

Dissertationen/Habilitationen

Helmut Zumbrock

Resonante Führung

Schulen mit der Macht-Vertrauens-Balance als lernende Organisationen und agilen Resonanzraum gestalten

94 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Resonante Führung

Schulen mit der Macht-Vertrauens-Balance
als lernende Organisationen und agilen Resonanzraum gestalten

Helmut Zumbrock

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband
Technische Universität Hamburg (TUHH)
Institut für Berufswissenschaft der Metalltechnik (IBMT)
Professur für Berufliche Metalltechnik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden Sie unter **wbv.de/bai**

Helmut Zumbrock

Resonante Führung

Schulen mit der Macht-Vertrauens-Balance als lernende Organisationen und agilen Resonanzraum gestalten

wbv

Dissertationsschrift mit dem Originaltitel „Macht und Vertrauen in Führungsprozessen berufsbildender Schulen als lernende Organisationen: Ein nachhaltiges Plädoyer für ein neuartiges, auf Resonanz beruhendes Verständnis von School Leadership“ zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn eingereicht.

Prüfungstag: 10. April 2025

Gutachter: Prof. Dr. Dietmar Heisler, Universität Paderborn
Gutachter: Prof. em. Dr. Manfred Eckert, Universität Erfurt

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 94

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf
Bestellnummer: I79387
ISBN (Print): 978-3-7639-7938-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7939-4
DOI: 10.3278/9783763979394

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2026*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2026 Berufs- und Wirtschaftspädagogik*:

Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (Zollikofen) | Fachhochschule **Münster** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | TIB **Hannover** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek TU **Hamburg** | Zentralbibliothek **Zürich**

Das Crowdfunding war zum Zeitpunkt der Drucklegung noch nicht abgeschlossen. Die finale Liste aller Fördernden Einrichtungen finden Sie ab März 2026 unter www.wbv.de/openlibrary

Die Fähigkeit (Rezeptivität), Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen affiziert werden, zu bekommen, heißt Sinnlichkeit. Vermittelst der Sinnlichkeit also werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns Anschauungen; durch den Verstand aber werden sie gedacht, und von ihm entspringen Begriffe. Alles Denken aber muß sich, es sei geradezu (directe), oder im Umschweife (indirecte), vermittelst gewisser Merkmale, zuletzt auf Anschauungen, mithin, bei uns, auf Sinnlichkeit beziehen, weil uns auf andere Weise kein Gegenstand gegeben werden kann.

Immanuel Kant

Kritik der reinen Vernunft

Redaktionelle Vorbemerkungen

Eine genderangemessene Formulierung wird durchgehend eingehalten. Ausnahmen ergeben sich allerdings hin und wieder bei Gattungs- und Sammelbegriffen und Wortzusammensetzungen, die hinsichtlich einer grammatikalischen Geschlechterzuordnung im täglichen Sprachgebrauch als neutral angesehen werden. Ab und zu lassen auch morphosyntaktische Regeln den Gebrauch der Gendersprache nicht zu.

Hinsichtlich der hier verwendeten Zitierweise sei angemerkt, dass in dieser Studie Ergänzungen, Erläuterungen und Auslassungen innerhalb zitierter Textstellen in eckigen Klammern in den laufenden Text eingefügt sind. Die jeweilige Quellenangabe zu einer zitierten Textpassage ist am Ende des zitierten Textes in einer runden Klammer mit Angabe des Autor*innen-Namens, des Veröffentlichungsjahres und der jeweiligen Seitenangabe hinzugefügt.

Erläuterungen oder kontextuelle Klärungen von Fachbegriffen oder zu inhaltlichen Bezügen im eigenen Text werden in runden Klammern in den laufenden Text eingefügt, sodass die Flüssigkeit und ein unmittelbares Leseverständnis im jeweils aktuellen inhaltlichen Kontext hierdurch gewährleistet werden.

Die eingefügten Quellenangaben finden sich vollständig im angehängten Literaturverzeichnis dieser Studie.

Inhalt

Vorwort 15

1 Einleitung/Hinführung 19

2 Der methodologische Rahmen: Pädagosoziologische Rahmenanalyse im geisteswissenschaftlich-hermeneutisch-phänomenologischen und kritisch-emanzipatorischen Paradigma der Schulleitungsforschung 35

3 Der erkenntnistheoretische Rahmen: Der Macht-Vertrauens-Mechanismus als erkenntnistheoretische Basis für die Entwicklung eines Modells resonanter Führung 41

3.1 Luhmanns Theorie der Macht im Kontext seiner Theorie sozialer Systeme 42

3.1.1 Macht als symbolisch generalisiertes, codegesteuertes Kommunikationsmedium 44

3.1.2 Systemtheoretischer Machtbegriff als Kritik traditionaler Machttheorien 45

3.1.3 Doppelte Kontingenz und Macht als organisierte Einflussnahme . . 47

3.2 Vertrauen als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium 51

3.3 Der Macht-Vertrauens-Mechanismus in sozialen Figurationen aus der Sicht der Figurationssoziologie und der Theorie sozialer Prozesse von Norbert Elias 62

3.3.1 Das Verstehen der Macht-Vertrauens-Beziehungen in Berufskollegs mit Hilfe eines soziologischen Spielmodells 65

3.3.2 Die Macht-Vertrauens-Balance im Kontext von strategischer Führung als Mikropolitik der Institution Berufskolleg als organisiertes soziales System und als soziale Figuration 70

3.3.3 Einflussbasierte Führung – Machtbasierte Führung – Vertrauensbasierte Führung 73

4 Der systemische Rahmen: Berufskollegs im System der öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW): Struktur – Funktion – Führung . 79

4.1 Strukturell-funktionale Rahmenbedingungen der Führung berufsbildender Schulen 79

4.2 Das Berufskolleg als Dienstleistungsunternehmen für Wirtschaft und Gesellschaft: Anspruchsgruppen, Produkte, Produktplatzierung und Marktorientierung nach innen und außen 83

4.3 Beruf, Beruflichkeit und berufliche Identität von Lehrkräften als Sinndimensionen der pädagogischen Arbeit an berufsbildenden

Schulen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die interne Beziehungsgestaltung und systemische Organisationsentwicklung 87
4.4 Die „Erweiterte Schulleitung“ am Berufskolleg (EWSL): Entlastungsfunktion und Führungsrisiko 91
4.5 Das Berufskolleg als mehrstufiges Mehr-Ebenen-Spielmodell interdependenter Interaktionspartner*innen in einer spezifischen sozialen Figuration 93

5 Organisationspädagogischer Rahmen: Das Berufskolleg als pädagogische Handlungseinheit und lernende Organisation 97
5.1 Information und Wissen als spezifische Formen der Führungskommunikation in einem Berufskolleg 98
5.2 Personalentwicklung (PE) und Organisationsgestaltung als tragende Säulen der Schulentwicklung im Berufskolleg als lernende Organisation . 104

6 Der führungstheoretische Rahmen: Schulführung als School-Leadership: Von Schulführung als Gestaltungsaufgabe über „Konfluente Leitung“ und kohärente Führung zur School-Leadership in systemischer und figurativer Perspektive 113
6.1 Organisationspsychologische Vorbemerkung: Identifikation und Commitment als Gestaltungsansatz zur Herstellung von Kohärenz 113
6.2 Schulführung als Beziehungsgestaltung und Entwicklung von Organisationsidentität 118
6.3 Das Konzept „Konfluente Leitung“ der Schule als integrative Führungsstrategie 122
6.4 Der Macht-Vertrauens-Mechanismus in der Führungspraxis komplexer Schulsysteme: Coherent Leadership und agile Schulführung 124
6.5 Die Leadership-Konzeption der Leadership-Academy (LEA) der Universität Innsbruck: Konzept einer flexiblen integrativen Führung von Schulen als lernende Organisationen mit Resonanz 127

7 Der rollentheoretische Rahmen: Die Bedeutung der interaktionssoziologischen Rollentheorie in Verbindung mit dem Konzept „Neue Autorität“ für die Entwicklung eines Modells „Resonante Führung“ 131
7.1 Soziale Rolle: Versuch einer Begriffsbestimmung aus strukturell-funktionaler und interaktionssoziologischer Sicht 131
7.2 Rollenspiele in der Schule, insbesondere das Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräftekollegium betreffend 133
7.3 Die spezifische Führungsrolle der Schulleitung im Selbstverständnis von Schule als lernender Organisation: Ausgewählte Rollensegmente von Führung in einer lernenden Schule als besonderen Aktions-, Reflexions- und Resonanzraum 136

7.4 Zur Bedeutung von Präsenz der Schulleitung für die Ermöglichung von Resonanz im System durch Schulführung mit „Neuer Autorität“ 143

8 Der mentalitätstheoretische Rahmen: CI-basierte Schulleitbilder als organisationales Referenzsystem und Basis einer ganzheitlichen Schulphilosophie und subjektive Habitus-Muster als Identitätsmodell in der Führungsrolle von Schulleitung 147
8.1 Corporate Identity der Schule als Ausdruck von Identität und Image 147
8.1.1 Die Identität der Schule als pädagogische Handlungseinheit 151
8.1.2 Die Identität der Schule als „Professionelle Lerngemeinschaft“ (PLG) 152
8.2 Selbstkompetenz und Habitus: Selbstwahrnehmung, Selbstbeobachtung, Selbstreflexion, Selbstkritik, Ich-Stärke und Glaubwürdigkeit als persönliche Prädiktoren gelingender Schulführung . 154
8.3 Führen mit Emotionalität und Empathie: Emotionale Agilität in der Schulführungspraxis auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance 157
8.3.1 Emotionalität und Intelligenz: Soziale Intelligenz als Kern resonanter Führung 157
8.3.2 Empathie als zweite Säule sozialer Intelligenz 159
8.4 Kommunikative Strategien zur Erzeugung von Resonanz zwischen Personen und ihren Angelegenheiten im System: Kongruenz – Offenheit – Aktives Zuhören – Verstehen 162

9 Der resonanzpädagogische Rahmen: Schulführung im Kontext von Schule als pädagogischer Resonanzraum 171

10 Resonante Schulführung im Modell: Theoretische Riesen und praktische Zwerge – ein Fazit 177
10.1 Der Prozess der Entwicklung eines Modells „Resonante Führung“ in der Schule 178
10.2 Mikropolitik als Ansatz resonanter Führung in der Praxis und interne Organisationskommunikation 186
10.2.1 Die Macht-Vertrauens-Balance als sozialer Mechanismus zur mentalen Überwindung struktureller Asymmetrie in der Kommunikationspraxis der Führung 189
10.2.2 Resonanz durch Wertschätzung – Oder Selbstwirksamkeit und Mitarbeiterbindung mit dem Konzept „Ich bin o. k. – Du bist o. k“. . 190
10.2.3 Kohärenz durch Resonanz mit Neurolinguistischer Programmierung (NLP): „Anchoring“ und „Rapport“ 192
10.2.4 Gemeinschaft durch Resonanz: Team-Flow 193
10.2.5 Die Bedeutung des Konzepts der resonanten Führung für die Qualifizierung und Auswahl von Leitungspersonal für berufsbildende Schulen 194

10.3 Metatheoretische Einschätzungen zur Wirkungsweise der Macht-Vertrauens-Balance im Kontext resonanter Führung 198

Literatur 205

Abbildungsverzeichnis 235

Anhang 237

Autorenvita 245

Vorwort

In der vorliegenden Untersuchung ausgewählter School Leadership-Ansätze wird mit Hilfe des kategorialen Grundgerüstes der soziologischen Resonanztheorie von Hartmut Rosa ein neuartiges Modell von (Schul-) Führung entwickelt, das Schule als pädagogischen und sozialen Resonanzraum begreift und hier „Resonante Führung" heißen soll. Die erkenntnistheoretische Verankerung des Modells erfolgt über eine kritische Analyse und Reflexion von Macht-Vertrauens-Verhältnissen in Führungsprozessen an großen Schulen, wie berufsbildende Schulen mit ihren spezifischen strukturellen Gegebenheiten diese Voraussetzung als institutionellen Rahmen darstellen. Es wird gezeigt, wie Macht-Vertrauens-Verhältnisse in interaktionellen Beziehungen den Bedingungsraum für die Ermöglichung von Resonanz determinieren und dass ein immer wieder neu auszutarierendes Verhältnis von Machtgebrauch und Vertrauensbildung in der Führungspraxis von Schulleitungen die Möglichkeiten und den Erfolg resonanter Führung deutlich werden lassen. Solche in Führungssituationen kommunikativ ausbalancierte Macht-Vertrauens-Verhältnisse werden in dieser Studie mit dem Begriff der „Macht-Vertrauens-Balance" kategorial erfasst und theoretisch verdeutlicht. Es wird nachgewiesen, dass sich die Wirkmechanismen von Resonanz wie „Affizierung", „Selbstwirksamkeit", „Anverwandlung" und „Unverfügbarkeit" in sozialen Interaktionsprozessen, wie sie in besonderer Weise in pädagogischen Handlungskontexten stattfinden, entfalten und ihr Potenzial für gelingende Kommunikation und für stabile und konstruktive soziale Beziehungen freisetzen. In solchen auf Resonanz beruhenden Beziehungen können sich die jeweiligen Interaktionspartner*innen gleichwürdig begegnen, vertrauensvoll miteinander umgehen und Verantwortung füreinander übernehmen und in gegenseitigem Respekt und mit wechselseitiger Wertschätzung interagieren. In Führungsverhältnissen bedeutet das, dass sowohl die Führungspersonen wie auch die ihnen unterstellten Mitarbeitenden nicht auf eine durch Macht gegebene Einflussnahme auf den jeweils anderen als eine wie auch immer begriffene Ressource verfügen. Das meint Rosa mit „Unverfügbarkeit" als entscheidendes Merkmal resonanter Kommunikation. Besonders durch das Moment der Unverfügbarkeit unterscheidet sich das hier verfolgte Konzept „Resonante Führung" von bisherigen Vorstellungen ressourcenabhängiger Führung. Resonante Führung setzt damit vor allem auf eine qualitative Beziehungsgestaltung durch gelingende Kommunikation auf der Basis von Selbstachtung und einem Habitus persönlicher und interpersoneller Achtsamkeit. Die Qualität und der Erfolg von Schulführung im Systemzusammenhang von Schulleitungshandeln lassen sich vor allem an qualitativen Kriterien einer kreativen, konstruktiven und wertschätzenden Beziehungsgestaltung festmachen, die insgesamt für eine positive Lern-, Kommunikations- und Arbeitsatmosphäre in der Schule sorgen und Schule als lebendige Lebenswelt erfahrbar machen und als gemeinschaftliche Gestaltungsaufgabe verstehen und voranbringen. Die Kriterien, an denen sich die Beziehungsqualität einer Institution nach

innen wie nach außen ablesen lässt, eignen sich dann auch für eine empirische Überprüfung der Wirkkraft resonanter Führung in der Schulleitungspraxis.

Die vorliegende Arbeit untersucht also die Bedeutsamkeit von Macht-Vertrauens-Verhältnissen und ihrer interdependenten Wirkungen auf die Qualität und den Erfolg der Schulführung in der Schulleitungsarbeit. Hierbei werden systemtheoretische, figurationssoziologische, interaktions- und rollentheoretische Perspektivierungen resonanter Führung vorgenommen und die grundlegenden kommunikationspsychologischen Aspekte interdependenter Macht-Vertrauens-Verhältnisse für resonante Interaktionsbeziehungen offengelegt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das angestrebte neue Verständnis von Schulführung als einer auf Resonanz ausgelegten Beziehungsgestaltung geklärt. Diese Klärung erfolgt vor allem durch einen systematischen Abgleich dieser interdisziplinären Analyseergebnisse mit den kategorialen Basiskomponenten der soziologischen Resonanztheorie von Hartmut Rosa. Die sich aus diesem Abgleich ergebenden neuen Sichtweisen auf die Führung von Schulen werden schließlich modellhaft zu einem neuartigen, innovativen und qualitativ modernen, auf Resonanz beruhenden Führungskonzept von Schule verdichtet.

Diese Studie wurde am 10. April 2025 an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn als Dissertation angenommen. Gutachter waren Prof. Dr. Dietmar Heisler, Universität Paderborn, und Prof. em. Dr. Manfred Eckert, Universität Erfurt.

Ich möchte mich bei allen bedanken, die auf ihre je individuelle Weise zum Gelingen dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit beigetragen haben.

Besonders danke ich Herrn Professor Dr. Dietmar Heisler für seine Offenheit und stete Gesprächsbereitschaft, sich kritisch und zugleich sehr konstruktiv mit mir und meinen theoriepraktischen Ideen zu einer anderen Schulleitungspraxis an berufsbildenden Schulen auseinanderzusetzen. Ich danke ihm auch dafür, dass er bereit war, sich auf das Abenteuer der Promotion eines älteren Schulmannes nach einer über 40jährigen Berufserfahrung mit einem entsprechend komplexen Beruflichkeitsprofil als Schul-, Berufs- und Organisationspädagoge in unterschiedlichen Rollen und Leitungsfunktionen im schulischen Bildungssystem einzulassen und diesen auf seinen Weg zurück in einen wissenschaftlichen Diskurs zu begleiten. An Stellen, wo es notwendig war, hat er mir vor allem immer wieder geholfen, die methodologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen der Studie kritisch zu hinterfragen und in angemessener Weise zu relativieren.

Mein Dank gilt auch Herrn Professor emeritus Dr. Manfred Eckert als Zweitgutachter für seine spürbare Wertschätzung und Anerkennung in Bezug auf die Perspektivenvielfalt und theoretische Komplexität der Studie und die darin offengelegten Veränderungspotenziale für ein neues Schul- und Schulleitungsverständnis und die zugleich aufgezeigten Chancen für eine auf Resonanz beruhende School Leadership.

Jana Schiemann und Elina Haag vom Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Paderborn danke ich dafür, dass sie die hier verwendeten Grafiken verständnisvoll und kreativ mitgestaltet und erhellend in eine entsprechende Form gebracht haben. Holger Pletsch, Fachleiter für Lehrerfortbildung bei der Bezirksregierung Detmold,

danke ich für die abschließende Formatierung der Arbeit. Mein besonderer Dank gilt meiner Partnerin Hildegard Gieshoidt für viel Verständnis und Kraft gebende mentale Unterstützung während der gesamten Dauer meines Promotionsvorhabens und dafür, dass sie die zahlreichen handschriftlichen Vorlagen für meine Dissertation in ein lesbares textuelles Format überführt hat.

Last but not least danke ich allen Paderborner Freund*innen und Weggefährt*innen, die immer an das Gelingen meines Promotionsprojektes geglaubt haben.

Paderborn, 30. August 2025
Helmut Zumbrock

1 Einleitung/Hinführung

In beinahe allen gesellschaftlichen Bereichen hält sich bis heute die Vorstellung von Führung als Management, obwohl der Begriff des Leadership (in der deutschen Übersetzung des englisch-amerikanischen Begriffs verwendet der Duden als Genus das Neutrum), der in der folgenden Untersuchung grundlegend sein wird, schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten in Kontexten von betrieblicher Unternehmensführung (vgl. Köster-Ehling 2018, 222 ff.) auftaucht. Dieser neue Begriff verstand sich aber mehr als Sammelbezeichnung für Maßnahmen technischer und organisationaler Unternehmenssteuerung, um definierte Unternehmensziele zu erreichen, also mithin als Management. Management wird so auch im Selbstverständnis von Leitungspersonen vornehmlich als Fähigkeit begriffen, eine Organisation im Sinne ihrer systemischen Zweckbestimmungen durch Perfektionierung von Abläufen und Optimierung von betrieblichen Prozessen effektiver und effizienter zu machen; in einem industriellen Produktionsprozess bedeutet das beispielsweise, durch optimierte Steuerung, Steigerung von Produktivität und Kostenminimierung unter gegebenen Bedingungen eine höhere Produktionsmenge zu erreichen und letztendlich am Markt höhere Gewinnmargen zu erzielen (vgl. Köster-Ehling 2018, 224). Die hier implizierte Vorstellung von Leistung und Erfolg hat bis in die 1980er-Jahre die Unternehmenswirklichkeit und im Sinne von Messbarkeit von Schulleistungen als in Noten dokumentierten Erfolgsquoten der Schüler*innen auch den Alltag in Schule dominiert. Als nun am Ende der 1980er-Jahre immer deutlicher die Erkenntnis zunimmt, dass der Erfolg von Unternehmen nicht nur von den materiellen und technischen Gegebenheiten des jeweiligen Systems abhängt, sondern wesentlich von der Motivation, dem Engagement und den Leistungen der Mitarbeitenden als im System wirksame Humanressource, erhält der Begriff des Leadership klarer als bis dahin die Bedeutung von Personalführung im Sinne einer positiven Gestaltung von Arbeitsbedingungen, Arbeitsbeziehungen und wertschätzender Beteiligung der Beschäftigten am Erfolg eines Unternehmens oder einer Organisation. Für Schule und für Schulleitung bekommt der Begriff des Leadership ab Mitte der 1990er-Jahre eine fundamental neue Bedeutung für die Qualitätsentwicklung von Schule, als die Bildungspolitik nach den Ergebnissen internationaler und nationaler Vergleichsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) der Leistungen der Schüler*innen an deutschen Schulen signifikante Mängel, Rückstände und strukturelle Defizite ausmacht und die daraufhin einsetzende und bis heute anhaltende schultheoretische und organisationspädagogische Debatte die besondere Verantwortung von Schulleitung im Selbstverständnis einer mehr auf Kommunikation und Kooperation setzenden Schulführung als Ansatz einer auf Qualitätsentwicklung ausgerichteten Schulleitungspraxis und auf entsprechende Kompetenzen von Schulleitung in einem multidimensionalen und vielschichtig aspektierten führungstheoretischen Diskurs zu konturieren versucht. Obwohl das Verständnis von Schulleitung als Leadership zunimmt, finden sich selbst im Personalbereich der Schulorganisation immer noch wirksame Vorstellungen und Führungshaltungen als

Management-Muster, was Bezeichnungen wie „Management by objectives", „Management by delegation" und „Management by exception" auch im Schulkontext belegen, trotzdem zeigt sich bei allen begrifflichen Differenzen hinsichtlich der im Zusammenhang von Schulleitung, Schulentwicklung und Schulwirksamkeit geführten Leadership-Debatte „eine deutliche Abkehr von „top down" strukturierten Führungsmodi, die auf traditionellen Autoritäten und autoritär fundierten Hierarchien fußten." (Köster-Ehling 2018, 223).

So unterstreicht etwa seit Ende der 1990er-Jahre die Schulleitungsforschung die Bedeutung von Schulleitung für Changemanagement-Prozesse und eine erfolgreiche Implementierung von Maßnahmen und Projekten zu einer kontinuierlichen Verbesserung von Schulentwicklungsprozessen und zur pädagogischen Innovation in den Kreativfeldern von Schule. In den Studien zur modernen Schulleitung wird häufig explizit herausgestellt, wie Schulleitung ihre pädagogische Führungsverantwortung und ihre Vorbildfunktion wahrnimmt und durch Initiierung, zurückhaltende und zugleich zielfokussierte Steuerung und Koordinierung, teamorientierte Kooperation und gezieltes Ressourcenmanagement und Qualitätsentwicklung in der Schule auf den systemischen Ebenen von Schulentwicklung als Gesamtzusammenhang von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung gelingend zu steuern vermag (vgl. Rolff 2017, 21 ff.). Darüber hinaus öffnen viele Beiträge zur School-Leadership-Debatte den Blick für ein erheblich erweitertes Verständnis der Schulleitungsrolle von einer allein auf Administration und Organisation konzentrierten Aufgabe von Schulleitung zu einer integrativen Erfüllung systemischer Funktionen des interdependenten Handlungszusammenhangs von Führung, Management, Steuerung und Networking (vgl. Zumbrock 2021); trotzdem belegen zahlreiche Gespräche mit Schulleitungen während meiner Dienstzeit als Schuldezernent für berufliche Bildung häufig, dass ihr Schulleitungsalltag im Schuljahresverlauf überwiegend von organisationalen und administrativen Aufgaben in den Handlungsfeldern Personaleinsatz, Unterrichtsorganisation, operative Jahresplanung, Gremienarbeit, Dokumentation und Rechenschaftslegung, Verwaltung, Mitarbeiterführung, Stakeholder-Gespräche, Repräsentanz nach außen, Gebäudemanagement, eigene Lehrtätigkeit, Personalführung sowie Qualitätssicherung bestimmt wird (vgl. Köster-Ehling 2018, 29 ff.; Zumbrock 2021, 17 ff.).

Durch die auf Veränderung abzielenden Anregungen der jüngsten Leadership-Debatte im deutschsprachigen Raum hat sich inzwischen die Perspektivierung der Schulleitungsrolle spürbar von einer reinen Managementleistung auf Führung verschoben. In der neueren Schulleitungsforschung ist nicht mehr umstritten, dass Schulleitung eine erhebliche Verantwortung für die erfolgreiche Entwicklung der eigenen Schule, insbesondere für die pädagogische Innovation ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit, trägt. Hinsichtlich der damit verbundenen Weiterentwicklung der Schulleitungsrolle ist in der pädagogischen Forschung nicht selten von einem neuen „Berufsbild Schulleitung" die Rede. Es wird in den vorliegenden Studien zum Zusammenhang von Schulleitung und Schulentwicklung deutlich die Art und Weise herausgearbeitet, wie Schulleitung in Changemanagement-Prozessen führt, d. h. wie sie soziale Prozesse im System lenkt und die Vorhaben in den Bereichen Personalentwicklung, Organisa-

tionsgestaltung, Unterrichtsentwicklung und Aufbau einer sozial-humanen Organisationskultur im Selbstverständnis der humanistischen Pädagogik (vgl. Bohnsack 2003, 43 ff.; Dewey 2011, 42 ff.) kommuniziert (vgl. Fend 2008; Schratz et al. 2010; Burow 2016; Rolff 2016). Es zeigt sich in nahezu allen Untersuchungen, dass Schulentwicklungsprozesse dann erfolgreich verlaufen, wenn Schulleitung durch die Art ihrer Kommunikation, systemtheoretisch gewendet, durch die Informations- und Kommunikationspolitik der Schule nach innen und nach außen Akzeptanz erzeugt. Das bedeutet konkret, dass eine Schule sich dann in den genannten Dimensionen von Schulentwicklung positiv (weiter-)entwickeln kann, wenn es Schulleitung versteht, die Beteiligten an Schule durch Offenheit für alle Belange der Schulgemeinde, Transparenz, Engagement im Sinne ihrer Vorbildfunktion und einen entsprechenden „Identitätstransfer" (vgl. Krappmann 2021) sowie Begeisterungsfähigkeit für die Sache aktiv einzubeziehen und im Verständnis agiler Führung mitzunehmen. Die School-Leadership-Debatte der letzten Jahre hat für eine durch diese Haltung geprägte Schulführung Bezeichnungen wie „Dialogische Führung", „Kooperative Führung", „Distributed Leadership", „Coherent Leadership", „Learning Leadership" etc. in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt und zum Teil auch in die Schulführungspraxis hineingetragen. Diese Attribuierungen bestätigen einmal mehr die qualitativen mentalen Verschiebungen der Wahrnehmung von Schulführung in Theorie und Praxis. Akteure bezogene Faktoren des Erfolgs von Schulführung rücken mehr und mehr in den Blick des Interesses. Kommunikative Faktoren und entsprechende motivationale Dispositionen der Mitglieder der Schulorganisation, besonders der Schulleitung, wie reziproke Aufmerksamkeit, wechselseitiger Respekt, Wertschätzung füreinander, gegenseitiges Ernstnehmen individueller Belange und Verständnis für personale und systemische Anforderungen in der Schule, beeinflussen die Ermöglichung von Wohlsein der Menschen in der Schule und gemeinsames Erfolgserleben im System. Diese Befunde werden unter anderem durch Ergebnisse empirischer Studien zur Qualitätsentwicklung und Eigenverantwortung von Schule wie etwa die SEIS-Studien in Niedersachsen bestätigt (vgl. Lohmann 2013, 42 ff.). Personale und systemische Zusammenhänge werden zunehmend systematisch in ihren jeweiligen sozialen Kontexten und Prozessen untersucht und in Bezug auf die Potenziale schulischer Qualitätsentwicklung ausgewertet, obgleich die komplexen, auf den Ebenen von Person, Organisation, Institution und System ineinandergreifenden Prozesse häufig in systemtheoretischen Betrachtungen und Darlegungen hängen bleiben. Empirische Analysen des sozialen Geschehens in Schulen werden vornehmlich unter dem Aspekt der Transformation der Schule als lernende Organisation schwerpunktbezogen aus nur einer erkenntnistheoretischen Perspektive – handlungstheoretisch oder system- und organisationstheoretisch oder interaktions- und rollentheoretisch – vorgenommen (vgl. Wissinger 1996; Bonsen 2003; Rosenbusch 2005; Buchen/Rolff 2006; Fend 2008; Blömeke 2009; Bohl et al. 2010; Arnold/Arnold-Haecky 2011; Huber 2013; Fullan 2014; Rolff 2016; Köster-Ehling 2018; Dubs 2019; Arnold 2019). Der Komplexität des Schulgeschehens ist aber theoretisch wie empirisch nur beizukommen, wenn die Forschung alle vier erkenntnistheoretischen Betrachtungsweisen in ihren interdependenten Verflechtungen zusammennimmt und gleichzeitig Schule in

den interdisziplinären Bezügen (pädagogische, soziologische, psychologische, philosophische Aspekte schulischer Interaktionsprozesse) ihrer sozialen und strukturell-funktionalen Vielfalt, Multidimensionalität und semantischen Vielschichtigkeit untersucht. „Was die meisten Debatten jedoch vermissen lassen, ist [gerade] eine genaue Explikation des Konzepts von Schulleitung als Leadership: Was meint Leadership im Kontext von Schule genau, mit welchen begrifflichen Implikationen und welchen praktischen Konsequenzen ist das Konzept behaftet?“ (Köster-Ehling 2019, 3). Diese Studie versucht deshalb, die Komplexität von Schule und Schulentwicklung und die daraus extrahierten Anforderungen an Schulführung durch interdisziplinär ausgelegte Perspektivierungen herauszuarbeiten und dann in einem neuartigen Modell von School-Leadership als „Resonante Führung“ systematisch darzulegen.

Bisher hat die Schulleitungsforschung die interdependenten Bezüge von personalen und systemischen Wirkmechanismen von Schulleitung in den Interaktionskontexten der Schulwirklichkeit aufgezeigt; die akteurebezogenen Einfluss- und Wirkfaktoren für den Erfolg von Schulführung werden dabei zwar als subjektive Haltungsmuster bzw. personengebundene Führungseigenschaften wie Stimmigkeit, Offenheit, Überzeugungskraft, Entschlossenheit, Souveränität, Authentizität, Autorität, systemische Professionalität, konstruktiver Umgang mit Macht und Ermöglichung von Vertrauen benannt und hin und wieder als wissenschaftliche Bezugspunkte kategorial definiert, die interdependenten sozialen Prozesse, die durch diese Momente qualitativ bestimmt werden, bleiben aber dennoch hinsichtlich ihres spezifischen Zusammenwirkens in situativen Kontexten in den vorliegenden Studien weitgehend unberücksichtigt. Das trifft besonders auf die komplementären Mechanismen von Macht-Vertrauens-Beziehungen in Führung von Schule zu. Macht und Vertrauen stellen nun im systemtheoretischen wie auch figurationssoziologischen Verständnis (vgl. Luhmann 1968, 1973, 1983; Elias 1978) aber „Kommunikationsmedien“ dar, ohne deren Funktionieren soziale Beziehungen nicht entstehen können und ohne die (gelingende) Kommunikation gerade auch in Führungsbeziehungen nicht möglich wäre. Um das Gelingen von Führungsprozessen auf der Basis funktionierender und zugleich auch emotional verbindender Führungsbeziehungen verstehen und klären zu können, müssen eben diese Verbindungen von rationalen und emotionalen Aspekten der Führung von Schule hinsichtlich ihrer institutionellen Bedingungsgefüge als soziale Rahmen des Schulgeschehens (vgl. Goffman 1980) systematisch untersucht werden. Leadership bezeichnet in diesem Kontext ein Führungsverhalten, „das

- sich eher als Prozess vollzieht, denn als Paradigma oder fixes Gerüst alles Tun und Lassen anleitet.
- von der wechselseitigen Akzeptanz und Anerkennung von Führenden und Geführten lebt, also eine symmetrische Beziehung zwischen Führenden und Geführten – auf Augenhöhe – impliziert und essenziell umfassend kooperativ ausgerichtet ist.
- Ziele nicht im Alleingang, sondern in Abstimmung und Beteiligung aller Betroffenen setzt und umsetzt.
- nicht allein auf eine Person ausgerichtet ist, sondern nur im Zusammenschluss mehrerer als Führungsteam realisiert werden kann.

- die Geführten zu Eigeninitiative, Selbstständigkeit und auch Verantwortungsübernahme motiviert.
- unterschiedlichen kontextualen und situativen Anforderungen zu genügen hat und also je nach Anwendungsfall unterschiedlich ausgeprägt sein und verschiedene Ziele verfolgen kann.
- grundsätzlich erlernbar ist, also nicht auf besonderen charakterlichen Ausprägungen einer Person fußt." (Köster-Ehling 2019, 6).

Ein möglicher Weg, diese Forschungslücke unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutsamkeit von Macht-Vertrauens-Balancen in Führungsprozessen zumindest ansatzweise schließen zu können, findet sich m. E. in der von Hartmut Rosa 2016/2018 vorgelegten soziologischen „Resonanztheorie" konstitutiver sozialer Prozesse für die Wirklichkeit von Gesellschaft und die Ermöglichung ihrer Transformation. Nach Rosa entstehen soziale bzw. zwischenmenschliche Beziehungen immer erst durch „Resonanz", wenn Menschen sich gleichermaßen als würdig und ebenbürtig trotz ihrer individuellen Unterschiedlichkeit wahrnehmen, sich respektvoll begegnen und akzeptieren; das trifft auch auf die interaktionellen Gegebenheiten von Führungsverhältnissen zu, in denen die Interaktionspartner*innen strukturell durch ein Machtgefälle verbunden sind, sich also in einer asymmetrischen Situation bewegen, aber sich durch die Art ihres Umgangs miteinander durch Achtsamkeit und wechselseitige Wertschätzung und reziproken Respekt voreinander als gleich würdig empfinden können. Ein solches in und durch Kommunikation „Aufeinandereinschwingen" (Rosa & Endres 2016) in Führungsbeziehungen soll im Kontext dieser Untersuchungs- und Entwicklungsarbeit „Resonante Führung" heißen, da die hier zu entwickelnde Theorie einer auf diesem Konzept beruhenden Schulführungspraxis gelingende Prozesse der sozialen Beziehungsgestaltung, der Schulkultur und eine dem entsprechende Organisationsentwicklung ermöglicht. Entscheidend für diesen Prozess ist eine Schulführung, der es gelingt, die Balance zwischen Person und System, zwischen Nähe und Distanz in Interaktionen und vor allem die Balance zwischen Macht und Vertrauen im Sinne einer kommunikativen Überwindung wirksamer Machtgefälle im System herzustellen. Dieser Prozess wird dann die immer noch wirksame Vorstellung von Schule als hierarchische Ordnung, wie sie etwa in einem einfachen organisationalen Strukturbild von interner Schulleitung skizziert werden kann und wie es sich häufig als Schaubild in den Eingangsbereichen von Schulgebäuden findet:

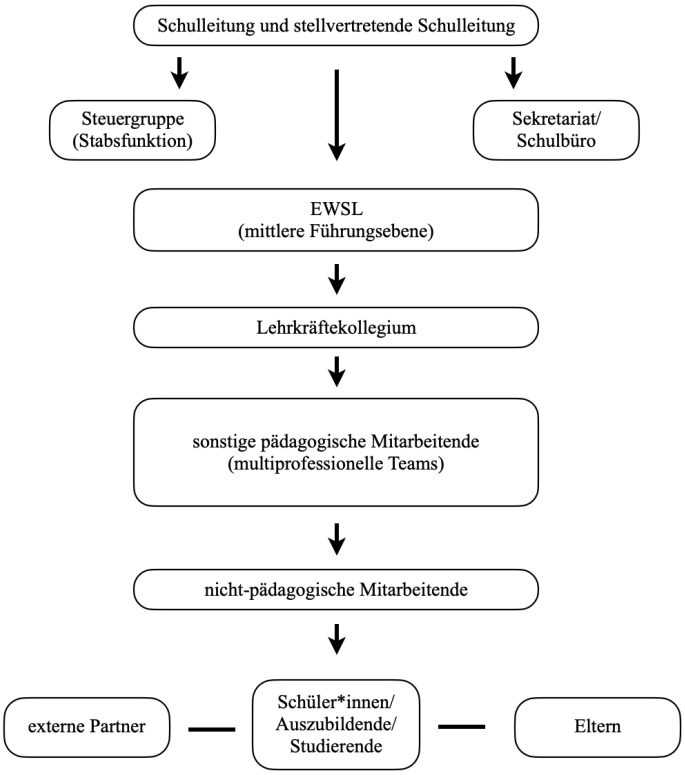


Abbildung 1: Einfaches organisationales Strukturbild der internen Schulleitung eines Berufskollegs (Zumbrock, 2024)

durch „interpersonelle Symmetrisierung" (Kommunikationsstrategie, die darauf ausgerichtet ist, sich in einer Interaktion auf Augenhöhe zu begegnen) auf der personalen Ebene und „strukturelle Horizontalisierung" auf der Systemebene (Abflachung hierarchischer Verhältnisse durch kollegiales Rollenverständnis und eine entsprechende kommunikative Praxis) sukzessive überwinden (Zumbrock 2006; 2024). Im Resonanzkonzept von Hartmut Rosa wird das Funktionieren und die Möglichkeit solcher Ausbalancierungsprozesse auch in Führungsverhältnissen damit begründet, dass in Führungsprozessen mit Resonanz eben Resonanz zwar als Kommunikationsmedium, nicht aber als machtbasierte Ressource gezielter Einflussnahme zur Verfügung steht.

Zum epistemologischen Selbstverständnis dieser Forschungsarbeit sei vorbereitend angemerkt, dass in der folgenden Untersuchung zur Entwicklung eines komplexen, dynamischen Prozessmodells von Schulführung vornehmlich führungstheoretische Konzepte und pädagogische Theorieansätze von Schule im Sinne von systemischer School-Leadership analysiert, besprochen und hinsichtlich ihrer Resonanzpotenziale ausgewertet werden, die Bedingungsbündel („Rahmen" i. S. von Goffman 1980) für eine gelingende Schulführung als vielschichtigen und funktional multidimensionalen systemischen Prozess ausmachen und im Sinne der von Hartmut Rosa entworfenen und

2016/2018 dargelegten Resonanztheorie durch ihr bewegendes Ineinandergreifen und in ihrer interdependenten Gesamtheit den für das Gelingen von Schulführung in ihren schulspezifischen Kontexten unabdingbaren „entgegenkommenden Resonanzraum" bilden, d. h., die die interdependent wirksamen Bedingungsgefüge offenlegen, die erst eine resonante Schulführungspraxis und eine entsprechende aktive Gestaltung der Schule als lernende Organisation ermöglichen (vgl. Bauer in Endres 2020, 122). Die erkenntnistheoretische Basis für diese qualitative Untersuchung von Führungsprozessen in Schulen, hier besonders in berufsbildenden Schulen, bilden Macht-Vertrauens-Verhältnisse in sozialen Interaktionsprozessen, die für das Gelingen resonanter Führung in Schulen bedeutsam sind, weil Macht- und Vertrauensbeziehungen universal für das Entstehen von Resonanz in sozialen Beziehungen in ihren jeweiligen situativen Handlungskontexten durch und in Kommunikation wirksam sind. „Wir verdanken alles der zwischenmenschlichen Beziehung und alles, was wir wiederum in die Welt hineingeben, geben wir in Beziehungen hinein. Die zwischenmenschlichen Beziehungen sind das Wasser, in dem wir schwimmen." (Bauer in Endres 2020, 102). Deshalb werden hier Macht-Vertrauens-Verhältnisse als bestimmende Grundlegung des Führungshandelns an Schulen aus system-, handlungs-, organisations- und interaktionstheoretischer sowie figurationssoziologischer Sicht untersucht und als epistemologisches Theoriekonzept einer „Macht-Vertrauens-Balance" entworfen, das deutlich macht, dass Macht und Vertrauen in sozialen Beziehungen interdependente Kommunikationsmedien sind, die Resonanz durch Kommunikation erst ermöglichen und sich in den Prozesswirkungen resonanter Führung wechselseitig bedingen und beeinflussen sowie Wege eröffnen, die Anforderungen an eine dialogische Führung mit Resonanz im System aufeinander abgestimmt und als Strategie ganzheitlichen Schulleitungshandelns zu verknüpfen. Man begnügt sich aber bislang sowohl in führungstheoretischen Diskursen zur Schulleitungspraxis als auch in Bezug auf daraus extrahierte bildungspolitische Konsequenzen mit Entwürfen normativer Leitbilder eines auf Erfolg (ökonomische und pädagogische Effizienz) von Schule ausgelegten Schulleitungshandelns (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Rd. Erl. vom 17.06.2008), obgleich genau dieser Mechanismus wirksamer Macht-Vertrauens-Mechanismen grundlegend ist für das Entstehen oder Nicht-Entstehen bzw. eine negative Beeinträchtigung von Resonanzbeziehungen, weil die Balance von Macht und Vertrauen in Führungsprozessen sich immer auch auf die für Resonanz ebenfalls bedeutsamen Balancen von Nähe und Distanz sowie von personaler, organisationaler und sozialer Identität von Führungspersonen auswirkt. Diese haben ihr Rollenverständnis von Schulleitung in aller Regel im Laufe ihrer pädagogischen Professionalisierung und der Bindung an ihre Schule aus ihrem Lehrer- bzw. Lehrerinnenselbstbild entwickelt und weniger aus einer ganzheitlichen Handlungskompetenz und Mitverantwortung für die Qualität von Schule.

Dieses mehr erziehungs- und unterrichtsbezogene als ganzheitlich-systemische professionelle Selbstverständnis gerät so in einen immer stärkeren Gegensatz zu den Kompetenzanforderungen von Schulleitung für eine qualitätsorientierte Schulentwicklung (vgl. Schratz 1996; Rolff 2017). Eine solche lebt nämlich in gewisser Weise von der Entschlossenheit und der Überzeugungskraft sowie der systemischen Reso-

nanzfähigkeit, mit der ein Schulleiter oder eine Schulleiterin Veränderungsprojekte initiiert, unterstützt und legitimiert (vgl. Dalin 1999, 204), sowie von deren Fähigkeiten, diesen Prozess kontinuierlich voranzutreiben.

Im Selbstverständnis einer modernen Leadership müssen Schulleiterinnen und Schulleiter zu einer sichtbar gelebten Verantwortung im Sinne agiler Führung in der Lage sein. „Leadership bedeutet, dass die Führungskräfte über Kompetenzen verfügen, die sie in die Lage versetzen, komplexe Systeme nachhaltig und wirkungsvoll zu steuern. Hierzu müssen Führungskräfte wissen, dass komplexe Systeme nicht mechanistisch gesteuert, sondern lediglich gestört, konzeptionell angeregt und über eine Veränderung der Rahmenbedingungen beeinflusst werden können. Nur eine systemisch geschickte Veränderung der Rahmenbedingungen ermöglicht einem System, sich in anderer Form selbst zu organisieren." (Arnold/Arnold-Haecky 2011, 42 f.).

Die hier vorgenommene Auswahl der Theoriekonzepte von Führung im Selbstverständnis von School-Leadership mit Resonanz realisiert durch die Ermöglichung von pädagogischen, soziologischen und psychologischen Perspektivierungen des Schulleitungshandelns einen interdisziplinären Blick auf Führung im Kontext des jeweiligen Schulgeschehens und im Selbstverständnis von berufsbildenden Schulen als lernende Organisationen. Mit dem Blick auf eine Schule als lernende Organisation geht es nicht um Lernen an sich im Sinne einer eher ontologischen Fragestellung, sondern vielmehr um eine multiperspektivische Auslotung der Prozesse, die notwendig sind, damit die Schule alle an ihr Beteiligten als aktive Mitgestaltende in den Prozess der Schulentwicklung einbeziehen kann. Dabei wird hier die Theorie professioneller Lerngemeinschaften als Basiskonzept organisationalen Lernens mit im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung stehen.

Im Kontext der Schulführung in pädagogischer Verantwortung für das Gesamtsystem von Schule werden darüber hinaus aus der systematischen Analyse des Schulgeschehens aus systempädagogischer, organisationstheoretischer, berufspädagogischer, identitätstheoretischer und vor allem aus resonanzpädagogischer Sicht sowie der daraus abgeleiteten Kommunikationsanforderungen einer auf Resonanz ausgerichteten Schulführung weitere Aspekte des Schulleitungshandelns (Selbstverständnis und Strategie) berücksichtigt.

Ziel und Ergebnis dieser Studie wird letztendlich ein interdisziplinär perspektiviertes (Pädagogik, Soziologie, Organisations- und Kommunikationspsychologie, Neurobiologie, Philosophie) multirelationales Prozessmodell von Schulführung im Kontext des Schulleitungshandelns an/in berufsbildenden Schulen sein, das einen viablen Weg in Richtung einer systematischen Veränderung von Schulleitung hin zu „Resonanter Führung" von Schule aufzeigt und entsprechende Innovationen im Zusammenhang von Führungskräfteentwicklung, Personal- und Organisationsentwicklung ermöglicht, denn Resonanz hat immer eine transformative Qualität, die die Schule als Lernraum öffnet und als Lebensraum im Sinne gelingender sozialer Beziehungen gestaltet.

