbereich von Burns (1978) wieder auf und entwickelt das Konzept theoretisch weiter. Burns (1978) grenzt diese beiden Begriffe voneinander ab. Bass (1985) Weiterentwicklungen besagen, dass transaktionale und transformationale Führung nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern die transformationale Führung auf der transaktionalen aufbaut. „Transformational leadership increases follower motivation and performance more than transactional leadership, but effective leaders use a combination of both types of leadership“ (Yukl 2006, S. 262). Bass betont die Unterschiede zwischen herausragender transformationaler und transaktionaler Führung. Während bei transaktionaler Führung Austauschprozesse im Vordergrund („Contingent Reward“) stehen und die Führungsperson für die Erreichung und Kontrolle von Zielen Sorge trägt („Management by Exception“), gelingt es transformationalen Führungspersonen durch die Transformation von Werten und Einstellungen der Mitarbeiter Motivation und Leistung zu steigern. „Transformational Leaders motivate others to do more than they originally intended and often even more than they thought possible“ (Bass et al. 1994, S. 3). Die beiden Führungsstile können durch die Begriffe „Manager“ und „Leader“ verdeutlicht werden. „Manager“ führen analytisch, sachlich und konzentrieren sich auf die Umsetzung der Arbeitsmaßnahmen und die Kontrolle der Ergebnisse, demnach sind sie transaktionale Führer. „Leader“ vermitteln Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit von Veränderungen durch Visionen. Dadurch stehen die Mitarbeiter künftigen Herausforderungen

positiv gegenüber und Führungspersonen unterstützen die Mitarbeiter kontinuierlich bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Eigenverantwortung, demnach sind sie transformationale Führer (vgl. Dörr 2007, S. 23; Rosenstiel 2006, S. 145). „Das Modell von Managern ist in erster Linie darauf ausgerichtet Dinge richtig zu tun und den Status quo zu verwalten. Leader sehen sich hingegen als Gestalter, die die richtigen Dinge tun“ (Dörr 2007, S. 23).

Transformationale Führung bezeichnet eine Art von Führung, die die Mitarbeiter auf der eher persönlichen Ebene von Werten und Motiven anspricht und sie gewissermaßen transformiert. Die Transformation bzw. der Wandel erfolgt durch:

1. die Anhebung des Bewusstseinsniveaus, d.h. die Bewertung und Bedeutung bestimmter Ergebnisse und Ziele und die Möglichkeiten zur Erreichung;
2. die Zurückstellung der eigenen Interessen zugunsten der Ziele
3. und durch die Veränderung von Bedürfnissen.

Zu den drei Prinzipien kommt zusätzlich motivierend eine Stärkung des Selbstvertrauens hinzu (vgl. Felfe 2005, S. 32).

Im Unterschied zu House (1977) und Conger & Kanungo (1998), die das Charisma zum zentralen Begriff ihrer Theorie machten, ordnet Bass (1985) Charisma als einen integrativen Bestandteil in sein Konzept der transformationalen Führung ein. Charisma ist eine notwendige Komponente für die transformationale Führung. Bass merkt aber auch an, dass Führungspersonen charismatisch erlebt werden, jedoch nicht transformational sind, da sie nicht in der Lage sind, Veränderungen effektiv zu steuern. Yukl (1994) stellt fest, dass zwar viele Autoren dieser Ansicht zustimmen, ein paar wenige aber auch die Möglichkeit in Erwägung ziehen, dass die zwei verschiedenen Führungsarten unvereinbar sind (vgl. Yukl 1994, S. 299). Schyns (2001) weist darauf hin, dass die meisten Autoren transformationales Führungsverhalten als Ausdruck charismatischer Führungseigenschaft ansehen. Die Konstrukte der transformationalen und charismatischen Führung bleiben somit eng miteinander verknüpft und finden sich häufig als Synonyme wieder (vgl. Schyns 2001, S. 31; vgl. Yukl 1999, S. 299).

Im schulischen Bereich überträgt Dubs das Konzept der transaktionalen und transformationalen Führung wie folgt:

Schulleitung	
Transaktionale Leadership	Transformationale Leadership

= Schulmanagement	= Schulentwicklung
Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit einer Schule. Kompetentes und rationales Ausführen der Führungsfunktion.	Sicherstellen der Innovation und Qualitätsverbesserung einer Schule. Förderung der Identifikation und des Leistungspotentials der Angehörigen eines sozialen Systems.

Tabelle 11: Zweiteilung der Führung einer Schule (Angelehnt an Dubs 2009, S. 126)

Die Tabelle 11 verdeutlicht die Zweiteilung der Führung einer Schule. Die transaktionale Führung ist für das Schulmanagement (Tätigkeiten im verwaltenden und organisatorischen Bereich und die transformationale Führung für die Schulentwicklung (pädagogische Zielvorstellungen) zuständig (vgl. Dubs 2009, S.126; vgl. Huber 2003, S. 58).

3.7.3.1 Komponenten der transformationalen Führung

Der Ansatz von Bass (1985) unterscheidet zwei Arten des Führungsverhaltens: die transaktionale (siehe Kapitel 3.7.2) und die transformationale Führung. Die vier charakteristischen Elemente (auch als die vier I's bezeichnet) von transformationaler Führung sind (siehe Tabelle 12):

- „Idealized Influence“ (Charisma – Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit): Hiermit ist die fachliche und moralische Vorbildfunktion der Führungskraft angesprochen, durch die die Mitarbeiter beeinflusst werden können. Im Gegenzug wird der Führungsperson Respekt und Vertrauen entgegengebracht. Dieses Element „Idealized Influence“ sieht Bass als das Charisma einer Führungsperson an. Es ist ein notwendiges, aber nicht ausreichendes Element der transformationalen Führung.
- „Inspirational Motivation“ (Führung durch Inspiration): Führungspersonen überzeugen mit attraktiven und überzeugenden Visionen und erwecken somit gleichzeitig Hoffnung und die Zuversicht, dass die Erwartungen erfüllt werden können.
- „Intellectual Stimulation“ (Anregung zu kreativem und unabhängigem Denken): Kreativität und Innovationskraft werden hier durch die Führungspersonen angeregt. Dies geschieht dadurch, dass vorhandene Vorgehensweisen immer wieder hinterfragt werden, und durch Ermutigung der Mitarbeiter neue Lösungswege erprobt werden. Probleme werden toleriert und nicht öffentlich kritisiert. Die Mitarbeiter fühlen sich dadurch ernst genommen und ihre Selbstständigkeit wird gefördert.
- „Individualized Consideration“ (Individuelle Behandlung): Transformationale Führungspersonen erkennen die individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter und bieten

ihnen entsprechende Möglichkeiten. Führungspersonen verstehen sich als Coach ihrer Mitarbeiter. Der Begriff Consideration wird hier nicht als Rücksicht verstanden, sondern als Berücksichtigung (vgl. Bass et al. 2006, S. 5 ff.).

Idealized Influence	Fachliche und moralische Vorbildfunktion
Inspirational Motivation	Vermittlung überzeugender Visionen und gemeinsamen Zielen
Intellectual Stimulation	Anregung zu innovativem Denken und kreativer Lösungsversuche
Individualized Consideration	Individuelle Auseinandersetzung mit dem einzelnen Mitarbeiter

Tabelle 12: Dimensionen der transformationalen Führung (Angelehnt an Bass 1999)

Diese vier I's charakterisieren eine transformationale Führungskraft. „*Yet transformational leaders vary widely in their personal styles*“ (Bass 1990a, S. 23). D.h. es gibt nicht ‚die‘ transformationale Führungskraft. Eine solche zeichnet sich nur dadurch aus, dass sie die Verhaltensweisen, die mit den vier I's umschrieben werden, häufiger als die transaktionalen Stile einsetzt.

Dubs (2009) hat ein Modell der transformationalen Führung für den schulischen Bereich erstellt, das auf das Führungsverhalten von Schulleitern ausgerichtet ist. Die Tabelle 13 verdeutlicht Schulleitern ihr notwendiges Führungsverhalten als transformationale Führungskraft.

Transformationale Führung	
1. Langfristige Orientierung	1.1 Visionen haben und bekannt geben 1.2 Ideen für Neuerungen einbringen 1.3 Rahmenbedingungen schaffen 1.4 Schulkultur pflegen
2. Zielfindung	2.1 Profilentwicklung der Schule anleiten 2.2 Strategische Maßnahmen vorbereiten
3. Führung	3.1 Partizipativ-situativ führen 3.2 Schulentwicklungsprozesse auslösen 3.3 Unterrichtserfolg überwachen 3.4 Ordnung in der Schule sicherstellen 3.5 In der Schule sichtbar präsent sein
4. Erwartungen	4.1 Hohe Erwartungen an Lehrende und Lernende stellen 4.2 Immer wieder neue Herausforderungen schaffen
5. Unterstützung der Lehrpersonen	5.1 Autonomie der Lehrkräfte im Unterricht sicherstellen 5.2 Lehrkräfte emotional unterstützen 5.3 Lehrkräfte persönlich fördern 5.4 Lehrkräften ehrliches Feedback geben 5.5 Ressourcen zuteilen

	5.6 Gute Arbeitsbedingungen schaffen
6. Schulisches Umfeld	6.1 Symbole und Rituale pflegen 6.2 Kontakte zu Elternhaus/Gemeinde pflegen
7. Einstellungen	7.1 Langfristige Verantwortung übernehmen und risikobereit sein 7.2 Klare Wertvorstellungen haben 7.3 Schlüsselwerte bekräftigen 7.4 Sich für die Schule engagieren

Tabelle 13: Transformationale Führung – Führungsverhalten der Schulleiter (Angelehnt an Dubs 2009, S. 153)

3.7.3.2 Full Range of Leadership

Ein weitere Art des Führungsverhaltens wurde durch Bass & Avolio (1994) hinzugefügt, die „Laissez-Faire“ Führung. Sie bezeichnet ein bewusst passives Verhalten einer Führungsperson und ist in wenigen Situationen angebracht. Die Führungsperson entwickelt eine Gleichgültigkeit gegenüber den Bedürfnissen der Mitarbeiter und greift auch dann nicht ein, wenn die erfolgreiche Aufgabenerfüllung in Gefahr ist. Dieser Führungsstil wird auch als „Non-Leadership“ bzw. passive Führung bezeichnet. Die transaktionale, transformationale und laissez-faire Führung werden abgebildet im Modell von Bass „Full Range of Leadership“ (siehe Tabelle 14).

Führungsstile	Dimensionen
Transformationale Führung	<ul style="list-style-type: none"> • Idealisierter Einfluss • Inspirierende Motivierung • Intellektuelle Stimulierung • Individuelle Mitarbeiterorientierung
Transaktionale Führung	<ul style="list-style-type: none"> • Bedingte Belohnung • Aktives Management by Exception
Passive Führung	<ul style="list-style-type: none"> • Passives Management by Exception • Laissez Faire

Tabelle 14: Komponenten des Full Range of Leadership model (Angelehnt an Bass et al. 1999)

Das Modell geht davon aus, dass Führungspersonen das gesamte Spektrum von möglichen Führungsverhalten nutzen. Wichtig ist die Gewichtung der einzelnen Komponenten. Überwiegen die transformationalen Verhaltensweisen gegenüber den transaktionalen Verhaltensweisen, kann von einem optimalen Führungsstil gesprochen werden. Der „Laissez-Faire“ Führungsstil darf dabei nur in Ausnahmefällen auftreten. Die Abbildung 14 verdeutlicht das dreidimensionale Modell. Die Dimensionen beschreiben den Grad der Effektivität und die Aktivität der jeweiligen Verhaltensweisen.³²

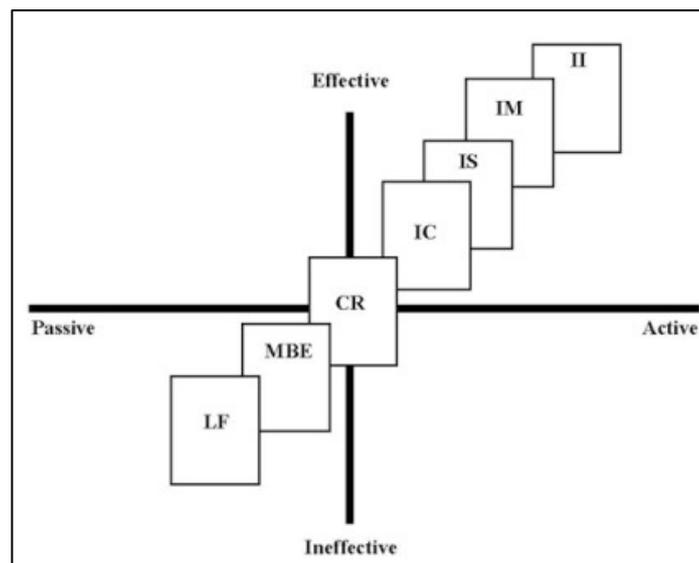


Abbildung 14: The model of the Full Range of Leadership (Angelehnt an Bass et al. 2006, S. 9)

Die drei Führungsstile bzw. das Full Range of Leadership Model werden mit einem standardisierten Fragebogen, dem sogenannten „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ) empirisch erfassbar gemacht (Bass und Avolio 1994). Die Mitarbeiter beurteilen mit Hilfe des Fragebogens ihre Führungsperson.

3.7.3.3 Kontextbedingungen - Moderatoren

Weber (1976) hat den Einfluss von Kontextfaktoren auf charismatische und transformationale Führung näher betrachtet. Organisationale Krisen standen dabei im Mittelpunkt. Durch diese entsteht ein hohes Maß an Unsicherheit und Stress. Charismatische Führungskräfte profitieren von der Angst der Betroffenen, indem sie neue Wege und Ziele aufzeigen, die aus der Krise herausführen und somit eine bessere Zukunft ermöglichen.

³² LF = Laissez Faire, MBE = Management by Exception Passive/Active, CR = Contingent Reward, IC = Individualized Consideration, IS = Intellectual Stimulation, IM= Inspirational Motivation, II= Idealized Influence

In weiteren theoretischen Abhandlungen werden zusätzliche Kontextfaktoren aufgezeigt. Bass (1999) zeigt auf, dass eine transaktionale Führungsperson sich in einem stabilen Umfeld, wie es bspw. bei politischen bzw. öffentlichen Organisationen besteht, einer hierarchisch und zentral ausgerichteten Struktur, sowie standardisierter Aufgabenstellung als effektiver erweist. In privatwirtschaftlichen Organisationen, die sich in einem dynamischen Umfeld bewegen, über eine dezentrale Organisationsstruktur verfügen und komplexe, sich verändernde Prozesse zu bewältigen haben, erweist sich ein transformationaler Führungsstil effektiver (siehe Tabelle 15).

	transaktional	transformational
Umgebung/ Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • stabil • individualistisch 	<ul style="list-style-type: none"> • variabel • kollektivistisch
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Kongruenz mit gesell. Werten • mechanisch, reaktiv • zentrale Entscheidung • vertikale Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Inkongruenz mit gesell. Werten • organisch, proaktiv • dezentrale Entscheidung • laterale Kommunikation
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Standard, Routine, klare Vorgaben • individuell 	<ul style="list-style-type: none"> • Komplex, Veränderungen, Offenheit • sozial

Tabelle 15: Kontextbedingung für charismatische Führung nach Bass (1999) (Angelehnt an Felte 2005, S. 104)

Shamir und Howell (1999) kommen in ihren 15 Thesen hinsichtlich unterstützender Kontextfaktoren ebenfalls zu dem Schluss, dass verschiedene Kontextfaktoren wie z.B. ein radikaler organisationaler Wandel mit hoher Unsicherheit auf Mitarbeiterseite und offene und flexible Organisationsstrukturen mit hoher Aufgabenkomplexität charismatische Führung insgesamt begünstigen.

Pawar und Eastman (1997) entwickelten ein Kontinuum der organisationalen „Rezeptivität“ (Aufnahmefähigkeit) für transformationale Führung, welches aus einem positiven und einem negativen Pol besteht. Der positive Pol ist charakteristisch für Veränderungen und Unsicherheit und der negative Pol für die Orientierung an Effizienz und technischen Erfordernissen. Transformationale Führung hat dann eine hohe Rezeptivität (positiver Pol), bzw. der Wunsch nach transformationaler Führung besteht dann, wenn sich die Organisation in einem Umfeld von starkem Wandel und hoher Unsicherheit befindet und gleichzeitig eine flache Struktur mit offener Unternehmenskultur besitzt. Geringe Rezeptivität (negativer Pol)

ist dagegen bei technik- und aufgabenorientierten Organisationen mit technokratischen Strukturen und einer eher bürokratischen Unternehmenskultur gegeben. Diese Organisationen erkennen nicht die Notwendigkeit eines Wandels.

Empirisch untersuchten Waldman et al. (2001) in einer Studie die Effekte zwischen Charisma und Unsicherheit. Die Ergebnisse zeigen, dass die theoretische Annahme der charismatischen Führung, dass nämlich Führungspersonen nur erfolgreich sind, wenn ihr Kontext als unsicher erlebt wird, bestätigt wird. Wenn das Umfeld als unsicher eingeschätzt wurde, zeigt sich ein größerer Zusammenhang zwischen Charisma und den Erfolgsindikatoren. In Stichproben bei deutschen Unternehmen konnte Felfe (2005) aufzeigen, dass das Ausmaß und der Einfluss transformationaler Führung in großen, öffentlichen und etablierten Organisationen gering ist. In kleinen, privaten und jungen Unternehmen werden die Führungspersonen wesentlich transformationaler wahrgenommen und ihr Einfluss auf die Organisationsbindung (Commitment) ist stärker ausgeprägt.

Es kann festgehalten werden, dass die Bedingung für das Gelingen der transformationalen Führung die Kontextfaktoren Unsicherheit und Veränderung und die Organisationsform sind.

Im Folgenden soll der Kontextfaktor Distanz erläutert werden. Dieser beschreibt die Kontakthäufigkeit des Mitarbeiters zu der Führungsperson. Der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Leistung ist bei geringer Distanz bzw. hoher Kontakthäufigkeit höher als bei größerer Distanz (vgl. Howell & Hall-Merenda 1999). Es wird somit angenommen, dass transformationale Führung mit intensiver Kommunikation einhergeht und Distanz sich negativ auf die Interaktion zwischen Mitarbeiter und Führungsperson auswirkt.

Bisher sind jedoch wenige empirische Studien vorhanden, die belegen, dass die Kontextvariablen/Moderatoren wie Veränderung und Unsicherheit die Wirkung charismatischer Führung auf Erfolgskriterien beeinflussen. Die oben genannten Befunde bestärken jedoch die Annahme von Shamir und Howell (1999) und Pawar und Eastman (1997), dass spezifische Kontextvariablen die Wirkung charismatischer Führung begünstigen können.

Ein weiterer Moderator für die transformationale Führung ist das Konstrukt des „need for leadership“ (Bedürfnis bzw. Wunsch nach Führung) (de Vries et al. 1999). Es wird wie folgt definiert: „Need for Leadership is the extent to which an employee wishes the leader to facilitate the paths towards individual, group, and/or organizational goals“ (De Vries 1999, S. 113). In der Untersuchung (N=958 Teilnehmer unterschiedlicher Branchen und Altersgruppen) konnte eine positive Korrelation zwischen transformationaler Führung und dem Bedürfnis nach Führung von $r = 0,24$ gefunden werden. Es zeigt sich, dass Mitarbeiter einer charismatischen bzw. transformationalen Führungsperson ein höheres Bedürfnis nach Führung haben als Mitarbeiter einer Führungsperson mit einem geringen Charisma. Haben die Mitarbeiter einen niedrigen Wunsch nach Führung, ist der Zusammenhang zwischen charismatischer Führung und den Erfolgsfaktoren (Zufriedenheit, Commitment und Rollenkonflikte) schwächer ausgeprägt als bei einem höheren Wunsch nach Führung.

Wofford et al. (2001) berichten in ihrer Studie bei 96 Führungskräften und 157 Mitarbeitern einen hohen Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und den Erfolgsfaktoren (Effizienz und Zufriedenheit), wenn die Mitarbeiter über „need for autonomy“ und „growth need strength“ verfügen.

Ein weiterer Zweig des Konstruktes ist der Wunsch nach Unabhängigkeit bzw. das Autonomiestreben („need for independence“) seitens der Mitarbeiter. Podsakoff et al. (1996) haben dies als Moderatorvariable für den Zusammenhang zwischen Führung und verschiedenen Erfolgskriterien untersucht und keine nennenswerten Effekte gefunden.

Die Studien zeigen einen hohen Zusammenhang zwischen Führung und Erfolgskriterien, wenn die Mitarbeiter ein geringes Autonomiebestreben bzw. einen ausgeprägten Wunsch nach Klarheit und Struktur zeigen. Allerdings handelt es sich hierbei um geringe Effekte. Es besteht weiterer Forschungsbedarf, um die Frage der Kausalität zu klären. Felfe (2005) weist auf Folgendes hin: „So kann ein ausgeprägter Wunsch nach Führung auf Seiten der Mitarbeiter die Herausbildung charismatischer Führung provozieren oder zumindest eine entsprechende Zuschreibung unterstützen. Umgekehrt kann charismatische Führung Bindung und Abhängigkeit verstärken, so dass der Wunsch nach mehr Führung wächst. Bei dieser Wirkrichtung könnte die Unterscheidung von sozialem und personalem Charisma von Bedeutung sein. Zu erwarten ist, dass soziales Charisma eher Selbstständigkeit und Autonomie fördert und damit den Wunsch nach Führung reduziert, wohingegen personales

Charisma vordergründig die Machtposition des Führenden stärkt und damit die Abhängigkeit und Unselbstständigkeit der Mitarbeiter erzeugt“ (vgl. Felfe 2005, S. 126).

Die Moderatoren bzw. Kontextfaktoren Unsicherheit und Veränderung und eine charismatische bzw. eine transformationale Führung begünstigen eine Führungsperson hinsichtlich ihres Erfolges (vgl. Waldman 2001). Gerade durch den stetig steigenden Veränderungs-, Innovations-, Wettbewerbsdruck, der einen Verlust an Orientierung und Sicherheit für die Mitarbeiter mit sich bringt, entsteht ein großes Bedürfnis nach Führung. Die Befundlage der transformationalen Führung deutet darauf hin, dass dies die optimale Führung ist, um diese Verluste zu kompensieren. „Schließlich sollte man ihnen durch entsprechendes Führungshandeln Orientierung mit Blick auf die Zukunft geben und Ihnen das Gefühl der Sicherheit vermitteln, was insbesondere vor dem Hintergrund der transformationalen Führung gesehen wird“ (Rosenstiel 2006, S. 146).

3.7.3.4 Erfolgsfaktoren der transformationalen Führung

In den letzten 20 Jahren konnte in einer Vielzahl von empirischen Einzelstudien und Übersichtsarbeiten nachgewiesen werden, dass transformationale bzw. charismatische Führung positive Effekte auf die Erfolgsfaktoren hat. Die Erfolgsfaktoren werden unterteilt in subjektive und objektive Erfolgsfaktoren. Um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen, werden die Quellen in Tabelle 16 zusammengefasst.

Subjektive Erfolgsfaktoren:

Es wurde nachgewiesen, dass transformationale Führung durch ihren Einfluss auf die Werte und Einstellungen der Mitarbeiter die emotionale Verbundenheit mit dem Unternehmen (affektives Commitment) und die Bereitschaft zu zusätzlichem Engagement (Organizational Citizenship Behaviour – OCB) positiv beeinflusst. Die Erfolgsfaktoren Zufriedenheit und das Vertrauen zur Führungsperson aus Sicht der Mitarbeiter werden ebenfalls durch die transformationale Führung positiv beeinflusst. Als weiterer Effekt konnte nachgewiesen werden, dass eine positive Beeinflussung von Kompetenz und Zutrauen sowie soziale Unterstützung das Erleben von Stress reduziert. Bestandteil der transformationalen Führung ist die Förderung von Innovation und Veränderung. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass durch diesen Führungsstil das Engagement im Ideenmanagement gefördert wird und somit einen positiven Einfluss auf Kreativität und Innovation hat.

Objektive Erfolgsfaktoren:

Es konnten Kriteriumseffekte nachgewiesen werden für den Verkaufserfolg der einzelnen Mitarbeiter, das Unternehmenswachstum, die Leistung und der Produktivität.

Autoren	Erfolgsfaktor	R bzw. (+/-)
Antonakis et al. 2003	Effektivität	(+)
Awamleh & Gardner 1999	Effektivität	(+)
Barling, Weber & Kelloway 1996	Commitment / Leistungskennziffern	(+) / (+)
Basu & Green 1997	Innovation / LMX	(-) / .70
Baum et al. 1998	Unternehmenswachstum	.30 - .37
Bycio et al. 1995	Affektives Commitment / Intent to leave	.39-.45 / -.23- -.32
Cherulnik et al. 2001	Emotionale Reaktionen	(+)
De Vries et al. 1999	Wunsch nach Führung Zufriedenheit / Commitment Stress / Rollenkonflikte	.24 .48/.46 -.18-.09/ -.15
Deluga 1995	OCB	.29 - .30
De Groot et al. 2000 (Meta-Analyse)	Effektivität Führungskraft / Ef. D. Mitarbeiter Anstrengungsbereitschaft / Arbeitszufriedenheit / Commitment	.74 / .31 .73 / .77 .43
Judge & Piccolo 2004 (Meta-Analyse)	Effektivität der Führungskraft Arbeitszufriedenheit/Motivation Leistung der Gruppe bzw. der Organisation	.64 .58/.53 .26
Fuller et al. (1996) (Meta-Analyse)	Zufriedenheit mit der Führungskraft Effektivität der Führungskraft/Leistung	.80 .78/.45
Geyer & Steyrer 1994	Verkaufserfolg	.26 - .28
Howell & Frost 1989	Leistung	(+)
Howell & Avolio 1993	Locus of control / Innovation / Zielerreichung	(+) / (+) / .26 - .36
Howell & Hall-Merenda 1999	Leistung / Leistung (Distanz kontrolliert) LMX	.10 / .30 .53
Madzar 2001	Fragen an den Vorgesetzten Feedback vom Vorgesetzten	.32 - .45
Jung 2000	Kreativität	(+)
Kirkpatrick & Locke 1996	Leistung / Erleben	(+) / (+)
Lowe et al. 1996 (Meta-Analyse)	Effektivität der Führungskraft subjektiv/objektiv	.68 - .81 / .26 - .35
Meyer et al. 2002 (Meta-Analyse)	Organisationales Commitment	.46
Podsakoff et al. 1990	Vertrauen / OCB Zufriedenheit	.87 / .12 - .27 .77
Podsakoff et al. 1996	Zufriedenheit / Commitment OCB / Vertrauen Leistung / Rollenkonflikte	.27 - .49/.20-.34 .22 - .32/.29-.63 .08-.22/-.03- -.45
Rafferty & Griffin 2004	Affective Commitment (emotionale Verbundenheit) Continuance Commitment Turn Over Intention	.25 - .34 -.13 - .00 -.19 - -.22
Seltzer et al. 1989	Burnout-Syndrom / Stress	-.52 - -.46 / -.18
Shea & Howell 1999	Leistung	(+)

Tabelle 16: Überblick der Studien zum Zusammenhang Transformationale Führung und Erfolgsfaktoren (Angelehnt an Felfe 2005, S. 114)³³

³³ Aufgrund der unüberschaubaren Vielzahl an bisher publizierten empirischen Arbeiten ist es nicht möglich eine vollständige Auflistung des aktuellen Forschungsstandes vorzunehmen. Nachfolgend wird ein Überblick über die wichtigsten und aktuellsten empirischen Befunde der transformationalen Führung gegeben.

Es kann festgehalten werden, dass transformationale Führung höher mit Führungserfolg korreliert als transaktionale Führung. Weiterhin bestehen höhere Korrelationen für die subjektiven Erfolgsfaktoren als für die objektiven.

3.7.3.5 Mediatoren der transformationalen Führung

Mediatoren der transformationalen Führung sind Faktoren, die den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Erfolgsfaktoren erklären können. Felfe (2006) fasst die Mediatoren aus wissenschaftlichen Studien zu den Erfolgsfaktoren Commitment, Zufriedenheit, Organizational Citizenship Behavior (OCB) und Absentismus zusammen, die im Nachfolgenden kurz dargestellt werden. Tabelle 17 veranschaulicht die Mediatoren, die Moderatoren (siehe Kapitel 3.7.3.3) und die Erfolgsfaktoren (siehe Kapitel 3.7.3.4) der transformationalen Führung.

Erfolgsfaktor Commitment:

Avolio et al. (2004) haben den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Commitment untersucht. Im Ergebnis erklären sie diesen Zusammenhang als Folge der Entwicklung von Autonomie, Kompetenz und Einfluss der Mitarbeiter („Empowerment“). Auch die Förderung der Mitarbeiteridentifikation mit ihren Zielen („self-concordance“) (Bono & Judge 2003), individuelle Sympathie („liking“) (Brown & Keeping 2005), stärkere Kohäsion in der Gruppe (Pillai & Williams 2004), sowie kollektive Selbstwirksamkeit (Walumba, Peng, Lawler & Kann 2004) können zur Erklärung herangezogen werden.

Erfolgsfaktor Zufriedenheit:

Der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Zufriedenheit wird durch den Glauben an einen höheren Sinn und Zweck der eigenen Arbeit begründet („higher purpose“) (Sparks & Schenk 2001).

Erfolgsfaktor Organizational Citizenship Behavior (OCB):

Der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und OCB wird durch das Vertrauen und die reduzierte Rollenambiguität (MacKenzie et al. 2001), die empfundene Gerechtigkeit (Pillai, Schriesheim & Williams 1999), die positivere Wahrnehmung des Arbeitsinhalts (Purnanova, Bono & Dzieweczynski 2006) und durch ein besseres Arbeitsklima (Richardson & Vandenberg, 2005) begründet.

Erfolgsfaktor Kreativität und Absentismus:

Der Zusammenhang zwischen Führung und Kreativität wird unter bestimmten Bedingungen durch einen Flow begründet (Sosik et al. 1999). Der geringere Absentismus, der durch die transformationale Führung entsteht, wird durch Investitionen im Personalbereich mediiert (Zhu et al. 2005).

Transformationale Führung (Dimensionen und Beispieltitems)	Mediatoren*	Moderatoren	Erfolgskriterien
<i>Idealized Influence</i> - stellt die eigenen Interessen zurück, wenn es um das Wohl der Gruppe geht - spricht mit anderen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte <i>Inspirational Motivation</i> - spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll <i>Intellectual Stimulation</i> - bringt mich dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten <i>Individualized Consideration</i> - hilft mir, meine Stärken auszubauen <i>Ausstrahlung und emotionale Bindung (Charisma)</i> - vermag mich durch ihre Persönlichkeit zu beeindrucken und zu finanzieren	<i>Commitment*</i> - Empowerment (Autonomie, Kompetenz und Einfluss) - Identifikation der Mitarbeiter mit ihren Zielen (self-concordance) - Individuelle Sympathie („liking“) - Kohäsion - Kollektive Selbstwirksamkeit <i>Zufriedenheit und Anstrengung*</i> - Glauben an einen höheren Sinn oder Zweck der eigenen Arbeit (Higher purpose) <i>OCB*</i> - Vertrauen und verminderte Rollenambiguität - Wahrgenommene Gerechtigkeit - Positivere Wahrnehmung des Arbeitsinhalts - Positivere Arbeitsklima <i>Absentismus*</i> - Investition im Personalbereich <i>Kreativität*</i> - Flow	Unsicherheit und Veränderung Distanz zwischen Mitarbeiter und Führungskraft Kulturelle Unterschiede	<i>Subjektive Kriterien</i> (Erleben, Einstellungen und Verhalten) - Zufriedenheit - Commitment - OCB** - Engagement im Ideenmanagement - Selbstwert - Stress (-) <i>Objektive Kriterien</i> - Verkaufszahlen - OCB** - Patente - Unternehmenserfolg - Kreativität - Innovationen - Absentismus (-)
Anmerkungen: *gruppiert nach den Kriterien, für die Mediatoreffekte nachgewiesen wurden, **OCB als Selbsteinschätzung, ***OCB als unabhängige Fremdeinschätzung			

Tabelle 17: Dimensionen der transformationalen Führung, Mediatoren, Moderatoren und Erfolgskriterien (Angelehnt an Felfe 2006, S. 165)

3.7.4 Bewertung neocharismatischer Theorien

Das Interesse an den Ansätzen der charismatischen Führung von House (1977), Shamir et al. (1993) und Conger und Kanungo (1998) und das Konzept der transformationalen Führung von Bass (1985) ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Begründet wird dies durch die zunehmende Globalisierung und den steigenden Wettbewerb. Durch diese Ansätze soll es gelingen, Veränderungen zu bewirken und überdurchschnittliche Leistungen zu erzielen.

Die nachfolgende Tabelle 18 soll die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der neocharismatischen Theorien bzgl. der Verhaltensweisen und Auswirkungen aufzeigen.

Bass	Conger und Kanungo	Shamir, House und Arthur
Verhaltensweisen der Führungsperson		
- Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit - Motivation durch begeisternde	- Sensibilität für Umfeldbedingungen, politisches Geschick	- Vorbildfunktion - Glaubwürdigkeit, Kompetenz - Inspirierende Ziele

<ul style="list-style-type: none"> - Vision - Anregung zu kreativem und unabhängigem Denken - Individuelle Wertschätzung und Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Inspirierende Vision und Kommunikation - Sensibilität für Mitarbeiterbedürfnisse, Empowerment - Unkonventionelles Verhalten, - Risikobereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Werte - Hohe Erwartungen und - Vertrauen geben
Auswirkungen auf die Geführten		
<ul style="list-style-type: none"> - Veränderung der Werte, Überwindung von Eigeninteressen - Sinnerleben, Internalisierung von Zielen - Höheres Anspruchsniveau, Selbstvertrauen - Vertrauen in die Führung - Zufriedenheit mit der Führung - Respekt und Bewunderung - Zusätzliche Anstrengung 	<ul style="list-style-type: none"> - Ziel- und Wertekongruenz, Sinnerleben - Höheres Anspruchsniveau - Identifikation mit der Führung, Vertrauen und Zufriedenheit - Respekt und Bewunderung - Starkes Selbstvertrauen und Empowerment - Zusammenhalt im Team - Hohe Leistungsbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - Bindung und Loyalität zum Unternehmen und der Führung - Sinnerleben und Identifikation - Hohes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl - Hohes Engagement - Zusätzliche Anstrengung - Gruppenzusammenhalt

Tabelle 18: Vergleich der neocharismatischen Theorien (Dörr 2007, S. 28)

Die drei Konzepte zeigen im Vergleich eine weitgehende Übereinstimmung. Geringfügige Unterschiede sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Conger und Kanungo (1998) betonen die Bedeutung des politischen Geschicks. Der Aspekt des Charismas wird in den neueren Theorien nicht mehr überhöht dargestellt bzw. vermieden. Bspw. findet die besondere Ausstrahlung im Konzept von Conger und Kanungo keine Erwähnung mehr. Zusammenfassend lassen sich folgende Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale der charismatischen und transformationalen Führung festhalten: „Merkmale der Person (persönliche Glaubwürdigkeit und Vorbildfunktion, persönliche Autonomie und Bereitschaft zum Risiko, Optimismus und Zuversicht, moralische Integrität), Verhaltensmerkmale (Entwicklung und Kommunikation einer attraktiven Vision, Orientierung an Wertmaßstäben, Gestaltung von Veränderungen), Umgang mit bzw. Beziehung zu den Mitarbeitern (Beeinflussung von Werten und Motiven, Vermittlung von Sinn und Begeisterung, Beeinflussung des Selbstkonzepts, Respekt, Loyalität, Vertrauen, emotionale Beziehung, Entwicklung der Mitarbeiter)“ (Felfe 2005, S. 42).

In der Literatur werden die charismatischen Führungstheorien positiv bewertet und als Ansatz für zukünftige Entwicklungen angesehen. Allerdings gibt es auch wenige kritische Stimmen, die diesen Ansatz grundsätzlich ablehnen und seine Gefahren und Risiken aufzeigen. So kritisiert bspw. Neuberger charismatische Führer aus einer politischen und ideologischen Perspektive (z.B. Führungsarchetypen: Vater, Held, Heilsbringer) (vgl. Neuberger 2002, S. 183).

Die transformationale bzw. charismatische Führung räumt ein, dass Emotionen und Werte als wichtige Erweiterungen der zuvor eher rational orientierten Führungsansätze hinzugekommen sind. Allerdings hält Yukl (1999) fest, dass das Konzept überschätzt wird. Das Modell gibt an, sich von den älteren Führungsansätzen abzugrenzen, vernachlässigt aber ebenfalls den Aspekt der Situation (vgl. Yukl 1999, S. 291).

3.7.5 Zusammenfassung

Der Begriff der Führung wird aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, so können verschiedene Oberbegriffe die Menge an unterschiedlichen Definitionen verdeutlichen. Führung ist: Einflussprozess, Handlungslenkung, Konditionierung (Wandlung), Interaktionsbeziehung und Fähigkeit/Eigenschaft der Führungskraft.

Die Führungsforschung hat ihre Anfänge 1900 mit den „Great Man Theories“ zu verzeichnen, die den Verlauf der Geschichte als eine historische Folge großer Persönlichkeiten beschreibt (vgl. Bass 1990a, S.37 ff.). In den 1930er und 1940er Jahren erlebte die Suche nach Führungseigenschaften, die für den Erfolg der Führungsperson erforderlich sind, ein großes Interesse (vgl. Weinert 2004, S. 467 ff.). Dies bedeutet, die Führungsperson ist für den Führungserfolg verantwortlich zu machen. Da die Eigenschaftstheorien zu keinen verwertbaren Ergebnissen führten, wandte sich das Augenmerk der Führungsforschung auf Stil und Verhalten der Führungsperson, den sogenannten Verhaltenstheorien (z.B. autoritärer Führungsstil) zu. Allerdings werden diese im Hinblick auf das Fehlen der Beachtung von Situationsvariablen kritisiert. Aus diesem Grund sind aus den Verhaltenstheorien die Situationstheorien entsprungen, die annehmen, dass der Führungserfolg nicht nur vom Verhalten der Führungsperson abhängig ist, sondern auch von den speziellen Gegebenheiten der Führungssituation (z.B. Gruppenklima, Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung) (vgl. Bartscher 1995, S. 210). Die Situationstheorien berücksichtigen aber nur die Mikroebene (Gruppenebene) und vernachlässigen die Makroebene (Gesamtorganisation). Eine angemessene Führungstheorie sollte aber die organisatorische Bezugsebene und die sich daraus ergebenden Bedingungen berücksichtigen (vgl. Schreyögg 1995, S.1004). Aus dieser Kritik und der Kritik der Eigenschafts- und Verhaltenstheorien heraus entwickelten sich die Interaktionstheorien. Hierbei wird die enge, führerzentrierte Perspektive verlassen. Es wird angenommen, dass sich zwischen der Führungsperson und unterschiedlichen Geführten unterschiedliche Führungsbeziehungen entwickeln.

Seit Mitte der 1970er Jahre richtete die Führungsforschung ihren Fokus auf die außergewöhnlichen Führungsleistungen. Sie werden als neocharismatische Führungstheorien bezeichnet. Der Hauptaugenmerk bzw. das gestiegene Interesse liegt hierbei in der transformationalen Führung, da es mit ihr im besonderen Maße gelingen soll, bei zunehmender Globalisierung und steigendem Wettbewerb Veränderungen zu bewirken und herausragende Leistungen zu erzielen. Für den schulischen Bereich bedeutet dies, dass Führung einer Schule durch die Schulleitung zum einen durch die transaktionale Führung stattfindet, um den Schulalltag sicherzustellen („Schulmanagement“) und zum anderen durch die transformationale Führung, welche die Innovation und Qualitätsverbesserung der Schule sicherstellt (Schulentwicklung) (vgl. Dubs 2009, S.126). Kontextfaktoren zeigen auf, dass transaktionale Führung sich in einem stabilen Umfeld, wie es bspw. bei politischen bzw. öffentlichen Organisationen besteht, einer hierarchisch und zentral ausgerichteten Struktur, sowie standardisierter Aufgabenstellung als effektiver als in privatwirtschaftlichen Organisationen erweist. In privatwirtschaftlichen Organisationen, die sich in einem dynamischen Umfeld bewegen, über eine dezentrale Organisationsstruktur verfügen und komplexe, sich verändernde Prozesse zu bewältigen haben, erweist sich ein transformationaler Führungsstil als effektiver (vgl. Bass 1999). Die Kontextfaktoren Veränderungen und Unsicherheit sind Bedingungen für das Gelingen der transformationalen Führung (vgl. Pawar und Eastman 1997). Allerdings fällt bei den Führungstheorien die Vernachlässigung der Mitarbeiterperspektive auf. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden die „Followershiptheorie“ näher beleuchtet.

3.8 Followershiptheorien

Die Begriffe „Follower“³⁴ (Anhänger) und „Followership“ (Gefolgschaft) finden immer mehr Anwendung in der Diskussion um Führung und Organisation. Vor Beginn der ersten Untersuchungen wurden diese Begriffe bereits in der Literatur der Sozialwissenschaften diskutiert. Allerdings bleibt festzuhalten, dass das Thema Führung im Vergleich zum Thema Followership in der Führungsliteratur mehr hervorgehoben wird. Die Literatur beschäftigt sich damit, wie Führungspersonen ihre Funktion ausfüllen sollten, aber weniger über den Beitrag der Follower zum Führungserfolg bzw. –misserfolg. Was sind die Gründe für die

³⁴ Der Begriff Follower stammt vom englischen Verb „to follow“ ab. Der Follower ist demzufolge ein Verfolger, Anhänger, Gefolgsmann. Ein Follower ist einer Führungsperson unterstellt bzw. wird von einer Führungsperson geführt.

Vernachlässigung des Themas Followership? Die nachfolgenden Ausführungen versuchen Aufschluss über die Gründe zu geben. Sie basieren auf der Übersichtsarbeit von Baker (2007).

3.8.1 Historische Entwicklung der passiven Follower

In den frühen Führungstheorien „Great Man Theories“ (siehe Kapitel 3.3) und bis in die 1970er Jahre wird Führung so gesehen, dass Führungspersonen aktiv führen und „Untergebene“³⁵, die später als Follower bezeichnet werden, passiv und unterwürfig den Anweisungen folgen. Die Eigenschaften der Führungspersonen werden als angeboren angenommen.

Burns (1978) bringt Führung mit historischen heroischen und dämonischen Personen in Verbindung, bei der die Anhänger als eine eintönige und machtlose Masse bezeichnet werden. Hollander (1974) beschreibt die Followers als Nicht-Führer, die eine passive residuale Kategorie bilden. Meindl et al. (1985) konstatieren, dass den heroischen Führungspersonen der gesamte Erfolg und Misserfolg zugeschrieben wird. Somit kann festgehalten werden, dass das Konzept der idealisierten Führungsperson die Follower überschattet und bis zu diesem Zeitpunkt das Thema in der Führungstheorie weitgehend ausgeklammert wird.

In den frühen 1930er Jahren hat Follett (1996) die Wechselbeziehung von Führungspersonen und Followern diskutiert. Diese Blickrichtung wird allerdings bedingt durch den zweiten Weltkrieg außer Acht gelassen. Es werden bereitwillig hierarchische und autoritäre Strukturen angenommen, um den „Feind“ zu besiegen, verkörpert werden diese Zeiten durch z.B. Roosevelt, Churchill, Stalin und Hitler. Während und nach dem zweiten Weltkrieg sind die Organisationen durch eine vertikal organisierte Hierarchie geprägt (Useem 1996), die zur Unterstützung der sogenannten „Goldenen Zeiten“ innerhalb der Vereinigten Staaten ihren Beitrag leisten (Smith & Dyer 1996 S. 51). Dies führt dazu, dass die Vereinigten Staaten von den meisten Staaten der Welt hochgeschätzt und beneidet werden (Kaysen 1996, S. 3). Als die USA die ökonomische Dominanz erreicht hat, versprechen die Unternehmen ihren Mitarbeitern lebenslange Arbeitsplatzsicherheit. Im Austausch erhalten die Unternehmen von ihren Mitarbeitern Loyalität, „Gehorsam“ und harte Arbeit. Während der Zeiten der stabilen Ökonomie besteht keine Notwendigkeit Führer-Mitarbeiter Beziehungen zu untersuchen,

³⁵ Die Mitarbeiter werden zu dieser Zeit Untergebene genannt.

denn das Führungshandeln und nicht das der Follower ist dienlich für den Unternehmenserfolg (Berg 1998).

In den frühen 1980er Jahren hat die amerikanische Industrie durch die Ölkrise eine Stagflation erfahren, die die stabilen Strukturen transformiert. Das Aufkommen der globalen Ökonomie, der fortschreitenden Technologien, der Wandel in der amerikanischen Arbeiterschaft und die andauernde Dynamik zwischen Wirtschaft, Arbeiterschaft und Regierung, die viele vertragliche Auflagen in das Beschäftigungsverhältnis einbrachte, belasten den Status Quo des modernen Gesellschaftssystems. Folgen dieser Ära sind der Arbeitskräfteabbau und die Firmenübernahmen. Dadurch sind die organisationalen Strukturen abgeflacht und die Macht und die Verantwortung werden an einen weiteren Kreis von Personen delegiert. Diese Personen sind die traditionell abhängigen Follower. Führungspersonen erwarteten nun mehr Initiative und Verantwortungsübernahme durch ihre Follower (Lippitt 1982). Die Unternehmen versuchen nun selbstständig die Organisationsstrukturen zu reformieren, die Führungspersonen bemerken aber, dass ihre Follower zu schlecht ausgestattet sind, um Eigeninitiative zu ergreifen und mit ihren Vorgesetzten zusammenzuarbeiten. Die Follower sehen die neue Herausforderung, aber vermeiden das Risiko der neuen Verantwortung (Berg 1998). Die Rolle der allwissenden Führungsperson und des gehorsamen und passiven Followers sind zu fest verankert, um eine neue Rolle des aktiven Followers zuzulassen. Stattdessen wird der Fokus neu zentriert auf die Führung, es wurden neue Führungsanforderungen entwickelt und eben auch die Entwicklung dieser Führungsanforderungen für die Follower. Allerdings wird der Blick nicht auf die Führer-Mitarbeiter-Beziehung oder auf die Erfordernisse gerichtet. Berg (1998) berichtet aus seinen Erfahrungen, dass die Rolle der Follower immer noch mit vielen negativen Assoziationen, wie z.B. passiv, gehorsam, usw. in Verbindung gebracht wird.

3.8.2 Blickwechsel zu einem aktiven Followership

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts werden nur langsam die Follower bemerkt und diskutiert. Freud (1921) und Fromm (1941) identifizieren in der Psychologie eine Verbindung zwischen der Führungsperson und dem Follower. In der Soziologie untersuchte Sanford (1950), dass Führung eine komplexe Beziehung zwischen Führer und Follower ist, und dass die Führer den Bedürfnissen der Follower gerecht werden müssen, um eine wünschenswerte Beziehung mit den Followern aufrecht zu erhalten. Homans (1950) diskutiert in seinem Werk „human group“ die menschliche Gruppe und postuliert ebenfalls eine Verbindung zwischen

dem Führer und einer Gruppe. Diese Gruppe besitzt Normen, mit der der Führer leben muss. Er beschreibt einen Austauschprozess zwischen Führer und Gruppenmitgliedern, in welchem beide Ressourcen geben und nehmen. Seine Arbeit stellt die Basis der Austauschtheorie dar, die ebenfalls das Bezugselement der transaktionalen Führung ist (siehe Kapitel 3.7.2) und somit einen Vorgänger der aktiven Followership Theorie darstellt.

Hollander & Webb (1955) argumentieren, dass Führer und Follower keine entweder-oder Prämissen sind, in denen sich der Führer und der Follower am jeweiligen Ende eines Kontinuums befinden. Führer und Follower sind voneinander abhängig. Sie führen eine der frühesten empirischen Studien über Führer und Follower durch und folgern daraus, dass „Non-Leaders“ keine wünschenswerten Follower sind und die Qualitäten von Followership als eine Komponente von guter Führung berücksichtigt werden müssen. Aufbauend auf die Arbeit von Homans (1950) über die sozialen Austauschprozesse, untersuchen Hollander & Julian (1969) neuere Studien und folgern daraus, dass Führung eine „wechselseitige Einfluss-Beziehung“ umfasst, die eine explizite Austauschbeziehung zwischen Führer und Follower über die Zeit hinweg darstellt. Hollander (1974) erweitert diese Denkrichtung mit der Veröffentlichung „Process of Leadership Emergence“ (Prozess der Führungsentstehung). Hierbei umrahmt er die zentralen traditionellen Argumente über Führer und Follower: „It is commonly assumed that a cleavage exists between those who lead and those who follow, and that being a follower is not being a leader. (...) Only some members of a group have „leadership qualities“ ... and stand out as „leaders“. ... Followers are treated essentially as „nonleaders“, which is a relatively passive residual category“ (Hollander 1974, S. 20). In seiner Arbeit wirft er Fragen auf und identifiziert Thematiken, welche später dann die zentralen Themen und Belange des aktiven Followership darstellen.

1. Führer und Follower sind Rollen und Prozesse.
2. Führer sind ebenfalls zu bestimmten Zeiten und in einem bestimmten Ausmaß Follower.
3. Führungsverhaltensweisen mit denen eine Führungsrolle ausgestattet ist, sind nicht limitiert auf den Führer. Follower können ebenfalls diese Verhaltensweisen aufweisen.

Herold (1977), der Hollanders Annahmen verfolgt, demonstriert in seiner Studie wie jede Partei die Verhaltensweise der anderen bzw. die relationalen Komponenten des aktiven Followerships beeinflusst. Dadurch konstatiert er, dass bei effektiver Führung auch der Blick auf die Unterbenen und vice versa analysiert werden muss. Frew (1977) wirkt ebenfalls bei

der Entwicklung der Followership Theorie mit, indem er den Fokus auf die Bedeutung der Follower bzgl. des Führungserfolgs richtet, und entwickelt ein erstes Instrument zur Messung von Followership. Hierbei handelte es sich nur um erste Schritte, da er lediglich untersuchte, welche Art von Führungsstilen Follower bei Ihren Vorgesetzten wünschen. Er schlussfolgert, dass Führungspersonen effektiver sein können bzw. die organisationale Effektivität verbessert werden kann, wenn sie Fehler jeglicher Art auf der Führungsseite reduzieren können. Steger et al. (1982) erweitern die Theorie des Followerships durch das Aufstellen eines Modells mit zwei Dimensionen. Die erste Dimension stellt das Bedürfnis nach Selbstaufwertung dar und die zweite Dimension das Bedürfnis nach Selbstschutz. Hierbei entstehen neun Followership-Stile, die durch drei verschiedene Kriterien (high, medium, low) für jede Dimension abgebildet werden können (siehe Tabelle 19).

		Protection of self and/or extended self*		
		High	Medium	Low
		The Game Player	The Achiever	The Kamikaze
Enhancement of Self and/or Extended Self	High	Substitutes status for performance. Focuses in Political cues. Defensive. Uses power relations to resist change.	Productive. Persistent goal setter. Needs feedback. Definite movement for change.	High energy level. Productive. Organization change stressed. Occasional folly. Could be costly for the organization.
		The Bureaucrat	The Super Follower	The Artist
	Medium	Productive. Enjoys status symbols but recognizes personal limits. Very low risk. Maintains status quo.	Productive. Average achiever. Some movement for change. The ultimate follower.	Productive. Positive attitude towards change. Must watch risk levels. Many times works for self-satisfaction but enjoys recognition.
		The Apathetic	The Donkey	The Deviant
Low	Nonproductive. Defensive. Withdrawn. Apathy actually represents fear.	Low level of productivity. Has no interest in formal system of status and rewards. No movement unless pushed.	Impossible to motivate. Could-not-care-less attitude. High turnover rate. Can be destructive.	

*Extended self would apply primarily to one's family but, under some conditions, might also apply to one's work group.

Tabelle 19: Followership-Typen (Steger et al. 1982, S. 24)

Steger et al. (1982) werfen zwei wichtige Fragen auf, die später zu den zentralen Themen in der aktiven Followership Theorie werden. Die organisationale Struktur und der Umgang mit Macht. Die organisationale Struktur sehen sie als gegeben an und die einzige Frage ist, wie viel Freiheit den Managern von der Organisation eingeräumt wird, um die Unterebenen zu

honorieren oder zu bestrafen. Die Macht wird nicht mit Followern geteilt, sie ist lediglich ein Instrument für die Führungspersonen. Die Macht ist abhängig vom Stil der Follower. Ein Manager kann direkte Macht zur Unterstützung und Entwicklung anwenden oder indirekte bzw. manipulative Macht, um Mitarbeiter zur Organisationsveränderung zu motivieren.

Um die Komplexität der Kontingenztheorien der Führung (siehe Kapitel 3.5) zu reduzieren schlägt Zierden (1980) vor, dass das Kontingenzmodell den Fokus vielmehr auf die Untergebenen als auf die Führungspersonen zu richten hat. Führungspersonen haben sich bestimmte Ziele gesetzt. Im nächsten Schritt müssen die Führungspersonen ihre Aufmerksamkeit auf die Untergebenen richten, da diese situativ Antwort bzgl. der Vorgehensweise suchen. Zierden hat diesbezüglich vier Fragen entwickelt (siehe Abbildung 15). Diese Fragen präsentieren die Gedanken der Untergebenen und ihre mögliche Verhaltensweisen, die wiederum die Führungssituationen beeinflussen. Untergebene, die keine Antworten auf diese Fragen suchen, sind nicht daran interessiert geführt zu werden. In diesem Modell muss die Führungsperson bewusst die Einstellungen und Gefühle seiner Follower zur Entscheidungsfindung im Kontingenzmodell berücksichtigen.