Die besondere Leistung dieser Studie liegt infolgedessen darin, dass sie die mehr oder weniger lineare Fokussierung auf einzelne Bereiche und Aspekte der bisherigen Schulführungsforschung wie etwa das Rollenverständnis von Schulleitung, Salutoge-

nese, Schulführung als Dialog, Partizipation, Networking, Team-Führung, Schulführung als organisationales Interaktionsmanagement etc. überwindet und die Vielzahl der in den Einzelstudien zur School-Leadership-Debatte angesprochenen Voraussetzungen und Faktoren für eine gelingende Schulführung zu einem integrativen, multidimensionalen Prozessmodell resonanter Führung verdichtet, um damit der Komplexität der Führungsprozesse in den polystrukturellen systemischen Zusammenhängen der pädagogischen Arbeit an berufsbildenden Schulen und ihrer Weiterentwicklung im Sinne kontinuierlicher Verbesserungsprozesse durch Resonanz und einem gewandelten Deutungsrepertoire der Schulführungspraxis gerecht zu werden und entsprechende Transformationen zu ermöglichen.

Themenstellung und Ziel der folgenden Studie ist somit die systematische Entwicklung und Überprüfung der theoretischen und praktischen Reichweite eines Modells „Resonante Führung" für Schulleitungshandeln im Kontext komplexer sozialer Systeme der beruflichen Bildung, wie berufsbildende Schulen bzw. Berufskollegs sie darstellen. Das hier zu entwickelnde Modell dient als Erklärungs- und Referenzrahmen für ein Konzept effektiver und effizienter Schulleitung unter besonderer Berücksichtigung kommunikativer und interaktioneller Wirkmechanismen unter Einbeziehung von Macht-Vertrauens-Prozessen in der Führungspraxis. Grundlegende erkenntnisleitende Fragen sind im Kontext dieser Modellentwicklung für eine resonante Schulführung folgende Fragen:

- Was ist ein angemessenes Verständnis von Schule, Schulleitung und Schulführung im Sinne der angestrebten Modellvorstellung von School-Leadership?
- Was ist eine gute und erfolgreiche Schule?
- Welche grundlegenden Anforderungen haben Schulleitungen in ihrer Führungspraxis im Sinne resonanter Führung mit einem entsprechenden Kompetenzprofil zu erfüllen?
- Welche positiven Veränderungen von Schule lassen sich mit einer Schulführungspraxis im Sinne resonanter Führung unter Berücksichtigung der Anforderungen einer Macht-Vertrauens-Balance in den Führungsbeziehungen verbinden?
- Welche Anforderungen ergeben sich aus der Modellvorstellung einer auf der Macht-Vertrauen-Balance und auf Resonanz beruhenden Schulführung für die Qualifizierung und Auswahl von Schulführungspersonen?
- Wie muss ein empirisches Forschungsdesign angelegt sein, um die hier modellhaft herausgearbeiteten und theoretisch dargelegten Einfluss- und Bestimmungsfaktoren sowie Wirkmechanismen resonanter Schulführung evident zu belegen?

Hierbei wird bewusst auf die Handlungsfelder, Handlungssituationen und Handlungstypen der Schulleitung von berufsbildenden Schulen Bezug genommen, weil die hohe Diversität und strukturelle Komplexität und die damit einhergehende Interaktionsdichte berufsbildender Schulen sehr hohe Anforderungen an die kommunikative Steuerung und Führung dieser Systeme implizieren (vgl. Kundisch 2020, 18 f.).

Das bedeutet auch, dass die Leitung berufsbildender Schulen nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität von Lehrerkollegium und Schülerschaft nach innen und wegen

zahlreicher interdependenter Verflechtungen mit externen Stakeholder-Netzwerken besonders flexible, mehrperspektivische, vielfältige und vielschichtige kommunikative und interaktionelle Kompetenzen auf verschiedenen Systemebenen erfordert.

Bislang standen allerdings bei der Festlegung von Kompetenz- und Anforderungsprofilen für Schulleitungen in diesem Bereich des Bildungswesens und einer daraus abgeleiteten Rekrutierung von schulischen Führungskräften fast ausschließlich Managementfunktionen im Vordergrund (vgl. Zumbrock 2021).

Obwohl in Nordrhein-Westfalen seit 2009 mit dem sogenannten Eignungsfeststellungsverfahren (EfV) für schulische Führungskräfte ein standardisiertes und durch kontinuierliche Matching-Prozesse (diskursiver Abgleich der subjektiven Deutungen von vorgegebenen Führungssituationen durch die beobachtenden und beurteilenden Assessor*innen im Verfahren, um ein gemeinsames Verständnis der Führungsanforderungen in der jeweiligen Simulation zu gewährleisten) weiterentwickeltes Assessment-Center-Verfahren zur Eignungsüberprüfung potenzieller Kandidatinnen und Kandidaten für Schulleitungsämter mit den zentralen Beurteilungskategorien Rollenklarheit, Kommunikation, Innovation und Management zur Verfügung steht, sind die situativen Arrangements formal so aufgesetzt und gestaltet und mit inhaltlich wenig aufeinander bezogenen Kriterien und Indikatoren hinterlegt, dass m. E. der komplexe interdependente und jeweils rollenabhängige Charakter dieser vier Kompetenzdimensionen nicht abgedeckt werden kann. Das zeigen beispielsweise die verwendeten Beobachtungsbögen für die Erfassung und Bewertung der Kriterien „Rollenklarheit“ und „Kommunikation“ (s. Anhang).

Die hier für die beiden Kriterien hinterlegten Indikatoren zielen vornehmlich darauf ab, die Fähigkeit zur Auslotung personaler vs. systemischer Bedürfnis- und Interessenlagen in Führungssituationen in einem struktur-funktionalen Sinne zu ermöglichen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (Hrsg.) (2011): Eignungsfeststellungsverfahren. Zusammenfassung der wissenschaftlichen Evaluation. Auszüge aus dem Abschlussbericht der Freien Universität Berlin vom 03.03.2011 und MSW 2016b, EfV-Erlass vom 19.02.2016).

Das liegt vor allem an drei Faktoren:

1. Nach wie vor wird die Kernfunktion von Schulleitung darin gesehen, das Funktionieren des betrieblichen Ablaufs der Bildungs- und Erziehungsarbeit vor Ort sicherzustellen und dabei die vornehmlich durch staatliche Institutionen und Maßnahmen bestimmten Vorgaben (strukturelle, curriculare und rechtliche Bestimmungen) umzusetzen.
2. Die Eignung von schulischen Führungskräften wird nach wie vor dominant an organisations- und IT-bestimmten Steuerungskompetenzen festgemacht und nicht an Führungskompetenzen. Das zeigt sich auch daran, dass in Auswahlverfahren, und hier greife ich bewusst auf meine mehr als 16-jährige Erfahrung als Schulaufsichtsbeamter und seit 2009 als Assessor im Eignungsfeststellungsverfahren (EfV) des Landes Nordrhein-Westfalen zurück, den Bezugskategorien „Rollenklarheit“ und „Kommunikation“ keine klare Definition von Führung oder gar ein nachvollziehbar begründetes theoretisches Konzept zugrunde gelegt ist. Dieses Faktum

wird im Kontext der Leitung berufsbildender Schulen besonders unterstrichen, da hier, wie bereits erwähnt, die Führungsprozesse nach innen und nach außen in hohem Maße durch kooperative Interaktionsprozesse nach innen und durch Netzwerk-Beziehungen nach außen (z. B. zu Ausbildungsbetrieben, Kammern, Wirtschafts- und Fachverbänden, außerschulischen Bildungseinrichtungen, Fachakademien und Hochschulen etc.) beeinflusst und mitbestimmt werden.

3. Hinzu kommt, dass die hier nach wie vor strukturell angelegte Dichotomie von Schulleitung (Schulleitung im engeren Sinne von Schulleiter*in und stellv. Schulleiter*in und Erweiterter Schulleitung einschließlich der Fachleitungen) und Lehrkräftekollegium weiterhin das Rollenverständnis der schulischen Führungskräfte im Sinne einer in der Organisation hierarchisch verankerten Leitung ihres Systems (vgl. Abbildung 1 in dieser Studie) dominiert.

Aus den hier genannten Gründen soll mit der Entwicklung eines Modells „Resonante Führung“ die Sicht auf Schulleitungshandeln stärker auf den Fokus von Führung und nicht auf Steuerung und Management gelegt werden.

Dazu ist es zunächst notwendig zu klären, was im Rahmen dieser Studie eigentlich unter Führung einer Schule im Kontext von Schulleitungshandeln verstanden werden soll. „Die Schule wird als ein komplexes soziales Interaktionssystem betrachtet, in der eine (Vielzahl) und Vielfalt von Beziehungen und Wechselwirkungen besteht.“ (Seitz & Capaul 2007, 20). Die Handlungen aller Akteur*innen in der Schule führen zu vielschichtigen Kommunikations- und Interaktionsprozessen auf allen organisationalen Ebenen, zu gemeinsamen Zielvorstellungen und Visionen, zu intendierten und auch zu nicht gewollten Schulergebnissen, zu Kooperationen und zur Identifikation mit oder zur Distanzierung von der Schule. Im Sinne eines kommunikations-, rollen- und interaktionstheoretisch begründeten Konzepts von Leitung ist Führung von Schule somit ein komplexer sozialer Prozess vielfältiger kooperativer und interaktioneller Beziehungen, der alle Beteiligten an Schule und die gesamte Schulgemeinschaft betrifft und letztendlich die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen auf allen Ebenen von Schule und des Schullebens und damit verbunden das Wohlbefinden, das Gemeinschaftsgefühl aller und die Identifikation mit der Schule, den Erfolg von Schule und den internen Zusammenhalt (Kohärenz) des Systems bestimmt. Leistung von Führung und damit der Führungspersonen ist gerade an diesen entscheidenden Kriterien der Qualität der schulischen Beziehungen nach innen und nach außen festzumachen. Der Erfolg von Führung hängt somit unmittelbar mit der Art und Form der Kommunikation der Schule in unterschiedlichen Interaktionssituationen und damit von der gelebten Führungs- und Interaktionskultur der Schulorganisation ab (vgl. Seitz & Capaul 2007, 22 f.).

Die hiermit verbundene besondere Art und Form der Führung im Kontext von Schulleitungshandeln manifestiert sich in einem Schulleitungsmodell, das hinsichtlich der Qualität von Schule auf Kohärenz und Resonanz setzt und das in diesem Sinne „Resonante Führung“ genannt werden kann. Das in dieser Studie zu entwickelnde Modell „Resonante Führung“ erfasst und bündelt in Verbindung mit der soziologischen Resonanztheorie von Hartmut Rosa (2018) die wesentlichen rollen-, kommunikations-

und interaktionstheoretischen Faktoren, die resonante Führung ausmachen und das Gelingen einer entsprechenden Führungspraxis im Kontext von Schulleitungshandeln begründen. Führungskompetenz in diesem Selbstverständnis ist mithin zusammenfassend als Resonanzfähigkeit von Schulleitung zu begreifen.

Hartmut Rosa und Wolfgang Endres definieren in ihrem Gespräch über Resonanzpädagogik (2016) zunächst Resonanz bzw. Resonanzbeziehungen ganz allgemein als zwischenmenschliches Verhältnis, dessen besondere Qualität durch wechselseitiges „geistiges Berühren" und „Berührt werden" entstehe. Gleichzeitig begreifen sie Schule als Resonanzraum, in dem eine solche Qualität von Beziehungen möglich ist und möglich sein muss, damit Schule, d. h. im Kern Lernen, gelingen könne.

Schulleitung und ihre Führungspraxis haben auf die damit verbundenen sozialen Prozesse unbestritten einen nicht zu unterschätzenden Einfluss. Auch das soll im Rahmen dieser Studie argumentativ nachgewiesen werden. Resonanzfähigkeit von Schulleitung ist also ein entscheidender Faktor für gelingendes Schulleitungshandeln. Resonanzfähigkeit wird im Folgenden als Bündel bzw. Gesamtheit von kommunikativen Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung von Interaktionssituationen im Kontext von Schulleitungshandeln verstanden. Das hier zu entwickelnde Modell „Resonante Führung" konkretisiert dieses Konzept einer gelingenden Führungspraxis und das entsprechende Profil von Führungskompetenz in der Schule. Dieses Kompetenzprofil für die Praxis resonanter Führung in Schule, insbesondere im Kontext der Führungspraxis berufsbildender Schulen mit Formen verteilter Führung, setzt allerdings eine Reihe von Prämissen und Bedingungen bzw. Faktoren voraus, die im Prozess dieser Entwicklungsarbeit systematisch zu erfassen, zu klären und in unterschiedlichen Wirkungszusammenhängen von Schule zu begründen sind. Der schulische Kontext, in dem wir unsere theoretischen Perspektivierungen von Schulleitungshandeln verorten, folgt einem Verständnis von Schule als lernender Organisation und von Schulleitung als Leadership, wie es Bonsen 2003; 2011, Dubs 2005; 2019, Fend 2018, Fullan 2011; 2014; 2019, Köster-Ehling 2018, Rolff 2016; 2017/2019, Rosenbusch 2005; 2013 und Schratz et al. 2010 dargelegt haben. Bevor nun explizit auf diese erziehungswissenschaftlichen Referenzen bezugnehmend auf die damit verknüpfte Vorgehensweise bzw. auf den weiteren Prozess der Entwicklung des theoretischen Modells „Resonante Führung" und mögliche Konsequenzen der Ergebnisse dieser Studie eingegangen wird, soll im Rahmen dieser Einleitung/Hinführung noch einmal im Kontext des bereits in Ansätzen dargelegten Führungsverständnisses die basale soziologische Prämisse für das Gelingen resonanter Führung (das Einhalten der „Macht-Vertrauens-Balance" in den Führungsbeziehungen von Schulleitung) erläutert werden.

Wenn man Kernfunktionen von Schulleitungshandeln mit den Handlungstypen „Entscheiden" und „Unterstützen" vereinfacht zusammenfassen kann, dann ergibt sich aus einem daraus abgeleiteten Rollenverständnis von Führung eine spezifische strukturelle Spannung von Macht und Vertrauen in Führungsprozessen in Schule. Deshalb sind die Art des Umgangs mit Macht und die Authentizität der Schulleitung m. E. essenzielle Voraussetzungen für eine gelingende Führungspraxis im Kontext von Schulleitungshandeln. Solange Macht als bloße Verfügungsgewalt über Sanktionsmittel zur

Durchsetzung des Willens von Führenden gegenüber Geführten definiert – und Führung in Organisationen mithin als institutionelle Führung im Sinne von Herrschaft verstanden wird, bleibt die Praxis der Führung, vor allem in komplexen, hoch differenzierten und diversifizierten Schulsystemen, wie berufsbildende Schulen sie darstellen, atomisiert, indifferent und ineffizient. Macht in organisationalen Entscheidungsprozessen entfaltet nur dann eine positive und sinnhaft wirkende Kraft für das Erreichen vorab klar definierter und kommunizierter Ziele, wenn sie aufgrund der professionellen Erfahrung, systemischer Sachkompetenz und der persönlichen Haltung und Ausstrahlung der jeweiligen Führungskraft akzeptiert wird. Diese Akzeptanz setzt allerdings nicht nur Vertrauen in die Führungsperson, sondern auch Vertrauen in das System voraus (vgl. Luhmann 1975). Nur ein immer wieder situativ ausbalanciertes Verhältnis von Machtgebrauch und vertrauenstiftender Empathie auf allen individuellen, strukturellen, organisationalen und systemischen Ebenen von Schule befördert nachhaltig eine sinnstiftende Identifikation mit und einen entsprechenden Zusammenhalt in der Schule. Die so definierte „Macht-Vertrauens-Balance" der Führung sichert Schulleitungen in ihrem Leitungshandeln die positive Resonanz, die für eine erfolgreiche Steuerung und Weiterentwicklung der Schule als lernender Organisation wie auch des gesamten Schulsystems unabdingbar ist, und umgekehrt stabilisiert Resonanz die Macht-Vertrauens-Balance in Interaktion.

Da die Macht-Vertrauens-Balance in diesem Sinn als erkenntnistheoretisch grundlegende Annahme für das Gelingen resonanter Führung und als unabdingbare Basis für eine entsprechende Führungspraxis in Schulen gelten kann, wird diese Studie nach einer kurzen Darlegung des Konzepts der „Rahmen-Analyse" nach Goffman 1980 als methodologischen Zugang zur dann folgenden Untersuchungs- und Entwicklungsarbeit inhaltlich mit der Ausarbeitung des Konzepts „Resonante Führung" auf der Grundlage der systemtheoretischen Überlegungen zu den hierfür fundamentalen Kategorien von Macht und Vertrauen (Luhmann 1968; 1973; 1975; 1983; 2013) beginnen und sie mit den figurationssoziologischen Einlassungen von Norbert Elias (1978; 2006) hierzu konfrontieren, um dann durch eine quasi dialektische Verknüpfung beider Ansätze das Konzept der Macht-Vertrauens-Balance als Basis für resonante Führung zu begründen.

Eine Besonderheit dieser Vorgehensweise liegt in der Tatsache begründet, dass Niklas Luhmann in Bezug auf beide Basiskategorien eine geschlossene soziologische Theorie vorgelegt hat, die Annäherungen an beide Kategorien bei Norbert Elias aber aus seiner „Theorie sozialer Prozesse" (2006) und seiner „Spieltheorie sozialer Beziehungen" (1978) im Kontext seiner Figurationssoziologie erschlossen werden müssen.

Die Zusammenführung dieser eigentlich divergierenden erkenntnistheoretischen Perspektiven ist hilfreich, weil sie zum einen die strukturell-funktionalen Gegebenheiten von Schule erfassen (Luhmann) und zum anderen wie die Organisationspädagogik Schule als pädagogische Handlungseinheit kontinuierlicher Bewegungs- und Wandlungsprozesse auf allen Beziehungsebenen im Sinne einer sozialen Figuration begreifen (Elias) und damit die eigentümliche Spannung von Bewahren und Verändern der Schule und des Schulsystems in Entwicklung und die damit zugleich gegebenen Reso-

nanzprozesse theoretisch klären können. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieses erkenntnistheoretischen Diskurses wird im darauffolgenden Kapitel im Sinne der thematisch-inhaltlichen Ausrichtung dieser Studie die Bedeutung der „Macht-Vertrauens-Balance“ für das Funktionieren resonanter Führung konkretisiert, indem in diesem Zusammenhang die folgenden sechs Hypothesen zum Verhältnis von Macht und Vertrauen in Führungsprozessen:

- Macht und Vertrauen schließen in Führungsprozessen einander nicht aus -
- Macht und Vertrauen sind konstitutive Elemente in der Beziehungsdynamik von Führungssituationen -
- Macht stabilisiert in Führungsprozessen Vertrauen und umgekehrt -
- Die dynamische Beziehungsbalance von Macht und Vertrauen in Führungsprozessen ist eine basale Voraussetzung für eine effiziente Führung, besonders in offenen und komplexen Systemen, wie besonders berufsbildende Schulen sie darstellen -
- Die Realisierung der Macht-Vertrauens-Balance hängt davon ab, wie der Führende*die Führende die verschiedenen Perspektiven oder Auffassungen von Führung (strukturell, symbolisch, humanistisch, politisch) in Führungspraxis umsetzt (Dubs 2019) -
- Der Erfolg von Führung hängt wesentlich davon ab, ob der*die Führende die jeweils ausschlaggebende Perspektive oder mehrere Perspektiven von Führung persönlich authentisch, situativ angemessen und sozial integer in seinem Führungshandeln realisiert und so Resonanz erzeugt (vgl. Zumbrock 2006) -

theoretisch expliziert werden und ihre interdependente Interaktionsdynamik argumentativ offengelegt wird.

Im Anschluss an diese Diskussion wird das Konzept der „Macht-Vertrauens-Balance“ bezugnehmend auf die besonderen Anforderungen der Führung berufsbildender Schulen mit einer auf zwei Ebenen aufgeteilten Leitungspraxis, nämlich einer gesamtverantwortlichen Schulleitung (SL + stellv. SL) und einer erweiterten Schulleitung (EWSL) als mittlerer Führungsebene angewendet und kritisch reflektiert.

Gerade vor dem Hintergrund der schon beschriebenen Komplexität der Leitung berufsbildender Schulen (Zumbrock 2021) greift nur ein Führungsverständnis von Schulleitung als „School Leadership“ (Köster-Ehling 2018), das den vielfältigen Aspekten und Facetten von Führungsprozessen in multiperspektivischen und mehrdimensionalen schulischen Interaktionszusammenhängen gerecht wird. Deshalb setzt sich diese Studie im Weiteren mit den für resonante Führung („R F“) bedeutsamen Rahmen, hier vor allem mit verschiedenen Leadership-Konzepten als Rahmen für eine Schulleitungspraxis, auseinander (Rahmen sind in diesem Zusammenhang Bündel kontextueller Bedingungsgefüge für eine erfolgreiche Führungspraxis i. S. resonanter Führung.), die die immer noch wirksamen formal-administrativen Beschränkungen des Schulleitungshandelns in Deutschland (vgl. die in den Bundesländern geltenden Allgemeinen Dienstordnungen für Lehrerinnen und Lehrer und Schulleiterinnen und Schulleiter) überwindet und durch die systematische Zusammenführung der Analyse dieser Leadership-Ansätze („Distributed Leadership“, „Transformational Leadership“, „Coherent

Leadership", „Integrated Leadership" und „Konfluente Leitung") ein School-Leadership-Modell formuliert, das als Gesamtkonzept für „Resonante Führung" gelten kann. Für das Gelingen resonanter Führung in komplexen Schulsystemen, hier Berufskollegs, sind m. E. sieben relevante Rahmen ausschlaggebend: ein erkenntnistheoretischer Rahmen (Die Macht-Vertrauens-Balance der Führung), ein systemischer Rahmen (Zur Komplexität von Berufskollegs und die daraus abgeleiteten spezifischen Führungsanforderungen), ein organisationspädagogischer Rahmen (Schule als pädagogische Handlungseinheit und lernende Organisation), ein rollentheoretischer Rahmen (Schulleitung im Spannungsfeld von Rollendeterminanten und Ich-Identität – Vorbildfunktion und Stimmigkeit), ein führungstheoretischer Rahmen (Schulleitung als School-Leadership), ein mentalitätstheoretischer Rahmen (Emotionale Führung und Corporate Identity von Schule) und ein resonanzpädagogischer Rahmen (Schule als pädagogischer Resonanzraum).

Der erkenntnistheoretische Rahmen ist oben bereits in seiner inhaltlichen Bestimmung skizziert worden und wird im Kontext der weiteren Untersuchungs- und Entwicklungsarbeit mit dem Fokus auf Macht-Vertrauens-Verhältnisse und Macht-Vertrauens-Mechanismen in sozialen Prozessen der Schule mit den in den verschiedenen Rahmen auffindbaren Wirkfaktoren resonanter Führung konfrontiert.

Der organisationspädagogische Rahmen reflektiert in systemischer Perspektive das spezifische Verhältnis von Führung und Organisation in dem besonderen Verständnis von Schule als „pädagogische Handlungseinheit" (vgl. Rosenbusch 2005; Fend 2008) und lernende Organisation, in der personales, organisationales und systemisches Lernen auf allen Ebenen und unter Einbeziehung aller Akteur*innen zum Motor von Schulentwicklung wird.

Der führungstheoretische Rahmen zielt aus der Perspektive unterschiedlicher Leadership-Konzepte auf ein Führungsverständnis von Schule, das die personenbezogen-interaktive Dimension von Schulführung mit der strukturell-funktionalen Dimension verbindet. Dabei spielt vor allem das von Michael Fullan (Fullan 2011; 2014; 2019) entwickelte Rollenkonzept von Schulleitung als „learning leader" eine bedeutende Rolle.

Den mentalitätstheoretischen Rahmen bilden vor allem CI-basierte Leitbilder von Schule sowie die kommunikations- und interaktionstheoretischen Grundlagen für eine beziehungsorientierte Gestaltung der Schule und damit für eine Schule, in der resonante Führung wirkt.

Der resonanzpädagogische Rahmen zeigt schließlich, wie Kohärenz und Resonanz in der Schule durch entsprechende Führung der Schule als Resonanzraum aktiv hergestellt werden können. Im Anschluss an diese „Rahmen-Analyse" (Goffman 1980) werden die Untersuchungsergebnisse mit dem Konzept der „Macht-Vertrauens-Balance" zusammengeführt und zum Modell „Resonante Führung" theoretisch verdichtet.

Die interdependente Funktions- und Wirkungsweise der konstitutiven Elemente resonanter Führung werden abschließend im Sinne einer Mikropolitik der Schule in Bezug auf die leitungsrelevanten schulischen Handlungsfelder Personalführung und Personalentwicklung als wertschätzende Führung sowie Organisationsgestaltung und Unterrichtsentwicklung als Teamprozess kritisch hinterfragt und überprüft sowie hin-

sichtlich möglicher systemischer Konsequenzen erläutert. Im Anschluss daran wird das Gesamtergebnis dieser Studie in Bezug auf eine zu ändernde Führungspraxis an Schulen, insbesondere an berufsbildenden Schulen, ausgewertet. In diesem Zusammenhang werden als Konsequenz aus der Studie ein Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil für Schulleitungen mit dem Selbstverständnis von resonanter Führung als Basis ihres Schulleitungshandelns entworfen und eine Neuausrichtung der Schulleitungsqualifizierung und der Eignungsüberprüfung (Eignungsfeststellungsverfahren NRW = EfV NRW) für die Rekrutierung potenzieller Kandidat*innen für ein Schulleitungsamt in den Kategorien „Rollenklarheit", „Kommunikation" und „Führung" skizziert.

Die in ihren Grundzügen bis hierher umrissene Studie kann nur einen bescheidenen, aber durchaus innovativen Beitrag zur Theorie des Schulleitungshandelns als Leadership berufsbildender Schulen in Form der Klärung und theoretischen Verknüpfung grundlegender Begriffe und konstitutiver Elemente einer entsprechenden Führungspraxis in organisations- und berufspädagogischer sowie soziologischer Perspektivierung leisten und zur normativen Beurteilung der Effizienz von Führung in dem hier definierten Kontext beitragen. Es ist also nicht das Ziel der vorliegenden Untersuchungs- und Entwicklungsarbeit, fertige Rezepte für eine effiziente Führungspraxis zu liefern (was ohnehin dem Selbstverständnis von Schule als lernender Organisation widerspräche); die Studie zielt vielmehr darauf ab, durch eine durchgehend kritische Reflexion der Leadership-Problematik in ihren vielfältigen Aspekten und Handlungsfacetten weitergehende Impulse für ein neues Leadership-Verständnis von Schule zu geben, indem sie die Praxis des Leitungshandelns an berufsbildenden Schulen mit dem besonderen Fokus auf die Wirksamkeit des Macht-Vertrauens-Mechanismus aus systemtheoretischer und figurationssoziologischer Sicht untersucht und im Modell „Resonante Führung" theoretisch verdichtet abbildet und expliziert und auf mögliche systemische Konsequenzen hinweist.

Der Verfasser folgt in diesem Erkenntnisprozess der Rollenbestimmung des Forschers, wie sie Erich Fromm in seinem Essay „Den Menschen verstehen" für sich auf den Punkt gebracht hat: „Im Vollzug produktiven Denkens wird der Nachdenkende durch sein Interesse für das Objekt angeregt. Er ist von ihm betroffen und reagiert darauf; er nimmt teil und antwortet. Aber auch Objektivität charakterisiert das produktive Denken: der Respekt des Denkenden für sein Objekt, und die Fähigkeit, das Objekt so zu sehen, wie es ist, und nicht so, wie es nach seinem Wunschbilde sein sollte. Diese Polarität zwischen Objektivität und Subjektivität ist für das produktive Denken ebenso charakteristisch wie für Produktivität schlechthin." (Fromm 2021, 120).

So schließt diese Studie mit einer kritischen Einschätzung der theoretischen und praktischen Reichweite des entwickelten epistemologischen Theorie-Modells resonanter Führung und ebenso kritischen Anmerkungen zur empirischen Überprüfbarkeit einer auf Resonanz fußenden Schulführungspraxis.

2 Der methodologische Rahmen: Pädagosoziologische Rahmenanalyse im geisteswissenschaftlich-hermeneutisch-phänomenologischen und kritisch-emanzipatorischen Paradigma der Schulleitungsforschung

Die methodologische Grundlegung der folgenden Studie orientiert sich bewusst an einem Ansatz, den Erving Goffman in den 1980er-Jahren im Diskurszusammenhang der Verstehenden Soziologie als „Rahmenanalyse" für die soziologische Betrachtung und Klärung von individuellen und gesellschaftlichen Alltagserfahrungen entwickelt hat. Goffman schreibt dazu bereits 1974 in der Einleitung zur Erstausgabe von „Frame-Analysis": „Mir geht es um die Situation, um das, dem sich ein Mensch in einem bestimmten Augenblick zuwenden kann; dazu gehören oft einige andere Menschen und mehr als die von allen unmittelbar Anwesenden überblickten Szenen. Ich gehe davon aus, dass Menschen, die sich gerade in einer Situation befinden, vor der Frage stehen: Was geht hier eigentlich vor? Ob sie nun ausdrücklich gestellt wird, wenn Verwirrung und Zweifel herrschen, oder stillschweigend, wenn normale Gewissheit besteht – die Frage wird gestellt, und die Antwort ergibt sich daraus, wie die Menschen weiter in der Sache vorgehen." (zit. nach Abels 2010, 170). „Rahmen sind (demnach) die implizit vorgenommenen oder explizit genannten Definitionen der (jeweiligen) Situation." (Abels 2010, 170). Unter Rahmen sind also nach Goffman komplexe Bündel multidimensionaler Kontextbedingungen für Handeln im Allgemeinen und für soziales Handeln im Besonderen zu verstehen. Goffman geht davon aus, dass jede Person, die sich in einer Gesellschaft wahrnimmt und verortet, dazu neigt, ihr Handeln in gesellschaftlichen bzw. sozialen Kontexten faktisch von einem oder mehreren dieser Rahmen oder Interpretationsbasen bestimmen zu lassen (vgl. Goffman 1980, 31). Diese Auffassung teilt im Übrigen auch der bekannte Risikoforscher Nassim Nicholas Taleb in seiner fulminanten Kritik allein auf Bestätigung vorformulierter Hypothesen ausgerichteter empirischer Forschungsansätze als „akademischen Empirizismus" und stellt in diesem Zusammenhang erhellend fest: „Wir reagieren nicht auf Grundlage ihres logischen Wertes auf Informationen, sondern auf Grundlage des Rahmens, der sie umgibt, und ihrer Resonanz in unserem sozial-emotionalen System." (Taleb 2018, 106). In dieser Studie folgen wir deshalb genau dieser methodologischen Annahme. Rahmen lassen sich konkret als ein System von Gegenständen, Vorkommnissen, Ereignissen, Postulaten, Normen, Regeln und Rollen darstellen und tragen zum Verstehen von Handlungskontexten bei und liefern so auch einen Ansatz für zielorientiertes und auf Ver-

änderung angelegtes systemisches Entscheiden und Handeln auch und gerade in organisationsbezogenen Führungsprozessen, wie sie in Schulen stattfinden. Jeder solcher Rahmen „ermöglicht dem, der ihn anwendet, die Lokalisierung, Wahrnehmung, Identifikation und Benennung einer anscheinend unbeschränkten Anzahl konkreter Vorkommnisse, die im Sinne des Rahmens definiert sind." (Goffman, ebd., 31).

„Goffman behandelt das Zusammenspiel zwischen den Interaktionspartnern (infolgedessen) unter dem Aspekt, wie sie auf der Bühne des Lebens voreinander und füreinander die Rahmen definieren, die gelten sollen." (Abels 2010, 171).

Solche Aushandlungsprozesse vollziehen sich nach Luhmann in sozialen Systemen und nach Elias in gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhängen interdependenter Menschen. Beide Ansätze korrespondieren mit der methodologischen Auffassung von Goffman.

Goffman unterscheidet zwischen natürlichen und sozialen Rahmen: „Natürliche Rahmen identifizieren Ereignisse, die als nicht gerichtet, nicht orientiert, nicht belebt, nicht geleitet, „rein physikalisch" gesehen werden; man führt sie vollständig, von Anfang bis Ende, auf „natürliche" Ursachen zurück. Man sieht keinen Willen, keine Absicht als Ursache am Werke, keinen Handelnden, der ständig auf das Ergebnis Einfluss nimmt." (Goffman 1980, 31).

Da so definierte natürliche Rahmen für die Analyse sozialer Handlungen von Menschen in komplexen System- und Verflechtungszusammenhängen, in ihren jeweiligen Rollen und entsprechenden Interaktionskontexten irrelevant sind, sind sie auch für die theoretische Analyse von Kommunikationshandlungen in spezifisch kontextabhängigen Führungsprozessen unerheblich. Deshalb liefert Goffmans Theorie sozialer Rahmen für diese Forschungsarbeit über die Bedeutung von Macht-Vertrauens-Mechanismen in Führungshandlungen der Schulleitungspraxis die entscheidende basale methodologische Orientierung für die folgende Untersuchung.

„Soziale Rahmen (...) liefern einen Verständigungshintergrund für Ereignisse, an denen Wille, Ziel und steuerndes Eingreifen einer Intelligenz, eines Lebewesens, in erster Linie des Menschen, beteiligt sind. (...). Sein Tun kann man als „orientiert" bezeichnen: Der Handelnde ist Maßstäben unterworfen, sozialer Beurteilung seiner Handlung auf Grund ihrer Aufrichtigkeit, Wirksamkeit, Sparsamkeit, Ungefährlichkeit, Eleganz, ihres Takts, guten Geschmacks usw. Die Folgen lösen ständig Korrekturen aus, am deutlichsten, wenn die Handlung unerwartet blockiert und in eine andere Richtung gelenkt wird, sodass besondere Korrekturbemühungen notwendig werden. Es kommen Motive und Absichten ins Spiel, deren Unterstellung die Auswahl eines der möglichen sozialen Rahmen erleichtert." (Goffman, ebd., 32).

Es wird also angenommen, dass jeder Handelnde in spezifischer Weise in den Kontext verwickelt ist, in dem er seine Handlungen dementsprechend ausrichtet und gestaltet. Das heißt auch, dass der Erfolg oder das Gelingen der Handlungen von der Kontextkompetenz des/der Handelnden abhängt. Das ist exakt das, was wir im nächsten Kapitel über das Verhältnis von Macht und Vertrauen in Führungsprozessen unter dem Begriff systemischer (Luhmann) und konfigurativer (Elias) Interdependenz im Detail nachvollziehen werden. Jedes Handeln von Menschen ist nur zu verstehen,

wenn man sich klarmacht, dass es immer das Ergebnis von Interaktionsprozessen interdependenter Menschen in ihren jeweiligen Verflechtungszusammenhängen (sozialen Figurationen) bzw. in den strukturell-funktionalen Zusammenhängen in den sozialen Systemen ist, in denen sie systemisch agieren.

Aus diesem Grunde beschränkt sich diese Studie auf die systematische Analyse der sozialen Rahmen, die für das Führungshandeln von Schulleitungen, hier von Schulleitungen von berufsbildenden Schulen, bedeutsam sind. Dies sind die in der Einleitung zu dieser Forschungsarbeit bereits definierten sozialen Rahmen, in oder aus denen sich in Bezug auf die Zielsetzung dieser Untersuchung die Einfluss-, Bestimmungs- und Wirkfaktoren hinsichtlich der Führungspraxis von Schulleitungen extrahieren lassen, die schließlich durch ihre spezifisch kommunikationstheoretische Verknüpfung zu einem Modell resonanter Schulführungspraxis verdichtet werden können. Der bis hierhin skizzierte methodologische Ansatz versteht sich als pädago-soziologische Rahmenanalyse, weil die Studie darauf fokussiert ist, Kommunikations- und Führungshandlungen im konkreten Kontext von Schule zu untersuchen, zu verstehen und modellhaft weiterzuentwickeln. „Gewiss, die Analyse ist ein Schritt, aber die Synthese ist ein anderer. Man kann keine analytische Methode gebrauchen, die keine Modelle dafür hat, das wieder zusammenzufügen, was man zergliedert hat." (Elias 2005, 109). Ein so entstehendes Modell ist aber immer ein neues Ganzes mit dem Ziel, normative Kraft im sozialen Raum zu entwickeln. Mit anderen Worten verfolgt diese Arbeit ein eminent praktisches und kritisch-emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, wie Jürgen Habermas es in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung definiert hat (vgl. Salzborn 2013, 64 ff.).

Diese methodologische Perspektive lässt sich sinnvoll um Aspekte eines geisteswissenschaftlich-hermeneutisch-phänomenologischen Paradigmas präzisieren und erweitern, da es zum einen mit der von Goffman unternommenen Unterscheidung zwischen natürlichen und sozialen Rahmen und damit auch mit der Differenzierung von naturwissenschaftlichem Erklärungsprinzip und geistes- und sozialwissenschaftlichem Verstehensprinzip einhergeht und zum anderen ein hermeneutischer Forschungszugang die phänomenologische Beschreibung und das sinnhafte Verstehen der jeweiligen sozialen Ereignisse ermöglicht.

„Eine zentrale Frage des [geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes] ist, wie man (sozial-kulturelle) Lebensäußerungen eines (handelnden) Individuums oder einer Gesellschaft erfassen kann." (Sloane 2010, 367).

Der Forscher ist Rezipient von sozialen Ereignissen und Sinnkonstruktionen handelnder Subjekte, die er durch die Erfassung ihrer Äußerungen durch Texte, Deutungsmuster und Theorien rekonstruiert und verstehend deutet. Das hermeneutische Verstehen ist ein diskursiver Prozess, in dem Sinnkonstruktionen von Wirklichkeit in Anwendungskontexten (hier: Schulleitungshandeln) mehrdimensional, vielschichtig und multiperspektivisch analysiert und gedeutet werden. Diskursive Deutungen der wahrgenommenen Wirklichkeiten sind dabei immer normen- und regelgeleitet und zielen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Fakten auf Veränderung eben dieser Realität (vgl. Sloane 2010, 368 ff.); zur systematischen Differenzierung methodologischer Grundannahmen (vgl. Salzborn 2013, 61).

Den hier formulierten Grundannahmen entsprechend folgt die vorliegende Studie dem geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Paradigma als anwendungsbezogene Handlungsforschung, die Führungshandeln im schulischen Kontext von Berufskollegs in Bezug auf seine Determinanten, Bestimmungs- und Wirkfaktoren untersucht, mit dem Ziel, die festgestellten Führungspraktiken normativ zu einem Modell resonanter Führung weiterzuentwickeln und somit Veränderungen in der Kommunikations- und Führungskultur von Schulen der beruflichen Bildung theoretisch zu perspektivieren. In diesem Sinne ist die vorgeschlagene methodologische Vorgehensweise auch dem Paradigma der Kritischen Theorie und einer daraus abgeleiteten, grundsätzlich auf Veränderung zielenden Forschungspraxis in einem kritisch-emanzipatorischen Selbstverständnis verpflichtet. „Eine Kernidee ist, dass Forscher und Praktiker Diskurse führen und dass auf der Grundlage dieser Diskurse Aktionsprogramme entwickelt und umgesetzt werden [im Kontext dieser Studie Maßnahmen zur Qualifizierung und Auswahl von Schulleitungspersonen]." (Kutscha 2010, 379).

Die Kritische Theorie verfolgt ein Interesse an der Veränderung in Richtung auf [mehr Demokratie, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit im Sinne handlungsfähiger Subjekte]. Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse werden miteinander verzahnt und sind ebenso wenig trennbar wie die Rollen von Theoretikern und Praktikern (vgl. Euler 2010, 386 f.; vgl. auch Salzborn 2013, 87 f.).

Diese Verknüpfung von Erkenntnisinteresse und Veränderungspostulat in der Kritischen Theorie entspricht der Annahme der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik und der sozialwissenschaftlichen Phänomenologie, dass Erkenntnisse sich erst durch dialogische Auslegung von auffindbaren bzw. vorgefundenen Erscheinungsformen der Wirklichkeit erschließen (vgl. Kutscha 2010, 380; Salzborn 2013, 87; Waldenfels 2016, Vorwort und 94 ff.).

Die „Konsenstheorie" des kritisch-emanzipatorischen Ansatzes und die „Evidenztheorie" des geisteswissenschaftlich-hermeneutisch-phänomenologischen Ansatzes verschmelzen in Verbindung mit dem von Goffman ausgearbeiteten Konzept der Rahmenanalyse zu einem integrativen Paradigma der Forschung im Selbstverständnis eines Paradigmen verbindenden Integrationsrahmens, wie ihn bereits 1978 Jürgen Zabeck als spezifische Form eines „Paradigmenpluralismus" gefordert hatte (vgl. Euler 2010, 388).

In Bezug auf diese Studie wird ein so definierter Forschungszugriff auf den Untersuchungsgegenstand favorisiert, weil er gerade durch die Verknüpfung von Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse einer hier geforderten Führungspraxis im Kontext von Schulleitungshandeln in seiner systemischen Mehrdimensionalität und strukturellen Vielschichtigkeit gerecht wird.

Da diese Studie als Rahmenanalyse angelegt und qualitativ im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtet ist, wird hinsichtlich einer abschließenden Qualitätsprüfung der methodologischen Anlage, der erkenntnistheoretisch-kategorialen Grundlegung sowie der Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsarbeit von Gütekriterien einer quantitativen Untersuchung wie Objektivität, Reliabilität und Validität Abstand genommen, „da sie sich nicht für eine Qualitätsprüfung in einer in der qualitativen

Sozialforschung angelegten Forschungs- und Entwicklungsarbeit eignen." (Mayring 2016, 114 ff.; zit. nach Kundisch 2020, 78 f.).

Es werden der Qualitätsprüfung dieser Studie vielmehr solche Kriterien zugrunde gelegt, die den Anforderungen des hier dargelegten integrativen Forschungsansatzes im Sinne einer Verknüpfung der sozialwissenschaftlichen Rahmenanalyse mit dem geisteswissenschaftlich-hermeneutisch-phänomenologischen und dem kritisch-emanzipatorischen Paradigma in der qualitativen Sozialforschung gerecht werden. Diese sind Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Stimmigkeit, Angemessenheit, Anschlussfähigkeit, selbstkritische Reflexion und Validierung (vgl. Kundisch 2020, 79).

Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Stimmigkeit der Studie werden dadurch gewährleistet, dass die Darstellung und Analyse des Forschungsgegenstandes, nämlich die Bestimmungs- und Wirkfaktoren für das Führungshandeln in Schulleitungskontexten und die besondere Bedeutung des Umgangs mit Macht und eines systemischen und persönlichen Vertrauens für eine gelingende Führungspraxis, durch die Rahmenanalyse nachgewiesen – und Führung als kommunikative Gestaltung systemischer und interpersonaler Beziehungen in komplexen System- und Interaktionszusammenhängen von Schule theoretisch expliziert und verstanden werden können. Adäquatheit und Anschlussfähigkeit sind daran festzumachen, inwieweit die Ergebnisse dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit über die Erkenntnisse der bisherigen School-Leadership-Forschung hinausreichen und ob sie sich zu einem erweiterten Modell der Führung von Schule im Sinne von resonanter Führung verdichten lassen, um somit zum einen neue Perspektiven für die weitere Theoriebildung der Schulleitungsforschung und zum anderen innovative Ansätze einer auf gelingende Kommunikation setzenden Führungspraxis im Schulleitungshandeln vor allem großer Schulsysteme wie Berufskollegs zu generieren.

Möglichkeiten einer kommunikativen Validierung der theoretischen und praxisbezogenen Veränderungspotenziale der Ergebnisse dieser Studie werden abschließend als weiteres Forschungsdesiderat skizziert.

3 Der erkenntnistheoretische Rahmen: Der Macht-Vertrauens-Mechanismus als erkenntnistheoretische Basis für die Entwicklung eines Modells resonanter Führung

Auf zwei erkenntnistheoretisch bedeutsame Fakten sei hier vorab hingewiesen:

1. Macht ist von jeher ein klassischer Forschungsgegenstand in den Sozialwissenschaften, vor allem in der Soziologie, während Vertrauen in der allgemeinen Soziologie bis heute explizit als eigener Forschungsgegenstand nur bei Niklas Luhmann (1968; 1973) und Anthony Giddens (2017) auszumachen ist.
2. In den vorliegenden Führungstheorien wird die Bedeutung von Macht und Vertrauen für eine effiziente und erfolgreiche Gestaltung von Führungsprozessen in Organisationen weitgehend ausgeblendet oder nur getrennt voneinander untersucht. Forschungsarbeiten zur komplementären Wirkung von Macht-Vertrauens-Beziehungen in Führungsprozessen liegen nur vereinzelt vor.

In diesem Zusammenhang sei auf die erhellende Habilitationsschrift „Macht und Vertrauen in Innovationsprozessen" von Diana E. Krause (2004; 2010) verwiesen, zumal dieser Studie ähnliche Forschungsfragen und Hypothesen zu einer kontextabhängigen Führungspraxis zugrunde liegen und in der die damit verbundenen interaktionellen Zusammenhänge empirisch untersucht und nachgewiesen werden, wie sie auch in dieser Studie für den Schulkontext angenommen werden. Deshalb werden ihre Forschungsergebnisse zum Zusammenhang einfluss-, macht- und vertrauensbasierter Führung als sekundärer empirischer Beleg für die bereits in der Einleitung dieser Studie formulierten Hypothesen zu Macht-Vertrauens-Mechanismen in Führungsprozessen genutzt.

Um nun theoretisch nachweisen zu können, inwieweit Macht-Vertrauens-Mechanismen die Interaktionsprozesse im Kontext von Führung qualitativ beeinflussen, ist es notwendig, diese beiden erkenntnistheoretischen Kernkategorien dieser Untersuchung aus der Perspektive verschiedener soziologischer Ansätze begrifflich zu konturieren und in jeweils denkbaren Kontexten von Schulleitung zu konkretisieren.

Da Macht- und Vertrauensprozesse ihre Wirkung immer auf drei Ebenen gesellschaftlicher Differenzierung – nämlich auf der strukturell-funktionalen Ebene von sozialen Systemen, auf der Handlungsebene von Akteur*innen in ihren jeweiligen Interaktionskontexten oder in sozialen Rahmen und auf der Ebene von sozialen Beziehungen von interdependenten Menschen in ihren gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhängen – entfalten, wird in dieser erkenntnistheoretischen Grundlegung die Untersu-

chung der so evozierten Prozesse und Zusammenhänge aus systemtheoretischer, handlungstheoretischer und figurationssoziologischer Perspektive erfolgen. Daraus ergeben sich für dieses Kapitel über die erkenntnistheoretischen Grundannahmen dieser Studie folgende inhaltliche Forschungsschwerpunkte:

- Die theoretische Einbettung des soziologischen Konzepts von Macht und Vertrauen von Niklas Luhmann in seine Theorie sozialer Systeme (Luhmann 1973; 1975; 1983; 2013; 2018).
- Die systemtheoretische Bestimmung von Macht und Vertrauen als symbolisch generalisierte, codegesteuerte Kommunikationsmedien im System und ihre Abgrenzung insbesondere von traditionalen Konzepten von Macht der handlungstheoretischen Soziologie.
- Macht und Vertrauen als Formen organisierter Einflussnahme im System: Vertrauensbildung – Ordnungsbildung – Machtbildung.
- Macht aus der Sicht eines Menschenwissenschaftlers: Macht-Balancen in sozialen Figurationen (Norbert Elias 1978)
- Handlungstheoretische Grundlegung der Kategorie des Vertrauens (Anthony Giddens 2017).
- Die Begründung von Macht-Vertrauens-Balancen in sozialen Interaktionsprozessen durch Integration ihrer systemtheoretischen, handlungstheoretischen und figurationssoziologischen Determinanten.
- Der Wirkmechanismus der Macht-Vertrauens-Balance in Führung: einfluss-, macht- und vertrauensbasierte Einflussnahme in Führungsprozessen (Krause 2004; 2010).

Die genannten Aspekte der erkenntnistheoretischen Grundlegung dieser Studie über die Funktions- und Wirkmechanismen von Macht-Vertrauens-Beziehungen in systemischen und konfigurativen Interaktionszusammenhängen im Kontext von Schulleitungshandeln an berufsbildenden Schulen werden nicht additiv, d. h. chronologisch hintereinander abgearbeitet, sondern im Zuge ihrer system- und handlungstheoretischen Perspektivierungen und figurationssoziologischen Klärungen integrativ untersucht.

3.1 Luhmanns Theorie der Macht im Kontext seiner Theorie sozialer Systeme

Die Machttheorie Luhmanns ist nur zu verstehen im Kontext seiner allgemeinen Theorie sozialer Systeme, die in ihrer Existenz erst in der strukturellen Beziehung zu ihrer Umwelt zu begreifen sind, denn ohne diese „Leitdifferenz“ (vgl. Luhmann 1987) ist die Entstehung und Entwicklung sozialer Systeme nicht denkbar.

Er formuliert seine Theorie sozialer Systeme als Theorie selbstreferenzieller Systeme, die in und über Kommunikation mit ihren Teilsystemen nach innen und in Interaktion mit ihren Umwelten in der Lage sind, sich strukturell-funktional im Sinne eines autopoietisch wirksamen Mechanismus zu erhalten und weiterzuentwickeln, wobei die

Kommunikation über sogenannte Codes bzw. Kommunikationsmedien erfolgt, wie auch „Macht" und „Vertrauen" wirksame Kommunikationsmedien darstellen.

Die Theorie sozialer Systeme untersucht offene Systeme, die sich durch Kommunikation nach innen mit den eigenen konstitutiven Systemelementen selbstreferenziell und nach außen mit ihrer Umwelt immer weiter ausdifferenzieren.

„Die Theorie selbstreferentieller Systeme behauptet, daß eine Ausdifferenzierung von Systemen nur durch Selbstreferenz zustande kommen kann, das heißt, dadurch daß die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst (sei es auf Elemente desselben Systems, sei es auf Operationen desselben Systems, sei es auf die Einheit desselben Systems) Bezug nehmen. Systeme müssen, um dies zu ermöglichen, eine Beschreibung ihres Selbst erzeugen und benutzen; sie müssen mindestens die Differenz von System und Umwelt als Orientierung und als Prinzip der Erzeugung von Informationen verwenden können." (Luhmann 1987, 25).

Das bedeutet, dass die Möglichkeit der Identifizierung mit dem eigenen System, wie es etwa eine Schule als Anstalt für Erziehung und Bildung sein kann, die systeminterne Bestimmung des Unterschieds zwischen der eigenen Institution und ihrer Umwelt voraussetzt. Hierbei stellen sowohl Macht als auch Vertrauen Kommunikationsmedien dar, die als Codes die hierfür notwendigen Entscheidungen des Systems als entsprechende Selektionsleistung ermöglichen (vgl. ebd., 25).

„Systeme müssen [in diesem Zusammenhang] mit der Differenz von Identität und Differenz zurechtkommen, wenn sie sich als selbstreferentielle Systeme reproduzieren; […]." (ebd., 26). Das trifft auch für Machtbeziehungen im System, das heißt für das Verhältnis von Machthabern und Machtunterworfenen zu. Die Interaktionspartner*innen in dieser Situation werden immer erst durch Kommunikation miteinander verbunden; das gilt konstitutiv für alle Elemente und Mitglieder eines Systems, das sich als soziales System erst bildet. Luhmann geht also davon aus, „daß soziale Systeme sich überhaupt erst durch Kommunikation bilden, also immer schon voraussetzen, daß mehrfache Selektionsprozesse einander antizipativ oder reaktiv bestimmen. Erst aus den Notwendigkeiten selektiver Akkordierung entstehen soziale Systeme, so wie andererseits solche Notwendigkeiten erst in sozialen Systemen erfahren werden." (Luhmann 1975, 5).

So wie die Systemdifferenzierung die sachliche Dimension eines sozialen Systems als ihren Zweck artikuliert, so generiert Kommunikation die soziale Sinnhaftigkeit des Systems. In Bezug auf Schule bedeutet das, dass hier die Ausdifferenzierung dazu geführt hat, dass der Zweck dieses Systems in Erziehung und Bildung zu sehen ist, ihr eigentlicher Sinn aber in der pädagogischen Zielsetzung, Kinder und Jugendliche in alle Bereiche der Gesellschaft so einzuführen, dass Teilhabe, Persönlichkeitsentfaltung und soziale Integration erst möglich werden.

In Bezug auf mögliche Führungsentscheidungen im Kontext von Schulleitung hat das zur Folge, dass der oder die Vorgesetzte der unterstellten Mitarbeiter*innen in einer machtbasierten Kommunikation eine Selektionsofferte macht, die er oder sie annehmen, abwandeln oder auch ablehnen kann. Das ist zum Beispiel immer der Fall, wenn es um die Übernahme einer Teilleitungsfunktion (zum Beispiel Bildungsgang- oder Abteilungsleitung) geht. Voraussetzung hierfür ist, dass die Interaktionspartner*innen in

einer solchen Situation im Medium dieser machtbasierten Kommunikation erkennen und verstehen, über welches Potenzial an Selektion und damit an Entscheidungsmöglichkeiten sie jeweils verfügen. Macht fungiert hier also als Kommunikationsmedium zwischen den Partner*innen im System.

3.1.1 Macht als symbolisch generalisiertes, codegesteuertes Kommunikationsmedium

Die systemische Funktion von Macht besteht für Luhmann darin, dass Macht als spezifisches Kommunikationsmedium in entsprechenden Interaktionsprozessen wie alle Kommunikationsmedien, so auch Vertrauen, Wahrheit, Recht, Geld oder kulturelles Kapital, zur fortschreitenden Differenzierung des jeweiligen Systems beiträgt. In unserem Beispiel einer Vorgesetzten-Mitarbeiter-Konstellation setzt das voraus, dass erst „mediengesteuerte Kommunikationsprozesse Partner*innen verbinden, die beide eigene Selektionsleistungen [Entscheidungen] vollziehen und dies vom jeweils anderen wissen." (Luhmann 1975, 7).

Die Verständigung zwischen den Partner*innen funktioniert dann im systemtheoretischen Verständnis nicht allein über das Verständigungsrepertoire von Sprache, sondern bedarf eines medienspezifischen Codes, der Verständigung, Verstehen und Verständnis herbeiführt.

„Unter Kommunikationsmedien soll nach all dem verstanden werden eine Zusatzeinrichtung zur Sprache, nämlich ein Code generalisierter Symbole, der die Übertragung von Selektionsleistungen [systemrelevanter Entscheidungen] steuert. Zusätzlich zur Sprache, die im Normalfall die intersubjektive Verständlichkeit, das heißt das Erkennen der Selektion des je anderen als Selektion gewährleistet, haben Kommunikationsmedien mithin auch eine Motivationsfunktion [das trifft in besonderem Maße auch auf das Kommunikationsmedium Vertrauen zu], indem sie die Annahme fremder Selektionsleistungen nahelegen und für den Normalfall erwartbar machen. Kommunikationsmedien können sich demnach immer dann bilden, wenn die Selektionsweise des einen Partners/der einen Partnerin zugleich als Motivationsstruktur des/der anderen dient. [Das ist zum Beispiel in Schule immer dann der Fall, wenn eine neue Aufgabe im System mit einer Beförderungsstelle verknüpft ist.] Die Symbole dieses Zusammenhangs von *Selektion und Motivation* übernehmen dann die Funktion einer Vermittlung und machen den Zusammenhang beider Seiten deutlich, so dass er als antizipierbarer Zusammenhang die Selektivität verstärken und zusätzlich motivieren kann." (Luhmann 1975, 7; zit. nach Sagebiel & Pankofer 2015, 69).

Der Zusammenhang von Selektion und Motivation wird im Weiteren im Kontext des Kommunikationsmediums „Vertrauen" noch einmal systemtheoretisch vertieft und in Verbindung mit dem Kommunikationsmedium „Macht" geklärt.

Die Luhmann'sche Theorie der Macht konkretisiert sich erkenntnistheoretisch, wenn man sie mit traditionalen Machttheorien und ihren Implikationen konfrontiert. Genau deshalb hat Luhmann die Kritik an klassischen Machttheorien (Simmel; Weber; Popitz; Plessner) zum Ausgangspunkt seines systemtheoretisch ausgearbeiteten Machtbegriffs gemacht.

3.1.2 Systemtheoretischer Machtbegriff als Kritik traditionaler Machttheorien

Die kritische Auseinandersetzung mit den Prämissen der klassischen Machtkonzepte generiert bei Luhmann das begriffliche Konzept, das notwendig ist, Macht nicht nur auf der Ebene handelnder Personen, sondern auf der Ebene sozialer Systeme zu beschreiben und zu erklären. Im Unterschied zu den klassischen bzw. traditionalen soziologischen Machttheoretikern (Marx; Simmel; Weber, Popitz etc.), die ihre wissenschaftliche Betrachtung auf handelnde Menschen in ihren jeweiligen Interaktionskontexten richten, ist für Luhmann Macht immer eine codegesteuerte Kommunikation in sozialen Systemen (vgl. Sagebiel & Pankofer 2015, 65), die wesentlich dazu beiträgt, die sozialen Systeme „autopoietisch" zu reproduzieren.

Die traditionalen Machttheorien unterstellen vor allem ausgehend von Max Webers berühmter Machtdefinition: „Macht bedeutet jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung, den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht" (Weber 1984, 89), ein strukturelles Machtgefälle zwischen möglichen Interaktionspartner*innen. „Ein wesentlicher Punkt des Weber'schen Machtbegriffs ist die Asymmetrie der Machtbeziehung. Es handelt sich nicht um eine Beziehung unter Gleichen. Der eine ist mächtiger als der andere." (Anter 2012, 59). Das bedeutet zugleich, dass in jeder machtbasierten sozialen Situation derjenige/diejenige, der/die sich aufgrund von Macht mit seinen/ihren Interessen durchsetzt, über mehr und/oder stärker wirksame Ressourcen verfügt als der/die jeweils machtunterlegene Interaktionspartner*in. Das verstärkt die Asymmetrie in der Machtbeziehung.

Dabei können diese Ressourcen ganz unterschiedlicher Natur sein, z. B. Position, Kompetenz, Erfahrung, Autorität, normative Legitimität, Geld, Information, Wissen, Sanktionen und so weiter. Macht konstituiert sich in dieser Sichtweise also immer als ein kausaler Zusammenhang von ressourcenabhängigen Ursachen und entsprechenden Wirkungen bzw. Ergebnissen in machtbasierten sozialen Beziehungen. Aus dieser Perspektive entwickelt Heinrich Popitz vier anthropologische Grundformen der Macht: „Aktionsmacht [Vertretungsmacht], instrumentelle Macht [Sanktionsmacht], autoritative Macht [durch Anerkennung oder Nicht-Anerkennung] und datensetzende Macht [durch Wissens- und Informationsvorsprung]." (Popitz 1992, 22 ff.). Luhmann bestreitet nicht, dass diese Ressourcen tatsächlich Machtverhältnisse herstellen können, sie sind dann gewissermaßen Elemente des Machtcodes, der in einem sozialen System wirksam ist, und nicht das Ergebnis einer machtgesteuerten Kommunikation für den Erhalt und zugleich der Weiterentwicklung des jeweiligen Systems. „Das Medium Macht hat in erster Linie steuernde und stabilisierende Wirkung; es ermöglicht politische Entscheidungen, es reguliert die Kommunikation einzelner Systembestandteile und es schützt das System vor Interventionen von außen (vgl. Luhmann 2005, 218).

Ganz ähnlich wie bei Heinrich Popitz und Hannah Arendt gibt es auch für Luhmann ohne Macht keine politische Gemeinschaftsbildung. Nach seinem Verständnis ermöglicht Macht überhaupt erst die Existenz von Systemen." (ebd. 2012, 125). Die genannten Ressourcen stellen zwar im Verhältnis handelnder Personen Machtgrundlagen dar, sie erklären aber nicht die Fülle an Entscheidungsmöglichkeiten, die Macht-

überlegene und auch Machtunterlegene in einem sozialen System haben. Popitz bleibt in seiner Phänomenologie der Macht somit auf der Ebene handelnder Personen; er argumentiert aber in seinen Überlegungen zur Institutionalisierung von Macht im Sinne gesellschaftlicher Ordnungsbildung ähnlich wie Niklas Luhmann nahezu systemtheoretisch, ohne den beschriebenen kausalen Handlungszusammenhang von Machtausübenden und Machtannehmenden in sozialen Beziehungen zu überwinden: „Institutionalisierte Macht – das verweist auf einen Prozeß, den Prozeß der Institutionalisierung. In diesem Prozeß prägen sich, in einer ersten Annäherung umschrieben, drei Tendenzen aus. Erstens eine zunehmende *Entpersonalisierung* des Machtverhältnisses. Macht steht und fällt nicht mehr mit dieser einen Person, die augenblicklich das Sagen hat. Sie verbindet sich sukzessive mit bestimmten Funktionen und Stellungen, die einen überpersonalen Charakter haben. Zweitens eine zunehmende *Formalisierung*. Machtausübung orientiert sich immer stärker an Regeln, Verfahrensweisen, Ritualen. […]. Ein drittes Kennzeichen der fortschreitenden Institutionalisierung von Macht ist die zunehmende Integrierung des Machtverhältnisses in eine übergreifende Ordnung. Macht verzahnt sich mit den bestehenden Verhältnissen. Sie bindet sich ein und wird eingebunden in ein soziales Gefüge, das sie stützt und das durch sie gestützt wird." (Popitz 1992, 233 f.; vgl. auch Anter 2007, 95 ff.). Obwohl Popitz hier Ansätze einer funktionalen Theorie der Macht formuliert, gelingt ihm der Ausbruch aus den kausalen Zusammenhängen eines angenommenen Interessengegensatzes in Machtbeziehungen nicht, weil er nicht erklären kann, wie die system- bzw. ordnungsstabilisierende Funktion von Macht im System vermittelt wird. Genau das kritisiert Luhmann an den klassischen bzw. traditionalen Machttheorien, weil sie nicht erkennen, dass Macht nur funktioniert, wenn sie in einem System in spezifischer Weise kommuniziert wird und so durch damit verbundene Selektionsleistungen zur Reduktion von Komplexität führt. „Unter den Denkvoraussetzungen der klassischen Machttheorie mußte die Frage nach dem Wesen der Macht letztlich in die Frage nach Ursachen und Wirkungen aufgelöst werden. Die Prozesse der Reduktion von Komplexität, die vorausgesetzt werden müssen, wenn Macht als eine relativ exklusiv wirkende Ursache begriffen werden soll, hätten als Ursache der Macht dargestellt werden müssen, so etwa Legitimität, Zwang, Vorwegnahme möglichen Zwanges, Konsens. Solchen Tatbeständen für Machtbildung zu unterstellen, ist nicht falsch, reicht aber nicht aus, um verständlich zu machen, worauf Macht beruht und was sie leistet." (Luhmann 2013, 46 f.). Einleitend zu diesem Kapitel ist der Begriff der Macht bei Luhmann bereits allgemein verortet in seiner Theorie sozialer Systeme und seiner allgemeinen Theorie codegesteuerter Kommunikationsmedien. Um den Mechanismus machtbasierter Kommunikationsprozesse nachvollziehen zu können, soll der systemtheoretische Machtbegriff Luhmanns durch damit verbundene Wirkprozesse präzisiert werden. Dazu benötigen wir ein Instrumentarium systemtheoretisch relevanter Begriffe, die in ihrem Zusammenwirken die Funktionsweise von Macht verdeutlichen. Auf Aspekte bzw. die Bedeutung einer machtbasierten Kommunikation im System wie Reduktion von Komplexität, Kommunikation und Selektivität ist hier schon hingewiesen worden. „In einer Systemtheorie, […], muß der Machtbegriff unter dem Gesichtspunkt der Erfassung und Reduktion von Komplexität

definiert werden. Auch diese Überlegung führt mithin dazu, an Kommunikationen, die Macht anwenden, den Aspekt der Selektivität, und nicht nur den Aspekt der sichergestellten Wirksamkeit, für wichtig zu halten. Macht ist selektionsbedingte Selektion, verstärkt also die Selektionskraft und steigert so die mögliche Komplexität eines Systems." (Luhmann 2013, 50).

3.1.3 Doppelte Kontingenz und Macht als organisierte Einflussnahme

Macht als Kommunikationsmedium kann als systemischer Steuerungsmechanismus nur wirksam werden, wenn sie als machtbasierte Kommunikation in einem Interaktionssystem wie etwa der Institution Schule auf Einflussnahme abzielt. In einem sozialen System wie Schule wird Macht somit immer als organisierte Einflussnahme von Vorgesetzten auf Mitarbeitende und umgekehrt wirksam. D. h., auch in Machtbeziehungen im System geht es immer um potenzielle Entscheidungen in Bezug auf den Sinn und die rationale Zweckbestimmung (im Kontext von Schule Partizipation, Sozialisation, Integration als Sinn und Erziehung und Bildung als institutionalisierte Zwecksetzung) des Systems durch Kommunikation zwischen möglichen Interaktionspartner*innen.

„Ohne Existenz von Einfluß wäre die Kongruenz menschlichen Sinnerlebens auf Zufall angewiesen, und das bedeutete, daß niemand ohne ausreichenden sozialen Konsens Sinn erleben könnte, daß nur eine extrem einfache Welt möglich wäre, die allen Menschen mehr oder weniger das gleiche Erleben suggeriert. Jeder komplexere Weltentwurf setzt einflußnehmende Kommunikation voraus. […]. Einfluß muß über die Einzelsituation hinaus generalisiert und damit erwartbar werden. Denn nur wenn Einfluß erwartungsgemäß geübt wird, kann der Beeinflußte sich in seiner [oft] unkritischen Haltung sicher fühlen, und nur in Form erwartbarer Beziehungen können Einflußnahme zum Moment der Struktur sozialer Systeme werden." (Luhmann 2013, 53 f.). Macht trägt also durch organisierte bzw. generalisierte Einflussnahme zur Systembildung bei. „Die Funktion der Macht kann [also] im Groben als Generalisierung der Relevanz individueller Entscheidungsleistungen umschrieben werden." (Luhmann 2013, 54). Machtausübung funktioniert also im System über die Wahl/Auswahl potenzieller bzw. möglicher Entscheidungen, die verstanden werden müssen und auch nur verstanden werden können, wenn sie im Rahmen einer systemischen Generalisierung von Einfluss nachvollzogen werden können. Systemische Entscheidungen setzen somit einen entsprechend organisierten Rahmen, d. h. eine institutionelle Ordnung, wie sie auch Schule ist, voraus. Macht ist demnach, wie schon angedeutet, organisierte Macht.

3.1.3.1 Systemmacht als organisierte Einflussnahme

Der Prozess der Generalisierung von Macht als organisierte Einflussnahme im System lässt sich nur verstehen, wenn man Macht als codegesteuerte Kommunikation definiert. „Wir müssen […] davon ausgehen, daß Macht nur erkennbar und nur praktizierbar ist, wenn das Verhalten der Beteiligten sich einem symbolischen Code zuordnet, der eine Situation als Machtsituation beschreibt. Macht ist somit immer dann und nur dann gegeben, wenn die Beteiligten ihr Verhalten durch Bezug auf das entsprechende

Kommunikationsmedium definieren. Die Machttheorie hätte sich demnach vordringlich mit den Bedingungen und Konsequenzen der Institutionalisierung eines solchen Macht-Codes zu befassen, der für typische Situationen Orientierungsmöglichkeiten bereitstellt und die Zurechnung von Kausalität regelt." (Luhmann 2013, 55). In dem Maße, wie Macht und Einfluss als Systemvariablen erkennbar und anwendbar sind, tragen sie für die Interaktionspartner*innen zur Entlastung in sozialen Situationen im jeweiligen System bei, weil sie das Verhalten und Handeln der Akteur*innen im Sinne des Systems auf eine bestimmte Wahl von Entscheidungen fokussieren. Macht bzw. Einflussnahme steuert also Selektionsleistungen im System durch Generalisierung, also durch Reduktion von Komplexität als Reduktion potenzieller Entscheidungsmöglichkeiten. „Je mehr Alternativen zur Verfügung stehen, umso schwieriger wird die Reduktion aller Möglichkeiten auf eine, umso entscheidungsreicher muß die Kommunikation werden, die belegt, daß in bestimmter Weise und nicht anders gehandelt werden soll, und umso größer ist der Einfluß dessen, der diese Kommunikation auswählen kann." (Luhmann 2013, 57). Um die Generalisierung von Einfluss in einem sozialen System erfassen zu können, unterscheidet Luhmann drei Dimensionen von Einfluss und ihrer Generalisierung in Kommunikationsprozessen: „Um dafür eindeutige Begriffe zu haben, soll zeitlich generalisierter Einfluß Macht, sachlich generalisierter Einfluß Autorität und sozial generalisierter Einfluß Führung genannt werden." (Luhmann 2013, 61 f.). In einem Machtverhältnis handelt es sich immer um soziale Zusammenhänge, in denen diese drei Dimensionen von Einflussnahme (Macht, Autorität und Führung) interdependent wirken, zumal diese Dimensionierungen nicht als getrennte Steuerungsmechanismen von Entscheidungen begriffen werden können. So ist die Leitungsfunktion in einer Schule z. B. so lange mit Macht ausgestattet und kann zeitunabhängig in systemischen Situationen angewendet werden, wie die Leitungsfunktion im System der Schule gegeben ist. Je stärker die Autorität der Schulleitung auf Kompetenz und Erfahrung beruht, umso unbestrittener wird sie im System wahrgenommen. Je stärker Macht und Autorität (man könnte auch Systemmacht und personale Macht) zusammenwirken, umso erfolgreicher ist Führung; dies ist umso mehr der Fall in hochgradig ausdifferenzierten Systemen wie Berufskollegs. „Die Macht ist umso sicherer und zeitfester, je mehr Situationen durch Überlegenheitsbedingung dank eigener Kraft oder Unabhängigkeit regiert werden." (Luhmann 2013, 63 f.). Die systemische Verknüpfung von System- und Personalmacht wird durch die Interdependenz der drei Dimensionen organisierter Einflussnahme in systemischen Ordnungen, die Entscheidungen vorstrukturieren, erst möglich. Zugleich ist genau hieran die Verknüpfung von Macht und Vertrauen als symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien zu begründen, wie später noch zu zeigen sein wird. Weil systemische Prozesse immer durch Kommunikation übertragene Entscheidungsprozesse sind, ist an dieser Stelle notwendig, Luhmanns Auffassung des Zusammenhangs von Entscheiden und Organisation konkreter zu untersuchen.

3.1.3.2 Entscheidung und Organisation

Entscheidungen in sozialen Systemen können nur vor dem Hintergrund ihrer Interdependenz „mit organisatorischen Strukturen, Entscheidungsprogrammen oder persönlichen Präferenzen und Verhaltensgewohnheiten untersucht [und verstanden] werden." (Luhmann 2013, 79).

Entscheidungen sind also immer das Ergebnis von Kommunikationen im System, die auf bindende Verhaltensprämissen und daraus abgeleitete Handlungsdispositionen abzielen. Das systeminterne Referenzsystem bildet dabei allgemein akzeptierte Muster von Sinnhaftigkeit und zweckrationalen Bestimmungen der eigenen Institution oder Organisation. In Bezug auf Schule sind dies Erziehung und Bildung und die Steigerung von gesellschaftlicher Teilhabe und persönlicher Entfaltung durch verantwortungsvolle Mitgestaltung des Systems im Sinne einer Gemeinschaft. „Deshalb muß es in allen Sozialsystemen, die Entscheidungen treffen müssen, [...] Macht [geben], um bindende Entscheidungen zu treffen und Prämissen festzusetzen." (Luhmann 2013, 84). Nur so wird die Organisation ihren Sinn- und Zweck-Referenzen gerecht und kann wie im Falle von Schule eindeutig ihre gesamtgesellschaftlichen Funktionen erfüllen. „Macht ermöglicht es, Systeme so zu organisieren, daß sie trotz hoher Komplexität entscheidungsfähig bleiben und daher auch einer sehr komplexen Umwelt gegenüber noch nach eigenen Kriterien selektiv reagieren können. Die Größe der durch Macht verfügbaren Komplexität [Umfang des Entscheidungspotenzials] ist das Maß der Macht eines Systems." (Luhmann 2013, 87). Hierbei spielen vor allem die Reziprozität von Machtbeziehungen, die Luhmann „Doppelte Kontingenz" nennt, der reflexive Umgang mit Macht und die Notwendigkeit von kooperativen Beziehungen im systeminternen Zusammenhang der Macht, d. h. im Leitungskontext z. B. von großen Schulsystemen, eine entscheidende Rolle für den Führungserfolg und das Gelingen von Schulleitung.

3.1.3.3 Doppelte Kontingenz – Reflexivität – Kooperation: Dimensionen systemischer Macht in Organisationen

Gerade in komplexen Schulsystemen, wie Berufskollegs sie darstellen, erweist sich Leitung immer als kooperativer Prozess zwischen systeminternen Leitungsgremien (Schulleitung im engen Sinne und erweiterte Schulleitung) und Teams mit sachlich-funktionalen Leitungsaufgaben. Kooperative Leitung setzt damit die Übertragung von Selektionsleistungen, d. h. von Entscheidungen, voraus. Allerdings ist in diesem Zusammenhang festzuhalten: „Je stärker Macht generalisiert [verteilt] wird, desto unerläßlicher wird es, ihre Anwendung als Prozeß zu strukturieren, das heißt das Verhältnis einer Vielzahl von Entscheidungen zueinander zu ordnen – oder das Potenzial bleibt ungenutzt und verfällt." (Luhmann 2013, 89). Das so beschriebene Machtsystem konkretisiert sich also durch eine Vielzahl reziproker Machtbeziehungen im System, im Sinne Luhmanns als „Doppelte Kontingenz". Da ein solches System nicht mehr als Top-down-Mechanismus vorstellbar ist, ist es unabdingbar, dass die Übertragung von Entscheidungen auf andere Personen und Teams reflexiv erfolgen muss. „Macht läßt sich, nachdem die Reziprozität von Machtbeziehungen und von unten nach oben verlaufenden Einflüssen entdeckt sind, nicht länger als inhärent hierarchisch definieren.

Wir brauchen einen abstrakten theoretischen Grundbegriff, der nicht auf eine hierarchische Struktur mit eindeutiger Vorrangordnung in allen Beziehungen festgelegt ist, der aber doch in der Lage ist, den Erfolg des Hierarchiemodells zu erklären. Das leistet der Begriff der Reflexivität." (Luhmann 2013, 90). Ein reflexiver Umgang mit Macht bedeutet im Kontext von Schulleitung die Erkenntnis der Bedeutung reziproker Machtbeziehungen im System als Faktor gelingender Führung. Die hiermit verbundene spezielle Führungsleistung von Schulleitung besteht nun darin, die Machtbeziehungen in der Institution transparent zu organisieren und zu ordnen, d. h. Macht anzuwenden, um als Leitung die Macht derjenigen Personen oder Personengruppen so zu dirigieren, dass alle Machtbeziehungen auf die Ziele und Zwecke des Systems ausgerichtet sind. Macht funktioniert als generalisiertes Kommunikationsmedium durch die Verknüpfung von „Doppelter Kontingenz", „Reflexivität" und „Organisation". „Alle komplexen Systeme müssen mithin so organisiert sein, daß Macht auf Macht angewandt werden kann. Die Systemmacht – und nicht etwa die jeweils an der Spitze verfügbare Macht – muß reflexiv werden. An der Macht des Systems sind alle Mitglieder durch ihre Mitgliedschaft in originärer Form beteiligt dadurch, daß sie im System eine Rolle spielen, die Kommunikationsweisen des Systems benutzen, die permanenten Abhängigkeitsverhältnisse ausnutzen und die gemeinsame Orientierung an vergangenen oder künftig möglichen bindenden Entscheidungen aktivieren können." (Luhmann 2013, 94 f.).

Je komplexer und funktional differenzierter ein soziales System ist, umso mehr Organisation und umso mehr Kommunikation sind nötig, um Entscheidungen, vor allem wirksame und von allen Mitgliedern der Organisation nachvollzogene und akzeptierte Entscheidungen, zu ermöglichen „und Macht im System und Macht des Systems [innerhalb seiner Grenzen] zu unterscheiden." (Luhmann 2013, 113). Organisation als ein in spezifischer Weise vorstrukturiertes Entscheidungspotenzial erweist sich also in Bezug auf Transparenz und Akzeptanz vor allem von Führungsentscheidungen als unabdingbar, um in einem internen Diskurs Entscheidungspräferenzen zu bilden und durch Kommunikation abgestimmte Entscheidungen treffen zu können.

Bis hierhin formuliert Luhmann seine Theorie der Macht vornehmlich als einen systemtheoretisch relevanten Mechanismus, dessen Funktion zuallererst die Aufrechterhaltung des Systems als sozialen Interaktionszusammenhang definiert; zieht man allerdings seine organisationstheoretischen Untersuchungen zur funktionalen Differenzierung der Systemordnung mit ein, so wird klar, dass er in Bezug auf Entscheidungen im System personenbezogene Aspekte wie Rolle, Handlung und Situation, also systeminterne Kontexte, in seine Überlegung über organisierte Einflussnahme mitberücksichtigt, wenn auch im erkenntnistheoretischen und methodologischen Sinne nachrangig. „Durch Personalselektion und Rollendefinition kann das System sich selbst in einer Weise ausdifferenzieren, die für es selbst und andere keine unüberwindlichen Erkenntnisschwierigkeiten verursacht." (Luhmann 1992, 171).

Luhmann blendet also subjektbezogene Bedürfnis- und Interessenlagen und damit verbundene Zielhierarchien nicht aus, begreift sie aber trotzdem weiterhin als Elemente übergreifender systemischer Symmetrien, sodass im Rahmen seiner Machttheorie eine eindeutige Verknüpfung der Theorie sozialer Systeme mit einer Theorie sozialer Hand-

lungen von Menschen allenfalls allgemein vorausgesetzt wird. Überlegungen zur Handlungsmotivation von Menschen in sozialen Beziehungen wie z. B. die mögliche subjektive Attraktivität einer Entscheidung für oder gegen etwas werden als eher psychische Phänomene bei ihm ausgeblendet, obgleich er Möglichkeiten einer Verdichtung von Entscheidungszusammenhängen zu generalisierenden Entscheidungsprämissen [Zielprogramme, Zweckprogramme, Konditionalprogramme, Informations- und Kommunikationswege, Stellenpläne, Ablaufverfahren, organisationale Regelungen etc.] als strukturell steuernde Unterstützung durch Macht als organisierte Einflussnahme berücksichtigt.

Diese Vorsicht vor zu großer Personengebundenheit mag vielleicht auch der Grund sein, dass Luhmann sich intensiv mit Fragen der Macht beschäftigt hat, aber im Vergleich das Thema „Vertrauen" als weniger bedeutsam für die „Autopoiesis" sozialer Systeme gesehen hat oder sehen wollte, obwohl auch „Vertrauen" für ihn nichts anderes ist als ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium.

3.2 Vertrauen als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium

Theoretisch entwirft Niklas Luhmann sein Konzept des Vertrauens (1968; 1973) bereits in systemtheoretischer Perspektive. Die hiermit verbundenen erkenntnistheoretischen Prämissen (z. B. die Leistungen von Vertrauen in Bezug auf ein System) und kategorialen Zusammenhänge der funktionalen Wirkung von Vertrauen sind mit der Konzeption der Macht weitgehend identisch, da sie allgemein seiner Theorie generalisierter Kommunikationsmedien als Grundlage einer allgemeinen Theorie sozialer Systeme entspricht.

Auf diesen Teil der theoretischen Grundlegung seiner Konzeption des Vertrauens kann deshalb im Weiteren verzichtet werden.

Da Luhmann sein Konzept des Vertrauens einige Jahre vor der Ausarbeitung seines Konzepts der Macht entwickelt, ergibt sich dennoch ein erheblicher Unterschied hinsichtlich der epistemologischen Auslegung beider Konzepte. Die gerade aus der Perspektive angewandter Wissenschaften wie Soziologie, Ethik, Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik und Psychologie immer wieder vorgetragene Kritik an Luhmanns Sozialtheorie betont, dass seine Systemtheorie der Macht wertneutral, unpolitisch und entpersonalisiert sei. D. h. konkret, dass Luhmann die von Menschen getragenen Machtgegebenheiten und Herrschaftsverhältnisse in sozialen Systemen verkenne und die Bedeutung der Machtbeziehungen der Akteur*innen in interaktionellen Kontexten in Bezug auf die konkrete Qualität von Interaktionsbeziehungen und in Bezug auf die Möglichkeiten gelingender oder nicht gelingender Kommunikation außer Acht lasse (vgl. Sagebiel & Pankofer 2015, 74). Dieser Kritik wird insofern gefolgt, als Luhmann in seiner Theorie der Macht die Zuordnung von Machtmechanismen weitgehend ausschließlich aus einer Systemperspektive vornimmt und von der Handlungsebene konkreter Akteur*innen entkoppelt. Dabei muss zugutegehalten werden, dass die Theorie der Macht

in Bezug auf die Ausarbeitung einer allgemeinen soziologischen Theorie der Systeme in Abgrenzung zur handlungstheoretischen Konzeption der Macht (vgl. Popitz 1992) bereits ein in erkenntnisgeschichtlicher Perspektive weitgehender Schritt ist; nichtsdestotrotz werden wir auf diese Problematik einer Entkopplung von Systemperspektive und Handlungsorientierung im Zusammenhang der Bewertung der Luhmann'schen Überlegungen zu Macht und Vertrauen im Kontext des interaktionstheoretischen Rahmens dieser Studie zurückkommen. Zunächst sei aber angemerkt, dass Luhmann bei der Ausarbeitung seiner Theorie des Vertrauens durch eine systematische Verknüpfung von „personalem Vertrauen" und „Systemvertrauen" an der Zusammenführung von Handlungstheorie und Systemperspektive festhält.

Deshalb werden wir im Folgenden die Bestimmungsfaktoren von personalem Vertrauen und Systemvertrauen herausarbeiten, um auf diese Weise auch in Bezug auf ihre systemischen Funktionen die Verbindung von Macht- und Vertrauensmechanismen in sozialen Systemen aufzeigen zu können. Auch Luhmann abstrahiert, wie ihm oft vorgeworfen wurde, nicht von der Möglichkeit und der Bedeutung persönlichen Vertrauens zwischen Menschen, die in einem systemischen Interaktionszusammenhang regelmäßig miteinander zu tun haben. Er stellt fest, dass „alle Arten der persönlichen Annäherung und Vertiefung von Bekanntschaften als Erproben und Lernen von Vertrauensbeziehungen gedeutet werden können." (Luhmann 1973, 29). Obwohl er bewusst in diesem Zusammenhang sozialphilosophische bzw. ethische Perspektivierungen von Vertrauen, wie sie etwa mit Begriffen wie Glaubwürdigkeit, Verantwortung, Pflichtbewusstsein, Respekt, Rücksichtnahme etc. in Verbindung gebracht werden, infrage stellt, stellt er den Aspekt der Vertrauenswürdigkeit und ihre Bedeutung für das Entstehen personalen Vertrauens explizit heraus: „Vertrauenswürdig ist, wer bei dem bleibt, was er bewußt oder unbewußt über sich selbst mitgeteilt hat. Denn alles sozial einsehbare Handeln ist neben seinem unmittelbaren Sinnbezug auf Situation und Zweck zugleich Selbstdarstellung des Handelnden unter dem Gesichtspunkt seiner Vertrauenswürdigkeit." (Luhmann 1973, 40 f.). Es fällt auf, dass hier die Authentizität des Handelnden für die Entfaltung von Vertrauen für elementar gehalten wird, obgleich Luhmann im Kontext seiner Machttheorie Bewertungsdimensionen für Kommunikation fast vollständig unberücksichtigt lässt. Er vertieft in diesem Kontext trotzdem sogar den unbestreitbaren Zusammenhang von Vertrauenswürdigkeit und soziokultureller Einbettung von Vertrauen und den damit verbundenen Möglichkeiten, durch Vertrauen Entscheidungs- und Handlungsoptionen in funktionalen sozialen Systemen freizusetzen.

„Das Handlungspotential wächst in dem Maße, als das Vertrauen wächst – das Vertrauen in die eigene Selbstdarstellung und in die Fremdinterpretation der eigenen Selbstdarstellung. Mit diesem Vertrauen werden neuartige Verhaltensweisen möglich: Scherze, unvertraute Initiativen, Schroffheiten, abgekürzte Sprechweisen, wohlplatziertes Schweigen, Wahl heikler Themen usw., durch deren Bewährung sich Vertrauenskapital ansammeln läßt. Über die Chancen und Bedingungen, die faktischen Probleme und Gefahren der Selbstdarstellung, regulieren sich mithin die Vertrauensgrundlagen einer Gesellschaft ein – jedenfalls was persönliches Vertrauen betrifft. Dieser Mechanis-

mus transformiert sozialstrukturelle Bedingungen in Vertrauensquellen." (Luhmann 1973, 42).

Luhmann erklärt hier eindeutig, dass persönliches Vertrauen unabdingbar eine Grundvoraussetzung für andere Formen strukturellen Vertrauens wie Rollenvertrauen, Organisationsvertrauen und/oder Systemvertrauen darstellt. In Bezug auf diese Leistung von persönlichem Vertrauen in sozialen Systemen folgt ihm auch der Sozialphilosoph Martin Hartmann: „Einstellungen des Vertrauens sind immer eingebettet in ein System anderer Werte und Einstellungen, die sich wiederum im Rahmen konkreter Beziehungen verwirklichen oder nicht verwirklichen. [...]. Die Qualität des Vertrauens hängt also immer an den weiteren Werten, die sich im Vertrauen verwirklichen, es hängt etwa daran, ob wir solche sein wollen, denen Vertrauen wichtig ist, weil es Freiräume schafft, die auf vielfältige Weise produktiv sein können. Wir können nicht einfach darauf vertrauen, dass wir in einer Gesellschaft leben, die diese Werte – Freiheit, Kreativität, Produktivität – hochhält, wir müssen schon selbst dafür sorgen, dass ein solches Vertrauen gerechtfertigt sein kann." (Hartmann 2020, 82 f.). Hartmann verortet die Entstehung von Vertrauen in der Dynamik zwischenmenschlicher Beziehungen und ihren soziokulturellen Kontexten. Er berührt damit nicht nur den Wertebezug von und für Vertrauen, sondern unterstreicht auch die Wichtigkeit einer Kommunikationskultur und eines Vertrauensklimas in sozialen Systemen. Auf diese interaktionstheoretische Perspektivierung des Verhältnisses von Macht und Vertrauen kommen wir später noch einmal zurück.

So weit geht Luhmann nicht, denn er definiert selbst persönliches Vertrauen als abhängige Variable systemischer Mechanismen. Damit stellt sich die Frage, wie individuelles und kollektives Vertrauen in systemtheoretischer Perspektive miteinander verknüpft werden können. Den systemisch notwendigen Übergang von personalem Vertrauen zu Systemvertrauen markiert Luhmann negativ, indem er verdeutlicht, dass personales Vertrauen die Grenze für die Möglichkeit einer Reduktion von Komplexität da erreicht, wo die Komplexität eines sozialen Systems aufgrund der Vielzahl funktionaler und personaler Beziehungen nicht mehr ausreicht, um über künftiges Verhalten anderer vollständig und zuverlässig zu informieren. Auf der personalen Ebene lässt sich diese Problematik nach Luhmann allenfalls durch Sanktionsmöglichkeiten, also durch Mechanismen instrumenteller Macht, abmildern, da Sanktionen die Motivlagen von Interaktionspartner*innen im System strukturieren und für denjenigen, der Vertrauen schenkt, das Risiko sozialer Blamage und auch eines Vertrauensverlustes reduzieren (vgl. Luhmann 1973, 39).

Das reicht für Luhmann hinsichtlich der Stabilisierung dauerhafter Vertrauensbeziehungen aber nicht aus. Aus seiner Sicht ist die Verlagerung der Problemperspektive auf die Systemebene die unabdingbare Voraussetzung für die Herstellung der übergeordneten Stabilität des Gesamtsystems, damit eine sinnhafte und rationale Verknüpfung von personalem Vertrauen und Systemvertrauen erst möglich wird. „Aber man kann diese Problematik in einen anderen Bereich verlagern, in dem sie besser bewältigt werden kann. Man unterrichtet sich stattdessen [an der Stelle der Qualität personaler Beziehungen] über gewisse strukturelle Eigenarten des sozialen Systems [z. B. über

bildungsgangspezifische Teilidentitäten in Berufskollegs], in dem man mit anderen zusammenlebt, und gewinnt dadurch die notwendigen Anhaltspunkte für eine Vertrauensbildung, mit der man den Informationsmangel überbrückt. Wie in so vielen funktionalen Zusammenhängen erspart auch hier Struktur Information." (Luhmann 1973, 40).

Die Verknüpfung von personalem Vertrauen und Systemvertrauen gelingt nach Luhmann dadurch, dass er den Sinn und den Zweck persönlichen Vertrauens ebenfalls systemisch verortet, d. h. auch personales Vertrauen kann nur in Systemzusammenhängen sinnvoll und rational sein, unabhängig von den damit verbundenen zwischenmenschlichen Beziehungen. „Es scheint, daß persönliches Vertrauen sich [im System] nur dort bildet, wo es gebraucht wird. Das ist der Fall – und ist durchaus auch heute noch der Fall -, wenn die individuelle Persönlichkeit soziostrukturelle Relevanz bekommt [Das ist in der Schule immer der Fall, wenn Einzelpersonen spezifische Aufgaben und Funktionen für das System und im System übernehmen.], wenn sie Interaktionszusammenhänge im sozialen System vermittelt, die nur durch sie so vermittelt werden können und nach ihrem Ausscheiden umstrukturiert werden müssen." (Luhmann 1973, 49). Das ist beim Wechsel von Schulleitungen stets der Fall.

Gerade den Aspekt der soziostrukturellen Relevanz personenbezogenen Vertrauens in spezifischen Interaktionskontexten [wie zum Beispiel Schule] hebt Luhmann in seinem übergeordneten Verständnis systembedingter Handlungsketten auf eine allgemeine Systemebene, indem er erklärt, dass Vertrauen wie Macht und andere symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien, auf das jeweilige System bezogen, die Funktion erfüllen, Erwartungsstrukturen und Motivationsmuster zu bilden, „die es ermöglichen, daß die Selektion des einen für den nächsten relevant sind in dem Sinne, daß er sie nicht ignoriert und sie auch nicht als offene Frage behandelt, sondern eigenes selektives Verhalten mit einer Folgethematik anschließt." (Luhmann 1973, 51 f.).

Diese Verknüpfung von personalem Vertrauen und Systemvertrauen verweist damit implizit auf zunehmende Koordinierungs- und Kooperationsbedarfe und entsprechende systemische Steuerungsmechanismen in allen gesellschaftlichen Bereichen einer zunehmend komplexer werdenden Welt. Das wird mittlerweile auch in der auf praktische Fragen ausgerichteten Sozialphilosophie so gesehen. „Weil wir im Rahmen einer funktional differenzierten Gesellschaft immer weniger über immer mehr andere wissen, mit denen wir gleichwohl auf die eine oder andere Weise in Kontakt treten, hilft uns das Vertrauen dabei, die unter derartigen Umständen drohenden Risiken oder Kontingenzen abzublenden, und ermöglicht dementsprechend einen koordinierten und erwartbaren Fortlauf der Interaktionen." (Hartmann 2001, 14).