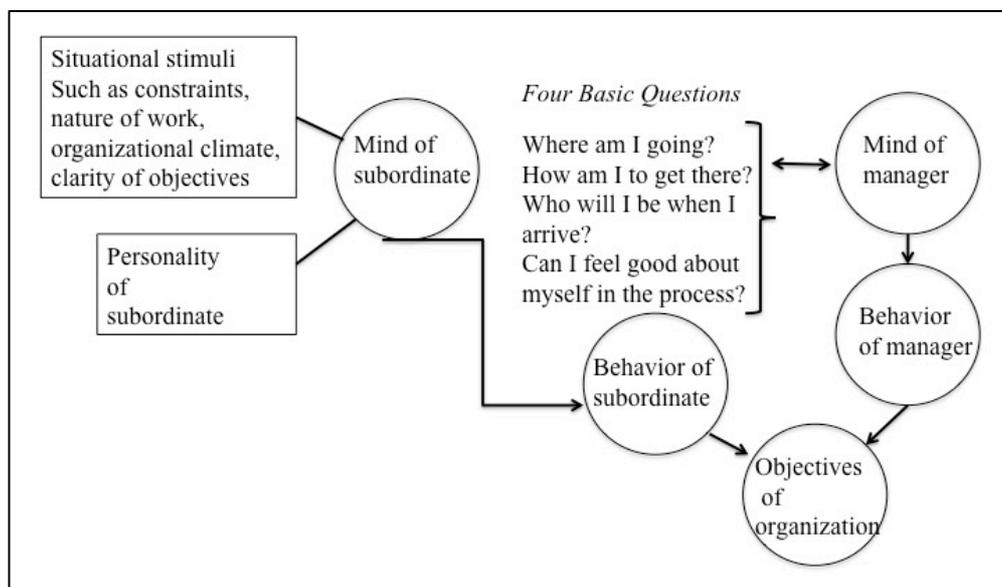


Abbildung 15: Situational or Contingency Model (Angelehnt an Zierden 1980, S. 32)

Tjosvold et al. (1983) führen in einer empirischen Studie Untersuchungen über die kausalen Verbindungen zwischen Führer und Untergebenen durch. Der Fokus hierbei liegt auf den Verhaltensweisen bzgl. der Kooperation und der Wettbewerbsfähigkeit. Die Studie schlägt zur Verbesserung des eigenen Erfolgs vor, die Reaktionen der Untergebenen auf Ihre Führungsperson zu verbessern, die Zufriedenheit der Untergebenen zu erhöhen und

moralische Führungspersonen zu errichten. Diese Punkte soll dazu führen, dass allgemeine Ziele durch alle Beteiligten getragen werden, Untergebene zur Zielerreichung unterstützt werden, Untergebene im Weiterlernen und Weiterentwicklung bestärkt werden und Informationen und Ressourcen ausgetauscht werden.

Die Theorie des Followerships entwickelte sich in der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Vor fast 30 Jahren veröffentlichte Kelley (1988) einen Artikel „In Praise of Followers“, der den neuartigen Ansatz beinhaltet, dass Follower eine aktive Rolle beim Erfolg der Organisation spielen. Erfolg ist hierbei nicht mehr allein abhängig von einem dynamischen Führer. Die Idee, dass ein Follower mehr kann als ein passiver Untergebener findet sich ebenfalls bei Chaleff (1995) über mutige Follower. Die beiden vorgenannten Veröffentlichungen entwickelten sich zu den primären Arbeiten auf die sich die nachfolgenden Diskussionen über Followership beziehen. In Deutschland gibt es keine Veröffentlichungen zu diesem Thema, in den Vereinigten Staaten nur wenige.

3.8.3 Grundlagen der Followership-Theorien

Zur Erforschung der spezifischen Eigenschaften eines aktiven Followerships werden Typologien der Followership-Verhaltensweisen erstellt. Es wird unterschieden zwischen eindimensionalen (Kellerman 2007; Chaleff 1995) und zweidimensionalen Modellen (Kelley 1988; Zaleznik 1965; Potter et al. 1996). In den eindimensionalen Modellen von Kellerman (2007) steht das Engagement und bei Chaleff (1995) die Courage im Mittelpunkt. In den zweidimensionalen Modellen von Kelley (1988) steht das aktive Engagement und das unabhängige Denken, bei Zaleznik (1965) die Dominanz versus Unterwürfigkeit und Aktivität vs. Passivität und bei Potter et al. die Beziehung und die Leistungsinitiative im Mittelpunkt der Betrachtung. Alle Autoren haben im Anschluss an die Dimensionen eine Follower-Typologie erstellt. Im Folgenden wird exemplarisch ein Beispiel für ein eindimensionales und ein Beispiel für ein zweidimensionales Modell aufgeführt.

3.8.3.1 Kellerman – eindimensionales Modell

Kellerman (2007) beschreibt eine Typologie des Followerships, die auf der Ebene des Engagements basiert, ohne Bezug auf die jeweilige Situation. Die Autorin sieht „gute“ bzw. aktive Follower als aktive Unterstützung effektiver und ethischer Führungspersonen, die

angemessen auf „schlechte“ Führungspersonen reagieren. „Schlechte“ Follower leisten keinen Beitrag und unterstützen den falschen Typus von Führungspersonen.

Sie kategorisiert Followers in fünf Typen:

1. „Isolates“ (Isolierte) sind völlig abgegrenzt. Ihnen ist nicht bewusst, was um sie herum passiert. Sie interessieren sich nicht für ihre Führungsperson, wissen aber alles über diese Person und reagieren auf diese in einer deutlichen Art. Ihre Distanzierung hat trotzdem Folgen. Diese Follower unterstützen den Status Quo durch Nicht-Wissen und Nicht-Handeln. Ihre Isolation kann dazu führen, dass die Gruppe bzw. die Organisation gebremst wird. Häufig sind diese in großen Organisationen anzutreffen.
2. „Bystanders“ (Zuschauer) werden als Beobachter angesehen. Sie stehen vorsätzlich im Abseits und klinken sich aus der Gruppe bzw. der Organisation aus. Sie gehen in der Organisation den passiven Weg und sind nicht internal motiviert sich zu engagieren, aber sie bieten eine geringe aktive Unterstützung an. Ihre Entziehung leistet somit einen stillen Beitrag zur Erhaltung des Status Quo. Wie die Isolierten können auch die Zuschauer die Gruppe bzw. Organisation bremsen.
3. „Participants“ (Mitwirkende) sind engagiert. Sie kümmern sich um die Organisation und leisten dazu ihren Beitrag. Sind sie einverstanden mit der Führungsperson, unterstützen sie. Sind sie nicht einverstanden, widersetzen sie sich.
4. „Activists“ (Aktivisten) fühlen sich stark und handeln dementsprechend mit der Führungsperson und auch gegen diese. Wenn sie eine Führungsperson unterstützen, dann zeigt sich dies durch ihren Eifer, ihre Energie und ihr Engagement.
5. „Diehards“ („zähe Kämpfer“) geben sich zutiefst der Führungsperson hin. Sie stehen leidenschaftlich hinter einer Idee und / oder einer Person und geben alles dafür. (vgl. Kellerman 2007, S. 4 ff.)

Hoch engagierte Follower unterstützen effektive und respektable Führungspersonen und widersetzen sich „schlechten“ Führungspersonen in angemessener Form. Gering engagierte Follower unterstützen „schlechte“ Führungspersonen.

3.8.3.2 Kelley – zweidimensionales Modell

Kelley (1988) stellt ein Modell zum „aktiven Followership“ auf und wandelt somit das traditionelle negative Image der passiven Untergebenen in der Management Literatur.

In seinem Modell gibt Kelley den Effektivitätsgrad als Hauptfaktor an, der wiederum unterteilt wird in zwei Verhaltens-Subdimensionen. Eine Dimension gibt an, inwiefern die Follower unabhängig und kritisch denken. Die zweite Dimension gibt an, ob die Follower aktiv oder passiv sind. Daraus resultieren fünf Follower-Typen (siehe Abbildung 16):

1. „Sheep“ („Schafe“ bzw. passive Individuen) sind charakterisiert durch Passivität, ohne Kritikfähigkeit, Fehlen einer Initiative und Fehlen von Verantwortung. Sie führen die vorgegebenen Aufgaben aus und stoppen dann.
2. „Yes People“ sind konforme Individuen, die mehr partizipieren als der zuvor genannte Typus, aber sie unterstützen nicht die einzelnen Herausforderungen. Sie ist abhängig von der Inspiration der Führungsperson, sie können aggressiv ehrerbietig sein, geradezu unterwürfig.
3. „Alienated Followers“ sind entfremdete Followers, die kritisch und unabhängig in ihrer Denkweise, aber passiv im Ausüben ihrer Rolle sind. „Somehow, sometime, something turned them off“ (Kelley 1988, S. 143). Sie sind häufig zynisch und neigen dazu verärgert ihr Einverständnis abzugeben, selten widersetzen sie sich öffentlich der Leistung der Führungsperson.
4. „Effective Follower“ (effektive Follower) denken für sich selbst und führen ihren Aufgabenbereich und Anweisungen mit Energie und Selbstbewusstsein aus.
5. „Survivors“ (Überlebende): In der Mitte des Modells stehen die sogenannten Überlebenden. Diese tasten ständig den Wind ab und leben nach dem Motto „better safe than sorry“ (Kelley 1988, S. 143). Sie sind geschickt im Überleben von Veränderungen.

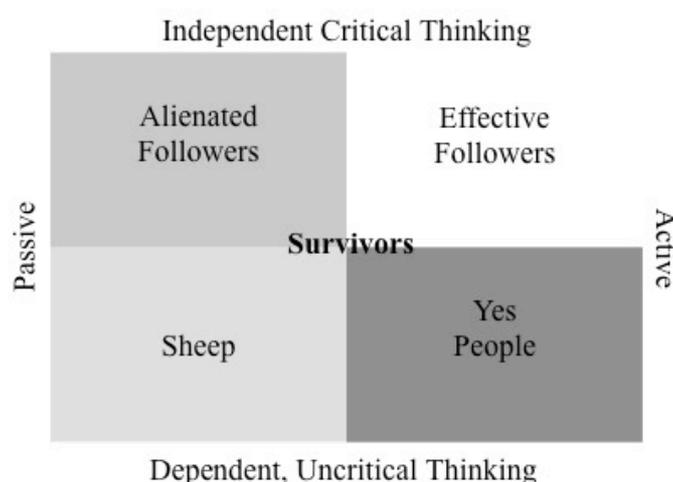


Abbildung 16: Kelley – zweidimensionales Modell (Angelehnt an Kelley 1988, S. 145)

Je unabhängiger ein Follower gegenüber seiner Führungsperson ist, desto kritischer ist seine Haltung ihm gegenüber. Kritische Mitarbeiter sind dort aktiv („Effective Follower“), wo sie mit der Führung einverstanden sind und passiv, wo dies nicht der Fall ist („Alienated Followers“). Dies führt dazu, dass die Aktivität zu einem vorbildlichen Verhalten führt und die Passivität zu einer Entfremdung. Unkritische Follower, die eine passive Haltung einnehmen, verhalten sich träge („Sheep“) und eine aktive Haltung führt zur Konformität („Yes People“) (vgl. Kelley 1988, S. 143 ff.).

3.8.3.3 Bewertung

Es liegen zwar zahlreiche Artikel zu den einzelnen Modellen vor, aber keines der oben genannten Modelle wurde wissenschaftlich validiert. Die Ansätze erscheinen fragmentarisch und weisen Inkonsistenzen auf.

3.8.4 Theoretische Bezugsэлеmente / relevante Führungstheorien

Die Wurzeln des „aktiven Followerships“ liegen in der sozialen Austauschtheorie, der Attributionstheorie und der „small group“ Theorie, die in der Soziologie und Psychologie entstanden sind.

3.8.4.1 Austauschtheorie

Die Austauschtheorie ist ein theoretischer Ansatz in der Soziologie, in dem der direkte und unmittelbare Austausch von Belohnungen und Bestrafungen in Interaktionen, sowie das Prinzip der ausgleichenden Gerechtigkeit im Mittelpunkt steht (Homans 1950, 1974). Der Austausch hält solange an wie die Mitglieder die Gegenseitigkeit als positiv empfinden (Bass 1990a). Hollander (1974) und Hollander & Julian (1969) (siehe Kapitel 3.8) berücksichtigen die Arbeiten von Homans, die feststellen, dass ein „gesamt-interpersonelles System“ eingeschlossen werden muss, um die Effektivität von Führungspersonen zu bewerten. Sie entwickeln Theorien über die impliziten Eigenschaften von sozialen Austauschprozessen und wenden diese dann bei Führern und Followern an. Aus dem Blick des Führer-Follower-Austausches, bieten Führer Leistungen wie Anweisungen an und Follower antworten auf diese mit erhöhter Achtung vor der Führungsperson.

3.8.4.2 Transaktionale Führung

Durch Anerkennung des zuvor genannten Austausches bzw. der Transaktion führt dies den Blick zu den transaktionalen Führungstheorien, die hauptsächlich die Wahrnehmung der Follower und die Erwartungen der Führer in den Fokus nehmen (siehe Kapitel 3.7.2).

Die transaktionale Führung wurde von Burns (1978) beschrieben. In seiner Führungstheorie berücksichtigt er den „Führungs-Akt“, in dem durch eine Person ein Austausch mit einer anderen Person initiiert wird. Es handelt sich hierbei um kurzfristige und unverbindliche Interaktionen. Burns stellt dies in Kontrast zum transformationalen Führungsmodell (siehe Kapitel 3.7.3). Hierbei treten die Führungsperson und der Follower in Interaktion um sich gegenseitig zu transformieren und moralisch aufzuwerten. In Burns Theorie werden Follower als wichtige Mitwirkende im Führungsakt anerkannt.

3.9.4.3 LMX-Theorie

Die LMX Theorie (siehe Kapitel 3.6) ist eine soziale Austauschtheorie, die einen interaktionstheoretischen Führungsansatz darstellt. Sie verlässt die führerzentrierte Perspektive in der Führungsforschung. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht das „Führer-Mitglieder-Austauschmodell“ (Danserau et al. 1975; Graen & Cashmann (1975); Graen & Uhl-Bien (1995). Hierbei werden die dyadischen Austauschbeziehungen bzw. deren Einfluss auf die Leitung und Zufriedenheit der Mitglieder untersucht. Die Führungsperson stuft die Mitglieder in zwei Gruppen ein: „in-group“ und „out-group“. Die Personen der „in-group“ erledigen ihre Aufgaben über die formalen Pflichten hinaus und übernehmen für bestimmte Arbeiten Verantwortung. Als sogenannten Austausch erhalten diese Personen für ihren höheren Einsatz mehr Aufmerksamkeit, Unterstützung und Zuwendung von der Führungsperson. Ein Mitarbeiter der „out-group“ erledigt Routineaufgaben und vergleichsweise einfachere Arbeiten. Die Führungsperson beginnt ihre Macht und ihren Einfluss mit einem Follower der „in-group“ zu teilen, bevollmächtigt diesen, mehr Einfluss als der Führer auszuüben. Die LMX Theorie und ihr Fokus auf die Führer-Follower Dyade entspricht der Diskussion der relationalen Eigenschaften der Führer-Follower Rolle in der psychologischen Literatur. Bei beiden zeichnet sich die Aufmerksamkeit auf den Follower ab.

3.8.4.4 Attributionstheorien

In den 1970er Jahren wird die Attributionstheorie, eine sozialpsychologische Theorie, auf den Führungsbereich angewandt (vgl. zur Übersicht McElroy 1982). Dadurch wird ein neuer Fokus auf die Führer-Follower Beziehung gelegt. Sie beschäftigt sich damit, wie Personen Urteile über die Ursachen ihres eigenen Verhaltens und das Verhalten anderer Personen bilden bzw. wie Personen Handlungsergebnisse oder Ereignisse auf die sie bestimmenden Faktoren zurückführen (Weibler 2001, S. 142). Der Begriff der Attribution wird als subjektive Zuschreibung von Ereignissen zu bestimmten Ursachen angewendet.

Im Bereich der Führung zielt diese Theorie darauf ab, wann eine Person als Führungsperson von den Mitarbeitern identifiziert wird und welche Attributionsprozesse sich dabei abspielen (vgl. Calder 1977). In der Theorie von Calder werden allgemeine attributionstheoretische Überlegungen von Kelley (1973) miteinbezogen. Calder macht deutlich, dass Führung nicht aus einer Person abgeleitet werden kann, sondern von den Followern erschlossen und eben von diesen auch der Führungsperson zugeschrieben werden muss. Über die Jahre hinweg änderte sich der Fokus von den impliziten Führungstheorien von einer Führer-Sichtweise zu einer Follower-Sichtweise.

Meindl et al. (1985) untersucht eine erweiterte Attributionstheorie, in der die Führungsperson in einem romantischen und heroischen Konzept eingebettet ist. Die gesellschaftliche Betonung der Führung nimmt durch immer größer und komplexer werdende Unternehmen zu. Betrachter bzw. Beobachter sind nicht mehr in der Lage die Feinheiten dieser komplexen Systeme zu verstehen und somit bewerten sie organisationalen Erfolg oder Misserfolg als etwas leicht Verständliches. Somit wird der Führungsperson Kontrolle und Verantwortung zugeschrieben. Meindl et al. (1985) merkt weiterhin an, dass nicht nur die organisationalen Erfolge, sondern auch die Arbeitsleistung der gesamten Industrie den Führungshandlungen zugeschrieben werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Verblendung der Menschen durch den romantischen, heroischen und mystischen Blick auf die Führung wichtig sein kann für die Unterstützung von Followership. Denn dadurch können Individuen motiviert werden, um organisationalen Bedürfnissen und Zielen gerecht zu werden.

3.8.4.5 Small group theories

In der Soziologie wird das Verhalten von Gruppenmitgliedern in kleinen Gruppen untersucht mit dem Ziel Muster und Prinzipien zu identifizieren, die dann auf größere Gruppen übertragen werden können. Kleine Gruppen werden als Mikrokosmos vom gesellschaftlichen Ganzen gesehen und machen somit detaillierte Untersuchungen möglich (vgl. Homans 1974).

Während andere Fachgebiete die sozialen Interaktionen in Gruppen und kognitiven Einstellungen von Führer und Follower erforschen, konzentriert sich der Managementbereich auf die Interaktionen zwischen Vorgesetzten und deren Untergebenen, wobei der Begriff der Follower erst in den 1980er adaptiert wird. Graham (1988) beobachtet, dass in der aufkommenden Diskussion um transformationale Führung sich eine Unterscheidung zwischen Führer oder Manager und Vorgesetzter abzeichnet. Sie stellt eine ähnliche Unterscheidung zwischen Untergebenen und Follower auf. Hunt et al. (1984) schlagen vor, dass Führung abgeleitet werden muss von der „personal-power base“ der Experten und der Macht durch Vorbildcharakter. Die Kontrolle aber wird abgeleitet von der „position-power-base“ der Belohnung, des Zwangs und der Legitimität. Graham (1988) unterscheidet ähnlich zwischen Followern und Untergebenen, nämlich durch den Grad der freien Wahl, die sie ausüben. Sie definiert Untergebene als solche, die den Anweisungen folgen, da sie Bestrafungen befürchten, Belohnungen versprochen bekommen haben oder ihre vertraglichen Verpflichtungen erfüllen wollen.

3.8.5 Zusammenfassung

Hollander (1974) stellt fest, dass Follower und Führer Rollen sind. Sie können als ein Set von Verhaltensweisen angesehen werden, die sich ein Individuum für seine Position aneignet. Weiterhin nimmt er an, dass Follower nicht permanent auf ihre Follower-Rolle begrenzt sind, sondern auch die Anforderungen einer Führer-Rolle aufweisen können. Kelley (1991) stellt dar, dass Follower und Führer nicht Menschen, sondern Rollen sind und dass die meisten Führungspersonen sowohl die Rolle des Führers als auch die Rolle des Followers spielen.

Follower werden lange Zeit als passiv wahrgenommen, d.h. sie sind gehorsam, abhängig und loyal dem Führer bzw. der Organisation gegenüber. Die Aufmerksamkeit gegenüber dem Follower ist sehr gering. Konträr zu diesem traditionellen Verständnis heben weitere Theoretiker im 20. Jahrhundert die aktive Rolle der Follower in der Führer-Mitarbeiter

Beziehung hervor. Follower sind aktiv und nicht mehr passiv. Ohne die Kooperation der Untergebenen und deren Einverständnis, hat der Führer keine Autorität (Barnard 1987). Litzinger & Schaefer (1982) haben diese Idee erweitert, indem sie annehmen, dass die Führungsperson abhängig in seinem Handeln ist, denn der Follower muss mit den organisationalen Zielen übereinstimmen. Demzufolge muss ein Führer ein Follower sein, denn die organisationalen Ziele müssen von beiden Seiten verstanden werden. Weiterhin hilft zur Vorbereitung auf eine Führungsposition ein guter Follower zu sein. Barnard (1987) beschreibt aktives Followership als eine bewilligte Legitimität durch die Untergebenen gegenüber den Anordnungen und Weisungen durch ihren Vorgesetzten. Viel allgemeiner beschreiben Hollander & Offermann (1990) Führung und Followership als Rollen. Hollander (1992a,b) wiederholt diesen Punkt und fügt hinzu, dass Follower Aktivität initiieren können und Potenzial haben um einen großen Beitrag zu erfolgreicher Führung zu leisten.

Follower und Führer teilen ein gemeinsames Ziel als Grundlage ihrer Arbeitsaufgabe (Follett 1996). Burns (1978) gibt an, dass Führer und Follower eine unzertrennliche Funktion, aber unterschiedliche Rollen haben.

In den frühen Werken von Follett (1960) und auch in der heutigen Literatur wird die Verbindung zwischen Follower und Führer skizziert. Die Beziehung wird beschrieben als gegenseitig abhängig, ein „Zwei-Wege“ Einflussprozess, reziprok und sehr komplex (Hollander 1997). Frew (1977) beobachtet, dass der Erfolg der Führungsperson abhängig von der Akzeptanz der Mitarbeiter ist. Weiterhin wird der Beziehungsaspekt zwischen der Führungsperson und den Followern durch folgende Begrifflichkeiten verdeutlicht: „kollaborative Führer-Follower Beziehung“ (Berg 1998), „partnerschaftliche Beziehung“ (Potter et al. 1996; Pittmann et al. 1998, Kelley 1991).

Die Führungsforschung diskutiert die Führer-Follower Beziehung aus der führerzentrierten Perspektive. Die Kontingenz-Theorien postulieren eine Verbindung zwischen der Follower-Handlung und der Führer-Verhaltensweise, dabei wird aber nur auf die Fähigkeit des Führers abgehoben, die zur Motivation der Follower führen soll. Die LMX Theorie (siehe Kapitel 3.6) ist eine der wenigen Führungstheorien, welche die Follower Rolle im Führungsprozess berücksichtigt (Howell & Shamir 2005, S. 98). Diese postuliert, dass sowohl Führer als auch Follower die Verantwortung für den Erfolg teilen (Howell & Samir 2005).

In der vorliegenden Studie ist die Lehrerperspektive im Hinblick auf den Führungswunsch von großem Interesse, allerdings zeigten die vorgelagerten Theorie und Empirieblöcke der Schulleitungsforschung, der Veränderungsforschung und der Führungsforschung wenig detaillierte Auflistungen, in welchen Bereichen und in welcher Intensität Führung stattfindet. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel erläutert, was unter Personalführung verstanden wird, d.h. welche Aufgaben und Formen diese hat. Hierzu wird die wirtschaftliche Personalführungslehre näher betrachtet.

3.9 Konzept der Personalführung

Unternehmens- bzw. Organisationsführung ist für das Unternehmen bzw. die Organisation als Ganzes von zentraler Bedeutung. Die Personalführung ist ein Teil dieses Ganzen. „Unter Personalführung versteht man allgemein einen kommunikativen Prozess der Einflussnahme auf die Mitarbeiter zum Zweck zielgerichteter Leistungserstellung“ (Jung 2008, S. 410). Zentrales Merkmal der personalen Führung ist die Interaktion zwischen Führungsperson und Mitarbeiter (vgl. Felfe 2009, S. 4). Die Personalführung umfasst die Bereiche der Lokomotionsfunktion und der Kohäsionsfunktion. Unter der Lokomotionsfunktion wird die Erfüllung von Sachzielen mit bestimmten Leistungsbedingungen und zeitlichen Bedingungen verstanden. Das beinhaltet die Aktivierung und Motivierung der Mitarbeiter für ein kooperatives Handeln im Hinblick auf das gemeinsame Ziel. Die Kohäsionsfunktion umfasst motivierende Arbeitsbedingungen für den Einzelnen sowie für die Gruppe. Das fördert den Zusammenhalt und die Loyalität innerhalb der Gruppe (vgl. Jung 2008, S. 410).

Wunderer und Grunwald (1980) definieren den Begriff der Führung etwas allgemeiner und fassen daher alle Interaktionsprozesse, bei denen sich Personen in Organisationen beeinflussen, unter dem Begriff der Führung zusammen. Hierbei wird deutlich, dass Führung nicht nur durch die Führungsperson ausgeübt wird, sondern auch durch die „Führung von unten“. Die Unterscheidung zwischen Führungsperson und Mitarbeiter wird vernachlässigt und folglich können auch die Mitarbeiter ihre Führungsperson beeinflussen. Es kann nun unterschieden werden zwischen der allgemeinen Definition von Führung, welche die gegenseitige Beeinflussung umfasst und der Mitarbeiterführung im engeren Sinne, die überwiegend die einseitige Beeinflussung von Mitarbeitern durch Führungspersonen berücksichtigt (vgl. Felfe 2009, S. 4). Allerdings kann diese einseitige Beeinflussung relativiert werden. Die Mitarbeiter spielen eine bedeutende Rolle für erfolgreiche Führungspersonen, denn sie müssen das Handeln einer Führungsperson erkennen und

anerkennen. „Führung ist aus dieser Sicht ein Ergebnis sozialer Informationsverarbeitungsprozesse. Kategorisierungsprozesse und Attribution sind wichtige Bestandteile einer sozialen Konstruktion von Führung“ (Felfe 2009, S. 5). Demnach entsteht Führung durch den Wahrnehmungsprozess der Mitarbeiter. Ein weiterer Punkt, der die einseitige Einflussnahme relativiert, ist die Bedeutung und Einflussmöglichkeiten von Führungspersonen. In der „Great Man“ Theorie (siehe Kapitel 4.4) wird die Führungsperson mystifiziert und romantisiert. Somit wird den einzelnen Führungspersonen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Meindl, Ehrlich & Dukerich (1985) kritisieren dies und sagen, dass es zahlreiche andere Faktoren gibt, die für den Gesamterfolg der Organisation verantwortlich sind. Die Führungsperson wird hinsichtlich des Organisationserfolgs überschätzt. Begründet ist dies in der Tatsache, dass zwischen Organisations- und Mitarbeiterführung unzureichend unterschieden wird. Felfe (2009) verdeutlicht dies an einem Beispiel. In Organisationen sind strategische Managemententscheidungen von weitreichender Bedeutung, wie bspw. Fusionen. Diese sind für die Entwicklung der Organisation von großer Bedeutung. Allerdings werden diese und auch die Interaktion zwischen Mitarbeiter und Führungsperson als Führung bezeichnet. Im Alltag wird der Begriff der Führung nicht exakt differenziert.

Das Ziel der Personalführung ist der Führungserfolg, der sich zusammensetzt aus der Arbeitsleistung und der Arbeitszufriedenheit. Gegenstand der Führungstheorien ist es die Einflussfaktoren des Führungserfolgs zu ermitteln. Im vierten Kapitel werden verschiedene führungstheoretischen Ansätze näher beschrieben, die der Frage nachgehen, aufgrund welcher Gegebenheiten eine Person zum Führer wird und / oder wie eine effektive Führung möglich ist.

3.9.1 Formen der Personalführung

Die Führung von Personal kann zum einen durch direkte Führung bzw. direkter Kontakt zwischen der Führungsperson und dem Mitarbeiter erfolgen. Die direkte Führung basiert auf zwischenmenschlichen Interaktionen, die eine Beeinflussung des Verhaltens der Mitarbeiter durch die Führungsperson zur Folge hat. Dies wird auch als „interaktive Führung“ (Jung 2008, S. 414) bezeichnet. Zum anderen kann Personalführung durch indirekte Führung bzw. indirekte Verhaltensbeeinflussung, d.h. durch Regeln, Normen und Strukturen vorgenommen werden. Hierbei erfolgt die Beeinflussung bzw. Lenkung durch organisatorische Hilfsmittel (z.B. Arbeitsplatzbeschreibung, Hierarchien). Dies wird auch als Einflussnahme in entpersonalisierter Form verstanden (vgl. Felfe 2009, S. 4). Aus diesem Grund wird die

indirekte Führung auch „organisatorische Führung“ genannt. Die direkte Führung eignet sich besonders für Führungssituationen, auf welche die Führungsperson eingehen muss, während die indirekte Führung einen für alle Mitarbeiter geltenden verbindlichen Rahmen bildet.

3.9.2 Aufgaben der Personalführung

Die Führungsaufgaben können einerseits formalisierte Sachaufgaben sein (z.B. Personalbedarfsplanung, -beschaffung, -einsatzplanung, -entwicklung, -freisetzung) und andererseits situations- und mitarbeiterbezogene Aufgaben. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die formalisierten Sachaufgaben nicht berücksichtigt, da sie an berufsbildenden Schulen größtenteils durch Vorschriften und Gesetze des jeweiligen Landes geregelt werden und die Führungspersonen bzw. Schulleitungen nicht die alleinige Entscheidungsinstanz sind. Die nachfolgenden Aufgaben beziehen sich immer auf die Führungsfunktionen (Zielsetzung, Planung, Entscheidung, Realisation, Kontrolle), d.h. die konkrete Umsetzung der Führungsfunktionen erfolgt durch die Wahrnehmung der Führungsaufgaben. Als Beispiel ist die Führungsaufgabe „Personalentwicklung“ zu nennen, welche die zuvor genannten fünf Führungsfunktionen durchlaufen muss. In der Phase der Zielsetzung muss festgelegt werden, was durch die Entwicklungsmaßnahme erreicht werden soll. In der zweiten Phase der Planung muss überlegt werden, wie die Maßnahme bzw. die Schulung durchgeführt werden kann. In der dritten Phase - der Entscheidung - muss ein konkretes Schulungsprogramm ausgewählt werden. In der vierten Phase - der Realisation - muss diese Maßnahme durchgeführt werden und in der letzten Phase - der Kontrolle - muss überprüft werden, ob das Ziel erreicht wurde (vgl. Jung 2008, S. 449 ff.).

Die Auflistungen der Personalführungsaufgaben sind normative Ansätze, die sich an einem Organisationsmodell orientieren und weniger an der tatsächlichen Führungsrealität (vgl. Felfe 2009, S. 6). Im Folgenden werden vier Personalführungsaufgaben-Modelle (Hemphill & Coons 1957, Stogdill 1974, Olfert 2005 und Jung 2008) beschrieben. Im Anschluss daran werden diese Modelle zu einem Konstrukt zusammengefasst.

Hemphill & Coons (1957) analysierten das Führungshandeln und stellten eine Klassifikation auf, die neun Führungsaufgaben unterscheidet.

1. **Integration:** Hierbei geht es um die Stärkung der Gruppengemeinschaft und der Gruppenatmosphäre.

2. **Initiative:** Als Führungsaufgabe wird die Einbringung und die Förderung neuer Ideen angesehen.
3. **Mitgliedschaft:** Den Kontakt mit den Mitarbeitern pflegen.
4. **Repräsentation:** Die Führungsperson soll die Interessen ihrer Mitarbeiter nach außen vertreten.
5. **Organisation:** Der Arbeitsablauf soll durch Aufgaben definiert, verteilt und abgestimmt werden.
6. **Durchsetzung:** Die Führungsperson soll bei Bedarf den Tätigkeitsbereich der Mitarbeiter einschränken.
7. **Kommunikation:** Die Kommunikation soll mittels Informationen in alle Richtungen weitergegeben werden, d.h. nach „unten“ und nach „oben“.
8. **Anerkennung:** Die Mitarbeiter sollen Bestätigung in ihrer Arbeit oder Ablehnung durch die Führungsperson erhalten.
9. **Leistungsbetonung:** Es sollen Zielvereinbarungen getroffen und kontrolliert werden (vgl. Kühlmann 2008, S. 46).

Stogdill (1974) stellte eine Liste von Verhaltensweisen auf, die eine Führungsperson in Gruppen erfüllen muss.

1. **Initiativ sein:** Hier geht es um die Einbringung von Ideen und Vorschlägen durch die Führungsperson.
2. **Leistungsstandards setzen:** Die Führungsperson soll Leistungsnormen festlegen.
3. **Strukturieren:** Die Aufgabenverteilung und –abstimmung soll die Führungsperson vornehmen.
4. **Kommunizieren:** Der Austausch von Informationen soll durch die Führungsperson sichergestellt werden.
5. **Anerkennen:** Die Arbeit soll durch Anerkennung und Kritik durch die Führungsperson bewertet werden.
6. **Dominieren:** Die Führungsperson soll in Diskussionen und Konflikten das Verhalten der Mitarbeiter regulieren.
7. **Bedacht nehmen:** Die Mitarbeiterbeziehung soll durch die Führungsperson durch Kontakt gepflegt werden.
8. **Integrieren:** Die Führungsperson soll die individuellen Mitarbeiter zu einer einheitlichen Gruppe formen.

9. **Repräsentieren:** Die Interessen der Mitarbeiter sollen durch die Führungsperson nach außen vertreten und gefördert werden (vgl. Weibler 2001, S. 52).

Olfert (2005) hat in seinem Buch zur Personalwirtschaft vier Aufgaben der Personalführung nach Goossens (1955) aufgeführt und durch den fünften Punkt erweitert.

1. Planen und Disponieren
2. Aufträge erteilen
3. Kontrolle der Arbeit mit Anerkennung und Korrektur
4. Sichern der Zusammenarbeit in der Gruppe
5. Pflege der Mitarbeiterbeziehung (vgl. Olfert 2005, S. 215).

Jung (2008) hat in seinem Standardwerk zur Personalwirtschaft folgende Personalführungsaufgaben aufgelistet:

1. **Zielvereinbarung:** Die Organisationsziele müssen zur Umsetzung durch die Mitarbeiter operationalisiert werden. Jeder Mitarbeiter erhält ein sogenanntes individuelles Teilziel, das zwischen Führungsperson und Mitarbeiter vereinbart wird. Durch diese direkte Vereinbarung beteiligt sich der Mitarbeiter aktiv am Zielbildungsprozess und identifiziert sich mit dem Ziel und seiner Tätigkeit.
2. **Delegation:** Aufgrund der Aufgabenkomplexität in Organisationen ist es der Führungsperson nicht mehr möglich, alle Aufgaben selber zu erledigen. Je höher die Position der Führungsperson, desto mehr muss die Arbeit geplant und verteilt werden. Delegieren heißt also: „Übertragen von Aufgaben mit genau abgegrenzten Befugnissen und Verantwortlichkeiten zur selbstständigen Erledigung an geeignete Mitarbeiter“ (vgl. Jung 2008, S. 450).
3. **Weisungserteilung:** Die Führungsperson erteilt Weisungen, um bestimmte Handlungen zu veranlassen. Allerdings sind eindeutige Anweisungen in der Praxis mit Bedacht zu formulieren, da der Mitarbeiter erkennen muss, ob es sich um eine Unterhaltung, einen Ratschlag oder um eine eindeutige Anweisung handelt.
4. **Problemlösung:** Ein Problem ist charakterisiert durch die Diskrepanz zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand. Die Führungsperson muss solche Probleme erkennen, Ursachen herausfinden und in Kooperation mit den Mitarbeitern eine Lösung erarbeiten.
5. **Information:** In der heutigen Zeit ist es unabdinglich alle Ressourcen der Organisation zu nutzen. Nicht nur die Führungsebene soll Ideen haben und

Verantwortung tragen, sondern auch die Mitarbeiter. Voraussetzung dafür ist, die Mitarbeiter zu informieren. Die Informationen werden unterteilt in „Informationen für die Aufgabenerfüllung“ und „Aufgabenunabhängige, aber wünschenswerte Information“.

6. **Mitarbeiterkontrolle:** Es wird unterschieden zwischen der Ergebnis-/Verfahrenskontrolle und der Selbst-/Fremdkontrolle. Die Ergebniskontrolle dient zur qualitativen oder quantitativen Überprüfung der Durchführung der Arbeit. Der Fokus legt hierbei auf dem Ergebnis. Die Verfahrenskontrolle legt den Fokus auf die Handlungsweisen, d.h. was wurde tatsächlich durchgeführt und was war Inhalt der Planungen bzw. Handlungsvorschrift. Diese verhaltenorientierten Kontrollen dienen zur Einhaltung des vorgegebenen Verfahrens. Allerdings bleiben hierbei persönliche Erwartungen und Einstellungen unberücksichtigt. Die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdkontrolle wird durch den Ausübler der Kontrollfunktionen differenziert. Zum einen kontrolliert der Mitarbeiter selbst seine eigene Tätigkeit und zum anderen wird seine Tätigkeit durch andere Personen oder technische Kontrolleinrichtungen kontrolliert.
7. **Anerkennung und Kritik:** In einem positiven Arbeitsklima ist der Mitarbeiter darauf bedacht gute Arbeitsergebnisse zu erzielen. Der Mitarbeiter ist darauf bedacht seine an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen und natürlich Bestätigung in seiner Arbeit zu finden. Daher muss die Führungsperson dem Mitarbeiter ein Feedback darüber geben, ob er die Arbeiten zur Zufriedenheit ausgeführt hat. Dadurch kann die Führungsperson dem Grundbedürfnis des Mitarbeiters nach Anerkennung nachkommen und somit zur Motivation und zu Arbeitszufriedenheit einen Beitrag leisten. Auch der Pflicht, unzureichende Arbeitsergebnisse sachlich zu kritisieren muss die Führungsperson nachkommen. Somit erhält der Mitarbeiter eine Rückmeldung, ob die Führungsperson mit der Arbeit zufrieden ist oder ob er zukünftig etwas ändern muss.
8. **Konfliktsteuerung:** Konflikte sind alltäglich und auch sinnvoll bzw. notwendig, damit eine Organisation nicht still steht und Veränderungen und Weiterentwicklungen herbeiführt. Konflikte sind als Prozesse anzusehen, die von latenten Konflikten über aktuelle Konflikte bis hin zu manifesten Konflikten reichen. Zu beachten ist hierbei die Art des Umgangs. D.h. kann oder will die Führungsperson offene Konflikte vermeiden oder ist von Vorteil, den Konflikt offen auszutragen, um gemeinsam konstruktive Lösungen zu finden. Die Führungsperson muss diese Punkte genau abwägen (vgl. Jung 2008, S. 449 ff.).

In der nachfolgenden Tabelle 20 werden alle vier Modelle der Personalführungsaufgaben aufgelistet. Ziel ist es, Überschneidungen zu erkennen, Dimensionen zu reduzieren oder zu erweitern, um dann letztlich zu einem Konstrukt von Personalführungsaufgaben zu gelangen.

Hemphill & Coons (1957)	Stogdill (1974)	Olfert (2005)	Jung (2008)
Integration	Initiativ sein	Planen und Disponieren	Zielvereinbarung
Initiative	Leistungsstandards setzen	Aufträge erteilen	Delegation
Mitgliedschaft	Strukturieren	Kontrolle der Arbeit mit Anerkennung und Korrektur	Weisungserteilung
Repräsentation	Kommunizieren	Sichern der Zusammenarbeit	Problemlösung
Organisation	Anerkennen	Pflege der Mitarbeiterbeziehung	Information
Durchsetzung	Dominieren		Mitarbeiterkontrolle
Kommunikation	Bedacht nehmen		Anerkennung und Kritik
Anerkennung	Integrieren		Konfliktsteuerung
Leistungsbetonung	Repräsentieren		

Tabelle 20: Überblick der Personalführungsaufgaben

Es wird deutlich, dass die aufgeführten Personalführungsaufgaben von Jung (2008) die größtmögliche Breite bieten. Die Aspekte der „Integration“, „Bedacht nehmen“ und „Pflege der Mitarbeiterbeziehung“ werden bei Jung (2008) nicht berücksichtigt. Weiterhin fällt auf, dass Hemphill & Coons (1957) und Stogdill (1974) den Aspekt der „Initiative“ aufführen. Somit werden die Auflistungen von Jung (2008) um die Punkte „Mitarbeiterbeziehung“ und „Initiative“ ergänzt. Durch die Zusammenfassung der oben aufgeführten Personalführungsaufgaben entstehen folgende acht Dimensionen: Zielvereinbarung, Delegation, Erteilung von Weisungen, Anerkennung und Kritik, Konfliktsteuerung, Initiative, Mitarbeiterkontrolle, Mitarbeiterbeziehung. Entfallen ist der Punkt „Problemlösung“, da er durch den Aspekt der „Konfliktsteuerung“ doppelt erfasst wird.

3.9.3 Personalführung an Schulen

Personalführung ist ein aktuelles Thema an Schulen. In den 1990er Jahren liegt die Anstellungs- und Entlassungskompetenz alleine bei den Behörden und die Schulleitungen übernehmen lediglich administrative Funktionen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind in dieser Zeit in der „Selbstführung“, und es existiert eine kollegiumsinterne informelle Hierarchie. Zu diesem Zeitpunkt herrscht eine tradierte Kultur der Autonomie und Gleichheit der Lehrerinnen und Lehrer. Heute befinden sich die Schulen in einem ständigen

Veränderungsprozess. Personalführung ist, historisch gesehen, eine neue Schulleitungsaufgabe. Allerdings ist die wissenschaftliche Befundlage in diesem Bereich noch nicht ausreichend (siehe Kapitel 1.2). Das Thema der Personalführung trifft im schulischen Umfeld auf wenig Sympathie und bewirkt oft Skepsis und Abwehr. Die Legitimität der Personalführung beruht auf den neuen Aufgaben, die auf die Schulen zukommen, z.B. mehr Eigenverantwortung von Schulen im Zuge der Autonomie, die Infragestellung des Systems Schule, der öffentliche Druck auf die Schulen (vgl. Ender & Strittmatter 2010).

III. Empirischer Teil - Quantitative Untersuchung an berufsbildenden Schulen

Im dritten, empirischen Teil dieser Arbeit wird zunächst in Kapitel 4 vor dem Hintergrund der empirischen und theoretischen Befundlage zu den Themen Schulleitung (siehe Kapitel 1), Veränderung (siehe Kapitel 2) und Führung (siehe Kapitel 3) das forschungsmethodische Design der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studie vorgestellt, bevor in Kapitel 5 die Ergebnisse dargestellt werden.

4. Forschungsmethodischer Ansatz

4.1 Zielsetzung der Studie - Hinführung zur Forschungsfrage

In Kapitel 1, 2 und 3 werden die theoretischen Erörterungen und empirischen Studien zu den Themenbereichen Schulleitung, Veränderung und Führung vorgestellt. In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie diese drei Bereiche zusammenhängen und welchen Beitrag sie zur Aufstellung der Forschungsfrage bzw. zur Zielsetzung der Studie leisten.

In den Anfängen der Schulleitungsforschung wurden die Aufgaben und das Rollenverständnis der Schulleiter erforscht (vgl. Rolff/Haase 1980, Wissinger 1994, etc.). Im Zuge der Aufgabenerweiterung der Schulleitung und der zunehmenden Autonomie der Einzelschule in den 1990er Jahren wurde in immer mehr Studien auch der Aspekt der Führung aufgegriffen. Während in den 1980er Jahren Schulleiter als „instructional leader“ angesehen wurden, d.h. der Schulleiter richtete seinen Fokus auf die Entwicklung und Umsetzung der Lehrpläne und somit auf den Unterricht, wird der Schulleiter in den 1990er Jahren in Modellüberlegungen eher als „transformational leader“ bezeichnet (vgl. Seitz/Capaul 2007, S. 24). Als Folge der in den letzten Jahren an Schulen eingetretenen, gravierenden und strukturellen Veränderungen (verändertes Schulleitungshandeln) kommt der Führungsforschung zunehmende Bedeutung zu. Alle drei Themenbereiche (Schulleitung, Führung, Veränderung) sind eng miteinander verkoppelt. Der Schulleiter muss heute als Führungsperson kontinuierlich in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen agieren. Gerade an beruflichen Schulen ist diese Führung in Veränderungsprozessen sehr wichtig, da sie sich durch die Koppelung an die betriebliche Welt sehr stark und schnell den Veränderungen an den Märkten anpassen müssen. Forschung im Schulleitungsbereich erfordert somit eine parallele Auseinandersetzung mit allen drei Themenbereichen.

Die vorausgehend dargestellte Literaturrecherche zum Thema macht deutlich, dass nur wenige Studien die Führungsvorstellungen in Unternehmen bzw. Schulen aus Sicht der Mitarbeiter- bzw. Lehrerperspektive abbilden. Die Studien aus Lehrerperspektive beschäftigen sich überwiegend mit der Bewertung bzw. Wahrnehmung des Schulleiterhandelns bzw. des Ist-Zustandes der Führung (vgl. Bensen 2002, Harazd et al. 2008, Schäfer 2004, Wagner 2010³⁶). Im pädagogischen Bereich konnten keine Studien gefunden werden, die sich mit den Wunschvorstellungen der Lehrkräfte, vor allen der Berufsschullehrer hinsichtlich Form und Intensität der Personalführung auseinandersetzen. Die meisten Studien zum Führungsverständnis der Schulleiter geben die Sicht der Schulleiter oder angehender Schulleiter wieder und sind qualitativer Natur (vgl. Bensen 2002³⁷, 2003, Gerick et al. 2009, Kranz 2007, Languth 2006³⁸, Wagner 2010³⁹). Eine Ausnahme im Wirtschaftsbereich bildet die Studie von de Vries (1997) (siehe Kapitel 3.8.3.3), die allerdings auf Grund erheblicher Mängel im eingesetzten Instrumentarium für eine Nutzung in der vorliegenden Untersuchung ausgeschlossen werden musste (siehe Kapitel 3.8.3.3).

Um den beschriebenen Desiderata zu begegnen, ist diese Arbeit als ein Ansatz konzipiert, den Personalführungswunsch aus Lehrersicht zu erheben und darüber hinaus, diesen auch gruppenspezifisch zu differenzieren. Gibt es so etwas wie ein allgemeingültiges Erwartungsprofil von Berufsschullehrern an die Personalführung ihrer Schulleitung? Unterscheidet sich die Führungserwartung von Lehrern mit stark ausgeprägtem von jenen mit schwach ausgeprägtem Autonomie-Paritätsmuster? Auch die Veränderungswahrnehmung des einzelnen Lehrers könnte eine große Rolle spielen. Aus diesem Grund soll untersucht werden, ob und wie sich der Personalführungswunsch durch das wahrgenommene Innovationsklima der Schule verändert. Weiterhin soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Faktoren Stress, Burnout, Berufszufriedenheit, Zufriedenheit mit der Schulleitung und personenbezogene Merkmale den Personalführungswunsch der Lehrer beeinflussen.

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, ob zum Erreichen des gesetzten Ziels besser ein qualitatives oder quantitatives Vorgehen gewählt werden sollte. In der vorliegenden Studie fällt die Entscheidung zugunsten eines quantitativen Forschungsdesigns aus, weil zum einem das Thema „Führung“ aus Schulleitersicht bereits ausführlich in qualitativen Studien

³⁶ Hierbei handelt es sich um die quantitative Teilstudie.

³⁷ Hierbei handelt es sich um die qualitative Teilstudie.

³⁸ Hierbei handelt es sich um die qualitative Teilstudie.

³⁹ Hierbei handelt es sich um die qualitative Teilstudie.

exploriert wurde und zum anderen eine erste Einschätzung möglicher prädiktiver Zusammenhänge ohne statistische Zugänge nicht möglich bzw. kaum tragfähig wäre.

4.2 Forschungsfrage & Untersuchungshypothesen

Auf der Basis des theoretischen Teils ergeben sich für die hergeleiteten Forschungsdesiderata der Studie folgende vier Fragestellungen:

1. Wie werden bedeutsame Personalführungsaufgaben des Schulleiters von Berufsschullehrern bewertet?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Autonomie-Paritätsmuster und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?
3. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Innovationsklima und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?
4. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Kontrollvariablen und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?
5. Gibt es einen Zusammenhang zwischen personenbezogenen Merkmalen (z.B. Alter, Geschlecht, ...) und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?

Im Zusammenhang mit den Fragen 2 und 3 werden auf Basis der theoretischen und empirischen Bilanzierung folgende Hypothesen formuliert:

Frage 2:

- H1.1: Der Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter steht in einem negativen Zusammenhang bzw. sinkt mit der **Autonomie** eines Lehrers.
- H1.2: Der Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter steht in einem negativen Zusammenhang bzw. sinkt mit der **Parität** eines Lehrers.
- H1.3: Der Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter steht in einem negativen Zusammenhang bzw. sinkt mit der **Ablehnung** von Kooperation

Frage 3:

H2.1: Ist **eine Bereitschaft zur Veränderung bzw. Innovation** der Lehrer vorhanden, so steht dies in einem positivem Zusammenhang mit dem Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter.

H2.2: Ist eine **Ziel-/Konsensorientierung** bei den Lehrkräften vorhanden, so steht dies in einem positiven Zusammenhang mit dem Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter.

H2.3: **Die Fortbildungsbereitschaft** der Lehrkräfte steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter.

4.3 Forschungsdesign

Aus den im zuvor genannten Kapitel 4.2 Forschungshypothesen ergibt sich ein typisch quantitativ forschungsmethodisches Design: Es soll mittels einer Fragebogenerhebung der Personalführungswunsch aus der Perspektive der Lehrer an berufsbildenden Schulen erhoben werden. Anschließend soll mittels Korrelationsanalysen, t-Tests und Varianzanalysen geklärt werden, ob es Zusammenhänge zwischen den Personalführungsaufgaben als abhängige Variable und den unabhängigen Variablen (Autonomie-Paritätsmuster und Innovationsklima) gibt. Hierbei werden die Grundhypothesen überprüft (H1.1-H1.3 und H2.1-H2.3). Diese Studie stellt ein typisches Korrelationsdesign dar. Dies ist notwendig, um einerseits den basistheoretischen Ansatz der Personalführung zu überprüfen und andererseits um differenziertere quantitative Führungsstudien im Schulleitungsbereich vorzubereiten bzw. diesen eine Grundlage zu bieten. Weiterhin werden auch eine Anzahl von Kontrollvariablen und personenbezogenen Variablen einbezogen und überprüft, ob sich eventuelle Zusammenhänge zwischen ihnen und den Personalführungsaufgaben auffinden lassen. Abbildung 17 verdeutlicht das Untersuchungsdesign.

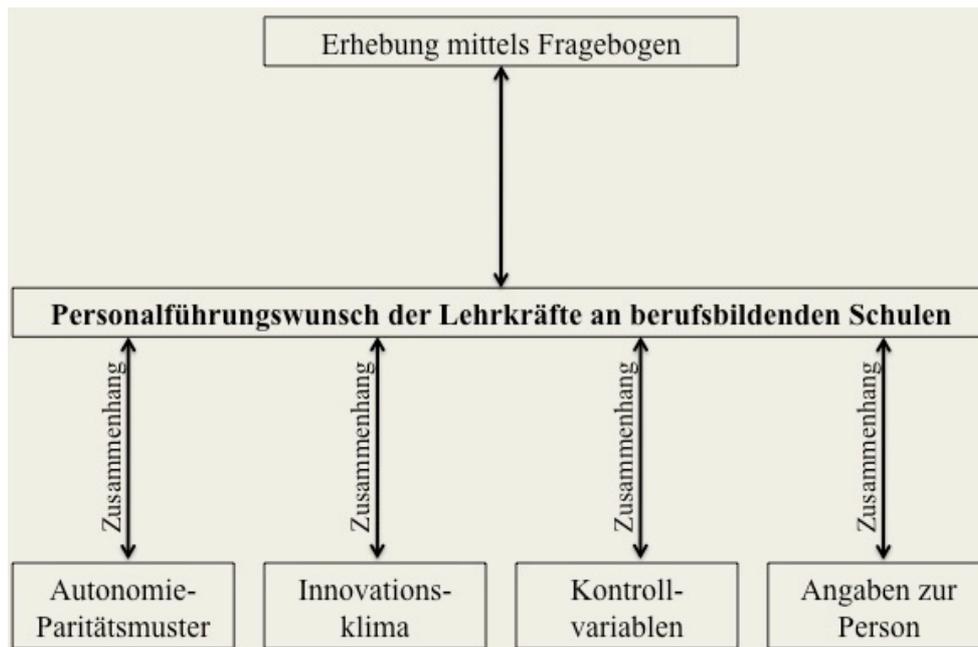


Abbildung 17: Untersuchungsdesign der Studie

4.4 Forschungsmethodik

Zu den quantitativen Forschungsmethoden der Datenerhebung gehören das Zählen, das Urteilen, das Testen, das Befragen, das Beobachten und die physiologische Messungen (vgl. Bortz et al. 2006, S. 138). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die schriftliche Befragung als Methode zur Datenerhebung herangezogen. Die Befragung gilt als Standardinstrument empirischer Sozialforschung und ist auch die am häufigsten angewandte Methode. Es wird unterschieden zwischen mündlicher Befragung und schriftlicher Befragung, die jeweils ihre eigenen Stärken und Schwächen besitzen. Von einer schriftlichen Befragung wird gesprochen, wenn eine Gruppe von gleichzeitig anwesenden Befragten die Fragebögen in Anwesenheit eines Interviewers ausfüllt und/oder wenn die Fragebögen auf dem postalischen Weg den Befragten zugesandt werden. In letztgenannter Befragungssituation ist kein Interviewer anwesend. Schriftliche Befragungen sind für die Befragten im Vergleich zu mündlichen Befragungen anonymer. Das kann sich vorteilhaft im Hinblick auf die Bereitschaft zu ehrlichen Aussagen auswirken (vgl. Schnell et al. 2005, S. 321 ff.; Bortz et al. 2006, S. 236). Die Entscheidung für eine schriftliche Befragung mittels Fragebögen wurde aufgrund der Kostengünstigkeit, der leichten praktikablen Durchführung, der hohen Strukturierbarkeit der Befragungsinhalte im Vorfeld und der Eignung für besonders große homogene Gruppen getroffen. Der Nachteil dieser Datenerhebungsmethode ist allerdings bei postalischer Versendung des Fragebogens die unkontrollierte Erhebungssituation. Dem kann aber begegnet werden, indem standardisierte Befragungsbedingungen geschaffen werden und somit unter Kontrolle des Interviewers die schriftliche Befragung durchgeführt wird (vgl.

Bortz et al. 2006, S. 137 ff.; Raab-Steiner et al. 2010, S. 44). In der hier durchgeführten schriftlichen Befragung wird diese Empfehlung umgesetzt, indem die Fragebögen an acht von zehn Schulen im Rahmen einer Lehrerkonferenz in Anwesenheit des Interviewers verteilt und nach dem Ausfüllen eingesammelt werden. Die restlichen zwei Schulen erhalten die Fragebögen auf dem postalischen Weg.

4.5 Erhebungsinstrument

Zu den in Kapitel 4.2 aufgestellten Forschungsfragen wurde überprüft, ob bereits entwickelte Instrumente bzw. Fragebögen anderer Autoren übergreifender Fachbereiche herangezogen werden können. Die Recherche ergab, dass lediglich de Vries (1997) einen Fragebogen „The need for leadership questionnaire“ entwickelte (de Vries 1997, S. 249). Nach näherer Durchsicht der einzelnen Items muss dieser Fragebogen jedoch für eine direkte bzw. modifizierte Übernahme in die vorliegende Untersuchung ausgeschlossen werden, da er strukturell und itemspezifisch zu wenig differenziert ist und zudem bzgl. seiner empirischen Güte keine adäquaten Belege vorzufinden sind. Beispiel „Ich brauche meine Führungskraft um Ziele zu setzen“.

Somit fällt die Entscheidung für eine Neukonstruktion eines Instruments, das folgende Teilaspekte aufweist: Abhängige Variablen (Personalführungsaufgaben), unabhängige Variablen (Autonomie-Paritätsmuster, Innovationsklima) und Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, usw.). Die Items der abhängigen Variablen müssen selbst entwickelt werden, die unabhängigen Variablen sowie die Kontrollvariablen werden mit erprobten Instrumenten erhoben (Altrichter et al. 2004; Holtappels 1997; Holtappels et al. 2006, 2008; Ditton 2001; Maslach et al. 1986). Die genaue Auflistung der Herkunft der einzelnen Items im Fragebogen ist unter Kapitel 3.9.2 und 4.5.2 zu finden.

4.5.1 Pretest

Bevor der Fragebogen endgültig an der Stichprobe zum Einsatz kommt, wird ein Pretest (Vortest) mit mehreren Testläufen durchgeführt. Hierbei wird unterschieden zwischen zwei Phasen von Pretests. Zum einen die Phase der „Entwicklungs-Pretests“ und zum anderen die Phase der „Abschluss-Pretests“ (Converse & Presser 1986, S. 65 ff.). Die Entwicklungs-Pretests dienen zur Überprüfung:

- der Verständlichkeit der Items,
- der Probleme bei der Beantwortung der Items,

- der Zeitdauer der Befragung,
- des Interesses der Befragten an der Thematik und
- der Häufigkeitsverteilungen der Antworten.

In den Abschluss-Pretests werden kleinere Veränderungen, wie Umstellungen, Kürzungen und Gesamtlayout überprüft. Beide Phasen benötigen mehrere Durchläufe, da vor allem bei den Entwicklungs-Pretests unzählige Veränderungen der Items immer wieder überprüft werden müssen (vgl. Schnell et al. 2005, S. 347 ff.).

Der Fragebogen dieser Arbeit wird in mehreren Pretests überprüft. Die Entwicklungs-Pretests werden in Form einer Gruppendiskussion und mehrmaligem Einsatz des Fragebogens bei einem kleinen Ausschnitt der Zielpopulation durchgeführt. In der Gruppendiskussion sind vier Lehrkräfte anwesend, die die erste Fassung des Fragebogens kritisch kommentieren. Damit werden Missverständnisse aufgeklärt, die Formulierungen der Items und die Antwortmöglichkeiten auf Unverständlichkeit überprüft. Nach einer ersten Veränderung des Fragebogens füllen zwei weitere Lehrkräfte den Bogen aus und können in einem anschließenden Gespräch auf noch vorliegende Unklarheiten hinweisen. Dieser Durchgang wiederholt sich viermal und stellt somit die Entwicklungs-Pretests dar. Der Abschluss-Pretest wird an zwei beruflichen Schulen mit jeweils fünf Lehrkräften durchgeführt. Die Lehrkräfte füllen dabei den durch die Entwicklungs-Pretests veränderten Fragebogen aus und können erneut auf Unklarheiten hinweisen. Die Untersucherin ist dabei anwesend. Als Resultat der Entwicklungs-Pretests und Abschluss-Pretests, die von Januar 2011 bis Anfang März 2011 stattfanden, entstand ein Fragebogen mit 83 Items (siehe Anhang 1).

4.5.2 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen enthält als Deckblatt ein Anschreiben (siehe Abbildung 18), welches an die Lehrer der berufsbildenden Schulen gerichtet ist. Darauf findet sich der Name und die Adresse des Interviewers, das Thema der Studie, die Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens, die Zusicherung der Anonymität, die Rückmeldung der Ergebnisse, der Dank für die Teilnahme und die Unterschrift des Interviewers wieder (vgl. Richter 1970, S. 148; Friedrichs 1985, S. 238). Das Deckblatt wurde ebenfalls in den Pretests mit überprüft und überarbeitet.

Wie sieht Ihr(e) Wunschsulleiter(in) aus?

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

zunächst möchte ich Ihnen ganz herzlich danken für Ihre Bereitschaft, diesen Fragebogen auszufüllen.

Sie nehmen an einer Studie der Technischen Universität Darmstadt teil, die erstmalig in Deutschland untersucht, wie Sie sich Führung durch eine Schulleiterin bzw. einen Schulleiter an beruflichen Schulen wünschen.

- Zum Ausfüllen benötigen Sie ca. **15 Minuten**
- Bitte kreuzen Sie die zutreffende Antwort („trifft völlig zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft nicht zu“) an
- Die Auswertung erfolgt **anonym**
- Die schulspezifischen Ergebnisse werden nach Auswertung an Ihre Schule zurückgemeldet

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme.

Nina Pfister

Abbildung 18: Deckblatt Fragebogen

4.5.2.1 Abhängige Variablen - Führungsvariablen

Die abhängigen Variablen dienen zur Erfassung des Führungswunschs der Lehrer. Es soll untersucht werden, wie Lehrer sich Führung durch einen Schulleiter an beruflichen Schulen wünschen. Um dies zu erfassen werden zentrale Personalführungsaufgaben aus dem Wirtschaftsbereich übernommen. Es werden verschiedene Modelle der Personalführungsaufgaben (Hemphill et al. 1957, Stogdill 1974, Olfert 2005, Jung 2008) zu acht Dimensionen zusammengefasst: Zielorientierung, Delegation, Erteilung von Weisungen, Anerkennung, Kritik, Konfliktsteuerung, Initiative, Mitarbeiterkontrolle, Mitarbeiterbeziehung (siehe Kapitel 3.9.2). Bei der Fragebogenkonstruktion und der Übertragung dieses Modells auf den berufspädagogischen Kontext werden weitere Skalen bzw. Subskalen gebildet (siehe Tabelle 21). Insgesamt handelt es sich dabei um 13 Skalen mit 48 Items, die den Führungswunsch der Lehrerinnen und Lehrer erfassen sollen.

Skala	Quelle	Subskala	Items
Zielorientierung	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)	Schulische Zielorientierung	3 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte die Ziele unserer Schule gemeinsam mit dem Kollegium erörtern und konkretisieren.“
		Individuelle Zielorientierung	2 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte mit mir meine individuellen Karriereziele klären und konkretisieren.“
Delegation	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)		4 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte administrative Aufgaben (Aufgaben mit Weisungsbefugnis gegenüber den Kollegen/innen) an die Lehrer/innen übertragen.“
Erteilung von Weisungen	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)	Organisationsbezogene Weisungen	2 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte dem Kollegium Weisungen bzgl. der Verwaltungsaufgaben erteilen.“
		Unterrichtsbezogene Weisungen	5 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte dem Kollegium Weisungen bzgl. der Unterrichtsplanung erteilen.“
Anerkennung und Kritik	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)	Anerkennung	4 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte Anerkennung durch Wertschätzung und Lob zeigen, wenn ich „guten“ Unterricht praktiziere.“
		Kritik	4 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte konstruktive Kritik äußern, wenn ich ohne Engagement meinen Unterricht praktizieren.“
Konfliktsteuerung	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)		4 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte bei Konflikten innerhalb des Kollegiums zu Rate gezogen werden.“
Initiative	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)	Initiative auf Schulleitungsebene	4 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte sich über aktuelle Trends informieren und daraus Ideen für unsere Schule

			entwickeln.“
		Initiative auf Lehrerebene	3 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte die Entwicklung von Ideen und Innovationen sowie deren inhaltliche Ausgestaltung den Lehrer/innen überlassen.“
Mitarbeiterkontrolle	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)	Allgemeine Mitarbeiterkontrolle	6 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte meine vereinbarten unterrichtlichen Ziele kontrollieren.“
		Evaluierende Mitarbeiterkontrolle	2 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte nicht meine Arbeit kontrollieren, sondern eine externe Evaluation einsetzen, damit ich ein objektives Urteil erhalte.“
Mitarbeiter- beziehung	Hemphill et al. (1957), Stogdill (1974), Olfert (2005), Jung (2008)		5 Items Bsp.: „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte mit mir über meine körperliche und seelische Gesundheit sprechen.“

Tabelle 21: Abhängige Variablen - Übersicht der Skalen und Items

Die Antwortskalen der abhängigen Variablen orientieren sich an der weit verbreiteten Skalierungsmethode von Renis Likert (1932) (vgl. Schnell et al. 2005, S. 187). In der vorliegenden Untersuchung ist die Entscheidung für vierstufige Likert-Skalen gefallen, da die neutrale Mitte, wie es bei einer fünfstufigen Skala der Fall wäre, entfällt und somit der Urteilende sich zumindest tendenziell in eine Richtung positionieren muss. Bortz et al. empfehlen den Einsatz einer geradzahigen bzw. hier vierstufigen Likert-Skala, wenn mit einer Verfälschung der Ergebnisse durch Einschätzungen überwiegend in der neutralen Mitte gerechnet wird (vgl. Bortz et al. 2006, S. 180 ff.).

Das Item 1 der Skala „Konfliktsteuerung“ (Konflik1_inv) und die Items 7 und 8 der Skala „Evaluierende Mitarbeiterkontrolle“ (Mkontrol7_E1_inv; Mkontrol8_E2_inv) werden entsprechend dem Konstrukt des Führungswunsches umkodiert.

4.5.2.2 Unabhängige Variablen

Als unabhängige Variablen werden das Autonomie-Paritätsmuster (Lortie 1972, Altrichter et al. 2004) und das Innovationsklima (Holtappels 1997) miteinbezogen.

„Das „Autonomie-Paritätsmuster“ (APM) (Lortie 1972) beschreibt eine in traditionellen Schulkulturen verbreitete Vorstellung, dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung des/r Lehrers/in falle und keine andere Person sich darin einmischen dürfe („Autonomie“), sowie dass alle Lehrer/innen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien („Parität““ (Altrichter et al. 2004, S. 195). Lortie (1972) interpretiert das APM als ein „berufsstrukturelles“ Merkmal, welches angehende Lehrer innerhalb der beruflichen Sozialisation übernehmen. Altrichter et al. (2004) charakterisieren das APM als „berufliche Bewältigungsstrategie“, die aus den individuellen Erfahrungen hervorgehen.

Dieses Muster stellt eine Barriere dar zum einem für die Führung an Schulen und zum anderen für eine kooperative Schulentwicklung. Aus diesem Grund wird der Frage nachgegangen, ob verschiedene Ausprägungen des Autonomie-Paritäts-Musters Auswirkungen auf den Führungswunsch der Lehrer haben (Hypothesen 1.1 – 1.3). Altrichter et al. (2004) haben ein Messinstrument zum Autonomie-Paritätsmuster entwickelt, welches drei Subskalen enthält: Autonomie, Parität und Ablehnung von Kooperation. Die Autoren haben das Modell von Lortie (1972) um den Aspekt der Kooperationsbereitschaft erweitert, die eine wichtige Komponente für die Schulentwicklung darstellt (vgl. Eder et al. 2011). Für die vorliegende empirische Untersuchung werden zu jeder Subskala zwei bis drei Items, die in früheren Untersuchungen von Altrichter et al. (2004) die höchsten Trennschärfen (Alpha-Werte-Spanne) gezeigt haben, in den Fragebogen aufgenommen. Nachfolgend werden in Tabelle 22 die ausgewählten Items vorgestellt:

Skala	Abk.	Item	Quelle
Autonomie	AF1_A1	Die Schulleitung soll Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass Lehrer(innen in Ruhe unterrichten können, sich aber selber nicht in die Unterrichtsarbeit einmischen.	Altrichter, H. & Eder, F. (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H.G.: Schulprogramme- Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa.
	AF2_A2	Ein/e gute/r Schulleiter/in schirmt die Lehrer/innen vor den immer wieder geäußerten Ansprüchen durch Eltern und Bildungspolitiker/innen ab.	
	AF3_A3	Mitsprachemöglichkeiten von Eltern oder Schüler/innen dürfen auf keinen Fall dazu führen, dass sie Urteile über die Arbeitsqualität von Lehrer/innen abgeben.	
Parität	AF4_P1_inv	Engagierte Lehrer/innen sollten mehr verdienen als Kollegen/innen, die nur eine Mindestleistung erbringen.	
	AF5_P2_inv	In unserer Schule gibt es große Unterschiede im Hinblick auf die fachliche und pädagogische Qualifikation der verschiedenen Lehrer/innen.	

Ablehnung von Kooperation	AF6_K1_inv	Lehrer/innen sollten sich wechselseitig im Unterricht besuchen, um voneinander zu lernen.	
	AF7_K2_inv	Ich würde es begrüßen, wenn eine Kollegin/ein Kollege meinen Unterricht beobachten würde und mir aus ihrer/seiner Sicht Rückmeldung gäbe.	

Tabelle 22: Unabhängige Variablen – Autonomie-Paritätsmuster – Übersicht der Skalen und Items

Alle Items der Subskala „Parität“ (AF4_P1_inv, AF5_P2_inv) und der Subskala „Ablehnung von Kooperation“ (AF6_K1_inv, AF7_K2_inv) werden entsprechend dem Konzept des Autonomie-Paritätsmusters umkodiert.

Holtappels (1997) und Holtappels et al. (2006) untersuchten in einer Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur anhand eines Fragebogens mit den drei Skalen Innovationsbereitschaft, Ziel- und Konsensorientierung und Fortbildungsbereitschaft die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Innovationsklimas. In den Veränderungstheorien (siehe Kapitel 2) wird beschrieben, dass Veränderungen bzw. Innovationen die Mitarbeiter anfangs verunsichern und sie in solchen Momenten Führung bzw. die Vorgabe einer Zielrichtung benötigen. Aus diesem Grund werden die Skalen und Items des Innovationsklimas als unabhängige Variablen zum Führungswunsch mit in den Fragebogen aufgenommen. Dies soll Rückschlüsse erlauben, ob verschiedene Haltungen der Lehrkräfte gegenüber Innovationen Auswirkungen auf die abhängige Variable des Führungswunschs haben (Hypothesen 2.1 – 2.3). Für die vorliegende empirische Untersuchung werden zu jeder Subskala alle Items in den Fragebogen aufgenommen (siehe Tabelle 23).

Skala	Abk.	Item	Quelle
Innovationsbereitschaft	Sklima1_inv	In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	Holtappels, H. G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim: Juventa.
	Sklima_I2	In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.	
	Sklima_I3	Die meisten Lehrer/innen unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	
	Sklima_I4_inv	Bei den meisten Lehrer/innen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazulernen und ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern umzustellen.	Holtappels, H.G.; Voss, Andreas (2006): Organisationskultur und Lernkultur. In: Bos, W.; Holtappels, H.G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14, S. 247-275, Weinheim: Juventa.
Ziel- und Konsensorientierung	Sklima5_Z1_inv	In meinem Kollegium gibt es völlig unterschiedliche Auffassungen über die pädagogischen Ziele unserer alltäglichen Arbeit.	Holtappels, H.G.; Klemm, K.; Rolff, H.-G. (2008): Schulentwicklung durch
	Sklima6_Z2	In meinem Kollegium ist man intensiv darum bemüht, in zentralen pädagogischen Zielen	

	Sklima6_Z2	einen Konsens zu finden.	Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.
	Sklima7_Z3_inv	Auch wenn wichtige schulische Probleme anzugehen sind, beteiligen sich die meisten im Kollegium nicht aktiv daran.	
Fortbildungsbereitschaft	Sklima8_F1	Die einzelnen Lehrer/innen unseres Kollegiums halten sich durch pädagogische Fortbildungen auf dem Laufenden.	
	Sklima9_F2	Nach der Fortbildung arbeiten die Lehrer/innen zusammen, um die dabei gewonnenen, neuen Erkenntnisse und Methode umzusetzen.	
	Sklima10_F3	Die Lehrer/innen unserer Schule besuchen von sich aus andere Schulen oder pädagogische Einrichtungen, an denen neue Methoden und Ansätze ausprobiert werden.	

Tabelle 23: Unabhängige Variablen – Innovationsklima – Übersicht der Skalen und Items

Wie bei den abhängigen Variablen werden auch bei den unabhängigen Variablen (Autonomie-Paritätsmuster, Innovationsklima) vierstufige Likert-Skalen verwendet.

Zwei Items der Subskala „Innovationsbereitschaft“ (Sklima_I1_inv, Sklima_I4_inv) und zwei Items der Subskala „Ziel- / Konsensorientierung“ (Sklima5_Z1_inv, Sklima7_Z3_inv) werden entsprechend dem Konzept des Innovationsklimas umkodiert.

4.5.2.3 Kontrollvariablen

Den dritten Bereich des Fragebogens stellen die Kontrollvariablen dar. Sie werden aufgeteilt in Skalen und Items, bei denen ein Zusammenhang vermutet, aber theoretisch nicht belegt werden kann und in die Angaben zur Person.

Zusammenhänge werden bei Berufszufriedenheit, Stress, Burnout, Wahrnehmung von Veränderungen, Zufriedenheit mit der Schulleitung und Einschätzung des Entwicklungsstands der Schule vermutet. Hierzu werden Items zum Teil von vorhandenen Instrumenten entnommen oder zum Teil selbst formuliert (siehe Tabelle 24). Es werden vierstufige Likert-Skalen verwendet, mit Ausnahme der Einschätzung des Entwicklungsstands der Schule (Sentw1). Hier werden vier verschiedene Aussagen bzw. Beschreibungen von Entwicklungszuständen an Schulen zum Ankreuzen angeboten.

Skala	Abk.	Item	Quelle
Berufszufriedenheit	Peinst1_B1	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	In Anlehnung an Ditton, H. (2001): „Qualität von Schule und Unterricht“. Skalenbildung Hauptuntersuchung.
	Peinst2_B2	Wenn ich nochmals vor der Entscheidung stehen würde, Lehrer/in zu werden, würde ich es wieder tun.	In Anlehnung an Ditton, H. (2001): „Qualität von Schule und Unterricht“. Skalenbildung Hauptuntersuchung.
Stress	Peinst3_S1	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert.	In Anlehnung an Ditton, H. (2001): „Qualität von Schule und Unterricht“. Skalenbildung Hauptuntersuchung.
Burnout	Peinst4_M1	Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	In Anlehnung an Maslach & Jackson 1986 (übersetzt von Enzmann & Kleiber 1989 – gekürzte Version)
	Peinst5_M2_inv	Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	
	Peinst6_M3	Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	
Wahrnehmung der Veränderung	Peinst7_V1	Ich gehe davon aus, dass sich meine Arbeitsbedingungen innerhalb der nächsten fünf Jahre nicht verändern werden.	Eigenentwicklung
Schulleitungs-Zufriedenheit	Peinst8_SZ1	Ich bin mit unserer Schulleitung sehr zufrieden.	Eigenentwicklung
Entwicklungszustand der Schule	Sentw1	Die nachfolgenden Aussagen beschreiben verschiedene Entwicklungszustände von Schulen. Bitte kreuzen Sie nur eine Aussage an, die auf den Entwicklungszustand Ihrer Schule zutrifft.	Eigenentwicklung

Tabelle 24: Kontrollvariablen – Übersicht der Skalen und Items

Das Item der Skala Burnout (Peinst5_M2_inv) wird entsprechend dem Konzept umkodiert.

Zum Abschluss werden soziodemographische und berufsbiographische Daten über die Probanden erhoben. Relevante Aspekte für die empirische Untersuchung sind das Geschlecht, das Alter, die Absolvierung eines Ausbildungsberufs, der Weg in den Lehrerberuf, die Berufserfahrung vor der Tätigkeit als Lehrer, die Unterrichtserfahrung, Teilzeit- oder Vollzeitbeschäftigung und die Mitgliedschaft in der erweiterten Schulleitung oder in einem Qualitätsteam. Die Angaben zur Person dienen zum einen der Beschreibung der Stichprobe und zum anderen zur Überprüfung, ob diese Variablen mit den abhängigen und unabhängigen Variablen in Zusammenhang stehen (vgl. Mummendey 2008, S. 90).

Durch Tabelle 25 wird ein Überblick über die Zusammensetzung der Variablen auf dem Fragebogen gegeben.

Abhängige Variablen	Unabhängige Variablen	Kontrollvariablen
Zielorientierung	Autonomie-Paritätsmuster (APM)	Stress
Delegation	- Autonomie	Burnout
Erteilung von Weisungen	- Parität	Berufszufriedenheit
Anerkennung und Kritik	- Ablehnung von Kooperation	Geschlecht
Konfliktsteuerung	Innovationsklima (IK)	Unterrichtserfahrung in Jahren
Initiative	- Innovationsbereitschaft	Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigung
Kontrolle	- Ziel-/Konsensorientierung	Ausbildungsberuf
Mitarbeiterbeziehung	- Fortbildungsbereitschaft	Gewerbe-/Handels-/Fachlehrer

Tabelle 25: Aufbau des Fragebogens

4.6 Auswahl & Rekrutierung der Befragungsteilnehmer

Nachdem die einzelnen Variablen des Fragebogens festgelegt sind, stellt sich die Frage, welche Gruppe von Personen und wie viele Personen den entwickelten Fragebogen ausfüllen sollen. Für die vorliegende empirische Studie wird der Fokus auf die berufsbildenden Schulen in Deutschland eingegrenzt. Deshalb werden Berufsschullehrer als Befragungsteilnehmer ausgewählt. Der Stichprobenumfang wird in der Planungsphase auf ca. 1000 Lehrer dimensioniert. Einbezogen werden zehn berufsbildende Schulen der Bundesländer Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Hierbei handelt es sich in etwa paritätisch um städtische und ländliche, kleinere und größere Schulen. Kaufmännischer und gewerblichertechnischer Bereich stehen sich ebenfalls in etwa 50:50 gegenüber. Alters- und Geschlechterverteilung sind typisch und ohne erwähnenswerte Auffälligkeiten. Es handelt sich hierbei um eine einfache Zufallsstichprobe, da die Auswahl der Lehrer (Berufsschullehrer) bzw. der Schulen (innerhalb der drei Bundesländer) nach bestimmten Regeln und durch Zufallsprozess erfolgt. Die einfache Zufallsstichprobe setzt allerdings voraus, dass jeder Lehrer der Population erfasst ist und nach dem Zufallszahlenprinzip ausgewählt werden. In der Realität lassen sich diese Kriterien in kaum einer Studie erfüllen. Deshalb muss auch in der vorliegenden Studie aus forschungsökonomischen Gründen darauf verzichtet werden. Die Schulen bzw. die teilnehmenden Lehrer werden zwar zufällig ausgewählt, aber bspw. nimmt nicht jede dritte Schule in den einzelnen Bundesländern teil und eine Liste der gesamten Lehrerschaft in Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein liegt nicht vor. Somit kann festgehalten werden, dass das Auswahlverfahren sich an der einfachen Zufallsstichprobe anlehnt, aber die Kriterien nicht alle erfüllt.

Schließlich ist hervorzuheben, dass die drei Bundesländer laut eines Expertenratings (vgl. Blossfeld et al. 2010, S. 11 ff.) der Schulgesetze der Länder bzgl. des Autonomiegrads in ihren rechtlichen Landesbestimmungen in den Bereichen Finanzwesen, Personalwesen, Organisation und Verwaltung, Pädagogische Aufgaben, Schulqualität vergleichbar sind. Werden alle fünf Bereiche als hoch eingestuft, bedeutet dies, dass das jeweilige Bundesland ein weitreichendes Maß an Schulautonomie besitzt. Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein haben nicht in allen fünf Bereichen ein hohes Maß an Schulautonomie vorzuweisen, aber es zeichnen sich jeweils drei bis vier Autonomiebereiche ab. Dies bedeutet, dass sich diese Länder auf einem Weg hin zu mehr Autonomie in der Schule befinden und keine starke Reglementierung in einer der fünf Bereiche stattfindet (Abbildung 19) (vgl. Blossfeld et al. 2010, S. 11 ff.).



Abbildung 19: Übersicht der Schulautonomie in den einzelnen Bundesländern (Blossfeld et al. 2010, S. 24)

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgt in einem ersten Schritt über ein informelles Telefongespräch mit einem Vertreter der Schulleitungen der Berufsschulen in den drei Bundesländern zur Vorabklärung, ob Interesse und Bereitschaft zur Teilnahme besteht. Im Anschluss daran werden die jeweiligen Schulbehörden über das geplante Vorhaben telefonisch und schriftlich kontaktiert. Erst nach Erhalt der Genehmigungen der einzelnen Bundesländer wird ein persönliches Vorgespräch mit der jeweiligen Schulleitung vereinbart. Dieses Gespräch dient zur Erläuterung der Hintergründe der Studie, des Ablaufs der Befragung, des Aufbaus des Fragebogens und zur Klärung eventueller Fragen seitens der Schulleitung.

4.7 Durchführung der Befragung

Nach zuvor genannter Genehmigung der jeweiligen Schulbehörden und dem Interesse der Schulleitungen, wurde die empirische Studie im Zeitraum von März 2011 bis Juni 2011 insgesamt an folgenden zehn berufsbildenden Schulen durchgeführt:

Bundesland	Schulart	SPSS Abk.	Schulgröße gesamt ca.
Hamburg	Gewerbeschule	H	70
	Gewerbeschule	D	90
	Handelsschule	G	70
Niedersachsen	Handelsschule	F	110
	Handelsschule	C	100
	Gewerbeschule	A	130
Schleswig-Holstein	Gewerbeschule	J	120
	Handelsschule	B	250
	Handelsschule	I	100
	Gewerbeschule	E	100
Gesamt	Gewerbeschule		510
Gesamt	Handelsschule		640
Gesamt			1.140

Tabelle 26: Übersicht der teilnehmenden Schulen (Planzahlen)

Tabelle 26 zeigt die ausgewählten Schulen einschließlich der Schulart und der Schulgröße. An jeder der Schule (mit Ausnahme von Schule E und I) wird mit der Schulleitung ein Termin zur Vorstellung des Forschungsvorhabens durch die Untersucherin vereinbart. Hierbei handelt es sich immer um eine Lehrerkonferenz. Auf dieser werden kurz die Eckdaten der Befragung, die Anleitung zum Ausfüllen, die Freiwilligkeit und die Anonymität der Befragung dem Kollegium erläutert. Im Anschluss an die Präsentation durch die Untersucherin werden auf der Lehrerkonferenz die Fragebögen an interessierte Lehrer ausgeteilt und nach ca. 20 Minuten wieder eingesammelt. Diese Form der Befragung wurde aus zwei Gründen

ausgewählt: zum einen soll dadurch ein höherer Rücklauf zustande kommen und zum anderen soll der Aufwand für die jeweiligen Schulleitungen gering gehalten werden. Schule E und Schule I hatten in dem anvisierten Zeitraum keine Lehrerkonferenz geplant, deshalb wurden die Fragebögen postalisch an die Schulen versendet.

4.8 Rücklaufquote

Im vorherigen Kapitel wurden die Schulen einschließlich der Größe in tabellarischer Form dargestellt. Die Rücklaufquote der Studie wird nicht durch die Größe der Schule ermittelt (Ausnahme bilden Schule E und I), sondern jeweils durch die Anzahl der anwesenden Lehrer auf der Lehrerkonferenz, die durch die Anwesenheitsliste im Nachhinein dem Forscher durch die Schulleitung mitgeteilt wurde. Tabelle 27 zeigt die schulspezifischen, die gesamte und nach Ausschluss von Schule E und I Rücklaufquote(n).

	Schule	SOLL	IST	SL ⁴⁰	Gesamt	Rücklauf
Hamburg	H	57	53	2	55	97%
	D	69	61	2	63	91%
	G	55	52	2	54	98%
	Schule	SOLL	IST	SL	Gesamt	Rücklauf
Niedersachsen	F	80	64	2	66	83%
	C	56	51	2	53	95%
	A	110	102	2	104	95%
	Schule	SOLL	IST	SL	Gesamt	Rücklauf
Schleswig- Holstein	J	68	63	3	66	97%
	B	193	151	3	154	80%
	I	97	24	2	26	27%
	E	120	54	1	55	46%
	GESAMT	905	675	21	696	77%
	Gesamt (Ohne I + E)	688	597	18	615	89%

Tabelle 27: Rücklaufquote der Studie

Insgesamt haben 696 Lehrkräfte an der Befragung teilgenommen, was im Bezug auf die Gesamtanzahl von 905 eine Rücklaufquote von 77% bedeutet. Die Spannweite der schulspezifischen Rücklaufquote liegt zwischen 27% und 98%. Acht der zehn Schulen, die auf einer Lehrerkonferenz befragt wurden, weisen sehr hohe Rücklaufquoten ab 80% auf. Die zwei Schulen mit den Rücklaufquoten von 27% und 46% wurden auf dem postalischen Weg befragt. Werden diese zwei Schulen (Schule E und I) entfernt, erhält man eine Rücklaufquote von 89%. Beide Ergebnisse, sowohl 77% als auch 89%, stehen für eine hohe Rücklaufquote und sprechen sicherlich für die Aktualität des Themas. Bevor eine detaillierte Darstellung der

⁴⁰ Hierbei sind die Schulleiter und die stellvertretenden Schulleiter gemeint und nicht die Mitglieder der erweiterten Schulleitung.

Ergebnisse erfolgt, werden im nachfolgenden Kapitel die vorbereitenden Auswertungsschritte und die Auswertungsmethoden dargelegt.

4.9 Vorbereitung der Auswertung und Auswertungsmethoden

Die empirische quantitative Erhebung erbringt Rohdaten, welche in unübersichtlicher Form auf Fragebögen vorliegen. Zur Klärung des Forschungsinteresses müssen die Daten aufbereitet und analysiert werden. Da es sich um quantitative Daten handelt, werden diese anhand von computergestützten Analysen mittels des Statistikprogramms SPSS 18 aufbereitet und analysiert.

Um die Daten in das Programm zu übertragen, ist es notwendig den Fragebogen zu kodieren. Dabei werden den einzelnen Items Abkürzungen zugeordnet, wie z.B. „Ich bin mit unserer Schulleitung sehr zufrieden“ (Peinst8_SZ1). Auf der vierstufigen Likert-Skala werden die Zahlen von eins bis vier vergeben, d.h. verbale Kriterien werden durch Zahlen ersetzt. Wenn bspw. ein Teilnehmer „trifft völlig zu“ ankreuzt, muss dies mit einer „1“ kodiert werden, kreuzt er „trifft nicht zu“, muss dies mit einer „4“ kodiert werden, kreuzt er nichts an (missing values), wird das Item mit „999“ kodiert. Der nächste Schritt besteht darin Items, die gegensinnig zum Konstrukt formuliert sind, umzukodieren. Dies bedeutet, dass für jede „1“ eine „4“ eingesetzt wird und für jede „2“ eine „3“. Bei den demographischen Daten müssen den Antwortmöglichkeiten Zahlencodes zugewiesen werden, damit die Daten in die Datenmaske eingegeben werden können. Z.B. bei der Angabe Geschlecht wird eine „1“ für den Mann und eine „2“ für die Frau kodiert (vgl. Kirchhoff et al. 2008, S. 37 ff.; vgl. Mummendey et al. 2008, S. 94 ff.).

Vor der Eingabe der Daten in das SPSS-Programm muss dort eine Datenmaske angelegt werden, in der die Werte für jedes Item und jede Antwortmöglichkeit und das Messniveau⁴¹ festgelegt werden. Somit können die einzelnen ausgefüllten Fragebögen in das SPSS-Programm eingegeben und die Datenauswertung beginnen (vgl. Kirchhoff et al. 2008, S. 41 ff.).

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Auswertung nun in zwei Blöcke aufgeteilt. Zuerst erfolgt die empirische Überprüfung des Fragebogens, dabei werden die Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) untersucht. Im Anschluss daran wird die eigentliche

⁴¹ Das Messniveau kann metrisch, ordinal und nominal sein. Diese Angaben sind wichtig, um bestimmte statistische Verfahren anzuwenden (vgl. Kirchhoff et al. 2008, S. 43).

Daten- bzw. Ergebnisauswertung dargelegt. Diese beinhaltet: Häufigkeitsverteilungen, Korrelationsanalysen, Diskriminanzanalysen, Regressionsanalysen und Signifikanzniveaus (siehe Kapitel 6).

5. Empirische Überprüfung des Fragebogens

In diesem Kapitel wird der in der Untersuchung verwendete Fragebogen einer empirischen Prüfung unterzogen, d.h. es wird überprüft, ob die Items und Skalen in ihrer ursprünglichen Form beibehalten, verändert oder entfernt werden. Dies erfolgt durch die analytische Betrachtung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Zur Vorbereitung muss allerdings zunächst die Datenbereinigung, die Analyse der fehlenden Werte und der Ausschluss bestimmter Personengruppen durchgeführt werden.

5.1 Vorbereitung der Daten

Die elektronische Datenerfassung birgt die Gefahr von Tippfehlern. Aus diesem Grund werden vor Beginn der Hypothesenprüfung der Datensatz auf Eingabefehler durchsucht, im Original-Fragebogen die korrekten Angaben überprüft und wenn notwendig bereinigt (vgl. Bortz et al. 2006, S. 85).

Die Analyse der fehlenden Werte wird im Folgenden für die Bereiche: a) abhängige Variablen, b) unabhängige Variablen und c) Kontrollvariablen aufgelistet.

a) Bei den abhängigen Variablen variieren die fehlenden Werte zwischen 0,8 % und 8,2 %, wobei drei Items der insgesamt 48 Items die 5% überschreiten. Zwei dieser drei Items betreffen die Skala „Delegation“ (Deleg3_S1, Deleg4_S1). Es geht dabei explizit um die Übertragung von Aufgaben an Studiendirektoren. Dass diese Items fehlende Werte von 6,3 % (Deleg3_S1) und 7,9% (Deleg4_S1) aufweisen, erklärt sich daraus, dass vermutlich einige Lehrer ohne nähere Kenntnis keine Aussagen über das Aufgabenspektrum von Studiendirektoren machen können. Das dritte auffallende Item betrifft mit einem fehlenden Wert von 8,2% die Skala „evaluierende Mitarbeiterkontrolle“ (Mkontrol8_E2_inv). Auch dieser Wert ist vermutlich der Tatsache zuzuschreiben, dass der Erfahrungsbereich einiger Lehrkräfte hinsichtlich externer Evaluation gering ist und sie somit keine Aussage treffen können. Zusammenfassend ist somit die Quote der fehlenden Werte im Bereich der abhängigen Variablen akzeptabel.

b) Die 17 unabhängigen Variablen des Autonomie-Paritätsmusters und des Innovationsklimas weisen fehlende Werte zwischen 0,8 % - 15,6% auf. Hier überschreiten neun Items die 5% (AF4_P1_inv, Sklima1_inv, Sklima2_I2, Sklima4_I4_inv, Sklima5_Z1_inv, Sklima6_Z2, Sklima7_Z3_inv, Sklima 8_F1, Sklima9_F2) und zwei Items die 10%. Das Item der Skala Parität (AF5_P2_inv) weist einen fehlenden Wert von 15,6% und das Item der Skala

Fortbildungsbereitschaft (Sklima10_F3) von 13,7% auf. Die hohe Quote ist vermutlich damit zu begründen, dass die Lehrkräfte über die Handlungen ihrer Kollegen nicht informiert sind bzw. ihre Kollegen bzgl. ihrer fachlichen und pädagogischen Qualifikation nicht einschätzen können und/oder wollen. Die fehlenden Werte der unabhängigen Variablen weisen bis auf zwei Items (Sklima10_F3 und AF5_P2_inv) ebenfalls akzeptable Werte auf. Diese zwei Items mit der hohen Anzahl an fehlenden Werten werden in den weiteren Analysen nur mit Vorsicht interpretiert.

c) Die fehlenden Werte der neun Kontrollvariablen liegen zwischen 1,1% und 5,3%. Das Item „Ich gehe davon aus, dass sich meine Arbeitsbedingungen innerhalb der nächsten fünf Jahre nicht verändern werden“ (Peinst7_V1) überschreitet knapp die 5%. Als Grund kann Unsicherheit der Lehrkräfte vermutet werden, dass sie selbst nicht genau einschätzen können, ob die Arbeitsbedingungen in der Schule mit dem Fünf-Jahres-Horizont so bestehen bleiben. Allerdings kann festgehalten werden, dass auch die fehlenden Werte bei den Kontrollvariablen akzeptable Werte aufweisen.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die fehlenden Werte der Fragebogen-Variablen zwischen 0,8% und 15,6% liegen. Lediglich bei zwei Variablen fällt die Quote in den zweistelligen Bereich. Dies hat zur Folge, dass vor diesem Hintergrund diese Items in den weiteren Analysen immer kritisch betrachtet werden müssen.

Da zum jetzigen Zeitpunkt davon ausgegangen wird, dass die Mitglieder der Schulleitung (N=21) und der erweiterten Schulleitung (N=54) ein anderes Führungsverständnis als eine Lehrerin oder ein Lehrer hat, werden diese Fälle (N=75) aus den weiteren Analysen ausgeschlossen, so dass mit einer Gesamt-Anzahl von 621 Fragebögen die nachfolgenden Analysen durchgeführt werden. Im späteren Verlauf wird auf die Daten der Schulleitung und der erweiterten Schulleitung separat und vergleichend mit den Ergebnissen der Lehrkräfte eingegangen (siehe Kapitel 6.2.12).

5.2 Analyse der Gütekriterien

Objektivität, Reliabilität und Validität sind die drei klassischen Gütekriterien, die die Qualität eines Tests bzw. eines Fragebogens⁴² ausmachen (vgl. Bühner 2011, S. 58 ff.). Im Folgenden werden die drei Kriterien näher erläutert und analysiert.

⁴² Im weiteren Verlauf wird der Begriff des Fragebogens verwendet, da dieser im Rahmen der Untersuchung eingesetzt wurde.

5.2.1 Objektivität

Die Objektivität (Anwenderunabhängigkeit) eines Fragebogens ist gesichert, wenn unterschiedliche Anwender bei den gleichen Personen zu den gleichen Ergebnissen gelangen. Es wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden. Abgesehen von Ort und Zeitpunkt der Durchführung der Befragung sind in der vorliegenden Untersuchung die Objektivitätsanforderungen durch einen einheitlichen Fragebogen realisiert worden. Um gleiche Bedingungen für alle Teilnehmer zu gewährleisten, wurde ein Anschreiben zum Fragebogen mit prägnanten und verständlichen Anweisungen verfasst. Die Verwendung standardisierter Item- und Antwortformulierungen sollte die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität sichern (vgl. Sedlmeier et al. 2008, S. 71 ff.).

5.2.2 Reliabilitätsanalyse

Die Reliabilität (Genauigkeit, Zuverlässigkeit) gibt den Grad der Messgenauigkeit für das geprüfte Merkmal an. Sie sagt aus, inwieweit der Fragebogen das, was er misst, genau misst. Die Reliabilitätsanalyse überprüft, welche Items sich für den Fragebogen als brauchbar und welche sich als unbrauchbar erweisen (vgl. Bühl 2010, S. 545 ff.).

Es wird unterschieden zwischen der Prüfung der inneren Konsistenz und der zeitlichen Stabilität. Die innere Konsistenz eruiert, ob mehrere Teile des Fragebogens dasselbe Ergebnis bringen. Diese wird durch den Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs Alpha zum Ausdruck gebracht, der über die Homogenität des Fragebogens entscheidet (vgl. Mummendey et al. 2008, S. 100 ff.). Reliabilitäten zwischen 0.8 und 0.9 gelten als mittelmäßig und größer 0.9 als hoch (vgl. Bortz et al. 2006, S.199; Bühner 2011, S. 81). Allerdings wird anders als in der Testpsychologie durch eine hohe Anzahl von Items innerhalb einer Skala diesen Anforderungen bei kurzen Skalen keine Befragung gerecht (vgl. Diekmann 2007, S. 253). Bei kurzen Fragebögen werden auch Werte ab 0.70 akzeptiert. Eine Verlängerung der Skalen durch Items mit gleichem Inhalt erhöht die Reliabilität, kann sich aber negativ auf die Bereitschaft der Befragten auswirken (vgl. Mummendey et al. 2008, S. 102). Evers (2001) unterteilt die Reliabilitätswerte in verschiedene Niveaus. Niveau 1 wird für Tests für wichtige Entscheidungen auf Individuumsebene, Niveau 2 für Tests für weniger bedeutsame Entscheidungen und Niveau 3 für Tests für Untersuchungen auf Gruppenniveau zugeordnet. In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Untersuchung auf Gruppenniveau,

deshalb wird Niveau 3 gewählt. Das bedeutet, dass Reliabilitäten $>.70$ als gut, zwischen $.60 - .70$ als ausreichend und $< .60$ als unzureichend bewertet werden (vgl. Kersting 2006, S. 246). Allerdings ist es problematisch die Reliabilitätswerte nur aufgrund numerischer Angaben zu bewerten, denn es wird immer wieder erwähnt, dass es keine schlüssigen wissenschaftlichen Begründungen für die Bewertung der Reliabilitätswerte gäbe. Die Güte des Test bzw. des Fragebogens muss bspw. auch in Abhängigkeit von der Stichprobe gesehen werden, denn „die Reliabilität charakterisiert somit nicht nur die Genauigkeit eines Messinstruments, sondern eine Genauigkeit in Bezug auf eine bestimmte Population“ (Kersting 2006, S. 248). Weiterhin ist die innere Konsistenz von den Trennschärfekoeffizienten⁴³ der einzelnen Items abhängig. Ist der Wert des einzelnen Items hoch, so korreliert er hoch mit dem Rest des Fragebogens. Eine geringe Trennschärfe führt zur Entfernung des einzelnen Items und somit zu einer höheren internen Konsistenz (vgl. Mummendey et al. 2008, S. 100 ff.). Die Trennschärfe wird als niedrig beurteilt, wenn der Wert $< .30$ ist, als mittel, wenn der Wert zwischen $.30 - .50$ liegt und als hoch, wenn der Wert $> .50$ ist (vgl. Fisseni 1997, S.124; Bühner 2011, S. 81). Die Prüfung der zeitlichen Stabilität zielt darauf ab, ob der Einsatz des Fragebogens zu einem späteren Zeitpunkt zum selben Ergebnis kommt wie bei der ersten Messung (vgl. Mummendey et al. 2008, S. 100 ff.). In der vorliegenden Untersuchung wird aus forschungsökonomischen Gründen die zeitliche Stabilität nicht geprüft.

Der in der Untersuchung eingesetzte Fragebogen umfasst insgesamt 21 Skalen und 83 Items. In der nachfolgenden Tabelle 28 sind die Reliabilitäten der Ursprungsskalen und der - nach der Eliminierung einzelner Items aufgrund geringer Trennschärfen – verbleibenden Items dargestellt. Nachfolgend werden die Werte jeder einzelnen Skala und etwaige Eliminierungsschritte näher beschrieben. Dabei wird in die drei Bereiche abhängige Variablen, unabhängige Variablen und Kontrollvariablen aufgeteilt. Die Skalen, die einen Cronbachs Alpha Wert von $\geq .60$ aufweisen, werden als ausreichend und von $>.70$ als gut bewertet. Sie bleiben ohne nähere Betrachtung im Fragebogen enthalten. Die Skalen mit einem Cronbachs Alpha Wert von $<.60 - \geq .50$ müssen im Folgenden näher beleuchtet werden. Die Skalen $<.50$ werden aus dem Fragebogen eliminiert.

⁴³ Der Trennschärfekoeffizient wird in SPSS als „korrigierte Item-Skala-Korrelation“ ausgewiesen.

Skala	Cronbachs Alpha (alt)	Items	Cronbachs Alpha (neu)	Items
Abhängige Variable - Führungswunsch				
Schulische Zielorientierung	.32	3	Alle eliminieren	
Individuelle Zielorientierung	.63	2	.63	2
Delegation	.69	4	.69	4
Organisationsbezogene Weisungen	.72	2	.72	2
Unterrichtsbezogene Weisungen	.86	5	.86	5
Anerkennung	.84	4	.84	4
Kritik	.83	4	.83	4
Konfliktsteuerung	.64	4	.70	3
Initiative auf Schulleitungsebene	.56	4	.56	4
Initiative auf Lehrerebene	.47	3	.58	2
Allgemeine Mitarbeiterkontrolle	.85	6	.85	6
Evaluiierende Mitarbeiterkontrolle	.40	2	Alle eliminieren	
Mitarbeiterbeziehung	.65	5	.75	4
Unabhängige Variable – Autonomie-Paritätsmuster (Altrichter & Eder 2004)				
Autonomie	.62	3	.62	3
Parität	.53	2	.53	2
Ablehnung von Kooperation	.89	2	.89	2
Unabhängige Variable – Innovationsklima (Holtappels 1997; Holtappels et al. 2006)				
Innovationsbereitschaft des Kollegiums	.70	4	.70	4
Ziel-/Konsensorientierung	.56	3	.56	3
Fortbildungsbereitschaft	.71	3	.71	3
Kontrollvariablen				
Berufszufriedenheit	.73	2	.73	2
Burnout	.43	3	.55	2

Tabelle 28: Reliabilitäten der Untersuchungsvariablen

5.2.2.1 Abhängige Variablen

Zur Erfassung des Führungswunschs wurden 13 Skalen mit insgesamt 48 Items selbst entwickelt (siehe Kapitel 4.5.2.1). Die Skalen weisen in der Grundfassung Reliabilitäten zwischen $\alpha = .32$ und $\alpha = .86$ auf. Durch schrittweise Entfernung ungeeigneter bzw. wenig trennscharfer Items erhöhen sich die Werte auf $\alpha = .56$ bis $\alpha = .86$.

Die erste Skala „Schulische Zielorientierung“ weist einen sehr geringen und nicht akzeptablen Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .32$ auf. Die Trennschärfen der drei Items liegen im niedrigen Bereich ($r_{it} = .17$ und $.24$). Der gleiche Sachverhalt spiegelt sich in der Skala „Evaluiierende Mitarbeiterkontrolle“ wider mit einem Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = .40$ und Trennschärfen der zwei Items von jeweils $r_{it} = .25$. Durch die nicht akzeptablen Reliabilitätskoeffizienten und die sehr niedrigen Trennschärfen der zwei Skalen, werden diese einschließlich ihrer fünf Items aus dem Fragebogen entfernt bzw. in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

Die Skalen „Individuelle Zielorientierung“ ($\alpha = .63$, $r_{it} = .46$), „Delegation“ ($\alpha = .69$, $r_{it} = .42 - .52$), „Organisationsbezogene Weisungen“ ($\alpha = .72$, $r_{it} = .57$), „Unterrichtsbezogene Weisungen“ ($\alpha = .86$, $r_{it} = .55 - .78$), „Anerkennung“ ($\alpha = .84$, $r_{it} = .57 - .76$), „Kritik“ ($\alpha = .83$, $r_{it} = .51 - .75$), und „Allgemeine Mitarbeiterkontrolle“ ($\alpha = .85$, $r_{it} = .57 - .66$) weisen ausreichende bis gute Reliabilitäten und mittlere bis hohe Trennschärfen auf. Auch die Werte für die Skalen „Individuelle Zielorientierung“ und „Delegation“ sind noch als ausreichend einzustufen, da die Reliabilität mit der Fragenbogenlänge steigt und diese beiden Skalen lediglich vier und zwei Items aufweisen. Von der Entfernung einzelner Items, die nur eine sehr geringe Erhöhung des Reliabilitätskoeffizienten als Auswirkung hätten, wird bei den o.g. Skalen abgesehen.

Die Skala „Konfliktsteuerung“ weist einen ausreichenden Reliabilitätskoeffizienten $\alpha = .64$ auf mit mittleren Trennschärfen zwischen $r_{it} = .21 - .55$. Die Trennschärfe des ersten Items „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte bei Konflikten innerhalb des Kollegiums nicht darüber informiert werden“ (Konflikt1_inv) ist gering. Wird dieses Item aus der Skala entfernt, erhöht sich die Reliabilität auf $\alpha = .70$. Bei der Skala „Initiative auf Lehrerebene“ erhöht sich ebenfalls die Reliabilität von $\alpha = .47$ auf $\alpha = .58$ nach der Entfernung des Items „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte die Entwicklung von Ideen und Innovationen sowie deren inhaltliche Ausgestaltung den Lehrer/innen überlassen“ (Init5_L1) sowie bei der Skala „Mitarbeiterbeziehung“ von $\alpha = .65$ auf $\alpha = .75$ nach der Entfernung des Items „Ein(e) gute(r) Schulleiter(in) sollte sich nur in begründeten Einzelfällen in meine persönlichen Angelegenheiten einmischen“ (Mezieh1). Die Reliabilitätskoeffizienten der „Konfliktsteuerung“ und der „Mitarbeiterbeziehung“ haben sich in Richtung eines ausreichenden Werts geändert. Der Wert der Skala „Initiative auf Lehrerebene“ $\alpha = .58$ liegt weiterhin unterhalb der $.60$ und somit in einem eigentlich nicht akzeptablen Bereich. Es ist hier allerdings auf die Thematik der ungenügenden Anzahl der Items in den jeweiligen Skalen und die Tatsache, dass der Wert in diesem Fall nur knapp unter der Grenze liegt, hinzuweisen. Die Skala wird aus diesen Gründen in die weiteren Analysen mit eingeschlossen und der niedrige Wert bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt.

Der gleiche Sachverhalt bzgl. des niedrigen Reliabilitätskoeffizienten der Skala „Initiative auf Lehrerebene“ betrifft die Skala „Initiative auf Schulleitungsebene“ mit einem Wert von $\alpha = .56$. Dies lässt ebenfalls nur eine vorsichtige Ergebnisinterpretation dieser Skala zu.

5.2.2.2 Unabhängige Variablen

Als unabhängige Variablen werden die Konstrukte des Autonomie-Paritätsmusters (Altrichter et al. 2004) und des Innovationsklimas (Holtappels 1997, Holtappels et al.2006) mit jeweils drei Subskalen verwendet.

Die Skala „Autonomie“ weist einen ausreichenden Reliabilitätskoeffizienten mit $\alpha = .62$ auf. Die Trennschärfen der drei Items liegen im mittleren bis hohen Bereich zwischen $r_{it} = .34 - .52$. Der Wert der Skala „Parität“ $\alpha = .53$ liegt unterhalb der $.60$ und ist somit in einem nicht akzeptablen Bereich. Die Trennschärfen allerdings liegen für die zwei Items jeweils im mittleren Bereich bei $r_{it} = .36$. Es ist hier wie in Kapitel 4.5.2.2 darauf hinzuweisen, dass die Skala lediglich zwei Items besitzt und diese nur einen Auszug aus der Originalskala darstellen. Die Skala wird in den weiteren Analysen mit eingeschlossen und der niedrige Wert bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt. Die dritte Skala „Ablehnung von Kooperation“ des Konstrukts Autonomie-Paritätsmuster weist einen guten Reliabilitätswert von $\alpha = .89$ auf mit Trennschärfen für die zwei Items mit jeweils $r_{it} = .80$.

Im Hinblick auf die Reliabilitäten von Altrichter et al. (2004), weisen die der Subskala Autonomie $\alpha = .79$ einen guten, in der Subskala Parität $\alpha = .65$ einen ausreichenden und in der Subskala „Ablehnung von Kooperation“ einen ausreichenden Wert auf. Altrichter et al. (2004) erreichen bis auf die letzte Skala höhere Werte. Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass die Anzahl der Items pro Skala höher ist.