Die Frage nach geeigneten Bedingungen für Vertrauensbildung in sozialen Systemen bleibt allerdings trotz dieses Hinweises auf zunehmende Informations- und Koordinierungsbedarfe weiterhin offen, obgleich Luhmann wie auch der ebenso bekannte Soziologe Anthony Giddens in seinem Hauptwerk „Konsequenzen der Moderne" (vgl. Giddens 1995, 48) darauf aufmerksam machen, dass das Fehlen vollständiger Information in komplexen Systemen eine grundlegende Bedingung für die Entstehung von Vertrauen darstellt. Das Fehlen vollständiger Information wird noch verstärkt durch gesell-

schaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Flexibilisierung und Beschleunigung von Produktionsprozessen, Globalisierung, Entfremdung und Prekarisierung gesellschaftlicher Verhältnisse (Zum Zusammenhang von Beschleunigung und Entfremdung siehe besonders Rosa 2014) und evoziert so unbestritten einen Mehrbedarf an interpersonellem und systemischem Vertrauen. Das heißt aber nicht, dass diese Entwicklungen auch die Bedingungen schaffen, unter denen Vertrauen und eine Vertrauenskultur entstehen können (vgl. auch Hartmann 2001, 34). Auch Luhmann stellt in Bezug auf den Forschungsstand zum Thema „Vertrauen" fest: „Vertrauen ist nie ein Thema des soziologischen Mainstreams gewesen. Weder die klassischen Autoren noch moderne Soziologen verwenden den Terminus in einem theoretischen Zusammenhang. Aus diesem Grunde ist die Ausarbeitung theoretischer Rahmenstrukturen – eine der Hauptquellen begrifflicher Klarstellung – relativ vernachlässigt geblieben [im Gegensatz zur Kategorie der Macht]." (Luhmann 2001, 143).

Das hieraus abgeleitete Forschungsprogramm ist das in dieser Untersuchung explizierte Modell oder Konzept generalisierter Kommunikationsmedien in gesellschaftstheoretischer Absicht. Macht und Vertrauen als Kommunikationsmedien sind für Luhmann der Motor für System- und Gesellschaftsentwicklung. Hinsichtlich der Vertrauensproblematik bedeutet das, dass Systemvertrauen, das personales und interpersonelles Vertrauen einschließt, zugleich als medienspezifisches Vertrauen vorstellbar wird. Vertrauen als ausdifferenziertes Kommunikationsmedium neben anderen Kommunikationsmedien wie Macht, Geld, Identität, Wahrheit (aktive intersubjektive Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs), Wahrhaftigkeit (Authentizität) und Richtigkeit (Einhaltung und Erfüllung allgemein akzeptierter und gültiger Normen sozialen Handelns) kann nicht allein auf Zuversicht und Hoffnung in einer vertrauten Welt beruhen, „sondern setzt eine Verarbeitung der Selektivität des Erlebens und Handelns anderer in der Form von medienspezifischem Vertrauen voraus. Zugleich tritt die Reduktion und die Übertragung von reduzierter Komplexität als Leistung organisationsbedürftiger Systeme menschlich-kommunikativen Verhaltens ins Bewusstsein." (Luhmann 1973, 61).

Organisation schafft also die strukturellen Voraussetzungen für das systemische Funktionieren generalisierter Kommunikationsmedien durch spezifische strukturabhängige Codes; das gilt auch für Macht- und Vertrauensmechanismen und ihr interdependentes Verhältnis als Macht-Vertrauens-Balance. In diesem Zusammenhang betont Luhmann die relative Unabhängigkeit von Systemvertrauen von Interessen und Motivationslagen möglicher Interaktionspartner*innen in organisierten sozialen Systemen, wobei er aber nicht ignoriert, dass in persönlichen Vertrauensbeziehungen Vertrauensgebende (Selbst-)Darstellungen durchschauen und sich vor möglichen Täuschungen vorsehen müssen. Systemvertrauen entlastet von diesen Vertrauensanforderungen zwischenmenschlicher Beziehungen. In dieser Leistung liegt der entscheidende Unterschied zwischen Systemvertrauen und persönlichem Vertrauen (vgl. Luhmann 1973, 64). Organisation benötigt immer Leitung und organisationale wie systemische Prozesse erfordern in einem streng funktionalen-systemischen Sinne rationale Steuerung und entsprechende Führung durch Kontrolle, d. h. auch durch den Einsatz von verschiedenen Formen der Macht, wie Heinrich Popitz sie in „Phänomene der Macht"

(1992, 25 ff.) beschreibt und in einer eher sozialanthropologischen Perspektive erläutert. Da Luhmann die bei Popitz untersuchten Dimensionen der Formen der Macht weitgehend ausblendet, kommen wir später hierauf noch einmal zurück. Obwohl Luhmann nicht explizit auf die Bedeutung der verschiedenen Formen der Macht eingeht, stellt er über den Hinweis auf die Notwendigkeit von Kontrolle systemtheoretisch die Verknüpfung von Macht- und Vertrauensmechanismen her und geht damit von komplementären systemischen Leistungen beider Kommunikationsmedien aus. „Schließlich erfordert die Kontrolle des Systemvertrauens in zunehmendem Maße Fachwissen. […]. Praktisch kann Vertrauenskontrolle also nur im Hauptberuf [z. B. als Schulleiter*in] ausgeübt werden. […]. Das Vertrauen in die Funktionsfähigkeit von Systemen schließt Vertrauen in die Funktionsfähigkeit ihrer immanenten Kontrollen ein. […]. All diese Überlegungen drängen zu dem Schluss, dass Systemvertrauen gewisse Funktionen und Züge der Vertrautheit [z. B. in Form sozialer Rollen im System] in sich aufgenommen hat, also eigentlich jenseits von persönlich geleistetem Vertrauen und Misstrauen liegt. […]. Im Systemvertrauen schwingt die Bewusstheit mit, dass alle Leistungen hergestellt, alle Handlungen im Vergleich mit anderen Möglichkeiten entschieden worden sind. Das Systemvertrauen rechnet mit ausdrücklichen Prozessen der Reduktion von Komplexität, also mit Menschen, nicht mit Natur.“ (Luhmann 1973, 64 ff.).

Luhmanns Verweis auf professionalisierte Formen von Vertrauenskontrolle durch Personen im Hauptberuf, also Führungspersonen, und auf soziale Beziehungen von Menschen in ihrem jeweiligen Beziehungsgefüge verbindet gewissermaßen systeminhärent Vertrauen mit der Form autoritativer Macht, die Popitz in kurzer Form als Anerkennungs- und Bestätigungsmacht in leitungsspezifischen Kontexten beschreibt (vgl. Popitz 1992, 32 f.). Eine durch Führungsentscheidungen gesteuerte Organisation reduziert Komplexität, indem solche Entscheidungen im Sinne des systemspezifischen Macht-Codes Strukturen, Abläufe sowie entsprechende Norm- und Regelgefüge transparent bestimmen, kommunizieren und festlegen. Dieses Verhältnis von Führung und Organisation wird im Kontext des organisationspädagogischen Rahmens von Schulleitungshandeln und Führung noch genauer zu untersuchen sein, zumal hier aus der Perspektive einer organisationalen Entscheidungstheorie für die Führung in komplexen Schulsystemen wie berufsbildende Schulen das Verhältnis von Theorie und Praxis durch die Verknüpfung der Systemperspektive mit der Handlungsorientierung von Macht und Vertrauen als Referenzrahmen noch zu leisten ist.

Führung stärkt Systemvertrauen und Systemrationalität, wenn es ihr durch eigene Entscheidungen gelingt, menschliches Handeln in einer äußerst komplexen Welt und in komplexen Systemen gleichermaßen sinnhaft und zweckorientiert zu lenken, „also das menschliche Fassungs- und Reflexionsvermögen für Komplexität zu steigern.“ (Luhmann 1973, 97). Transparenz und vollständige Information im Zuge einer systemischen Reduktion von Komplexität durch eine Reduktion möglicher Entscheidungen in Kontexten von Systemerfahrung sind auch eine wesentliche Voraussetzung für innere und äußere Kooperationen, wie sie gerade in Schulen und Bildungseinrichtungen für den Erfolg dieser Institutionen unverzichtbar sind. „Im Hinblick auf die Funktion, Systempotenzial für Komplexität [durch strukturelle Differenzierung, z. B. durch die Ein-

führung neuer/weiterer Führungsebenen wie etwa die Erweiterte Schulleitung (EWSL) an Berufskollegs] zu erhöhen, ist Vertrauen rational. Ohne Vertrauen sind nur sehr einfache, auf der Stelle abzuwickelnde Formen der Kooperation möglich, und selbst individuelles Handeln ist viel zu störbar, als dass es ohne Vertrauen über den sicheren Augenblick hinaus geplant werden könnte. Vertrauen ist unentbehrlich, um das Handlungspotenzial eines sozialen Systems über diese elementaren Formen hinaus zu steigern. Ganz neue Arten von Handlungen, vor allem solche, die nicht unmittelbar befriedigen und daher künstlich motiviert werden müssen, werden in einem System möglich, das Vertrauen aktivieren kann. Durch Vertrauen gewinnt ein System Zeit, und Zeit ist die kritische Variable für den Aufbau komplexer Systemstrukturen.

Die Befriedigung von Bedürfnissen kann vertagt und doch sichergestellt werden. Instrumentelles, an Fernwirkungen orientiertes Handeln kann institutionalisiert werden, wenn der Zeithorizont eines Systems [besonders im Zusammenhang von Systementwicklung] durch Vertrauen entsprechend ausgedehnt wird." (Luhmann 1973, 98).

Ein wesentlicher Mechanismus der Institutionalisierung systemischer Prozesse verwirklicht sich durch Organisation und Rollendifferenzierung sowie Spezifizierung von Kontexten für Macht-Vertrauens-Mechanismen im System. Auf diesen Zusammenhang wird im Kontext des systemischen, organisationspädagogischen und interaktions- und rollentheoretischen Rahmens für Schulleitungshandeln an Berufskollegs noch konkret (in Bezug auf das Referenzsystem Berufskolleg) einzugehen sein. Luhmann weist selbst explizit auf diesen Zusammenhang hin: „Sobald und soweit die Grenzen eines Systems [Innen- und Außenperspektive im System-Umwelt-Verhältnis] definiert werden, kann es intern Teilsysteme und Mechanismen auf spezifische Funktionen zuschneiden und dabei auch Handlungen, Situationen und Rollen genauer definieren, in Bezug auf die Vertrauen […] erwartet wird." (Luhmann 1973, 103). Sollen die systemstabilisierenden und im Sinne von Autopoiesis systemerhaltenden Leistungen bzw. Funktionen von Macht und Vertrauen gesichert und sogar im Sinne von Systemrationalität und Systemeffizienz gesteigert werden, dann muss dies nach Luhmann unabhängig von persönlichen Motivstrukturen, Interessenlagen und Risikoneigungen geschehen, d. h., dass das System in Bezug auf diese Handlungsdimensionen Vorrang hat. Das ist aber nur im Rahmen von Organisation und Rollendifferenzierung, wie schon erwähnt, möglich, weil nur Organisation die in menschlichen Beziehungen wirksamen Mechanismen von Macht und Vertrauen entpersonalisiert und „de-emotionalisiert" (vgl. Luhmann 1973, 104 f.).

„Rational sind Systeme in dem Maße, als sie Komplexität erfassen und reduzieren können, und sie können dies nur, wenn sie von Vertrauen und [von Macht] Gebrauch zu machen verstehen, ohne [das System] zu überfordern, […]." (Luhmann 1973, 105). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Macht und Vertrauen aus systemtheoretischer Sicht als generalisierte Kommunikationsmedien in Bezug auf das jeweilige System effizient fungieren und funktionieren, indem sie für sich genommen wie auch als komplementäre Steuerungsmechanismen nur durch ihre spezifischen Codes die Innen- und Außenperspektive des Systems integrieren, normative Rahmensetzungen ermöglichen, Verfahren und Regelabläufe festlegen, sinnhaftes und rationales

Handeln systembezogen begründen und damit Konsens in Bezug auf Ziele und Zwecke des Systems ohne persönliche Präferenzen möglich machen und Verschiebungen und Veränderungen des Systems autopoietisch an Akteur*innen und deren zwischenmenschlichen Beziehungen entkoppeln. Aber gerade dieser letzte Aspekt löst bis heute massive Kritik an Luhmanns Konzept von Macht und Vertrauen aus, obgleich es Luhmann in gesellschaftstheoretischer Absicht gelingt, durch die Verlagerung sozialer Beziehungen von der Handlungs- in die Systemebene zu klären, wie Ordnung in sozialen Systemen entsteht (vgl. hierzu besonders: Anter 2007, 96 ff.). Dadurch, dass Luhmann in systemtheoretischer Absicht bewusst die individuellen Motivationslagen von handelnden Menschen aus allen Prozessen systemischer Interaktion ausklammert, vernachlässigt er die Bedeutung von Emotionalität und emotionalen Bindungen für das Gelingen von Kommunikation und für die Möglichkeit einer bindenden Identifikation von Akteur*innen mit dem System, dem sie als „Mitglieder" angehören. Die Bedeutung von Emotionalität und Motivation für die Entstehung und dauerhafte Stabilität sozialer Beziehungen wird nicht nur von Seiten der modernen Sozialanthropologie (z. B. von Popitz und Hartmann) phänomenologisch beschrieben, sondern auch durch Ergebnisse neurobiologischer Forschung belegt.

„Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen. Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden." (Bauer 2006, 21; vgl. auch Bauer 2019;2022). Weil bei Luhmann, wie bereits erwähnt, die Qualität sozialer Beziehungen und die davon ebenfalls abhängigen Motivationspotenziale für die Stabilität und Entwicklung von Systemen allenfalls eine an der Bedeutung von systemischen Strukturen gemessene, nachrangige Rolle spielen, verliert er auch die für Macht- und Vertrauensbeziehungen und für das Zustandekommen der Macht-Vertrauens-Balance bedeutsamen zwischenmenschlichen Werte aus dem Blick, obgleich gerade diese Werte die Qualität des Verhältnisses von Person und System prägend ausmachen und personale wie soziale Identität der Mitglieder eines sozialen Systems durch hierdurch freigesetzte Motivation stärken.

Das stellt der schon zitierte Neurobiologe Bauer „Im Prinzip Menschlichkeit" überzeugend heraus: „[...]. Das natürliche Ziel der Motivationssysteme sind soziale Gemeinschaft und gelingende Beziehungen mit anderen Individuen, wobei dies nicht nur persönliche Beziehungen betrifft, Zärtlichkeit und Liebe eingeschlossen, sondern alle Formen sozialen Zusammenwirkens." (Bauer 2006, 34 f.).

Da diese Studie zum Ziel hat, ein theoretisches (d. h. interdisziplinär ausgelegtes) Konzept resonanter Führung zu entwickeln, wird im Kontext des resonanztheoretischen Rahmens noch näher untersucht, was soziale Resonanz ist und wie sich eine auf soziale Resonanz hin orientierte Kommunikation im System auf die Qualität von Führung in Schulleitungsprozessen auswirkt. Zunächst sollen aber im Rahmen der hier formulierten erkenntnistheoretischen Grundlegung der Studie noch einige wichtige Hinweise zum Thema Vertrauen von Anthony Giddens aufgenommen werden, der unter den international bedeutenden Soziologen neben Niklas Luhmann der einzige ist, der sich in seiner viel zitierten Untersuchung über „Konsequenzen der Moderne" mit

verschiedenen Aspekten dieser Problematik wie etwa „Vertrauen in abstrakten Systemen", „Vertrauen und persönliche Beziehungen" und „Vertrauen und Identität" auseinandergesetzt hat (Giddens 2017, 102 ff.). Die Darlegung seiner soziologischen Positionierung ist hier deshalb besonders wichtig und m. E. bedeutsam, da Giddens explizit Luhmanns systemtheoretische Annahmen über Vertrauen kritisch analysiert, hinterfragt und in spezifischer Weise ergänzt. Zunächst stimmt Giddens mit Luhmann hinsichtlich der grundlegenden Annahme überein, dass Vertrauen vor allem das Fehlen vollständiger Information über Personen, Sachverhalte und Ereignisse in Systemen als Hauptbedingung hat und dass Vertrauen als generalisiertes Kommunikationsmedium über einen symbolischen Code die Auswahl von Handlungsoptionen im System als Stabilisierungsmechanismus steuert. Da Giddens aber Handlungstheoretiker ist, sind seine Bestimmungen von personalen, interpersonellen und systemischen Vertrauensbeziehungen eher auf den kontextuellen Interaktionsebenen sozialer Beziehungen konkreter Akteur*innen im System ausgelegt. Er unternimmt in seinen Untersuchungen in gewisser Weise den Versuch, in Bezug auf Vertrauen die System- mit der Handlungsebene zu versöhnen.

„Wir können zwar von einem Vertrauen in symbolische Zeichen oder Expertensysteme sprechen, doch dieses Vertrauen beruht nicht auf dem Glauben an die moralische „Rechtschaffenheit" (oder die guten Absichten) anderer Personen, sondern auf dem Glauben an die Richtigkeiten von Prinzipien, über die man Bescheid weiß. Natürlich spielt das Vertrauen in Personen auch im Hinblick auf den Glauben an Systeme stets eine gewisse Rolle, doch dieses Vertrauen betrifft nicht das Funktionieren der Systeme als solche, sondern deren richtiges Funktionieren. […].

Der Begriff des Vertrauens lässt sich bestimmen als Zutrauen hinsichtlich der Zuverlässigkeit einer Person oder eines Systems im Hinblick auf eine gegebene Menge von Ergebnissen oder Ereignissen, wobei dieses Zutrauen einen Glauben an die Redlichkeit oder Zuneigung einer anderen Person bzw. an die Richtigkeit abstrakter Prinzipien (technischen Wissens) zum Ausdruck bringt." (Giddens 2017, 49). Die in diesem Abschnitt seiner Untersuchungen zur Ermöglichung von Vertrauen zutage tretenden Hinweise auf einerseits persönliche, mental bzw. psychosozial wirksame Verhaltensdispositionen wie Redlichkeit, Echtheit, Ehrlichkeit, Authentizität, Vertrauenswürdigkeit und andererseits auf Maxime bzw. Prinzipien, die im Begriff der Richtigkeit auf alle normativen und regelgeleiteten Handlungen, Verfahren und Abläufe im System verweisen, gelingt Giddens nicht nur eine wertebasierte Begründung von Vertrauensbeziehungen, sondern auch die theoretische Verknüpfung von allen Dimensionen personalen und systemischen Vertrauens in den sozialen Beziehungen der Mitglieder von sozialen Systemen, während Luhmann Formen personalen Vertrauens (persönlichen wie interpersonellen Vertrauens) strukturell und funktional im Systemvertrauen aufgehen lässt. Nichtsdestotrotz bleiben Fragen des Zusammenwirkens von personalem und systemischem Vertrauen offen. Giddens versucht dieses Dilemma dadurch zu lösen, dass er die Frage der Vertrauenswürdigkeit von Personen und Systemen neu stellt und in einer eher sozialanthropologischen und psychosozialen Perspektivierung beantwortet. Für Giddens unterscheiden sich Formen personellen Vertrauens und Formen syste-

mischen Vertrauens vor allem durch die Art der sozialen Bindung, die sie evozieren. Personales Vertrauen ist für ihn nur als direktes Vertrauen und persönliche Vertrauenswürdigkeit zwischen konkreten Personen denkbar. Er bezeichnet solche personenbezogenen Vertrauensbeziehungen als „gesichtsabhängige" Vertrauensbeziehungen. „Gesichtsabhängige Bindungen beziehen sich auf Vertrauensbeziehungen, deren Aufrechterhaltung oder Äußerung in sozialen Zusammenhängen erfolgt, […]." (Giddens 2017, 103). Während auf der Ebene zwischenmenschlicher Beziehungen Vertrauenswürdigkeit und die Möglichkeit von Vertrauen hauptsächlich auf „Authentizität" der beteiligten Personen beruhen, entspricht dem auf der systemischen Ebene vor allem „Loyalität" als gesichtsunabhängige strukturelle Bindung (vgl. Giddens 2017, 149). Gerade in Institutionen, d. h. in organisierten sozialen Systemen wie Schulen, trifft das für das Verhältnis von Leitungen und Mitgliedern des Systems in spezifischer Weise, d. h. bestimmt durch gesellschaftliche Sinn- und Zweckbestimmungen, zu. Darauf wird in der Folge dieser Untersuchung immer wieder rahmen- und kontextspezifisch eingegangen. „Institutionalisierte persönliche Bindungen und informelle oder informell gestaltete Redlichkeits- und [Richtigkeitskodizes] liefern [so potenzielle Rahmen für] Vertrauen." (Giddens 2017, 150). Wo Macht- und Vertrauensbeziehungen nicht durch normative Kodizes und entsprechend funktionierende Kommunikation in den Interaktionszusammenhängen eines sozialen Systems hergestellt werden, müssen sie nach Giddens auf der personalen Ebene durch verstärkende Verhaltensdispositionen wie Empathie und Offenheit und auf der systemischen Ebene durch Transparenz und akzeptiertes Controlling errungen werden (vgl. Giddens 2017, 152). Die Versöhnung von System- und Handlungsperspektive gelingt Giddens also durch organisierte Interaktion auf der Basis funktionierender und systemsteuernder Kommunikation und durch verstärkende Mechanismen zwischenmenschlicher Beziehungen. Hier liegen Giddens und Luhmann theoretisch dicht beieinander, weil die systemtheoretische und die handlungstheoretische Perspektivierung des Systemgeschehens nicht mehr als erkenntnistheoretische Gegensätze inszeniert werden. Luhmann gelingt diese Verbindung von Systemgeschehen und handelnden Personen, indem er für soziale Systeme drei zu unterscheidende Typen ausmacht: „Interaktionssysteme", „Organisationssysteme" und „Gesellschaftssysteme" bzw. Umwelten. Diese Systeme können für sich betrachtet werden oder aber auch im Zusammenhang. Das bedeutet, dass alle drei Typen gesellschaftlicher Differenzierung auch innerhalb eines sozialen Systems, vor allem innerhalb eines sozialen Systems als Institution, wie gerade Schulen beispielhaft hierfür stehen, zusammenwirken. In einer Schule ist ein solches systeminternes Interaktionssystem zum Beispiel eine Lehrerkonferenz. Auch die Erweiterte Schulleitung (EWSL) in einem Berufskolleg ist Teil des internen Organisations- und Interaktionssystems. Im Kontext von Lernortkooperationen bilden mögliche externe Kooperationspartner wie Betriebe und Kammern Teil der Systemumwelt der Schule als soziales System.

Im Zusammenhang des nächsten Kapitels dieser Studie über den systemischen Rahmen für Macht-Vertrauens-Mechanismen in berufsbildenden Schulen wird dieses System-Umwelt-Verhältnis genauer betrachtet und analysiert.

„Von sozialen Systemen kann man immer dann sprechen, wenn Handlungen mehrerer Personen sinnhaft aufeinander bezogen werden und dadurch in ihrem Zusammenhang abgrenzbar sind von einer nicht dazugehörigen Umwelt. Sobald Kommunikation [im Interaktionskontext des jeweiligen Systems] unter Menschen stattfindet, entstehen soziale Systeme; denn mit jeder Kommunikation beginnt eine Geschichte, die durch aufeinander bezogene Selektionen sich ausdifferenziert, indem sie nur einige von vielen Möglichkeiten realisiert. […].

Sozialsysteme konstituieren sich durch Prozesse der Selbstselektion – so wie Lebewesen durch Prozesse der Autokatalyse. Sowohl ihre Bildung als auch ihre Erhaltung implizieren daher eine Reduktion von Komplexität des überhaupt Möglichen. […].

Soziale Systeme können sich auf verschiedene Weise bilden, je nachdem, unter welchen Voraussetzungen der Prozess der Selbstselektion und der Grenzziehung abläuft. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich Interaktionssysteme [Selbstselektion und Grenzziehung beispielsweise durch Rollenmuster und Rollenhandlungen], Organisationssysteme [Selbstselektion und Grenzziehung durch systemische Strukturen und Vorgaben und Systemumwelten] und Gesellschaftssysteme [Selbstselektion und Grenzziehung durch Entwicklungsstrategien] unterscheiden.“ (Luhmann 2020, 210).

Interaktion setzt also „Präsenz“ (Anwesenheit interagierender Akteur*innen) voraus; Organisation benötigt Mitglieder, die regelgeleitet bzw. organisiert handeln. „Als organisiert können wir Sozialsysteme bezeichnen, die die Mitgliedschaft an bestimmte Bedingungen knüpfen, also Eintritt und Austritt von Bedingungen abhängig machen. [Ein solches Bedingungsgefüge stellt in Schule beispielsweise die Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer und Schulleiterinnen und Schulleiter (ADO) dar]. Man geht davon aus, dass die Verhaltensanforderungen des Systems und die Verhaltensmotive der Mitglieder unabhängig voneinander variieren können, sich aber unter Umständen zu relativ dauerhaften Konstellationen verknüpfen lassen. Mit Hilfe solcher Mitgliedschaftsregeln […] wird es möglich, trotz frei gewählter, variabler Mitgliedschaft [zum Beispiel durch individuelle Gestaltung und Ausfüllung der jeweiligen Rolle in der Schule] hochgradig künstliche Verhaltensweisen relativ dauerhaft zu reproduzieren.

Man muss nur ein allgemeines Gleichgewicht von Attraktivität des Systems und Verhaltensanforderungen sicherstellen […]. Entscheidend ist jedoch, dass nur über den Organisationsmechanismus ein so hohes Maß an Motivgeneralisierung Verhaltensspezifikation erreicht werden kann, wie es das jeweilige soziale System mit seinen Funktionserfordernissen benötigt.“ (Luhmann 2020, 213 ff.). Organisation als Stabilisierungsmechanismus erreicht also da ihre Grenze, wo der Konsens der Systemmitglieder in Bezug auf Sinnhaftigkeit und Zweckrationalität des Systems gegeben ist bzw. endet. Wo dieser Konsens nicht mehr gegeben ist, verselbstständigen sich Systemprozesse auch dadurch, dass funktionierende Macht-Vertrauens-Beziehungen ihre systemische Zuverlässigkeit verlieren.

Die Prozesshaftigkeit solcher Bewegungen und die mitschwingenden emotionalen Potenziale stellt Norbert Elias in seiner Figurationssoziologie heraus. Die prozesstheoretische Perspektive ist die dritte wichtige Dimension von Macht-Vertrauens-Be-

ziehungen, die neben ihrer system- und handlungstheoretischen Perspektivierung ihre figurationssoziologische Einordnung in diesen erkenntnistheoretischen Rahmen für die Klärung der Bedeutung von Macht-Vertrauens-Beziehungen für die Möglichkeit resonanter Führung in Schule eine weitere spezifische Akzentuierung des Macht-Vertrauens-Begriffs erlaubt, zumal Elias im Begriff der Figuration und der soziologischen Kategorie der „Macht-Balance" die Bedeutung emotionaler Bindungen zwischen interdependenten Menschen in ihren jeweiligen Figurationen mitdenkt.

3.3 Der Macht-Vertrauens-Mechanismus in sozialen Figurationen aus der Sicht der Figurationssoziologie und der Theorie sozialer Prozesse von Norbert Elias

Wie schon angedeutet, versteht sich der Soziologe Norbert Elias zeit seines Lebens und seiner Forschungspraxis als engagierter „Menschenwissenschaftler". Daraus ergibt sich seine soziologische Grundkategorie, die seiner Soziologie ihre Bezeichnung gegeben hat, nämlich die Vorstellung von einer Gesellschaft als Gesamtheit sozialer Figurationen, in denen interdependente Menschen sich begegnen, miteinander kommunizieren, miteinander handeln und sich bewegen.

Ausgangspunkt seiner Figurationssoziologie ist seine konsequente Kritik an einer sprachlich-gedanklich-begrifflichen Verdinglichung von Gesellschaft eben durch die Wissenschaft, die sich die Gesellschaft zum Forschungsgegenstand erklärt hat. „So spricht man etwa von dem einzelnen Menschen und seiner Umwelt, von dem einzelnen Kind und seiner Familie, vom Individuum und von der Gesellschaft, von dem Subjekt und den Objekten, ohne sich immer wieder klarzumachen, dass der Einzelne selbst auch zugleich zu seiner „Umwelt", das Kind zu seiner Familie, das Individuum zur Gesellschaft, das Subjekt zu den Objekten gehört. […]. Die Gesellschaft, die man so oft gedanklich dem „Individuum" gegenüberstellt, wird ganz und gar von Individuen gebildet, und eines dieser Individuen ist man selbst. Aber unsere Sprach- und Denkmittel sind in hohem Maße so geformt, als ob alles innerhalb des Einzelmenschen den Charakter von „Objekten" und überdies gewöhnlich noch von ruhenden Objekten habe. Begriffe wie „Familie" oder „Schule" beziehen sich ganz offensichtlich auf Geflechte von Menschen. Aber der herkömmliche Typ unserer Wort- und Begriffsbildung lässt es so erscheinen, als ob es sich um Gegenstände, um Objekte von der gleichen Art handele wie Felsen, Bäume oder Häuser. Dieser verdinglichende Charakter der herkömmlichen Sprachmittel und dementsprechend auch unserer Denkoperationen, die sich auf Gruppen interdependenter Menschen, zu denen vielleicht auch man selbst gehört, zeigt sich zuletzt auch im Begriff der Gesellschaft selbst und in der Art, wie man über ihn nachdenkt." (Elias 1978, 9 f.; vgl. auch Goudsblom 1979, 139).

Während selbst moderne Soziologen wie etwa Pierre Bourdieu mit der Vorstellung von „objektiven Determinationszusammenhängen", die die Klassenlage von Individuen bestimmen, und Niklas Luhmann mit der Gegenüberstellung von System und Umwelt in bipolaren Gedankenwelten verharren und damit zumindest ein eher ego-

zentrisches Gesellschaftsbild verfestigen, spricht Elias, auch um ideologische Wertungen zu umgehen, immer von Verflechtungszusammenhängen, die Menschen herstellen und durch die sie selbst im soziologischen Sinne produziert und reproduziert werden. Er durchbricht damit das verfestigte Grundschema des egozentrischen Welt- und Gesellschaftsbildes, welches das Individuum gesellschaftlichen Gebilden wie Familien, Schule, Wirtschaft und Staat gegenüberstellt, und löst dieses Schema in eine offene Vorstellung auf, die Gesellschaft als eine Figuration interdependenter Individuen versteht.

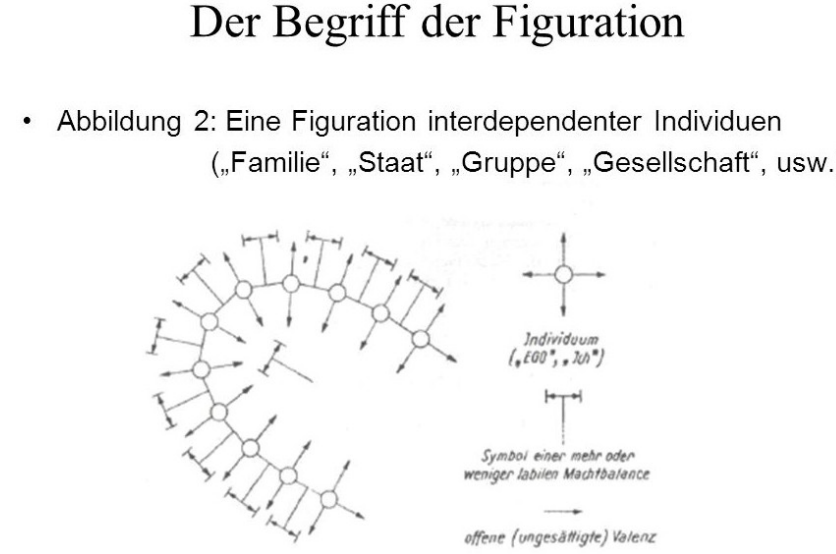


Abbildung 2: Eine Figuration interdependenter Individuen (Elias 1978, 12)

Wenn hier also Gesellschaft selbst wie auch ihre teilgesellschaftlichen sozialen Systeme als Figurationen begriffen werden, so tritt bei Elias an die Stelle der soziologischen Kategorie der sozialen Systeme das Konzept sozialer Figurationen. „An die Stelle dieser herkömmlichen Vorstellungen tritt, wie man sieht, das Bild vieler einzelner Menschen, die kraft ihrer elementaren Ausgerichtetheit, ihrer Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinandergebunden sind und demgemäß miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen mit mehr oder weniger labilen Machtbalancen verschiedenster Art bilden, z. B. Familien, Schulen, Städte, Sozialschichten oder Staaten." (Elias 1978, 12).

Die Soziologie hat sich im Selbstverständnis von Norbert Elias als Menschenwissenschaftler mit Interdependenzgeflechten von Menschen in Bewegung und mit der Dynamik ihrer Beziehungen auseinanderzusetzen, die nicht unwesentlich durch labile Machtbalancen und ebenso durch vorhandene oder ausgebremste Vertrauenspotenziale in spezifischer oder unspezifischer Weise in Abhängigkeit von der Form und der Art der untersuchten sozialen Figurationen beeinflusst werden. „In der Soziologie er-

forschen wir [also] die Wege, auf denen Menschen die Probleme sozialer Interdependenz bewältigen." (Goudsblom 1979, 139).

Die Schwierigkeiten der Menschen, solche Probleme sozialer Interdependenzen zu verstehen, bestehen nach Elias vor allem darin, dass sie in ihren Denk- und Sprechweisen darüber – sozusagen naiv und gewissermaßen ohne Verantwortung – so tun, als ob diese Probleme extern, d. h. unabhängig von ihnen verursacht würden, obgleich es immer Probleme sind, die von ihnen selbst in ihren jeweiligen Zusammenhängen evoziert werden. „Oft genug spricht und denkt man so, als ob nicht nur Felsen, Wolken und Stürme, sondern auch Dörfer und Staaten, Wirtschaft und Politik, [Schule und Bildung], Produktionsverhältnisse und technologische Entwicklungen, Wissenschaften und Industriesysteme und zahlreiche ähnliche gesellschaftliche Gebilde außermenschliche Gegebenheiten seien, die kraft einer jenseits allen menschlichen Tuns und Lassens obwaltenden Eigengesetzlichkeit – also als „Umwelt" oder „Gesellschaft" […] – Zwänge auf jeden Menschen, auf jedes „Ich" ausübten." (Elias 1978, 17).

Das, was die gesellschaftliche Existenz von interdependenten Menschen in ihren sozialen Figurationen ausmacht, ist nicht, wie bei Luhmann systemtheoretisch gewendet, das Ergebnis autopoietischer Systemmechanismen, sondern das Ergebnis zwischenmenschlicher Beziehungen und ihrer Eigenart von Menschengeflechten in Bewegung; das gilt dann besonders auch für Macht- und Vertrauensbeziehungen in solchen Figurationen. Die Macht-Vertrauens-Balance, von der in dieser Studie immer wieder die Rede ist, ist also grundlegend für die sozialen Beziehungsgeflechte, in denen Menschen sich begegnen, miteinander kommunizieren, miteinander handeln und sich verhalten. In seinen autobiografischen Notizen zur wissenschaftstheoretischen Einordnung seiner Prozess- und Figurationstheorie begründet Elias einmal mehr den erkenntnistheoretischen Fortschritt und die praxisrelevanten Konsequenzen für die Analyse und das Verstehen von Macht-Vertrauens-Beziehungen, die mit dem soziologischen Denken in Figurationen als Grundlage einer prozessbasierten Gesellschaftstheorie verbunden werden können:

„Was den Figurationsbegriff von vorangehenden Begriffen, mit denen man ihn vergleichen mag, unterscheidet, ist eben die Perspektive auf Menschen, die er repräsentiert. Er hilft aus der herkömmlichen Falle heraus, aus der Falle der Polarisierungen wie der von „Individuum" und „Gesellschaft", soziologischem Atomismus und soziologischem Kollektivismus." (Elias 2005, 76). Die Kategorie der Figuration als Bezeichnung für dynamische Interdependenzgeflechte von sozialen Beziehungen, also von Beziehungen von Menschen in ihren Lebensbezügen und den damit verbundenen Zusammenhängen, erlaubt die Überwindung der Vorstellung von einfachen strukturellen Kausalzusammenhängen im Sinne von Ursache-Wirkungs-Ketten in Bezug auf Formen und qualitative Ausprägungen von sozialen Beziehungen als Beziehungen von Menschen in Figurationen. So sind auch Machtverhältnisse zwischen Menschen, Gruppen, Organisationen, Institutionen und Staaten wie auch Macht-Vertrauens-Beziehungen nur zu verstehen, wenn wir begreifen, dass soziale Figurationen von Grund auf von interdependenten, aufeinander angewiesenen und voneinander abhängigen Menschen gebildet werden. „Die Verschiedenheiten dieser menschlichen Abhängigkeit und Ange-

wiesenheit sind der Kern dessen, worauf man sich bezieht, wenn man von den Machtverhältnissen der Menschen einer Gesellschaft spricht. Deren Untersuchung, so scheint es mir, steht im Mittelpunkt der Forschungsarbeit der Soziologie, genauer gesagt: sollte im Mittelpunkt ihrer Arbeit stehen. Ohne Bestimmung und Erklärung der Machtverhältnisse einer Gruppe bleiben soziologische Untersuchungen makro- oder mikrosoziologischer Art unvollständig, vage und steril. Besondere Aufmerksamkeit verlangen dabei die Wandlungen von Machtverhältnissen und deren Erklärung." (Elias 2005, 82).

3.3.1 Das Verstehen der Macht-Vertrauens-Beziehungen in Berufskollegs mit Hilfe eines soziologischen Spielmodells

Norbert Elias entwickelt im Rahmen seiner Figurationssoziologie keine in sich theoretisch abgeschlossene Theorie der Macht, sondern vielmehr mithilfe von „Spielmodellen" eine „Theorie der Machtbalancen", wobei der Begriff der Machtbalance bereits darauf hinweist, dass Machtbeziehungen immer einer spezifischen Dynamik sozialer Beziehungen im Kontext ihrer jeweiligen Figuration unterliegen. Es sei an dieser Stelle aber schon darauf hingewiesen, dass bei Elias die zweite hier zugrunde gelegte Kategorie, nämlich die des Vertrauens, nicht vorkommt.

Er beschäftigt sich aber im Anschluss an seine Theorie der Machtbalancen mit der Frage nach den Mechanismen des sozialen Zusammenhalts von Menschen in gesellschaftlichen Figurationen und akzentuiert seine soziologischen Untersuchungen hierzu über den Begriff emotionaler Bindungen. Diese Überlegungen lassen dann zumindest die Frage nach der Bedeutung von Vertrauen für das, was zwischen Menschen in Figurationen geschieht, thematisieren.

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht zunächst aber Elias' theorieimmanente Konzeption der Machtbalancen. Hierbei kann aber im Rahmen dieser Studie nicht auf die methodologische Bedeutung einer Forschungspraxis eingegangen werden, die über „Spielmodelle" die Zusammenhänge interdependenter Beziehungsgeflechte von Menschen und damit auch der Bedeutung von Machtbalancen für die Entstehung gesellschaftlicher Ordnung zu klären und zu verstehen versucht. Wichtig ist aber, dass Elias die Frage nach gesellschaftlicher Ordnung mit der Frage nach wirksamen Mechanismen in figurativen Verflechtungen von Menschen miteinander verknüpft. Konkret stellt er die Frage, wie es möglich sein kann, dass Menschen kraft ihrer Interdependenz, aufgrund der ständigen Verflechtung ihrer Handlungen und ihrer Erfahrung miteinander einen [spezifischen] Typ [ihres] Zusammenhangs bilden, eine [spezifische gesellschaftliche] Ordnung (vgl. Elias 1978, 75).

Wie soziale Beziehungen von Menschen immer im Fluss sind, also sich in bewegender Veränderung entwickeln, so sind auch die Machtverhältnisse interdependenter Menschen immer im Fluss; d. h. die Machtgleichgewichte in solchen Beziehungen können sich nach gesellschaftlichen, lebensweltlichen und personalen Umständen in die eine oder andere Richtung verschieben. Diesen Sachverhalt begreift Elias als „Macht-Balance". Folglich untersucht die Figurationssoziologie das Phänomen der Macht als Vielheit von Macht-Balancen in sozialen Figurationen.

„Mehr oder weniger fluktuierende Machtbalancen bilden ein integrales Element aller menschlichen Beziehungen. […]. Dabei muss man im Auge behalten, dass alle Machtbalancen, wie alle Beziehungen, mindestens bipolare und meistens multipolare Phänomene sind. […]. Aber ob die Machtdifferentiale groß oder klein sind, Machtbalancen sind überall da vorhanden, wo eine funktionale Interdependenz zwischen Menschen besteht. […]. Macht ist nicht ein Amulett, das der eine besitzt und der andere nicht; sie ist eine Struktureigentümlichkeit menschlicher Beziehungen – aller menschlichen Beziehungen." (Elias 1978, 76 f.). Es ist hier bemerkenswert und bedeutsam für diese Studie, dass Elias das Phänomen der Macht-Balance besonders an figurativen Interdependenzgeflechten von Menschen festmacht, die in einer Figuration spezifische Funktionen erfüllen und dadurch in spezifischer Weise miteinander verbunden sind. Das trifft z. B. auf Schule als eine besondere gesellschaftliche Institution und auf die in ihr interagierenden Personen in einer institutionsspezifischen Weise zu. In diesem Zusammenhang ist auch bedeutsam, dass die Beziehung zwischen Schulleitung und Mitgliedern des Lehrkräftekollegiums durch kleine und nicht durch große Machtdifferenziale gekennzeichnet ist. Hier wird die These vertreten, dass je geringer die Machtdifferenziale in sozialen Figurationen sind, desto größer sind hier die Vertrauensbedarfe. Auf die Komplementarität gehen wir später genauer ein, weil dieser Sachverhalt für die Klärung der Möglichkeit von Resonanz und resonanter Führung im institutionellen Zusammenhang von Schule konstitutiv ist, zumal die Menschen in solchen Institutionen in hohem Maße hinsichtlich ihrer Beziehungen dem Modell eines normierten Interdependenzgeflechtes folgen. Die weitere Untersuchung von Machtbalancen konzentriert sich im Folgenden also auf Beziehungsprozesse, die durch die funktionale Verflechtung von Menschen in sozialen Figurationen wie Schule geprägt werden. In Bezug auf Schule bedeutet das, dass z. B. die Mitglieder des Lehrkräftekollegiums und die Schulleitung spezifische interdependente Beziehungen in ihrer Figuration bilden. Ihre Interdependenz stellt nicht weniger eine funktionale Beziehung dar als etwa das Interdependenzgeflecht von Freunden, Rivalen, Mitarbeitern und Spezialisten in beruflichen Kontexten. „Die [soziale] Funktion, die sie füreinander haben, beruht letzten Endes darauf, dass sie kraft ihrer Interdependenz [soziale Kontrolle] aufeinander ausüben können." (Elias 1978, 80).

Der Begriff der Funktion bezieht sich hier nicht wie etwa in der struktur-funktionalistischen Theorie auf ein wie auch immer geartetes soziales System, sondern erfasst die Funktionen, die interdependente Menschen in ihren jeweiligen institutionellen Rollen füreinander haben. In einer Schule sind solche Funktionen als Lehr- oder Unterrichtsfunktionen in hohem Maße professionalisiert durch die gemeinsame pädagogische Verantwortung für Schüler*innen. Der Begriff der Funktion ist wie der Begriff der Macht und der Begriff des Vertrauens ein Beziehungsbegriff (vgl. Elias 1978, 81).

„Allerdings sieht man das klar und deutlich nur dann, wenn man alle Funktionen, auch die Funktionen von Institutionen, als Aspekte von Beziehungen zwischen Menschen – als Einzelne oder als Gruppen – betrachtet. Dann sieht man zugleich auch, wie eng die Funktionen, die interdependente Menschen füreinander haben, mit der Machbalance zwischen ihnen zusammenhängen." (Elias 1978, 81).

Die Art und die Intensität der Interdependenzen bestimmen dann auch die Ausprägung der Machtgleichgewichte und die Möglichkeit ihrer Veränderung in einer Figuration. Institutionen versteht Elias als Mehr-Ebenen-Figurationen mit ganz unterschiedlichen Machtbalancen zwischen ihren Mitgliedern. Um die damit verbundenen figurationsinternen Bewegungen untersuchen zu können, verwendet Elias mehrstufige Mehr-Ebenen-Spielmodelle. Genau auf dieses methodische Instrumentarium wird im nächsten Kapitel zur Präzisierung des systemischen Rahmens für Schulleitung und Schulführung von Berufskollegs zurückgegriffen, um zeigen zu können, wie und wodurch Macht-Vertrauens-Balancen in organisierten sozialen Systemen bzw. Figurationen, wie wir sie in Berufskollegs vorfinden, in den damit gegebenen vielschichtigen Kontexten funktionieren und wie sie resonante zwischenmenschliche Beziehungen herstellen und gestalten.

Sowohl Macht wie auch Vertrauen resultieren in sozialen Figurationen aus zwischenmenschlichen Interdependenzen, die sich begründen lassen durch die Verfügbarkeit über Ressourcen der miteinander verflochtenen Menschen. Macht wie Vertrauen sind für sich genommen und als komplementäre soziale Mechanismen eine „Struktureigentümlichkeit" menschlicher Beziehungen (vgl. Elias 1978, 97).

Die Intensität der Beziehungen und ihre Bindungskraft erfasst Elias in besonderer Weise durch die Figuration der persönlichen Fürwörter, die er benutzt, um genau diese Qualität der Beziehungen beschreiben und klären zu können. „Der Satz der persönlichen Fürwörter repräsentiert den elementarsten Koordinatensatz, den man an alle menschlichen Gruppierungen, an alle Gesellschaften anlegen kann. Alle Menschen gruppieren sich in ihren direkten und indirekten Kommunikationen miteinander als Menschen, die in Bezug auf sich selbst „Ich" oder „Wir" sagen, die „Du", „Sie" oder „Ihr" in Bezug auf diejenigen sagen, mit denen sie hier und jetzt kommunizieren und ‚Er', ‚Sie', ‚Es' oder im Plural „Sie" in Bezug auf Dritte, die momentan oder dauernd außerhalb der hier und jetzt miteinander kommunizierenden Personen stehen." (Elias, 1978, 133).