Im Konstrukt Innovationsklima weisen die Skala „Innovationsbereitschaft des Kollegiums“ einen ausreichenden Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .696$ mit mittleren bis hohen Trennschärfen zwischen $r_{it} = .382 - .577$ auf. Die Skala „Ziel-/Konsensorientierung“ liegt mit $\alpha = .55$ und mittleren Trennschärfen zwischen $r_{it} = .31 - .40$ unter dem Grenzwert von $.60$. Dagegen ergibt sich für die Skala „Fortbildungsbereitschaft“ ein guter Wert von $\alpha = .71$ mit mittleren bis hohen Trennschärfen zwischen $r_{it} = .49 - .58$. Zwei der drei Skalen erweisen sich als reliabel. Eine Ausnahme bildet die Skala „Ziel-/Konsensorientierung“, die zwar keine zuverlässige Reliabilität, aber trotzdem mittlere Trennschärfen aufweist. Aus diesem Grund wird die Skala in weiteren Analysen eingeschlossen, allerdings wird das Ergebnis unter Berücksichtigung der geringen Reliabilität immer kritisch interpretiert. Der niedrige Reliabilitätswert ist vermutlich in der ungenügenden Anzahl von Items begründet, da die Skala lediglich drei Items aufweist.

Die Skalen weisen in der Untersuchung von Holtappels et al. (2006) für die Skala Innovationsbereitschaft ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .79$, für die Skala Ziel- und Konsensorientierung $\alpha = .67$ und für die Skala Fortbildungsbereitschaft $\alpha = .65$ auf. Die Autoren weisen darauf hin, dass sich die internen Konsistenzen gerade noch in akzeptablen Bereichen befinden. Im Vergleich zu den Ergebnissen in der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass nicht die Skala der „Fortbildungsbereitschaft“ wie bei Holtappels et al. den schlechtesten Cronbachs Alpha aufweist, sondern die Skala der „Ziel- und Konsensorientierung“. Allerdings liegen die Werte alle im akzeptablen Bereich.

5.2.2.3 Kontrollvariablen

Im Fragebogen sind unter der Überschrift „Persönliche Einstellung“ zwei Skalen mit zwei und drei Items enthalten und 13 weitere einzelne Kontrollvariablen, die nicht zu einer Skala zusammengefasst werden können. In die Reliabilitätsanalyse fließen somit nur die zwei Skalen „Berufszufriedenheit“ und „Burnout“ mit ein. Die Skala „Berufszufriedenheit“ mit zwei Items weist eine gute Reliabilität von $\alpha = .73$ und hohe Trennschärfen der zwei Items von jeweils $r_{it} = .58$ auf. Die Skala und die Items können so beibehalten werden. Die Skala „Burnout“ weist einen geringen Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = .43$ und geringe bis mittlere Trennschärfen zwischen $r_{it} = .118$ und $.393$ auf. Die Trennschärfe des Items „Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen“ (Peinst5_M2_inv) weist die geringste Trennschärfe von $r_{it} = .118$ auf. Wird dieses Item aus der Skala entfernt, erhöht sich die Reliabilität auf $\alpha = .55$. Der Wert dieser Skala liegt weiterhin unterhalb der $\alpha = .60$ und somit in einem nicht akzeptablen Bereich, allerdings ist hier wiederum auf die Thematik der Anzahl der Items in den jeweiligen Skalen hinzuweisen und dass der Wert kurz unter der Grenze liegt. Die Skala wird aus diesen Gründen in die weiteren Analysen mit eingeschlossen und der niedrige Wert bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt und kritisch interpretiert.

5.2.2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei den abhängigen Variablen sich elf der 13 Skalen als reliabel erwiesen haben. Zwei Skalen (Skala „schulische Zielorientierung“, Skala „evaluierende Mitarbeiterkontrolle“) werden aufgrund des geringen Reliabilitätskoeffizienten aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Drei Items (Konflikt1_inv, Init5_L1 und Mbezieh1) werden aufgrund der sehr geringen Trennschärfe

ebenfalls ausgeschlossen. Somit stehen bei den abhängigen Variablen elf Skalen und 40 Items für die weiteren Analysen zur Verfügung. Anzumerken ist noch, dass die Reliabilitätskoeffizienten bei den Skalen „Initiative auf Lehrerebene“ und „Initiative auf Schulleitungsebene“ knapp unter dem Grenzwert liegen, was kritische Berücksichtigung bei der nachfolgenden Ergebnisauswertung findet.

Bei den unabhängigen Variablen bleiben alle Skalen und Items erhalten. Für die weitere Ergebnisauswertung ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Reliabilitätskoeffizienten bei der Skala „Parität“ und „Ziel- und Konsensorientierung“ knapp unter der .60 befinden und somit alle Ergebnisse kritisch zu interpretieren sind.

Bei den Kontrollvariablen fällt ein Item der Skala „Burnout“ aufgrund der geringen Trennschärfe (Peinst5_M2_inv) weg. Weiterhin weist auch die Gesamtskala eine geringe Reliabilität auf, was bei der nachfolgenden Ergebnisauswertung berücksichtigt und kritisch interpretiert werden muss.

Die kritische Betrachtung einzelner Skalen und Items ist in der Tatsache begründet, dass es sich entweder um Auszüge aus einer Fremdskala und / oder eine zu geringe Anzahl von Items handelt. Aus forschungsökonomischen Gründen kann diesem Umstand erst in einer Folgestudie mit einer größeren Itembatterie pro Skala Rechnung getragen werden.

5.2.3 Validität

Die Beurteilung der Validität der Skalen, d.h. die Beantwortung der Frage, ob die einzelnen Items der Skalen auch wirklich das gleiche Konstrukt erfassen, erfolgt in der vorliegenden Untersuchung durch die Beurteilung der Konstruktvalidität bzw. der faktoriellen Validität mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse. Sie dient dazu, gleichartige konstruktnahe Inhaltsbereiche zusammenzufassen (vgl. Bühner 2011, S. 63 ff.).

Im Folgenden werden vier konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt: eine für die abhängigen Variablen, zwei für die unabhängigen Variablen (Autonomie-Paritätsmuster, Innovationsklima) und eine vierte für die Kontrollvariablen. Die konfirmatorische Faktorenanalyse testet eine vorher festgelegte bzw. theoretisch hinterlegte Struktur. Für die vorliegende Untersuchung werden für die abhängigen Variablen elf Faktoren, für die

unabhängigen Variablen zweimal drei Faktoren und für die Kontrollvariablen zwei Faktoren in der Voreinstellung in SPSS eingegeben.

5.2.3.1 Abhängige Variablen

Durch die konfirmatorische Faktorenanalyse konnten im Konstrukt „Führungswunsch“ mit elf vorher festgelegten Faktoren zehn Faktoren nachgewiesen werden. Der Grund für die Nichtbestätigung eines Faktors ist, dass die Skalen „Anerkennung“ und „Kritik“ auf einem gemeinsamen Faktor laden bzw. landen. Die Skalen Anerkennung und Kritik werden jedoch für die weiteren Auswertungen nicht zusammengefasst, sondern als getrennte Skalen behandelt. Es ergibt sich somit eine Summe von insgesamt zehn Faktoren bzw. Faktorladungen laut Faktorenanalyse. Die Tabelle 29 zeigt die Skalenbildung.

Faktoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
EW	8.11	3.34	2.47	2.22	2.01	1.60	1.49	1.35	1.22	1.14	1.08
VA %	16,86	6,95	5,79	5,37	4,34	3,80	3,42	3,15	2,90	2,64	2,59
Skala 1 ⁴⁴										.80	
										.71	
Skala 2					.68						
					.65						
					.76						
					.72						
Skala 3									.76		
									.78		
Skala 4			.69								
			.78								
			.86								
			.87								
Skala 5			.62								
	.69										
	.71										
	.82										
Skala 6	.73										
	.61										
	.63										
	.69										
Skala 7	.56					.74					
	.57					.77					
	.59					.76					
Skala 8								.56			
								.74			
								.57			
								.59			
Skala 9							.66				
							.74				
Skala 10		.70									
		.74									
		.75									
		.73									
		.63									
Skala 11		.57									
				.76							
				.74							
				.77							
			.60								

Tabelle 29: Konfirmatorische Faktorenanalyse der abhängigen Variablen

Tabelle 29 zeigt neben den Faktorladungen auch die Eigenwerte und die Varianzaufklärung. Die Eigenwerte werden in absteigender Folge sortiert, wobei so viele Faktoren extrahiert werden, wie Eigenwerte mit einem Wert > 1 vorliegen (vgl. Bühl 2010, S. 555). In der Untersuchung sind elf Eigenwerte über eins vorhanden, was die Extraktion von elf Faktoren bedeutet. Der erste Faktor erklärt dabei 16,86 % der Gesamtvarianz, der zweite Faktor 6,95

⁴⁴ Skala 1 = Individuelle Zielorientierung, Skala 2 = Delegation, Skala 3 = organisationsbezogene Weisungen, Skala 4 = unterrichtsbezogene Weisungen, Skala 5 = Anerkennung, Skala 6 = Kritik, Skala 7 = Konfliktsteuerung, Skala 8 = Initiative auf Schulleitungsebene, Skala 9 = Initiative auf Lehrerebene, Skala 10 = Allgemeine Mitarbeiterkontrolle, Skala 11 = Mitarbeiterbeziehung

%, der dritte Faktor 5,79 %, usw. Dieser Sachverhalt wird in der Abbildung 20 durch einen Screeplot verdeutlicht. Verfolgt man den Eigenwertverlauf, so zeigt sich, dass sich die Steigung nach dem 11. Faktor zunehmend dem Wert Null nähert.

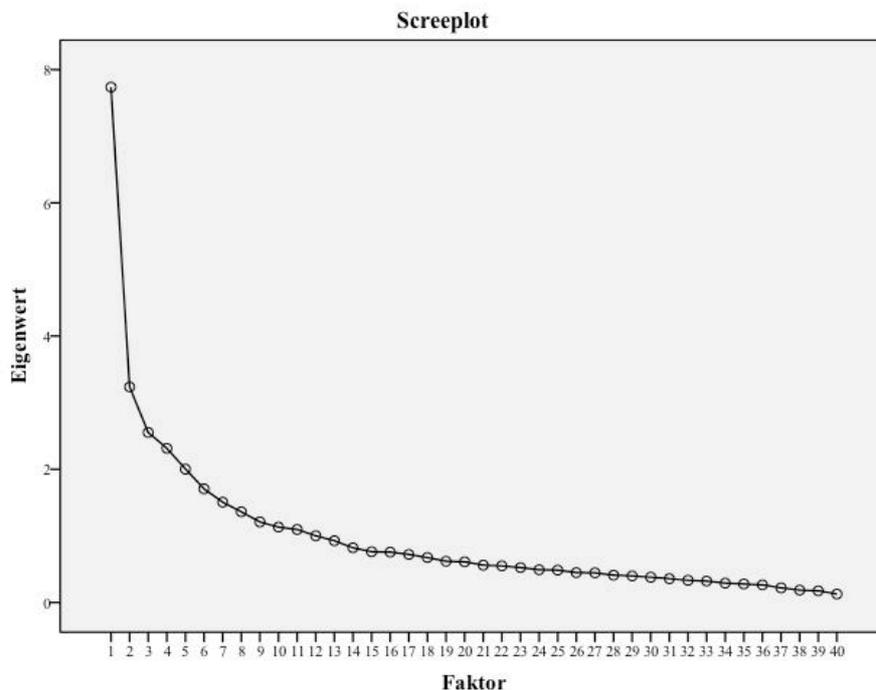


Abbildung 20: Screeplot abhängige Variablen

5.2.3.2 Unabhängige Variablen

Das Konstrukt des Autonomie-Paritätsmusters (Altrichter & Eder 2004) bzw. die drei Subskalen werden durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt. Die Tabelle 30 zeigt die Ergebnisse: Es ergibt sich eine drei-faktorielle Lösung. Die erste Faktorladung (Eigenwert = 2,31, Varianzaufklärung 32,94 %) bildet mit zwei Items (AF6_K1_inv, AF7_K2_inv) ein inhaltliches Spektrum ab. Somit ist die Skala „Ablehnung von Kooperation“ durch die Faktorenanalyse bestätigt. Die zweite Faktorladung (Eigenwert = 1,53, Varianzaufklärung 21,91 %) bündelt die drei Items (AF1_A1, AF2_A2, AF3_A3) der Skala „Autonomie“. Schließlich wird die dritte Faktorladung (Eigenwert 1,036, Varianzaufklärung 14,80 %) mit zwei Items (AF4_P1_inv, AF5_P2_inv) umschrieben, die die Skala „Parität“ abbilden. Somit wird die Faktorenstruktur des Autonomie-Paritätsmusters nachgewiesen.

Skala	Faktor 1 (Ablehnung von Kooperation)	Faktor 2 (Autonomie)	Faktor 3 (Parität)
Eigenwert des Faktors	2,306	1,534	1,036
Varianzaufklärung	32,94%	21,91%	14,80%
AF1_A1		.695	
AF2_A2		.819	
AF3_A3		.729	
AF4_P1_inv			.814
AF5_P2_inv			.814
AF6_K1_inv	.929		
AF7_K2_inv	.928		

Tabelle 30: Konfirmatorische Faktorenanalyse – unabhängige Variable – Autonomie-Paritätsmuster

Dieser Sachverhalt wird in der Abbildung 21 durch einen Screeplot verdeutlicht. Wird der Eigenwertverlauf verfolgt, so zeigt sich, dass sich die Steigung nach dem dritten Faktor zunehmend dem Wert Null nähert.

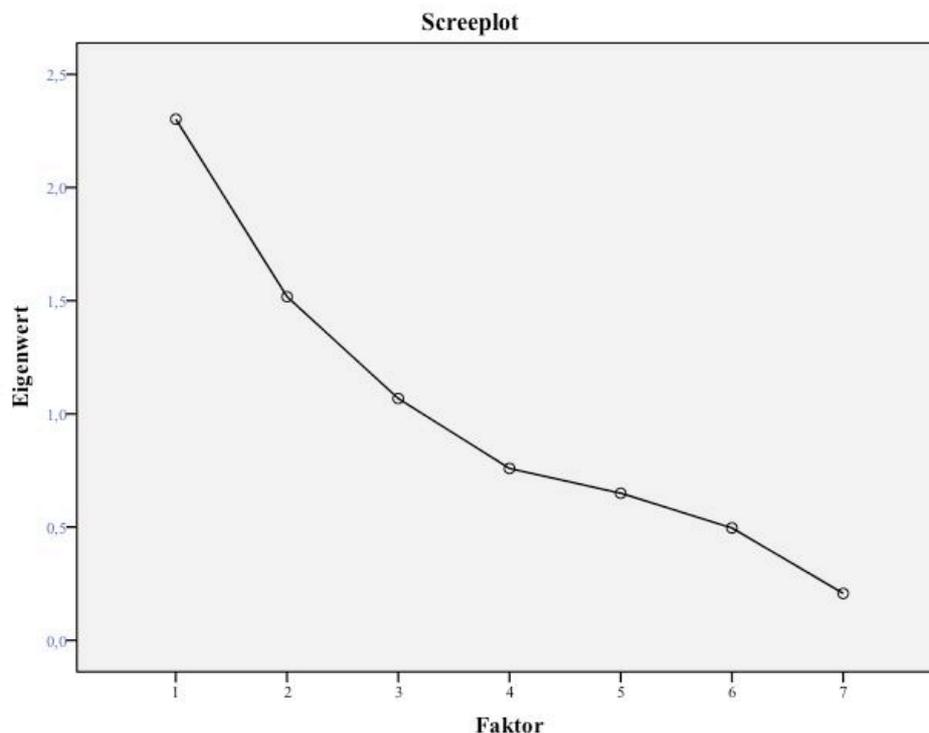


Abbildung 21: Screeplot – unabhängige Variabel – Autonomie-Paritätsmuster

Das Konstrukt des Innovationsklimas (Holtappels & Voss 2006) enthält drei Subskalen: Innovationsbereitschaft, Ziel- und Konsensorientierung und Fortbildungsbereitschaft. Eine drei-faktorielle Lösung kann bestätigt werden (siehe Tabelle 31). Die erste Faktorladung (Eigenwert = 2,87, Varianzaufklärung 40,94%) bildet mit drei Items (Sklima8_F1, Sklima9_F2, Sklima10_F3) ein inhaltliches Spektrum ab. Somit ist die Skala „Fortbildungsbereitschaft“ durch die Faktorenanalyse bestätigt. Die zweite Faktorladung (Eigenwert = 1,15, Varianzaufklärung 16,46%) bündelt die zwei Items (Sklima2_I2,

Sklima3_I3) der Skala „Innovationsbereitschaft“. Schließlich wird die dritte Faktorladung (Eigenwert 0,87, Varianzaufklärung 12,41%) mit zwei Items (Sklima5_Z1_inv, Sklima7_Z3_inv) umschrieben, die die Skala „Ziel- und Konsensorientierung“ abbilden. Somit wird die Faktorenstruktur des Innovationsklimas nachgewiesen.

Skala	Faktor 1 (Fortbildungs- bereitschaft)	Faktor 2 (Innovations- bereitschaft)	Faktor 3 (Ziel- und Konsens- orientierung)
Eigenwert des Faktors	2,87	1,15	0,87
Varianzaufklärung	40,94%	16,46%	12,41%
Sklima2_I2		.85	
Sklima3_I3		.83	
Sklima5_Z1_inv			.85
Sklima7_Z3_inv			.75
Sklima8_F1	.71		
Sklima9_F2	.80		
Sklima10_F3	.80		

Tabelle 31: Konfirmatorische Faktorenanalyse – unabhängige Variablen – Innovationsklima

Dieser Sachverhalt wird in der Abbildung 22 durch einen Screeplot verdeutlicht. Wird der Eigenwertverlauf verfolgt, so zeigt sich, dass sich die Steigung nach dem dritten Faktor zunehmend dem Wert Null nähert.

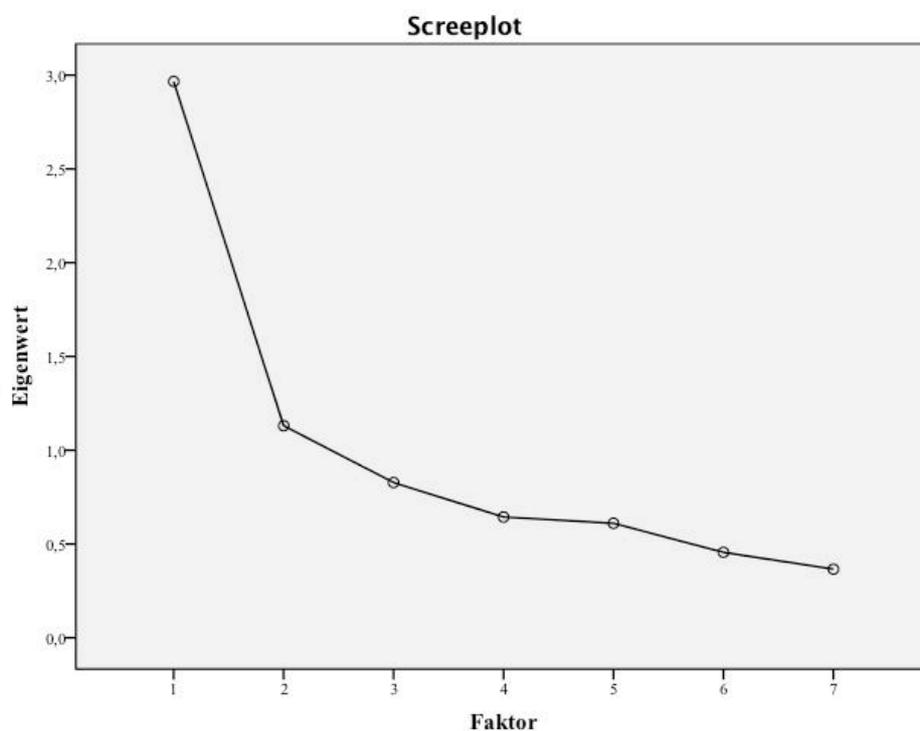


Abbildung 22: Screeplot – unabhängige Variablen – Innovationsklima

5.2.3.3 Kontrollvariablen

Die Kontrollvariablen des Fragebogens bestehen aus zwei Skalen (Berufszufriedenheit und Burnout) und 13 weiteren einzelnen Items. Für die zwei Skalen wird eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt, die eine zwei-faktorielle Lösung bestätigt. Die erste Faktorladung (Eigenwert = 2,01, Varianzaufklärung 50,19%) bildet mit zwei Items (Peinst1_B1, Peinst2_B2) ein inhaltliches Spektrum ab. Somit ist die Skala „Berufszufriedenheit“ bestätigt. Die zweite Faktorladung (Eigenwert = 0,97, Varianzaufklärung 24,16%) bündelt zwei Items (Peinst4_M1, Peinst6_M3) der Skala „Burnout“. Somit wird die Faktorenstruktur der Kontrollvariablen nachgewiesen (siehe Tabelle 32).

Skala	Faktor 1	Faktor 2
Eigenwert des Faktors	2,01	0,97
Varianzaufklärung	50,19%	24,16%
Peinst1_B1	.87	
Peinst2_B2	.88	
Peinst4_M1		.77
Peinst6_M3		.86

Tabelle 32: Konfirmatorische Faktorenanalyse – Kontrollvariablen – Berufszufriedenheit & Burnout

Dieser Sachverhalt wird in der Abbildung 23 durch einen Screeplot verdeutlicht. Wird der Eigenwertverlauf verfolgt, so zeigt sich, dass sich die Steigung zunehmend dem Wert Null nähert.

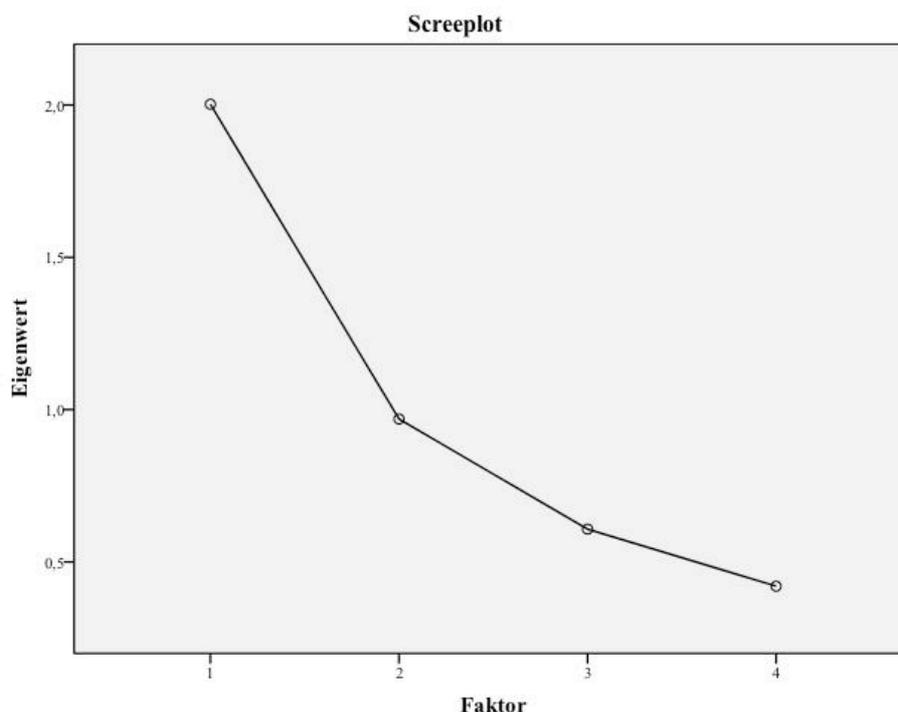


Abbildung 23: Screeplot – Kontrollvariablen

5.2.3.4 Zusammenfassung

Es kann festgehalten werden, dass das Konstrukt des Führungswunsches mit elf Faktoren, das Konstrukt des Autonomie-Paritätsmusters mit drei Faktoren, das Konstrukt des Innovationsklimas mit drei Faktoren und die beiden Konstrukte der Kontrollvariablen mit jeweils zwei Faktoren durch konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigt werden konnten.

5.3 Fazit / Qualität der einzelnen Skalen

Abschließend wird in der nachfolgenden Tabelle 33 die Qualität der einzelnen Skalen beurteilt, dabei fließen die fehlenden Werte, der Reliabilitätskoeffizient und die Faktorenanalyse mit ein. Es kann zum einen eine „akzeptable“ Qualität der Skala erreicht werden, d.h. die Skala hat geringe fehlende Werte, eine ausreichende bis gute Reliabilität⁴⁵ und die Bestätigung der Faktorenstruktur durch die Faktorenanalyse. Zum anderen kann als Beurteilung „Qualitätseinschränkungen“ festgeschrieben werden. Dies steht dafür, dass entweder die fehlenden Werte erhöht sind und /oder die Reliabilität der Skala unterhalb des ausreichenden Bereichs liegt und/oder die Faktorenanalyse die Faktorenstruktur nicht bestätigen konnte. Die Skalen bleiben aber trotzdem weiterhin Bestandteil weiterführender Analysen, allerdings müssen die Ergebnisse kritisch vor diesen Hintergründen interpretiert werden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Fragebogen sich mit wenigen Modifikationen, die durch die Reliabilitätsanalyse und Faktorenanalyse festgestellt wurden, sich als objektiv, reliabel und valide erwiesen hat.

⁴⁵ Reliabilitäten $\alpha > .70$ gelten als gut, zwischen $\alpha = .60 - .70$ als ausreichend und $\alpha < .60$ als unzureichend (vgl. Kersting 2006, S. 246).

Skala	Item	Fehlende Werte (%)	Reliabilität	Faktorenanalyse	Aggregierte Qualität
Abhängige Variablen					
Individuelle Zielorientierung	Ziel4_I1	3,1	.63	Bestätigt	Akzeptabel
	Ziel5_I1	2,6			
Delegation	Deleg1_L1	2,1	.69	Bestätigt	Qualitätseinschränkungen
	Deleg2_L2	1,9			
	Deleg3_S1	6,3			
	Deleg4_S1	7,9			
Organisationsbezogene Weisungen	Weis1_O1	4,5	.72	Bestätigt	Akzeptabel
	Weis2_O2	3,4			
Unterrichtsbezogene Weisungen	Weis3_O3	2,3	.86	Bestätigt	Akzeptabel
	Weis4_U1	2,3			
	Weis5_U2	3,4			
	Weis6_U3	2,6			
	Weis7_U4	2,4			
Anerkennung	Anerk1	2,3	.84	Bestätigt	Akzeptabel
	Anerk2	2,6			
	Anerk3	2,6			
	Anerk4	3,7			
Kritik	Kritik1	3,1	.83	Bestätigt	Akzeptabel
	Kritik2	3,5			
	Kritik3	2,9			
	Kritik4	3,9			
Konfliktsteuerung	Konflikt2	1,8	.70	Bestätigt	Akzeptabel
	Konflikt3	2,4			
	Konflikt4	4			
Initiative auf Schulleitungsebene	Init_S1	0,8	.56	Bestätigt	Qualitätseinschränkungen
	Init_S2	1,8			
	Init_S3	1,4			
	Init_S4	3,4			
Initiative auf Lehrerebene	Init6_L2	2,1	.58	Bestätigt	Qualitätseinschränkungen
	Init7_L3	2,3			
Allgemeine Mitarbeiterkontrolle	Mkontrol1_A1	2,7	.85	Bestätigt	Akzeptabel
	Mkontrol2_A2	2,9			
	Mkontrol3_A3	2,7			
	Mkontrol4_A4	2,6			
	Mkontrol5_K1	3,1			
	Mkontrol6_K2	2,3			
Mitarbeiterbeziehung	Mbezieh2	2,1	.75	Bestätigt	Akzeptabel
	Mbezieh3	2,7			
	Mbezieh4	1,8			
	Mbezieh5	2,4			
Unabhängige Variablen					
Autonomie	AF1_A1	0,8	.62	Bestätigt	Akzeptabel
	AF2_A2	4,2			
	AF3_A3	4,3			
Parität	AF4_P1_inv	8,9	.53	Bestätigt	Qualitätseinschränkungen
	AF5_P2_inv	15,6			
Ablehnung von Kooperation	AF6_K1_inv	2,4	.89	Bestätigt	Akzeptabel
	AF7_K2_inv	2,3			
Innovationsbereitschaft	Sklima2_I2	7,4	.70	Bestätigt	Qualitätseinschränkungen
	Sklima3_I3	4,3			
Ziel- und Konsensorientierung	Sklima5_Z1_innv	7,2	.56	Bestätigt	Qualitätseinschränkungen
	Sklima7_Z3_innv	7,4			

Fortbildungsbereitschaft	Sklima8_F1	7,9	.71	Bestätigt	Qualitäts- einschränkungen
	Sklima9_F2	7,4			
	Sklima10_F3	13,7			
Kontrollvariablen					
Berufszufriedenheit	Peinst1_B1	1,1	.73	Bestätigt	Akzeptabel
	Peinst2_B2	2,1			
Burnout	Peinst4_M1	1,8	.55	Bestätigt	Qualitäts- einschränkungen
	Peinst6_M3	1,9			

Tabelle 33: Qualität der Skalen

6. Ergebnisse der empirischen Analyse

In diesem Kapitel werden nach der Beschreibung der an der Stichprobe Beteiligten die Häufigkeiten der Antworten im Rahmen der abhängigen Variablen, der unabhängigen Variablen und der Kontrollvariablen dargestellt. Anschließend werden zur Überprüfung der Hypothesen weiterführende Analysen durchgeführt. Dabei handelt es sich um Korrelationsanalysen und Clusteranalysen.

6.1 Stichprobe

Die endgültige Stichprobe umfasst insgesamt 621 Lehrkräfte aus zehn berufsbildenden Schulen aus den Bundesländern Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, davon 47% Frauen (N=279) und 53% Männer (N=318)⁴⁶. Die zufällig gezogene Stichprobe geht somit von einer gleichmäßigen Verteilung auf Frauen und Männer aus. Alle Bereiche beruflicher Bildung sind in der Stichprobe vertreten: vollzeitschulische und teilzeitschulische Bildungsgänge, gewerblich-technische und kaufmännische Schulen sowie Land- und Stadtschulen.

Im Mittel sind die Lehrkräfte 46 Jahre alt (N=565). Das Alter entspricht einer Normalverteilung. Abbildung 24 zeigt die symmetrische Verteilung der vertretenen Altersgruppen an. Es wird deutlich, dass die Gruppe im Alter von 45 bis 49 mit 18% (N=101), die am häufigsten vertretene Alterskategorie darstellt. Die Lehrkräfte im Alter von 25-29 Jahren weisen mit 4% (N=23) und im Alter von 60 bis 64 Jahren mit 10% (N=57) den geringsten Anteil auf.

⁴⁶ 24 Befragte haben die Ankreuzmöglichkeit zum Geschlecht nicht ausgefüllt.

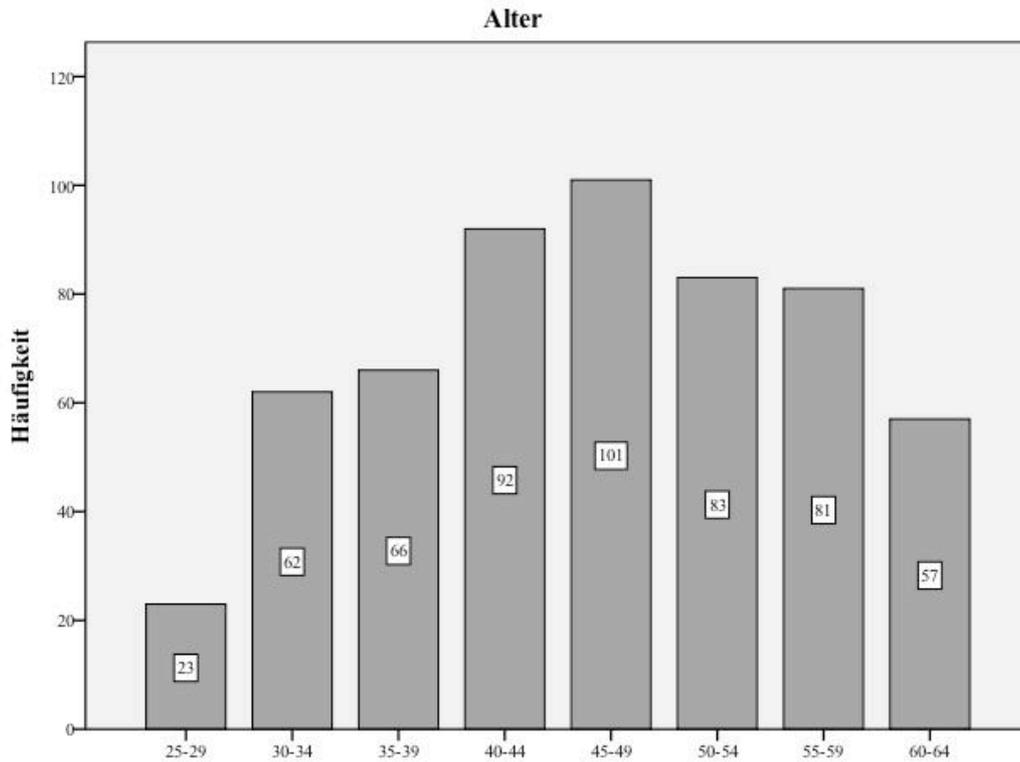


Abbildung 24: Alter in Altersgruppen

Die Verteilung bzgl. der Absolvierung eines Ausbildungsberufs zeigt in Abbildung 25, dass 70% (N=412) der insgesamt 588 antwortenden Lehrkräften einen Ausbildungsberuf erlernt haben.

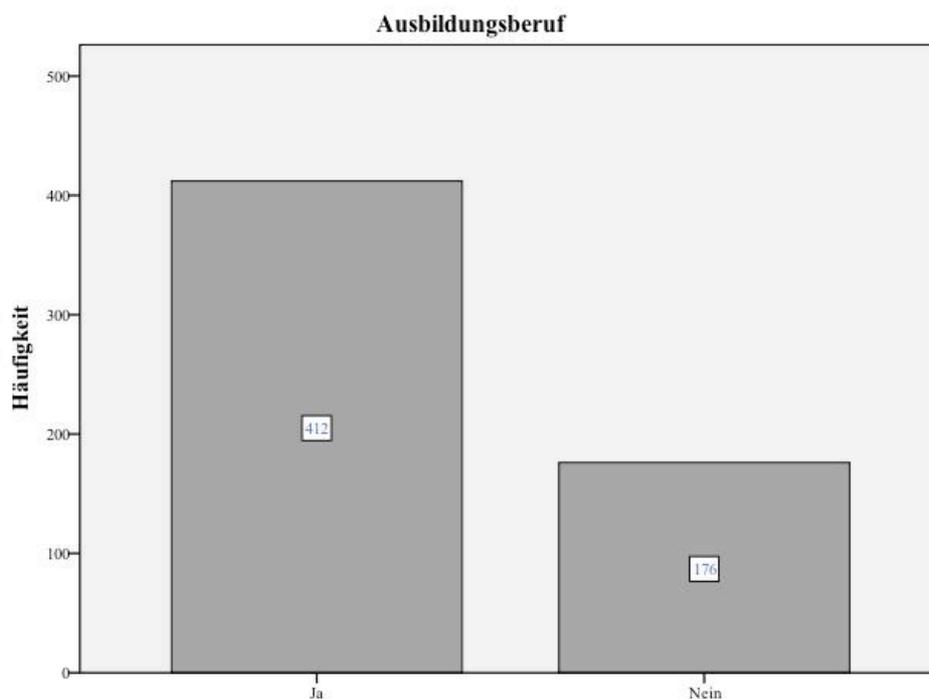


Abbildung 25: Ausbildungsberuf

Die Lehrkräfte sind über verschiedene Laufbahnen zum Lehrerberuf gekommen. Die vorliegende Stichprobe weist folgende Wege auf⁴⁷: 68% (N=387) haben Lehramt an beruflichen Schulen studiert, 12% (N=67) Lehramt an Gymnasien studiert, 13% (N=76) sind Quer- bzw. Seiteneinsteiger mit einem Ingenieurs-/ Betriebswirtschaftsstudium und 7% (N=38) sind durch eine Fachweiterbildung bzw. eine Meisterprüfung zu dem Beruf gekommen (siehe Abbildung 26).

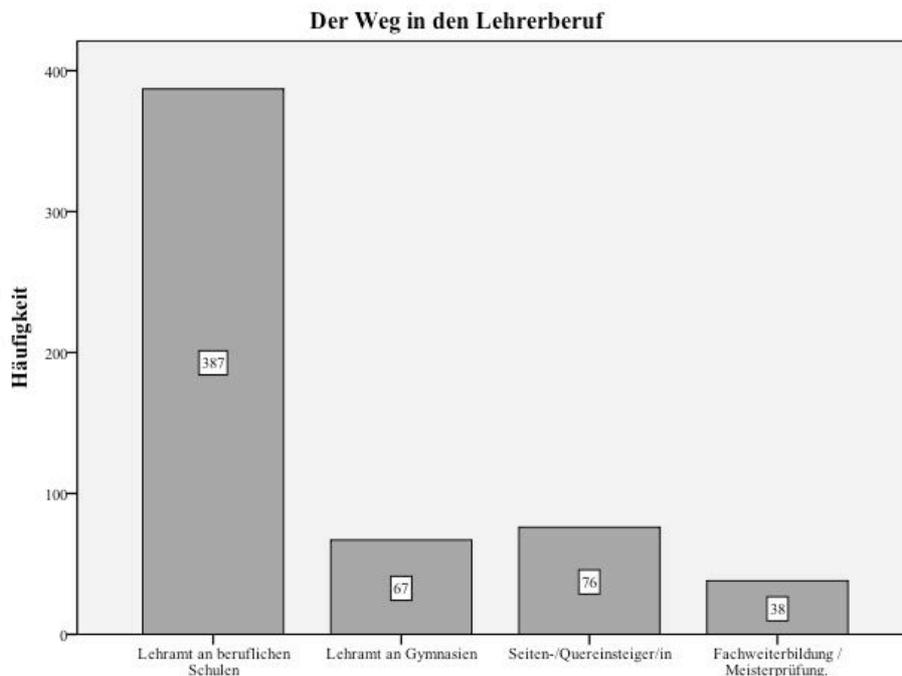


Abbildung 26: Lehrer-Ausbildung

Innerhalb der Stichprobe geben 74% (N=429) der Befragten an, Erfahrung in einem anderen Beruf (keine Lehrertätigkeit) gesammelt zu haben. Die Länge der Berufserfahrung liegt zwischen 0,3 und 30 Jahren und im Mittel bei 6,6 Jahren. Somit kann davon ausgegangen werden, dass $\frac{3}{4}$ der Stichprobe neben der Schulführungskultur noch eine weitere Führungskultur kennengelernt haben sollte. Lehrer mit einer Berufserfahrung von „0,3 bis 5“ Jahren machen den größten Teil bzw. 60% der Stichprobe aus (N=139). Danach folgt die Gruppe der Berufserfahrung zwischen „6 und 10“ Jahren mit 23% (N=94). Eine Berufserfahrung zwischen „11 und 15“ Jahren weisen 9%, zwischen „16 und 20“ Jahren 6% auf. Die beiden Altersgruppen zwischen „21 und 25“ und „26 und 30“ Jahren sind mit jeweils 1% vertreten. Die Abbildung 27 verdeutlicht, dass die Häufigkeit der Lehrkräfte, die

⁴⁷ 53 Befragte haben die Ankreuzmöglichkeit zum Weg in den Lehrerberuf nicht ausgefüllt.

Berufserfahrung in einem anderen Beruf gesammelt haben, mit zunehmender Anzahl von Jahren an Berufserfahrung sinkt.



Abbildung 27: Berufserfahrung in einem anderen Beruf

Die Unterrichtserfahrung bzw. die eigentliche Berufserfahrung als Lehrer weist ein ähnliches Muster wie die zuvor genannte, allgemeine Berufserfahrung auf, sie reicht von 0 bis 38 Jahren. Im Mittel verfügen die befragten Lehrkräfte über 13 Jahre Erfahrung in der Unterrichtstätigkeit. Die Abbildung 28 zeigt die Verteilung der antwortenden Lehrkräfte (N=459)⁴⁸. Die zwei Kategorien mit der höchsten Beteiligung bilden die Gruppen zwischen „0 und 5“ Jahren mit 30% (N=139) und „6 und 10“ Jahren mit 22% (N=99). Die nachfolgenden vier Gruppen sind mit 10% und 12% (N=55-47) in etwa gleich vertreten. Die letzten beiden Gruppen sind mit 4% (N=20) und 1% (N=3) am geringsten beteiligt.

⁴⁸ 163 Befragte haben die Ankreuzmöglichkeit zur Unterrichtserfahrung nicht ausgefüllt.

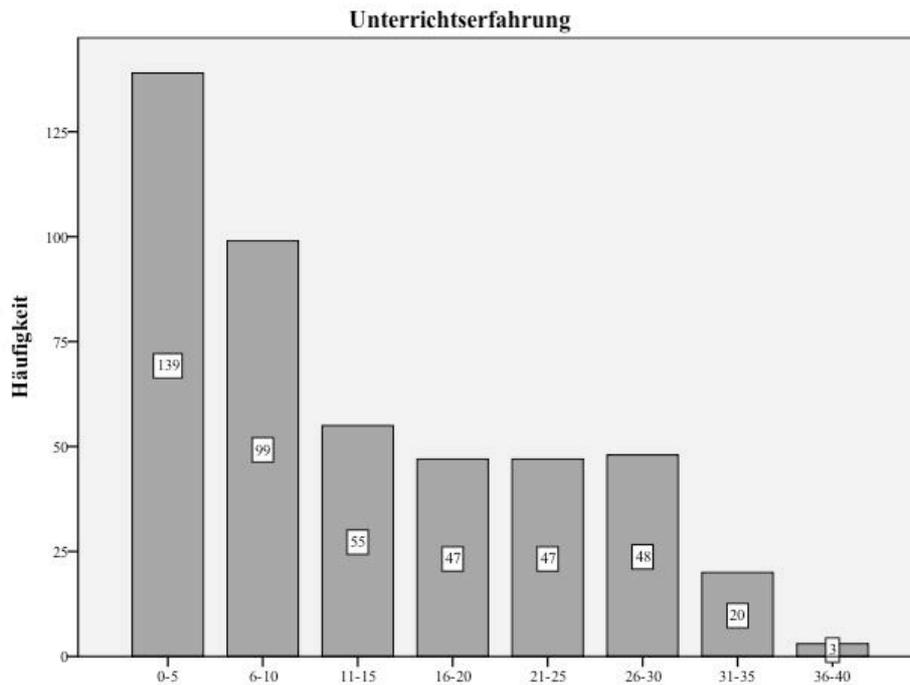


Abbildung 28: Unterrichtserfahrung

Die letzten drei Angaben zur Person im Fragebogen betreffen die Fragen nach dem Beschäftigungsverhältnis, der Beschäftigungsart und der Mitgliedschaft in Gremien. Von insgesamt N=579 Lehrkräften⁴⁹ sind 26% (N=152) in Teilzeit und 73% (N=427) in Vollzeit beschäftigt. 29% (N=161) sind als Gewerbelehrer, 39% (N=218) als Handelslehrer und 32% (176) als Fachlehrer tätig. 66 Lehrkräfte haben diese Angabe nicht beantwortet, so dass es sich hierbei um eine Anzahl von insgesamt N=555 Lehrkräften handelt. Die letzte Frage des Fragebogens befasste sich mit der Mitgliedschaft in zwei Gremien, dem der Schulleitung und dem des Qualitätsteams. Diese Angabe ist deshalb von Interesse, da angenommen werden kann, dass Lehrkräfte, die in der Schulleitung oder in Qualitätsteams vertreten sind andere Führungsvorstellungen als Lehrkräfte ohne eine solche Tätigkeit aufweisen. Insgesamt haben von den 621 ausgefüllten Fragebögen 574 dieses Item beantwortet. 13% (N=72) der Lehrkräfte sind Mitglieder in einem Qualitätsteam und 12% Mitglieder der Schulleitung (N=75)⁵⁰. Insgesamt haben diese Item N=649 Lehrkräfte beantwortet.

Die Tabelle 34 zeigt im Überblick die Ergebnisse zu den Personenangaben:

⁴⁹ 42 Befragte haben die Ankreuzmöglichkeit zum Beschäftigungsverhältnis nicht ausgefüllt.

⁵⁰ 649 Befragte haben die Ankreuzmöglichkeit ausgefüllt. Diese Zahl setzt zusammen aus der Anzahl der antworten Lehrkräfte der Stichprobe von N=621, also N=574 und der zuvor aussortierten Schulleiter und stellvertretenden Schulleiter N=75.

Variable	Häufigkeit / Mittelwert	Anteil von N / Standardabweichung	n von N ⁵¹
Geschlecht			597
Frauen	279	47%	
Männer	318	53%	
Alter			
Alter (in Jahren: M, SD)	46,2	9,76	565
Ausbildungsberuf			588
JA	412	70%	
NEIN	176	30%	
Weg in den Lehrerberuf			568
Lehramt an beruflichen Schulen	387	68%	
Lehramt an Gymnasien	67	12%	
Seiten-/Quereinsteiger	76	13%	
Fachweiterbildung / Meisterprüfung	38	7%	
Berufserfahrung (nicht als Lehrer)			581
JA	429	74%	
NEIN	152	26%	
Anzahl der Jahre (in Jahren: M, SD)	6,64	5,51	405
Unterrichtserfahrung			
Unterrichtserfahrung (in Jahren: M, SD)	13,10	10,13	459
Beschäftigungsverhältnis			579
Vollzeitbeschäftigung	427	74%	
Teilzeitbeschäftigung	152	26%	
Beschäftigt als			555
Gewerbelehrer	161	29%	
Handelslehrer	218	39%	
Fachlehrer	176	32%	
Mitglied in Gremien			574
Keine Mitgliedschaft	502	88%	
Qualitätsteam	72	12%	

Tabelle 34: Überblick Angaben zur Person

6.2 Bewertung von Personalführungsaufgaben durch die Lehrkräfte

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 “Wie werden bedeutsame Personalführungsaufgaben des Schulleiters von Berufsschullehrern bewertet?“ werden die Ergebnisse der Befragung bzw. die Mittelwerte der Items und Skalen in fünf Bereiche eingeteilt.

1. Bereich der hohen Zustimmung mit einem Mittelwert zwischen 1 und 1,99.
2. Bereich der mittleren Zustimmung mit einem Mittelwert zwischen 2,0 und 2,49.
3. Bereich der neutralen Mitte mit einem Mittelwert von 2,5.
4. Bereich der moderaten Ablehnung mit einem Mittelwert zwischen 2,51 und 3,0.
5. Bereich der deutlichen Ablehnung mit einem Mittelwert zwischen 3,01 und 4.

⁵¹ n von N ist hier die Summe der auswertbaren Antworten der jeweiligen Variable

In den nachfolgenden Ausführungen (siehe Tabelle 35) werden die elf Skalen und ihre dazugehörigen Items näher betrachtet und den o.g. Bereichen zugeordnet. Alle Items waren mit einem vierstufigen Rating versehen, bei dem „1“ einem vollen Zuspruch, „2“ einem bedingten Zuspruch, „3“ einem moderaten Widerspruch und „4“ einem deutlichem Widerspruch entsprachen.

Skala	Item	Mittelwert	SD ⁵²	MW ⁵³ (SD) der Skala	Zustimmung / Ablehnung
Individuelle Zielorientierung	Ziel4 I1	2,99	1,012	2,66 (0,866)	Moderate Ablehnung
	Ziel5 I1	2,33	1,014		
Delegation	Deleg1 L1	2,44	1,024	2,38 (0,695)	Mittlere Zustimmung
	Deleg2 L2	2,14	0,906		
	Deleg3 S1	2,48	0,963		
	Deleg4 S1	2,47	0,991		
Organisationsbezogene Weisungen	Weis1 O1	2,60	0,990	2,61 (0,884)	Moderate Ablehnung
	Weis2 O2	2,61	1,013		
Unterrichtsbezogene Weisungen	Weis3 O3	2,95	0,997	3,27 (0,709)	Deutliche Ablehnung
	Weis4 U1	3,35	0,927		
	Weis5 U2	3,49	0,803		
	Weis6 U3	3,51	0,796		
	Weis7 U4	3,07	0,886		
Führungsmittel Anerkennung	Anerk1	1,77	0,900	1,92 (0,799)	Hohe Zustimmung
	Anerk2	1,79	0,884		
	Anerk3	1,91	0,971		
	Anerk4	2,19	1,123		
Führungsmittel Kritik	Kritik1	1,99	0,888	2,17 (0,772)	Mittlere Zustimmung
	Kritik2	2,10	0,888		
	Kritik3	1,89	0,934		
	Kritik4	2,70	1,084		
Konfliktsteuerung	Konflikt2	2,50	0,815	2,62 (0,715)	Moderate Ablehnung
	Konflikt3	2,72	0,913		
	Konflikt4	2,65	0,985		
Initiative auf Schulleitungsebene	Init S1	1,62	0,760	2,59 (0,550)	Moderate Ablehnung
	Init S2	2,65	0,920		
	Init S3	3,39	0,827		
	Init S4	2,69	0,819		
Initiative auf Lehrerebene	Init6 L2	1,61	0,736	1,72 (0,642)	Hohe Zustimmung
	Init7 L3	1,82	0,802		
Allgemeine Mitarbeiterkontrolle	Mkontrol1 A1	2,99	0,879	2,90 (0,660)	Moderate Ablehnung
	Mkontrol2 A2	2,53	0,899		
	Mkontrol3 A3	2,45	0,897		
	Mkontrol4 A4	2,66	0,899		
	Mkontrol5 K1	3,37	0,859		
	Mkontrol6 K2	3,37	0,836		
Mitarbeiterbeziehung	Mbezieh2	2,44	1,083	2,56 (0,761)	Moderate Ablehnung
	Mbezieh3	2,97	0,965		
	Mbezieh4	2,86	1,034		
	Mbezieh5	1,96	0,987		

Tabelle 35: Überblick des Antwortverhaltens der abhängigen Variablen

⁵² Die Abkürzung SD steht für die Standardabweichung.

⁵³ Die Abkürzung MW steht für den Mittelwert.

Zusammenfassend ergab sich bei der Auswertung aller Schulen für folgende Skalen hohe Zustimmung: Anerkennung als Führungsmittel ($M = 1,92 / SD = .799$) und Schaffung und Förderung von Innovationsräumen und Verantwortung auf Lehrerebene ($M = 1,72 / SD = .642$). Mittlere Zustimmung lag bei folgenden Skalen vor: Delegieren von Aufgaben und Verantwortung ($M = 2,38 / SD = .695$) und konstruktive Kritik als Führungsmittel ($M = 2,17 / SD = .772$). Bei folgenden Skalen wurde moderate Ablehnung geäußert: Weisung in Organisations- und Verwaltungsbelangen ($M = 2,61 / SD = .884$), Konfliktsteuerung ($M = 2,62 / SD = .715$), Entwicklungsinitiative auf Schulleitungsebene ($M = 2,59 / SD = .550$), Klärung bedeutsamer individueller Ziele ($M = 2,66 / SD = .866$), allgemeine Mitarbeiterkontrolle ($M = 2,90 / SD = 0,660$) und Gespräch und Rat in persönlichen Angelegenheiten ($M = 2,56 / SD = .761$). Völlige Ablehnung bezog sich auf Weisungen bzgl. Unterrichtsbelangen ($M = 3,27 / SD = .709$) (siehe Abbildung 29).

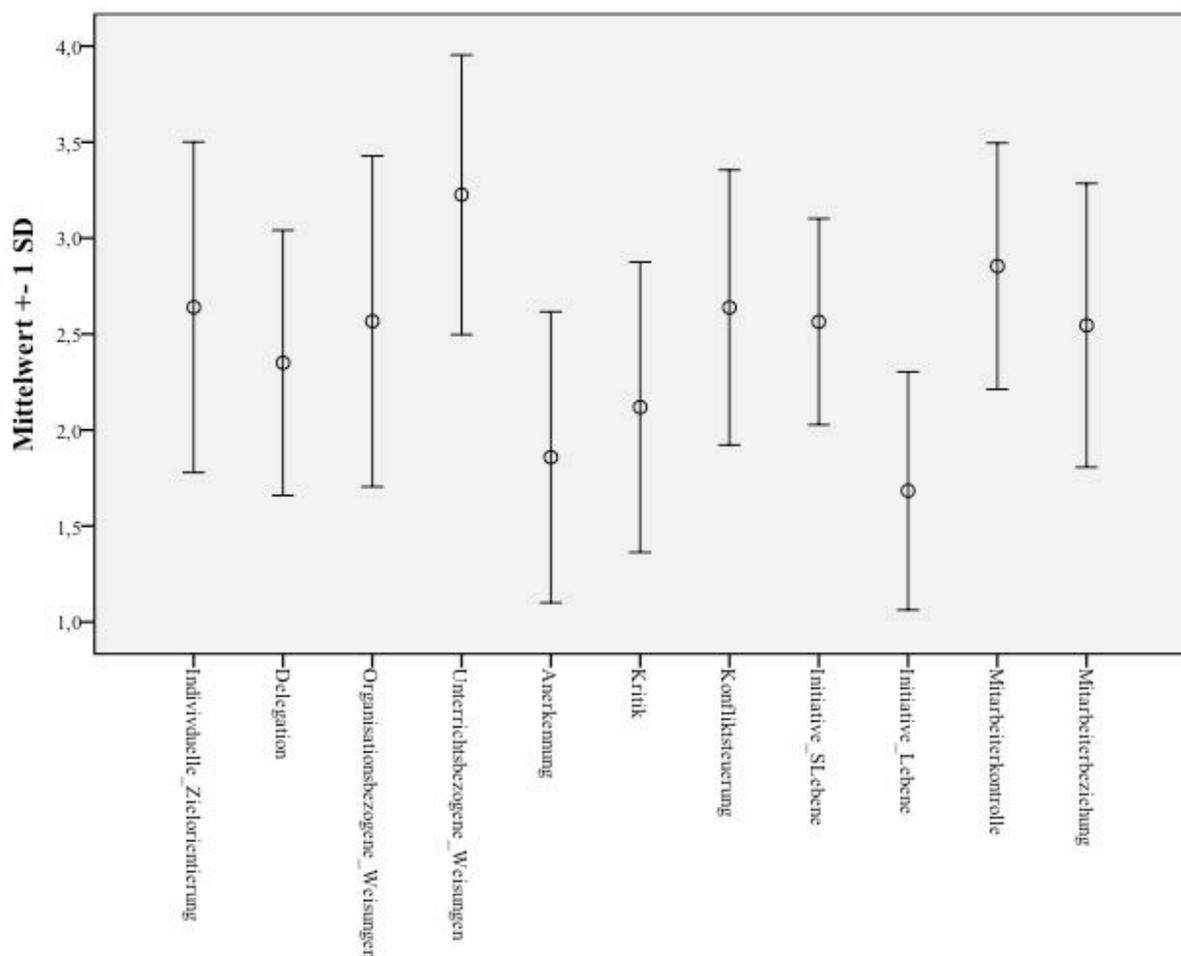


Abbildung 29: Überblick Mittelwerte abhängige Variablen

6.2.1 Individuelle Zielorientierung

Die Skala „Individuelle Zielorientierung“ erreicht mit zwei Items insgesamt einen Mittelwert von 2,66 (SD=0,866), der sich also im Bereich der moderaten Ablehnung befindet, da er die arithmetische Mitte von 2,5 überschreitet. Dies bedeutet, dass den befragten Lehrkräften die Klärung und Konkretisierung individueller Ziele mit dem Schulleiter nicht unbedingt bzw. nur teilweise in ihr Führungsverständnis passt.

Bei näherer Betrachtung der zwei Items fällt auf, dass Item Ziel5_I1 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte mit mir meine individuellen Karriereziele klären und konkretisieren“ mit einem Mittelwert von 2,33 (SD=1,014) im Bereich der mittleren Zustimmung liegt. Festzuhalten bleibt, dass die befragten Lehrkräfte die Klärung und Konkretisierung der unterrichtlichen Ziele durch den Schulleiter ablehnen, aber bei den Karrierezielen einer Führung durch den Schulleiter überwiegend zustimmen.

6.2.2 Delegation

Die Skala „Delegation“ erreicht mit ihren vier Items insgesamt einen Mittelwert von 2,38 (SD=0,695) im Bereich der mittleren Zustimmung, da er unterhalb der arithmetischen Mitte von 2,5 liegt. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte eine Delegation von Aufgaben auf die Ebene der Lehrer und der Studiendirektoren befürworten und somit erkennen, dass nicht nur auf Schulleiterebene Führung vollzogen werden kann, sondern die Unterstützung aller in der Schule Tätigen benötigt wird.

6.2.3 Organisationsbezogene Weisungen

In der Skala „Organisationsbezogene Weisungen“ sind zwei Items enthalten, die einen Skalen-Mittelwert von 2,61 (SD=0,884) aufweisen. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte Weisungen, welche die Organisation der Schule (z.B. Verwaltungsaufgaben, Hausordnung, usw.) betreffen, moderat ablehnen.

6.2.4 Unterrichtsbezogene Weisungen

In der Skala „Unterrichtsbezogene Weisungen“ sind fünf Items enthalten, die einen Skalen-Mittelwert von 3,27 (SD=0,709) aufweisen. Dies bedeutet, dass die Teilnehmer der Befragung Weisungen, die den Bereich des Unterrichts betreffen als nicht in das

Führungsverständnis von Lehrkräften passend ansehen und somit völlig ablehnen. Eine Führung durch den Schulleiter im Bezug auf Unterrichtsplanung, -gestaltung, -durchführung und -evaluation ist aus Sicht der Lehrkräfte nicht erwünscht, ein starker Autonomiewunsch kommt zum Ausdruck.

Bei einem Blick auf die Mittelwerte der einzelnen Items fällt auf, dass Item Weis3_O3 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte dem Kollegium Weisungen bzgl. der Klassenleitungen erteilen“ im Bereich der moderaten Ablehnung angesiedelt ist und hierbei noch teilweise Weisungen durch den Schulleiter akzeptiert werden.

6.2.5 Führungsmittel Anerkennung

Einen Mittelwert von 1,92 (SD=0,799) weist die Skala „Anerkennung“ mit insgesamt vier Items auf. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte durch die hohe Zustimmung bei den einzelnen Items Anerkennung als ein wichtiges Führungsinstrument bestätigen. Besonders hervorzuheben ist die Wertschätzung und das Lob des Schulleiters, wenn eine Lehrkraft „guten“ Unterricht und eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung praktiziert.

Eines der vier Items ist durch den Mittelwert von 2,19 (SD=1,123), dem Bereich der mittleren Zustimmung zuzuordnen. Hierbei handelt es sich um „Wertschätzung und Lob durch den Schulleiter“, wenn die Lehrkraft ein vorbildliches, außerunterrichtliches Verhalten zeigt. Es wird deutlich, dass die unterrichtsnahe Arbeitsleistung im hohen Maße gewürdigt werden soll, die unterrichtsferne zwar auch Würdigung finden soll, aber nicht in gleichem Ausmaß.

6.2.6 Führungsmittel Kritik

Die Skala „Kritik“ mit insgesamt vier Items zeigt einen Mittelwert von 2,17 (SD=0,772), der im Bereich der mittleren Zustimmung liegt. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte konstruktive Kritik des Schulleiters als Führungsinstrument anerkennen. Bei näherer Betrachtung der einzelnen Items wird deutlich, dass lediglich ein Item (Kritik2) im Bereich der mittleren Zustimmung liegt. Zwei Items (Kritik1, Kritik3) liegen sogar im Bereich der hohen Zustimmung.

Eine Ausnahme bildet Item Kritik4 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte konstruktive Kritik äußern, wenn ich mich in außerunterrichtlichen Tätigkeiten nicht beteilige“, das im Bereich

der moderaten Ablehnung liegt. Es stellt sich wie bei der Skala „Anerkennung“, der gleiche Sachverhalt heraus: Unterrichtsnahe Kritik des Schulleiter wird stark bis mittel akzeptiert, Kritik über unterrichtsferne Tätigkeiten wird von den befragten Lehrkräften moderat abgelehnt bzw. fällt nicht in ihr Führungsverständnis.

6.2.7 Konfliktsteuerung

In der Skala „Konfliktsteuerung“ sind drei Items enthalten, die einen Skalen-Mittelwert von 2,62 (SD=0,715) aufweisen. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte bei Konflikten innerhalb des Kollegiums das aktive Eingreifen und das Treffen von Entscheidungen durch den Schulleiter moderat ablehnen.

Beim Blick auf die Items fällt auf, dass das Item Konflikt2 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte bei Konflikten innerhalb des Kollegiums zu Rate gezogen werden“ mit einem Mittelwert von 2,5 (SD=0,815) nicht im Bereich der moderaten Ablehnung liegt, sondern genau in der arithmetischen Mitte und somit weder im Ablehnungs- noch im Zustimmungsbereich. Es zeigt somit, dass sich die befragten Lehrkräfte einig sind, dass der Schulleiter nicht als Schlichter aktiv bei Konflikten eingreifen und keine Entscheidungen treffen soll. Er soll keine bestimmende Rolle einnehmen, wird allerdings als reine Beratungsperson nicht abgelehnt. Es besteht beim Kollegium noch Unsicherheit, ob ein Schulleiter bei Konflikten innerhalb des Kollegiums zu Rate gezogen werden soll.

Bei dieser Skala ist abschließend anzumerken, dass das Item „Eine(e) gute(r) Schulleiter/in sollte bei Konflikten innerhalb des Kollegiums nicht informiert werden“ aufgrund der Reliabilitäts- und Faktorenanalyse aus dem Fragebogen entfernt wurde.

6.2.8 Initiative auf Schulleitungsebene

Die Skala „Initiative auf Schulleitungsebene“ zeigt mit insgesamt vier Items einen Skalen-Mittelwert von 2,60 (SD=0,550). Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte die Entwicklungsinitiative durch den Schulleiter moderat ablehnen.

Bei näherer Betrachtung der einzelnen Items fällt auf, dass ein Item Init_S1 „Eine(e) gute(r) Schulleiter/in sollte sich über aktuelle Trends informieren und daraus Ideen für unsere Schule entwickeln“ im Bereich der hohen Zustimmung liegt. Dieser Unterschied zwischen einer

moderaten Ablehnung und einer hohen Zustimmung kann darin liegen, dass der Schulleiter demnach lediglich Ideen entwickeln, diese aber nicht konkret dem Kollegium als umzusetzende Maßnahme bzw. Handlungsanweisung darlegen soll. Weiterhin liegt ein Item Init_S3 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte die Verantwortung zur Durchführung neuer Ideen und Innovationen alleine tragen“ im Bereich der völligen Ablehnung. Die befragten Lehrkräfte bringen hiermit zum Ausdruck, dass gerade im Bereich der Entwicklungsinitiativen der Schulleiter für eine erste Trendeinschätzung und Ideensammlung wichtig ist, aber nicht allein die Entscheidung zur Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen treffen soll. Hier wird das Mitspracherecht der Lehrkräfte stark demonstriert.

6.2.9 Initiative auf Lehrerebene

Einen Mittelwert von 1,72 (SD=0,642) weist die Skala „Initiative auf Lehrerebene“ mit insgesamt zwei Items auf. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte der Schaffung und Förderung von Innovationsräumen durch den Schulleiter hoch zustimmen. Dieses Ergebnis ist nach Kapitel 6.2.8 erwartungskonform. Lehrkräfte möchten selbst Ideen und Innovation entwickeln und inhaltlich vorantreiben, allerdings muss der Schulleiter dafür Freiräume schaffen. Im Gegenzug tragen die Lehrkräfte gemeinsam mit dem Schulleiter die Verantwortung dafür.

Bei dieser Skala ist abschließend anzumerken, dass das Item „Eine(e) gute(r) Schulleiter/in sollte die Entwicklung von Ideen und Innovationen sowie deren inhaltliche Ausgestaltung den Lehrer/innen überlassen“ aufgrund der Reliabilitäts- und Faktorenanalyse aus dem Fragebogen entfernt wurde.

6.2.10 Allgemeine Mitarbeiterkontrolle

Die Skala „Allgemeine Mitarbeiterkontrolle“ zeigt mit insgesamt sechs Items einen Skalen-Mittelwert von 2,90 (SD=0,660). Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte eine Mitarbeiterkontrolle moderat ablehnen.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Items wird deutlich, dass das Item Mkontrol3_A3 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte die Aufgaben, die an die Lehrer/innen bzw. die Studiendirektoren/innen übertragen wurden, kontrollieren“ sogar im Bereich der mittleren Zustimmung liegt. Zu Item Mkontrol5_K1 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte die Qualität

meiner Arbeit am Ende eines Schuljahres bewerten (z.B. durch Notendurchschnitte von Klassenarbeiten, Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten)“ und zu Item Mkontrol6_K2 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte während eines Schuljahres turnusgemäß meine Arbeitsqualität überprüfen, z.B. durch Sichten meiner Unterrichtsvorbereitungsunterlagen und Materialien der Schüler/innen, Unterrichtsbesuche“ lassen die Antworten erkennen, dass Lehrkräfte unterrichtsbezogene Kontrollen völlig ablehnen. Kontrollen vereinbarter Ziele, sei es auf individueller Ebene oder Fachabteilungsebene, werden von den befragten Lehrkräften moderat abgelehnt. Allerdings wird einer Kontrolle bei den übertragenen Aufgaben an die Studiendirektoren überwiegend zugestimmt. Eine deutliche Ablehnung betrifft die Kontrolle der unterrichtlichen Tätigkeit, unabhängig ob während oder am Ende des Schuljahres. Es zeichnet sich hier wieder ab, dass unterrichtsnahe Kontrollen nicht erwünscht sind.

6.2.11 Mitarbeiterbeziehung

In der Skala „Mitarbeiterbeziehung“ sind vier Items enthalten, die einen Skalen-Mittelwert von 2,6 (SD=0,761) aufzeigen, welcher im Bereich der moderaten Ablehnung angesiedelt ist. Bei näherer Betrachtung der einzelnen Items fällt auf, dass ein Item Mbezieh2 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte eine Person sein, bei der ich bzgl. meines Unterrichts gerne Rat suche“ mit einem Mittelwert von 2,44 (SD=1,083) im Bereich der mittleren Zustimmung liegt. Item Mbezieh5 „Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte mich als Individuum kennen und nicht nur als Mitglied des Kollegiums“ liegt mit einem Mittelwert von 1,96 (SD=0,987) im hohen Zustimmungsbereich.

Insgesamt gibt diese Skala ein Bild wieder, dem zufolge die Lehrkräfte bzgl. ihrer körperlichen und seelischen Gesundheit und dem Verhältnis zu den Kollegen keinen Rat des Schulleiters für notwendig erachten. Allerdings sehen sie den Schulleiter als eine Person an, die ihnen Ratschläge bzgl. ihres Unterrichts geben kann. Als besonders wichtig erachtet wird, dass der Schulleiter die Lehrkräfte als Individuen und nicht nur als Mitglied des Kollegiums kennt.

Bei dieser Skala ist abschließend anzumerken, dass das Item „Eine(e) gute(r) Schulleiter/in sollte sich nur in begründeten Einzelfällen in meine persönlichen Angelegenheiten einmischen“ aufgrund der Reliabilitäts- und Faktorenanalyse aus dem Fragebogen entfernt.

6.2.12 Perspektive der Schulleitung

Im Kapitel 6.1 werden die Schulleiter und die Mitglieder der erweiterten Schulleitung in den Gesamtanalysen ausgeschlossen, aufgrund der Vermutung, dass sie im Vergleich zur Gesamtlehrerschaft ein abweichendes Personalführungsverständnis aufweisen. Deshalb werden an dieser Stelle die Mittelwerte der elf Personalführungsskalen für drei Gruppierungen verglichen: für die Gruppe der Lehrer (N=621), die Gruppe der Schulleiter (N=21) und die Gruppe der erweiterten Schulleitung (N=54). Dazu wird ein t-Test durchgeführt, um statistisch signifikante Unterschiede zu erkennen. Die Mittelwerte der Befragung bzw. die Mittelwerte der Items und Skalen werden in fünf Bereiche eingeteilt:

1. Bereich der hohen Zustimmung mit einem Mittelwert zwischen 1 und 1,99.
2. Bereich der mittleren Zustimmung mit einem Mittelwert zwischen 2,0 und 2,49.
3. Bereich der neutralen Mitten mit einem Mittelwert von 2,5.
4. Bereich der moderaten Ablehnung mit einem Mittelwert zwischen 2,51 und 3,00.
5. Bereich der deutlichen Ablehnung mit einem Mittelwert zwischen 3,01 und 4.

Skala	MW ⁵⁴ (SD) (Lehrer)	t-Test (Lehrer – SL)	MW (SD) Schulleiter	t-Test (SL – erw. SL)	MW (SD) Erweiterte SL	t-Test (erw. SL – Lehrer)
Individuelle Zielorientierung	2,66 (0,866) Moderate Ablehnung	p=.001**	2,00 (0,649) Mittlere Zustimmung	p=.051	2,42 (0,851) Mittlere Zustimmung	p=.045*
Delegation	2,38 (0,695) Mittlerer Zustimmung	p=.002**	1,89 (0,573) Hohe Zustimmung	p=.182	2,12 (0,682) Mittlere Zustimmung	p=.015*
Organisations- bezogene Weisungen	2,61 (0,884) Moderate Ablehnung	p=.167	2,33 (0,979) Mittlere Zustimmung	p=.923	2,31 (0,845) Mittlere Zustimmung	p=.020*
Unterrichts- bezogene Weisungen	3,27 (0,709) Deutliche Ablehnung	p=.008**	2,87 (0,627) Moderate Ablehnung	p=.191	3,10 (0,689) Deutliche Ablehnung	p=.077
Führungsmittel Anerkennung	1,92 (0,799) Hohe Zustimmung	p=.513	1,79 (0,653) Hohe Zustimmung	p=.620	1,70 (0,694) Hohe Zustimmung	p=.075
Führungsmittel Kritik	2,17 (0,772) Mittlere Zustimmung	p=.000**	1,54 (0,476) Hohe Zustimmung	p=.005**	2,03 (0,713) Mittlere Zustimmung	p=.287
Konflikt- steuerung	2,62 (0,715) Moderate Ablehnung	p=.747	2,67 (0,541) Moderate Ablehnung	p=.503	2,56 (0,626) Moderate Ablehnung	p=.592
Initiative auf Schulleitungs- ebene	2,59 (0,550) Moderate Ablehnung	p=.002**	2,20 (0,510) Mittlere Zustimmung	p=.053	2,47 (0,519) Mittlere Zustimmung	p=.132
Initiative auf Lehrerebene	1,72 (0,642) Hohe Zustimmung	p=.800	1,67 (0,599) Hohe Zustimmung	p=.568	1,59 (0,535) Hohe Zustimmung	p=.191
Allgemeine Mitarbeiter- kontrolle	2,90 (0,660) Moderate Ablehnung	p=.000**	2,31 (0,576) Mittlere Zustimmung	p=.002**	2,82 (0,627) Moderate Ablehnung	p=.545
Mitarbeiter- beziehung	2,56 (0,761) Moderate Ablehnung	p=.025*	2,18 (0,638) Mittlere Zustimmung	p=.045*	2,56 (0,747) Moderate Ablehnung	p=.568

* p<.05 = signifikanter Unterschied, ** p<.01 = hochsignifikanter Unterschied

Tabelle 36: Überblick über das Antwortverhalten der Schulleiter und der erweiterten Schulleitung der abhängigen Variablen

In Tabelle 36 wird gezeigt, dass die Mittelwerte der drei Gruppen (Lehrer, Schulleiter, erweiterte Schulleitung) nur bei zwei Skalen signifikant identisch sind. Diese Skalen sind das Führungsmittel „Anerkennung“ mit einer hohen Zustimmung und die „Entwicklungsinitiative

⁵⁴ Die Abkürzung MW steht für den Mittelwert.

auf Lehrerebene“ mit einer hohen Zustimmung. In allen anderen neun Bereichen differieren die Ergebnisse. Die Mittelwerte der Lehrer und der Schulleiter weisen signifikante Unterschiede in folgenden Bereichen auf: „Individuelle Zielorientierung“, „Delegation“, „unterrichtsbezogene Weisungen“, „Kritik“, „Entwicklungsinitiative auf Schulleitungsebene“, „Mitarbeiterkontrolle“ und „Mitarbeiterbeziehung“. Lediglich vier Bereiche der Personalführung weisen keine signifikanten Unterschiede auf: „organisationsbezogene Weisungen“, „Anerkennung“, „Entwicklungsinitiative auf Lehrerebene“ und „Konfliktsteuerung“. Die Schulleiter im Vergleich zu den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung weisen in sieben Bereichen keine signifikanten Unterschiede auf: „Delegation“, „organisationsbezogene Weisungen“, „unterrichtsbezogene Weisungen“, „Anerkennung“, „Konfliktsteuerung“, „Entwicklungsinitiative auf Lehrerebene“ und „Entwicklungsinitiative auf Schulleitungsebene“. Ebenfalls weisen die Lehrer im Vergleich zur erweiterten Schulleitung in sieben Bereichen keine signifikanten Unterschiede auf: „unterrichtsbezogenen Weisungen“, „Kritik“, „Konfliktsteuerung“, „Entwicklungsinitiative auf Schulleitungsebene“, „Entwicklungsinitiative auf Lehrerebene“, „Mitarbeiterkontrolle“ und „Mitarbeiterbeziehung“. Sowohl seitens der erweiterten Schulleitung als auch seitens der Lehrer ist ein signifikanter Unterschied in drei Bereichen aufzufinden: „Kritik“, „Mitarbeiterkontrolle“ und „Mitarbeiterbeziehung“. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Ergebnisse der erweiterten Schulleitung (sieben Bereiche) sich dem Antwortverhalten der Lehrer starker als den Ergebnissen der Schulleitung (vier Bereiche) ähneln.

6.3 Autonomie-Paritätsmuster

Wie im vorherigen Kapitel werden hier die Ergebnisse der unabhängigen Variablen des Konstrukts Autonomie-Paritätsmuster in fünf Bereiche eingeteilt. Nachfolgende Tabelle 37 verschafft einen Überblick über das Antwortverhalten bei drei Skalen und sieben Items.

Skala	Item	Mittelwert	SD	MW (SD) der Skala
Autonomie	AF1_A1	1,63	0,782	2,02 (0,696)
	AF2_A2	2,13	0,943	
	AF3_A3	2,32	1,032	
Parität	AF4_P1_inv	2,67	1,081	2,68 (0,842)
	AF5_P2_inv	2,69	0,965	
Ablehnung von Kooperation	AF6_K1_inv	2,92	0,937	2,92 (0,890)
	AF7_K2_inv	2,90	0,950	

Tabelle 37: Überblick des Antwortverhaltens der unabhängigen Variable Autonomie-Paritätsmuster

6.3.1 Autonomie

Die Skala „Autonomie“ erreicht mit ihren drei Items einen Mittelwert von 2,02 (SD=0,696). Dieser Wert beschreibt die ablehnende Haltung der befragten Lehrkräfte gegenüber einem Eingreifen Außenstehender in den Unterricht.

Bei näherer Betrachtung der drei Items fällt auf, dass Item AF1_A1 „Die Schulleitung soll Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass Lehrer/innen in Ruhe unterrichten können, sich aber selber nicht in die Unterrichtsarbeit einmischen“ mit einem Mittelwert von 1,63 besonders abgelehnt wird. Somit kann festgehalten werden, dass der Autonomie-Anspruch in der Stichprobe mittel bis stark ausgeprägt ist.

6.3.2 Parität

Einen Mittelwert von 2,68 (SD=0,842) erreicht die Skala „Parität“ mit insgesamt zwei Items. Dieser Wert drückt aus, dass die befragten Lehrkräfte überwiegend skeptisch einer Differenzierung nach Leistung und Bezahlung gegenüber stehen. Somit kann festgehalten werden, dass der Paritäts-Aspekt in der Stichprobe mittel ausgeprägt ist. Allerdings ist das Ergebnis in Anbetracht der mit 15,6% hohen Quote an fehlenden Werten unter den in der Reliabilitätsanalyse (siehe Kapitel 5.2.2.2) dargestellten Qualitätseinschränkungen zu sehen.

6.3.3 Ablehnung von Kooperation

Die Skala „Ablehnung von Kooperation“ erreicht mit insgesamt zwei Items einen Skalen-Mittelwert von 2,92 (SD=0,890). Der Mittelwert drückt aus, dass die befragten Lehrkräfte Kooperationen mit Kollegen in Form von wechselseitigen Unterrichtsbesuchen und anschließenden Rückmeldungen weitgehend ablehnen.

6.3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Autonomie-Paritätsmuster bei den Lehrkräften der zehn befragten Schulen erkennbar ausgeprägt ist. Besonders ausgeprägt ist dabei die Ablehnung von Kooperation. Der Autonomie- und Paritätsanspruch zeigt sich etwas moderater. Die insgesamt hohen Standardabweichungen deuten darauf hin, dass hier große Heterogenität vorliegt.

6.4 Innovationsklima

Nachfolgende Tabelle 38 verschafft einen Überblick über das Antwortverhalten der unabhängigen Variable „Innovationsklima“ mit drei Skalen und sieben Items. Die Ergebnisse werden wie die abhängigen Variablen des Führungswunschs in vier Bereiche eingeteilt (siehe Kapitel 6.2). Anzumerken ist hierbei, dass bei allen Skalen und Items eine Qualitätseinschränkung (siehe Kapitel 5.3) aufgrund der hohen Zahl fehlender Werte (Quote der fehlenden Werte zwischen 7,2% und 13,7%) besteht.

Skala	Item	Mittelwert	SD	MW (SD) der Skala	Zustimmung / Ablehnung
Innovationsbereitschaft	Sklima2_I2	2,54	0,759	2,42 (0,639)	Mittlere Zustimmung
	Sklima3_I3	2,29	0,685		
Ziel- und Konsensorientierung	Sklima5_Z1_inv	2,36	0,884	2,18 (0,697)	Mittlere Zustimmung
	Sklima7_Z3_inv	2,01	0,789		
Fortbildungsbereitschaft	Sklima8_F1	2,29	0,723	2,60 (0,614)	Moderate Ablehnung
	Sklima9_F2	2,63	0,761		
	Sklima10_F3	2,87	0,821		

Tabelle 38: Überblick des Antwortverhaltens der unabhängigen Variable Innovationsklima

6.4.1 Innovationsbereitschaft des Kollegiums

Die Skala „Innovationsbereitschaft des Kollegiums“ weist mit zwei Items einen Skalen-Mittelwert von 2,42 (SD=0,639) auf, der im Bereich der mittleren Zustimmung liegt. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte eine Bereitschaft zur Erprobung neuer pädagogischer Ansätze erkennen lassen.

Beim Blick auf die Items fällt auf, dass ein Item Sklima2_I2 „In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen“ mit einem Mittelwert von 2,5 (SD=0,759) nicht im Bereich der zuvor genannten mittleren Zustimmung liegt, sondern genau in der arithmetischen Mitte und somit weder im Ablehnungs- noch im Zustimmungsbereich.

Es bleibt festzuhalten, dass die befragten Lehrkräfte Innovationsbereitschaft signalisieren und sich relativ offen gegenüber neuen Ansätzen zeigen. Allerdings bleibt unklar, welchen Modus der Überprüfung von Ergebnissen sie akzeptieren.

6.4.2 Ziel-/Konsensorientierung

Die Skala „Ziel- und Konsensorientierung“ weist mit zwei Items einen Mittelwert von 2,18 (SD=0,697) im Bereich der mittleren Zustimmung auf⁵⁵. Weiterhin ist bei dieser Skala zu beachten, dass bei der Überprüfung der Gütekriterien eine geringe Reliabilität nachgewiesen wurde. Somit muss das Ergebnis bzw. der Mittelwert unter Berücksichtigung dieses Punktes betrachtet werden. Der Mittelwert besagt, dass die befragten Lehrkräfte eine Konsensorientierung hinsichtlich der pädagogischen Ziele aufweisen und bei schulischen Problemen sich viele Lehrer aktiv an der Lösung beteiligen.

6.4.3 Fortbildungsbereitschaft

Die Skala „Fortbildungsbereitschaft“ weist mit drei Items einen Skalen-Mittelwert von 2,60 (SD=0,614) auf, der dem Bereich der moderaten Ablehnung zugeordnet ist. Durch einen Blick auf die Items fällt auf, dass ein Item Sklima8_F1 „Die einzelnen Lehrer/innen unseres Kollegiums halten sich durch pädagogische Fortbildungen auf dem Laufenden“ mit einem Mittelwert von 2,29 (SD=0,723) nicht im Bereich der zuvor genannten moderaten Ablehnung liegt, sondern im Bereich der mittleren Zustimmung. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte einerseits zustimmen, sich durch Fortbildungen auf dem Laufenden zu halten, eine anschließende Zusammenarbeit mit den anderen Lehrkräften zur Umsetzung der neuen Erkenntnisse und Methoden aber ablehnen. Es wird deutlich, dass die Lehrer generell Fortbildungsbereitschaft aufweisen, aber autonom und individuell mit den gewonnenen Erkenntnissen umgehen möchten.

6.4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass an den einbezogenen Schulen ein positiv geprägtes Innovationsklima erkennbar ist. Die befragten Lehrkräfte weisen Innovationsbereitschaft, eine Ziel- und Konsensorientierung und Fortbildungsbereitschaft auf. Allerdings wird durch die Ergebnisse einzelner Items deutlich, dass die Lehrkräfte einer Kontrolle oder Überprüfung kritisch gegenüberstehen und es vorziehen autonom und individuell mit Innovationen umzugehen.

⁵⁵ Diese Skala wurde invertiert (siehe Kapitel 4.5.2.2).

6.5 Kontrollvariablen

Die Kontrollvariablen werden wie die abhängigen und unabhängigen Variablen in fünf Bereiche eingeteilt. Nachfolgende Tabelle 39 verschafft einen Überblick über das Antwortverhalten der zwei Skalen mit ihren vier Items und der drei Einzel-Items.

Skala/Einzel-Item	Item	Mittelwert	SD	MW (SD) der Skala	Zustimmung / Ablehnung
Berufszufriedenheit	Peinst1_B1	1,68	0,654	1,63 (0,652)	Hohe Zustimmung
	Peinst2_B2	1,58	0,807		
Stress (Einzel-Item)	Peinst3_S1	3,24	0,796	-	Deutliche Ablehnung
Burnout	Peinst4_M1	3,13	0,844	3,31 (0,670)	Deutliche Ablehnung
	Peinst6_M3	3,49	0,767		
Veränderungs- wahrnehmung (Einzel-Item)	Peinst7_V1	2,93	1,105	-	Moderate Ablehnung
Schulleitungs- Zufriedenheit (Einzel-Item)	Peinst8_SZ1	2,20	0,853	-	Mittlere Zustimmung

Tabelle 39: Überblick des Antwortverhalten der Kontrollvariablen

6.5.1 Berufszufriedenheit

Die Skala „Berufszufriedenheit“ mit insgesamt zwei Items weist einen Skalen-Mittelwert von 1,63 (SD=0,652) auf, der im Bereich der hohen Zustimmung angesiedelt ist. Dies bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte mit ihrem Beruf zufrieden bis sehr zufrieden sind und bei Neuentscheidung wieder diesen Beruf wählen würden. Unterhalb der arithmetischen Mitte von 2,5 bzw. im Zustimmungsbereich antworten 86% der befragten Lehrkräfte, 8% im Bereich der arithmetischen Mitte bei 2,5 und 6% siedeln sich im Ablehnungsbereich an. Somit weisen lediglich 6% der befragten Lehrkräfte (N=606) Merkmale einer deutlichen Berufunzufriedenheit auf. Die Mittelwerte im schulspezifischen Vergleich liegen zwischen 1,41 (Schule I) und 1,89 (Schule G).

6.5.2 Stress

Das Einzel-Item „Stress“ weist einen Mittelwert von 3,24 (SD=0,796) auf, der im Bereich der deutlichen Ablehnung liegt. Die Abbildung 30 zeigt an, dass 5% der befragten Lehrer (N=28) sich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert fühlen, bei 8% (N=53) trifft diese Aussage überwiegend zu. 45% (N=272) hingegen geben an, dass diese Aussage teilweise zutrifft und bei 42% (N=256) trifft diese Aussage nicht zu. Trotz der relativ hohen Standardabweichung kann damit davon ausgegangen werden, dass die überwiegende

Mehrheit der Befragten durch ihren Beruf nicht überlastet ist. Die Mittelwerte im schulspezifischen Vergleich liegen zwischen 2,96 (Schule F) und 3,49 (Schule B).

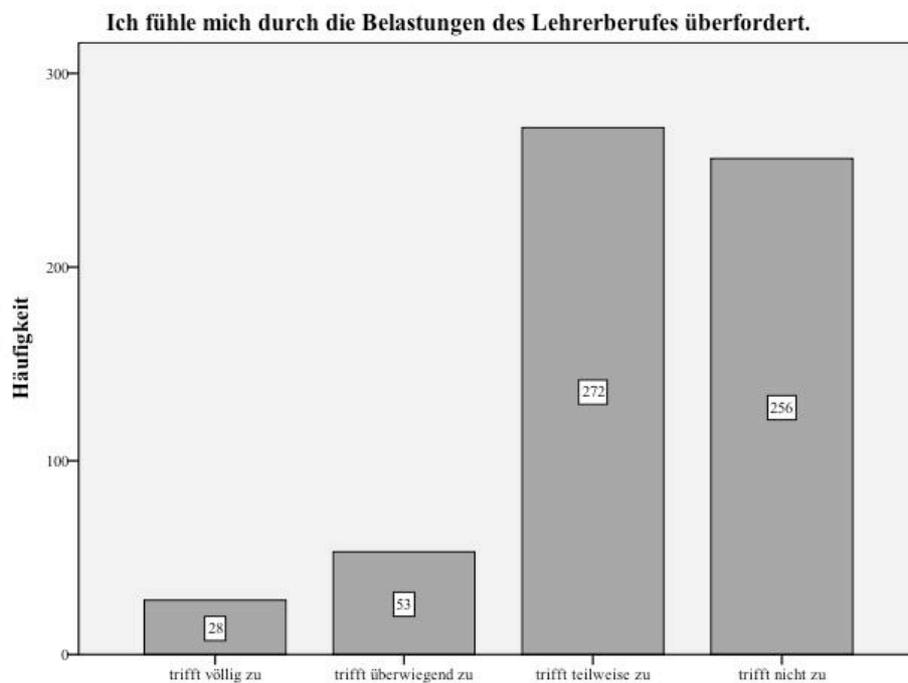


Abbildung 30: Balkendiagramm Stress

6.5.3 Burnout

Die Skala „Burnout“ mit zwei Items weist einen Skalen-Mittelwert von 3,31 (SD=0,670), der im Bereich der deutlichen Ablehnung liegt. Die meisten Lehrkräfte (83% von N=602) der Befragung fühlen sich durch ihre Arbeit nicht ausgelaugt und nicht emotional verhärtet. Unterhalb der arithmetischen Mitte von 2,5 antworten nur 8% der Befragten, dass sie sich ausgelaugt fühlen, 8% liegen mit 2,5 in der arithmetischen Mitte. Lediglich 8% der befragten Lehrkräfte weisen in der Skala „Burnout“ Anzeichen eines Burnout-Syndroms auf. Dieses Antwortverhalten bestätigt sich ebenfalls durch den Mittelwert des Items Stress (Kapitel 6.5.2). Dieser Mittelwert drückt aus, dass die befragten Lehrer sich nicht durch ihren Beruf überfordert fühlen. Die Mittelwerte im schulspezifischen Vergleich liegen zwischen 3,10 (Schule B) und 3,46 (Schule E).

6.5.4 Veränderungswahrnehmung

Das Item „Veränderungswahrnehmung“ weist einen Mittelwert von 2,93 (SD=1,105) auf. In der Abbildung 31 wird deutlich, dass nur 15% (N=88) der befragten Lehrkräfte der Meinung

sind, dass sich die Arbeitsbedingungen für sie innerhalb der nächsten fünf Jahre nicht verändern werden, 20% (N=117) vertreten diese Ansicht mit Einschränkungen. Für 22% (N=132) trifft diese Aussage nur teilweise zu und 43% (N=251) empfinden sie als nicht zutreffend. Dies bedeutet, dass der Großteil bzw. 65% (ca. 2/3) der befragten Lehrkräfte die Veränderungen in ihrem Berufsalltag erkennen und davon ausgehen, dass die Arbeitsbedingungen einem stetigen Wandel unterworfen sind. Die Mittelwerte im schulspezifischen Vergleich liegen zwischen 2,65 (Schule C) und 3,13 (Schule G).

Ich gehe davon aus, dass sich meine Arbeitsbedingungen innerhalb der nächsten fünf Jahre nicht verändern werden.

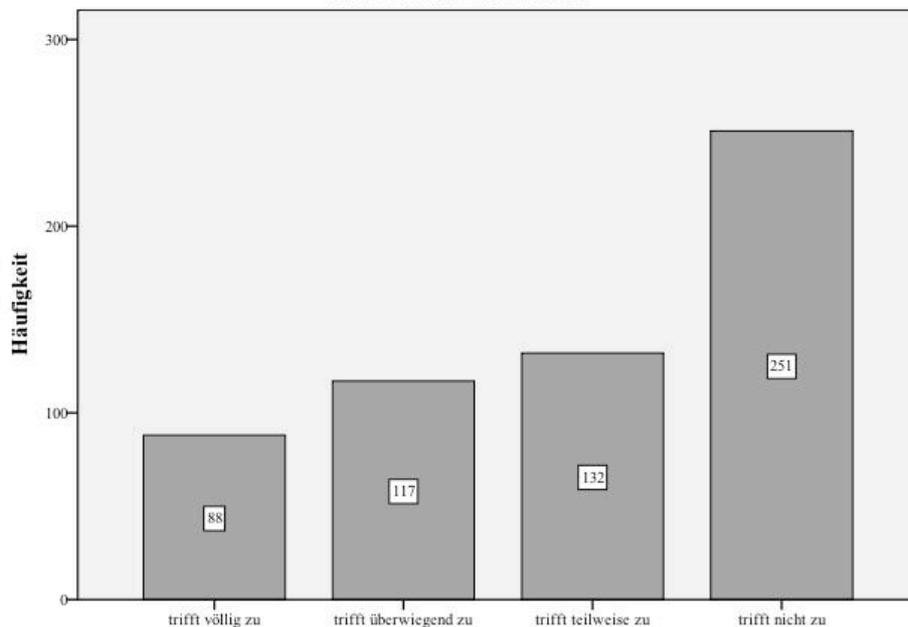


Abbildung 31: Balkendiagramm Veränderungswahrnehmung

6.5.5 Zufriedenheit mit der Schulleitung

Der Mittelwert von 2,20 (SD=0,853) beim Item „Zufriedenheit mit der Schulleitung“ ergibt eine Beurteilung im Bereich der mittleren Zustimmung. Die Abbildung 32 veranschaulicht, dass 20% (N=122) der Lehrkräfte mit ihrer Schulleitung sehr zufrieden sind und 47% (N=280) überwiegend zufrieden sind. 25% (N=148) sind nur teilweise, 8% (N=47) überhaupt nicht mit ihr zufrieden. Es kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte mit ihrer Schulleitung einverstanden ist. Die Mittelwerte im schulspezifischen Vergleich liegen zwischen 1,76 (Schule H) und 2,64 (Schule E).

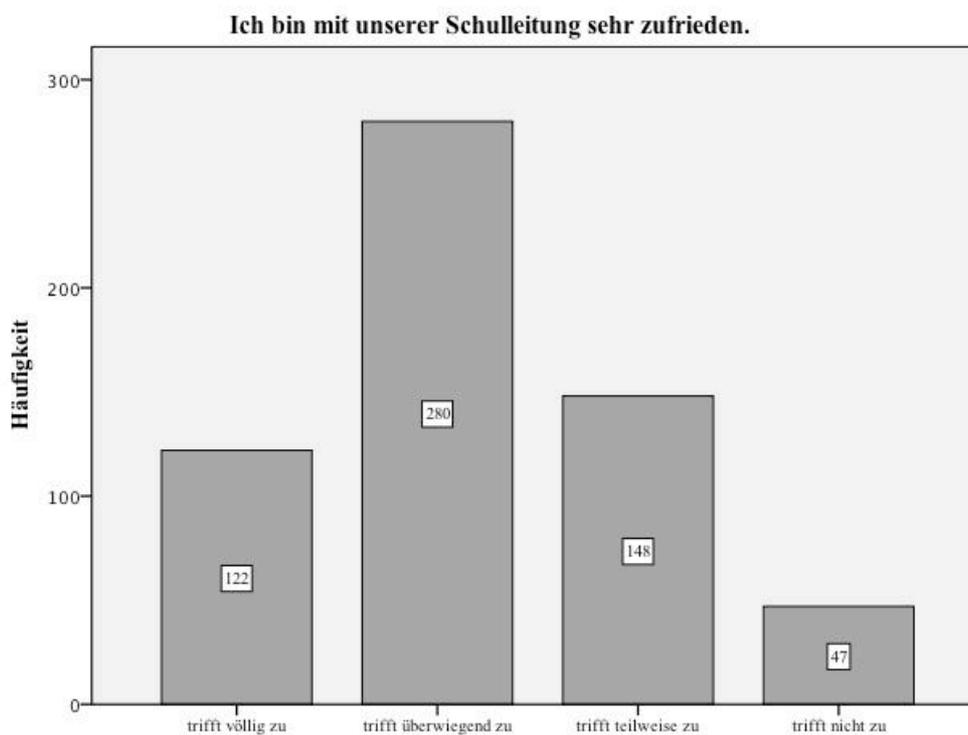


Abbildung 32: Balkendiagramm Schulleitungs-Zufriedenheit

6.5.6 Einschätzung des Entwicklungsstadiums

Das Item „Einschätzung des Entwicklungsstadiums“ der Schule weist bei der Beantwortung einen Mittelwert von 3,36 (SD=0,927) auf. Die Antwortmöglichkeit „1“ bedeutet = „Unsere Schule ist nicht entwicklungsbedürftig. Die vorhandenen Strukturen an unserer Schule funktionieren gut, „2“ = „Unsere Schule ist entwicklungsbedürftig und befindet sich noch vor dem Aufbruch“, „3“ = „Unsere Schule ist entwicklungsbedürftig und befindet sich im Aufbruch“ und „4“ = „Unsere Schule befindet sich in einem ständigen Entwicklungsprozess, in dem innovative Entwicklungen generiert und verstetigt werden“. Die Antworthäufigkeiten verteilen sich wie folgt: 8% (N=45) halten ihre Schule für nicht entwicklungsbedürftig. 9% (N=52) erkennen Entwicklungsbedarf, sehen aber auch, dass ihre Schule noch vor dem Aufbruch steht. 24% (N=143) der Lehrkräfte nehmen eine Entwicklungsbedürftigkeit wahr und geben an, dass ihre Schule sich mitten im Aufbruch befindet. 60% (N=356) konstatieren an ihrer Schule einen ständigen Entwicklungsprozess (siehe Abbildung 33). Der Mittelwert kann dahingehend interpretiert werden, dass die befragten Lehrer Schulentwicklung als einen wichtigen Aspekt von Schule anerkennen und auch als stetigen Prozess bzw. fortlaufenden Aufgabe ansehen.

Die nachfolgenden Aussagen beschreiben verschiedene Entwicklungszustände von Schulen. Bitte kreuzen Sie nur eine Aussage an, die auf den Entwicklungszustand Ihrer Schule zutrifft.

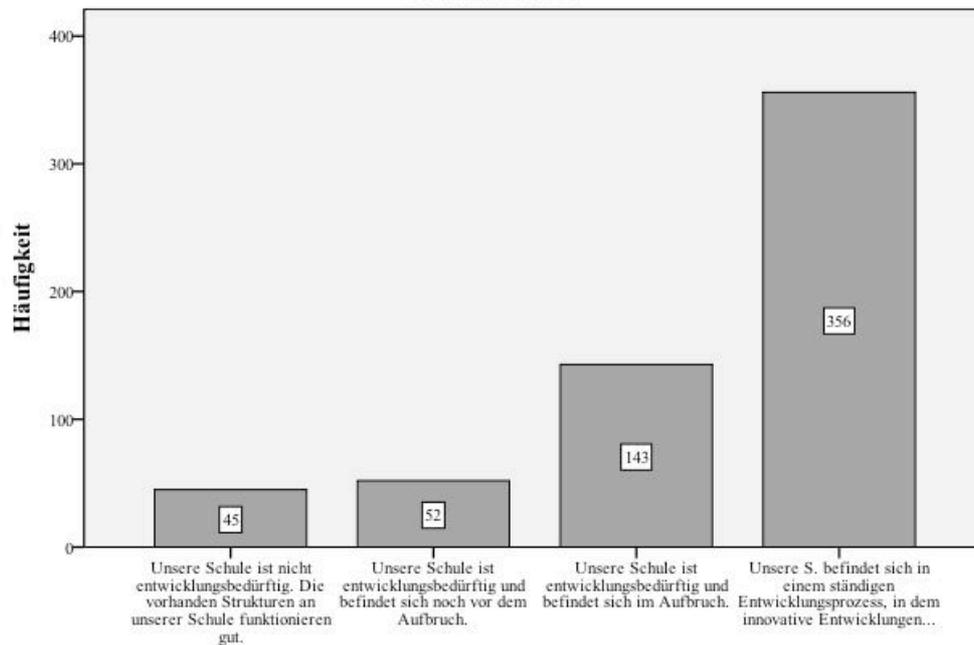


Abbildung 33: Balkendiagramm des Entwicklungsstadiums

Interessant ist hierbei auch eine schulspezifische Darstellung. Durch diese kann der Entwicklungsstand der einzelnen Schule festgestellt werden. In Abbildung 34 wird deutlich, dass die Lehrkräfte den Entwicklungsbedarf an allen zehn Schulen erkennen und aktiv daran arbeiten. Die Mittelwerte liegen zwischen 3,02 (Schule D) und 3,49 (Schule E).

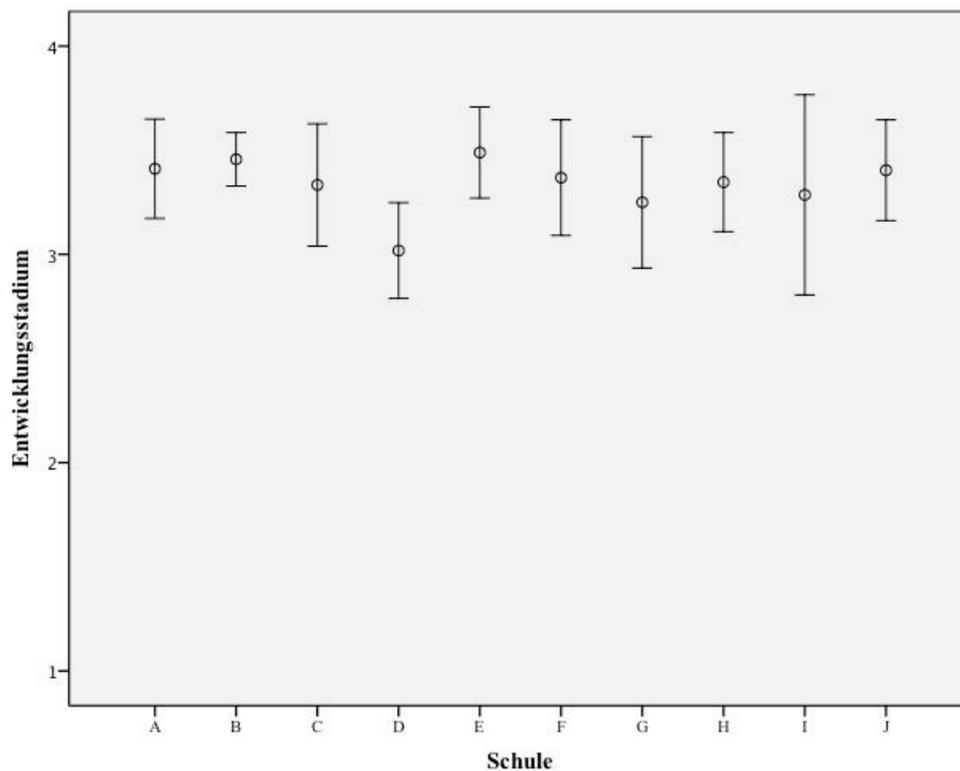


Abbildung 34: Schulspezifische Darstellung: Schulen - Entwicklungsstadium

6.5.7 Zusammenfassung

Es kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrkräfte im Mittel hohe Berufszufriedenheit aufweisen. Überlastung durch den Beruf oder Burnout-Anzeichen konnten bei der Mehrheit nicht festgestellt werden. Lediglich 5% bzw. 8% der Stichprobe weisen darauf hindeutende Antworten auf. Die Mehrheit der befragten Lehrer ist überwiegend „zufrieden“ bis „hoch zufrieden“ mit ihrer Schulleitung. Der Wandel in den Arbeitsbedingungen und die Notwendigkeit eines stetigen Schulentwicklungsprozesses werden ebenfalls von der Mehrheit der befragten Lehrkräfte erkannt. Die Mittelwerte der einzelnen Schulen weisen ähnliche Werte auf, somit gibt es keine Schule, die besonders auffällig ist.

6.6 Zusammenhang zwischen den Variablen

Im nächsten Schritt werden Korrelationsanalysen (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson) zur Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3 einschließlich deren Hypothesen (siehe Kapitel 4.2) durchgeführt. Nachfolgende Abbildung 35 gibt einen Überblick über die einzelnen Variablen, die durch Korrelationsanalysen und weitere Analysen in den nachfolgenden Kapiteln auf bestehende Zusammenhänge überprüft werden.

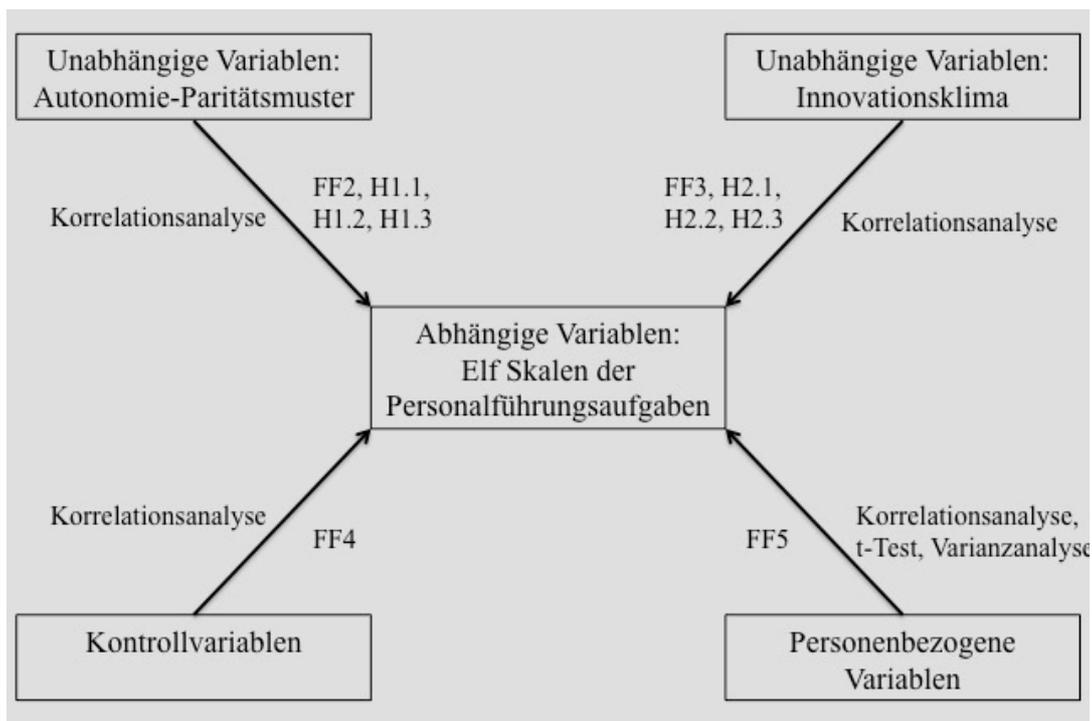


Abbildung 35: Überblick der Verfahrensweise zur Überprüfung von Zusammenhängen

Eine Korrelationsanalyse ermöglicht die Beschreibung von Zusammenhängen zwischen zwei Variablen. Es wird damit ermittelt, „ob die Ausprägung einer Variablen (X) mit der Ausprägung einer anderen Variablen (Y) korrespondiert“ (Bühner et al. 2009, S. 586). In der vorliegenden Studie wird der Zusammenhang zwischen den Variablen des Autonomie-Paritätsmusters sowie den Variablen des Innovationsklimas jeweils mit den Variablen der Personalführungsaufgaben untersucht. Hierzu wird der Korrelationskoeffizient (r) als quantitatives Maß „für Enge und Richtung des Zusammenhangs zweier oder mehrerer Variablen (Wertebereich $-1 \leq r \leq +1$)“ errechnet (Bortz et al. 2006, S. 732). Je mehr sich die Korrelation dem Null-Wert nähert, desto schwächer ist der Zusammenhang zwischen den Variablen. Die Werte können sowohl im positiven als auch im negativen Bereich liegen (vgl. Bühner et al. 2009, S. 586). Ein positiver Korrelationskoeffizient bedeutet, dass hohe Werte in der einen Variablen hohe Werte in der anderen Variablen zur Folge haben („je mehr – desto mehr“, „je weniger – desto weniger“). Ein negativer Korrelationskoeffizient hat eine gegenläufige Bedeutung zur Folge: Hohe Werte in der einen Variablen führen zu niedrigen Werten in der anderen Variablen (vgl. Bortz et al. 2006, S. 732). Zur verbalen Beschreibung der Stärke des festgestellten Zusammenhangs werden folgende Abstufungen von Bühl (2010, S. 386) verwendet (siehe Tabelle 40):

Wert	Interpretation
bis 0,2	Sehr geringe Korrelation
bis 0,5	Geringe Korrelation
bis 0,7	Mittlere Korrelation
bis 0,9	Hohe Korrelation
über 0,9	Sehr hohe Korrelation

Tabelle 40: Beurteilung des Korrelationskoeffizienten

6.6.1 Einfluss des Autonomie-Paritätsmusters auf die Personalführungsaufgaben

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Autonomie-Paritätsmuster und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?“ wird untersucht, in welchem Maße die Variablen des Autonomie-Paritätsmusters mit den Variablen der Personalführungsaufgaben korrelieren.

In Tabelle 41 wird ersichtlich, dass die Skalen des Autonomie-Paritätsmusters „sehr geringe“ bis „geringe“ signifikante Korrelationen ($p \leq .01$) aufweisen ($r = -.12$ und $r = -.33$):

Sämtliche Korrelationen zwischen der Subskala „Autonomie“ und den Skalen der Personalführungsaufgaben sind, wenn überhaupt vorhanden, sehr schwach ($r = .13$ - $r = -.18$). Es finden sich Korrelationen zwischen „Autonomie“ und „Unterrichtsbezogene Weisungen“ ($r = -.16$, $p \leq .01$), „Kritik“ ($r = -.15$, $p \leq .01$), „Mitarbeiterkontrolle“ ($r = -.18$, $p \leq .01$) und „Mitarbeiterbeziehung“ ($r = .13$, $p \leq .01$). Die höchsten negativen Korrelationen sind bei den Variablen „Unterrichtbezogene Weisungen“, „Kritik“ und „Mitarbeiterkontrolle“ zu erkennen.