Hieraus kann man ableiten, dass die persönlichen Fürwörter uns erlauben, Nähe und Distanz zu anderen Menschen, Gruppen von Menschen und auch zwischen Figurationen, die Menschen miteinander bilden, als spezifische Qualität ihrer Beziehungen auszudrücken, und zwar unabhängig davon, welche Funktionen, Positionen oder Rollen sie in ihrem jeweiligen Verflechtungszusammenhang einnehmen. Elias greift hier bewusst auf die Figuration der persönlichen Fürwörter zurück, um zeigen zu können, wodurch sich Macht von Vertrauen als Struktureigentümlichkeit sozialer Beziehungen unterscheidet. „Macht" hat vor allem in organisierten sozialen Systemen, also in Institutionen als spezifische Figurationen, in erster Linie mit dem Gefüge der strukturellen Rollenverteilung der Personen in der jeweiligen Figuration zu tun, Vertrauen ist aber in den interpersonellen Beziehungen der jeweiligen Figuration direkt auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Qualität ihrer Kommunikation untereinander ausgerichtet und bezeichnet dadurch die Qualität von Interaktionsprozessen auf einer anderen systemischen Ebene als die Kategorie der Macht (vgl. Giddens in diesem Kapitel). Es ist allerdings auch hier festzuhalten, dass Systemvertrauen oder das Vertrauen in eine

soziale Figuration, der man an- bzw. zugehört, ohne interpersonelles Vertrauen nicht möglich ist. Dem würde auch Luhmann zustimmen. Der entscheidende Unterschied zwischen Luhmanns und Elias' Auffassung besteht darin, dass Luhmann in seiner systemtheoretischen Analyse von Macht und Vertrauen vollständig von zwischenmenschlichen Beziehungen abstrahiert und die damit verbundenen Interaktionsprozesse auf die Ebene bloßer Systemmechanismen transferiert, während Elias im Sinne einer verstehenden Soziologie aufzeigt, wie die menschlichen Verflechtungszusammenhänge unter Einbeziehung von Macht-Vertrauens-Balancen die Qualität ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmen und die Figuration, die Menschen in ihren interaktionellen Bezügen bilden, wie auch sie selbst in ihren mentalen und materiellen Dispositionen verändern. D. h., Elias verknüpft über Luhmann und die traditionalen Handlungstheoretiker hinweg durch die Figurationstheorie und die Theorie sozialer Prozesse System- und Handlungsrationalität mit der Rationalität emotionaler Bindungen in zwischenmenschlichen Kommunikationen. Er überwindet mit dieser umfassend prozesstheoretischen Perspektivierung von Macht-Vertrauens-Beziehungen in figurativen, interaktionellen und situativen Verflechtungszusammenhängen die Kritik, die an Luhmanns entpersonalisiertem Konzept von Systemmechanismen von Seiten der Ethik, der Sozialpsychologie und der Pädagogik immer wieder, m. E. auch berechtigt, geübt worden ist. Niklas Luhmann gelingt es zwar, die Handlungsebene in die übergeordnete Systemebene zu integrieren, er blendet aber die zwischen Menschen stattfindenden Kommunikationen und ihre Bedeutung für das Geschehen in und zwischen sozialen Systemen aus seiner soziologischen Analyse aus. Er verkennt, dass das Streben eines Menschen nach Befriedigung seiner Bedürfnisse in hohem Maße von anderen Menschen abhängig ist und dass diese Abhängigkeit eine der „universalen Interdependenzen [ist], die Menschen sozial aneinanderbinden." (Elias 1978, 147).

Die Möglichkeit von Nähe und Distanz, die durch die Figuration der persönlichen Fürwörter zum Ausdruck gebracht werden kann, hat in der Systemtheorie Luhmanns keinerlei Relevanz für die soziologische Analyse des jeweiligen Systemgeschehens und der Interaktionen, die für das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und Entwicklung sozialer Beziehungen mitentscheidend sind, obgleich sie unbestritten konstitutiv sind für das System und seine Beziehungen zu möglichen Umwelten. Zusammenfassend hält Elias vs. Luhmann und anderen Vertretern der struktur-funktionalistischen Theorie fest: „Man gewinnt ein vollständiges Bild [von den Bewegungen und Bindungen in sozialen Figurationen und von fluktuierenden Macht-Vertrauens-Balancen] erst dann, wenn man die persönlichen Interdependenzen, vor allem die emotionalen Bindungen der Menschen aneinander, als Bindemittel der Gesellschaft in den Bereich der soziologischen Theorie miteinbezieht." (Elias 1978, 149). Obwohl Luhmann weder in Bezug auf „Macht im System" noch in Bezug auf die systemtheoretische Verknüpfung von personalem mit systemischem Vertrauen auf die Bedeutung wirksamer Interaktionsketten durch Kommunikation eingeht, gibt es in seiner Konzeption der Macht wie in seiner Soziologie des Vertrauens Übereinstimmungen bzw. Ähnlichkeiten, die für eine Integration beider Ansätze in einem Modell „Resonante Führung" im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit bedeutsam sein können. Luhmann erklärt, wie dargelegt,

Machtverhältnisse als Verhältnisse „doppelter Kontingenz", d. h., dass in Machtbeziehungen sowohl die Machtinhaber*innen als auch die vermeintlich Machtunterlegenen über Handlungsalternativen verfügen, die die Machtgewichte innerhalb der Beziehung zur einen oder anderen Seite verschieben können. Diese Vorstellung entspricht ziemlich genau der soziologischen Kernkategorie der „Macht-Balance" bei Elias, der in diesem Zusammenhang eben von fluktuierenden „Macht-Balancen" spricht. Elias definiert Macht allerdings konkreter als die menschliche Verfügbarkeit über Kontrollchancen in den Verflechtungszusammenhängen interdependenter Menschen in ihren spezifischen gesellschaftlichen Kontexten, wobei diese Kontexte nicht Umwelten, sondern Bestandteil sozialer Figurationen sind, die Menschen miteinander bilden.

Für die Entstehung von Vertrauen sind für Elias die emotionalen Bindungsbedürfnisse und die wechselseitigen Abhängigkeiten der Menschen voneinander ausschlaggebend. Und diese Abhängigkeiten treten nicht zuletzt in konkreten Kommunikationen von Menschen in ihren sozialen Beziehungen klar zutage. Gelingende bzw. nicht gelingende Kommunikation zwischen natürlichen Personen spielt bei Luhmann für die Möglichkeit einer Vertrauensbeziehung in systemtheoretischer Perspektive keine Rolle, und doch betont er, dass personales Vertrauen (persönliches und interpersonelles Vertrauen) eine Grundbedingung für andere Formen strukturellen Vertrauens wie zum Beispiel „Rollenvertrauen" oder „Institutionenvertrauen" darstellt (vgl. Luhmann 1973, 42). Darüber hinaus hält auch Luhmann die Vertrauenswürdigkeit und Authentizität der Handelnden im System, unabhängig vom konkreten Sinn und Zweck ihrer Handlungen, für die Möglichkeit einer systemisch stabilisierenden Funktion der Verknüpfung von Personen- und Systemvertrauen für unabdingbar. Auch darin stimmen Elias und Luhmann überein. Für beide ist der Zusammenhang von Vertrauenswürdigkeit und soziokultureller Einbettung von Vertrauen und den damit verbundenen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in sozialen Systemen oder, um mit Elias zu sprechen, in sozialen Figurationen unbestritten. Entscheidend für die Integration dieser beiden Ansätze in Bezug auf die Theorie der „Macht-Vertrauens-Balance" als Kern resonanter Führung ist allerdings die wichtige Tatsache, dass Elias durch den Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungen und gelingende oder nicht gelingende Kommunikationen in ihren figurativen Interaktionszusammenhängen die erkenntnistheoretischen Grenzziehungen zwischen struktur-funktionalistischer Systemtheorie, soziologischer Handlungstheorie und der Theorie sozialer Beziehungen überwindet.

Das ist im Kontext dieser Studie für eine Bestimmung von Mikropolitik als Teil wirksamer Schulleitung und resonanter Führungspraxis in hohem Maße relevant, wie wir im Folgenden sehen werden.

Vorab sei an dieser Stelle schon darauf hingewiesen, dass die mit den Abhängigkeiten von Menschen in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen verbundenen Problemlagen auf der System-, Handlungs- und Beziehungsebene gleichermaßen relevant sind für die Macht-Vertrauens-Verhältnisse in sozialen Figurationen. „Um zu sehen, wie Prozesse „individueller" und „sozialer" Entwicklung ineinander verstrickt sind, ist es lehrreich, sich die enge Verbindung dreier Typen fundamentaler Probleme, die Menschen immer wieder zu bewältigen haben, zu vergegenwärtigen, nämlich: (1) Probleme,

welche dadurch entstehen, dass sie von [der materiellen, psychosozialen und soziokulturellen] Welt, in der sie leben und deren Bestandteil sie sind, abhängig sind; (2) Probleme, welche dadurch entstehen, dass sie mit anderen Menschen zusammenleben müssen und damit von ihnen abhängig sind; (3) Probleme, welche dadurch entstehen, dass sie mit ihren eigenen Energien [Ressourcen und Potenzialen] und Impulsen leben müssen und damit abhängig sind." (Elias 1970, 176 f.; vgl. auch Goudsblom 1979, 150 f.). In diesem Zusammenhang weist auch Goudsblom in Anlehnung an Norbert Elias' Begriff der Figuration (vgl. Elias 1978, 139 ff.) darauf hin, dass Menschen diese Problemlagen in dem Maße bewältigen können, wie sie über wirksame Kontrollchancen auf den angesprochenen Integrationsstufen (Figuration/System, Handlungsketten und ihre interdependenten Verflechtungen und Beziehungsgefüge) im Sinne der „Fürwörter-Figuration" verfügen können.

Um nun die Macht-Vertrauens-Balancen in einer Schule und ihre Funktion für die Kommunikations- und Führungskultur als resonante Führungspraxis verstehen und gestalten zu können, müssen die genannten Problemlagen bzw. Figurationen in der Institution Schule als organisiertes soziales System im Kontext der relevanten Rahmen für Schulleitungshandeln untersucht werden. Vorab sind hier allerdings in diesem erkenntnistheoretischen Rahmen noch die mikropolitisch bedeutsamen Zusammenhänge von Macht-Vertrauens-Verhältnissen zu konkretisieren.

3.3.2 Die Macht-Vertrauens-Balance im Kontext von strategischer Führung als Mikropolitik der Institution Berufskolleg als organisiertes soziales System und als soziale Figuration

Mikropolitik wird hier verstanden als institutionelle Organisation von systemischen Funktionen und die damit verbundenen Entscheidungen sowie die entsprechende Gestaltung eines figurativen Beziehungsgefüges. „Mit „Entscheidung" ist dabei nicht ein psychischer Vorgang gemeint, sondern eine Kommunikation; nicht ein psychisches Ereignis, eine bewusstseinsinterne Festlegung, sondern ein soziales Ereignis." (Luhmann 1992, 66). Auch für Elias sind institutionsinterne Entscheidungen das Resultat kommunikativer Prozesse in und zwischen Figurationen. Entsprechend verstehen Küpper & Ortmann (1992) Mikropolitik als „organisationale Innenpolitik" und Führung (vgl. Ortmann 1992, 18). „Mit dem Konzept der Mikropolitik [...] fragen wir nach der Lockerung, Verschiebung, Überschreitung und Aufhebung der [internen und externen Systemgrenzen] durch das mikropolitische Agieren von Individuen und Gruppen in Organisation unter Einbeziehung der Systemperspektive für das Verstehen des Handelns von Akteuren." (Küpper & Ortmann 1992, 8). Küpper & Ortmann begreifen eine Organisation als mikropolitische Arena, in der das faire Ringen um Macht, Einfluss, Vertrauen, Autonomie sowohl in asymmetrischen wie auch in symmetrischen Strukturen möglich ist (vgl. Küpper & Ortmann 1992, 8 f.). In Anlehnung an Luhmann und Elias nähern sich Küpper & Ortmann dem Geschehen und den sozialen Prozessen in Organisationen unter Verwendung eines auf Macht-Vertrauens-Prozesse fokussierten Spielmodells (vgl. Elias 1978, 83 ff.). „Spiel" wird hier als Mechanismus verstanden, „mit dessen Hilfe die Menschen ihre [Macht-Vertrauens-Beziehungen] strukturieren und regulieren

und sich doch dabei Freiheit lassen, [...]. Das Handeln der Akteur*innen wird verstanden als Verfolgung von Strategien angesichts bestimmter Spiele, Trümpfe, Spielsituationen und Spielregeln. Derartige institutionalisierte Spiele werden weder neutral noch unangefochten geschlossen. Sie spiegeln Kräfteverhältnisse wider, und ihre Strukturen und Regeln können selbst Einsätze in einem Metaspiel sein, in dem diese Kräfteverhältnisse auf dem Spiel stehen." (Ortmann 1992, 21). Die Mikropolitik, wie sie hier verstanden wird, unterscheidet sechs Grundformen strategischer Spiele in Organisationen:

1. Ungerechte Spiele, in denen bestimmte Spieler schon durch strukturelle Vorgaben bzw. durch bestimmte Spielregeln benachteiligt sind.
2. Nicht symmetrische Spiele, in denen Verschiebungen hinsichtlich der Verfügbarkeit von Ressourcen und personelle Veränderungen das Spiel selbst verändern.
3. Unbestimmte Spiele, die bei Problemlagen mehrere Lösungen und Handlungsalternativen zulassen.
4. Spiele mit unvollständiger Information; das sind Spiele in politischen und mikropolitischen Kontexten mit spezifischen Formen von Macht.
5. Spiele mit kontextabhängigen als auch persönlichen Zügen.
6. Spiele, in denen taktische Täuschungen (Bluff) durch Zeitstrategien, Filterung und Verzerrung von Informationen bis hin zu bewusst gestreuten „Fake News" realisiert sind.

Wenn wir diese Grundformen auf reale soziale Figurationen anwenden, so sieht man schnell, dass immer mehrere dieser Spielarten in einer Figuration die Interdependenzen der Menschen in der jeweiligen Figuration bestimmen. Hinsichtlich der Schule als systemische Referenz für Macht-Vertrauens-Beziehungen in figurationsspezifischen Interaktionen finden wir vor allem die Spielevarianten zwei bis fünf vor, die im Kontext des systemischen Rahmens der Schulführungspraxis konkreter untersucht werden.

Zunächst aber wird auf der Basis der bisherigen mehrperspektivischen erkenntnistheoretischen Ausführungen zu den Kernkategorien Macht und Vertrauen und ihrer Bedeutung für resonante Führung erklärt und beispielhaft belegt, dass die Macht-Vertrauens-Balance im Verständnis der hierzu bereits formulierten Hypothesen tatsächlich funktioniert.

Das Verhältnis dieser beiden Interaktionskategorien spielt im Kontext von Schule besonders in Beurteilungs-, Bewertungs- und Verteilungskonflikten im Zusammenhang von Schulentwicklungsprozessen eine wichtige Rolle, da in diesen interaktionellen Kontexten Austauschprozesse stattfinden, deren Erfolg immer von den wirksamen Macht-Vertrauens-Beziehungen abhängt. Es ist in Bezug auf derartige Interaktionsprozesse bereits darauf hingewiesen worden, dass Macht und Vertrauen Beziehungsbegriffe sind. Auch Niklas Luhmann sieht in Macht und Vertrauen jeweils eine universale Struktureigentümlichkeit jeder sozialen Beziehung. In der Systemtheorie sorgen Macht und Vertrauen als symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien für die Stabilisierung und dynamische Weiterentwicklung der Systembeziehungen und der Systemstrukturen. Figurationssoziologisch perspektiviert bezeichnen Macht im Sinne einer

Macht-Balance und Vertrauen qualitative Dimensionen, die etwa Nähe und/oder Distanz der interdependenten Individuen zueinander und hinsichtlich zwischenmenschlicher Beziehungen in interdependenten Verflechtungszusammenhängen, also in sozialen Figurationen, determinieren.

Die Funktionen dieser beiden Beziehungsmechanismen, darin stimmen Luhmann und Elias überein, bestehen darin, Unsicherheit zu absorbieren und Komplexität zu reduzieren, um in einer zunehmend komplexeren Welt Handeln zu ermöglichen (vgl. Luhmann 1975, 21 und Luhmann 1973, 20 ff.; Elias 1978, 76 f.). Beide stimmen auch darin überein, dass Systemvertrauen interpersonales Vertrauen (persönliches und interpersonelles Vertrauen) voraussetzt. Mehr oder weniger fluktuierende Macht-Vertrauens-Balancen bilden ein integrales Element aller menschlichen Beziehungen. Dabei muss man berücksichtigen, dass alle Macht-Vertrauens-Balancen, wie alle zwischenmenschlichen Beziehungen in Figurationen, mindestens zwei- bzw. mehrpolare Phänomene sind. Macht-Vertrauens-Balancen sind überall da vorhanden, wo eine funktionale Interdependenz zwischen Menschen besteht, also besonders in organisierten sozialen Systemen und Institutionen (vgl. Zumbrock 2006). Die konstitutive Bedeutung von Macht und Vertrauen und ihr komplementäres Verhältnis zueinander werden im Sinne der ersten beiden Hypothesen zum Macht-Vertrauens-Verhältnis in dieser Studie durch zahlreiche soziologische Untersuchungen empirisch belegt, obgleich diese Untersuchungen sich vornehmlich auf das Verhältnis von Macht und Vertrauen als strukturelle Einzelkategorien und nicht als verbundene Wirkmechanismen in sozialen Prozessen konzentrieren. Zum Forschungsstand ist festzuhalten: „Die Zusammenhanganalyse zwischen Einfluss, Macht, Vertrauen und Misstrauen als substanziell verschiedene fundamentale Interaktionskategorien wurde in der bisherigen Forschung stark vernachlässigt, u. a. weil häufig nicht zwischen Einfluss und Macht differenziert wird, und weil die zweidimensionale Konzeption von Vertrauen und Misstrauen (siehe Lewicki et al. 1998) nicht hinreichend berücksichtigt wird. Deshalb wurde bislang lediglich die Beziehung zwischen Macht bzw. Kontrolle und Vertrauen untersucht (vgl. Bachmann 2001; Bachmann und Lane, 1997; Das & Teng, 1998/2001; Giddens, 1997; Grey & Carsten, 2001; Hardy et al. 1998; Knights, Noble, Vurdubakis und Willmatt, 2001; Luhmann 1989; Maguire, Phillips und Hardy 2001; Reed, 2001; Shapiro 1987) und auch dies in sehr heterogener Weise.

Obwohl vielfältige theoretische Zugänge zur Beziehung zwischen Macht bzw. Kontrolle und Vertrauen vorliegen, ist die Forschung auch heute noch weit davon entfernt, diese Beziehung klar und schlüssig beschreiben zu können.“ (Krause 2010, 156 f.).

In Bezug auf die ersten beiden Hypothesen zum Verhältnis von Macht und Vertrauensbeziehungen in sozialen Interaktionsprozessen zeigen die bisherigen Ausführungen, dass sich Macht und Vertrauen als Beziehungsbegriffe in Führungsprozessen als spezifische Beziehungsgefüge nicht ausschließen und als konstitutive Elemente in der Beziehungsdynamik von Führungssituationen wahrgenommen werden können. Zur Überprüfung der Hypothesen drei bis sechs in dieser Studie wird im Weiteren auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu „Macht und Vertrauen in Innovationsprozessen“ von Diana Krause 2010 zurückgegriffen, weil sie in der erkenntnis-

theoretischen und methodologischen Grundlegung ihrer Arbeit ähnliche Forschungsfragen wie hier stellt und übereinstimmende Hypothesen zum Zusammenhang von Einfluss, Macht, Vertrauen und Misstrauen in Führungsprozessen formuliert. Hierbei ist ihre weitergehende Differenzierung zwischen Einflussnahme und Machtausübung sowie zwischen Vertrauen und Misstrauen hilfreich. Auf das empirische Forschungsdesign wird hier nicht eingegangen, weil das den Rahmen dieser Entwicklungsarbeit sprengen würde. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Qualität von Führung in betrieblichen Innovationsprozessen lassen sich aber ohne Weiteres auf die Qualität von Führung im Kontext von Schulleitungshandeln übertragen bzw. anwenden, weil sie ihrer Untersuchung das gleiche Führungskonzept zugrunde legt, wie es dem führungstheoretischen Rahmen dieser Studie entspricht, nämlich das Leadership-Modell.

3.3.3 Einflussbasierte Führung – Machtbasierte Führung – Vertrauensbasierte Führung

In diesem Kontext erweist sich vor allem die Unterscheidung von Einflussnahme und Macht als unterschiedliche qualitative Dimensionen von Führung im Ergebnis als sehr bedeutsam, wenn es z. B. in Entwicklungsprozessen von Schule um Personalführung und Systemsteuerung, um Kooperation und Koordinierung geht. „Die Differenzierung zwischen Einfluss und Macht ist notwendig, da sich Einflussnahme von Machtausübung qualitativ unterscheidet, was dazu führt, dass die Effekte von Einflussnahme und Machtausübung auf die Erlebens- und Verhaltensweisen der geführten [Mitarbeitenden] jeweils andere sind." (Krause 2010, 99). Konkret heißt das, „dass die Einflussnahme des Vorgesetzten (A) auf [den geführten Mitarbeiter] (B) eine Handlung ist, die im Einklang mit den Interessen [des geführten Mitarbeiters] steht und deshalb keinen Interessengegensatz bzw. Konflikt zwischen A und B voraussetzt, während Machtausübung des Vorgesetzten A auf B eine Handlung ist, die im Widerspruch zu den Interessen des B steht und daher an einen Interessengegensatz bzw. an einen Konflikt zwischen A und B gebunden ist." (Krause 2010, 100). Aus dieser Differenzierung lassen sich drei verschiedene Formen von Führung ableiten:

- Einflussbasierte Führung (durch Kommunikation)
- Machtbasierte Führung (durch Weisung)
- Vertrauensbasierte Führung (durch Beziehungsgestaltung)

(vgl. Krause 2010, 99).

Hieraus ergeben sich in einem erweiterten Spektrum zur bisherigen Forschung folgende weitere Forschungsfragen:

1. „Welche Merkmale sind für Einfluss und Macht kennzeichnend, wie entwickeln sich Einfluss und Macht und wodurch unterscheiden sich diese fundamentalen Interaktionskategorien?
2. Inwieweit sind bisherige Klassifikationen von Einfluss- und Machtgrundlagen zur Klärung der Tiefenstruktur [emotionale Ebene] von Einfluss und Macht [im Führungsprozess] geeignet?
3. Welche Einfluss- und Machtgrundlagen wirken sich in welcher Weise auf [führungsrelevante Prozesse] aus?

> Die Bearbeitung dieser Fragenkomplexe schließt die Analyse der Beziehungen zwischen Einfluss, Macht, Vertrauen und Misstrauen ein." (Krause 2010, 96).

Aus diesem Forschungsprogramm ergeben sich für diese Untersuchung weitere Fragen, deren Beantwortung dann die evozierten Zusammenhänge stärker konkretisieren wird:

- Welche Merkmale sind für Vertrauen kennzeichnend?
- Wie entwickelt sich Vertrauen in Beziehungsprozessen interdependenter Menschen?
- In welcher Weise wirkt sich eine auf Vertrauen basierte Führung auf die Beziehungsqualität der Interaktionspartner*innen aus?
- Wie wirkt sich eine funktionierende Macht-Vertrauens-Balance auf den Führungserfolg im Kontext von Schulleitungshandeln aus?

Die hier implizierten qualitativen Dimensionen von Führung werden nicht als einzelne Determinanten entsprechender Interaktionsprozesse in führungsrelevanten Kontexten untersucht, sondern vielmehr integrativ hinsichtlich der funktionalen Wirkungsweise einer positiv gestalteten Macht-Vertrauens-Balance in der Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkräftekollegium an Berufskollegs.

Ausgehend von den in der Einleitung dieser Untersuchung formulierten Forschungsfragen und im Rückgriff auf die empirische Studie von Diana Krause lassen sich folgende Hypothesen, wie schon in der Einleitung zu dieser Entwicklungsarbeit angenommen, ableiten:

- Macht stabilisiert in Führungsprozessen Vertrauen ebenso wie Vertrauen Macht.
- Die dynamische Beziehungsbalance von Macht und Vertrauen in Führungsprozessen ist eine basale Voraussetzung für die Effizienz von Führung, besonders in offenen bzw. teiloffenen Systemen und sozialen Figurationen, wie Schulen sie darstellen.
- Die Realisierung der Macht-Vertrauens-Balance hängt davon ab, wie der Führende/die Führende die verschiedenen Perspektiven oder Auffassungen von Führung (strukturell, symbolisch, humanistisch, politisch) in Führungspraxis umsetzt.
- Der Erfolg von Führung hängt wesentlich davon ab, ob der/die Führende die ausschlaggebende Perspektive oder mehrere Perspektiven von Führung persönlich authentisch, situativ angemessen und sozial integer in seinem/ihrem Führungshandeln realisiert.

Diese Hypothesen entsprechen weitgehend den hypothetischen Annahmen, die Diana Krause zum Ausgangspunkt ihrer empirischen Untersuchung über den Zusammenhang von Einfluss, Macht, Vertrauen und Misstrauen als qualitative Determinanten des Führungsverhaltens und ihrer Auswirkungen auf das Verhalten von Mitarbeitenden in ihrer Studie zu Führungskräften der zweiten Ebene in Unternehmen gemacht hat.

Wesentlich für diese Studie zur gelingenden Gestaltung von Macht-Vertrauens-Balancen in figurativen sozialen Kontexten sind die von Diana Krause herausgestellten Annahmen zum Verhältnis von einfluss- und machtbasierter Führung zu einer Führung auf Vertrauensbasis. Zusammengefasst stellt sie hypothetisch fest, dass einflussbasierte Führung in jeder Beziehung (persönlich, interpersonell und systemisch) positiv mit Vertrauen korrespondiert und sich auch auf emotionale Bindungen zwischen Führenden und Geführten sowie entsprechende Arbeitszufriedenheit und Leistung positiv auswirkt; das Gegenteil sei bei machtbasierter Führung durch instrumentell angelegte Sanktionen zur Durchsetzung von Vorstellungen und Interessen der Führenden der Fall. Machtbasierte Führung in dem hier definierten Sinne zerstöre Vertrauen auf allen Ebenen, also personales wie systemisches Vertrauen gleichermaßen (vgl. Krause 2010, 161 ff.).

„Für Machtausübung ist […] empirisch belegt, dass sie negative Emotionen verstärkt (Buschmeier 1995; Krause 2002b). Insbesondere dann, wenn Machtausübung als Kontrolle interpretiert wird, führt dies zu starken negativen Emotionen des Drucks und der Spannung, zu reduzierten positiven Emotionen [Motivationsverlust]." (Krause 2010, 171).

Dieser Mechanismus (machtbasierte vs. vertrauensbasierte Führung) wird darüber hinaus verstärkt in sozialen Konfigurationen wie pädagogischen Institutionen, die sich durch flache Hierarchien und demgemäß geringe Machtdifferenziale zwischen Leitung und den übrigen Mitgliedern der Organisation auszeichnen. Der beschriebene hypothetische Zusammenhang der mentalen, strukturellen und sozialen Wirkungsweisen qualitativer Führung bestätigt sich theoretisch ansatzweise schon, wenn man die wesentlichen Grundlagen der drei angenommenen Verhaltensdimensionen von Führung gegenüberstellt:

A. Grundlagen machtbasierter Führung:
- materielle und immaterielle Belohnung und Bestrafung (durch Gewährung materieller Güter und immaterieller Ressourcen wie Lob, Anerkennung, Respekt etc.)
- Legalität (aufgrund der institutionell verankerten Positionsmacht des Machtinhabers)
- Legitimation (durch anerkannte Kompetenz, Erfahrung und Leistung sowie wahrgenommene soziale Verantwortung für das Ganze eines Systems = „Status")
- Authentische Identifikation (mit dem System und der daraus abgeleiteten Führungsverantwortung)
- Offene Informationspolitik (vgl. Krause 2010, 111 f.).

B. Grundlagen einflussbasierter Führung:
- persönliche Ausstrahlung
- professionelle Expertise
- partizipative Führung
- symmetrische Kommunikationsformen
- Fürsorge und Unterstützung der Mitarbeitenden
- strategische anstelle von taktischer Kommunikation im System
- Offenheit und Authentizität (vgl. Krause 2010, 123).

C. Grundlagen vertrauensbasierter Führung:

„Die positiven Effekte einer vertrauensbasierten Führung sind in einer Vielzahl empirischer Arbeiten dokumentiert, weshalb Vertrauen nicht selten als „soziales Kapital" (Coleman 1991) angesehen wird." (Krause 2010, 132). Die angesprochenen positiven Effekte einer auf Vertrauen basierenden Führung wie etwa ein hohes Maß an organisationaler Bindung, Leistungsbereitschaft, Arbeitszufriedenheit, Kreativität und Engagement beruhen auf einer Führungskultur und Führungspraxis, die folgende Merkmale aufweist:

- Personenbezogenes und systemisches Verantwortungsbewusstsein -
- Integrität und Integrationsfähigkeit der Leitungspersonen und der Mitglieder der Organisation -
- Glaubwürdigkeit im Kontext der systemischen Informationspolitik und eine entsprechende Praxis der Weitergabe von Informationen und des Umgangs mit Informationen
- Entscheidungs- und Deutungskompetenz, Überzeugungs- und Durchsetzungskraft -
- Regelmäßiger kommunikativer Austausch zwischen Führenden und Geführten

(vgl. Krause 2010, 132).

Diese Übersicht belegt die hohe Korrelation zwischen den Grundlagen einflussbasierter und vertrauensbasierter Führung. Deshalb wird die weitere Darlegung der empirischen Untersuchungsergebnisse der Arbeit von Diana Krause und ihre Nutzung für die Entwicklung eines Modells „Resonante Führung" auf das Verhältnis der empirisch nachgewiesenen Beziehungen zwischen einfluss- und vertrauensbasierter Führung fokussiert. Die Ergebnisse der Untersuchung von Diana Krause hierzu ergeben zusammengefasst allgemein, dass die Korrelationen zwischen den Determinanten einflussbasierter Führung und der Führung durch Vertrauen mittel bis hoch ausgeprägt sind. Es zeigt sich, dass gerade die Kommunikationsqualität, die von wechselseitiger Akzeptanz und Respekt getragen wird, hierfür verantwortlich ist. In systemischen Führungsprozessen spielen eben vor allem professionelle Erfahrung und Expertise, Kompetenz und Leistung sowie kommunikative Offenheit für eine kognitiv-emotionale Verbindung zwischen Führenden und Geführten eine entscheidende Rolle. „Vom Betrag her sind alle Korrelationen mittel bis hoch ausgeprägt. Dies deutet an, dass persönliche Ausstrahlung, Expertenwissen/Information, Gewährung von Freiheitsgraden und Autonomie, innovationsbezogene Unterstützung [hier: Unterstützung im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse im Sinne der Einheit von Unterrichtsentwicklung (UE), Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE)] und der Verzicht auf Manipulation [taktisches Verhalten] parallele Führung durch Vertrauen fördert und parallele Führung durch Misstrauen reduziert.

[...].

Dies erklärt, dass mit Zunahme der aktualisierten Einflussgrundlagen die Führung durch Vertrauen steigt, sodass sich der/die Vorgesetzte dann mit höherer Wahrschein-

lichkeit gegenüber [den geführten Mitgliedern der Organisation] wohlwollend, konsistent und integer verhalten wird. Dieses vertrauensvolle Führungsverhalten wird [von den geführten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern] wahrgenommen und verstärkt im Sinne des Konzepts der Erwartungsreziprozität von Vorleistung und Gegenleistung (Gambetta, 1988) ebenfalls vertrauensvolles Verhalten gegenüber dem Vorgesetzten zu zeigen." (Krause 2010, 280 f.).

Die hier beschriebene Verhaltensreziprozität der Interaktionspartner*innen ist zugleich ein sozial wirksamer Grundmechanismus von/für Resonanz. Eine positive Erwartungs- und Verhaltensreziprozität und daraus wiederum resultierendes wechselseitiges Vertrauen sind somit ausschlaggebend für die Entstehung von Resonanz in den Beziehungen von Führenden und Geführten. Das Gegenteil ist dann der Fall, wenn durch Belohnungs- und Bestrafungsmechanismen, also durch Sanktionen, die häufig institutionell zementierten und systemisch fest verankerten asymmetrischen Strukturen in jedem Führungsakt symbolisch reproduziert und/oder verstärkt werden. Misstrauen und Null-Resonanz sind die Folge. Die Zusammenhänge zwischen den eingesetzten Machtgrundlagen und der Möglichkeit gelingender Kommunikationsbeziehungen auf der Basis von Vertrauen sind zwar nicht grundsätzlich, aber hinsichtlich ihrer Ausprägung ebenfalls evident. „Für Belohnung durch extrinsische Anreize sind weder signifikante Beziehungen zur Führung durch Vertrauen noch zur Führung durch Misstrauen zu verzeichnen. Diese Null-Korrelation wird erklärlich, wenn man davon ausgeht, dass sich die positiven und negativen Effekte extrinsischer Belohnung (Deci, 1972; Deci et al., 1999) wechselseitig neutralisieren und deshalb der Gesamtzusammenhang jeweils gleich Null ist.

Wie sich herausstellt, ist der Einsatz von Bestrafung/Belohnung (materiell/immateriell) signifikant negativ – und vom Betrag her sehr stark – mit der Führung durch Vertrauen und signifikant positiv – vom Betrag her ebenfalls sehr stark – mit der Führung durch Misstrauen verbunden." (Krause 2010, 281 f.).

Auf den ersten Blick scheint dieser Befund unserer hypothetischen Annahme, dass Macht und Vertrauen sich in Führungsprozessen reziprok verstärken, zu widersprechen. Dieser Eindruck lässt sich aber dann leicht entkräften, wenn man berücksichtigt, dass hier Machtausübung auf die restriktive Form instrumenteller Macht (Sanktionsmacht) reduziert ist, die immer asymmetrische Strukturen in systemischen sozialen Beziehungen und damit organisatorisch verankerte Machtdifferenziale voraussetzt (in Schulsystemen ist das nicht der Fall) und andere Formen von Macht („autoritative Macht", „Informations- und Expertenmacht"), wie im Kontext der Machttheorie von Popitz bereits dargelegt, weitgehend ausblendet. Das ist gemäß der Studie von Diana Krause nicht der Fall, weil sie vorab Macht und Einflussnahme methodologisch voneinander abgrenzt. Wenn man sich hierüber hinaus klarmacht, dass Macht- und Vertrauensbeziehungen in gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhängen und den darin ablaufenden Interaktionen situations- und kontextabhängig sind, dann lassen sich gerade in Leitungszusammenhängen von Schule Kontexte ausmachen, in denen die Reziprozität von Macht-Vertrauens-Beziehungen im Sinne der Macht-Vertrauens-Balance zutage tritt. In systemisch-strukturellen und damit politischen Kon-

texten von Führung, in denen es z. B. um die Verteilung von Ressourcen für Schulen im Wettbewerb geht, sind die Führenden besonders mit ihrer Systemkompetenz, Souveränität, Beharrungsvermögen, Professionalität und Entscheidungsfähigkeit gefordert, um in solchen Netzwerken die Interessen ihres Systems als Ganzes erfolgreich durchzusetzen. Gelingt es ihnen, in derartigen Austausch- und Verhandlungsprozessen erfolgreich zum Nutzen aller im System zu agieren, dann steigt die Akzeptanz der ihnen institutionell zugeschriebenen Führungsrolle und das Vertrauen in sie durch die Mitglieder der Organisation. D. h., in solchen Fällen verschiebt sich die Macht-Vertrauens-Balance (Hypothese 4) zu ihren Gunsten; das ist sogar dann der Fall, wenn sie zur Durchsetzung des Systemerfolges auf ihre Weisungsbefugnis zurückgreifen müssen. Das bestätigt sich auch in systemischen Krisen (z. B. wenn eine Schule in ihrem Bestand gefährdet ist), wenn sie es in solchen Risikosituationen schaffen, durch ihre Expertise und Leitungserfahrung sowie durch ihr kommunikatives Geschick die Bedürfnisse nach Sicherheit, Orientierung und Stabilität zu befriedigen. Selbst die emotionale Bindung zwischen Führenden und Geführten verstärkt sich in solchen Situationen, die die Solidarität aller Systemmitglieder erfordern; das ist nur dann nicht der Fall, wenn taktisches Führungsverhalten und instrumentelle Machtausübung losgelöst von den Systemerfordernissen und Bedürfnissen der Mitarbeitenden eingesetzt werden (vgl. Krause 2010, 324, Hypothese 11b).

Wie in den Hypothesen 5 und 6 formuliert, lässt sich somit empirisch belegen, dass der Führungserfolg wesentlich davon abhängt, dass die Führenden in strukturellen, politischen, sozialen und auch symbolischen Dimensionen ihrer Führung kontext- und situationsangemessen agieren und interagieren und die dynamische Beziehungsbalance von Macht und Vertrauen im Sinne gelingender Kommunikation und einer positiven Beziehungsgestaltung im System und auch in den System-Umwelt-Beziehungen realisieren.

Deshalb wird im nun folgenden Kapitel der systemische Rahmen für die Führung von Berufskollegs als spezifischer Führungskontext und als Referenzsystem für resonante Führung hinsichtlich der entscheidenden Führungsdimensionen (nach Dubs 2019) konkret abgesteckt.

4 Der systemische Rahmen: Berufskollegs im System der öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW): Struktur – Funktion – Führung

In meinem Artikel über das Schulleitungshandeln an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu den Leitungsanforderungen an allgemeinbildenden Schulen (Zumbrock 2021) lag der Fokus der theoretischen Betrachtung schwerpunktmäßig auf der Untersuchung der System-Umwelt-Beziehungen der Schulsysteme, also auf der systematischen Analyse der systemischen Außenbeziehungen, insbesondere auf der Berücksichtigung der spezifischen Interessenlagen externer Anspruchsgruppen und ihrer Relevanz für eine erfolgreiche Führung von Schule als Einzelsystem im Wettbewerb mit anderen Bildungseinrichtungen.

In diesem Kapitel richtet sich das theoretische Interesse auf die innersystemischen, d. h. auf die strukturell-funktionalen und personalen Interdependenzen in der Schule als soziales System bzw. als soziale Figuration im Sinne einer Verflechtung interdependenter Menschen, die in ihrer Schule sinnhaft und zielbezogen im Verständnis ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages zusammenarbeiten. Es soll hier theoretisch herausgearbeitet werden, wie die internen Strukturen und Kontextbedingungen in Berufskollegs das Führungshandeln von Schulleitungen determinieren und wie in Führungsprozessen als kommunikative Beziehungsgestaltung nach innen Macht-Vertrauens-Beziehungen entstehen.

„Führung [nach innen] ist darauf gerichtet, das Potenzial der Mitarbeiter*innen für die Erfüllung und die angestrebten Leistungen zu aktivieren, Partizipation und Mitwirkung zu fördern und andere zu befähigen, selbständig und selbstverantwortlich zu handeln. Führung ist deshalb sowohl an der Sache wie an den Personen und dem Konsens mit ihnen orientiert." (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW 1999, 10; zit. nach Zumbrock 2021, 6).

4.1 Strukturell-funktionale Rahmenbedingungen der Führung berufsbildender Schulen

Bezogen auf die Führungsrolle von Schulleitung im Kontext interner Beziehungsgestaltung auf der Basis von Macht-Vertrauens-Beziehungen wird hier besonders das Rollensegment „leading-learner-role" (Zumbrock 2021, 11) untersucht. „Die „leading-learner-role" (Fullan 2014, 9) von Schulleitung richtet in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse den Blick nach innen. In dieser Dimension von Schulleitungshandeln geht es vor allem

darum, die Lern-, Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende wie für Lehrkräfte durch personale und strukturelle Führung im Sinne einer systematischen Förderung von beruflicher Identität, organisationaler Identifikation, Teamkultur und Zusammenarbeit durch den Einsatz und die Nutzung kooperativer Arbeits- und Lernformen und durch den Aufbau professioneller Lerngemeinschaften (PLG) und damit verbunden durch eine Bündelung vorhandener personaler Potenziale für positive individuelle und systemische Veränderungen zu nutzen, d. h. durch Stärkung interpersoneller Beziehungen im System und durch aktive Gestaltung der Personalentwicklung und durch Förderung der organisationalen Identifikation der an Schule Beteiligten mit ihrer Schule einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess im Sinne von Schulqualität und Schulerfolg in Gang zu setzen." (Zumbrock 2021, 11).

So wie der „Beruf" den Kern und Referenzraum beruflicher Bildung ausmacht, so ist auch im Sinne der pädagogischen Gesamtverantwortung von Schulleitung berufsbildender Schulen das „Berufsprinzip" Dreh- und Angelpunkt der Führung beruflicher Schulen. Schon die Semantik des Berufsbegriffs evoziert die Vielzahl, Multiperspektivität und strukturell-funktionale Komplexität an berufs- und arbeitsbezogenen Implikationen sowie an berufsbildungs- und gesellschaftspolitischen Funktionen, die von den Stakeholdergruppen beruflicher Bildung als Anforderungen an den Beruf herangetragen werden.

So weist Dietmar Heisler in den einleitenden Kapiteln seiner Habilitationsschrift detailliert und differenziert auf die gesellschaftlichen Funktionen des Berufs und die zahlreichen Facetten der Begriffspluralität des Berufs hin (Heisler 2015). Zu nennen sind hier neben der Qualifikations- und Erwerbsfunktion des Berufs vor allem die Integrations-, Entwicklungs- und Sozialisationsfunktion sowie die Allokations- und Selektionsfunktion und nicht zuletzt die Bedeutung des Berufs für die Stabilisierung gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Ordnungsgefüge. Im Rückgriff auf die Berufsbegriffsdefinitionen von Luers 1988 hebt Heisler im Kontext der „Begriffspluralität" des Berufs als Bedeutungselemente auf der personalen Ebene folgende begriffliche Facetten hervor:

a) Beruf als Fähigkeitsbündel und Subjektstruktur [Identität]
b) Beruf als Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten [Professionalität]
c) Beruf als standardisierte Zusammensetzung und Abgrenzung von Fähigkeitselementen [im Sinne eines individuellen und systemischen beruflichen Kompetenzprofils = „Berufsbild"]
d) Beruf als spezialisierte Tätigkeit [Funktionalität]
e) Beruf als Gemeinschaftsdienst." (Heisler 2015, 26).

Diese definitorischen Annäherungen an den Berufsbegriff unterstreichen, dass der Beruf immer wesentlicher Bestandteil der individuellen beruflichen Gesamtidentität ist.

„Darüber hinaus prägt der Beruf eine Person in mehrfacher Hinsicht. Er strukturiert ökonomische Zugänge und Chancen, dient als Medium der Persönlichkeitsentwicklung, fördert Identifikation und Identität – individuell und gesellschaftlich. Außerdem legt der Beruf das Fundament psychologischer und emanzipativer Entwicklung. Nicht zuletzt drückt der Beruf die Teilhabe an einer Gesellschaft aus, die sich in vielerlei Hinsicht als Arbeitsgesellschaft versteht und deren zentrale Säule die Erwerbsarbeit ist." (Deutscher Bundestag/Enquête-Kommission 2021, 21).

Die hier herausgestellten Aspekte des Berufs und der allgemeinen Bedeutung des Berufsprinzips für die erfolgreiche politische, ökonomische und kulturelle Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens auf dem Fundament gleichberechtigter sozialer Teilhabe realisieren sich in einem Berufskolleg konkret in den Bereichen Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsaus- und -fortbildung und (aufstiegsorientierter) Qualifizierung als Strukturfundamente des beruflichen Bildungswesens. Hieraus ergibt sich für Berufskollegs über die Vermittlung von Fachwissen und Kenntnissen für eine künftige berufliche Tätigkeit hinaus die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern sowie Auszubildenden und Studierenden die Stärkung berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenzen zu ermöglichen. Damit werden die Schülerinnen und Schüler wie auch die Auszubildenden und Studierenden (in den Bildungsgängen des Berufskollegs) zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, befähigt: „Dies umfasst die Förderung der Kompetenzen der jungen Menschen zur persönlichen und strukturellen Reflexion, zum verantwortungsbewussten und eigenverantwortlichen Umgang mit zukunftsorientierten Technologien, digital vernetzten Medien sowie Daten- und Informationssystemen, in berufs- und fachsprachlichen Situationen adäquat zu handeln, zum lebensbegleitenden Lernen sowie zur beruflichen und individuellen Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft und zur beruflichen Mobilität in Europa und einer globalisierten Welt." (Deutscher Bundestag/Enquête-Kommission 2021, 28; vgl. auch Euler 2022, 60 f.). Das Berufskolleg wird diesen vielfältigen individuellen und gesellschaftlichen Funktionen und Anforderungen an den Beruf und an eine berufsmäßige Erwerbsarbeit gerecht, indem es den hiermit verbundenen und öffentlich definierten Erziehungs- und Bildungsauftrag durch ein hoch diversifiziertes und differenziertes Bildungsangebot und Leistungsspektrum erfüllt.