Die Korrelationen in der Subskala „Parität“ und den Skalen der Personalführungsaufgaben sind „sehr gering“ bis „gering“ ($r = -.12$ – $r = -.33$) ausgeprägt. Es finden sich Zusammenhänge zwischen „Parität“ und „Individuelle Zielorientierung“ ($r = -.18$, $p \leq .01$), „Organisationsbezogene Weisungen“ ($r = -.17$, $p \leq .01$), „Unterrichtsbezogene Weisungen“ ($r = -.13$, $p \leq .01$), „Anerkennung“ ($r = -.24$, $p \leq .01$), „Kritik“ ($r = -.32$, $p \leq .01$), „Konfliktsteuerung“ ($r = -.12$, $p \leq .01$), „Initiative Schulleitungsebene“ ($r = -.15$, $p \leq .01$), „Mitarbeiterkontrolle“ ($r = -.33$, $p \leq .01$), „Mitarbeiterbeziehung“ ($r = -.13$, $p \leq .01$). Alle Korrelationen sind negativ. Auffallend ist, dass - wie bei der Subskala „Autonomie“ - bei den Variablen „Kritik“ sowie „Mitarbeiterkontrolle“ die höchsten negativen Korrelationen zu finden sind.

In der Subskala „Ablehnung von Kooperation“ sind „sehr geringe“ bis „geringe“ ($r = .13$ – $r = -.32$) Korrelationen zu finden. Sie treten auf bei folgenden Skalen: „Delegation“ ($r = -.19$,

$p \leq .01$), „Organisationsbezogene Weisungen“ ($r = -.17$, $p \leq .01$), „Anerkennung“ ($r = .13$, $p \leq .01$), „Kritik“ ($r = -.32$, $p \leq .01$), „Initiative Lehrerebene“ ($r = -.25$, $p \leq .01$), „Mitarbeiterkontrolle“ ($r = -.32$, $p \leq .01$). Alle Korrelationen sind negativ. Wie zuvor bei den Subskalen „Autonomie“ und „Parität“ erwähnt, sind auch in dieser Skala die höchsten negativen Korrelationen bei den Skalen „Kritik“ und „Mitarbeiterkontrolle“ zu finden.

Zum Autonomie-Paritätsmuster wird kein schulbezogener Vergleich durchgeführt, da davon ausgegangen wird, dass dieses Muster an allen Schulen gleich ausgeprägt ist und es sich um kein schulspezifisches Phänomen handelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sämtliche Korrelationen zwischen den drei Skalen des „Autonomie-Paritätsmusters“ und den elf Skalen der Personalführungsaufgaben, soweit vorhanden, „sehr gering“ bis „gering“ sind. Die höchsten negativen Korrelationen ($r \geq .20$) auf einem Signifikanzniveau von $p \leq .01$ sind zwischen der Subskala „Parität“ und den Skalen „Anerkennung“ ($r = -.24$), „Kritik“ ($r = -.32$) und „Mitarbeiterkontrolle“ aufgetreten. In der Subskala „Ablehnung von Kooperation“ sind die höchsten Korrelationen bei den Skalen „Kritik“ ($r = -.32$), „Initiative auf Lehrerebene“ ($r = -.25$) und „Mitarbeiterkontrolle“ ($r = -.32$) aufgetreten. Dies bedeutet, dass Lehrer, die Kooperation im Schulalltag ablehnen und einen hoch ausgeprägten Paritätsanspruch haben, einen geringen Wunsch nach „Mitarbeiterkontrolle“ und „Kritik“ durch den Schulleiter äußern. Zusätzlich weisen Lehrer, die einen hohen Paritätsanspruch haben einen geringen Wunsch nach „Anerkennung“ auf und Lehrer, die Kooperationen ablehnen ein geringes Bedürfnis an Eigeninitiative hinsichtlich Innovationen und Entwicklungen.

	M	SD	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)
1) IZ	2.67	0.87	-													
2) D	2.38	0.70	.21**	-												
3) OW	2.61	0.88	.16**	.23**	-											
4) UW	3.28	0.71	.27**	.27**	.38**	-										
5) A	1.91	0.80	.38**	.19**	.18**	.17**	-									
6) K	2.16	0.77	.25**	.26**	.31**	.26**	.58**	-								
7) KS	2.63	0.72	.08	.13**	.24**	.14**	.11**	.21**	-							
8) ISL	2.59	0.55	.24**	.17**	.21**	.30**	.28**	.22**	.17**	-						
9) IL	1.70	0.64	.09*	.16**	.04	.11*	.22**	.32**	.03	.04	-					
10) MK	2,88	0.66	.25**	.19**	.36**	.43**	.29**	.45**	.24**	.30**	.25**	-				
11) MB	2.55	0.76	.23**	.08	.20**	.11**	.30**	.17**	.28**	.15**	.15**	.17**	-			
12) AO	2.02	0.70	.10*	-.07	-.10*	-.16**	.07	-.15**	-.02	.10*	-.06	-.18**	.13**	-		
13) P	2.70	0.84	-.18**	-.10*	-.17**	-.13**	-.24**	-.32**	-.12**	-.15**	-.05	-.33**	-.13**	.05	-	
14) AK	2.92	0.89	-.06	-.19**	-.17**	-.17**	-.13**	-.32**	-.01	-.01	-.25**	-.32**	-.09*	.23**	.29**	-

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, IZ = Individuelle Zielorientierung, D = Delegation, OW = Organisationsbezogene Weisungen, UW = Unterrichtsbezogene Weisungen, A = Anerkennung, K = Kritik, KS = Konfliktsteuerung, ISL = Initiative Schulleitungsebene, IL = Initiative Lehrerebene, MK = Mitarbeiterkontrolle, MB = Mitarbeiterbeziehung, AO = Autonomie, P = Parität, AK = Ablehnung von Kooperation; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; N = 499-603.

Tabelle 41: Überblick über die Zusammenhänge des Autonomie-Paritätsmusters und der Personalführungsaufgaben

	M	SD	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)
1) IZ	2.67	0.87	-													
2) D	2.38	0.70	.21**	-												
3) OW	2.61	0.88	.16**	.23**	-											
4) UW	3.28	0.71	.27**	.27**	.38**	-										
5) A	1.91	0.80	.38**	.19**	.18**	.17**	-									
6) K	2.16	0.77	.25**	.26**	.31**	.26**	.58**	-								
7) KS	2.63	0.72	.08	.13**	.24**	.14**	.11**	.21**	-							
8) ISL	2.59	0.55	.24**	.17**	.21**	.30**	.28**	.22**	.17**	-						
9) IL	1.70	0.64	.09*	.16**	.04	.11*	.22**	.32**	.03	.04	-					
10) MK	2,88	0.66	.25**	.19**	.36**	.43**	.29**	.45**	.24**	.30**	.25**	-				
11) MB	2.55	0.76	.23**	.08	.20**	.11**	.30**	.17**	.28**	.15**	.15**	.17**	-			
12) IB	2.42	0.64	.05	.10*	-.01	.09*	.13**	.06	-.01	.09*	.13**	.09*	.02	-		
13) ZKO	2.18	0.70	-.15**	.03	-.02	-.05	-.03	-.03	-.14**	-.05	.01	-.15**	-.18**	.33**	-	
14) FB	2.60	0.61	.10*	.05	-.07	.14**	.02	.02	-.07	.13**	.07	.07	.01	.50**	.30**	-

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, IZ = Individuelle Zielorientierung, D = Delegation, OW = Organisationsbezogene Weisungen, UW = Unterrichtsbezogene Weisungen, A = Anerkennung, K = Kritik, KS = Konfliktsteuerung, ISL = Initiative Schulleitungsebene, IL = Initiative Lehrerebene, MK = Mitarbeiterkontrolle, MB = Mitarbeiterbeziehung, IB = Innovationsbereitschaft, ZKO = Ziel-/Konsensorientierung, FB = Fortbildungsbereitschaft; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; N = 517-599.

Tabelle 42: Überblick über die Zusammenhänge des Innovationsklimas und der Personalführungsaufgaben

	M	SD	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)
1)IZ	2.67	0.87	-														
2)D	2.38	0.70	.21**	-													
3)OW	2.61	0.88	.16**	.23**	-												
4)UW	3.28	0.71	.27**	.27**	.38**	-											
5)A	1.91	0.80	.38**	.19**	.18**	.17**	-										
6)K	2.16	0.77	.25**	.26**	.31**	.26**	.58**	-									
7)KS	2.63	0.72	.08	.13**	.24**	.14**	.11**	.21**	-								
8)ISL	2.59	0.55	.24**	.17**	.21**	.30**	.28**	.22**	.17**	-							
9)IL	1.70	0.64	.09*	.16**	.04	.11*	.22**	.32**	.03	.04	-						
10)MK	2,88	0.66	.25**	.19**	.36**	.43**	.29**	.45**	.24**	.30**	.25**	-					
11)MB	2.55	0.76	.23**	.08	.20**	.11**	.30**	.17**	.28**	.15**	.15**	.17**	-				
12)BZ	1,63	0.65	.09*	.16**	.02	.09*	.10*	.18**	.10*	.08	.14**	.14**	.06	-			
13)ST	3,24	0.80	.01	-.03	.04	-.03	-.02	-.05	-.05	-.02	-.08*	-.08	.05	-.32**	-		
14)BO	3,31	0.67	.09*	-.01	.06	.03	.06	.04	-.01	.03	-.08	.04	.08	-.34**	.62**	-	
15)V	2,93	1.11	.08	.09	-.01	.05	-.01	.03	.06	.08	.04	.02	.06	.01	.09*	.12*	-
16)SZ	2,20	0.85	.00	.16**	.09*	.12**	.09*	.17**	.17**	.09*	.09*	.10*	.12**	.30**	-.16**	-.19**	.03
17)SE	3,36	0.93	.08	-.02	.01	-.05	-.05	-.07	.01	.07	-.04	.04	.02	-.05	.09*	.09*	.03

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, IZ = Individuelle Zielorientierung, D = Delegation, OW = Organisationsbezogene Weisungen, UW = Unterrichtsbezogene Weisungen, A = Anerkennung, K = Kritik, KS = Konfliktsteuerung, ISL = Initiative Schulleitungsebene, IL = Initiative Lehrerebene, MK = Mitarbeiterkontrolle, MB = Mitarbeiterbeziehung, BZ = Berufszufriedenheit, ST = Stress, BO = Burnout, V = Veränderungswahrnehmung, SZ = Schulleitungszufriedenheit, SE = Schulentwicklung; * p≤.05; ** p≤.01; N = 517-599.

Tabelle 43: Überblick über die Zusammenhänge der Kontrollvariablen und der Personalführungsaufgaben

6.6.2 Einfluss des Innovationsklimas auf die Personalführungsaufgaben

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Innovationsklima und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?“ wird untersucht, in welchem Maße die Variablen des „Innovationsklimas“ mit den Variablen der Personalführungsaufgaben korrelieren.

In Tabelle 42 wird ersichtlich, dass die drei Skalen des „Innovationsklimas“ „sehr geringe“ Korrelationen aufweisen. Die signifikanten Korrelationen ($p \leq .01$) liegen zwischen $r = .13$ und $r = -.18$:

Die Korrelationen zwischen der Subskala „Innovationsbereitschaft“ und den Skalen der Personalführungsaufgaben sind, wenn überhaupt vorhanden, sehr schwach ($r = .13$). Es finden sich folgende signifikante positive Korrelationen zwischen „Innovationsbereitschaft“ und „Anerkennung“ ($r = .13, p \leq .01$) und „Initiative Lehrerebene“ ($r = .13, p \leq .01$).

Signifikante Korrelation zwischen der Subskala „Ziel- und Konsensorientierung“ und den Skalen der Personalführungsaufgaben sind, falls vorhanden, ebenfalls sehr gering ($r = -.14 - r = -.18$). Es finden sich negative Korrelationen zwischen „Ziel- und Konsensorientierung“ und „Individuelle Zielorientierung“ ($r = -.15, p \leq .01$), „Konfliktsteuerung“ ($r = -.14, p \leq .01$), „Mitarbeiterkontrolle“ ($r = -.15, p \leq .01$) und „Mitarbeiterbeziehung“ ($r = -.18, p \leq .01$).

Zwischen der Subskala „Fortbildungsbereitschaft“ und den Skalen der Personalführungsaufgaben finden sich zwei signifikante positive Korrelationen, die sehr geringe Zusammenhänge widerspiegeln ($r = .13 - r = .14$): „Unterrichtsbezogene Weisungen“ ($r = .14, p \leq .01$) und „Initiative Schulleitungsebene“ ($r = .13, p \leq .01$).

Weiterhin wird ein schulbezogener Vergleich mithilfe einer Varianzanalyse durchgeführt. Es zeigen sich signifikante Unterschiede bei allen drei Skalen des Innovationsklimas: Innovationsbereitschaft ($F = 7,50, df = 9, p = .000$), Ziel-/Konsensorientierung ($F = 3,54, df = 9, p = .000$) und Fortbildungsbereitschaft ($F = 13,17, df = 9, p = .000$). Anschließend werden für jede Skala besonders zustimmende Schulen und besonders ablehnende Schulen zusammengefasst und eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Für die Skala „Innovationsbereitschaft“ wird im zustimmenden Bereich lediglich Schule A ($MW = 1,93, s = .552$) für die Korrelationsanalyse verwendet. Hierbei ist keine Korrelation aufgetreten. Im ablehnenden Bereich werden Schule

C (MW=2,61, s=.590) und Schule J (MW=2,63, s=.725) zusammengefasst. Es ergibt sich eine Korrelation mit der Skala „Delegation“ ($r=.329$, $p\leq.01$). Für die Skala „Ziel-/Konsensorientierung“ werden im zustimmenden Bereich Schule A (MW=1,96, s=.618) und Schule F (MW=1,99, s=.681) zusammengefasst. Hierbei ist eine Korrelation mit der Skala „Individuelle Zielorientierung“ aufgetreten ($r=-.210$, $p\leq.05$). Im ablehnenden Bereich wird Schule I verwendet. Es ist keine Korrelation aufgetreten. Für die Skala „Fortbildungsbereitschaft“ wird im zustimmenden Bereich Schule A (MW=2,04, s=.640) verwendet. Es tritt eine Korrelation mit der Skala „Initiative auf Lehrerebene“ auf ($r=.221$, $p\leq.05$). Im ablehnenden Bereich werden die Schulen E (MW=2,87, s=.506), I (MW=2,89, s=.511) und J (MW=2,95, s=.565) zusammengefasst. Es ist eine Korrelation mit der Skala „Unterrichtsbezogene Weisungen“ aufgetreten ($r=.248$, $p\leq.05$).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sämtliche Korrelationen zwischen den drei Subskalen des „Innovationsklimas“ und den elf Skalen der Personalführungsaufgaben, soweit vorhanden, „sehr gering“ sind. Auch die Ergebnisse der schulbezogenen Vergleiche ergeben nur „sehr geringe“ Korrelationen mit Ausnahme der Korrelation mit der Skala „Innovationsbereitschaft“, die im „geringen“ Bereich angesiedelt ist.

6.6.3 Einfluss der Kontrollvariablen auf die Personalführungsaufgaben

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 4 „Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Kontrollvariablen und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?“ wird untersucht in welchem Maße die sechs Kontrollvariablen mit den elf Variablen der Personalführungsaufgaben korrelieren.

Aus Abbildung 43 wird ersichtlich, dass die Kontrollvariablen „sehr geringe“ Korrelationen aufweisen. Die signifikanten Korrelationen ($p\leq.01$) liegen zwischen $r=.12$ und $r=.18$:

Zwischen den Personalführungsaufgaben und Kontrollvariablen „Stress“, „Burnout“, „Veränderungswahrnehmung“ und „Entwicklungszustand der Schule“ finden sich keine signifikanten Korrelationen ($p\leq.01$).

Es finden sich Korrelation zwischen der Skala „Berufszufriedenheit“ und folgenden Personalführungsaufgaben: „Delegation“ ($r=.16$, $p\leq.01$), „Kritik“ ($r=.18$, $p\leq.01$), „Initiative Schulleitungsebene“ ($r=.14$, $p\leq.01$) und „Initiative Lehrerebene“ ($r=.14$, $p\leq.01$). Zwischen der

Skala „Schulleitungszufriedenheit“ und den Skalen der Personalführungsaufgaben finden sich fünf signifikante, positive Korrelationen, die sehr geringe Zusammenhänge widerspiegeln ($r=.12$ - $r=.12$): „Delegation“ ($r=.16$, $p\leq.01$), „Unterrichtsbezogene Weisungen“ ($r=.12$, $p\leq.01$), „Kritik“ ($r=.17$, $p\leq.01$), „Konfliktsteuerung“ ($r=.17$, $p\leq.01$) und „Mitarbeiterbeziehung“ ($r=.12$, $p\leq.01$).

Weiterhin wird ein schulbezogener Vergleich mithilfe einer Varianzanalyse durchgeführt. Es zeigt sich lediglich ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Schulleitungszufriedenheit“ ($F=7,13$, $df=9$, $p=.000$). Anschließend werden für diese Skala besonders zustimmende Schulen und besonders ablehnende Schulen zusammengefasst und eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Im zustimmenden Bereich wird Schule H (MW=1,77, $s=.722$), I (MW=1,95, $s=.921$) und J (MW=1,84, $s=.834$) für die Korrelationsanalyse verwendet. Hierbei ist eine Korrelation mit der Skala „Initiative auf Lehrerebene“ aufgetreten ($r=.194$, $p\leq.05$). Im ablehnenden Bereich werden Schule C (MW=2,62, $s=.936$) und Schule E (MW=2,63, $s=.757$) zusammengefasst. Es ergibt sich eine Korrelation mit der Skala „Konfliktsteuerung“ ($r=.368$, $p\leq.01$).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sämtliche Korrelationen zwischen den Kontrollvariablen und den Skalen der Personalführungsaufgaben, soweit vorhanden, „sehr gering“ sind. Auch die Ergebnisse der schulbezogenen Vergleiche ergeben nur „sehr geringe“ Korrelationen dar mit Ausnahme der Korrelation mit der Skala „Konfliktsteuerung“, die im „geringen“ Bereich angesiedelt ist.

6.6.4 Einfluss personenbezogener Merkmale auf die Personalführungsaufgaben

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 5 „Gibt es einen Zusammenhang zwischen personenbezogenen Merkmalen und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?“ werden Korrelationsanalysen, t-Tests und Varianzanalysen herangezogen.

Der t-Test dient dazu, die Mittelwerte verschiedener Stichproben zu vergleichen. Es soll damit der Frage nachgegangen werden, ob eventuell vorhandene Mittelwertsunterschiede sich durch zufällige Schwankungen erklären lassen. Ist dies nicht der Fall, wird von einem überzufälligen bzw. signifikanten Unterschied gesprochen (vgl. Bühl 2010, S. 331). Dieser Test wird bei unabhängigen Variablen mit zwei Stufen (z.B. Geschlecht: Frau oder Mann) angewendet (vgl. Bühner et al. 2009, S. 237). Im weiteren Verlauf wird der t-Test für

unabhängige Stichproben verwendet. Er wird für folgende Kontrollvariablen durchgeführt: Geschlecht, Ausbildungsberuf, Beschäftigungsart, Berufserfahrung in einem anderen Beruf (ja/nein) und Mitglied in Gremien, falls eine signifikante Korrelation ($p > .01$) auftritt.

Die Varianzanalyse untersucht den Einfluss von unabhängigen Variablen auf abhängige Variablen. Es wird unterschieden zwischen der univariaten (eine oder mehrere unabhängige Variablen und eine abhängige Variable) und der multivariaten Varianzanalyse (eine oder mehrere unabhängige Variable und mehrere abhängige Variable (vgl. Bühl 2010, S. 483)). Da das Konstrukt der Personalführungsaufgaben aus mehreren abhängigen, untereinander korrelierenden Variablen (Individuelle Zielorientierung, Delegation, usw.) besteht (vgl. Tabelle 22), wird im weiteren Verlauf die multivariate Varianzanalyse durchgeführt (vgl. Bühl 2010, S. 502). Kennwerte sind der F-Wert (F) und die Gleichheitswahrscheinlichkeit der Gruppenmittelwerte (p). Diese Werte werden für folgende Kontrollvariablen errechnet: Weg in den Lehrerberuf und Lehrerart, falls eine signifikante Korrelation ($p > .01$) auftritt.

Es wird ein t-Test für die Kontrollvariablen mit zwei Antwortmöglichkeiten (Geschlecht, Mitglied in Gremien, Ausbildungsberuf, Berufserfahrung (ja/nein)) durchgeführt, um dadurch möglicherweise vorhandene Unterschiede zwischen den Mittelwerten zu erkennen. Das Ergebnis des t-Tests gibt zwischen der Skala „Geschlecht“ und der Skala „Konfliktsteuerung“ an, dass ein signifikanter Unterschied zwischen Männern und Frauen bzgl. der Skala „Konfliktsteuerung“ vorhanden ist ($MW_{\text{Mann}}=2,53$ vs. $MW_{\text{Frau}}=2,70$, $t=2,78$, $df=568$, $p=.006$). Männer wünschen sich stärker als Frauen Konfliktsteuerung durch den Schulleiter. Die Skala „Mitglied in Gremien“ ergibt schwache signifikante Korrelationen. Der t-Test zeigt, dass sich bei der Mitgliedschaft in einem Qualitätsteam folgende Skalen der Personalführungsaufgaben signifikant unterscheiden: „Kritik“ ($MW_{\text{Gremium}}=1,93$ vs. $MW_{\text{nichts}}=2,18$, $t=-2.59$, $df=542$, $p=.010$) und „Initiative Lehrerebene“ ($MW_{\text{Gremium}}=1,51$ vs. $MW_{\text{nichts}}=1,73$, $t=-2.78$, $df=556$, $p=.006$). Lehrer, die Mitglied in einem Qualitätsteam sind, zeigen einen höheren Wunsch nach Führung in den Bereichen der Kritik und Entwicklungsinitiative durch den Lehrer, als die Lehrer, die keinem Gremium angehören.

	M	SD	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)
1) IZ	2.67	0.87	-														
2) D	2.38	0.70	.21**	-													
3) OW	2.61	0.88	.16**	.23**	-												
4) UW	3.28	0.71	.27**	.27**	.38**	-											
5) A	1.91	0.80	.38**	.19**	.18**	.17**	-										
6) K	2.16	0.77	.25**	.26**	.31**	.26**	.58**	-									
7) KS	2.63	0.72	.08	.13**	.24**	.14**	.11**	.21**	-								
8) ISL	2.59	0.55	.24**	.17**	.21**	.30**	.28**	.22**	.17**	-							
9) IL	1.70	0.64	.09*	.16**	.04	.11*	.22**	.32**	.03	.04	-						
10) MK	2.88	0.66	.25**	.19**	.36**	.43**	.29**	.45**	.24**	.30**	.25**	-					
11) MB	2.55	0.76	.23**	.08	.20**	.11**	.30**	.17**	.28**	.15**	.15**	.17**	-				
12) Alt	4.58	1.97	.06	-.00	-.04	.13**	.12**	.17**	-.04	-.02	.11**	.14**	.01	-			
13) BEJ	1.69	1.05	-.05	-.08	-.05	-.07	-.01	-.03	.00	.02	-.02	-.05	-.01	.11*	-		
14) UE	3.01	1.94	.02	-.02	.03	.12*	.08	.18**	-.02	-.04	.18**	.09	.06	.80**	-.11*	-	

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, IZ = Individuelle Zielorientierung, D = Delegation, OW = Organisationsbezogene Weisungen, UW = Unterrichtsbezogene Weisungen, A = Anerkennung, K = Kritik, KS = Konfliktsteuerung, ISL = Initiative Schulleitungsebene, IL = Initiative Lehrerebene, MK = Mitarbeiterkontrolle, MB = Mitarbeiterbeziehung, Alt = Alter, BEJ = Berufserfahrung in Jahren, UE = Unterrichtserfahrung in Jahren; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; N = 405-599.

Tabelle 44: Überblick über die Zusammenhänge der personenbezogenen Merkmale und der Personalführungsaufgaben

Wird eine Korrelationsanalyse für die Kontrollvariablen mit mehr als zwei Antwortmöglichkeiten durchgeführt, ergeben sich folgende signifikante Korrelationen: Die Skala „Alter“ korreliert positiv signifikant mit nachfolgenden Skalen der Personalführung (siehe Tabelle 44): „Unterrichtsbezogene Weisungen“ ($r=.13$, $p\leq.01$), „Anerkennung“ ($r=.12$, $p\leq.01$), „Kritik“ ($r=.17$, $p\leq.01$), „Initiative Lehrerebene“ ($r=.11$, $p\leq.01$) und „Mitarbeiterkontrolle“ ($r=.14$, $p\leq.01$). Jüngere Lehrer zeigen ein signifikant höheres Bedürfnis nach Personalführung in den o.g. Bereichen als ältere Lehrer. Die Skala „Unterrichtserfahrung (in Jahren)“ zeigt signifikant positive Korrelationen mit den Skalen „Kritik“ ($r=.18$, $p\leq.01$) und „Initiative Lehrerebene“ ($r=.18$, $p\leq.01$) (siehe Tabelle 44). Je mehr Unterrichtserfahrung ein Lehrer hat, desto weniger besteht das Bedürfnis nach Kritik durch den Schulleiter und desto mehr Interesse an eigenständiger Entwicklung von Ideen und Innovationen. Alle zuvor genannten Korrelationen weisen auf einen sehr geringen Zusammenhang auf.

Aus der Varianzanalyse geht hervor, dass die Skala „Weg in den Lehrerberuf“ den Wunsch nach Personalführung signifikant beeinflusst ($p=.018$) (siehe Tabelle 50). Bei Betrachtung der einzelnen Skalen der Personalführungsaufgaben fällt auf, dass die Skala „Initiative auf Lehrerebene“ ($p=.046$) und der Skala „Mitarbeiterkontrolle“ ($p=.002$) durch die Skala „Weg in den Lehrerberuf“ beeinflusst werden. Die signifikante Skala „Initiative auf Lehrerebene“ aus der Korrelationsanalyse zeigte in der Varianzanalyse kein signifikantes Ergebnis.

	F	df	p
Gesamtskala	1,60	33	.018
Initiative Lehrerebene	2,69	3	.046
Mitarbeiterkontrolle	4,96	3	.002

Tabelle 45: Varianzanalyse Weg in den Lehrerberuf bzgl. Personalführungsaufgaben

Werden diesbezüglich die Mittelwerte der Skalen betrachtet, fällt auf, dass die Lehrer mit einer Fachweiterbildung/Meisterprüfung ein signifikant höheres Bedürfnis nach Personalführung bzgl. der „Initiative auf Lehrerebene“ haben als die Lehrer, die Lehramt an beruflichen Schulen ($p<.01$) bzw. an Gymnasien ($p<.05$) studiert haben (siehe Tabelle 51). Auch hinsichtlich der Mitarbeiterkontrolle wünschen sich die Lehrer mit

Fachweiterbildung/Meisterprüfung mehr Führung als alle anderen Lehrer ($p < .05$) (vgl. Tabelle 52).

Weg in den Lehrerberuf	MW	SD	N
Ich habe Lehramt an beruflichen Schulen studiert.	1,72	0.605	254
Ich habe Lehramt an Gymnasien studiert.	1,69	0.608	43
Ich bin Seiten-Quereinsteiger und habe ein Ingenieurs-/Betriebswirtschaftsstudium.	1,60	0.650	56
Ich habe eine Fachweiterbildung bzw. eine Meisterprüfung.	1,39	0.497	28

Tabelle 46: Varianzanalyse: Mittelwerte Weg in den Lehrerberuf – Initiative auf Lehrerebene

Weg in den Lehrerberuf	MW	SD	N
Ich habe Lehramt an beruflichen Schulen studiert.	2.90	0.611	254
Ich habe Lehramt an Gymnasien studiert.	2.95	0.658	43
Ich bin Seiten-Quereinsteiger und habe ein Ingenieurs-/Betriebswirtschaftsstudium.	2.77	0.632	56
Ich habe eine Fachweiterbildung bzw. eine Meisterprüfung.	2.45	0.700	28

Tabelle 47: Varianzanalyse: Mittelwerte Weg in den Lehrerberuf - Mitarbeiterkontrolle

6.7 Weitere Befunde

Die Skalen der Personalführungsaufgaben wurden mittels Faktorenanalyse bestätigt und weisen hohe Varianzen auf. Allerdings lieferten die erhobenen Prädiktoren aufgrund der gering ausgeprägten signifikanten Korrelationen kaum Aspekte für eine Varianzaufklärung. Aus diesem Grund wird eine weitere Perspektive gewählt: das Verfahren der Clusteranalyse. Hierbei wird explorativ nach überindividuellen Bewertungsmustern gesucht. Es muss darauf hingewiesen werden, dass eine Clusteranalyse nicht so aussagekräftig ist wie eine statistisch gut abgesicherte Korrelationsanalyse. Die Clusteranalyse dient dazu, eine Menge von Objekten anhand ausgewählter Eigenschaften (Variablen) in Gruppen zu bündeln, so dass ähnliche Objekte in einer Gruppe (Cluster) zusammengefasst werden. Drei verschiedene Arten von Clusteranalysen lassen sich hier unterscheiden: die hierarchische Clusteranalyse, die Clusterzentrenanalyse und die Two-Step-Clusteranalyse. Aufgrund der hohen Fallzahl von $N=621$ Lehrkräften verbietet sich die Anwendung der hierarchischen Clusteranalyse, da sie nur für kleine Fallzahlen sinnvoll ist. Die Two-Step-Clusteranalyse verwendet gleichzeitig kategoriale und intervallskalierte Variablen, da die Skalen der Personalführungsaufgaben Intervallskalen sind, wird im weiteren Verlauf die Clusterzentrenanalyse angewendet. Die Clusterzentrenanalyse ist ein Verfahren für große Fallzahlen, allerdings ist dieses

Verfahren sehr offen. Die Anzahl der Cluster wird nicht im Hinblick auf ein sinnvolles Kriterium bzw. spezifisches Optimum errechnet, sondern kann (und muss somit) vom Forschenden selbst festgelegt werden. Es gibt zwei Verfahren die einer Clusterzentrenanalyse vorgeschaltet werden können, um die Anzahl der Cluster sinnvoll zu ermitteln. Zum einem kann die Berechnung über eine Faktorenanalyse oder zum anderem über eine hierarchische Clusteranalyse erfolgen. Die letztgenannte wird mit einer Zufallsstichprobe von 10% aus dem Gesamtdatensatz vollzogen. Dieses Vorgehen wird in der vorliegenden Arbeit gewählt (vgl. Bühl 2010, S. 593 ff.).

Die im Fragebogen verwendeten, abhängigen Variablen der Personalführungsaufgaben bestehen aus elf Skalen. Um die Clusteranalyse zu kontrastieren und gleichermaßen zu vereinfachen, erfolgt von Anfang an eine Eingrenzung auf die weisungsbezogenen Skalen („Unterrichtsbezogene Weisungen“, „Organisationsbezogene Weisungen“, „Mitarbeiterkontrolle“ und „Delegation“). In diesen Skalen liegen die größten Varianzen, was ein trennschärferes Clustering erwarten lässt. Zudem wird davon ausgegangen, dass sich die spätere Ergebnisinterpretation im Rahmen dieser relativ homogenen Teilauswahl einfacher darstellen wird.

Vor Durchführung der Clusterzentrenanalyse, muss die Anzahl der Cluster durch eine hierarchische Analyse ermittelt werden. Errechnet wird diese mit einer Zufallsstichprobe von ungefähr 10% des Gesamtdatensatzes über das Statistikprogramm SPSS ($N_{\text{gesamt}}=621$, $N_{\text{Zufallsstichprobe}}=68$). Dann wird aus der Anzahl der eingeschlossenen Fälle ($N=58$, fehlende Werte=10) die Schrittzahl abgezogen (Schritt 55) hinter der sich der Koeffizient sprunghaft erhöht (von 3,94 auf 5,05). Somit wird 58 minus 55 gerechnet und das Ergebnis ist eine drei, welches somit eine 3-Cluster-Lösung bedeutet ($58-55=3$) (vgl. Bühl 2010, S. 600).

In der Clusterzentrenanalyse mit der Gesamtstichprobe werden 616 Lehrer ($N_{\text{gesamt}}=621$) auf drei Cluster verteilt. Fünf Fälle werden keinem Cluster zugeordnet. Die Distanzen zwischen den einzelnen Clustern liegen zwischen 1.4 und 2.4. Die größte Distanz ist mit 2.4 zwischen Cluster 2 und 3 zu finden.

	Cluster 1 N=220	Cluster 2 N=279	Cluster 3 N=117
Delegation	2.43	2.54	1.94
Organisationsbezogene	2.00	3.39	1.89

Weisungen			
Unterrichtsbezogene Weisungen	3.44	3.60	2.15
Mitarbeiterkontrolle	2.85	3.20	2.20
N(Gesamt=616, Fehlend=5)	220	279	117

Anmerkung: 1=trifft völlig zu, 2=trifft überwiegend zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft nicht zu
Tabelle 48: Drei-Cluster-Lösung

Tabelle 56 zeigt die endgültige Clusterlösung, die Werte in der Tabelle geben den Mittelwert der Skalen in den einzelnen Clustern an. Die drei Cluster zeigen deutliche Unterschiede in ihren Konstellationen, wobei sich Cluster Nr. 3 besonders stark von den anderen abhebt. Cluster Nr. 3 (siehe Abbildung 36) ragt durch geringe Mittelwerte bzw. hohe Zustimmung in allen vier Weisungsaspekten heraus: „Delegation“ MW=1,94, „Organisationsbezogene Weisungen“ MW=1,89, „Unterrichtsbezogene Weisungen“ MW=2,15 und „Mitarbeiterkontrolle“ MW=2,20. Weiterhin ist bei Cluster Nr. 3 zu verzeichnen, dass dort die geringste Anzahl von Lehrkräften anzutreffen ist (N=117).

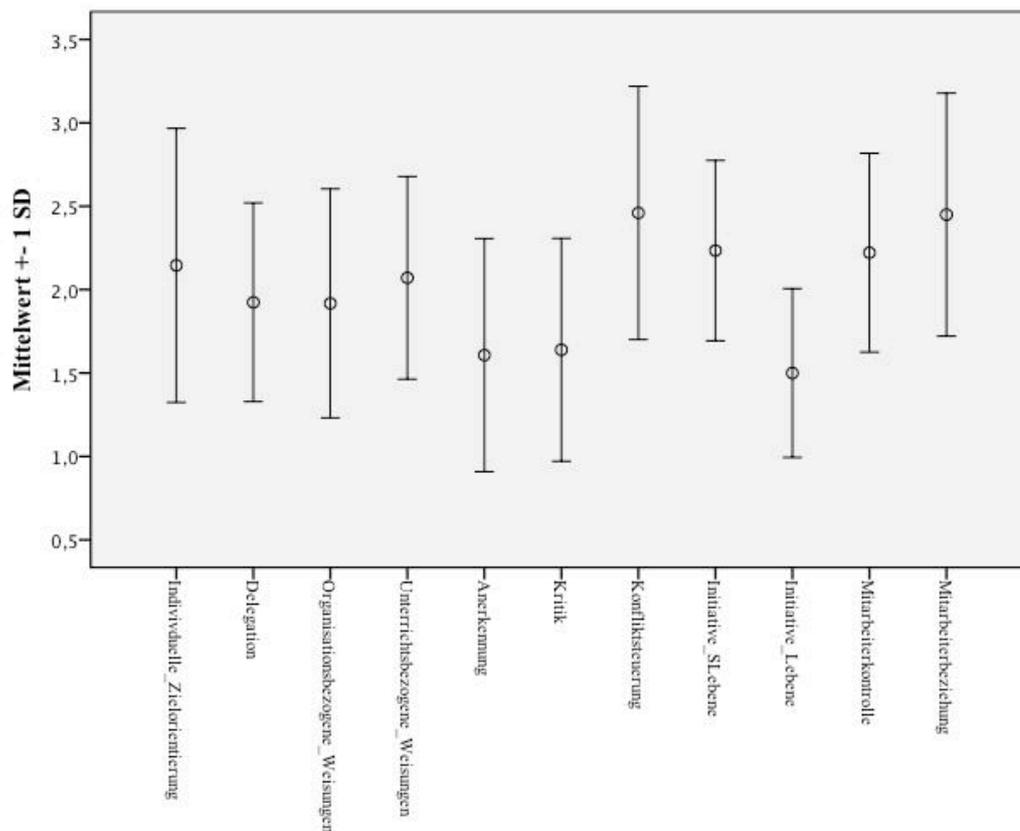


Abbildung 36: Cluster Nr. 3

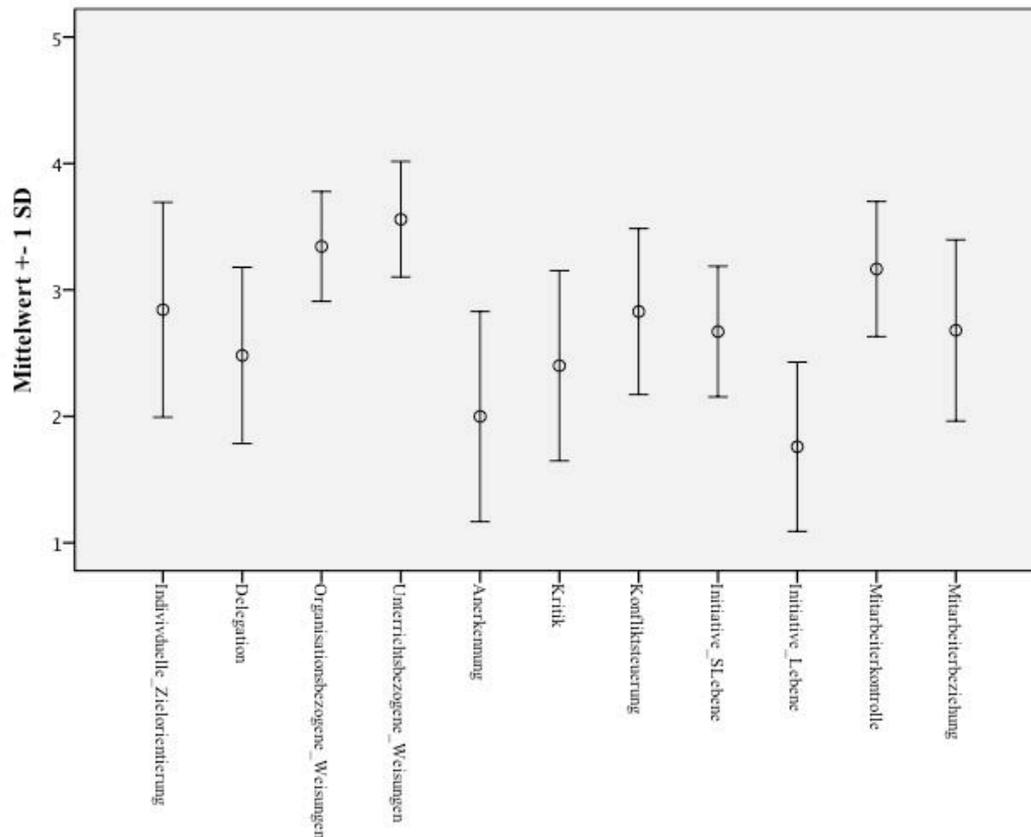


Abbildung 37: Cluster Nr. 2

Cluster Nr. 2 (siehe Abbildung 37) unterscheidet sich erheblich von Cluster 3, indem es eine deutlich höhere Mittelwerte aufweist bzw. eine ablehnende Haltung gegenüber den Weisungsaspekten zeigt: „Delegation“ MW=2,54, „Organisationsbezogene Weisungen“ MW=3,39, „Unterrichtsbezogene Weisungen“ MW=3,60 und „Mitarbeiterkontrolle“ MW=3,20. Auffällig ist bei diesem Cluster allerdings die doch eher zustimmende Haltung gegenüber „Delegation“, der Mittelwert von 2,54 liegt zwischen „trifft überwiegend zu“ und „trifft teilweise zu“. Zumindest kann hier nicht von einer ablehnenden Haltung gesprochen werden. Da dieser Cluster quantitativ am stärksten (N=279) vertreten ist, muss ihm eine hohe Bedeutung beigemessen werden. Hierin befinden sich Lehrpersonen, die Weisung und Kontrolle weitgehend ablehnen, teilweise aber Delegation akzeptieren. Auch die Lehrpersonen innerhalb Cluster Nr. 1 (siehe Abbildung 38) sind Weisungen und Kontrolle gegenüber skeptisch: „Delegation“ MW=2,43, „Organisationsbezogene Weisungen“ MW=2,00, „Unterrichtsbezogene Weisungen“ MW=3,44 und „Mitarbeiterkontrolle“ MW=2,85. Sie grenzen dies jedoch auf unterrichtsbezogene Weisungen ein. Organisationsbezogene Weisungen finden bei ihnen Akzeptanz. Delegation wird von den Lehrpersonen, genau wie in Cluster 2, akzeptiert.

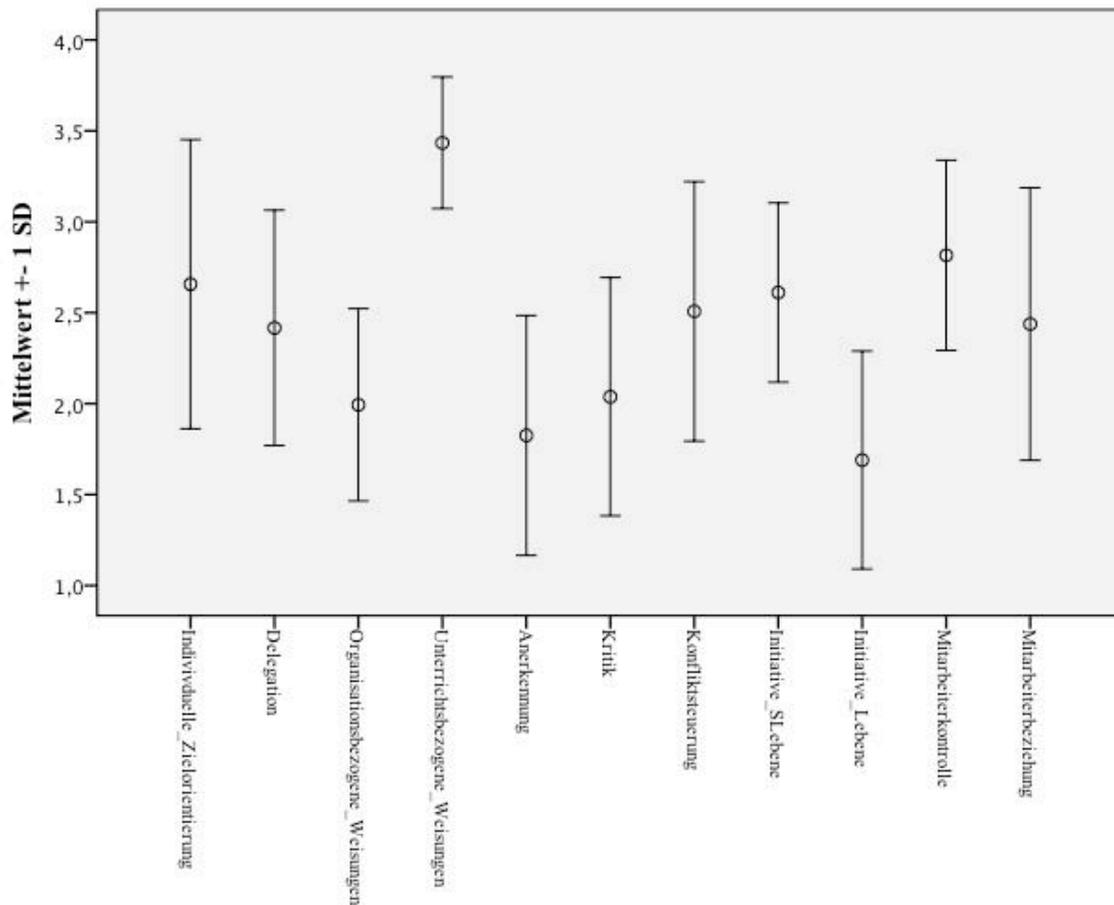


Abbildung 38: Cluster Nr. 1

Um einen eventuellen Zusammenhang zwischen den drei Clustern und verschiedenen unabhängigen Variablen, Kontrollvariablen, personenbezogenen Variablen und Schulen zu testen, werden Kreuztabellen und der statistische Signifikanztest, Chi-Quadrat-Test, durchgeführt. Bei den unabhängigen Variablen kristallisieren sich zwei signifikante Unterschiede bei zwei Subskalen des „Autonomie-Paritätsmuster“: „Parität“ ($p=0.015$) und „Ablehnung von Kooperation“ ($p=0.000$) heraus. Die Lehrkräfte im Cluster Nr. 2 weisen einen stärker ausgeprägten Gleichheitsgedanken auf und lehnen Kooperationen deutlich stärker ab als die Lehrer in den Clustern Nr. 1 und 3. Die Lehrkräfte im Cluster Nr. 3 sehen in hohem Maße individuelle Unterschiede in der Qualität von Lehrerarbeit (Parität) und sind vor allem im Vergleich zu den Lehrkräften im Cluster 2 deutlich kooperationsbereiter⁵⁶.

In einer Gegenüberstellung der drei Cluster mit den personenbezogenen Variablen und den Kontrollvariablen können keine signifikanten Unterschiede abgeleitet werden.

⁵⁶ Eine „1“ bedeutet „trifft völlig zu“, eine „2“ „trifft überwiegend zu“, eine „3“ trifft teilweise zu und eine „4“ „trifft nicht zu“.

Einen weiteren signifikanten Unterschied zeigt der Vergleich der Cluster und der einzelnen Schulen ($p=0.013$). Im schulbezogenen Vergleich sieht die Gesamt-Verteilung der Cluster an den zehn Schulen wie folgt aus: Cluster Nr. 1 = 36%, Cluster Nr. 2 = 45% und Cluster Nr. 3 = 19% (siehe Abbildung 39).

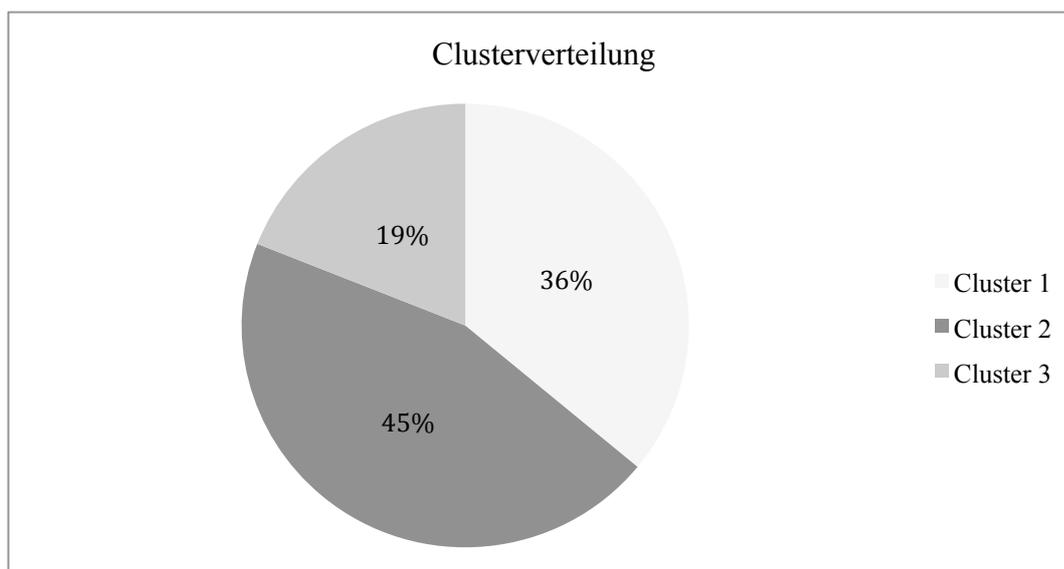


Abbildung 39: Clusterverteilung

Somit ist Cluster Nr. 3 bzw. Lehrkräfte mit hoher Akzeptanz der Weisungen des Schulleiters am geringsten an den Schulen vertreten. Cluster Nr. 2 bzw. Lehrkräfte mit ablehnender Haltung gegenüber Schulleitungsweisungen am Stärksten vertreten. Dicht gefolgt von Cluster Nr. 1 bzw. Lehrkräften, die den Weisungen ebenfalls kritisch gegenüberstehen, dies allerdings auf unterrichtsbezogene Weisungen eingrenzen. Alle drei Cluster sind an allen Schulen vertreten. Mit Blick auf die einzelnen Schulen wird festgestellt, dass bei Schule A das Cluster Nr. 3 am stärksten mit 33% und Cluster Nr. 1 am geringsten mit 26,4% vertreten ist. Wird diese Schule im Hinblick auf die Kontrollvariablen untersucht wird festgestellt, dass diese Schule kein auffälliges Muster besitzt, wie z.B. hohe Berufszufriedenheit. Die geringste Anzahl an Lehrkräften im Cluster Nr. 3 (8,3%) und die höchste im Cluster Nr. 2 (60,4%) weist die Schule G auf. Cluster Nr. 2 ist an Schule G am höchsten und an Schule I (30,4%) vertreten.

7. Methodenkritik

Erhebungsinstrument: Die Angaben der Lehrer wurden anhand eines Fragebogens erfasst, der neben eigens für die vorliegende Studie entwickelten Items und Skalen auch erprobte Skalen enthielt. Selbst entwickelt wurden die Skalen der Personalführungsaufgaben, das Item zur Wahrnehmung der Veränderung, das Item zur Schulleitungszufriedenheit und das Item zur Einschätzung des Entwicklungszustandes der jeweiligen Schule. Übernommen wurden die Skalen bzw. einzelne Items zum Autonomie-Paritätsmuster (Altrichter & Eder 2004), zum Innovationsklima (Holtappels 1997, 2006, 2008), zur Berufszufriedenheit (Ditton 2001), zum Stress (vgl. ebd.) und zum Burnout (Maslach & Jackson 1986).

Die interne Konsistenz der abhängigen Variablen bzw. der Skalen der Personalführungsaufgaben entsprach nach Eliminierung von zwei Skalen einschließlich fünf Items Cronbach's α Werten zwischen $\alpha = .56$ und $\alpha = .86$. Die Skalen sind im Hinblick auf die Reliabilitäten mit den Werten von Cronbach's $\alpha \geq .06$ als ausreichend und ab $\alpha \geq .07$ als gut zu bewerten, die internen Konsistenzen der Skalen „Initiative auf Schulleitungsebene“ ($\alpha = .56$) und „Initiative auf Lehrerebene“ ($\alpha = .58$) sind jedoch von geringer Zuverlässigkeit. Die elf-faktorielle Struktur ließ sich über die Faktorenanalyse replizieren. Aufgrund der überwiegend geringen fehlenden Werte, mit Ausnahmen von zwei Items der Skala Delegation (mit 6,3% und 7,9%), kann von einer guten Akzeptanz der Skalen zu den Personalführungsaufgaben ausgegangen werden.

Die internen Konsistenzen der unabhängigen Variablen bzw. der Skala Autonomieparitätsmuster in der vorliegenden Studie entsprachen mit jeweils Cronbach's $\alpha = .62$ (Autonomie), $\alpha = .53$ (Parität), $\alpha = .89$ (Ablehnung von Kooperation), bis auf die Skala „Ablehnung von Kooperation“ höhere Werte, den Daten von Altrichter et al. (2004). Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Anzahl der Items pro Skala ursprünglich höher war. Die Reliabilität der Skala „Parität“ ist jedoch mit Cronbach's $\alpha = .53$ von geringer Zuverlässigkeit. Die internen Konsistenzen der Skala Innovationsklima in der vorliegenden Studie entsprachen mit Cronbach's Alpha Werten von $\alpha = .70$ (Innovationsbereitschaft), $\alpha = .56$ (Ziel-/Konsensorientierung) und $\alpha = .71$ (Fortbildungsbereitschaft) bis auf die Skala Ziel-/Konsensorientierung, die eine geringe Zuverlässigkeit aufwies, den Daten von Holtappels et al. (2006). Die faktoriellen

Strukturen der Skalen wurden im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft. Die jeweils drei-faktorielle Struktur der Originalversionen vom Autonomie-Paritätsmuster und vom Innovationsklima ließ sich replizieren. Die überwiegend geringe Anzahl von fehlenden Werten, mit Ausnahme der zwei Items der Skala Parität (8,9% und 15,6%) und der drei Items der Skala Fortbildungsbereitschaft (13,7%), weist auf eine Akzeptanz des Instrumentes bzw. der Skalen Autonomie-Paritätsmuster und Innovationsklima hin.

Die Kontrollvariablen bestehen aus vier Einzelvariablen und zwei Skalen „Berufszufriedenheit“ und „Burnout“. Sie weisen eine geringe Anzahl von fehlenden Werten auf, die für eine gute Akzeptanz der beiden Skalen sprechen. Die Faktorenanalyse bestätigte die zweifaktorielle Struktur. Die interne Konsistenz der Skalen entsprach mit Cronbach's α Werten von $\alpha = .73$ (Berufszufriedenheit) einer guten Reliabilität und mit $\alpha = .55$ (Burnout) einer unzureichenden Reliabilität, welche jedoch absehbar angesichts der hohen Mittelwerte als „Deckeneffekt“ einzuschätzen ist.

Die abhängigen, die unabhängigen sowie die Kontrollvariablen weisen zusammengefasst eine noch akzeptable Qualität (siehe Kapitel 5.3) auf. Qualitätseinschränkungen sind jedoch im Hinblick auf teilweise zu geringe Reliabilitätswerte unumgänglich. Da diese Skalen nur aus zwei bis vier Items bestehen, wäre zu überprüfen, ob Um- und Neuformulierungen zu höherer Reliabilität führen könnten, oder ob der Faktor im vorliegenden Modell modifiziert werden muss. In einer Folgestudie müssten aber nicht nur die für die Arbeit neu entwickelten Items und Skalen weiter entwickelt werden, sondern auch das Instrumentarium zum Autonomie-Paritätsmuster.

8. Diskussion

Im abschließenden Kapitel der vorliegenden Arbeit werden die Forschungsfragen beantwortet und die Hypothesen geprüft.

In dieser Studie wurde mittels eines selbst entwickelten Fragebogens erhoben, welche Erwartungen Berufsschullehrer an die Personalführung durch den Schulleiter haben. Im ersten Block des Fragebogens wurden Form und Intensität von Führung ermittelt. Hintergrund des Fragebogens sind die Annahmen der Followership-Theorie (siehe Kapitel 3.8). Diese besagt, dass auch die Geführten, also die Lehrer zur erfolgreichen Schule aktiv beitragen. Nur in Kenntnis der Wünsche des Kollegiums, kann der Schulleiter entscheiden, welche Bedürfnisse für die gemeinsame schulische Arbeit von Bedeutung sind (vgl. Gerick 2009b, S.36). Vorlage für die diesbezüglich relevanten Befragungssitems waren Kernaufgaben der Personalführung in der Wirtschaft im Sinne von Hemphill & Coons (1957), Jung (2008), Olfert (2005) und Stogdill (1974). Nach einer empirischen Überprüfung der Skalen erwiesen sich elf von 13 Skalen als hinreichend reliabel, um die unter Kapitel 4.2 dargestellten Forschungsfragen zu beantworten. Diese sind: „Individuelle Zielorientierung“, „Delegation“, „organisationsbezogene Weisungen“, „unterrichtsbezogene Weisungen“, Führungsinstrument „Anerkennung“ und Führungsinstrument „Kritik“, „Konfliktsteuerung“, „Entwicklungsinitiative auf Schulleitungsebene“, „Entwicklungsinitiative auf Lehrerebene“, „allgemeine Mitarbeiterkontrolle“ und „Mitarbeiterbeziehung“ (siehe Kapitel 5.3).

8.1. Wie werden Personalführungsaufgaben des Schulleiters von Berufsschullehrern bewertet?

Das Hauptinteresse der Studie galt der Frage, herauszufinden, ob es ein konsensuales Grundverständnis von Führung an berufsbildenden Schulen gibt und wenn ja, welche Aspekte dabei besonders bedeutsam sind. Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zunächst die breite Akzeptanz von Anerkennung und Kritik innerhalb und außerhalb des Unterrichts als Führungsmittel, die Schaffung und Förderung von Innovationsräumen und die Berechtigung für eine Delegation von Aufgaben und Verantwortung positiv zu bewerten. Lob und Kritik erweisen sich damit als akzeptierte Führungsmittel, deren flexible und angemessene Handhabung erfolgreiche Schulleiter kennzeichnet. Schulleiter sollten sich mit den Ideen der Lehrpersonen auseinandersetzen, Freiräume für diese schaffen und

Verantwortung für die Umsetzung abgeben. Sie sollten zudem auch Inhalte einfordern, d.h. Lehrer fördern und fordern. Schulleiter sollten Aufgaben und Verantwortung an geeignete Personen delegieren und sie dabei unterstützen.

Persönliche Belange und interne Konflikte werden als Führungsthemen bestätigt. Diese sollten aber entsprechend moderat und sensibel von der Schulleitung gehandhabt werden. Dieses Ergebnis ist erwartungskonform und wird sich vermutlich im Vergleich zu anderen Berufsgruppen kaum unterscheiden. Wie alle Führungspersonen in Wirtschaft und Verwaltung müssen auch Schulleiter stets der Situation angemessen Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung sensibel handhaben. Dazu ist zum einen ein klarer, flexibler Führungsstil seitens der Führungskraft erforderlich, zum anderen sollte auch eine hohe Aufmerksamkeit und Anpassungsfähigkeit der Führungsperson gewährleistet sein.

Nicht erwartungskonform ist die geringe Zustimmung für Entwicklungsinitiativen auf Schulleitungsebene. Damit wird deutlich, dass Weisungen als instruktionales Führungsmittel wahrgenommen werden und daher nur dort erteilt werden sollten, wo sie entweder dienstlich zwingend oder unumgänglich sind. Dies wird von den Befragten im Bezugsraum Schulentwicklung nicht akzeptiert. Schulleiter sollten hier somit mit transaktionalen Führungsmitteln arbeiten (siehe Kapitel 3.7.2), z.B. gemeinsamen Zielfeststellungen, Delegation, etc. Transaktionale Führung unterscheidet sich von der instruktionalen Führung dahingehend, dass die Führungsperson ein bestimmtes Verhalten (z.B. durch Weisung, Delegation) veranlasst und im Austausch die Mitarbeiter Belohnungen erhalten (z.B. Unterstützung, Anerkennung, etc.). Somit folgt die transaktionale Führung dem Prinzip der „gegenseitigen Verstärkung“ (vgl. Burns 1978).

Entwicklungsinitiativen seitens der Schulleitung werden von der Lehrerschaft als etwas angesehen, das ihre Arbeit erheblich tangiert oder sogar in diese eingreift. Daher kann ein Schulleiter diesen Gestaltungsraum nicht für sich alleine beanspruchen, sondern muss ihn möglichst konsensual mit dem Kollegium handhaben. Es ist dringend erforderlich diese beiden Entwicklungsinitiativen (seitens Schulleitung und seitens Lehrer) integrativ zu handhaben, da Entwicklungsinitiativen vom Kollegium in hohem Maße begrüßt werden. Hier rückt für den Schulleiter der Aspekt der transformationalen Führung in den Vordergrund, denn nur transformational vorgehenden Schulleitern gelingt durch die Transformation von Werten und Einstellungen der Mitarbeiter deren Motivation und

Leistung zu steigern (vgl. Bass et al. 1994, S. 3). Der Führungsstil wird durch den Begriff des „Leaders“ in Abgrenzung zum Begriff des „Managers“ deutlich. „Manager“ sind transaktionale Führer, die verwalten und „Leader“ transformationale Führer, die gestalten (vgl. Dörr 2007, S. 23).

Erwartungskonform, aber problematisch, ist das Führungsverständnis der Lehrer bzgl. des abgesicherten Gestaltungsraums „Unterricht“ und der Handhabung von Kontrolle. Von den Schulleitern wird somit eine Anerkennung des unterrichtsbezogenen Autonomie-Anspruchs erwartet. Dies steht jedoch im Widerspruch zu den Erwartungen der Schulverwaltung und der dahinter stehenden Politik an eine effektive Personalführung an Schulen. Ergebnis darf aber nicht sein, gerade an dieser Stelle mit „Loslassen“ zu begegnen, da so eine Grauzone für die Führung im zentralen Arbeitsbereich der Mitarbeiter entstehen würde. Dieses Anspruchsdenken würde dazu führen, dass Führung an Schulen und eine kooperative Schulentwicklung gehemmt werden. Der Unterricht muss letztlich geöffnet werden und kann zukünftig nicht mehr allein im Verantwortungsbereich der Lehrkraft liegen. Für Schulleitung gilt es, Wege zu finden, über die dieser Autonomie-Anspruch nicht generell aufgehoben, jedoch „funktional relativiert“ werden kann. Dies stellt absehbar die größte Herausforderung für die „Führungsperson Schulleiter“ dar.

Werden die übergreifenden Ergebnisse in den Führungsskalen mit jenen der Subgruppe der Schulleitungspersonen (Schulleiter und erweiterte Schulleitung) verglichen, ergibt sich kein großer Kontrast. Drei Skalen (Anerkennung, Konfliktsteuerung, Initiative auf Lehrerebene) wurden von Lehrern, Schulleitern und der erweiterten Schulleitung relativ identisch beantwortet, bei den übrigen Skalen antworteten die Schulleiter im Vergleich zur Lehrerschaft etwa eine Rating-Stufe höher in Richtung „Zustimmung“. Der Unterricht als Tabuzone für Führung wird nur von den Schulleitern in Frage gestellt. Im Großen und Ganzen bestätigt sich die Grundannahme, dass sich mit der Übernahme von Schulleitung eine Einstellungsveränderung vollzieht, diese jedoch sehr moderat ausfällt. Entscheidend scheint der Grad der unmittelbaren Betroffenheit zu sein, worauf der Befund hindeutet, dass das Antwortverhalten der Gruppe der erweiterten Schulleitung dem der Lehrer stärker ähnelt, als dem der Schulleiter.

8.2 Zusammenhang zwischen Autonomie-Paritätsmuster und Personalführungsaufgaben

Die Forschungsfrage 1 lautete „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Autonomie-Paritätsmuster und den Erwartungen an die Personalführungsaufgaben des Schulleiters?“. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wurde das Autonomie-Paritätsmuster als Prädiktor herangezogen. Es umfasst drei Subskalen, deren Aussagen unmittelbaren Einfluss auf die Personalführungserwartungen mit elf Subskalen haben müssten. Die drei Subskalen beziehen sich auf die individuellen Ansprüche an autonomes Unterrichten („Autonomie“), die „Unvergleichbarkeit“ von Lehrkräften („Parität“) und die Ablehnung kollegialer Kooperationsbereitschaft („Ablehnung von Kooperation“) (vgl. Altrichter & Eder 2004).

Die Ergebnisse zeigen, dass mit der überwiegenden Mehrzahl der Personalführungsaufgaben zwar signifikante, allerdings nur schwache Korrelationen auftraten (zwischen $r=.09^*$ und $r=.19^{**}$). Sie können deshalb nur als wenig bedeutsam gewertet werden. Stärkere Zusammenhänge finden sich zwischen der Subskala „Parität“, der Subskala „Ablehnung von Kooperation“ und den Personalführungsaufgaben. Insgesamt sind dies sechs Korrelationen.

Laut Hypothese 1.1 wurde erwartet, dass der Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter in einem negativen Zusammenhang mit der Autonomie des Lehrers steht. Es zeigen sich in dieser Subskala keine Korrelationen von Bedeutung (lediglich Korrelation $\leq -.18^{**}$). Diese sind aufgrund ihrer schwachen Ausprägung zu vernachlässigen bzw. nicht interpretierbar. Erstaunlich ist, dass in diesem Konstrukt mit elf möglichen, keine aussagekräftigen Korrelationen aufgetreten sind. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass der Autonomieanspruch eines Lehrers das Personalführungskonstrukt am Wenigsten beeinflusst. Allerdings lässt sich dies erst durch eine Verfeinerung bzw. Erweiterung des Konstrukts der Personalführungsaufgaben und durch weitere Untersuchungen verifizieren. Somit gehen die Ergebnisse nicht mit der Hypothese konform.

Entsprechend Hypothese 1.2 wurde erwartet, dass der Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter in einem negativen Zusammenhang mit der Parität des Lehrers steht. Übereinstimmend zeigen die Ergebnisse, dass bei einem hoch ausgeprägten Paritätsbewusstsein die Lehrer den Schulleiter nicht als Führungsperson ansehen, der, sei

es durch Anerkennung ($r=-.24^{**}$) oder Kritik ($r=-.32^{**}$), ihre Arbeit bewerten, und schon gar nicht ihre Tätigkeiten kontrollieren ($r=-.33^{**}$) sollte. Je mehr der Gleichheitsgedanken bei einem Lehrer ausgeprägt ist, desto weniger Personalführung in den Bereichen der Kritik, Anerkennung und Mitarbeiterkontrolle ist gewünscht. Erstaunlich ist allerdings, dass die Skalen „Anerkennung“ und „Kritik“ in der Gesamtauswertung eine hohe Zustimmung (MW=1,92) bis mittlere Zustimmung (MW=2,17) aufweisen und die Gesamtlehrerschaft im Mittelwert Anerkennung und Kritik befürworten. Umso stärker das Paritätsbewusstsein eines Lehrers, desto weniger wird Anerkennung und Kritik gewünscht. Die Skala Mitarbeiterkontrolle weist bei den Gesamtergebnissen eine moderat ablehnende Haltung der Lehrerschaft (MW=2,90) auf und stimmt damit mit der negativen Korrelation zwischen Parität und Mitarbeiterkontrolle überein. Sowohl die Lehrer mit einem ausgeprägten Paritätsbewusstsein als auch die Gesamtlehrerschaft lehnen Kontrolle durch den Schulleiter ab. Die Ergebnisse der Korrelationen sind zwar hypothesenkonform, aber deutlich geringer als erwartet.

Gemäß Hypothese 1.3 wurde erwartet, dass der Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter in einem negativen Zusammenhang mit der ablehnenden Kooperationshaltung des Lehrers steht. Erwartungskonform zeigen die Ergebnisse, dass mit steigender Ablehnung von Kooperationen, Kritik ($r=-.32^{**}$) und Kontrolle ($r=-.32^{**}$) durch den Schulleiter weniger befürwortet werden. Diese Lehrer sehen den Schulleiter wohl als „primus inter pares“ an, der keinen Lehrer in seiner Arbeit kontrollieren und sich kritischer Äußerungen enthalten soll. Nicht erstaunlich und ebenfalls erwartungskonform ist, dass die Entwicklungsinitiativen auf Lehrerebene ($r=-.25^{**}$) sinken, wenn ein Lehrer diese ablehnende Haltung einnimmt. Allerdings ergeben sich in der Gesamtbefragung bei den Skalen „Kritik“ (MW=2,17) und „Initiative auf Lehrerebene“ (MW=1,72) mittlere bis hohe Zustimmung. Dies bedeutet, dass die Gesamtlehrerschaft die beiden Skalen befürwortet und sich lediglich Lehrer mit ablehnender Kooperationshaltung keine Personalführung durch den Schulleiter in diesen beiden Aspekten wünschen. Bei der Skala Mitarbeiterkontrolle geht eine erwartungskonform negative Korrelation mit einem ablehnenden Mittelwert in der Gesamtbefragung einher (MW=2,90). Die Ergebnisse sind zwar hypothesenkonform, jedoch deutlich geringer als erwartet.

Bei dem eingesetzten, multidimensionalen Konstrukt wurden facettenreichere und höhere Korrelationen (sechs von 33 möglichen Korrelationen) zwischen den Subskalen des

Autonomie-Paritätsmusters und den Personalführungsaufgaben erwartet. Die Hypothesen konnten nur in Teilen und auch nur bei bestimmten Personalführungsaufgaben bestätigt werden. Dies kann als Hinweis auf eine notwendige Verfeinerung bzw. Erweiterung des Konstrukts der Personalführung und deren Items, sowie der unabhängigen Variablen betrachtet werden.

8.3 Zusammenhang zwischen Innovationsklima und Personalführungsaufgaben

Die Forschungsfrage 2 lautete „Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Innovationsklima und den Personalführungsaufgaben des Schulleiters?“. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wurde der Prädiktor „Innovationsklima“ mit den drei Subskalen „Innovationsbereitschaft“, „Ziel-/Konsensorientierung“ und „Fortbildungsbereitschaft“ (vgl. Holtappels 1997, 2006) bestimmt, deren Ausprägungen unmittelbaren Einfluss auf die Personalführungserwartungen haben müssten.

Die Ergebnisse zeigen nur eine geringe Anzahl an signifikanten Zusammenhängen. Diese sind allerdings aufgrund der geringen Höhe (Minimum $r=.01$, Maximum $r=-.18^*$) zu vernachlässigen. Laut Hypothese H2.1 wurde erwartet, dass die Bereitschaft zur Veränderung bzw. Innovation der Lehrer in einem positiven Zusammenhang mit dem Wunsch nach Personalführung durch den Schulleiter steht. Die Ergebnisse ($r=-.01$ – $r=.13^{**}$) geben jedoch keine Hinweise darauf und sind somit nonkonform zur Hypothese. Die Skalen „organisationsbezogene Weisungen“, „Konfliktsteuerung“ und „Mitarbeiterbeziehung“ weisen sogar fast Nullkorrelationen auf. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Innovationsbereitschaft keinen Einfluss auf den Personalführungswunsch der Lehrer hat. Allerdings muss an dieser Stelle überlegt werden, warum keine Korrelationen bzw. aussagekräftigeren Ergebnisse aufgetreten sind. Entweder könnte auch hier eine Verfeinerung bzw. Erweiterung des Instruments andere Ergebnisse liefern, oder es gibt wirklich keine Zusammenhänge.

Hier wäre besonders die Klärung interessant, inwieweit im Berufsstand der Lehrer andere Faktoren eine Rolle spielen als im Wirtschaftsbereich. Denn Studien aus dem Wirtschaftsbereich belegen, dass transformationale Führungspersonen nur im Kontext von Unsicherheit und Veränderung erfolgreich sind (vgl. Waldman 2001). In öffentlichen Organisationen hingegen ist der Einfluss von transformationalen Führungspersonen gering (vgl. Felfe 2005). In diesem Bereich erweist sich der transaktionale Führungsstil als

erfolgreicher. Als Begründung wird angenommen, dass sich privatwirtschaftliche Organisationen im Vergleich zu öffentlichen Organisationen in einem dynamischeren Umfeld bewegen (vgl. Bass 1999). Schulen gehören zu den öffentlichen Organisationen. Allerdings bewegen sich aufgrund der stetig wachsenden Autonomie der Schulen und der damit anstehenden Veränderungsprozesse gerade berufliche Schulen durch ihre Nähe zu den Unternehmen in einem sehr dynamischen Umfeld. Dies war auch der Grund für die Auswahl der Skala „Innovationsklima“ als unabhängige Variable. Es stellt sich hier die Frage, ob die geringen Korrelationen eventuell der mangelnden Übertragbarkeit von wirtschaftlichen Modellen (Personalführungsaufgaben) auf den schulischen Bereich geschuldet werden müssen, da die Theorie aus dem Wirtschaftsbereich kommt. Hier wäre die Unvereinbarkeitsthese zwischen Organisation und Erziehung (Terhart 1986) neu zu überdenken (siehe Kapitel 1.1).

Gemäß Hypothese 2.2 wurde erwartet, dass die Ziel-/Konsensorientierung der Lehrer in einem positiven Zusammenhang mit dem Wunsch nach Personalführung steht. Die Skalen „Delegation“, „organisationsbezogene Weisungen“, „Anerkennung“, „Kritik“ und „Initiative auf Lehrerebene“ weisen sogar fast Nullkorrelationen auf. Alle weiteren Ergebnisse ($r=-.05$ – $r=-.18^{**}$) dieser Skala geben keinen Hinweis auf einen aussagekräftigen Zusammenhang und sind somit nonkonform zur Hypothese. Anzunehmen wäre hier, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Ziel-/Konsensorientierung eines Lehrers und dem Personalführungswunsch gibt. Hier ergibt sich der gleiche Sachverhalt, wie er zuvor in der Skala „Innovationsbereitschaft“ beschrieben wurde. Es müsste durch weitere Untersuchungen nach den Gründen und eventuell anderen Faktoren, die den Personalführungswunsch beeinflussen, gesucht werden. Nicht erwartungskonform verhalten sich auch die Ergebnisse bzgl. der Hypothese 2.3. Darin wurde postuliert, dass die Fortbildungsbereitschaft eines Lehrers im positiven Zusammenhang mit dem Wunsch nach Personalführung steht. Es finden sich wie in den anderen beiden Skalen des Innovationsklimas, keine aussagekräftige Korrelationen ($r=.01$ – $r=.14^{**}$) und sie sind somit nicht konform zur Hypothese. Die Skalen „Anerkennung“, „Kritik“ und „Mitarbeiterbeziehung“ weisen fast Nullkorrelationen auf. Somit lassen diese Ergebnisse vermuten, dass die Fortbildungsbereitschaft keinen Einfluss auf den Personalführungswunsch eines Lehrers hat. Es stellt sich allerdings die Frage, ob in diesem Konstrukt überhaupt die richtigen unabhängigen Variablen eingesetzt wurden oder ob es

andere Variablen gibt, die Einfluss nehmen. Wichtig wären auch hierbei wieder weitere Untersuchungen zur Ursachenforschung und Verfeinerung/Erweiterung des Konstrukts.

8.4 Zusammenhang zwischen Kontrollvariablen und Personalführungsaufgaben

Die Forschungsfrage 4 lautete „Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Kontrollvariablen und den Personalführungsaufgaben?“. Die Ergebnisse zeigen, dass nur eine sehr geringe Anzahl an Korrelationen auftrat. Aufgrund der geringen Höhe (zwischen $r=.09^*$ und $r=.18^{**}$) sind diese als wenig bedeutsam zu werten.

Es werden somit keine Hinweise darauf gegeben, dass die Zufriedenheit eines Lehrers mit dem Beruf und die Zufriedenheit mit dem Schulleiter den Wunsch nach Personalführung beeinflussen. Ebenso zeigen Stress und Burnout eines Lehrers keinerlei Auswirkungen auf den Führungsbedarf.

Erstaunlich ist auch, dass die Veränderungswahrnehmung der Lehrer („Ich gehe davon aus, dass sich meine Arbeitsbedingungen innerhalb der nächsten fünf Jahre nicht verändern werden“) keine Korrelationen zu den Personalführungsaufgaben aufweist. Denn nach Meinung verschiedener Autoren, sollte gerade in Veränderungssituationen, die bei den Mitarbeitern Unsicherheit hervorrufen, durch die Führung Orientierung und Sicherheit gegeben werden. Damit sollte eigentlich der Führungsbedarf steigen (vgl. Rosenstiel 2006, Waldmann 2001). Der Mittelwert der Skala Veränderungswahrnehmung lag mit 2,93 im ablehnenden Bereich. Das bedeutet, dass auch die Mehrheit (65%) der befragten Lehrer die Veränderungen in ihrem Berufsalltag erkennt und weiß, dass ihre Arbeitsbedingungen einem stetigen Wandel unterworfen sind. Dieser Sachverhalt spiegelte sich auch zwischen der Kontrollvariable „Schulentwicklung“ und den Personalführungsaufgaben wider. Die Kontrollvariable „Schulentwicklung“ dient zur Einstufung des Entwicklungszustands der Schule, an welcher der befragte Lehrer arbeitet. Hier wurden Korrelationen in der Art erwartet, dass Lehrer, die eine Entwicklungsbedürftigkeit ihrer Schule wahrnehmen auch einen Bedarf an Führung für notwendig erachten. Allerdings zeigten sich auch hier keine signifikant aussagekräftigen Ergebnisse. Obwohl der Mittelwert bei 3,36 lag und damit die befragten Lehrer zu ca. 90% die Entwicklungsbedürftigkeit ihrer Schule erkannt haben. Ob bzw. wie sich Schulen entwickeln wird von der Lehrerschaft wohl kaum in einen Zusammenhang mit Personalführung gesetzt.

Erstaunlich war, dass keinerlei signifikante Korrelationen zwischen den Kontrollvariablen und den Personalführungsaufgaben aufgetreten sind. Als mögliche Erklärung könnte eine falsche oder ungenügende Auswahl der Kontrollvariablen dienen. Diese Fragen können nur in weiterführende Untersuchungen beantwortet werden.

8.5 Zusammenhang zwischen personenbezogenen Merkmalen und Personalführungsaufgaben

Die Forschungsfrage 4 lautete „Gibt es einen Zusammenhang zwischen personenbezogenen Merkmalen und Personalführungsaufgaben des Schulleiters?“. Bei den Ergebnissen ließen sich kaum Konfundierungen zwischen den personenbezogenen Merkmalen und den Personalführungsaufgaben identifizieren. Im Falle signifikanter Ergebnisse waren diese in sehr geringer Höhe ($r=-.09^*$ und $r=-.18^{**}$) und sind somit als wenig bedeutsam zu bewerten. Aus diesem Grund wurden t-Test Analysen oder Varianzanalysen für signifikante Ergebnisse ($p<.01$) durchgeführt.

Diese Ergebnisse der t-Test Analysen zeigen, dass sich im Geschlechtervergleich Männer dahingehend unterscheiden, dass sie sich mehr Konfliktsteuerung durch den Schulleiter wünschen ($MW_{\text{Mann}}=2,53$ vs. $MW_{\text{Frau}}=2,70$, $p=.006$). Dieser Befund ist zwar durch die Signifikanz überzufällig aber anhand der geringen Mittelwertsunterschiede als wenig relevant einzustufen. Der gleiche Sachverhalt spiegelt sich auch im nächsten Punkt wider. Lehrer, die einem Qualitätsgremium angehören zeigen ein anderes Führungsverständnis als Lehrer, die keinem solchen Gremium angehören. Dieses Verständnis drückt sich in einem stärkeren Wunsch nach Kritik ($MW_{\text{Gremium}}=1,93$ vs. $MW_{\text{kein}}=2,18$, $p=.010$) und Eigeninitiative hinsichtlich Innovationen aus ($MW_{\text{Gremium}}=1,51$ vs. $MW_{\text{kein}}=1,73$, $p=.006$). Keinerlei Unterschiede wurden gefunden, wenn ein Lehrer zuvor einen Ausbildungsberuf erlernt hatte, wenn er Teilzeit oder Vollzeit beschäftigt war und wenn er vor seiner Lehrerausbildung Erfahrung in einem anderen Beruf sammeln konnte.

Die Ergebnisse der Varianzanalysen zeigen signifikante Unterschiede. Beim Betrachten der Mittelwerte ist davon auszugehen, dass es sich um nicht bedeutsame Unterschiede handelt. Denn aufgrund der großen Stichprobe können schon geringe Unterschiede signifikant werden. In der Kategorie „Alter“ ergibt sich, dass mit zunehmendem Alter die Ablehnung unterrichtsbezogener Weisungen ($p=.024$), Kritik ($p=.042$) leicht zunimmt und die Eigeninitiative hinsichtlich Ideen und Innovationen ($p=.020$) leicht abnimmt. Die

Mittelwerte der einzelnen Altersgruppen weisen dabei – wie bereits eingangs erklärt – nur geringe Differenzen auf. So liegt bspw. der höchste Mittelwert in der Kategorie 40-44 Jahre und der Skala „Unterrichtsbezogene Weisungen“ bei 3,32 und der niedrigste Mittelwert in der Kategorie 25-29 Jahre und der Skala „Unterrichtsbezogene Weisungen“ bei 2,76. Die Skalen „Kritik“ und „Initiative auf Lehrerebene“ weisen ebenfalls nur sehr geringe Differenzen zwischen den höchsten und niedrigsten Mittelwerten auf. Diese geringe Mittelwertsunterschiede bzw. die signifikanten Ergebnisse werden somit als wenig bedeutsam eingestuft. Ein weiterer signifikanter Unterschied, allerdings auch hier mit sehr geringen Mittelwertsunterschieden, zeigt sich bei der „Ausbildung“ der Lehrer, die nicht über ein Studium, sondern über eine Fachweiterbildung bzw. eine Meisterprüfung zur Lehrtätigkeit gekommen sind. Sie zeigen ein höheres Bedürfnis nach Eigeninitiative ($p=.046$; $MW_{\text{Max}}=1,72$ $MW_{\text{Min}}=1,39$) und Mitarbeiterkontrolle ($p=.002$; $MW_{\text{Max}}=2,95$ $MW_{\text{Min}}=2,45$). Dies könnte dadurch begründet sein, dass sie es durch ihre betriebliche Tätigkeit gewohnt sind, selbstständig Ideen zu entwickeln, die dann aber auch selbstverständlich von höherer Ebene kontrolliert werden. Allerdings wird auch dieser signifikante Unterschied aufgrund der geringen Mittelwertsunterschiede als nicht bedeutsam eingestuft. Der gleiche Sachverhalt zeigt sich auch in der Skala „Unterrichtserfahrung“ mit signifikanten, aber aufgrund geringer Mittelwertsdifferenzen nicht bedeutsamen Unterschieden. Zumindest lässt sich der Hinweis ableiten, dass mit zunehmender Unterrichtserfahrung des Lehrers, das Interesse an Kritik und an Entwicklungsinitiativen durch den Schulleiter geringer wird. Keine signifikanten Ergebnisse wurden bei den Items „Berufserfahrung in Jahren“ und „Lehrerart“ (Fachlehrer, Gewerbelehrer, Handelslehrer) gefunden.

Insgesamt konnten keine personenbezogenen Merkmale gefunden werden, die in angemessenem Umfang in Beziehung zur Personalführungsskala gesetzt werden können. Lediglich Hinweise auf eventuelle Zusammenhänge können gezeigt werden. Diese müssten in weiterführenden Untersuchungen differenziert betrachtet werden.

8.6 Clusteranalyse

Wie in den Kapiteln zuvor beschrieben konnten, wenn überhaupt vorhanden, nur sehr geringe Zusammenhänge zwischen den Personalführungsvariablen und den unabhängigen, sowie den Kontrollvariablen aufgezeigt werden. Aus diesem Grund wurde eine Clusteranalyse mit den weisungsbezogenen Skalen („Delegation“, „Organisationsbezogene

Weisungen“, „Unterrichtsbezogene Weisungen“ und „Mitarbeiterkontrolle“) durchgeführt, um nach überindividuellen Bewertungsmustern zu suchen. Es wurden drei Cluster aufgedeckt. Cluster Nr. 1 ist skeptisch gegenüber Weisungen und Kontrolle. Dies wird jedoch auf unterrichtsbezogene Weisungen eingegrenzt, wohingegen organisationsbezogene Weisungen Akzeptanz finden. Cluster Nr. 2 weist eine ablehnende Haltung gegenüber allen vier Weisungsaspekten auf und Cluster Nr. 3 zeigt eine hohe Zustimmung in allen vier Weisungsaspekten.

Signifikante Unterschiede konnten zwischen Parität und Ablehnung von Kooperation festgestellt werden. Die Lehrkräfte im Cluster Nr. 2 weisen einen stärker ausgeprägten Gleichheitsgedanken auf und lehnen Kooperationen deutlich stärker ab als die Lehrer in Cluster Nr. 1 und 3. Die Lehrkräfte im Cluster Nr. 3 sehen in hohem Maße individuelle Unterschiede in der Qualität von Lehrerarbeit (Parität) und sind vor allem im Vergleich zu den Lehrkräften im Cluster 2 deutlich kooperationsbereiter. Dies geht auch konform mit der Gesamtinterpretation des Clusters Nr. 3, in der die Lehrkräfte den Weisungen des Schulleiters gegenüber positiv stehen.

Es kann festgehalten werden, dass das aus Schulleiter- bzw. Führungsperspektive wünschenswerte Cluster Nr. 3 mit 19% Ausprägung noch zu gering präsent ist, um erfolgreich führen zu können. Noch sind 80% der Lehrkräfte an beruflichen Schulen allgemeinen, besonders unterrichtsbezogenen Weisungen gegenüber skeptisch. Allerdings können die Zahlen im positiven Sinn auch dahingehend ausgelegt werden, dass immerhin schon 19% der Lehrkräfte einer modernen Personalführung offener gegenüber stehen und somit ein Grundstock für die weitere Entwicklung von Personalführungsarbeit gelegt sein könnte.

Obwohl die Aussagekraft einer explorativen Clusteranalyse gegenüber statistisch besser abgesicherten Beziehungen - wie Korrelationen - deutlich eingeschränkt ist, kann mittels dieses Zugangs zumindest gezeigt werden, dass die vorliegenden Varianzen nicht völlig zufälliger Natur sind. Wie und warum Berufsschullehrer zu so unterschiedlichen Erwartungen an die Personalführung ihrer Schulleitungen kommen, bleibt jedoch letztlich unklar. Dies kann Ausgangspunkt für eine spezifische Studie sein, die sich näher mit der Frage auseinandersetzt, was die Ursachen für unterschiedliche Führungsvorstellungen von Lehrpersonen sind, wie stabil diese Führungsvorstellungen sind bzw. ob und wie sie sich

verändern.

8.7 Forschungsdesiderata

Die Arbeit wirft einige Fragen auf, die nur in Anschlussstudien sinnvoll geklärt werden können. Zwar konnte in den Befunden der Arbeit ein stabiles Muster bei der Bewertung der Personalführungsaufgaben ermittelt werden, relevante Korrelationen mit den implizierten Prädiktoren, den Kontrollvariablen und personenbezogenen Variablen, blieben jedoch aus. Forschungsvorhaben, die an diese Befunde anknüpfen wollen, müssten zunächst klären, ob das vorgefundene Muster bei den Führungsaspekten auch in anderen Schularten (z.B. Realschule, Gymnasium, etc.) oder Berufen zu finden ist. Bei abweichenden Ergebnissen würden sich folgende Fragen stellen: Woher kommt dieses stabile Muster gerade an berufsbildenden Schulen? Wie und wann entsteht es? Zur Ursachenforschung wäre eine Querschnittsuntersuchung bei Studierenden von großem Interesse. Sie könnte ermitteln, ob Lehramtsstudenten primär ein abweichendes Personalführungsmuster mitbringen, bevor sie als Lehrer den Sozialisationsprozess in einer Schule erfahren. In einer Untersuchung von Eder et al. (2011) zeigt sich, dass das Autonomie-Paritätsmuster (APM) bei Lehramtsstudenten bereits in den ersten Semestern in einem ähnlichen Ausmaß wie bei erfahrenen Lehrern vorliegt. Es zeigt sich ebenfalls, dass bei Studierenden das Autonomie-Paritätsmuster häufiger auftritt, wenn mindestens ein Elternteil den Lehrerberuf ausübt. Diese Tatsache unterstützt die Annahme von Eder et al. (2011), der davon ausgeht, dass das Autonomie-Paritätsmuster nicht erst durch die berufliche Sozialisation erworben wird. Gleiches tritt auch bei Studierenden auf, die in den Persönlichkeitsbereichen: Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit geringe Werte erreichen. Sie weisen zudem auch schlechtere schulische Leistungen auf und eine geringere Selbstwirksamkeit. „In diesem Sinne kann das APM als die vorsorgliche Reklamierung eines abgegrenzten Berufsraumes durch die im weitesten Sinne leistungsschwächeren und weniger gut geeigneten Aspirant/innen auf den Lehrerberuf verstanden werden, in dem die eigenen Schwächen und Defizite verborgen bleiben können“ (Eder et al. 2011, S. 215). Interessant wäre bei weiterführenden Studien deshalb auch, ob bzw. wie dieses Muster von der Schulverwaltungen rezipiert bzw. reproduziert wird. Wie die Diskussion gezeigt hat, wären jedoch zwei Hypothesen abzuleiten, deren Bestätigung einen bedeutsamen Schritt in eine verbesserte Schulleiter-Ausbildung begründen könnten:

H1: Schulleiter mit einer (im Sinne der Befunde) innovativ eigenen Auffassung von Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung beziehen diese Bereiche der Personalführungsaufgaben auch intensiv in ihre Führungsarbeit ein.

H2: An Schulen mit einer im Sinne der H1 agierenden Schulleitung, besteht eine überdurchschnittlich große Akzeptanz für – und Reaktion auf diese Führungsarbeit.

Weiterhin von Interesse wäre auch der Einfluss verschiedener Situationen im Schulalltag auf das Personalführungsverständnis. Wie stabil ist das hier vorgefundene Verständnis von Personalführung seitens der Lehrer? Verändern sich diese durch gravierende Umstrukturierungsprozesse in einer Schule? Wie wirken sich Modellprojekte an Schulen auf das Personalführungsverständnis aus? Wirken sich Fortbildungen der Schulleitungen auf die Lehrereinschätzung für bestimmte Aspekte der Personalführung aus? Zur Evaluation der erzielten Wirkung könnten Querschnittstudien oder Wirkungsstudien vor und nach den einzelnen Maßnahmen eingesetzt werden. Von Wichtigkeit wäre hierbei auch eine Nachprüfung, bei der eine gewisse Zeit verstreicht, z.B. ein Jahr nach der Maßnahme, und dann nochmals das Personalführungsverständnis abgefragt wird, um zu sehen, ob nur eine vorübergehende oder eine anhaltende, tiefgreifende Veränderung eingetreten ist.

An den Ergebnisse der Clusteranalyse lässt sich ablesen, dass Ursache und Wirkung zwischen den Clustern und den Variablen unklar bleiben: Haben Schulleitung und Entwicklungsdynamik die Lehrer zu einer innovativen Berufsauffassung geführt oder wirkt sich die innovative Berufsauffassung der Lehrer positiv auf die Bewertung der Schulentwicklung und der Schulleitung aus? Darüber kann letztlich nur eine differenziertere Längsschnittstudie zuverlässige Aussagen liefern.

Die geringen Konfundierungen der abhängigen Variablen mit den unabhängigen, Kontrollvariablen und personenbezogenen Variablen der Studie deuten auf eine notwendige Verfeinerung bzw. Überarbeitung des groben Theorierasters der Personalführungsaufgaben sowie des Instruments und deren Items hin. Es stellt sich hier nämlich die Frage, ob eventuell Zusammenhänge nicht erkannt wurden, weil nicht die richtigen Variablen abgefragt wurden. Die mittleren bis hohen Varianzen bzw. Standardabweichungen deuten aber darauf hin, dass es Unterschiede in der „homogenen“ Lehrergruppe gibt. Aus diesem Grund müsste das Instrument weiter entwickelt werden.

8.7 Gesamtfazit

Unabhängig von der noch anstehenden genaueren Klärung ursächlicher Aspekte wird mit den hier vorgestellten Befunden letztlich unterstrichen, wie schwierig es im Hinblick auf Personalführung ist, Schulleiter zu werden bzw. zu sein. Das galt früher schon, als noch keine beruflichen Identitäten in Frage gestellt wurden, weder jene der Lehrer, noch jene der Schulleiter. Schulleiter, die heute und in Zukunft Personalführung so handhaben sollen, dass diese auch unterrichtswirksam wird, müssen bei ihrem „Personal“ einen persönlichen Wandel einleiten, den sie selbst gerade erst vollzogen haben bzw. aktuell vollziehen (vgl. Kapitel 1.2.2). Dazu benötigen sie nicht nur eine klare Vorstellung darüber, was von ihnen erwartet wird, sondern auch Unterstützung beim Erwerb führungsrelevanter Kompetenzen, im darauf bezogenen, persönlichen Identifikationsprozess und auch im kollegialen Implementierungsprozess. Führungsfortbildung und Führungscoaching für Schulleiter können dazu einen hervorragenden Beitrag leisten, wenn sie deren Rollen- und Identitätserweiterung in das Zentrum ihrer Arbeit rücken. Inhaltlich sollten den Schulleitern bei Fortbildungen die Theorie der transformationalen Führung (vgl. Dubs 2005) und die Followershiptheorie (gl. Kelley 1988, Kellerman 2007) nahe gebracht werden. Denn es ist unerlässlich, den Schulleitern aufzuzeigen, wie wichtig es ist, für eine innovative und erfolgreiche Schule einerseits als transformationaler Führer zu fungieren, andererseits aber gleichzeitig auch die Bedürfnisse des Kollegiums nicht aus den Augen zu verlieren. Schulleiter müssen Führung als „wechselseitigen Einflussprozess“ (Hollander et al. 1969) erkennen, um erfolgreich zu führen (vgl. Frew 1977). Die Lehrer spielen eine aktive Rolle beim Erfolg von Schulen (vgl. Kelley 1988) und deshalb ist für den Schulleiter wichtig, die Führungswünsche bzw. das Führungsverständnis des Kollegiums zu kennen.

Mit der dargestellten Studie wird deutlich, wie sich Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen Führung wünschen, welche Führungsmittel opportun sind, an welchen Stellen Schulleiter besonders sensibel agieren sollten, und an welchen es erforderlich ist, einen Wandel im Berufsverständnis des Kollegiums einzuleiten. Wagner (2010) fand in einer Interview-Vorstudie heraus, dass die Lehrer selbst keine eindeutig konzeptuellen Vorstellungen von Aufgaben und Funktionen des Schulleiters als Führungsperson haben. Es ist daher wichtig, dass auch die Lehrkräfte durch das Aufdecken von gewünschten Führungsbereichen ihr Führungsverständnis begreifen. Erst durch ein klar vorliegendes

Führungsverständnis können auch die einzelnen Lehrer eine interne Wandlung vollziehen.

Da die Schulleiter und die Stellvertreter der befragten Berufsschulen das hier aufgedeckte Profil von Führungserwartungen weitgehend bestätigen, werden jedoch mit diesen Befunden ein weiteres Mal jene Studien bestätigt (z.B. Wagner 2010; Wissinger 1996), die Probleme von Schulleitern mit der anstehenden Rollenerweiterung belegen. Es erscheint für Schulleiter dringend erforderlich, den Wandel in der eigenen Rollenwahrnehmung und beruflichen Identität zu antizipieren, ansonsten wird die zu vollziehende Entwicklung nur „halbherzig“ (da nicht authentisch) eingeleitet und dann erwartungsgemäß beim Kollegium nicht glaubwürdig „ankommen“. Schulleiter müssen ihre Lehrer-Identität überwinden, um ihre Führungsidentität wirksam umsetzen zu können. Ein innovatives Führungshandeln aktiver und designierter Schulleiter kann letztlich nur dann gelingen, wenn sie sich selbst und ihr Kollegium zu Pädagogen entwickeln, die Unterricht als überindividuelle Aufgabe sehen, deren Qualität entwickelt und überprüft werden muss. Grundvoraussetzung ist, dass alle Beteiligten von dieser Idee überzeugt sein müssen und einen gemeinsamen Weg zur Realisierung beschreiten. Wenn dieser Weg als qualitative unterrichtsbezogene Schulentwicklung bezeichnet wird, dann wird deutlich, dass diese nur über eine Schulleitung mit funktionaler Personalführung implementiert werden kann.

9. Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, Wien, 13-53.

Altrichter, H. & Eder, F. (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim, München: Juventa.

Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, Wien.

Arnold, R.; Faber, K. (2000): Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Seelze: Kallmeyersche.

ASD (allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland) (2005): Schulleitung in Deutschland. Ein Berufsbild in der Weiterentwicklung. Stuttgart: Raabe.

Avolio, B. J.; Zhu, W.; Koh, W.; Bathia, P. (2004): Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and mediating role of structural distance. In: Journal of Organizational Behavior, 25, 951-968.

Baker, Susan B. (2007): Followership: The Theoretical Foundation of a Contemporary Construct. In: Journal of Leadership & Organizational Studies, 14, 50-60.

Barnard, C. (1987): The theory of authority. In: Boone, L.E.; Bowen, D.D. (Hrsg.): The great writings in management and organizational behavior. 2. Auflage. New York: McGraw-Hill, 92-104.

Bartscher, S.; Bomke, P. (Hrsg.) (1995): Unternehmungspolitik. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bass, B.M. (1985): Leadership and performance beyond expectations. New York: The Free Press.

Bass, B.M. (1986): Charisma entwickeln und zielführend einsetzen. Landsberg, Lech: Verlag Moderne Industrie.

Bass, B.M. (1990a): From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. In: Organizational Dynamics, 18 (3), Winter, 19-31.

Bass, B.M. (1990b): Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications. 3. Auflage. New York: The Free Press.

Bass, B.M. (1999): Two decades of Research and Development in Transformational Leadership. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 8 (1), 9-32.

Bass, B.M.; Avolio, B.J. (1990): Transformational Leadership development. Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Bass, B.M.; Avolio, B.J. (Hrsg.) (1994): Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bass, B.M.; Steyrer, J. (1995): Transaktionale und transformationale Führung. In: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer, R. (Hrsg.): Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 10, Handwörterbuch der Führung. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, 2053-2062.

Bass, B.M.; Riggio, R.E. (2006): Transformational Leadership. 2. Auflage. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Baumert, J.; Leschinsky, A. (1984): Schulleiter-Karriere. In: Schulmanagement 15, H. 6, 14-16.

Baumert, J.; Leschinsky, A. (1986a): Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (2), 247-266.

Baumert, J.; Leschinsky, A. (1986b): Zur Rolle des Schulleiters. In: Schulmanagement, 17 (6), 18-24.

BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2000): Schule braucht Qualität. Ein europäisches Arbeitgeber-Konzept. Berlin.

BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2004): Selbstständige Schule. Freiräume schaffen, Verantwortung übernehmen, Qualität entwickeln. Berlin.

Berg, D.N. (1998): Resurrecting the muse: Followership in organizations. In: Klein, E.B.; Gabelnick, F.; Herr, P. (Hrsg.): The psychodynamics of leadership. Madison, CT: Psychosocial Press, 27-52.

Berger, M.; Chalupsky, J.; Hartmann, F. (2008): Change Management – (Über-)Leben in Organisationen. Gießen: Verlag Dr. Götz Schmidt.

Bessoth, R.; Schmidt, H.-J. (Hrsg.) (1978): Schulleitung – ein Lernsystem. Neuwied: Luchterhand.

Bessoth, R. (1982): Berufliche Interessen von Schulleitern. In: Schulmanagement, 13 (1), 43-49.

Bessoth, R. (2005): Für was sollen Schulleitungen qualifiziert werden? In: Pädagogische Führung, 3, 104-107.

Blake, R.R.; Mouton, J.S. (1964): The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence, Houston: Gulf Publishing Co.

Blossfeld, H.-P.; Bos, W.; Daniel, H.-D.; Hannover, B.; Lenzen, D.; Prenzel, M.; Wößmann, L. (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung - die Bundesländer im Vergleich. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Jahresgutachten_2010.pdf (letzter Zugriff: 07.2011).

- Bolman, L.G.; Deal, T.E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L.G.; Deal, T.E. (1997): *Reframing Organizations – Artistry, Choice and Leadership*. 2. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonsen, M. (2003): *Schule. Führung, Organisation: eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M.; Pfeiffer, H. (2002): *Erkundungen zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln. Ergebnisse einer empirischen Explorationsstudie*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 1(02), 22-31.
- Bonsen, M.; von der Gathen, J.; Iglhaut, C.; Pfeiffer, H. (2002): *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandeln*. Weinheim, München: Juventa.
- Bonsen, M.; Iglhaut, C.; Pfeiffer, H. (1999): *Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht. Handlungsdimensionen, Handlungsrepertoire und Handlungsrahmen*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Berlin: Springer.
- Brohm, M. (2004): *Management des Wandels. Die Theorie des Change Managements und die schulpolitische Praxis*. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, 173-190.
- Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1994): *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien*. Loseblatt-Ausgabe. Berlin (u.a.): Raabe.
- Bühl, A. (2010): *SPSS 18. Einführung in die moderne Datenanalyse*. 12. Auflage. München: Pearson.
- Bühner, M. (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3. Auflage. München: Pearson.
- Bühner, M.; Ziegler, M. (2009): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bührmann, T.; König, E.; Kranz, T. (2006): *Zwischenbericht zum DfG-Projekt „Führungsverständnis in Schule“*. Paderborn.

Bührmann, T.; König, E. (2007): Führung in Schule – eine anthropologische Perspektive. In: Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 15 (2), 132-146.

Burns, J.M. (1978): Leadership. New York: Harper & Row.

Burke, W.W. (2002): Leading Organizational Change. In: S. Chowdhury (Hrsg.). Organization 21C. Upper Saddle River, NJ: Financial Times, Prentice Hall, 291-319.

Calder, R.J. (1977): An attribution theory of leadership. In: Staw, B.; Salancik, G. (Hrsg.): New directions in organizational behavior. Chicago: St. Clair Press, 179-204.

Capgemini-Studie (2004): Change-Management 2003/2008 – Bedeutung, Strategien, Trends. Verfügbar unter: http://www.at.capgemini.com/m/de/tl/Change_Management_hat_Konjunktur.pdf (letzter Zugriff: 05.2010).

Chaleff, I. (1995): The courageous follower: Standing up to and for our leaders. San Francisco: Berrett-Koehler.

Claßen, M. (2008): Change Management aktiv gestalten: Personalmanager als Architekten des Wandels. Köln: Luchterhand.

Conger, J.A.; Kanungo, R.N. (1987): Towards a behavioral theory of charismatic leadership in organizational Settings. In: Academy of Management Review, 12, 637-647.

Conger, J.A.; Kanungo, R. N. (1994): Charismatic leadership in organizations : perceived behavioral attributes and their measurement. In: Journal of Organizational Behavior, 15, 439-452.

Conger, J.A.; Kanungo, R.N. (1998): Charismatic leadership in organizations. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Converse, J.M.; Presser, S. (1986): Survey Questions. Handcrafting the Standardized Questionnaire. Beverly Hills.

Dalin, P.; Rolff, H.-G., Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. 3. Auflage. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Danserau Jr., F.; Graen, G. & Haga, W. J. (1975): A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organisazitons: A longitudinal investigation of the role making process. In: Organizational Behavior and Human Performance, 13, 46-78.

De Vries, R.E. (1997): Need for Leadership. A solution to empirical problems in situational theories of leadership. Enschede, The Netherlands: FEBO Print.

De Vries, R.E.; Roe, R.A.; Taillieu, T.C.B. (1999): On Charisma and Need for Leadership. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 8 (1), 109-133.

De Vries, R.E.; van Gelder, J.-L.: (2005): Leadership and Need for Leadership: An implicit theory. In: Schyns, B.; Meindl, J. (Hrsg.): Implicit Leadership Theories: Essays and Explorations. Greenwich, CT: Information Age, 237-263.

Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowohlt.

Ditton, H. (2001): „Qualität von Schule und Unterricht“. Skalenbildung Hauptuntersuchung. Verfügbar unter: http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf (letzter Zugriff: 07.2011).

Döbrich, P.; Huck, W.; Roth, S. (1995): Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Bericht einer Pilotstudie. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Dörr, S. (2007): Fit für den Wandel durch transaktionale und transformationale Führung In: Wirtschaftspsychologie aktuell, 1, 23-26.

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 12. Auflage. Frankfurt, New York: Campus.

Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Steiner.

Dubs, R. (2009): Führung. In: Buchen, H.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, 102-173.

Eder, F.; Dämon, K.; Hörl, G. (2011): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1 (3), 199-217.

Eisler, R. (1930): Wörterbuch der philosophischen Begriffe (Bd. 3). 4. Auflage. Berlin: Mittler.

Ender, B.; Strittmatter, A. (2010): Personalführung an Schulen. Gewährleisten. Unterstützen. Entwickeln. Bern: Schulverlag Plus.

Enzmann, D.; Kleiber, D. (1989): Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.

Evers, A. (2001): Improving Test Quality in the Netherlands: Results of 18 years of Test Ratings. In: International Journal of Testing, 1, 137-153.

Felfe, J. (2005): Charisma, transformationale Führung und Commitment. Köln: Kölner Studien Verlag

Felfe, J. (2006): Transformationale und charismatische Führung – Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 5 (4), 163-176.

- Felfe, J. (2006): Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 X Short) von Bass und Avolio (1995). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 50, 61-78.
- Felfe, J. (2009): Mitarbeiterführung. Göttingen (u.a.): Hogrefe.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule, 78 (3), 275-293.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa.
- Fiedler, F.E. (1967): A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F.E.; Mai-Dalton, R. (1997): Führungstheorien – Kontingenztheorie. In: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. 2. Auflage. Stuttgart, 940-953.
- Fisseni, H.J. (1997): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Fleishman, E.A. (1953): The Description of Supervisory Behavior. In: Journal of Applied Psychology, 37, 1-6.
- Fleishman, E.A.; Harris, E.F. (1962): Patterns of Leadership Behavior Related to Employee Grievances and Turnover. In: Personal Psychology, 15, 43-56.
- Follett, M.P. (1960): Management as a profession. In: Merrill, H.F. (Hrsg.): Classics in management. New York: American Management Associates, 309-322.
- Follett, M.P. (1996): The essentials of leadership. In: Graham, P. (Hrsg.): Mary Parker Follett: Prophet of management. Boston: Harvard Business School Publishing, 163-177.
- Forberg, A. (1997): Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Eine berufsbiographisch-orientierte Untersuchung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- French, J.R.P.; Raven, B. (1959): The bases of social power. In: Cartwright, D. (Hrsg.): Studies in social power. Ann Arbor: University of Michigan Institute of Social Research, 150-167.
- Frew, D.R. (1977): Leadership and followership. In: Personnel Journal, 56, 90-97.
- Frey, D.; Peus, C.; Jonas, E. (2004): Soziale Organisationen als Center of Excellence mit Menschenwürde: Zur Professionalisierung der Mitarbeiter- und Unternehmensführung. In: Maelicke, B: Personal als Erfolgsfaktor. Baden-Baden: Nomos, 27-52.
- Friedrichs, J. (1985): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gabler Verlag (Hrsg.): Wirtschaftslexikon (2010). 17. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon. Stichwort: Managerial Grid. Online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/85866/managerial-grid-v5.html> (letzter Zugriff 06/2011).

Gerkhardt, M. (2007): Erfolgsfaktoren und Bewertungskriterien in Change Management Prozessen. Mehrebenenanalyse von drei Veränderungsprozessen innerhalb eines internationalen Automobilherstellers. Hamburg: Dr. Kovac.

Gerkhardt, M.; Frey, D. (2006). Change Management: Erfolgsfaktoren und psychologische Hintergründe in Veränderungsprozessen. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 4, 48-59.

Gerstner, C.R. & Day, D.V. (1997): Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. In: Journal of Applied Psychology, 82 (6), 827-844.

Gerick, J.; Gieske, M.; Harazd, B. (2009a): Welches Leitungsverhalten wünschen sich Lehrkräfte an Grundschulen? In: Röhner, C.; Hopf, M.; Henrichwark, C. (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Herausforderungen und Konsequenzen für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, Bd. 13, 241-246.

Gerick, J.; Gieske, M.; Harazd, B. (2009b): Auf die Klärung der Perspektiven kommt es an! Was sich Lehrkräfte von ihren Schulleitern wünschen. In: Schul-management, 1, 36-37.