Unter dem Dach eines Berufskollegs vereinigen sich fünf verschiedene Schulformen, die insgesamt alle Bereiche der beruflichen Bildung abdecken. Diesen fünf sogenannten Anlagen (gemäß APO-BK NRW) sind teilweise oder je nach Anlage auch vollständig sieben Fachbereiche der beruflichen Bildung mit ihren spezifischen Bildungsgängen zugeordnet. Diese sieben Bereiche sind die Fachbereiche: Wirtschaft und Verwaltung, Technik/Naturwissenschaft, Gesundheit, Erziehung und Soziales, Informatik, Gestaltung und Agrarwirtschaft. Diese strukturelle und inhaltliche Komplexität des beruflichen Schulwesens erfordert ein Lehrpersonal, welches in seiner

Zusammensetzung hinsichtlich der jeweiligen beruflichen, fachlichen und akademischen Qualifikation und Sozialisation sehr unterschiedlich ist und damit auch unterschiedliche berufliche Identifikationsmuster aufweist, die von der Schulleitung im Sinne eines Gesamtprofils der Schule zusammengeführt und integriert werden müssen. Es liegt auf der Hand, dass die damit verbundene Integrationsleistung der Führung einer berufsbildenden Schule domänenspezifisch ausgerichtet sein muss und deshalb anders zu bewerten ist als hinsichtlich der Leitung allgemeinbildender Schulsysteme, da hier eine Vielzahl unterschiedlicher Berufsidentitäten zu einem Gesamtprofil beruflicher Bildung in den Bereichen Technik und Wirtschaft und allgemeines Gewerbe zusammengeführt werden müssen. Die Vielfalt der Bildungsgänge eines Berufskollegs mit den genannten Fachbereichen zeigt, dass ein Berufskolleg nicht nur als Einzelschule gesehen werden kann, die in berufspädagogischer Perspektive als Lernort beruflicher Bildung und als Partner der Wirtschaft allgemeine Lern- und Wertedispositionen sowie berufliche Qualifikationen liefert, sondern als Institution, die politisch gewertet einen erheblichen Beitrag zur Wirtschaftsförderung, Standortsicherung und Attraktivität einer Region leistet. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass Ausbildungsbetriebe, Unternehmen der Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung, Kammern als zuständige Stellen beruflicher Bildung, Verbände als Standesorganisationen der Wirtschaft und die Dienstleistungsstellen der Agentur für Arbeit nicht nur Interaktionspartner der Einzelschule und des Systems sind, sondern im Unterschied zu möglichen Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen echte Stakeholder mit eigenen Interessenlagen, die Schulleitungen berufsbildender Schulen bei ihrer Schulentwicklung nach innen wie nach außen berücksichtigen müssen (vgl. Zumbrock 2021, 9 f.). Die genannten Netzwerkpartner der berufsbildenden Schulen sind Partner in der Produktion beruflicher Bildungsangebote und zugleich Abnehmer der daraus entstehenden Berufsbildungsgüter auf entsprechenden Märkten. Nur wenn die Schulleitung eines Berufskollegs in ihrer Führungspraxis erkennt, dass die eigene Schule als Anbieter von Bildungsgütern auch Marktteilnehmer*in ist, wird die Schule nach innen stabil und leistungsfähig und nach außen (auf diesen Märkten) erfolgreich sein. Insofern hängt die Zukunft einer berufsbildenden Schule an ihrem Standort und in ihren regionalen Bezügen davon ab, wie sie sich mit ihren personellen und konzeptionellen Ressourcen und Entwicklungspotenzialen auf Abnehmermärkten wie dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Berufsforen und spezifischen Bildungsmärkten im Wettbewerb mit anderen berufsbildenden Schulen und Bildungsträgern positioniert.

4.2 Das Berufskolleg als Dienstleistungsunternehmen für Wirtschaft und Gesellschaft: Anspruchsgruppen, Produkte, Produktplatzierung und Marktorientierung nach innen und außen

Schulen sind auf den ersten Blick kaum mit Wirtschaftsunternehmen vergleichbar, da ihr Zweck nicht an betriebswirtschaftlichen Kennziffern und Gewinnorientierung festzumachen ist und sie keine materiellen Güter produzieren und vermarkten, sondern im weitesten Sinne Bildungsdienstleistungen und Bildungsgüter als Produkte eines schulspezifischen Produktionsprozesses liefern. Dennoch gibt es Aspekte, aus denen Schulen und Unternehmen vergleichbare Orientierungsmuster und daraus abgeleitete Strategien für Leitung, Führung, Sicherung und Entwicklung ihres Systems ableiten. In beiden Systemen gibt es Kunden, Mitarbeitende, Abnehmer*innen und Anspruchsgruppen, Stakeholder, Netzwerke mit je unterschiedlichen Bedürfnis- und Interessenlagen hinsichtlich der in Schulen hergestellten und angebotenen Produkte. Das gilt besonders für Berufskollegs, da sie sich mit ihren Bildungsangeboten in besonderer Weise im Spannungsfeld von Wirtschaft und Gesellschaft positionieren und strategisch ausrichten. Man wird sehen, dass es falsch ist, berufsbildende Schulen sehr verkürzt lediglich als Lieferanten berufsbezogener Bildungsgüter, also beruflichen Fachwissens und auf einen Beruf hin ausgelegter Kompetenzen und Qualifikationen zu verstehen.

„Sobald die Differenz von Berufs- und Allgemeinbildung den Reflexionsraum der Bildungstheorie verlässt und dem System der Schulen eingefügt wird, nimmt sie dessen Eigenlogik auf, drückt sich in Fächern, in Unterrichtsprinzipien, in Abschlüssen und letztlich in Bildungskarrieren aus. Die curriculare Dimension der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung wird dadurch im Bildungssystem selbst konkurrentiert, indem ihr die lebenslaufbezogene Verknüpfung berufs- und allgemeinbildender Bildungsgangsequenzen zur Karriere innerhalb der Sekundarstufe II als bildungsbiografische Dimension gegenübertritt. Die bildungsorganisationsbezogene, durch ihre Zuordnung zu Fächerschwerpunkten, Abschlussniveaus und Bildungsgängen gekennzeichnete Spezifizierung der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung ist auf der Ebene des Bildungsgangeintritts nicht noch einmal organisierbar. Hier entsteht ein („unintendierter“) lebenslagengeprägter Quasimarkt der individuellen Bildungsgangwahl, durch den die beruflichen Schulen bzw. ihre Bildungsgänge empirisch aufeinander bezogen sind. Mit dieser Verschiebung werden die beruflichen Schulen als Segment der Sekundarstufe II zu einem offenen, gesamtschulischen Multifunktionssystem, an das bildungs- und kulturbezogene Reproduktionsanforderungen immer wieder neu adressiert werden können und das den Schulen die Struktur und das Management komplexer [Berufsbildungsdienstleister] abverlangt – ganz im Unterschied zur Verwaltung und Leitung klassischer [allgemeinbildender] Schulen.“ (Harney 2020, 355–356). Die hier von Harney offengelegte Integrationslogik von Berufs- und Allgemeinbildung in berufsbildenden Schulen manifestiert sich auch in den entsprechenden berufspädago-

gisch begründeten und dimensionierten Zielperspektiven der schulischen Produktionsprozesse in den vernetzten Bildungsgängen eines Berufskollegs: nämlich als Erwerb einer individuellen lebensweltlichen Handlungskompetenz, Berufsreife und Studierfähigkeit. Diese Zielbreite und entsprechende Bildungsangebote treffen im Sinne einer Marktorientierung auf eine Vielzahl interessierter Anspruchsgruppen. Die Multifunktionalität und die Vielperspektivität des Leistungs- und Produktionsspektrums eines Berufskollegs wird deutlich, wenn man noch einmal betrachtet, mit welchen Stakeholdern in welchen Kontexten Berufskollegs als System beruflicher Bildung interagieren.

Jedes Berufskolleg hat interne Ansprechgruppen (Schulleitung, Führungskräfte der mittleren Ebene, Lehrkräfte, Mitglieder multiprofessioneller Teams, Schüler*innen, Auszubildende, Studierende) und externe Stakeholder (wie Bildungsinstitutionen, Kooperationspartner, Betriebe, Unternehmen der Wirtschaft und der Verwaltung, Kammern, Branchenverbände, Standesorganisationen der Wirtschaft, Gewerkschaften, politische Parteien, Schulaufsicht, Schulträger, politische Fraktionen in kommunalen Parlamenten und auf Landesebene, Weiterbildungsinstitute, Hochschulen), die direkt oder indirekt Einfluss nehmen auf die schulischen Produktionsprozesse und auf ihre Produkte. Ein Berufskolleg arbeitet nur dann effizient und erfolgreich im Sinne der bereits definierten Anforderungen des beruflichen Bildungswesens, wenn es ihm gelingt, Dienstleistungen und Produkte herzustellen und anzubieten, die die Bedürfnisse und Interessen der genannten Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen abdecken und somit im Kontext beruflicher Bildung einen je spezifischen Nutzenzuwachs generieren.

Bereits 1988 hat Klaus Murmann, ehem. Vorsitzender der einflussreichen Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), hierfür eine überzeugende gesellschafts- und bildungspolitische Begründung gegeben:

„Die Entwicklung der Gesellschaft wird nicht nur von den Naturwissenschaften und der Wirtschaft bestimmt, sondern ebenso vom Ringen um politische und kulturelle Leitbilder. Wir brauchen die geistige Auseinandersetzung genauso wie naturwissenschaftliche Erkenntnisse und den technischen Fortschritt. Deshalb sind Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften so wichtig und unverzichtbar. Ihnen obliegt es, die Interdependenz der Lebensbereiche deutlich zu machen, Aufgaben unserer Gesellschaft zu formulieren und immer wieder ihre Problemlösekompetenz in kulturellen, gesellschaftlichen Fragestellungen zu beweisen." (Murmann 1988, 29).

Die hier von Murmann gemachten Ausführungen zu den inhaltlichen Bezügen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft spiegeln auch die inhaltlichen Bestimmungen des Erziehungs- und Bildungsauftrages berufsbildender Schulen im Sinne der vorausgehend angestellten Überlegungen einer systematischen Verknüpfung beruflicher und allgemeinbildender Konzepte in den vernetzten Bildungsgängen des Berufskollegs. Die Produkte und Dienstleistungen des Berufskollegs sind durch eine interdisziplinäre und fächerverbindende didaktische Ausrichtung und die damit verbundene Multifunktionalität und Multiperspektivität geeignet, den Interessenlagen ihrer Stakeholder gerecht zu werden und deren Einbringungen zu integrieren. Wenn die Sinn- und Zweckbestimmung beruflicher Bildung unter Berücksichtigung allgemeiner Bildungsinhalte der/die

„mündige, eigenverantwortliche, beruflich und allgemein gebildete Bürger*in" ist, dann versteht sich von selbst, dass sich die spezifisch im Kontext beruflicher Bildung ablaufenden schulischen Produktionsprozesse nicht allein auf die Erarbeitung, Herstellung und Vermittlung von Fachwissen, von berufsbezogenen Kenntnissen und den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz beschränken lassen, zumal dann eine umfassende kognitive, soziale und emotionale Entwicklung junger Menschen nur sehr reduziert realisiert werden könnte. Persönlichkeitsbildung, soziale Integration (berufliche und gesellschaftliche Integration durch aktive Teilhabe und Partizipation) sowie die Ausprägung einer beruflichen Identität und eine daraus resultierende „Beruflichkeit" bilden den primären Produktbereich mit einer Vielzahl von Produktbestandteilen, die den Lerndimensionen Bildung, Wissen und Kompetenzen zugeordnet werden können. Hierzu gehören als materielle schulische Produkte: fachliches Wissen, berufsbezogene Kenntnisse sowie Lern- und Arbeitserfahrung, berufliche und allgemeine Handlungskompetenzen, Menschen- und Weltbilder, Werte, normative Orientierungen durch Handlungsmaxime und Regeln, Alltagstauglichkeit, Motiviertheit, Leistungsbereitschaft, Fähigkeit zum Transfer von Wissen auf verschiedene Anwendungsbereiche, situativ und kontextuell angemessene (richtige, sinnhafte und zielführende) Verhaltensweisen und Handlungen, Kontaktfreudigkeit, Teamfähigkeit, sprachliche Kompetenz, soziale und kulturelle Fähigkeiten, Selbst- und Fremdbilder, Ich-Stärke und Souveränität, Selbstwirksamkeit, emotionale Ausgeglichenheit, Empathievermögen und soziale Verantwortung. (formuliert in Anlehnung an Lindemann 2010, 51).

Neben den direkten Bildungsdienstleistungen, die für die schulischen Produktionsprozesse gestaltungsprägend und gestaltungswirksam sind, wie Unterricht, Fach- und Projektgruppen, Lernprojekte an verschiedenen Lernorten, Lernbegleitung, Beratungsangebote, Fördermaßnahmen, spezielle Arbeitsgruppen in fachlichen, sportlichen, kulturellen und sozialen Kontexten, Berufspraktika etc., werden die schulischen Produktionsprozesse durch indirekte Bildungsdienstleistungen wie Kooperationen, pädagogische Austauschprogramme, didaktische Konferenzen, Lehrerfortbildung, innerschulische Curriculumentwicklung und Erarbeitung fachdidaktischer und fachverbindender Lehr-Lern-Arrangements durch Lehrkräfte, Konsensgespräche mit Bildungspartnern wie Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Einrichtungen, Mitarbeitende in externen Prüfungsausschüssen, Übernahme von Coaching-Aufgaben im Rahmen der Lehrkräfteausbildung, Zusammenarbeit mit anderen Schulen und Hochschulen usw. unterstützt. Das sich aus dieser Produkt- und Dienstleistungspalette ergebende Angebotsprofil eines Berufskollegs mit seinen Bildungsgängen manifestiert und konkretisiert sich noch einmal, wenn man deutlich macht, wie sich das Zielkonstrukt einer umfassenden persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Handlungskompetenz in einer Vielzahl verschiedener Handlungsdimensionen und Kompetenzprofile aufdröseln lässt in: spezifische berufsbezogene Fachkompetenzen, lerntechnische und lernmethodische Kompetenzen, psychosoziale Kompetenzen, Medienkompetenz, fremdsprachliche Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, personale Kompetenzen einschließlich Berufsreife und Beschäftigungsfähigkeit, kommunikative Kompetenzen, Kulturtechniken, Selbstlernkompetenz, soziales Engagement,

Demokratiefähigkeit, Werteorientierung. (Eine detaillierte Übersicht dieser Kompetenzprofile findet sich in: Lindemann 2010, 58 ff.).

Die angesprochenen Produkte und Dienstleistungen der schulischen Produktionsprozesse von Berufskollegs müssen sich auf den Märkten bewähren, auf denen ihre Anspruchs- und Stakeholder-Gruppen diese Leistungen für ihre eigenen Bildungsprozesse eruieren, nachfragen und gezielt in Anspruch nehmen. Primär sind die Märkte für berufliche Bildung der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, das Beschäftigungssystem, Berufsmärkte und Bildungsmessen, Foren für Unternehmenspräsentationen, Märkte für berufliche Fort- und Weiterbildung und Qualifizierungsangebote, Bildungseinrichtungen der gewerblichen Wirtschaft und öffentlicher Verwaltungen, externe Träger beruflicher Bildung, Schulen und Hochschulen als Kooperationspartner, staatliche Institute und Zentren für praktische Lehrerausbildung.

Das Geschehen auf diesen Bildungsmärkten unterscheidet sich aus der Sicht eines Berufskollegs allerdings bedeutsam vom Geschehen auf „normalen" Gütermärkten, auf denen Kunden und Produzenten Tauschprozesse nach Angebot und Nachfrage mithilfe des Preismechanismus initiieren, organisieren und realisieren. Die klassische mikroökonomische Unterscheidung von Kunden und Produzenten mit ihren Grundorientierungen von einerseits Gewinn- und andererseits Nutzenorientierung ist auf die marktmäßigen Interaktionszusammenhänge beruflicher Bildung nicht oder nur zum Teil übertragbar. Die an einem Berufskolleg beteiligten Akteur*innen, insbesondere Lehrkräfte, und die externen Stakeholder sind im beruflichen Bildungswesen aufgrund systemischer Vernetzungen und damit verbundener staatlicher Regelungen in spezifischer Weise miteinander vernetzt: Sie nehmen direkt oder indirekt wechselseitig Einfluss auf die schulischen Produktionsprozesse und die in Schule erstellten Produkte und bereitgestellten Bildungsdienstleistungen, sie sind Abnehmer, aber auch Mitwirkende und Mitgestaltende am Output (Ergebnisse) der beruflichen Bildung, wenn man so will, sind sie Kunden (Abnehmer*innen) und Produzenten (Mitwirkende und Mitgestaltende) zugleich.

Diese besondere institutionelle Verflechtung eines Berufskollegs mit anderen Institutionen beruflicher Bildung als interaktive Kooperationspartner erfordert eine besondere Führungsverantwortung der Schulleitung nach innen und nach außen. Nach außen muss die Leitung eines Berufskollegs in den Stakeholder-Netzwerken als kompetente Vertreterin der eigenen Schule und des Systems beruflicher Bildung wahrgenommen werden und präsent sein; nach innen muss Schulleitung im Rahmen der Personalführung und Organisationsgestaltung klarmachen, dass die eigene Schule (Teil-)System der genannten interdependenten Institutionen und des beruflichen Bildungswesens als Ganzes ist und dass sich daraus vor allem Konsequenzen für die Aufgabenprofile und für die pädagogische Verantwortung ihrer im System arbeitenden Akteur*innen ergeben. Aus diesem Grunde wird im Folgenden auch auf das Verhältnis des beruflichen Selbstverständnisses und des „organisationalen Commitment" (Bindung an das System) der Lehrkräfte an Berufskollegs als wichtiger Aspekt des systemischen Rahmens der Führungspraxis an einem Berufskolleg eingegangen.

4.3 Beruf, Beruflichkeit und berufliche Identität von Lehrkräften als Sinndimensionen der pädagogischen Arbeit an berufsbildenden Schulen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die interne Beziehungsgestaltung und systemische Organisationsentwicklung

Die berufsbildende Schule als Lebenswelt und pädagogischer Resonanzraum ist für ihre Lehrkräfte der soziale Kontext (über den Arbeitsplatzcharakter hinaus), der ihr pädagogisches Selbstverständnis und damit einen wichtigen Teil ihrer beruflichen Identität prägt. Die Identifikation mit dem Lehrer*innenberuf im Allgemeinen und mit der spezifischen pädagogischen Tätigkeit als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule tragen zu einer domänenspezifischen beruflichen Identität bei und beeinflussen in prägender Weise ihre organisationale Identifikation mit der eigenen Schule als System im Sinne einer ganzheitlichen persönlichen Bindung an die Organisation. Berufsidentität als Identifikation mit der pädagogisch-inhaltlichen Bestimmung des Lehrer*innenberufs an einem Berufskolleg und die damit verbundene Beruflichkeit als individuelle Sinnhaftigkeit der pädagogischen Arbeit und die organisationale Identifikation machen zusammengenommen das aus, was man in diesem Zusammenhang als berufliche Identität (personale und soziale Identität im Kontext der System-Umwelt-Beziehungen der Schule) bezeichnen kann.

Da das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte hier verstanden werden kann als personale Seite ihrer beruflichen Identität, bestimmt sie auch das, was ihre Beruflichkeit ausmacht. Schließlich konstituiert sich die personale Seite der beruflichen Identität vor allem durch Kohärenz moralischer und pädagogisch-normativer Wertmuster und Standards und gewährleistet so Kontinuität und Konsistenz ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit (vgl. Heinrichs et al. 2022, 5 f.).

„Zur Relevanz äußerer Einflüsse auf die Identitätskonstruktion aus der Innenperspektive nimmt etwa Mead (1934) vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus an, dass die personale Identität durch externe soziale Faktoren beeinflusst ist, dies jedoch in Abhängigkeit von der individuellen Persönlichkeit und [subjektiven] Wahrnehmung dieser Faktoren geschieht.

[…].

Die Frage der subjektiven Fassung zwischen dem berufs- oder arbeitsbezogenen Umfeld und dem eigenen Selbstbild beinhaltet auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Können im Sinne einer selbst zugeschriebenen Kompetenz.“ (Heinrichs et al. 2022, 7).

An dieser Stelle kann in Bezug auf Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen konstatiert werden, dass sich ihr berufliches Selbstbild, welches sich im Lehrer*innenberuf allgemein durch fächerbezogene und pädagogische Kompetenzen und Erfahrungen

konstituiert und in der Praxis fortentwickelt, vom Selbstbild von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen dadurch unterscheidet, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen zumindest im Kontext der Berufsschule und von Bildungsgängen beruflicher Fort- und Weiterbildung, vor ihrer akademischen Lehrerausbildung an einer Hochschule oder auch integriert in einem berufsbezogenen Fachstudium als Ingenieur*innen eine Berufsausbildung absolviert haben, die ihr berufliches Selbstverständnis in erheblichem Maße auch in ihrer pädagogischen Praxis mitbestimmt. Sie sind aufgrund ihrer vorgelagerten Berufsausbildung in einer berufsbildenden Schule berufsfeldspezifischen Bereichen und/oder Abteilungen zugeordnet und prägen nicht selten eine so determinierte bereichs- oder abteilungsbezogene organisationale Identität, die sich auf den Referenzraum der eigenen Abteilung oder des eigenen Bereichs beschränkt und nicht auf das System als Ganzes bezogen ist. Da hiermit nicht selten eine nur bereichsspezifische Beruflichkeit verbunden ist, ergeben sich aus der Sicht von Führung in diesem Kontext nachvollziehbare Probleme hinsichtlich der Kohärenz des Gesamtsystems. Die Lehrkräfte empfinden sich weniger als Mitglieder der Gesamtorganisation, sondern vielmehr ausschließlich als „Metaller", „Elektriker", „Verfahrensfachleute" usw., also nur als Mitglieder ihres Bereichs oder ihrer Abteilung. Es entsteht so im System jeweils eine „parzellierte Beruflichkeit" in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu den Teilsystemen der Schule als Ganzes und damit verbundenen unterschiedlichen Interessenlagen, die im Zuge von Führung integriert werden müssen. Die Problematik der lebendigen Teilidentitäten an berufsbildenden Schulen lässt sich noch stärker konkretisieren, wenn man die damit verbundenen, zum Teil sehr unterschiedlichen Beruflichkeiten differenziert betrachtet. Beruflichkeit allgemein kann verstanden werden als beim Einzelnen festzumachende „interne Instanzen darüber, ob [...] er seine Kompetenzen in einer Weise aktiviert, die als berufliche Erfüllung der funktionalen Anforderungen eines Arbeitsplatzes gelten kann." (Beck 2019, 23).

Beck unterscheidet sechs Dimensionen der Beruflichkeit, die er als sogenannte Meta-Kognitionen verantwortlich sieht für die Ausprägung eines individuellen „Beruflichkeitsbewusstseins": „Sinnkognition", „Relevanzkognition", „Zeitkognition", „Kompetenzkognition", „Idealitätskognition", „Statuskognition"." (Beck 2019, 25 ff.).

Beruflichkeit manifestiert sich somit jeweils in einem individuellen Beruflichkeitsbewusstsein. Die Kategorie des Beruflichkeitsbewusstseins akzentuiert damit die subjektive Bedeutung der individuellen beruflichen Identitätsmuster und Identitätspotenziale im System. Es werden hier die drei Meta-Kognitionen näher beleuchtet, an denen sich besonders das berufliche Selbstbild von Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen festmachen lässt. Das sind vor allem die „Kompetenzkognition", die „Sinnkognition" und die „Idealitätskognition":

a) Die Kompetenzkognition:
   „Die Kompetenzkognition ist essenzieller Teil des Selbstkonzepts und hat die eigenen tätigkeitsbezogenen kognitiven, affektiven und [psychosozialen] Leistungsmöglichkeiten zum Gegenstand, die im Arbeitshandeln aktiviert werden müssen. Zu ihnen zählt zunächst das Wissen um die Ausprägung der eigenen Qualifikation einschließlich [mentaler] Dispositionen [wie] positiv ausgeprägte motivationale,

affektive und volitionale Bereitschaften im Hinblick auf die eigene Tätigkeit. Über das hinaus, was formell oder informell erworben oder entwickelt worden ist, fällt in die Reichweite der Kompetenzkognition auch eine positive Einschätzung der eigenen Leistungs- sowie der Lern- und (Weiter-) Entwicklungsfähigkeit, welche die Kompetenzkognition zusätzlich stabilisieren kann. Ohne eine solchermaßen mit inhaltlicher Substanz erfüllte Kompetenzkognition, die sich auf eine [pädagogisch] relevante Tätigkeit richten kann, entsteht [...] kein Beruflichkeitsbewusstsein." (ebd., 25).

Auch wenn bislang keine konkreten Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu den Ausprägungen der relevanten Meta-Kognitionen des Beruflichkeitsbewusstseins von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen vorliegen (vgl. Beck 2019, 31), lässt sich aus Gesprächen mit Beteiligten hinsichtlich der berufsbezogenen Standards tendenziell eine Ausprägung der Sinndimensionen ihrer Beruflichkeit erkennen, dass gerade ihre berufsfachlichen Kompetenzen und vorgelagerten beruflichen Praxiserfahrungen in einem Berufsfeld ihr pädagogisches Selbstverständnis prägen und andere berufspädagogische Anforderungen ihrer Lehrer*innen-Tätigkeit im Rahmen ihres spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrages überlagern. Damit verbunden ist dann ein nur eingeschränktes Verantwortungsbewusstsein für die Qualität der Schule als Ganzes, also für die Schule als System. Nur wenn es der Schulleitung in ihrer Führungspraxis gelingt, Schulentwicklung im Sinne der Integration von Personalentwicklung, Organisationsgestaltung und Qualitätsmanagement so anzusetzen und mit konkreten Maßnahmen auszufüllen, dass darin der Nutzen hinsichtlich der beruflichen Persönlichkeitsstärkung des Einzelnen wie der Erfolg des Systems als Ganzes von allen Beteiligten positiv wahrgenommen wird, ist die Akzeptanz für Leitungsentscheidungen gesichert und wird Vertrauen auf allen Ebenen des Schullebens im Sinne der Macht-Vertrauens-Balance stabilisiert.

b) Die Sinnkognition:

„Mit der Sinnkognition schließlich kommt ein Aspekt ins Spiel, der die eigene Arbeitstätigkeit in einen mehr oder weniger umfassenden [gesellschaftlichen] Gesamtzusammenhang stellt. [...].

Die Sinnkognition bildet das rationale, emotionale und legitimatorische Fundament für eine fortwährende Tätigkeitsmotivation, die sich aus einem Bewusstsein des Berufs-Seins ebenso speisen kann, wie aus der [...] Überzeugung, eine [wichtige] Aufgabe im Funktionszusammenhang und [im Kontext der schulischen Berufsbildung] übernommen zu haben." (Beck 2019, 27).

Die Sinndimension zielt also auf eine Art selbst verpflichtender Bindung an die eigene berufliche Tätigkeit und an die Schule, an der man tätig ist, ab, also auf mögliche Ausprägungen persönlicher und organisationaler Identifikation. Die Personalpsychologie spricht in diesem Zusammenhang von „affektivem" und „normativem" Commitment.

„Affektives Commitment meint vor allem die emotionale Bindung an die Organisation [...].

Mit normativem Commitment wird bezeichnet, dass sich die Person eher aus moralisch-ethischen Gründen heraus der [Schule] verbunden fühlt." (van Dick 2017, 4). Auch in Bezug auf die Sinnkognition lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ihre persönliche unterrichtliche Leistung im Sinne von Outputorientierung eher am Umfang der vermittelten beruflichen Wissensmengen festmachen. „Outcome" als nachhaltige pädagogische Einflussnahme auf den beruflichen und persönlichen Erfolg von Schüler*innen und eine sinnhafte gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme spielt hier weniger eine bestimmende Rolle. Das bestätigt sich auch hinsichtlich der „Idealitätskognition".

c) Die Idealitätskognition:
„Den Inhalt der Idealitätskognition bilden die Idealstandards für die ausgeübte Arbeitstätigkeit. Sie betreffen die eigenen Vorstellungen davon, wie diese Tätigkeit im besten Falle perfekt auszuführen wäre und erlauben damit zugleich die Selbstbewertung des eigenen Tuns, das gelegentlich oder auch dauernd diese Idealstandards verfehlt. […].
Für das Entstehen eines Beruflichkeitsbewusstseins ist diese Form der Selbstbewertung eine unverzichtbare Voraussetzung, insofern sie die Möglichkeitsbedingung von Verantwortungsübernahme bildet. Wer ohne ein auch nur mäßig ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein tätig ist, wird nicht erkennen können, ob und wo ein unzulängliches Resultat dieser Tätigkeit dem eigenen Handeln zuzurechnen ist. […]. Wer also keine Vorstellung davon aktivieren kann, wie die zu absolvierende Tätigkeit idealerweise auszuführen wäre, kann nicht im Zustand von Beruflichkeit aktiv sein." (Beck 2019, 26).
Einmal davon abgesehen, dass es für die Lehrtätigkeit in unterrichtlichen Kontexten keine Idealstandards gibt und auch nicht geben kann, weil Unterricht immer nur als dynamischer, situations- und kontextabhängiger Interaktionsprozess zwischen den Beteiligten denkbar ist, so gibt es doch für (guten) Unterricht Qualitätsstandards, die beispielsweise in Qualitätstableaus überblicksmäßig zur pädagogischen Orientierung des Lehrpersonals zusammengefasst sind. Das Problem, das im Kontext der Unterrichtsarbeit an berufsbildenden Schulen immer wieder auftaucht, ist, dass das Qualitätsbewusstsein der Lehrkräfte sich eher an eng berufsbezogenen Qualitätsnormen im Sinne des Verwendungswertes der vermittelten oder erworbenen Fachkenntnisse ausrichtet und nicht an den Erfordernissen eines erziehungswissenschaftlich begründeten Konzepts pädagogischer und berufspädagogischer Qualitätsvorstellungen.
Der Beruflichkeitsbegriff, wie er hier in seinen bestimmenden Dimensionen dargelegt worden ist, kann systematisch in der Summe der jeweiligen Ausprägungen dieser Meta-Kognitionen des Beruflichkeitsbewusstseins zusammengefasst als berufliche Identität aufgefasst werden.
„Er absorbiert die dort i. d. R. herangezogenen „Bausteine" personaler Identität wie Selbstkonzept, Selbstwert und [Selbstreflexion], ergänzt diese Sichtweise um Aspekte der sozialen Identität (Zugehörigkeitsbewusstsein und -bedürfnis) und erweitert das Konzept um diejenigen Facetten, die spezifisch und zugleich kon-

stitutiv sind für jene Konstellation der Selbstwahrnehmung, die in einem pädagogischen Berufsbegriff und in der berufsförmig strukturierten Arbeitswelt immer schon vorausgesetzt bzw. mitgedacht ist, nämlich die Reflexion auf die normativen Standards, auf die das Individuum sich selbst in der Arbeitstätigkeit verpflichtet sieht bzw. sehen soll.“ (Beck 2019, 29).

Schule und Schulentwicklung werden aus der hier vertretenen Perspektivierung der Identitätsmuster der beteiligten lehrenden Kolleginnen und Kollegen nur erfolgreich sein, wenn es der Schulleitung durch entsprechende Führung vor allem des pädagogischen Personals gelingt, die durch die individuelle berufliche Sozialisation nicht selten zu eng ausgelegte Beruflichkeit systemisch zu erweitern. Das setzt allerdings eine mehr oder weniger genaue Kenntnis des beruflichen Selbstverständnisses und der Leistungs- und Entwicklungspotenziale der Lehrpersonen in der Schule voraus. Da die damit verbundenen Führungsaufgaben (Personalgespräche, gemeinsames konzeptionelles Erarbeiten von schulischen Entwicklungsstrategien, individuelle Beratung, Personalförderung, Personal- und Unterrichtsentwicklung) vor dem Hintergrund der Komplexität des Gesamtsystems eines Berufskollegs und der damit gegebenen Vielheit der Beteiligten an Schule von der Schulleitung im engeren Sinne (Schulleiter*in und stellvertretende/r Schulleiter*in) nicht allein geleistet werden können, hat man inzwischen staatlicherseits in Nordrhein-Westfalen die interne Institution der „Erweiterten Schulleitung“ (EWSL) rechtlich und administrativ ermöglicht und organisational als mittlere Führungsebene umgesetzt.

4.4 Die „Erweiterte Schulleitung“ am Berufskolleg (EWSL): Entlastungsfunktion und Führungsrisiko

Neben dem Schulleiter oder der Schulleiterin und dessen/deren ständigen Vertreter/ständiger Vertreterin gehören in der Regel die „Fachleiter*innen zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben“ dazu, die die Schulleitung im engeren Sinne besonders hinsichtlich eines geregelten Schulbetriebs im Schuljahresverlauf unterstützen. Formal ist das Verhältnis von Schulleitung im engeren Sinne und dem Team der schulischen Fachleiter*innen und deren Aufgabenprofil in der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen“ (ADO NRW) im § 37 dieser Verordnung geregelt:

„(1) Der erweiterten Schulleitung können bei Berufskollegs neben der Schulleiterin oder dem Schulleiter, der ständigen Vertreterin oder dem ständigen Vertreter und den Fachleiterinnen und Fachleitern zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben auch Lehrkräfte angehören, denen einzelne Koordinationsaufgaben zur eigenständigen Wahrnehmung übertragen wurden. Das Weisungsrecht der Schulleiterin oder des Schulleiters bleibt unberührt. Die Aufgabenverteilung innerhalb der erweiterten Schulleitung ist schriftlich von der Schulleiterin oder dem Schulleiter zu dokumentieren.

(2) Entsprechend der Struktur und des Profils des einzelnen Berufskollegs erstrecken sich die Koordinationsaufgaben auf das Berufskolleg oder Teile des Berufskollegs wie Abteilungen, berufliche Bereiche oder Bildungsgänge und auf die Koordination der Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung didaktischer, pädagogischer und organisatorischer Arbeiten. Die Koordination kann einen oder mehrere Aufgabenbereiche umfassen." (Neufassung der ADO NRW vom 18.06.2012).

Aus diesen formalen Bestimmungen in Bezug auf die schulischen Aufgaben von Studiendirektorinnen und Studiendirektoren als Mitglieder der erweiterten Schulleitung lässt sich nur ein unspezifisches Profil ihrer Führungsrolle ableiten, das gemäß entsprechender Stellenausschreibungen die organisationalen Bereiche einer (Teil-) Leitungsfunktion und der Übernahme damit verbundener unterrichtsbezogener Aufgaben wie Personaleinsatz und Qualitätsmanagement auf der Ebene ihrer definierten Zuständigkeit in Bezug auf eine schulische Teileinheit und definierte Zusatzaufgaben im Schulmanagement umfasst. Ihre Führungsrolle im Kontext der erweiterten Schulleitung bleibt unspezifisch und oft unklar.

Diesen Sachverhalt hat Heike Kundisch (2020) zum Ausgangspunkt für ihre Studie „Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext" genommen, um in einem diskursiven Prozess mit Betroffenen und Beteiligten auf der Basis qualitativer Inhaltsanalysen eine „Rollenschärfung" für genau diese Gruppe von Führungskräften an Berufskollegs ausarbeiten zu können. Der methodologische Kern dieser rollentheoretisch verankerten Rollenschärfung mit und für Führungskräfte in der Orientierungsphase bzw. Führungskräfte auf der mittleren Ebene eines Berufskollegs ist die systematische Erfassung des subjektiven Rollenverständnisses der Betroffenen und dessen Abgleich mit den Erwartungen der internen Bezugsgruppen, insbesondere der Schulleitung, mit diesem auf Führung gerichteten Selbstkonzept. Ein wichtiges Ergebnis dieses Abgleichs ist, dass sowohl die Betroffenen wie auch die Schulleitungen die Verantwortung der betroffenen Leitungspersonen auf der definierten Führungsebene als echte Führungsrolle begreifen. Das zeigt sich auch darin, dass beide Gruppen übereinstimmende Handlungsfelder ihrer Führungsverantwortung wie Personalentwicklung, Organisationsgestaltung, kollegiale Mitarbeiterführung, Organisation und Verwaltung, Qualitätsentwicklung sowie Dialogbereitschaft, Kommunikation, Kooperation und Teamentwicklung herausstellen (vgl. Kundisch 2020, Abb. 37, 129 u. 209). Dieses zunächst von hoher Übereinkunft geprägte Selbstverständnis von Führung im Kontext schulischen Leitungshandelns stellt eine durchaus wirksame Basis für die Zusammenarbeit von Schulleitung im engeren Sinne und den Mitgliedern der EWSL dar. Betrachtet man allerdings die von Heike Kundisch in Abb. 37 ihrer Studie zusammengetragenen und wiedergegebenen Rollensegmente und Rollenelemente aus der Sicht der Betroffenen, dann zeigt sich, dass sie die genannten Handlungsfelder für Führung fast ausschließlich auf die Organisation und Gestaltung des ihnen in der Stellenbeschreibung und im Organigramm der Schule formal ausgewiesenen Verantwortungsbereichs beziehen. Das entspricht dem Geltungsbereich von Führung, der formal mit „Teilleitungsfunktion" institutionell festgelegt ist. Systemisch induziert, führt das zu einer kulturell und mental verfestigten Diskrepanz zwischen Schulleitung mit ihrer Gesamtverantwortung

für die Schule und den Fachleiter*innen zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben mit einer Teilverantwortung für die ihrem Zuständigkeitsbereich zugeordneten Teileinheiten der Schule wie Bildungsgänge, Abteilungen oder innerschulische Bereiche. In dem Maße, wie die schulischen Teilsysteme im Gesamtsystem ein Eigenleben entwickeln und systeminterne Grenzen zum Gesamtsystem einziehen, geht der von den Schulleitungen eingeforderte Blick für die Schule als Ganzes und damit Systemkompetenz verloren.

Genau diese strukturell verfestigte Diskrepanz birgt immer wieder Risiken für die Kommunikation von Schulleitungen und Führungskräften der nachgeordneten Ebene sowie in interessenbezogenen Aushandlungsprozessen Konflikte und systeminterne Verwerfungen, die Schulentwicklung blockieren. Die empirische Studie von Heike Kundisch weist einen Ausweg aus diesem Dilemma, indem sie die Ergebnisse des rollenspezifischen Erwartungsabgleichs zwischen den Betroffenen und der beteiligten Schulleitung zu Orientierungsleitlinien für Führung an Berufskollegs verdichtet (vgl. Kundisch 2020, Tab. 29, 210 f.). Diese Orientierungsleitlinien bieten konzeptionelle Hinweise und Ansätze für eine auf Ganzheitlichkeit und Systemkompetenz ausgelegte Qualifizierung von Nachwuchsführungskräften, die in dieser Form aber noch nicht vorliegt und ein weiteres Desiderat aus der Forschungsarbeit von Heike Kundisch als auch dieser Studie ist. Das geforderte ganzheitliche Führungsverständnis für alle Führungskräfte eines Berufskollegs setzt allerdings ein gemeinsames Verständnis der erweiterten Schulleitung als Teamleitung des gesamten Systems voraus. Dieses Leitungsverständnis stellt aber auch besondere Anforderungen an die Gestaltung von wechselseitigen Macht-Vertrauens-Beziehungen, die sich als Zusammenfassung der bis hierhin untersuchten systemischen Rahmenbedingungen für eine gelingende Führungspraxis auf der Basis von Resonanz noch einmal strukturell konturieren lässt, wenn man Berufskollegs als mehrstufige Mehr-Ebenen-Figurationen betrachtet.

4.5 Das Berufskolleg als mehrstufiges Mehr-Ebenen-Spielmodell interdependenter Interaktionspartner*innen in einer spezifischen sozialen Figuration

Es wird hier zur soziologischen Analyse der Struktur und der damit verbundenen systemimmanenten Interaktionsprozesse auf ein Modell zurückgegriffen, das ein Berufskolleg als Verflechtungszusammenhang interdependenter Menschen, also als soziale Figuration in Bewegung mit der spezifischen Macht-Vertrauens-Balance zwischen den an Schule Beteiligten verstehen lässt. Norbert Elias benutzt in der Figurationssoziologie derartige mehrstufige Mehr-Ebenen-Spielmodelle, um bestimmte Probleme in Gesellschaften und in komplexen sozialen Figurationen, die gerade in allen menschlichen Beziehungen, vor allem in Verflechtungen, wie Institutionen und Organisationen sie darstellen, eine zentrale Rolle spielen. Dazu gehören funktionale Zusammenhänge genauso wie Machtbalancen zwischen interdependenten Menschen in ihren figurativen Rollen und die damit verbundenen sozialen Bindungen.

„Das ist ein elementarer Sachverhalt, dem man begegnet, wo immer Menschen in Beziehungen zueinander stehen oder in Beziehungen zueinander treten, aber den man sich oft beim Nachdenken über menschliche Beziehungen verdeckt, [da die Sicht auf die Beziehungen, die man unterhält, in der Regel sehr subjektivistisch ausfällt]. […].

So gehören Macht und Vertrauen zum normalen Bestand aller menschlichen Beziehungen. Da gibt es immer kleinere und größere Machtproben: Bin ich stärker, bist du stärker?

Nach einiger Zeit spielen sich Menschen möglicherweise in ihrer Beziehung miteinander auf ein bestimmtes Machtgleichgewicht ein, das je nach gesellschaftlichen und persönlichen Umständen bald stabiler, bald labiler ist." (Elias 1978, 76).

Je nachdem, wie sich in sozialen Beziehungen in kontextabhängigen Interaktionsprozessen die Machtbalancen verändern, verändern sich auch die Grundlagen für Vertrauen. Beide Dimensionen sozialer Beziehungsprozesse hängen direkt zusammen. Da, wo die Machtdifferenziale zwischen Menschen in interdependenten Beziehungen immer größer werden, besteht das Risiko, dass die Stabilität des Vertrauens zwischen ihnen abnimmt. Das ist immer der Fall, wenn die Machtproben der Interaktionspartner*innen die Qualität ihrer sozialen Beziehung dominieren. „Dabei muss man im Auge behalten [wie schon einmal erwähnt], daß alle Beziehungen mindestens bipolare und meistens multipolare Phänomene sind. […]. Machtbalancen sind überall da vorhanden, wo eine funktionale Interdependenz zwischen Menschen besteht." (Elias 1978, 77). Das ist auch ein fundamentales Merkmal von pädagogischen Einrichtungen, in denen Menschen mit und für Menschen personenbezogene Dienstleistungen (Betreuen, Begleiten, Beraten, Orientieren, Erziehen, Unterrichten usw.) erbringen bzw. gemeinsam herstellen und gestalten. Macht und Vertrauen stellen, wie schon erwähnt, eine Struktureigentümlichkeit aller menschlichen Beziehungen dar. Folgt man den spieltheoretischen Vorstellungen von Norbert Elias, so kann man die soziale Figuration eines Berufskollegs in seiner äußerst komplexen Struktur und der Vielfalt und Vielzahl hier ablaufender Interaktionsprozesse als dreistufiges oder dreistöckiges Mehr-Ebenen-Spielmodell begreifen.

Um die vielschichtigen und unterschiedlich intensiven Prozesse in ihrer Komplexität analysieren zu können, beschränken wir uns hier auf die Interdependenz der drei bestimmenden Beziehungsgruppen in einem Berufskolleg: die Schulleitung auf der obersten Ebene, das Team der pädagogischen Fachleiter*innen als Führungskräfte auf der zweiten Ebene und das Lehrerkollegium auf der operationalen Ebene. Es sollen spieltheoretisch noch einmal die hier zugrunde gelegten Macht-Vertrauens-Balancen in Führungsprozessen näher untersucht werden, um sie in ihrem Prozesscharakter besser verstehen zu können.

„Man wird noch sehen, wieviel sachgerechter es ist, von vorneherein in Balancebegriffen zu denken. Sie sind dem, was man tatsächlich beobachten kann, wenn man menschliche Beziehungen, menschliche Interdependenzen und Funktionszusammenhänge untersucht, weit angemessener als die an ruhenden Objekten modellierten Begriffe, die bei der Erschließung solcher Phänomene noch weitgehend vorherrschen." (Elias 1978, 78). Berufskollegs sind Figurationen mit relativ flachen Hierarchien oder

relativ geringen Machtdifferenzialen zwischen den interdependenten Akteur*innen und den verschiedenen Gruppen (Bildungsgänge, Abteilungen, Bereiche als organisationale Ebenen) im System. Alle sind mit annähernd gleichen Machtchancen ausgestattet. Eine solche Struktur bestimmt in spezifischer Weise die Interaktionen in der Figuration und beeinflusst durch alle Interaktionsprozesse den Charakter der Verflechtung der in ihr interagierenden Individuen und Gruppen. Spielmodelle in soziologischer Perspektive sind Interaktionsmodelle, die uns ermöglichen, die Verflechtung interdependenter Menschen in Figurationen unter den je spezifischen Wirkungsweisen der Macht-Vertrauens-Balancen als Prozess zu beschreiben und in Bezug auf ihre strukturellen Prozessdeterminanten zu analysieren.

„Der Gebrauch des Bildes von Menschen, die ein Spiel miteinander spielen, als Metapher für Menschen, die Gesellschaften [oder soziale Figurationen] miteinander bilden, erleichtert das Umdenken von den statischen Vorstellungen, die zu den meisten gängigen Begriffen [Struktur, Funktion, Rolle, System usw.], deren man sich in diesem Zusammenhang bedient, gehören, zu den weit beweglicheren Vorstellungen, deren man bedarf, um mit besseren gedanklichen Ausrüstungen [Macht-Vertrauens-Verhältnisse in sozialen Figurationen als Beziehungsprozesse zu erfassen]." (Elias 1978, 96).

Das Interaktionsgeschehen in einem Berufskolleg lässt sich in diesem Verständnis einer soziologischen Spieltheorie als ein Vielpersonenspiel vorstellen, das auf unterschiedlichen Ebenen (Struktur) und in und zwischen verschiedenen Stockwerken (Schulleitung, EWSL und Lehrerkollegium) stattfindet. „Es handelt sich hier um eine Ordnung spezifischer Art, eben eine Verflechtungs- oder Figurationsordnung, innerhalb deren kein Akt allein als Akt einer Seite zu erklären ist, sondern allein als Fortsetzung der vorangehenden Verflechtung und der erwarteten zukünftigen Verflechtung von Akten [aller] Seiten." (Elias 1978, 87).

Wenn die Komplexität in einer solchen Figuration wie in einem Berufskolleg zunimmt, verschieben sich die Machtdifferenziale zwischen den Stockwerken, da die internen Koordinierungs- und Kooperationsbedarfe zur Erhaltung der strukturellen Stabilität der Figuration zunehmen und somit die Macht-Vertrauens-Balancen dynamisieren und in die eine oder andere Richtung verschieben. Für die Spieler des oberen Stockwerkes, also in unserem Fall für die Schulleitung, bedeutet dies, dass sie den Verlauf des Spiels und die Entwicklungsrichtung des Spiels nicht mehr allein aufgrund ihrer immer noch gegebenen formalen Machtüberlegenheit nach ihren Vorstellungen lenken können. Sie benötigt zur effektiven Führung und Steuerung der Figuration Unterstützung durch Mitspieler*innen im mittleren Stockwerk, die als Führungskräfte Funktionen im Kontext von Schulleitung übernehmen. Zunehmend wird klar, dass Leitungsentscheidungen nur als Ergebnis von internen Austausch- und Verhandlungsprozessen, vor allem bei Problemen der internen Ressourcenverteilung, also aus und in dem internen Netzwerk interdependenter Spieler*innen, in dem es Bündnisse und Wettbewerb, Kooperation und Rivalität auf verschiedenen Stockwerken gibt, denkbar sind.

„Man kann in einem [mehrstöckigen] Spiel eine Vielzahl verschiedener Machtbalancen [und damit komplementär entstehender Vertrauensbalancen] unterscheiden,

die wie Räder eines Räderwerks ineinandergreifen, und dabei können Gegner der einen Ebene Verbündete auf einer anderen sein. Davon ist erstens die Machtbalance, in dem Spielerkreis des oberen Stockwerks betroffen, zweitens die Machtbalance zwischen den Spieler*innen des oberen und des mittleren Stockwerks, drittens die Machtbalance zwischen [Leitung] und den Mitgliedern des unteren Stockwerks, viertens auch die Machtbalance zwischen den Führungskräften der mittleren Ebene und den Mitspielern im ersten Stockwerk sowie fünftens die Machtbalance und die Beziehungen zwischen den Gruppen des unteren Stockwerks und zugleich die Machtbalancen zwischen Mitgliedern der jeweiligen Gruppe." (Elias 1978, 91). Dieses Bild von einem Berufskolleg als eines vielschichtig und vieldimensional verschachtelten Spiels und Spielprozesses zeigt anschaulich, dass in einer solchen dynamischen Figuration die für die figurationsinterne Stabilität der Institution bedeutsamen Macht-Vertrauens-Balancen als Basis von internen Beziehungsgefügen nur als stetige Verschiebungs- und Veränderungspotenziale gestaltet werden können bzw. müssen. Im Sinne gelingender Beziehungsgestaltung und Weiterentwicklung der Figuration als positiver Resonanzraum ist das nur möglich, wenn es gelingt, auf der Basis eines internen Konsenses über Sinnhaftigkeit und Zweckbestimmung der Institution mithilfe eines CI-basierten Leitbildes und eines entsprechenden Zielkonzepts und daraus abgeleiteter pädagogischer Programme ein relativ stabiles affektives und normatives Commitment in der Organisation herzustellen.

Vor dem Hintergrund der dargelegten figurationsinternen Dynamik von Berufskollegs mit einer Vielzahl berufs- und berufsfeldspezifisch ausgerichteter Bildungsgänge, Abteilungen und Bereiche ist das m. E. nur möglich, wenn Berufskollegs als „pädagogische Handlungseinheiten" (Fend 2008) und „lernende Organisationen" (Rosenbusch 2005) geführt, gestaltet und entwickelt werden.

5 Organisationspädagogischer Rahmen: Das Berufskolleg als pädagogische Handlungseinheit und lernende Organisation

Mit seiner „Organisationspädagogik der Schule“ schafft Heinz S. Rosenbusch (2005) nicht nur einen neuen Forschungsbereich der Erziehungswissenschaft, er führt mit diesem Ansatz einer kommunikativen Schulführung zugleich die Führungspraxis im Kontext von Schulleitungshandeln im Sinne pädagogischer Führungsverantwortung auf ihren eigentlichen Kern zurück. Führung im Sinne pädagogischer Führung kann nach diesem theoretischen Ansatz nur gelingen, wenn Schulleitungen in diesem Selbstverständnis ihre Einrichtung als Lebenswelt und Resonanzraum für die an Schule Beteiligten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrkräfte, gestalten. Der von Rosenbusch hierfür eingeführte Begriff der „Organisationspädagogik“ verbindet die Organisation bzw. das System und die soziale Figuration der Schule mit ihrem pädagogischen Auftrag. Diese systematische Verknüpfung von Organisation und Erziehungs- und Bildungsauftrag beinhaltet zugleich, dass Schulleitungen ihr Führungshandeln nach innen wie nach außen an den pädagogischen Prämissen ihrer Schulidentität ausrichten, d. h., dass die Maxime des pädagogischen Handelns zugleich das Führungshandeln und das Führungsverhalten der Schule leiten. Schon Georg Kerschensteiner hat im Zusammenhang pädagogischer Verantwortung auf die sinnhafte bzw. sinnstiftende Verknüpfung von schulischer Erziehungs- und Bildungsarbeit und einer entsprechenden auf Kommunikation und interaktioneller Resonanz beruhenden Alltagspraxis der Führung hingewiesen. „Um zur Gemeinschaft zu erziehen, müssten sie (die Schulen) als Gemeinschaft organisiert sein.“ (Kerschensteiner 1933, 48; zitiert nach Rosenbusch 2005, 3).

Rosenbusch definiert „Organisationspädagogik“ entsprechend „als 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, 6). Erfolgreiche Schulführung setzt also in Bezug auf die Organisation der Schule die systemisch abgestimmte Einheit von Strategie, Struktur und Kultur voraus. „Wenn Schule ein Modell dafür sein soll, wozu sie erzieht, dann sind bildungstheoretische Maßgaben Richtschnur für die Akteure innerhalb der Schule, nicht nur für Schüler und Lehrkräfte, sondern auch – und zwar in besonderer Weise – für pädagogisches Führungshandeln, das gerade in diesem Zusammenhang eine Leit- und Modellfunktion einnimmt.“ (Rosenbusch 2005, 14 f.). Der psychosoziale Kern von resonanter Führung ist für die Organisationspädagogik die wechselseitige Anerkennung aller Mitglieder der Organisation als Menschen, d. h. in

ihren sozialen Beziehungen und in ihren organisationalen Rollen als Lehrer*innen und pädagogische Führungskräfte. Gerade in Bezug auf gegenseitige Achtung und Respekt in den sozialen Prozessen der Schule als pädagogische Institution haben die Verantwortlichen der Schulleitung eine besondere Vorbildfunktion, die sich auf die Möglichkeit eines gemeinsamen Wir-Gefühls in der gesamten Organisation positiv auswirkt und die pädagogischen Handlungsmaximen der Sinnstiftung und der Stärkung der individuellen Persönlichkeiten als auch der akzeptierten Klärung von Fragen und Problemen im System realisiert.

„Besonders der Aspekt der Anerkennung ist hervorzuheben. Denn Anerkennung ist nicht nur eine Qualität des Umgangs mit dem Anderen, sondern auch der Respektierung und Wertschätzung von dessen Person. Dazu kommt, und das ist entscheidend wichtig, die Anerkennung von sich selbst als Person in ihrer Eigenart und Einzigartigkeit. Insofern wären Unterwürfigkeit gegenüber Vorgesetzten wie auch deren Hochmut gegenüber Untergebenen nicht nur Zeichen menschlicher Schwäche, sondern organisationspädagogisches Fehlverhalten. [...]. Zum Aspekt der Anerkennung kommen nicht nur die Einhaltung von Höflichkeitsregeln und der Ausdruck von Wertschätzung auf der einen, sondern auch gesundes Selbstbewusstsein und Entscheidungsfreudigkeit auf der anderen Seite. Insofern ist Anerkennung eine fundamentale normative Prämisse schulischer Erziehung [und schulischer Führungspraxis]. Zudem ist sie allerdings auch bedeutsam für den Erfolg der Arbeit, denn wie wir aus einschlägigen Untersuchungen wissen, engagieren sich Menschen, Kinder wie Erwachsene, stärker, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Person und ihre Leistung anerkannt werden, als wenn dies nicht der Fall ist.“ (Rosenbusch 2005, 16; vgl. auch Perrez et al. 1986 und Dewey 2011).

Während Anerkennung, Respekt und Wertschätzung auf der personalen Ebene das Zusammenwirken und die Zusammenarbeit der Mitglieder einer Organisation fördern und in den interpersonellen Beziehungen der Schule als soziale Figuration durch zusätzliches Vertrauen stärken, sind auf der systemischen Ebene strukturelle Stabilität und Kohärenz notwendig, damit in den Führungsprozessen Resonanz im organisationspädagogischen Sinne von Stimmigkeit und sozialer Identifikation mit dem System entstehen kann. Als Bestandteil strategischer Führung sind hier die Informationspolitik der Führung und das systemische Wissensmanagement für den Zusammenhalt, die Eigendynamik und die Stabilität des Systems bedeutsam, weil sie sowohl die interpersonellen Beziehungen strukturell stärken als auch gleichzeitig die Identität der Schule als pädagogischer Institution beruflicher Bildung konturieren und in ihren System-Umwelt-Bezügen als pädagogische Handlungseinheit positionieren.

5.1 Information und Wissen als spezifische Formen der Führungskommunikation in einem Berufskolleg

Wir betrachten Information und Wissen im System eines Berufskollegs nicht als Kommunikationen zwischen den Mitgliedern der Organisation in ihren individuellen Bezie-

hungen, sondern vielmehr als strategische Dimensionen der Führung des Systems im Sinne systemischer Informationspolitik und eines Wissensmanagements, das bewusst mit den im System vorhandenen Bildungspotenzialen und daraus initiierten Kommunikationsprozessen umgeht. Gleichzeitig folgen wir in diesem Zusammenhang Rosenbuschs Rückgriff auf die „Personale Systemtheorie" nach König & Volmer (1997), die im Gegensatz zu Luhmann soziale Systeme als Systeme handelnder Personen begreifen und damit wie die Figurationssoziologie von Elias die Perspektiven systemischer Kommunikation und die Perspektive der in schulischen Interaktionsprozessen kommunikativ handelnden Akteur*innen miteinander verbinden.

„Die Gedanken, Einschätzungen, subjektiven Interpretationen der einzelnen Systemmitglieder bestimmen den Zustand eines sozialen Systems. Die kommunikativen Austauschprozesse zwischen den Systemmitgliedern stellen ein zentrales Element für den Zustand des sozialen Systems dar." (Rosenbusch 2005, 84). Genau diesen psychosozialen Befund der Organisationspädagogik müssen Schulleitungen in der systemischen Gestaltung von Information und Wissen als Führungsdimensionen und Kommunikationsmedien im systemtheoretischen Verständnis berücksichtigen, um auf der übergeordneten Systemebene die Voraussetzungen für eine qualitative Beziehungsgestaltung und eine notwendige, auf Kommunikation basierende Eigendynamik ihrer Organisation herstellen zu können. Da Schulleitungen in ihrem Schulsystem praktisch nicht oder nur in geringem Maße über harte Führungsmittel wie Sanktionen, Incentives, pekuniäre Zuwendungen usw. verfügen, können sie die oben angegebenen Ziele bzw. Zieldimensionen von Schule nur erreichen, wenn sie Information und Wissen führungsstrategisch einsetzen, um auf der personalen Ebene Stimulierung (Arbeitszufriedenheit, Engagement und Begeisterung für die pädagogische Sache), Motivation und Schaffung einer produktiven Arbeitsatmosphäre und Offenheit für eine innovative Schulentwicklung durch eine professionelle kommunikative Führungskompetenz realisieren zu können (vgl. Rosenbusch 2005, 96). Dazu kann Schulleitung ihre Machtpotenziale wirksam nutzen, wenn sie die Prämisse der Macht-Vertrauens-Balance beachtet. Der Rückgriff auf Formen der Macht wie Amts- und Sanktionsmacht ist dabei eher kontraproduktiv. Im Sinne einer auf positive Resonanz setzenden Führung helfen vor allem die auf Kompetenz, Erfahrung und Überzeugungskraft basierenden Formen von Macht wie „Expertenmacht", „Definitionsmacht" (Deutungs- und Auslegungskompetenz), „Wertschätzungsmacht" (Achtsamkeit, Respekt, Lob und Anerkennung), „Identifikationsmacht" (Wahrnehmung der eigenen Vorbildfunktion und Präsenz im System) sowie „Kommunikationsmacht" (beziehungsgestaltende Kraft, Empathievermögen und Sozialkompetenz). Das Ziel eines so ausgelegten Umgangs mit Macht im Sinne organisationspädagogischer Prämissen ist ein offenes und vertrauensvolles Verhältnis aller an Schule Beteiligten, besonders zwischen Schulleitung, Lehrerkollegium und Schülerschaft, sodass sich alle mit ihrer Schule identifizieren und so den „Geist der Schule" prägen (vgl. Rosenbusch 2005, 100 ff.). Gerade die von organisationspädagogischen Prinzipien getragene Gestaltung des Umgangs mit im System auffindbaren Informations- und Wissensbeständen trägt dazu bei, eine dauerhaft im System verankerte Macht-Vertrauens-Balance zu generieren. Da ein Berufskolleg (wie im Spielmodell gezeigt) ein äußerst

komplexes, aus vielschichtigen und multidimensionalen Verflechtungen bestehendes System ist, das sich kontinuierlich durch Reflexion und Austausch im System selbst organisiert und in seiner strukturellen Dynamik reproduziert und gleichzeitig verändert, ist ein systemisches Verständnis von „INFORMATION" als führungsstrategischer Motor unabdingbar, um zu verstehen, wie sich Information und Wissen auf das Funktionieren des Systems als pädagogischer Handlungseinheit auswirken. „Von Information spricht man [in diesem Zusammenhang] am besten nur im Singular. Wer von Information im Plural spricht, verwechselt sie mit Daten, Fakten, Nachrichten, kommunikativen Ereignissen. All dies kann dazu dienen, die Information auszubauen oder einzuschränken, indem man anschließend zwischen mehr oder weniger Möglichkeiten (gewollten und ungewollten) wählen kann. Aber es handelt sich nach wie vor um Information, die dadurch gemessen wird, wie viele Alternativen sie vorzeichnet. Wenn wir von Information im Plural sprechen, meinen wir damit die Zunahme oder Abnahme dieses Maßes." (Baecker 2012, 39). Information im systemtheoretischen Verständnis legt also die informationspolitische Strategie der Führung einer Organisation offen, die entweder auf eine kontinuierliche Erweiterung von Information im System setzt oder gezielt auf Nicht-Information als Reduktion oder gar Zerstörung von Information angelegt ist. Dem organisationspädagogischen Konzept entspricht im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses des pädagogischen Tuns der Akteur*innen in einer Schule nur eine Nutzung von Information als Handlungsmöglichkeiten generierender Mechanismus, der die Stärkung und Förderung der Sinnhaftigkeit und der bildungsbezogenen Zweckbestimmung der schulischen Institution gewährleistet. Für die Qualität dessen, was in einer Schule geschieht, ist nicht Information an und für sich ausschlaggebend, sondern vielmehr, wie sie kommuniziert wird. Kommunikation in systemtheoretischer Perspektive meint im Kontext schulischer Organisationsgestaltung nicht die Vielzahl von Kommunikationen zwischen den einzelnen Akteur*innen im System, sondern die Art und Weise, wie ein System nach innen (auf der Basis festgelegter Regeln, Verfahren und Prozesse) mit sich selbst und nach außen mit seiner Umwelt (seinen Netzwerken) kommuniziert. Kommunikation ist in diesem Verständnis ein selbstreferenzieller Austauschprozess zur Aufrechterhaltung der Organisation als „autopoietisches" System.

„Man kommt der Kommunikation mit sich selbst und mit ihrer Umwelt nur auf die Spur, wenn man in der Lage ist, nachzuvollziehen, welche Unterschiede die Organisation trifft, um die eigenen Zustände der Ordnung und der Unordnung so miteinander zu kombinieren und gegeneinander wechseln zu können, dass die Organisation sich und ihren Unterschied zur Umwelt aufrechterhält. Der entscheidende Punkt ist, dass jede Organisation [hier das Berufskolleg als Organisation beruflicher Bildung] als Differenz definiert wird." (Baecker 2012, 24). Das Berufskolleg kann diesen Unterschied zu anderen Berufskollegs im Sinne von Vergleichstatbeständen und von qualitativen Alleinstellungsmerkmalen aufrechterhalten und im organisationspädagogischen Sinne weiterentwickeln, wenn es der Führung der jeweiligen Schule gelingt, durch Kommunikation immer wieder neue Sinn- und Bedeutungspotenziale im System zu produzieren und entsprechend zu distribuieren. Information als Potenzial für Sinn- und Bedeu-

tungsvolumina entsteht nur durch Kommunikation. Das ist sofort zu verstehen, weil Information sich immer in zwei substanziellen Aspekten konkretisiert, nämlich einem informierenden Aspekt und einem mitteilenden Aspekt. Beide Aspekte lösen als Aussagen und Botschaften unterschiedliche Wirkungen im und für das System aus. Kommunizierte Information entwickelt immer eine spezifische Eigendynamik, die auf das hinweist, was ist oder war, und auf das, was künftig sein soll. Information entfaltet die in ihr enthaltenen Sinn- und Bedeutungspotenziale nur durch Kommunikation und die dadurch festgelegte Möglichkeit der Interpretation. Denn nur Interpretation schafft Sinn und Bedeutung (vgl. Baecker 2012, 56).

Berücksichtigt man diese organisations- und kommunikationstheoretischen Sachverhalte, dann ist Schule nur möglich durch Kommunikation und Organisation auf der Basis der zuvor dargelegten organisationspädagogischen Prämissen, wonach Organisation den „Spielraum" für Kommunikation determiniert. „Etwas zu organisieren heißt [dann], Festlegungen darüber zu kommunizieren, wie zu kommunizieren ist." (Baecker 2012, 57). Die Organisation bildet den Rahmen für Kommunikation, die immer Information (Sachinformation) und Mitteilung (Botschaft) zugleich ist. Das bedeutet, dass im Kontext von Führung Beziehungs- und Organisationsgestaltung zusammengehören. „Deswegen macht es Sinn, Information als In-Formation, das heißt als Formgebung und Formwerdung des Systems zu verstehen." (ebd., 60).

Neben Information ist Wissensmanagement im System das zweite wichtige Element strategischer Führungskommunikation. Da Wissen stets auch Information in dem hier dargelegten systemischen Selbstverständnis ist, ist in der Führungspraxis komplexer Schulsysteme wie Berufskollegs mit den vorhandenen Wissenspotenzialen entsprechend gestaltungsorientiert umzugehen. Den produktiven und auf kontinuierliche Verbesserung der pädagogischen Praxis ausgelegten Umgang mit Wissen im System nennen wir dann „Wissensmanagement". Aufgrund der Vielzahl an Bildungsgängen, die in Abteilungen und berufsfeldbezogenen Bereichen gebündelt sind, generiert ein Berufskolleg durch die in ihm ablaufenden Interaktionsprozesse eine hohe Quantität und vieldimensional bestimmte Qualität zahlreicher Varianten berufspädagogischen Professionswissens, das bewusst oder unbewusst in die Entwicklungsprozesse eines Berufskollegs einfließt. Die Gesamtheit dieses Professionswissens tritt als spezifisches Wissen über die Arbeit und die Funktion eines Berufskollegs und als Wissen des systemischen Innenlebens, also als eine Art geteiltes Alltagswissen, zutage, das Führung zur Befähigung zur Reflexion und Selbstorganisation zu nutzen hat. Die Organisationstheorie nach Baecker 2012 unterscheidet in diesem Zusammenhang fünf Wissensarten oder Wissensdimensionen, die für die Steuerung, Stabilisierung und Entwicklung eines Systems bedeutsam sind:

„Erstens gibt es in jeder Organisation ein Wissen über Produkte [in einer Schule Wissen über pädagogische Leistungen im Sinne von Erziehungs- und Bildungsleistungen], Technologien [in Schule technische Ausstattung mit Lernmitteln und pädagogischer Unterstützungstechnik] und Produktionsprozesse [in Schule Unterrichts-, Begleitungs-, Betreuungs-, Beratungs- und Förderprozesse]. Dieses Wissen wird von [Mitgliedern der Organisation], von Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Professionen

und mit unterschiedlichen Qualifikationen, aber auch von Kunden („Prosumenten") und Kooperationspartnern eingebracht." (Baecker 2012, 70). Das trifft für Berufskollegs ebenfalls in spezifischer Weise zu. Alle Beteiligten an Schule (Eltern als ehemalige Schüler*innen, Lehrkräfte, Führungspersonen, sonstige pädagogische Mitarbeiter*innen, Schüler*innen, Auszubildende und Studierende) bilden sich jeweils subjektive Theorien über Schule. Bei berufsbildenden Schulen beeinflussen aber auch die subjektiven Vorstellungen und Erwartungen ihrer Stakeholder (Ausbildungsbetriebe, Unternehmen, Kammern als zuständige Stellen für die primäre Berufsausbildung, die Agenturen für Arbeit mit ihren Vermittlungs- und Beratungsinstitutionen und Vertreter*innen anderer Bildungseinrichtungen) das, was in einer berufsbildenden Schule passiert.

„Zweitens gibt es ein fast nie thematisiertes, aber umso selbstverständlicher vorausgesetztes gesellschaftliches Wissen darüber, was ein [Berufskolleg] ist, wie [es] funktioniert, was man von [ihm] erwarten kann und unter welchen Umständen [es] vom Rest der Gesellschaft akzeptiert wird. Dieses Wissen trifft Aussagen über die Organisation als gesellschaftliche Institution." (ebd., 71). Diesem allgemeinen gesellschaftlichen Wissen über Art, Struktur und Funktion eines Berufskollegs als in der Regel öffentliche Einrichtung beruflicher Bildung entspricht im System selbst ein „Expertenwissen".

„Dies ist typischerweise ein Wissen, das in Organisationen über die relevanten Umwelten der Organisation entwickelt wird, […], und das in den Organisationen von speziellen Abteilungen oder Stellen bereitgestellt wird. […]. Expertenwissen ist grundsätzlich Wissen über Umwelten [und über relevante System-Umwelt-Beziehungen, von denen vor allem die Führungspersonen in einem Berufskolleg aufgrund ihrer Kooperationen im Kontext von Netzwerken beruflicher Bildung Kenntnis haben]." (Baecker 2012, 74 f.). Innerhalb der Hierarchie einer Organisation gibt es aber auch ein allgemeines Wissen aller Mitglieder der Organisation, bei einem Berufskolleg insbesondere bei den Mitgliedern des Lehrkräftekollegiums, darüber, wie das System funktioniert, das heißt ein Wissen über die Kompetenz der Schulleitung, über die Führungskultur, über einzuhaltende Regeln und Verfahren, über interne Informations- und Kommunikationsprozesse, über Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entscheidungen und über die auf die eigene Karriere bezogenen Erfolgsfaktoren. Dieses in der modernen Organisationstheorie als „Milieuwissen" bezeichnete Wissen ist sich klar darüber, wie die Dinge in der Organisation üblicherweise laufen, was man von wem zu erwarten hat, wessen Initiativen in der Regel erfolgreich sind und wessen Initiativen in der Regel im Sand verlaufen, von welcher Seite Intrigen zu erwarten sind, wie man mit Kontrollmechanismen, Controlling- und Revisionsmaßnahmen umzugehen hat, wie die eigenen Arbeitsabläufe stressfrei und karriereaffin zu gestalten sind und so weiter und so fort. Dieses Milieuwissen ist ein soziales Wissen, das von den Individuen nachzuvollziehen ist (vgl. Baecker 2012, 76). Problematisch für die Führung einer Schule als pädagogischer Organisation wird das im System eingesetzte und genutzte Milieuwissen dann, wenn es zu bloßem „Cliquen-Wissen" verkommt, deren Köpfe versuchen, mit ihren Wissensterrains Entscheidungen der Leitung zu unterlaufen; ansonsten ist das Milieuwissen ein wesentlicher Bestandteil des Organisationswissens, weil das Milieu oder die

innersystemischen Milieus (z. B. Bildungsgangteams, Steuergruppen, Qualitätszirkel, Abteilungen usw.) die Organisation beobachten und ihre Wahrnehmungen nicht selten taktisch kommunizieren. Deshalb kommt man nicht umhin, „zur Kenntnis zu nehmen, dass alles, was in einer Organisation geschieht, nicht nur befolgt oder abgelehnt wird, sondern zugleich auch beobachtet wird. Diese Beobachtung verändert die Organisation genauso wie jede Entscheidung, wo immer sie getroffen wird, weil diese Beobachtung darüber mitentscheidet, welche Entscheidungen wo hinfort noch getroffen werden können und welche Kommunikation wo hinfort noch ernst genommen wird. […]. Organisationswissen ist das Wissen, das in den Verhältnissen steckt und das uns in dem Ausmaß, in dem wir in ihm stecken, zwangsläufig bekannt und unbekannt zugleich ist.

Das wichtigste Qualitätsmerkmal dieses Wissens ist, dass es kommuniziert werden muss, um wirksam zu werden, und dass die Art und Weise, wie es wirksam wird, davon abhängt, wie es in der [organisationalen] Kommunikation ausgewertet wird. Qualität und Wirksamkeit sind dabei davon abhängig, dass tatsächlich nicht das Wissen als solches kommuniziert wird, sondern immer die Differenz zwischen Wissen und Nichtwissen.“ (Baecker 2012, 77 f.).

Nur so wird klar, dass es diese Differenz ist, die Schule zu einem System macht, das sich permanent verändert und sich deshalb weiter nach vorne entwickeln muss. Der systemische Faktor der kontinuierlichen Veränderung ist damit die Basis eines Verständnisses von der Organisationskultur der eigenen Schule, die klar kennzeichnet, wodurch sich die eigene Schule von anderen Schulen oder verwandten Bildungseinrichtungen vor allem an ihrem Standort und in ihrer Region unterscheidet. Die Kultur einer Schule ist also immer das Ergebnis eines prozessualen Vergleichs mit anderen Schulen; nur so lässt sich von „unserer“ Organisationskultur sprechen. Der Vergleich mit anderen Organisationen setzt die Organisation der eigenen Institution kontingent, das heißt, dass sich erst aus diesem Vergleich die Fülle der Entwicklungsmöglichkeiten der eigenen Schule als Entscheidungs-, Handlungs- und Gestaltungsalternativen ergibt. „[Dieser Vergleich] macht darauf aufmerksam, dass das Verglichene nicht so sein muss, wie es ist, sondern auch anders sein könnte. Er löst Notwendigkeiten auf und setzt Kontingenzen an deren Stelle. […]. Organisationen kommen nach Jahrzehnten immer wieder neu ansetzender Gestaltungsversuche, Beratungsinterventionen, Auflösung [von fest verankerten Strukturen, systemischen Abläufen und Routinen] und Rekombination nicht umhin, ihre Kontingenz, ihre Veränderbarkeit und die Abhängigkeit dieser Veränderung von teils selbstgewählten, teils von außen [durch Stakeholder-Organisationen] erzwungenen Zufällen als das einzig Verlässliche auszumachen, womit sie es zu tun haben. Organisationskultur ist daher zunehmend Kontingenzkultur.“ (Baecker 2012, 110).

Wenn wir nun die Organisationskultur eines Berufskollegs als Kontingenzkultur annehmen, dann ist klar, dass Schulentwicklung in diesem System nur im Selbstverständnis der Schule als lernender Organisation denkbar ist.

5.2 Personalentwicklung (PE) und Organisationsgestaltung als tragende Säulen der Schulentwicklung im Berufskolleg als lernende Organisation

Eine lernende Organisation setzt nicht nur hinsichtlich der pädagogischen Arbeit der Schule den Primat der Pädagogik und der damit verbundenen Haltungen und Werte voraus, sondern setzt der Organisationspädagogik folgend diesen Primat auch für Führungshandeln in Schulentwicklungsprozessen. Deshalb sollen im Folgenden die systemischen und personalen Prämissen für ein integratives Konzept von Personalentwicklung und Organisationsgestaltung dargelegt werden, damit man verstehen kann, was ein Berufskolleg zu einer lernenden Organisation (zusammen-)wachsen lässt. Die Ausgangsthese ist, dass sich ein Berufskolleg aufgrund seiner strukturellen Komplexität nur dann zu einer lernenden Schule entwickelt, wenn es der Führung gelingt, die basalen strukturellen Einheiten der Schule wie Fachgruppen, Jahrgangstufenteams, Bildungsgänge, interne Expertengruppen, Steuerungsgremien etc. zu professionellen Lerngemeinschaften (PLG), die das Ganze im Blick haben, auf der personalen und der systemischen Ebene zu entwickeln und aufzubauen. Dazu ist zunächst zu klären, was ein Berufskolleg als lernende Organisation ist und wodurch sich ein Berufskolleg als soziales System von anderen, eher instrumentell und formal-administrativ geführten Bildungsinstitutionen und ihren Formierungen unterscheidet. Schule ist per definitionem immer nur als lernende Schule im allgemeinen Sinne in der Bedeutung eines Ortes, der zum Lernen da ist, vorstellbar, trotzdem ist das Konzept der „Lernenden Schule“ insofern davon abzuheben, als im Konzept „Lernende Schule“ die Akteur*innen der Schule grundsätzlich weitgehend selbstbestimmt und selbstorganisiert über die Richtung der Weiterentwicklung ihrer Schule als „Haus des Lernens“ und über die pädagogischen Wege des Lernens im und außerhalb dieses Hauses entscheiden. In Anlehnung an die am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck 1998 im Kontext von School-Leadership erarbeiteten Axiome für eine lernende Schule werden hier die systemischen Prämissen für die „Lernende Schule“ und ihre Führung entwickelt. Wenn wir uns die erkenntnistheoretischen Wurzeln der lernenden Schule wie etwa die Systemtheorie Luhmanns, die „emanzipatorische Bildungstheorie“ (Klafki), „Reformpädagogik“ (Dewey), Schulentwicklungstheorie nach Rolff, die interaktionssoziologische Rollentheorie nach Krappmann, die „Theorie sozialer Intelligenz“ (Goleman), das Konzept der systemischen Organisationsberatung nach König/Volmer und Rosenbuschs Organisationspädagogik (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1999, 35, Abb. 4: „Die Wurzeln der Lernenden Schule“) anschauen, dann lassen sich aus diesen Ansätzen auch ohne ihre ausführliche theoretische Analyse und Darlegung die wesentlichen Bestimmungsfaktoren für eine Axiomatik der Führung einer lernenden Schule ableiten. Das sind dann Kategorien wie: ganzheitliches Systemdenken, Bildungsarbeit als pädagogische Auffindung und Ermöglichung von mehr Freiheit, Gemeinschaft, Wir-Gefühl und Verantwortung, Kommunikation und Verständigung,

Verknüpfung von Rationalität und Emotionalität, Fortschritt als kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP), Stimmigkeit von Person und System als organisationale Identität.

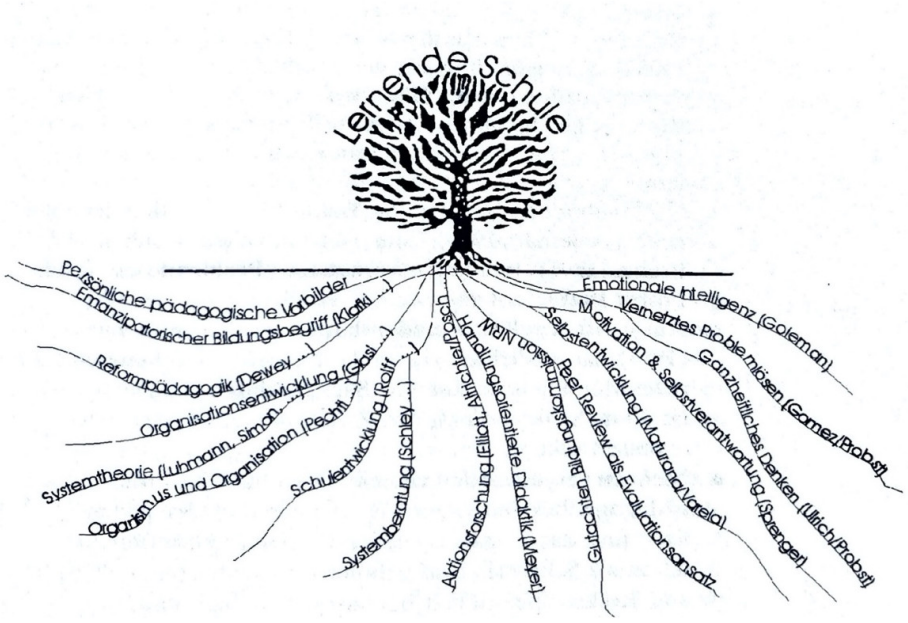


Abbildung 3: Die Wurzeln der Lernenden Schule (Schratz & Steiner-Löffler 1999, 35)

In Schulen, deren Zweck vornehmlich darin besteht, Unterricht nach Lehrplanvorgaben abzuhalten, wird man eine auf diesen Kategorien fußende Axiomatik der Schulführung nicht erreichen können. Eine allgemeine Konkretisierung der Merkmale einer lernenden Schule hat 1996 die Evaluationskommission zur „Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung" in Österreich geliefert:

„Eine ihren Entwicklungsprozess selbst organisierende Schule, an deren Gestaltung die Lehrer/innen und Schüler/innen, die Schulleitung, die Eltern, Hausmeister und weiteres Personal mitwirken, nennen wir eine ‚Lernende Schule':

- Eine solche Schule steht in der Tradition der pädagogischen Aufklärung, aber sie nimmt die Konzepte und Modelle des ‚Lernenden Unternehmens', der Organisationsentwicklung und der Schulkultur auf.
- Sie entfaltet eine soziale Architektur, in der Menschen mit ihren Stärken und Schwächen zu gemeinsamer Problemlösung ermutigt werden.
- Und sie verfügt über Instrumentarien, um sie kritisch zu reflektieren, um aus Widerständen und Konflikten zu lernen und um die gesetzten Entwicklungsziele selbstbewusst zu verantworten." (zitiert nach: Schratz/Steiner-Löffler 1999, 25).

Berufskollegs haben im Kontext ihrer System-Umwelt-Beziehungen nicht nur die Akteur*innen im System, sondern auch ihre Stakeholder in die bezeichneten Reflexions-, Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse einzubeziehen, um ihren gesellschaftlichen, beruflichen und personalen Bedürfniserfordernissen gerecht zu werden.

Berufskollegs haben sich gerade aufgrund ihrer komplexen strukturellen Verflechtungszusammenhänge in besonderer Weise mit den für Schule fundamentalen Systemwidersprüchen auseinanderzusetzen. Widersprüche wie: – Bewahren vs. Verändern, Individuum vs. System, der Blick auf das Ganze vs. Förderung des Einzelnen, formale und informelle Kommunikation, Output- vs. Outcome-Orientierung in der pädagogischen Praxis, Kreativität vs. Wissensanhäufung, Qualität des Lernens und Mangel an Lernzeit, Schüler*innen als Konsumenten und Produzenten von Lern-Produkten, pädagogische Haltung der Schule als Lerngemeinschaft vs. Lernen für fremdbestimmte Zwecke im Sinne der Verwertbarkeit erworbenen Wissens – sind durch Führung der Schule als lernende Organisation integrativ in neue ausbalancierte Konzepte der Schulentwicklung zu überführen. Axiome der lernenden Schule liefern hierzu Eckpunkte und den nötigen organisationspädagogischen Orientierungsrahmen für Führungskräfte und Mitglieder der Organisation.

Als Axiome der lernenden Schule und ihrer Führung lassen sich folgende Referenzvorgaben herausstellen:

1. Axiom: Eine lernende Schule ist daran festzumachen, wie die Schulführung alle ihre Entscheidungen für die Schule und ihre Entwicklung darin begründet, kommuniziert und darauf konzentriert, die Qualität der pädagogischen Prozesse als Kern der innerschulischen Interaktion und der internen wie externen Kooperation zu verbessern. In einem Berufskolleg bedeutet das unter anderem, dass es der Schulführung gelingt, die unterschiedlichen berufspädagogischen Konzepte der einzelnen Bildungsgänge zu einem qualitativen Gesamtkonzept beruflicher Bildung in der Schule als pädagogische Handlungseinheit zu verdichten. Auf der personalen Ebene muss hierzu eine abgestimmte und akzeptierte (berufs-)pädagogische Grundhaltung in ein entsprechendes professionelles Engagement und Verhalten überführt werden. Auf der organisationalen Ebene sind Voraussetzungen für die Möglichkeit echter Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen etwa durch spezifische Zeit-Raum-Gestaltungen und durch den Abgleich didaktischer Jahresplanungen herzustellen.

2. Axiom: Kennzeichnend für die organisationspädagogische Führung einer lernenden Schule ist, wie die Führungspraxis neue Schulräume, mehr Lernzeit und neue pädagogische Impulse für den Schulerfolg der Schüler*innen sowie auch für alle anderen Mitglieder ihrer Organisation realisiert. Ein möglicher Ansatz könnte der Versuch sein, bestehende Konzepte der schulabhängigen Rhythmisierung des Lernens durch immer wiederkehrende fachbezogene Stundenpläne zugunsten von Lernformen zu überwinden, die sich an den tatsächlichen Lernbedürfnissen der an Schule Beteiligten ausrichten. Dazu ist es notwendig, Kriterien und Indikatoren für den Schulerfolg gemeinsam zu erarbeiten und zu implementieren.

3. Axiom: Eine lernende Schule zeigt sich konkret auch darin, wie Schulführung darauf einwirkt, ihr Schul-Leitbild als Referenzsystem der eigenen Schulkultur mit

dem pädagogischen Selbstverständnis aller Beteiligten in Einklang zu bringen, um damit eine Grundvoraussetzung für die Entstehung einer soliden Schulgemeinschaft als Verantwortungs- und Wertegemeinschaft zu ermöglichen.

„Das dritte Axiom geht davon aus, dass sich die Qualität von Schulentwicklung daran erkennen lässt, wie das ‚Ethos der Schule' und der ‚pädagogische Eros' [des Einzelnen] zusammenwirken.

Das Ethos der Schule ist der Wertekonsens über jene moralischen Grundsätze, welche von den Lehrkräften in ihrer pädagogischen Arbeit als selbstverständlich und verbindlich angesehen werden. […]. Der pädagogische Eros ist einem Menschenbild verbunden, nach dem [die Beteiligten an Schule] als (Dialog-)Partner/innen wertschätzend akzeptiert werden." (Schratz/Steiner-Löffler 1999, 59).

Das enge, auf Wertschätzung beruhende Wechselverhältnis vom Ethos der Schule und pädagogischem Eros bestimmt auch die Intensität der Identifikation der Mitglieder der Schule mit ihrer Organisation im Sinne „affektiven" und „normativen" Commitments als Kriterium für die Qualität der Schule als lernende Organisation. Affektives Commitment bezeichnet vor allem die emotionale Bindung einer Person an ihre Organisation, normatives Commitment legt offen, inwieweit sich der Einzelne in seinem professionellen Selbstverständnis eher aus moralisch-ethischen Gefühlen heraus der Schule und ihren Mitgliedern verbunden fühlt. Führung in diesem Zusammenhang zielt darauf ab, affektives und normatives Commitment zu stärken (vgl. van Dick 2017, 4).

4. Axiom: Eine lernende Schule begreift sich nie als Problem-, sondern als Entwicklungs- und Lösungsraum, in dem Führung nie von „Defizitfahndung", sondern von „Schatzsuche" (Rosenbusch 2005) getrieben wird und Schulentwicklung betreibt. Mit dieser positiven Motivation ausgestattet und von Visionen geleitet, agiert die Schulleitung in ihrer Führungspraxis dann in erster Linie nicht als Bewahrer, sondern als „change agent" (vgl. Fullan 2011).

Changemanagement als Führungshandeln versteht sich in diesem Zusammenhang als Strategie, Problemfelder in der eigenen Schule in Lösungsräume zu verwandeln, indem man Widerstände, Konflikte, Widersprüche, Gegensätze usw. als Ressourcenreichtum im System ausmacht und für Lösungen konstruktiv nutzt. Das gelingt dann, wenn die Schulführung in der „fraktalen Architektur" der eigenen Schule die für Entwicklung relevanten Punkte, vor allem die Punkte an den pädagogisch wirksamen Schnittstellen wie Lernzeit, Raumgestaltung und zielgerichtete Steuerung interner Interaktionsprozesse im institutionellen Kontext, entdeckt und zu Ausgangspunkten von Schulentwicklung macht (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1999, 76 f.).

5. Axiom: Die Qualität einer lernenden Schule lässt sich auch daran festmachen, inwieweit Schulführung kollegiale Zusammenarbeit durch Teamgeist, Teamentwicklung und Team-Lernen organisational voranbringt. Wie für das Berufskolleg schon erwähnt, leitet die Führung der Schule einen entsprechenden Prozess der Personal- und Organisationsentwicklung dadurch ein, dass sie Maßnahmen zur Weiterentwicklung bestehender Teams zu professionellen Lerngemeinschaften im System initiiert, organisiert, begleitet und unterstützt und Handlungsspielräume hierfür eröffnet.

6. Axiom: Eine lernende Schule erweist sich als besonders erfolgreich in der Art und Weise, wie ihre Führung in Netzwerken agiert und externe wie interne Netzwerkkontakte als zusätzliches Ressourcenpotenzial für die eigene Schule nutzt. Als ein oft erwähntes und positiv erlebtes Beispiel einer solchen Kooperation gilt für ein Berufskolleg der Wissens- und Erkenntnisaustausch im Sinne eines „Theorie-Praxis-Transfers" der eigenen Schule und einschlägiger Einrichtungen wie Hochschulen und Universitäten vor Ort und/oder in der Region.

Die bis hierhin vorgeschlagene und dargelegte Axiomatik einer lernenden Schule konkretisiert sich allerdings erst in einer entsprechenden pädagogischen Praxis, wenn sich diese systemischen Rahmenbedingungen auf der personalen Ebene in entsprechende professionelle Dispositionen umsetzen. So stellt der international bekannte Experte einer Systemtheorie organisationalen Lernens Peter M. Senge ebenfalls fest: „Die Funktionsweise von Organisationen wird dadurch bestimmt, wie wir arbeiten, wie wir denken und interagieren, die erforderlichen Veränderungen müssen wir nicht nur in unseren Organisationen, sondern auch bei uns selbst vollziehen." (Senge 2011, 8). Lernende Organisationen schaffen den Rahmen, innerhalb dessen die Mitglieder der jeweiligen Organisation „kontinuierlich die Fähigkeit entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden." (Senge 2011, 13). Eine lernende Organisation ist also eine Organisation, in der Menschen lernen, miteinander zu lernen. Nur so ist positive Veränderung im System möglich. „Das Engagement einer Organisation, lernen zu wollen, kann immer nur so groß sein, wie das Engagement ihrer Mitglieder." (ebd., 17 f.). Die sechs vorgestellten Axiome einer lernenden Schule konkretisieren sich auf der personalen und sozio-kulturellen Ebene der Organisation in spezifischen Ausprägungen von „Lernfähigkeiten", die Senge „Disziplinen" nennt.

„The Fifth Discipline (Senge 1990) where five different components, so-called disciplines, are distinguished that make an organization a learning organization. The first one is personal mastery, the second one is mental models, that refers to ideas and visions, that people have, that determine how they see the world and that influence their behavior. Building a shared vision is also important for organizational development. In addition, team learning is an integral part of the learning organization. The last, and ‚fifth discipline', system thinking, integrates all these disciplines." (zitiert nach Mulder 2023, 7).