Goossens, F. (1955): Das Handbuch der Personalführung. 2. Auflage. München: Verlag Moderne Industrie.

Graen, G.B. & Cashman, J.F. (1975): A Role-Making Model of Leadership in Formal Organizations: A Development Approach, In: Hunt, J.G.; Larson, L. L. (Hrsg.): Leadership Frontiers. Kent, Ohio: Kent State University, 143-165.

Graen, G.B.; Scandura, T.A. (1987): Toward a psychology of dyadic organizing. In: Research in Organizational Behavior, 9, 175-208.

Graen, G.B.; Uhl-Bien, M. (1995): Führungstheorien, von Dyaden zu Teams. In: Kieser, A.; Reber, G. & Wunderer, R. (Hrsg.): Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre; Bd. 10, Handwörterbuch der Führung. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, 1045-1058.

Graham, J.W. (1988): Chapter 3 commentary: Transformational leadership: Fostering follower autonomy, not automatic followership. In: Hunt, J.G.; Baliga, B.R.; Dachler, H.P.; Schriesheim, C.A. (Hrsg.): Emerging leadership vistas. Lexington, MA: Lexington Books, 73-79.

Greenberg, J.; Baron, R.A. (2003): Behavior in organizations. 8. Auflage. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. Pearson Education International.

Greif, S.; Runde, B.; Seeberg, I. (2004): Erfolge und Misserfolge beim Change Management. Göttingen: Hofgrefe.

Halpin, A.W.; Winer, B.J. (1957): A Factorial Study of the Leader Behavior Descriptions. In: Stogdill, R.M.; Coons, A.E. (Hrsg.): Leader Behavior: Its Description and Measurement. Bureau of Business Research: Ohio State University, Columbus, 39-51.

Harazd, B.; Bensen, M.; Berkemeyer, N. (2009a): Schule als Gestaltungsaufgabe. In: Berkemeyer, N.; Bensen, M.; Harazd, B. (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 50-69.

Harazd, B.; Gieske, M.; Rolff, H.-G. (2008): Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In: Bos, W.; Holtappels, H.G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung – Daten, Beispiele und Perspektiven (Band 15). Weinheim, München: Juventa, 225-256.

Harazd, B.; Gieske, M.; Rolff, H.-G. (2009b): Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheitsmanagement als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln: LinkLuchterhand.

Harigopal, K. (2006): Management of Organizational Change. 2. Auflage. New Dehli, Thousand Oaks, London: SAGE Publications.

Hasenbank, T. (2001): Führung und Leitung einer Schule (FLeiS) als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung – Eine Illustration am Beispiel bayerischer Berufsschulleiter vor dem Hintergrund der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula (Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 16). Paderborn: Eusl-Verlag.

Hemphill, J.K.; Coons, A.E. (1957): Development of the Leader Behavior Description Questionnaire. In: Stogdill, R.M.; Coons, A.E. (Hrsg.): Leader Behavior: Its Description and Measurement. Bureau of Business Research: Ohio State University, Columbus, 6-38.

Herold, D.M. (1977): Two-way influence process in leader-follower dyads. In: Academy of Management Journal, 20, 224-237.

Hersey, P.; Blanchard, K.H. (1969): Life cycle theory of leadership In: Training and Development Journal, 23, 26-34.

Hersey, P.; Blanchard, K.H. (1977): Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. 3. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hersey, P.; Blanchard, K.H. (1982): Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. 4. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hildebrandt, E. (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung. Weinheim (u.a.): Juventa.

Hodge, B.J.; Anthony, W.P.; Gales, L.M. (2003): Organization Theory: A Strategic Approach. 6. Auflage. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

- Höher, P.; Rolff, H.-G. (1996): Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven / Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim, München: Juventa, 187 – 220.
- Hoff, W. (2005): Schulleitung als Bewährung. Ein fallrekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich. Opladen: Budrich.
- Hollander, E.P. (1974): Process of leadership emergence. In: Journal of Contemporary Business, 3, 19-33.
- Hollander, E.P. (1992a): The essential interdependence of leadership and followership. In: Current Directions in Psychological Science, 1, 71-74.
- Hollander, E.P. (1992b): Leadership, followership, self, and others. In: The Leadership Quarterly, 3, 43-54.
- Hollander, E.P. (1997): How and why active followers matter in leadership. In: Adams, B.; Webster, S. (Hrsg.): Kellogg leadership studies project working papers: The balance of leadership and followership. College Park, MD: Academy of Leadership Press, 11-30.
- Hollander, E.P.; Julian, J.W. (1969): Contemporary trends in the analysis of leadership processes. In: Psychological Bulletin, 71, 387-397.
- Hollander, E.P.; Offermann, L.R. (1990): Relational features of organizational leadership and followership. In: Clark, K.E.; Clark, M.B. (Hrsg.): Measures of leadership. West Orange, New York: Leadership Library of America, 83-97.
- Hollander, E.P.; Webb, W.B. (1955): Leadership, followership, and friendship: An analysis of peer nominations. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 50, 163-167.
- Homans, G.C. (1950): The human group. New York: Harcourt Brace & World.
- Homans, G.C. (1974): Social behaviour – Its elementary Forms. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Holtappels, H.-J. (1989): Der Schulleiter zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Essen: Wingen.
- Holtappels, H.G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G.; Voss, Andreas (2006): Organisationskultur und Lernkultur. In: Bos, W.; Holtappels, H.G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Weinheim: Juventa, 247-275.
- Holtappels, H.G.; Klemm, K.; Rolff, H.-G. (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.

- House, R.J. (1971): „A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness“. In: *Administrative Science Quarterly*, September, 321-338.
- House, R.J.; Mitchell, T.R. (1974): „Path-Goal Theory of Leadership“. In: *Journal of Contemporary Business*, Herbst, 81-97.
- House, R.J. (1977): A 1976 theory of charismatic leadership. In: Hunt, J.G & Larson, L.L. (eds.): *Leadership: The cutting edge*. IL: Southern Illinois University Press, 189-207.
- House, R.J. (1996): „Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy, and a Reformulated Theory“. In: *Leadership Quarterly*, 7 (3), 323-352.
- House, R.J.; Javidan, M. (2004): Overview of Globe. In: House, R.J.; Hanges, P. J.; Javidan, M.; Dorfman, P. W.; Gupta, V. (Hrsg.): *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage, 9-28.
- House, R.J.; Shamir, B. (1995): Führungstheorien – Charismatische Führung. In: Kieser, A.; Reber, G., Wunderer, R. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Führung*. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 878-897.
- Howell, J.M.; Hall-Merenda, K.E. (1999): The ties that bind: The impact of leader-member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance. In: *Journal of Applied Psychology*, 84, 680-694.
- Howell, J.M. ; Shamir, B. (2005): The role of followers in the charismatic leadership process: Relationships and their consequences. In: *Academy of Management Review*, 30, 96-112.
- Hron, J.; Lässig, A.; Frey, D. (2005): Change Management: Gestaltung von Veränderungsprozessen. In: Frey, D.; Rosenstiel, L. & Hoyos, C. (Hrsg.): *Wirtschaftspsychologie*. Weinheim: Beltz, 120-124.
- Huber, S.G. (2003): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G.; Niederhuber, S. (2001): Schulleitung aus der Sicht der Lehrkräfte. In: *Pädagogik*, 7-8/04, 44-47.
- Huber, S.G. (1999a): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung I. In: *Schul-management*, 2, 10-17.
- Huber, S.G. (1999b): School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung II. In: *Schul-management*, 3, 7-18.
- Huber, S.G. (1999c): Effectiveness & Improvement: Wirksamkeitsforschung und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung III. In: *Schul-management*, 5, 8-18.
- Huber, S.G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von

pädagogischen Führungskräften für Schulen (Reihe Wissen & Praxis Bildungsmanagement). Kronach: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In: Bartz, A., Fabian, J., Huber, S.G.; Kloft, C.; Rosenbusch, H.; Sassenscheidt, H. (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung (10.11). München: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (2007): Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: Schweitzer, G.; Iberer, U.; Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 53-69.

Huber, S.G. (2008): Steuerungshandeln schulische Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: R. Langer (Hrsg.): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS, 95-126.

Huber, S.G. (2009): Schulleitung. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor. & Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 502-511.

Hüchtermann, M.; Nowak, S.; Ramthun, G. (1995): Schulmanagement – Auf der Suche nach neuen Konzepten. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Hunt, J.G.; Hosking, D.M.; Schriesheim, C.A.; Stewart, R. (Hrsg.) (1984): Leaders and Managers: International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership. New York: Pergamon.

Jago, A.G. (1995): Führungstheorien -Vroom-Yetton-Modell, In: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1058-1075.

Judge, T.A.; Piccolo, R.F.; Ilies, R. (2004): The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. In: Journal of Applied Psychology, 89, 36-51.

Judge, T.A.; Bono, J.E.; Ilies, R. & Gerhardt, M.W. (2002): Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. In: Journal of Applied Psychology, 87, 765-780.

Jung, H. (2008): Personalwirtschaft. 8. Auflage. München: Oldenbourg.

Junk, N. (1998): Veränderung. In: Brugger, W. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 23. Auflage. Freiburg: Herder, 428-429

Kansteiner-Schänzlin, K. (2002): Personalführung in der Schule. Übereinstimmung und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Katz, D; Maccoby, N.; Morse, N. (1950): Productivity, Supervision, and Morale in an Office Situation. Ann Arbor MI: University of Michigan, Institute for Social Research.

- Kaysen, C. (Hrsg.) (1996): *The American corporation today*. New York: Oxford University Press.
- Kellerman, B. (2007): What every leader needs to know about followers. In: *Harvard Business Review*, December, 84-91.
- Kelley, H.H. (1973): The process of causal attribution. In: *American Psychologist*, 28, 108-128.
- Kelley, R.E. (1988): In Praise of Followers. In: *Harvard Business Review*, 66, 142-148.
- Kelley, R.E. (1991): Combining followership and leadership into partnership. In: Kilmann, R.H.; Kilmann, I. & Associates (Hrsg.): *Making organizations competitive: Enhancing networks and relationships across traditional boundaries*. San Francisco: Jossey Bass, 195-220.
- Kerr, S.; Jermier, J.M. (1978): Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, 22 (3), 375-403.
- Kerschreiter, R.; Brodbeck, F.C.; Frey, D. (2006): Führungstheorien. Leadership Theories. In: Bierhoff, H.-W.; Frey, D. (2006): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 619-628.
- Kersting, M. (2006): Zur Beurteilung der Qualität von Tests: Resümee und Neubeginn. In: *Psychologische Rundschau*, 57 (4), 243-253.
- Kirchhoff, S.; Kuhnt, S.; Lipp, P.; Schlawin, S. (2008): *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kling, L. (2003): *Change Marketing. Marketingbasierte interne Kommunikation im Change Management*. Aachen: Shaker.
- Kluxen-Pyta, D. (2010): Gelingt der Paradigmenwechsel in der Schule? Hürden auf dem Weg zur Selbstständigen Schule. In: *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management*, 1, 30-37.
- Kraus, G.; Becker-Kolle, C.; Fischer, T. (2004): *Handbuch Change Management: Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen – Einflussfaktoren und Beteiligte – Konzepte, Instrumente und Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Kranz, T. (2007): *Das Führungsverständnis angehender Schulleiterinnen und Schulleiter*. Norderstedt: Books on Demand.
- Krüger, R. (1989): *Schulleiteralltag – Beobachtungen und Analysen*. Schulleiter-Handbuch 51. Braunschweig: SL Verlag
- Kühlmann, T.M. (2008): *Internationale Mitarbeiterführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Languth, M. (2006): Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Verfügbar unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=984226664&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=984226664.pdf (letzter Zugriff 06.2010).

Leithwood, K.; Tomilson, D.; Genge, M. (1996): Transformational School Leadership. In: Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Hallinger, P.; Hart, A.: International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht, Boston, London: Kluwer, 785-840.

Lewin, K. (1958): Group decisions and social change. In: Maccoby, E.E.; Newcomb, T.M.; Hartley, E.L. (Hrsg.). Readings in Social Psychology. 3. Auflage. New York: Holt, Rinehart and Winston, 197-211.

Lewin, K.; Lippitt, R. & White, R.K. (1939): Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. In: Journal of Social Psychology, 10, 271-299.

Likert, R. (1961): New Pattern of Management. New York: MacGrawHill.

Lippitt, R. (1982): The changing leader-follower relationships of the 1980s. In: Journal of Applied Behavioral Science, 18, 395-403.

Litzinger, W.; Schaefer, T. (1982): Leadership through followership. In: Business Horizons, 25, 78-81.

Lord, R.G.; De Vader, C.L.; Alliger, G.M. (1986): A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership: An application of validity generalization procedures. In: Journal of Applied Psychology, 71, 402-410.

Lortie, D.C. (1972): Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, 37-76.

von Lutzau, M.; Metz-Göckel, S. (1996): Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: Metz-Göckel, S.; Wetterer, A. (Hrsg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Texte für Ayla Neusel. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 211-236.

von Lutzau, M. (2008): Schulleiterinnen: Zusammenhänge zwischen Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln. Opladen (u.a.): Budrich.

Mann, R.D. (1959): A review of the relationship between personality and performance in small groups. In: Psychological Bulletin 56, 241-270.

Maslach, C.; Jackson, S.E. (1986): Maslach Burnout Inventory Manual. 2. Auflage. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

McElroy, J.C. (1982): A typology of attribution leadership research. In: Academy of Management Review, 7, 413-417.

- Meindl, J.R.; Ehrlich, S.B.; Dukerich, J.M. (1985): The romance of leadership. In: *Administrative Science Quarterly*, 30, 78-102.
- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Milliken, F.J. (1987): Three Types of Perceived Uncertainty about the Environment: State, Effect, and Response Uncertainty. *Academy of Management Review*, 12 (1), 133-143.
- Mohr, N. (1997): Kommunikation und organisatorischer Wandel: Ein Ansatz für ein effizientes Kommunikationsmanagement im Veränderungsprozess. Wiesbaden: Gabler.
- Mummendey, H.D.; Grau, I. (2008): Die Fragebogen-Methode. 5. Auflage. Göttingen, Bern, u.a.: Hogrefe.
- Münch, J. (2004): Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen von Führungshandeln in selbständigen Schulen. In: Arnold, R.; Griese, C. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Hohengehren: Schneider, 25-40
- Nadler, D.A.; Shaw, R.B. & Walton, A.E. (1995): *Discontinuous Change: leading organizational transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nadler, D.A.; Tushman, M. (1990): Beyond the Charismatic Leader: Leadership and Organisational Change. In: *California Management Review*, 32 (2) Winter, 77-97.
- Neuberger, O. (1972): Experimentelle Untersuchungen von Führungsstilen. In: *Gruppendynamik*, 2, 192-219.
- Neuberger, O. (1995): *Führen oder geführt werden*. 5. Auflage. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2002): *Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*. 6. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Neulinger, K.U. (1990): Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Frankfurt: Haag + Herchen.
- Nevermann, K. (1982): *Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Olfert, K. (2005): *Personalwirtschaft*. 11. Auflage. Ludwigshafen: Kiehl Verlag.
- Osel, J. (2010): Wenn der Direktor zum Manager wird. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 63 vom 17. März 2010, 6.
- Pawar, B.S.; Eastman, K.K. (1997): The Nature and Implications of Contextual Influences in Transformational Leadership: A Conceptual Examination. In: *Academy of Management Review*, 22 (1), 80-109.

- Pelz, W. (2004): *Kompetent führen: Wirksam kommunizieren, Mitarbeiter motivieren*. Wiesbaden: Gabler.
- Pfeiffer, H. (2002): *Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven*. In: Wissinger, J.; Huber, S.G.: *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Pittman, T.S.; Rosenbach, W.E.; Potter, E.H. (1998): *Followers are partners: Taking the initiative for action*. In: Rosenbach, W.E.; Taylor, R.L. (Hrsg.): *Contemporary issues in leadership*. Boulder, CO: Westview, 107-120.
- Podsakoff, P.M.; MacKenzie, S.B.; Bommer, W.H. (1996): *Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, and organizational citizenship behaviors*. In: *Journal of Management*, 22, 259-298.
- Podsakoff, P.M.; MacKenzie, S.B.; Bommer, W.H. (1996): *Meta-Analysis of the Relationship Between Kerr & Jermier's Substitutes for Leadership and Employee Job Attitudes, Role Perceptions, and Performances*. In: *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 380-399.
- Potter, E.H.; Rosenbach, W.E.; Pittman, T.S. (1996): *Leading the new professional*. In: Taylor, R.L.; Rosenbach, W.E. (Hrsg.): *Military leadership: In pursuit of excellence*. Boulder, CO: Westview Press, 145-152.
- Raab-Steiner, E.; Benesch, M. (2010): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Reiß, M.; v. Rosenstiel, L.; Lanz, A. (Hrsg.) (1997): *Change Management: Programme, Projekte und Prozesse*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Richter, H.J. (1970): *Die Strategie schriftlicher Massenbefragungen*. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik.
- Riedel, K. (1998): *Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung*. Neuwied: Luchterhand.
- Robbins, S.P. (2001): *Organisation der Unternehmung*. 9. Auflage. München: Pearson Studium.
- Robbins, S.P. (2003): *Organizational Behavior*. 10. Auflage. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Roediger, H. (2005): *Verändertes Führungsverständnis in der Schulleitung*. In: Gibitz, R.; Roediger, H. (Hrsg.): *Praxishandbuch: Führungskräfteentwicklung in der Schule. Instrumente der Personalentwicklung*. München: Luchterhand.

- Rolff, H.-G.; Haase, S.I. (1980): Schulleitungstätigkeiten und Organisationsklima. In: Rolff, H.-G.: Soziologie der Schul-Reform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010): Leitung als Dreiklang. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Führung, Steuerung und Management. Seelze: Kallmeyer Verlag, 19-42.
- Rosenbusch, H.S. (1989): Der Schulleiter – ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion. In: Rosenbusch, H.S.; Wissinger, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50. Braunschweig: SL Verlag, 8-16.
- Rosenbusch, H.S. (2002): Schulleitung als Beruf. Hintergründe einer historischen Zäsur. In: Schul-management, 14 (1), 20-22.
- Rosenbusch, H. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H.S.; Braun-Bau, S.; Warwas, J. (2006): Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung. Verfügbar unter: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/schulentwicklung/Forschungsstelle/projektartikel/Gutachtenschulleitungst__tigkeit.pdf (letzter Zugriff: 03.2010).
- Rosenbusch, H.S.; Huber, S.G. (2001): Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Schul-management, 32 (4), 8-16.
- Rosenbusch, H.S.; Huber, S.G. (2002): Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: Wissinger, J.; Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Rosenbusch, H.S.; Wissinger, J. (Hrsg.) (1989): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch, Band 50. Braunschweig: SL Verlag.
- von Rosenstiel, L. (2006): Leadership and Change. In: Bruch, H.; Krummacker, S.; Vogel, B. (Hrsg.): Leadership – Best Practices und Trends. Wiesbaden: Gabler, 145-157.
- von Rosenstiel, L.; Comelli, G. (2003): Führung zwischen Stabilität und Wandel. München: Franz Vahlen.
- von Rosenstiel, L.; Molt, W.; Rüttinger, B. (1988): Organisationspsychologie. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- v. Rosenstiel, L.; Regnet, E.; Domsch, M. E. (2009): Führung von Mitarbeitern. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Roth, E.; Holling, H. (1999): Sozialwissenschaftliche Methoden. 5. Auflage. München: Oldenbourg.

Sanford, F.H. (1950): *Authoritarianism and leadership*. Philadelphia: Institute for Research in Human Relations.

Schäfer, M. (2004): *Schulleitung und Schulentwicklung. Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens*. Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern. Bern: Selbstverlag.

Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (2005): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 7. Auflage. München, Wien: Oldenbourg.

Schratz, M. (1998): *Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule*. In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch der Schulentwicklung*. Innsbruck/Wien, 160-189.

Schreyögg, G. (1995): *Führungstheorien – Situationstheorie*. In: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer, R. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Führung*. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 993-1005.

Schriesheim, C.A.; Coglisier, C.C. & Neider, L.L. (1995): „Is It Trustworthy? A Multiple-Levels-of-Analysis Reexamination of an Ohio State Leadership Study, with Implications for Future Research. In: *Leadership Quarterly*, Sommer, 111-145.

Schyns, B. (2001): *The Relationship between Employees' Self-Monitoring and Occupational Self-Efficacy and Perceived Transformational Leadership*. In: *Current Research in Social Psychology*, 7 (3), 30-42.

Sedlmeier, P.; Renkewitz, F. (2008): *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.

Seitz, H.; Capaul, R. (2004): *Führungssituation Innovationsprozesse gestalten*. St. Gallen : Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Seitz, H.; Capaul, R. (2007): *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. 2. Auflage. Bern (u.a.): Haupt.

Shamir, B.; House, R.J.; Arthur, M.B. (1993): *The Motivational Effects of Charismatic Leadership: a Self-Concept Based Theory*. In: *Organization Science*, 4 (4), 577-594.

Shamir, B.; Howell, J.M. (1999): *Organizational and Contextual Influences on the Emergence and Effectiveness of Charismatic Leadership*. In: *Leadership Quarterly*, 10 (2), 257-284.

Smith, G.D.; Dyer, D. (1996): *The rise and transformation of the American corporation*. In: Kaysen, C. (Hrsg.): *The American corporation today*. New York: Oxford University Press, 28-73.

Staehele, W.H. (1999): *Management*. 8. Auflage. München: Vahlen.

Steger, J.A.; Manners Jr., G.E.; Zimmerer, T.W. (1982): Following the leader: How to link management style to subordinate personalities. In: *Management Review*, 71(10), 22-28, 49-51.

Steinle, C. (1978): *Führung: Grundlagen, Prozesse und Modelle der Führung in der Unternehmung*. Stuttgart: Poeschel.

Steinle, C. (2005): *Ganzheitliches Management: eine mehrdimensionale Sichtweise integrierter Unternehmungsführung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Steinle, C.; Eichenberg, T.; Stolberg, M. (2008): „Full Range Leadership“-Modell: Kritische Würdigung und Anregungen zur Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Management*, 3 (2), 101-124. Verfügbar unter: <http://www.springerlink.com/content/7741633440kq0066/fulltext.pdf> (letzter Zugriff 08.2010).

Stogdill, R.M. (1948): Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. In: *Journal of Psychology*, 25, 35-71.

Stogdill, R.M.; Coons, A.E. (1951): *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Research Monograph No. 88. Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research.

Stogdill, R.M. (1974): *Handbook of leadership. A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Storath, R. (1995): *Praxisschock bei Schulleitern? Zur Rollenfindung neuernannter Schulleiter*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Szewczyk, M. (2005): *Management in berufsbildenden Schulen*. Frankfurt: Lang.

Tannenbaum, R.; Schmidt, W.H. (1958): How to choose a leadership pattern. In: *Harvard Business Review*, 36, 95-102.

Tannenbaum, R.; Schmidt, W.H. (1973): How to Choose a Leadership Pattern. In: *Harvard Business Review*, May-June, 3-12.

Tenberg, R. (2001): Problemanalyse in der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs. Aus der Anfangsphase des Modellversuchs QUABS. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97 (1), 6-12.

Tenberg, R. (2008): Veränderungsmanagement zur Unterstützung von Reformprozessen an berufsbildenden Schulen: Ein Erfahrungsbericht. In: *Die berufsbildende Schule*, 60 (5), 145-148.

Tenberg, R. (2009): Qualitätsentwicklung an Berufskollegs durch Veränderungsmanagement. Ansatz, Vorgehensweise und Stand eines überregionalen Konzepts. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 23-27.

- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (2), 205-223.
- Terhart, E. (1997): Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In: Wissinger, J. (Hrsg.): Schulleitung als pädagogisches Handeln. Schulleiter-Handbuch 83, 7-20.
- Tjosvold, D.; Andrews, R.; Jones, H. (1983): Cooperative and competitive relationships between leaders and subordinates. In: Human Relations, 36, 1111-1124.
- Usseem, M. (1996): Corporate education and training. In: Kaysen, C. (Hrsg.): The American corporation today. New York: Oxford University Press, 292-326.
- Vahs, D. (2007): Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und –praxis. 6. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vahs, D.; Leiser, W. (2003): Change Management in schwierigen Zeiten: Erfolgsfaktoren und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen. 1. Auflage. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Vereinigung der bayrischen Wirtschaft e.V. (vbw) (Hrsg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogelsang, H. (1989): Die pädagogische Freiheit des Schulleiters. In: Rosenbusch, H.S.; Wissinger, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50. Braunschweig: SL Verlag, 34 – 44.
- Vroom, V.H.; Yetton, P.W. (1973): Leadership and Decision-Making. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wagner, C. (2007): Einzelschulische Qualitätsentwicklung durch Führung und Management? In: v. Buer, J. ; Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Frankfurt (u.a.): Lang, 345-366.
- Wagner, C. (2009): Schulleitung und Qualitätsentwicklung. Eine empirische Studie an Berliner beruflichen Schulen. Vortrag: Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Gießen. 26.-27.09.2009.
- Wagner, C. (2010): Schulleitungen und Qualitätsentwicklung - Eine triangulative Studie an beruflichen Schulen. In: Wuttke, E.; Friese, M.; Fürstenau, B.; Tenberg, R. (Hrsg.): Dimensionen der Berufsbildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen & Farmington Hills: Budrich, 111-122.
- Waldman, D.A.; Ramirez, G.G.; House, R.J. (2001): Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. In: Academy of Management Journal, 44 (1), 134-143.

Warwas, J. (2009): Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (3), 475-498.

Warwas, J.; Seifried, J.; Meier, M. (2008): Change Management von Schulen - Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In: Voss, R. (Hrsg.): Innovatives Schulmanagement. Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag, 102-124.

Watling, M. (2005): Führung in radikalen Veränderungen. Verfügbar unter: http://www.vineyard-heidelberg.de/stuff/diploamarbeit_final.swf (letzter Zugriff: 12.2009)

Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen: Mohr.

Weibler, J. (2001): Personalführung. München: Franz Vahlen.

Weibler, J. (2004): New Perspectives on Leadership Research. In: Zeitschrift für Personalforschung - German Journal of Human Resource Research 18, 3, 257-261.

Weinert, A.B. (2004): Organisationspsychologie und Personalmanagement. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Werle, P. (2001): Zum beruflichen Selbstkonzept des Schulleiters. Eine Untersuchung zum beruflichen Selbstbild und Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen an die Schulleiterfortbildung. Saarbrücken: Conte-Verlag.

Winterhager-Schmid, L. (1998): Zum Selbstverständnis künftiger Schulleiterinnen. Schulleitung als Aufgabe für Frauen – Die niedersächsischen Orientierungskurse. In: Ackermann, H.; Wissinger, J. (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand.

Wirries, I. (1986): Pädagogische Führungsaufgaben des Schulleiters. Schulleiter-Handbuch 39. Braunschweig: Westermann.

Wissinger, J. (1989): Die Bedeutung des Schulleiters für die Organisationsentwicklung der Schule. In: Schul-management, 20 (5), 32-39.

Wissinger, J. (1994): Schulleiter-Beruf und Lehreridentität – zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 14 (1), 38-57.

Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. München und Weinheim: Juventa.

Wissinger, J. (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und –entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, 851-865.

Wissinger, J.; Höher, P. (1998): Personalführung – Von individueller Beratung

und Kontrolle zum Entwicklungsmanagement. In: Ackermann, H.; Wissinger, J. (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand, 199-210.

Wissinger, J.; Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) (1991): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch Band 58. Braunschweig: SL Verlag.

Wissinger, J.; Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) (1993): Schule von innen verändern. Schulleiter-Handbuch Band 66. Braunschweig: SL Verlag.

Wofford, J.C.; Liska, L.Z. (1993): „Path-Goal Theories of Leadership: A Meta-Analysis. In: Journal of Management, Winter, 857-876.

Wofford, J.C.; Whittington, J.L.; Goodwin, V.L. (2001): Follower Motive Patterns as Situational Moderators for Transformational Leadership Effectiveness. In: Journal of Managerial Issues, Summer 13 (2), 196-211.

Wolfmeyer, P. (1981): Die Schulinterne Verwaltungstätigkeit der Lehrer. Eine empirische Untersuchung in Grund-, Haupt-, Real- und beruflichen Schulen sowie den Gymnasien Nordrhein-Westfalens. Kastellaun/Hunsrück: Henn.

Worpitz, H. (1991): Wissenschaftliche Unternehmensführung. Führungsmethoden – Führungsmodelle – Führungspraxis. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Verl.-Bereich Wirtschaftsbücher.

Wunderer, R. (2003): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 5. Auflage. Luchterhand: Neuwied.

Wunderer, R. (2001): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 4. Auflage, Luchterhand: Neuwied.

Wunderer, R.; Grunwald, W. (1980): Führungslehre. Band 1: Grundlagen der Führung, Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Yukl, G.A. (1994): Leadership in Organizations. 3. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G.A. (1999): An Evaluation of Conceptual Weakness in Transformational and Charismatic Leadership. In: Leadership Quarterly 10 (2), 285-305.

Yukl, G.A. (2002): Leadership in Organizations. 5. Auflage. Upper Saddle River, New York: Prentice Hall.

Yukl, G.A. (2006): Leadership in Organizations. 6. Auflage. Upper Saddle River, New York: Prentice Hall.

Zaleznik, A. (1965): The Dynamics of Subordinacy. In: Harvard Business Review, May-June, 119-131.

Zierden, W.E. (1980): Leading through the follower's point of view. In: *Organizational Dynamics*, 8, 27-46.

10. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Unvereinbarkeitsthese.....	13
<i>Abbildung 2:</i> Wandel 1. und 2. Ordnung	48
<i>Abbildung 3:</i> Lewins Drei-Phasen-Modell der Veränderung	52
<i>Abbildung 4:</i> Sichtweise der Mitarbeiter auf Veränderungen	57
<i>Abbildung 5:</i> Übersicht der Erfolgsfaktoren in Veränderungsprozessen	63
<i>Abbildung 6:</i> Führungsperson – Führungserfolg	72
<i>Abbildung 7:</i> Kontinuum der Führung	75
<i>Abbildung 8:</i> The Managerial Grid (Verhaltensgitter)	78
<i>Abbildung 9:</i> Kausalmodell des Moderator-Ansatzes	80
<i>Abbildung 10:</i> Reifegradmodell nach Hersey & Blanchard	82
<i>Abbildung 11:</i> Situationsanalytischer Ansatz	83
<i>Abbildung 12:</i> Normatives Modell	84
<i>Abbildung 13:</i> Weg Ziel Theorie	86
<i>Abbildung 14:</i> The model of the Full Range of Leadership	103
<i>Abbildung 15:</i> Situational or Contingency Model.....	118
<i>Abbildung 16:</i> Kelley – zweidimensionales Modell.....	121
<i>Abbildung 17:</i> Untersuchungsdesign der Studie.....	139
<i>Abbildung 18:</i> Deckblatt Fragebogen	142
<i>Abbildung 19:</i> Übersicht der Schulautonomie in den einzelnen Bundesländern	150
<i>Abbildung 20:</i> Screeplot abhängige Variablen	166
<i>Abbildung 21:</i> Screeplot – unabhängige Variabel – Autonomie-Paritätsmuster	167
<i>Abbildung 22:</i> Screeplot – unabhängige Variablen – Innovationsklima	168
<i>Abbildung 23:</i> Screeplot – Kontrollvariablen	169
<i>Abbildung 24:</i> Alter in Altersgruppen	174
<i>Abbildung 25:</i> Ausbildungsberuf.....	174
<i>Abbildung 26:</i> Lehrer-Ausbildung.....	175
<i>Abbildung 27:</i> Berufserfahrung in einem anderen Beruf.....	176
<i>Abbildung 28:</i> Unterrichtserfahrung.....	177
<i>Abbildung 29:</i> Überblick Mittelwerte abhängige Variablen.....	180
<i>Abbildung 30:</i> Balkendiagramm Stress	193
<i>Abbildung 31:</i> Balkendiagramm Veränderungswahrnehmung.....	194
<i>Abbildung 32:</i> Balkendiagramm Schulleitungs-Zufriedenheit	195
<i>Abbildung 33:</i> Balkendiagramm des Entwicklungsstadiums	196

<i>Abbildung 34: Schulspezifische Darstellung: Schulen - Entwicklungsstadium</i>	<i>197</i>
<i>Abbildung 35: Überblick der Verfahrensweise zur Überprüfung von Zusammenhänge.....</i>	<i>198</i>
<i>Abbildung 36: Cluster Nr. 3</i>	<i>212</i>
<i>Abbildung 37: Cluster Nr. 2.....</i>	<i>213</i>
<i>Abbildung 38: Cluster Nr. 1</i>	<i>214</i>
<i>Abbildung 39: Clusterverteilung.....</i>	<i>215</i>

11. Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Empirische Studien zur Schulleitungsforschung im deutschsprachigen Raum.....	18
<i>Tabelle 2:</i> Schlüsselkategorien Qualitätsverständnis	33
<i>Tabelle 3:</i> Organisationale Veränderungen – Dimensionen Geschwindigkeit und Ausmaß....	49
<i>Tabelle 4:</i> Typen des Wandels	50
<i>Tabelle 5:</i> Übersicht differenzierender Führungsdefinitionen und ihre Führungselemente ...	69
<i>Tabelle 6:</i> Entwicklungsphasen Führungsforschung	71
<i>Tabelle 7:</i> Die Beziehung zwischen Führungsstilen und Leistung und Einstellungen	74
<i>Tabelle 8:</i> Führungsstile der Weg-Ziel Theorie	86
<i>Tabelle 9:</i> Substitute und Neutralisierer der Führung	88
<i>Tabelle 10:</i> Merkmale charismatischer Führung	94
<i>Tabelle 11:</i> Zweiteilung der Führung einer Schule	100
<i>Tabelle 12:</i> Dimensionen der transformationalen Führung	101
<i>Tabelle 13:</i> Transformationale Führung – Führungsverhalten der Schulleiter	102
<i>Tabelle 14:</i> Komponenten des Full Range of Leadership model	102
<i>Tabelle 15:</i> Kontextbedingung für charismatische Führung nach Bass (1999)	104
<i>Tabelle 16:</i> Überblick der Studien zum Zusammenhang Transformationale Führung und Erfolgsfaktoren	108
<i>Tabelle 17:</i> Dimensionen der transformationalen Führung, Mediatoren, Moderatoren und Erfolgskriterien.....	110
<i>Tabelle 18:</i> Vergleich der neocharismatischen Theorien	111
<i>Tabelle 19:</i> Followership-Typen	117
<i>Tabelle 20:</i> Überblick der Personalführungsaufgaben	133
<i>Tabelle 21:</i> Abhängige Variablen - Übersicht der Skalen und Items	144
<i>Tabelle 22:</i> Unabhängige Variablen – Autonomie-Paritätsmuster – Übersicht der Skalen und Items	146
<i>Tabelle 23:</i> Unabhängige Variablen – Innovationsklima – Übersicht der Skalen und Items.	147
<i>Tabelle 24:</i> Kontrollvariablen – Übersicht der Skalen und Items	148
<i>Tabelle 25:</i> Aufbau des Fragebogens	149
<i>Tabelle 26:</i> Übersicht der teilnehmenden Schulen (Planzahlen).....	151
<i>Tabelle 27:</i> Rücklaufquote der Studie	152
<i>Tabelle 28:</i> Reliabilitäten der Untersuchungsvariablen.....	159
<i>Tabelle 29:</i> Konfirmatorische Faktorenanalyse der abhängigen Variablen.....	165

<i>Tabelle 30:</i> Konfirmatorische Faktorenanalyse – unabhängige Variable – Autonomie-Paritätsmuster	167
<i>Tabelle 31:</i> Konfirmatorische Faktorenanalyse – unabhängige Variablen – Innovationsklima	168
<i>Tabelle 32:</i> Konfirmatorische Faktorenanalyse – Kontrollvariablen – Berufszufriedenheit & Burnout.....	169
<i>Tabelle 33:</i> Qualität der Skalen	172
<i>Tabelle 34:</i> Überblick Angaben zur Person.....	178
<i>Tabelle 35:</i> Überblick des Antwortverhaltens der abhängigen Variablen.....	179
<i>Tabelle 36:</i> Überblick über das Antwortverhalten der Schulleiter und der erweiterten Schulleitung der abhängigen Variablen	187
<i>Tabelle 37:</i> Überblick des Antwortverhaltens der unabhängigen Variable Autonomie-Paritätsmuster	188
<i>Tabelle 38:</i> Überblick des Antwortverhaltens der unabhängigen Variable Innovationsklima	190
<i>Tabelle 39:</i> Überblick des Antwortverhalten der Kontrollvariablen	192
<i>Tabelle 40:</i> Beurteilung des Korrelationskoeffizienten	199
<i>Tabelle 41:</i> Überblick über die Zusammenhänge des Autonomie-Paritätsmusters und der Personalführungsaufgaben	201
<i>Tabelle 42:</i> Überblick über die Zusammenhänge des Innovationsklimas und der Personalführungsaufgaben	202
<i>Tabelle 43:</i> Überblick über die Zusammenhänge der Kontrollvariablen und der Personalführungsaufgaben	203
<i>Tabelle 44:</i> Überblick über die Zusammenhänge der personenbezogenen Merkmale und der Personalführungsaufgaben	208
<i>Tabelle 45:</i> Varianzanalyse Weg in den Lehrerberuf bzgl. Personalführungsaufgaben.....	209
<i>Tabelle 46:</i> Varianzanalyse: Mittelwerte Weg in den Lehrerberuf – Initiative auf Lehrerebene	210
<i>Tabelle 47:</i> Varianzanalyse: Mittelwerte Weg in den Lehrerberuf - Mitarbeiterkontrolle.....	210
<i>Tabelle 48:</i> Drei-Cluster-Lösung.....	212

12. Anhang – Fragebogen



Wie sieht Ihr(e) Wunschsulleiter(in) aus?

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

zunächst möchte ich Ihnen ganz herzlich danken für Ihre Bereitschaft, diesen Fragebogen auszufüllen.

Sie nehmen an einer Studie der Technischen Universität Darmstadt teil, die erstmalig in Deutschland untersucht, wie Sie sich Führung durch eine Schulleiterin bzw. einen Schulleiter an beruflichen Schulen wünschen.

- Zum Ausfüllen benötigen Sie ca. **15 Minuten**
- Bitte kreuzen Sie die zutreffende Antwort („trifft völlig zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft nicht zu“) an
- Die Auswertung erfolgt **anonym**
- Die schulspezifischen Ergebnisse werden nach Auswertung an Ihre Schule zurückgemeldet

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme.

Nina Pfister

Bitte beachten Sie, dass die folgenden Aussagen sich auf Ihre Wunschvorstellungen beziehen!

1 Zielorientierung

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte ...

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... aus einer eigenständig entwickelten, innovativen Vision Ziele generieren.	<input type="checkbox"/>				
... die Ziele unserer Schule gemeinsam mit dem Kollegium erörtern und konkretisieren.	<input type="checkbox"/>				
... die übergeordneten Ziele der Schule für die Ebene der Fachabteilungen /Arbeitsbereiche in kleinere Teilziele aufschlüsseln.	<input type="checkbox"/>				
... mit mir meine individuellen unterrichtlichen Ziele klären und konkretisieren.	<input type="checkbox"/>				
... mit mir meine individuellen Karriereziele klären und konkretisieren.	<input type="checkbox"/>				

2 Delegation

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte ...

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... administrative Aufgaben (Aufgaben mit Weisungsbefugnis gegenüber den Kollegen/innen) an die Lehrer/innen übertragen.	<input type="checkbox"/>				
... organisatorische bzw. operative Aufgaben (Aufgaben ohne Weisungsbefugnis) an die Lehrer/innen übertragen.	<input type="checkbox"/>				
... die Mitarbeiterführung der Lehrer/innen in den Verantwortungsbereich der Studiendirektoren/innen übertragen.	<input type="checkbox"/>				
... Schulleitungsaufgaben in den Verantwortungsbereich der Studiendirektoren/innen übertragen.	<input type="checkbox"/>				

3 Erteilung von Weisungen

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte dem Kollegium Weisungen bzgl. ...

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... der Verwaltungsaufgaben erteilen.	<input type="checkbox"/>				
... der Hausordnung und -pflege erteilen.	<input type="checkbox"/>				
... der Klassenleitungen erteilen.	<input type="checkbox"/>				
... der Unterrichtsplanung erteilen.	<input type="checkbox"/>				

... der Unterrichtsgestaltung erteilen.	<input type="checkbox"/>				
... der Unterrichtsdurchführung erteilen.	<input type="checkbox"/>				
... der Unterrichtsevaluation erteilen.	<input type="checkbox"/>				

4 Anerkennung

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte Anerkennung durch Wertschätzung und Lob zeigen, wenn ...

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... ich „guten“ Unterricht praktiziere.	<input type="checkbox"/>				
... ich eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung praktiziere.	<input type="checkbox"/>				
... ich ein vorbildliches Dienstverhalten zeige.	<input type="checkbox"/>				
... ich ein vorbildliches außerunterrichtliches Verhalten zeige.	<input type="checkbox"/>				

5 Kritik

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte konstruktive Kritik äußern, wenn ...

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... ich ohne Engagement meinen Unterricht praktiziere.	<input type="checkbox"/>				
... ich keine aktive Unterrichtsentwicklung betreibe.	<input type="checkbox"/>				
... ich kein vorbildliches Dienstverhalten zeige.	<input type="checkbox"/>				
... ich mich in außerunterrichtlichen Tätigkeiten nicht beteilige.	<input type="checkbox"/>				

6 Konfliktsteuerung

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte ...

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... bei Konflikten innerhalb des Kollegiums nicht darüber informiert werden.	<input type="checkbox"/>				
... bei Konflikten innerhalb des Kollegiums zu Rate gezogen werden.	<input type="checkbox"/>				
... bei Konflikten innerhalb des Kollegiums als Schlichter aktiv eingreifen.	<input type="checkbox"/>				
... bei Konflikten innerhalb des Kollegiums eine Entscheidung treffen, auch wenn möglicherweise eine Partei dabei benachteiligt wird.	<input type="checkbox"/>				

7 Initiative

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte ...

- ... sich über aktuelle Trends informieren und daraus Ideen für unsere Schule entwickeln.
- ... zur Förderung neuer Ideen eine konkrete Umsetzung für die Lehrer/innen vorgeben.
- ... die Verantwortung zur Durchführung neuer Ideen und Innovationen alleine tragen.
- ... gezielt Themenkomplexe (z.B. individuelle Förderung) vorgeben, für die konkrete Maßnahmen vom Kollegium zu entwickeln sind.
- ... die Entwicklung von Ideen und Innovationen sowie deren inhaltliche Ausgestaltung den Lehrer/innen überlassen.
- ... gezielt Freiräume schaffen, in denen Ideen entwickelt, aber dann auch eingefordert werden.
- ... die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung von Ideen und Innovationen mit den Lehrern teilen.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... sich über aktuelle Trends informieren und daraus Ideen für unsere Schule entwickeln.	<input type="checkbox"/>				
... zur Förderung neuer Ideen eine konkrete Umsetzung für die Lehrer/innen vorgeben.	<input type="checkbox"/>				
... die Verantwortung zur Durchführung neuer Ideen und Innovationen alleine tragen.	<input type="checkbox"/>				
... gezielt Themenkomplexe (z.B. individuelle Förderung) vorgeben, für die konkrete Maßnahmen vom Kollegium zu entwickeln sind.	<input type="checkbox"/>				
... die Entwicklung von Ideen und Innovationen sowie deren inhaltliche Ausgestaltung den Lehrer/innen überlassen.	<input type="checkbox"/>				
... gezielt Freiräume schaffen, in denen Ideen entwickelt, aber dann auch eingefordert werden.	<input type="checkbox"/>				
... die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung von Ideen und Innovationen mit den Lehrern teilen.	<input type="checkbox"/>				

8 Mitarbeiterkontrolle

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte ...

- ... meine vereinbarten unterrichtlichen Ziele kontrollieren.
- ... die Ziele auf der Ebene der Fachabteilung / des Arbeitsbereichs regelmäßig kontrollieren.
- ... die Aufgaben, die an die Lehrer/innen bzw. die Studiendirektoren/innen übertragen wurden, kontrollieren.
- ... die Tätigkeiten, die durch Weisungen (z.B. Dienstpflichten, Verwaltungsaufgaben) an mich erteilt wurden, kontrollieren.
- ... die Qualität meiner Arbeit am Ende eines Schuljahres bewerten (z.B. Notendurchschnitte von Klassenarbeiten, Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten).
- ... während des Schuljahres turnusgemäß meine Arbeitsqualität überprüfen, z.B. durch Sichten meiner Unterrichtsvorbereitungsunterlagen und Materialien der Schüler/innen, Unterrichtsbesuche.
- ... meine Arbeit nicht kontrollieren, da ich durch regelmäßige Selbstevaluation ein Instrument an der Hand habe, damit ich selbstkritisch über mich wache.
- ... nicht meine Arbeit kontrollieren, sondern eine externe Evaluation einsetzen, damit ich ein objektives Urteil erhalte.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... meine vereinbarten unterrichtlichen Ziele kontrollieren.	<input type="checkbox"/>				
... die Ziele auf der Ebene der Fachabteilung / des Arbeitsbereichs regelmäßig kontrollieren.	<input type="checkbox"/>				
... die Aufgaben, die an die Lehrer/innen bzw. die Studiendirektoren/innen übertragen wurden, kontrollieren.	<input type="checkbox"/>				
... die Tätigkeiten, die durch Weisungen (z.B. Dienstpflichten, Verwaltungsaufgaben) an mich erteilt wurden, kontrollieren.	<input type="checkbox"/>				
... die Qualität meiner Arbeit am Ende eines Schuljahres bewerten (z.B. Notendurchschnitte von Klassenarbeiten, Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten).	<input type="checkbox"/>				
... während des Schuljahres turnusgemäß meine Arbeitsqualität überprüfen, z.B. durch Sichten meiner Unterrichtsvorbereitungsunterlagen und Materialien der Schüler/innen, Unterrichtsbesuche.	<input type="checkbox"/>				
... meine Arbeit nicht kontrollieren, da ich durch regelmäßige Selbstevaluation ein Instrument an der Hand habe, damit ich selbstkritisch über mich wache.	<input type="checkbox"/>				
... nicht meine Arbeit kontrollieren, sondern eine externe Evaluation einsetzen, damit ich ein objektives Urteil erhalte.	<input type="checkbox"/>				

9 Mitarbeiterbeziehung

Ein(e) gute(r) Schulleiter/in sollte ...

- ... sich nur in begründeten Einzelfällen in meine persönlichen Angelegenheiten einmischen.
- ... eine Person sein, bei der ich bzgl. meines Unterrichts gerne Rat suche.
- ... mit mir über meine körperliche und seelische Gesundheit sprechen.
- ... eine Person sein, bei der ich bzgl. meiner Kolleginnen und Kollegen gerne Rat suche.
- ... mich als Individuum kennen und nicht nur als Mitglied des Kollegiums.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
... sich nur in begründeten Einzelfällen in meine persönlichen Angelegenheiten einmischen.	<input type="checkbox"/>				
... eine Person sein, bei der ich bzgl. meines Unterrichts gerne Rat suche.	<input type="checkbox"/>				
... mit mir über meine körperliche und seelische Gesundheit sprechen.	<input type="checkbox"/>				
... eine Person sein, bei der ich bzgl. meiner Kolleginnen und Kollegen gerne Rat suche.	<input type="checkbox"/>				
... mich als Individuum kennen und nicht nur als Mitglied des Kollegiums.	<input type="checkbox"/>				

10 Allgemeine Fragen

- Die Schulleitung soll Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass Lehrer/innen in Ruhe unterrichten können, sich aber selber nicht in die Unterrichtsarbeit einmischen.
- Ein/e gute/r Schulleiter/in schirmt die Lehrer/innen vor den immer wieder geäußerten Ansprüchen durch Eltern und Bildungspolitiker/innen ab.
- Mitsprachemöglichkeiten von Eltern oder Schüler/innen dürfen auf keinen Fall dazu führen, dass sie Urteile über die Arbeitsqualität von Lehrer/innen abgeben.
- Engagierte Lehrer/innen sollten mehr verdienen als Kollegen/innen, die nur eine Mindestleistung erbringen.
- In unserer Schule gibt es große Unterschiede im Hinblick auf die fachliche und pädagogische Qualifikation der verschiedenen Lehrer/innen.
- Lehrer/innen sollten sich wechselseitig im Unterricht besuchen, um voneinander zu lernen.
- Ich würde es begrüßen, wenn eine Kollegin/ein Kollege meinen Unterricht beobachten würde und mir aus ihrer/seiner Sicht Rückmeldungen gäbe.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
Die Schulleitung soll Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass Lehrer/innen in Ruhe unterrichten können, sich aber selber nicht in die Unterrichtsarbeit einmischen.	<input type="checkbox"/>				
Ein/e gute/r Schulleiter/in schirmt die Lehrer/innen vor den immer wieder geäußerten Ansprüchen durch Eltern und Bildungspolitiker/innen ab.	<input type="checkbox"/>				
Mitsprachemöglichkeiten von Eltern oder Schüler/innen dürfen auf keinen Fall dazu führen, dass sie Urteile über die Arbeitsqualität von Lehrer/innen abgeben.	<input type="checkbox"/>				
Engagierte Lehrer/innen sollten mehr verdienen als Kollegen/innen, die nur eine Mindestleistung erbringen.	<input type="checkbox"/>				
In unserer Schule gibt es große Unterschiede im Hinblick auf die fachliche und pädagogische Qualifikation der verschiedenen Lehrer/innen.	<input type="checkbox"/>				
Lehrer/innen sollten sich wechselseitig im Unterricht besuchen, um voneinander zu lernen.	<input type="checkbox"/>				
Ich würde es begrüßen, wenn eine Kollegin/ein Kollege meinen Unterricht beobachten würde und mir aus ihrer/seiner Sicht Rückmeldungen gäbe.	<input type="checkbox"/>				

Bitte beachten Sie, dass die folgenden Aussagen sich nun auf Ihre tatsächliche Schulsituation beziehen!

11 Schulklima	trifft völlig zu	trifft über- wiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Lehrer/innen unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei den meisten Lehrer/innen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern umzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Kollegium gibt es völlig unterschiedliche Auffassungen über die pädagogischen Ziele unserer alltäglichen Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Kollegium ist man intensiv darum bemüht, in zentralen pädagogischen Zielen einen Konsens zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn wichtige schulische Probleme anzugehen sind, beteiligen sich die meisten im Kollegium nicht aktiv daran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die einzelnen Lehrer/innen unseres Kollegiums halten sich durch pädagogische Fortbildungen auf dem Laufenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach der Fortbildung arbeiten die Lehrer/innen zusammen, um die dabei gewonnenen, neuen Erkenntnisse und Methoden umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen unserer Schule besuchen von sich aus andere Schulen oder pädagogische Einrichtungen, an denen neue Methoden und Ansätze ausprobiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 Persönliche Einstellung

	trifft völlig zu	trifft über- wiegend zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	keine Aussage
Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich nochmals vor der Entscheidung stehen würde, Lehrer/in zu werden, würde ich es wieder tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe davon aus, dass sich meine Arbeitsbedingungen innerhalb der nächsten fünf Jahre nicht verändern werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit unserer Schulleitung sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 Schulentwicklung

Die nachfolgenden Aussagen beschreiben verschiedene Entwicklungszustände von Schulen. Bitte kreuzen Sie nur eine Aussage an, die auf den Entwicklungszustand Ihrer Schule zutrifft.

- Unsere Schule ist nicht entwicklungsbedürftig. Die vorhandenen Strukturen an unserer Schule funktionieren gut.
- Unsere Schule ist entwicklungsbedürftig und befindet sich noch vor dem Aufbruch.
- Unsere Schule ist entwicklungsbedürftig und befindet sich im Aufbruch.
- Unsere Schule befindet sich in einem ständigen Entwicklungsprozess, in dem innovative Entwicklungen generiert und verstetigt werden.

Angaben zur Person

14 Ich bin ...

eine Frau.

ein Mann.

15 Ich bin _____ Jahre alt.

16	Ich habe einen Ausbildungsberuf.	
	Ja	<input type="checkbox"/>
	Nein	<input type="checkbox"/>
17	Der Weg in den Lehrerberuf:	
	Ich habe „Lehramt an beruflichen Schulen“ studiert.	<input type="checkbox"/>
	Ich habe „Lehramt an Gymnasien“ studiert.	<input type="checkbox"/>
	Ich bin Seiten-/Quereinsteiger/in und habe ein Ingenieurs-/Betriebswirtschaftsstudium.	<input type="checkbox"/>
	Ich habe eine Fachweiterbildung bzw. eine Meisterprüfung absolviert.	<input type="checkbox"/>
18	Haben Sie vor Ihrer Tätigkeit als Lehrer/in Berufserfahrung in einem anderen Beruf gesammelt?	
	Ja, _____ Jahre.	<input type="checkbox"/>
	Nein.	<input type="checkbox"/>
19	Über das Referendariat hinaus verfüge ich über _____ Jahre Unterrichtserfahrung.	
20	Ich bin ...	
	teilzeitbeschäftigt.	<input type="checkbox"/>
	vollzeitbeschäftigt.	<input type="checkbox"/>
21	Ich bin beschäftigt als ...	
	Gewerbelehrer/in.	<input type="checkbox"/>
	Handelslehrer/in.	<input type="checkbox"/>
	Fachlehrer/in.	<input type="checkbox"/>
22	Ich bin ...	
	Mitglied der erweiterten Schulleitung.	<input type="checkbox"/>
	Mitglied im Qualitätsteam.	<input type="checkbox"/>
	Nichts von dem.	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.