Um eine Organisation in eine lernende Organisation transformieren zu können, sind die hier angesprochenen „Lernfähigkeiten" sowohl für die Führung einer Organisation als auch für ihre Mitglieder unabdingbar. Dabei sind vor allem die Dispositionen besonders bedeutsam, die sich mittelbar oder unmittelbar auf pädagogische und soziale Haltungen auswirken. Das sind vor allem kognitiv und emotional motivierende Faktoren wie das pädagogische Selbstverständnis der Beteiligten, Menschen- und Weltbilder, Gemeinschaftssinn und organisationale Bindung (Commitment), Innovationsoffenheit und Teamgeist sowie eine ganzheitliche Sicht auf die eigene Organisation als institutionelles System und soziale Figuration, wie Senge es als Lern-Konzept mit den genannten fünf Disziplinen entworfen hat (nach Mulder 2023, 11):

a) Personal Mastery:
„Personal Mastery versteht sich als Selbstführungskompetenz auf der Basis von Selbstbeobachtung, Selbstachtung, Selbstreflexion und Selbstkritik. Darüber hinaus bedeutet „personal mastery", dass man seine persönliche Vision [von der eigenen Führungspraxis und von der Kultur der eigenen Organisation] kontinuierlich klärt und vertieft, dass man seine Energien bündelt, Geduld entwickelt und die Realität objektiv betrachtet." (Senge 2017, 17).
Erst wenn man als Führungskraft seine eigene „personal mastery" durch die hier angedeuteten Professionalisierungsprozesse entwickelt hat, ist man in seiner Führungsverantwortung in der Lage, auch die Mitglieder der Organisation im Sinne einer professionellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Es besteht also in der Organisations- und Schulpädagogik, insbesondere an berufsbildenden Schulen, kein Zweifel daran, dass dies eine genuine Aufgabe von Schulführung ist.
„Here, leaders can play an important role. Furthermore it is suggested that leaders have to be developers of policy, strategy and systems and act as stewards where they explain the sense of what they are doing and what is happening, for instance by storytelling. They have to be aware of their role as ‚teacher' which is meant as facilitating and creating possibilities for learning. They are seen as responsible for the development of shared mental models, learning and shared leadership." (zitiert nach Mulder 2023, 11).
Hier wird klar, dass Führungspersonen immer auch und in jeder Beziehung des Systemgeschehens und auf allen Ebenen ihrer Organisation (individuelle, soziokulturelle und systemische Ebene) eine Vorbildfunktion für die Mitglieder der Organisation haben, besonders hinsichtlich ihrer Selbstführung und Selbstkompetenz und deren Bedeutung für die Stabilität und das Entwicklungspotenzial ihres Systems. Da die Dynamik der Organisation in hohem Maße von der kognitiven Flexibilität ihrer Mitglieder abhängt, tragen Führungskräfte gerade für die Überwindung und/oder Entwicklung der im System wirksamen „mentalen Modelle" eine entscheidende Verantwortung.

b) Mentale Modelle:
Mentale Modelle sind tief verwurzelte und im System verankerte Wahrnehmungsmuster, die das Handeln und Verhalten der Systemmitglieder durch teils festgefahrene Routinen lenken und damit das System nicht selten stagnieren lassen und notwendige Veränderungen blockieren.
„Die Disziplin der mentalen Modelle beginnt damit, dass man den Spiegel nach innen kehrt. Wir müssen lernen, unsere inneren Bilder von der Welt aufzudecken, sie an die Oberfläche zu holen und sie einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Die Arbeit mit mentalen Modellen erfordert ferner die Fähigkeit, ‚lernintensive' Gespräche zu führen, in denen die Beteiligten sowohl neugierig fragen als auch ihre Standpunkte vertreten, in denen sie zum Ausdruck bringen, was sie denken, und ihr Denken für die Einflüsse anderer öffnen." (Senge 2017, 19).
Gemeinsame Reflexion und Kommunikation über das, was im System passiert, eröffnen dann Möglichkeiten, das System lebendig zu halten und die Dynamik ent-

sprechender Interaktionsprozesse für die Entfaltung vorhandener Ressourcen zur Entwicklung der Organisation zu nutzen und positive Resonanz zu erzeugen. „Man kann sich nur schwer vorstellen, dass irgendeine große Organisation [wie beispielsweise ein Berufskolleg] auf Dauer ohne gemeinsame Ziele, Wertvorstellungen und Botschaften erfolgreich sein könnte." (Senge 2017, 19). Damit die Schule als lernende Organisation atmen und leben kann, muss Führung tagtäglich alle Anstrengungen unternehmen, die Vielzahl subjektiver Theorien vom Systemgeschehen, die gerade im Schulalltag wirksam und evident sind, zu einem gemeinsamen Selbstverständnis von Schule als lernende Organisation und Wertegemeinschaft im Sinne einer gemeinsamen Vision zusammenzuführen.

c) Die gemeinsame Vision:
In einer berufsbildenden Schule ist es aufgrund ihrer strukturellen Komplexität mit zahlreichen Fachbereichen, Fachrichtungen und Bildungsgängen und der Vielzahl subjektiver Theorien von Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit und hinsichtlich des Erfolgs der Schule, denen unterschiedliche berufliche Sozialisationen zugrunde liegen, umso schwerer, eine einheitliche, in sich stimmige und akzeptierte Identität ihrer Schule herzustellen. „Zur Disziplin der gemeinsamen Vision gehört die Fähigkeit, gemeinsame ‚Zukunftsbilder' freizulegen, die nicht nur auf Einwilligung stoßen, sondern echtes Engagement und wirkliche Teilnehmerschaft fördern." (Senge 2017, 20). Ein Weg, die Schule zu einer solchermaßen aktiven Solidargemeinschaft zu formen, ist „Team-Lernen".

d) Team-Lernen:
In einer Schule im Verständnis einer lernenden Organisation ist dies nur möglich über und durch Zusammenarbeit und Lernen im Team. Der Ansatz von Führung ist in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit des Aufbaus von Teams als professionell vernetzte Lerngemeinschaften in der Organisation, die über die Grenzen ihres jeweiligen (Teil-)Systems hinweg miteinander kommunizieren und zusammenarbeiten. Nur so ist Team-Lernen als Motor der lernenden Organisation vorstellbar.
„Die Disziplin des Team-Lernens beginnt mit dem ‚Dialog', mit der Fähigkeit der Teammitglieder, eigene Annahmen ‚aufzuheben' und sich auf ein echtes ‚gemeinsames Denken' einzulassen. Für die Griechen bedeutete *dia-logos* das ungehinderte Fluten von Sinn, von Bedeutung in einer Gruppe, wodurch diese zu Einsichten gelangen kann, die dem Einzelnen verschlossen sind." (Senge 2017, 20).
In diesem Zusammenhang geht es Führung also darum, im Sinne eines ganzheitlichen Systemverständnisses und durch Systemdenken genügend Freiräume für interpersonelle Austauschprozesse von Ideen und Gedanken offenzulegen, die kontinuierlichen pädagogischen Fortschritt in Gang setzen.

e) Systemdenken:
Wenn wir allgemein über Führung sprechen, verbinden wir immer noch damit die Vorstellung von Macht und Autorität von Personen, die in einer Organisationshierarchie eine entsprechende (Leitungs-) Position einnehmen und somit als Füh-

rungskraft angesehen werden. Das ist auch bei Schulleiter*innen der Fall, weil sie die Gesamt- und Letztverantwortung für alles tragen, was in ihrer Schule geschieht und wie ihre Schule sich entwickelt und in der Öffentlichkeit dasteht. Sie nehmen Führung wahr, indem sie Leitideen hinsichtlich neuer Ziele, Werte und Visionen für die Organisation als Ganzes mit ihrem Führungsteam (in einem Berufskolleg mit der EWSL) und dem Lehrkräftekollegium unter Einbindung aller Stakeholder der Schule entwickeln und zu einem Leitbild verdichten. Ihre Gesamtverantwortung beweist sich besonders in der Art und Weise, wie sie die unterschiedlichen Perspektiven auf die eigene Schule integrieren und so systemische Identität erzeugen.

„Deshalb ist die fünfte Disziplin, das Systemdenken, so wichtig. Sie ist die integrative Disziplin, die alle [und alles] miteinander verknüpft und [...] zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt." (Senge 2017, 21). Sie sorgen durch die Art ihrer Führungspraxis dafür, dass Resonanz im systemischen Raum ihrer Schule entsteht, indem sie Menschen und ihre Gedanken und Ideen zusammenbringen und einen lebendigen kommunikativen Austausch auf der Basis eines im System abgestimmten Leitzielkonzepts in entsprechenden Interaktionsprozessen ermöglichen. So entsteht schließlich im Gesamtsystem als sozialer Figuration Zusammenhalt und Gemeinschaft. Kohärenz durch Resonanz ist dann ausschlaggebend für den Erfolg einer Schule als lernender Organisation. Das systemisch-strategische Leitziel der Kohärenz bestimmt somit entscheidend ein Selbstverständnis von Schulführung im Sinne resonanter Führung, die ihre Grundlagen unter anderem in den verschiedenen Ansätzen und Theorien von „School-Leadership" auffindet.

6 Der führungstheoretische Rahmen: Schulführung als School-Leadership: Von Schulführung als Gestaltungsaufgabe über „Konfluente Leitung“ und kohärente Führung zur School-Leadership in systemischer und figurativer Perspektive

Schulleitung konkretisiert sich in den Dimensionen von Führung, Management, Steuerung und Networking (vgl. Zumbrock 2021). In diesem Kapitel soll im Kontext von Führung der Rahmen ausgelotet und dargelegt werden, in dem Schulführung zu einem System (Struktur) und sozialer Figuration (Beziehungsgefüge) umfassenden Ansatz von School-Leadership aus der Innen- und Außenperspektive von Schule, hier berufsbildender Schulen, als komplexes Interaktionssystem in seiner eigentümlichen Kommunikationsdynamik erfolgreich weiterentwickelt werden kann zu einem in sich stimmigen (pädagogischen) Resonanzraum auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance.

6.1 Organisationspsychologische Vorbemerkung: Identifikation und Commitment als Gestaltungsansatz zur Herstellung von Kohärenz

Bevor die Relevanz der oben genannten praxistheoretischen Modelle von Schulführung für die Gestaltung von Schule als sozialen und pädagogischen Resonanzraum und die damit verbundenen Macht-Vertrauens-Beziehungen in ihren jeweils kontextbestimmten Interaktionszusammenhängen herausgearbeitet werden, sollen hier Vorüberlegungen zur Bedeutung von Identifikation, Commitment und Kohärenz als systemische Zieldimensionen von gelingender Schulführung als grundlegend wichtige Faktoren des führungstheoretischen Rahmens für das Schulleitungshandeln besonders komplexer Schulsysteme vorangestellt werden. Die strukturelle Komplexität beruflicher Schulen mit ihrer Vielfalt an beruflichen Bildungsangeboten und Bildungsabschlüssen erfordert in Bezug auf die Identifikation der an Schule Beteiligten mit ihrem System und in Bezug auf ihre organisationale Bindung als Voraussetzung für einen wirksamen Zusammenhalt und für erfolgreiche pädagogische Arbeit eine hohe Interaktions- und Integrationskompetenz der Schulführung. Um im Sinne einer positiven Dynamik von Schule und Schulentwicklung für eine gelingende Kohärenz der Organisation sorgen zu können, wird von Schulleitung erwartet, dass sie hinsichtlich

der Führung ihres Lehrpersonals, das in einem Berufskolleg in Bezug auf seine beruflichen, fachlichen und akademischen Qualifikationen und professionellen Sozialisationswege sehr unterschiedlich ist und dadurch unterschiedliche berufliche Identifikationsmuster aufweist, durch qualitative Beziehungsarbeit und eine an den Interessen und Bedürfnissen der betroffenen Akteur*innen ausgerichtete Organisationsgestaltung die erforderlichen Rahmenbedingungen für erfolgreiche Identifikation mit der Schule und persönliches Commitment im Sinne von Kohärenz herstellt (vgl. Zumbrock 2021, 9). Reinhard K. Sprenger unterscheidet in „Aufstand des Individuums" (2001) zwei vermeintliche Führungsstrategien zur Herstellung von Identifikation in Organisationen: „Egalisierung" und „Individualisierung". Sprenger zeigt, dass beide Strategien hinsichtlich ihrer möglichen Integrationskraft ins Leere laufen, weil sie in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen Führungsverständnis in spezifischer Weise Vereinnahmungs- und Unterwerfungsmechanismen freisetzen, die über Führung allenfalls den Schein von Freiheit und gerechter Behandlung und von Zusammenhalt im System erzeugen. „[In einer egalisierenden Organisation] ist das Individuum das Problem. Man versucht sich die Menschen ‚passend zu machen'. Dazu verhilft ein breit angelegtes Instrumentarium des Messens, Bewertens und Veränderns. […]. Ich entfalte die These, dass [Organisationen] sich zwar modern wähnen, mit ihrer Methode ‚Überwachen – Disziplinieren – Gleichschalten' sich aber im organisationalen Mittelalter befinden." (Sprenger 2001, 16). In einer solchen Organisation geht die Führungsrolle vollständig in der zugrunde liegenden Asymmetrie der Organisation und damit in der Vorgesetztenrolle auf. Eine auf einer qualitativen Macht-Vertrauens-Balance beruhende Führungsbeziehung zwischen Führenden und Geführten kann in einer so belasteten Atmosphäre nicht entstehen.

„[In einer individualisierenden Organisation hingegen] ist das Individuum die Lösung. Die Organisation wird [hier] daher gleichsam um die Menschen ‚herum' gebaut. Die daraus entstehenden flexiblen Strukturen werden nicht mehr über Kontrolle zusammengehalten, sondern durch Vertrauen." (Sprenger 2001, 17). Sprenger verweist in diesem Zusammenhang allerdings immer wieder in einer Art Fundamentalkritik an propagierten Managementtechniken und Führungsprogrammen wie Zielvereinbarungsverfahren, instrumentelle Maßnahmen des Qualitäts- und Wissensmanagements sowie den Einsatz von Informationstools darauf, dass Vertrauen aber nicht entstehen kann, wenn Führungskräfte diese Methoden einsetzen, um Organisation und Individuum in Einklang zu bringen. Nach Sprenger bewirken derartige Führungstechniken eher die einseitige Manipulation der unterstellten Mitarbeiter*innen. Sprengers kritische Einschätzung einer Führung durch Management wird in dieser Studie dann geteilt, wenn Führung tatsächlich durch Management ersetzt wird. Das ist regelmäßig dann der Fall, wenn Führung Macht als institutionell verankerte Struktur versteht und sich in dieser Struktur bewegt und Macht eben nicht als sich stets veränderndes Potenzial und Ergebnis sozialer Prozesse begreift.

„Macht ist also keine feste Institution oder Struktur, sondern wird zwischen Menschen in je spezifischen Situationen mit ihren Erfordernissen, Hindernissen, Spielern und Randbedingungen jedes Mal neu definiert. […]. Macht existiert im Verhältnis eines

jeden Individuums zu einem anderen, sofern es frei ist, das heißt Handlungsmöglichkeiten hat." (Sprenger 2001, 180). Sprenger begründet hier aus einer systemtheoretischen und sozialpsychologischen Perspektive Macht als Beziehungsbegriff und zeigt, dass die angenommene Basis der Macht-Vertrauens-Balance in der Führungspraxis nur funktioniert, wenn Führende und Geführte in ihren Beziehungsprozessen ihre Handlungsmöglichkeiten in konkreten Interaktionen immer wieder neu ausloten und wechselseitig abstimmen und respektieren. Ausgehend von diesen machttheoretischen Überlegungen öffnet Sprenger schließlich seine „Theorie der individualisierenden Organisation" für ein Konzept von Organisation, in dem Identifikation und Commitment und die Einheit einer Person-Organisation-Identität möglich werden. So konstatiert er schließlich: „Kreativität, Commitment, Unverwechselbarkeit – das sind die Qualitäten, die das [...] Überleben [von Organisationen] sichern." (Sprenger 2001, 182).

„[Organisationen], die um die Idee der Innovation, des Lernens und der Veränderung herum gebaut sind, müssen Innovation auf allen Ebenen ermöglichen. Das erfordert ein radikal anderes Klima, als jene Managementformen bieten, die vor über 100 Jahren entwickelt wurden. Einsicht zu haben in die Verbesserung von Produkten und Prozessen ist dann wichtiger als das Befolgen von Richtlinien. Das kann nur eine Struktur leisten, die auf Vertrauen in das Individuum setzt." (Sprenger, ebd., 185 ff.). Systemisches Vertrauen setzt also personales Vertrauen voraus und umgekehrt.

Die Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen, wird zum entscheidenden Erfolgsfaktor. Wenn Führung auf der Basis von dynamischen Macht-Vertrauens-Balancen im Sinne von Resonanz gelingen soll, dann muss sie eine mentale Kultur erzeugen, die Identifikation und Commitment auf der systemischen Ebene potenziell ermöglicht und zu einer qualitativen Beziehungsgestaltung und Organisationsentwicklung nutzt. Wie in den führungssoziologischen Überlegungen von Sprenger wird auch hier die Auffassung vertreten, dass das nur in einer Organisation möglich ist, die sich als lernende Organisation versteht, in der ihre Mitglieder ihre personalen und systemischen Potenziale und Ressourcen kooperativ und koordiniert im Sinne ihres menschlichen und pädagogischen Selbstverständnisses gleichermaßen für ihre Persönlichkeitsentfaltung wie für die Verbesserung ihrer Organisation einbringen und somit persönlich motivierte organisationale Bindung als zusätzliche Kraft freisetzen. Mithin verlangt die Führung einer lernenden Organisation, insbesondere von komplexen Schulsystemen, eine Strategie systemischer Führung, die auf die Förderung von Identifikation und Commitment im System und in den figurativen Prozessen ausgerichtet ist.

Identifikation und Commitment bilden die Basis für alle Einstellungen und Verhaltensweisen und somit auch für die mentalen Muster, die sich auf die Mitgliedschaft und die Arbeit in der Organisation beziehen.

„Organisationale Identifikation bezeichnet das Gefühl des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiterin, dass seine/ihre Persönlichkeit mit der Persönlichkeit der Organisation verschmilzt und man sich zu einem großen Teil über die Mitgliedschaft der Organisation definiert. [...]. Je mehr die Person sich mit der Organisation identifiziert, desto eher wird sie in ihrem Denken und Handeln die Perspektive der Organisation einnehmen und zu deren Vorteil agieren." (Haslam 2004; van Dick 2017, 2).

Das bedeutet aber nicht, dass eine Person, die sich mit ihrer Organisation identifiziert, vollständig mit ihren Interessen und Vorstellungen im System aufgeht. Das käme einer Selbstaufgabe gleich, wie Reinhard K. Sprenger in seiner Kritik der egalisierenden Organisation kritisch anmerkt. Identifikation kann und darf niemals total sein, weil die ihr zugrunde liegende Gleichschaltung ihrer Mitglieder jegliche Beziehungsdynamik in der Organisation zerstören würde. Dennoch lassen sich aus sozial- und organisationspsychologischer Sicht Abstufungen der identifikatorischen Bindungsintensität unterscheiden – nämlich: „Disidentifikation", „ambivalente Identifikation" und „neutrale Identifikation".

„Bei der „Disidentifikation" grenzt sich der Mitarbeiter bewusst von bestimmten Aspekten seiner Organisation ab. […].

Ein Mitarbeiter, der starke ambivalente Identifikation erlebt, hat gemischte und widersprüchliche Gefühle gegenüber seiner Mitgliedschaft in der Organisation, und neutrale Identifikation drückt aus, dass man wenig für die Organisation empfindet und die Mitgliedschaft einem gleichgültig ist." (van Dick 2017, 3).

Bei einem Berufskolleg kommt aufgrund unterschiedlicher Abteilungen und einer Vielzahl von Bildungsgängen in verschiedenen Fachbereichen und Fachrichtungen und beruflichen Schwerpunktsetzungen sowie speziellen Akzentuierungen das Phänomen einer „zergliederten Identifikation" (begriffliche Ergänzung durch Zumbrock 2024) hinzu. Das bedeutet, dass sich beispielsweise Lehrkräfte einer Abteilung auf der Basis eines gemeinsamen Professionsverständnisses mit ihrer Abteilung identifizieren, nicht aber mit ihrer Schule als Gesamtsystem. Über diese Differenzierung hinaus ist das, was man in der Organisationspsychologie unter Commitment versteht, vom Konzept der organisationalen Identifikation abzugrenzen: „Organisationales Commitment […] beschreibt, inwieweit sich Menschen ihrer Organisation oder Teilen der Organisation (z. B. der Abteilung oder Fachgruppe oder einem Projektteam) zugehörig und verbunden fühlen." (van Dick 2017, 3).

Während das Konzept der organisationalen Identifikation eher aufgrund rationaler Erwägungen (Erfolg, Image, Karriereaussichten) die kognitive Übereinstimmung mit dem System begründet, erfasst das Konzept des organisationalen Commitments besonders emotionale Faktoren wie die Intensität und Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen und daraus resultierende Facetten moralischer (Mit-)Verantwortung und Pflicht zur Unterstützung des Zusammenhalts und des Zusammenwirkens in einer Organisation im Sinne von „Affektivem Commitment" und „Normativem Commitment":

„Affektives Commitment meint vor allem die emotionale Bindung an die Organisation: Hohes affektives Commitment bedeutet, dass die Organisation für die Person eine große persönliche Bedeutung hat, [und] dass man sich der Organisation […] zugehörig fühlt und ihr weiter angehören will.

Mit normativem Commitment wird bezeichnet, dass sich die Person eher aus moralisch-ethischen Gründen heraus der Organisation [und ihren Mitgliedern] verbunden fühlt, […]." (van Dick 2017, 4).

Das Konzept der organisationalen Identifikation und der Ansatz organisationalen Commitments mit ihren verschiedenen mentalen und verhaltensbezogenen Ausprägungen verknüpfen nach der hier vertretenen kategorialen Auslegung rationale und emotionale Dimensionen und Facetten der personalen Verbindung zu einer Organisation, die in ihrem Zusammenwirken zu einer Stärkung der organisationalen Kohärenz beitragen. „Organisationale Kohäsion oder Gruppenkohäsion drückt aus, wie sehr die Gruppe sich als Einheit wahrnimmt, […]." (van Dick 2017, 9).

Skalen, die in einschlägigen Studien zur Erfassung von Identifikation mit Organisationen eingesetzt worden sind, belegen, dass positive Identifikationen zu mehr Commitment beitragen (vgl. van Dick 2017, 66 ff.). Das trifft vor allem auf Organisationen zu, in denen Führungskräfte eine personale Führungsstrategie verfolgen, die sich vor allem an Formen partizipativer Personalführung, begleitender Personalförderung und einer personenfokussierten Personalentwicklung (Förderung und Weiterentwicklung der Stärken der Mitarbeitenden und Empowerment) festmachen lässt. Identifikation trägt besonders dann zu mehr Commitment und Kohäsion bei, wenn Führung darauf achtet, dass basale Bedürfnisse der Mitglieder der Organisationen wie Sicherheit, Gesundheit, Zugehörigkeit, Gemeinschaft, Wertschätzung befriedigt werden. Wenn es Führung darüber hinaus gelingt, durch die eigene Führungskultur eine signifikante Organisationsidentität zu schaffen, dann trägt auch diese zu einer stärkeren Identifikation der Mitglieder mit ihrem System und diese wiederum zu einer Stärkung des Zusammenhangs von Identität und Kohäsion bei. Identität und Kohäsion sind dann schließlich auch Eckpfeiler einer resonanten Organisation im Sinne des hier angestrebten Modells resonanter Führung.

„Identität und Identifikation hängen eng zusammen: Mit einer Organisation, die eine ausgeprägte positive Identität besitzt, können sich Mitglieder auch stärker identifizieren und umgekehrt kann eine Belegschaft, die sich stark mit [ihrer Organisation] identifiziert, auch eher zu einer ausgeprägten Identität der Organisation beitragen." (van Dick 2017, 69).

Für die Erfassung der Wirkungsweise von Führungsaktivitäten und Führungskultur auf die Organisationsidentität hat die unternehmensbezogene Organisationspsychologie das Modell des „Identitätstransfers" entwickelt.

„Das Identitätstransfermodell besagt, dass sich die Identifikation von Führungskräften mit den Teams und Organisationen, die sie führen, auf die Identifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auswirkt." (van Dick 2017, 74).

In Bezug auf Schule belegen die führungstheoretischen Studien von Bonsen (2003) und Dubs (2019), dass die Art und Weise und die Kraft, mit der Schulleitung die Identität der von ihnen geführten Schule prägen, auch die Identifikation der Akteur*innen mit ihrer Schule und bei den Lehrkräften auf der Grundlage der wahrgenommenen Organisationsidentität das pädagogische Commitment im Selbstverständnis einer lernenden Organisation fördern. Bonsen und Dubs zeigen in systemtheoretischer und pädagogischer Perspektive, welche Dimensionen der Schulführung für die Herstellung von Identität und Zusammenhalt aktiv in ihren Führungsprozessen genutzt werden können und

sich in ein ganzheitliches Konzept von Schulleitung als Leadership einfügen (hinsichtlich eines zusammenfassenden Überblicks weiterer Leadership-Konzepte vgl. Köster-Ehling 2018).

6.2 Schulführung als Beziehungsgestaltung und Entwicklung von Organisationsidentität

Die Theorie der Schulführung im Verständnis von Dubs und Bonsen klärt das mehrdimensionale systemische Verständnis von Führung und zeigt, wie genau die hiermit verbundenen Perspektivierungen der Führungspraxis Ressourcen freisetzen und Kräfte hervorbringen, um Führung in genau diesen Dimensionen gelingend gestalten zu können, weil die dem entsprechende Führungspraxis den Anforderungen einer funktionierenden Macht-Vertrauens-Balance im System nachkommt und Resonanz erzeugt. Die vier „Brillen der Führung" (bei Bonsen 2003 als „Rahmen" und bei Dubs 2019 als „Kräfte der Leadership" bezeichnet) zeigen, welche Perspektiven sich konkret dahinter auftun:

a) strukturell → Organisationsidentität (Identifikation)
b) humanistisch → Akzeptanz (Macht); Vertrauen (affektives Commitment)
c) politisch → Kohäsion/Kohärenz (normatives Commitment)
d) symbolisch → Wertegemeinschaft (Selbstvergewisserung, Rollenklarheit, Präsenz, Identität durch Kommunikation, Verständigung und Kooperation). (vgl. Bonsen 2003, 144 ff.; Dubs 2019, 144 ff.).

In allen vier Dimensionen von Führung zeigt sich die Interdependenz personaler und systemischer Prozesse in den Macht-Vertrauens-Beziehungen, ohne die, um mit Luhmann zu sprechen, die autopoietische und selbstreferenzielle Stabilisierung und Erneuerung bzw. Weiterentwicklung der Schule als System und sozialer Figuration nicht möglich wäre. Nach Bonsen (2003), Dubs (2019) und Rolff (2016) sind Präsenz, Selbstkompetenz, Rollenklarheit, Offenheit, Transparenz, Authentizität, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Überzeugungswille und Vernetzung im Team die Punkte, bei denen die Entwicklung einer erfolgreichen Schule und damit auch gelingender „School-Leadership" angesetzt werden muss. Hierbei wird klar, dass dieses Erfolgsmodell nur dann funktioniert, wenn sich die benannten Kompetenzen in den vielfältigen interaktionellen Kontexten und Prozessen der Schule durch Identifikation, Commitment, Kommunikation und Kooperation zu einer Organisationsidentität verknüpfen, die personell und strukturell in der Präsenz und Kohärenz ihrer Mitglieder zum Ausdruck kommt. Wenn berufliche Schulen sich zunehmend von einer bloßen Institution beruflicher Bildung zur lernenden Organisation entwickeln, so ergeben sich in den ausgesprochenen perspektivischen Dimensionen von Schulführung zugleich Gestaltungspotenziale und mentale Wirkfaktoren, die Schulleitung zum systematischen Aufbau und zur Stärkung der Organisationsidentität nutzen kann.

„Diese Dimensionen erscheinen [...] als zwar nicht allein hinreichende, jedoch zentrale Handlungsdimensionen der Schulleitung." (Bonsen et al. 2002, 172). Die in dieser Studie betrachteten Rahmen sind nicht nur für eine systemische Analyse von Schulführung bedeutsam, sondern sie konturieren auch die auf das System Schule als Ganzes gerichtete Führungspraxis.

„[Rahmen] verstanden als Wahrnehmungsfenster determinieren [...] Fragen, bündeln situations- und themenbezogene Informationen, konkretisieren Problemdefinitionen, beeinflussen die Planung und Ausführung von Handlungen und prägen schließlich die Effektivität des Handelns von Führungspersonen." (Bonsen 2003, 144). Rahmen bilden also die mentale Basis für die Gestaltung von Schule nach innen und außen im Sinne der Verantwortung der Schulleitung für ihre Organisation als Ganzes. Im Verständnis von Schulführung als Leadership thematisiert Dubs 2019 darüber hinaus in seiner Theorie der Führung von Schule im Kontext des Schulleitungshandelns vor allem Unterstützungs- und Managementprozesse, in denen Schulleitungen ihre Wirksamkeit nach innen auf der personalen und systemischen Ebene gestaltend entfalten und in den genannten Dimensionen identitätsstärkende Kräfte freisetzen und Resonanz erzeugen.

„Einen interessanten Ansatz zur Umschreibung des Managements und der Leadership haben Boleman & Deal (2013) und Deal & Peterson (1999) entwickelt. Sie verstehen das Management und Leadership als Ausstrahlung von ‚Kräften durch den Schulleiter oder die Schulleiterin'." (Dubs 2019, 144).

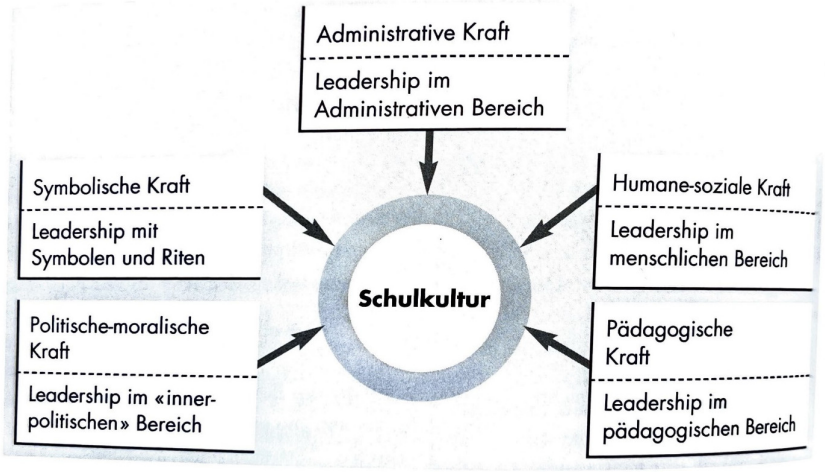


Abbildung 4: Die fünf Kräfte erfolgreicher Leadership (Dubs 2019, 144)

Aus der empirischen Forschung lassen sich für diese Kräfte Verhaltensweisen für Schulleiterinnen und Schulleiter ableiten, welche Leadership stärken. Mehr als einigermaßen verlässliche Tipps können sie aber nicht sein, weil deren Kombination nicht festgelegt werden kann; ihr Zusammenwirken ist aber immer kontextabhängig. Sicher ist nur, dass die einseitige Ausrichtung auf eine Kraft zu keiner Leadership führt. Nur

die ganzheitliche Betrachtung und Abstimmung aller fünf Kräfte aufeinander führt zu einer gelingenden Leadership im Sinne resonanter Führung (vgl. Dubs 2019, 144).

Wir fokussieren hier unsere Betrachtung weniger auf die „Administrative Kraft der Leadership", die durchaus von Managementtechniken durch stabile systemische Abläufe, eine regelgeleitete innere Ordnung, Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Führungsentscheidungen und das Sicherstellen eines guten Rufs der Schule die Schulführung mehr oder weniger durch instrumentelle Verfahren und Prozesse unterstützt, sondern vielmehr auf die anderen vier Kräfte von Leadership, weil die Gestaltung von Schule in ihren Dimensionen das Selbstverständnis resonanter Führung entscheidend mitprägt. Das geschieht vor allem durch:

a) die humane-soziale Kraft (Beziehungen)
b) die pädagogische Kraft (Resonanz)
c) die politisch-moralische Kraft (Verantwortung)
d) die symbolische Kraft (Identifikation) (vgl. Dubs 2019, 145 ff.).

Diese vier Kräfte der Leadership sind deshalb sehr wichtig für die Erzeugung von Resonanz, weil sie in den schulischen Interaktionsprozessen unmittelbar auf die Intensität und Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen der Schulmitglieder und besonders auf das Verhältnis von Schulführung und Akteur*innen im System einwirken.

Zu a) Die humane-soziale Kraft der Leadership bezieht sich unmittelbar auf die aktive Beziehungsgestaltung in der Schule. Schlagworte wie „Partizipativ-kooperative Führung", „Dialogische Führung", „Kohärente Führung", „Transformationale Führung" usw. zielen auf eine Schulführungspraxis, die alle Beteiligten an Schule aktiv an Schulgestaltung und Entwicklung der Schule als lernende Organisation beteiligt und konstruktiv einbindet. Schule wird so zu einem von allen getragenen Gemeinschaftsprojekt.

„Die humane-soziale Kraft, […], betrifft die Gestaltung der interpersonalen Beziehungen in der Schule, indem die Schulleitung den menschlichen Zusammenhalt aufbauen und innerhalb der Schule Arbeitsgruppen einsetzen muss, damit möglichst viele Interaktionen stattfinden und Neuerungen entwickelt und verwirklicht werden. Dies bedingt eine hohe Verfügbarkeit und eine große Gesprächsbereitschaft der Schule, die nicht anordnet, sondern berät, und die schwierige Situation nicht nur rational ‚beseitigt', sondern mit Gefühl löst." (Dubs 2019, 146). Schulführung in dieser Dimension funktioniert mit positiver Ausstrahlung auf die Organisation, indem sie für sinnhafte Kommunikationsanlässe und sinnvolle interaktionelle Begegnungen sorgt. Dabei ist die „Präsenz" der Schulleitung unabdingbar. Präsenz erweist sich in Schule als Interaktionsraum als Eckpfeiler resonanter Führung.

Zu b) Die pädagogische Kraft der Leadership zielt vor allem auf die pädagogische Vorbildfunktion der Schulleitung, besonders für die Lehrerinnen und Lehrer als auch für die Schülerinnen und Schüler.

„Die pädagogische Kraft betrifft das pädagogische Wissen und Können der Schulleitung. Ohne großes pädagogisches Wissen und Können sowie ohne praktische Unterrichtserfahrung lässt sich eine Schule nicht leiten, weil das erfahrene Problemverständnis fehlen würde. Dieses Verständnis ist für die Entwicklung schulischer Visionen und

insbesondere für die Führung, Beratung und Hilfestellung von Lehrkräften eine unabdingbare Voraussetzung." (Dubs 2019, 146). Neben einer herausragenden didaktisch-methodischen Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung ist für die Einflussnahme auf das innerschulische Geschehen eben auch ein wahrnehmbares und überzeugendes professionelles Konzept der Schulleitung von dem, was eine gute Schule ausmacht, notwendig; nur dann werden ihre Entscheidungen akzeptiert und nur dann können auf Vertrauen basierende Beziehungen entstehen. Das heißt im Kontext resonanter Führung, dass erst „Rollenklarheit" in der Schulleitungsfunktion und Selbstkompetenz in der Führungsrolle identifikatorische und bindende Wirkung ausstrahlen.

Zu c) Die politisch-moralische Kraft zielt auf eine Führungsstrategie, die vor allem den Zusammenhalt der Schule als pädagogische Handlungseinheit und ihrer Organisationsmitglieder als pädagogische Verantwortungsgemeinschaft im Blick hat. Das gelingt Führungspersonen dann, wenn ihre Entscheidungen als sachlich überzeugend und persönlich glaubwürdig wahrgenommen werden und wenn die Führungspersonen auf der Basis von in sich stimmigen Macht-Vertrauens-Balancen im System und in den figurativen Interaktionsrollen der Schule personale Vorstellungen, Bedürfnisse und Interessen mit den Anforderungen der Gestaltung der Schule als lernender Organisation in Einklang bringen. Entwicklung von „Team-Flow" und Entdeckung der im System gegebenen Ressourcenpotenziale und ihre akzeptierte Nutzung fördern dann auch die Stabilität und Wirkung der Macht-Vertrauens-Balancen in der Beziehungsdynamik zwischen Schulführung und geführten Akteur*innen in der Institution. Internes Koordinierungs- und Kooperationsgeschick im Sinne eines von allen empfundenen Verantwortungsbewusstseins ist hier ebenfalls äußerst hilfreich, weil die politisch-moralische Kraft in der Führungspraxis personale und systemische Kohärenz fördert.

Zu d) Die symbolische Kraft der Führung zielt schließlich auf die Fähigkeit der Führungspersonen, die Schule als „Wertegemeinschaft" zu formieren, auszurichten und weiterzuentwickeln. Das heißt, die Sinnhaftigkeit der Mitgliedschaft zur eigenen Schule unter Beweis zu stellen und durch eine Zukunftsvision, an der alle Beteiligten an Schule mitwirken und mitgestalten können, zu konturieren und zu profilieren. So gehören Vision und Identität in Bezug auf Gegenwart und Zukunft der Organisation zusammen. Wichtig ist für die Entfaltung symbolischer Kräfte in einer pädagogischen Institution, dass rational und emotional motivierte Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse in den zahlreichen Interaktionsräumen der pädagogischen Praxis sinnvoll miteinander verknüpft werden, zumal das, was von den Mitgliedern der Organisation über sich selbst und über ihre Institution wahrgenommen wird, für die Identifikation mit der Schule wichtiger ist als das, was das System der Schule strukturell ausmacht.

„Viele Ereignisse und Prozesse innerhalb einer Organisation haben größere Bedeutung für das, was sie ausdrücken, als was sie herbeiführen. Als Rituale, Mythen, Symbole, Zeremonien helfen sie den Angehörigen, der Organisation Sinn zu geben und Ordnung in ihre Erfahrung zu bringen. Die Fähigkeit im Umgang mit diesen emotionalen oder [bisweilen] irrationalen Dingen, die in Schulen sehr bedeutsam sind, ist die symbolische Kraft der Leadership. Sie bedeutet Sinngebung, d. h. es gelingt Schullei-

tungspersonen nicht nur, die Schulangehörigen rational mit größeren Zusammenhängen vertraut zu machen, sondern dank ihrer Persönlichkeit und ihrem Verhalten sind sie fähig, unter Beachtung der situationalen Bedingungen das Emotionale in die Führung einzubringen und ihre Gefolgsleute von ihren Visionen, ihren Werten und Zielvorstellungen zu überzeugen." (Dubs, ebd., 148).

Diesen Prozess bezeichnet man in der Organisationspsychologie, wie schon erwähnt und dargelegt, als „Identitätstransfer" der Führung auf die Mitglieder der Organisation. Ein gelungener Identitätstransfer trägt zur Bildung einer starken (Organisations-)Identität bei. Dubs weist allerdings explizit darauf hin, dass die beschriebenen Wirkungen in den genannten Führungsdimensionen nur wahrgenommen und belegt werden können, wenn in der Führungspraxis alle fünf Kräfte der Leadership miteinander kombiniert werden und durch die damit verbundenen und ausgelösten Interaktionsprozesse „auf allen Ebenen des Leitungshandelns die systemische Balance der Organisation als Balance zwischen

- Macht und Vertrauen
- Individuum und System
- System und Umwelt

gehalten werden kann." (ebd., 107; zitiert nach Zumbrock 2021, 17). Dieses Gleichgewicht im System kann herbeigeführt werden, wenn die Aktivitäten der Schulleitung und der Organisation, d. h. Strategie (inhaltliche Ausrichtung der Schule), Struktur (Management, Koordinierung und Steuerung) und die Kultur (Sinnstiftung) der Schule im Sinne eines Flusses der Schulentwicklung in dieselbe Richtung gelenkt werden und zusammenfließen. Diesen strategischen, strukturellen und kulturellen Zusammenfluss einer Schule im Fluss bezeichnet der Dortmunder Erziehungswissenschaftler und Schulpädagoge Hans-Günther Rolff in seinen Studien zur School-Leadership als „Konfluente Leitung" (vgl. Zumbrock 2021).

6.3 Das Konzept „Konfluente Leitung" der Schule als integrative Führungsstrategie

Das Konzept der konfluenten Leitung geht insofern über bisherige Leadership-Theorien hinaus, als es Schulführung nicht einfach theoretisch in ihren vielfältigen Facetten und interaktionellen Bezügen konstruiert, sondern Schulführung stärker als intendierten (Veränderungs-)Prozess in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses rückt, zumal die dynamischen Zusammenhänge personaler und organisationaler Entwicklungsprozesse von Schule nach wie vor weitgehend unerforscht sind (vgl. besonders zum Stand der Schulforschung, insbesondere der Schulentwicklungsforschung, Rolff 2016, 28 und Bonsen 2003, 141).

„Ob und wie [Schulleitungspersonen] führen, managen und moderieren, ob sie allein oder Chef einer erweiterten Schulleitung sind, ob Teambildung und eine Feedback-Kultur im Kollegium vorhanden sind, welche Akzente sie für die Entwicklung

setzen und wie sie das tun und wovon das abhängt, bleibt […] weitgehend im Dunkeln. […]. Es gibt also im Bereich der Schulentwicklung viel Praxis, aber wenig Theorie und kaum Forschung.“ (Rolff 2016, 29/33).

Gerade im Kontext komplexer Schulsysteme, die nicht von einer Person, sondern von einem Schulleitungsteam („SL“ und „EWSL“ in Berufskollegs) geführt werden, ist das, was Rolff mit dem Begriff „Konfluente Leitung“ zusammenfasst, unerlässlich. Da konfluente Leitung nur denkbar ist als „Distributed Leadership“, setzt Schulführung in diesem Kontext einer Horizontalisierung der Leitungsstrukturen (im Sinne flacher Hierarchien) einen akzeptierten Umgang mit Macht bei den Führungspersonen und eine wirksame Vertrauensbildung durch Konsens und Konfluenz von Zielen und Interessen der Schulakteur*innen voraus. Hierfür benötigt eine entsprechend ausgerichtete Schulführung Referenzsysteme und Medien systemischer Integration zur Steigerung von Transparenz, Identifikation und (Mit-)Verantwortung. Rolff verweist in diesem Zusammenhang auf Gestaltungspotenziale wie:

- CI-basierte Schulleitbilder,
- Führungsgrundsätze,
- Feedback-Kultur,
- Visionen und Masterplan für Schulentwicklung,
- Verfahren zur kontinuierlichen Verbesserung pädagogischer Prozesse,
- Salutogene Führung,
- Wissens- und Informationsmanagement, zumal die meisten Situationen professioneller Schulführungspraxis äußerst komplex, ungewiss, mehrdeutig, ambivalent, bisweilen widersprüchlich und nicht selten von Erwartungs- und Interessenkonflikten geprägt sind (vgl. Rolff 2016, 197). Die oben genannten „Werkzeuge“ der Schulführung tragen im Sinne konfluenter Leitung schließlich auch dazu bei, dass Führungsentscheidungen klar, verständlich, authentisch, umsetzbar, nützlich, menschlich nachvollziehbar und sinnvoll sind und auch so wahrgenommen werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten:

„Führung ist nicht Sache einer vorne stehenden Gallionsfigur, sondern Aufgabe eines Skippers, der die Richtung kennt und die Wege sucht, der meist schon hinten steht und von dort durch alle Untiefen und Stürme navigiert. […]. Konfluente Führung unterstützt Lehrkräfte, die das Lernen intensivieren und die Erziehung vitalisieren wollen, sie fördert Selbständigkeit, Eigenaktivität und Verantwortungsbewusstsein, sie unterstützt Personalentwicklung und partizipative wie kooperative Arbeitsformen, und wenn es gelingt, entlastet sie Führungskräfte. […]. Konfluente Führung ist also ein hochprofessionelles Konzept, das emotionale Agilität erfordert, Achtsamkeit für die Befindlichkeiten und Anliegen anderer und die Fähigkeit, die eigenen Vorschläge und Ideen ein Stück zurückzuhalten, um den Geführten, die selber auch zu Führungskräften werden, die Chance für eigene Überlegungen und Aktivitäten zu geben.“ (Rolff 2016, 212).

Partizipation und Kooperation sind somit Grundprinzipien konfluenter Führung und unterstützen im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses von Schulentwicklung die systematische Integration von Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwick-

lung (PE) und Organisationsentwicklung (OE). Auf der personalen wie auch auf der systemischen Ebene zielt eine solche Schulführungspraxis auf eine strategische Verknüpfung von Kohärenz und Wandel des Systems.

Die Verbindung von Kohärenz und Wandel konkretisiert sich theoretisch vor allem in den Ansätzen von „Coherent Leadership“ und „Agiler Schulführung“. Da beide Ansätze auf Beziehungsgestaltung zur Verbesserung von Zusammenhalt und Zusammenwirkung und Zukunftsgestaltung der Organisation ausgerichtet sind, wird in diesem Kontext die Bedeutung von Macht-Vertrauens-Balancen in der Führung von Schule als lernender Organisation in besonderer Weise evident.

6.4 Der Macht-Vertrauens-Mechanismus in der Führungspraxis komplexer Schulsysteme: Coherent Leadership und agile Schulführung

Kohärente Schulführung und eine agile Gestaltung der Schule setzen vor allem auf gemeinsames Lernen aller Systemmitglieder in den Entwicklungsprozessen ihrer Organisation, das heißt in Bezug auf berufsbildende Schulen auf gemeinsames Arbeiten und Lernen in den kontinuierlichen Verbesserungsprozessen ihrer pädagogischen Praxis. Gerade in einer durch strukturelle und inhaltliche Vielfalt gekennzeichneten Bildungsinstitution setzt diese auf Kohärenz zielende professionelle Lerngemeinschaft (PLG) im Sinne der pädagogischen Handlungseinheit Vertrautheit der Mitglieder der Organisation untereinander und miteinander voraus, damit die gemeinsamen Entwicklungsprojekte auf der Basis von Vertrauen von allen gemeinsam aktiv mitgetragen werden. Unter dem Aspekt von Führung erfordern Zusammenhalt und Zusammenarbeit in der organisationalen Entwicklung immer auch Führungskräfte, die durch ihr Vorangehen, ihre Einsicht in divergente Haltungen der Organisationsmitglieder und durch ihre überzeugende Ausstrahlung in der Praxis in der Lage sind, andere mitzunehmen, indem sie für alle in ihren Handlungskontexten Bedingungen schaffen, die den Beteiligten in ihrem Engagement für die gemeinsame Sache helfen, erfolgreich zu sein. In „Change Leader“ fasst Michael Fullan die Rolle einer Führungskraft in Change-Management-Prozessen in sieben Handlungsoptionen zusammen.

Derjenige, der eine Organisation im Bewusstsein des Wandels führt, schafft die notwendige Orientierung, Sicherheit und Motivation der Mitglieder dieser Organisation dann, wenn er genau weiß, was er tut und wohin er mit der Organisation will, wenn er über Lösungswege genau nachdenkt und in der Lage ist, einen machbaren Weg aufzuzeichnen und wenn er seine Entscheidungen klar, konsequent und überzeugend trifft. Entscheidend ist aber letztlich, dass der Führende sich selbst als Lernender in diesem Prozess versteht und dass die geführten Organisationsmitglieder ihn auch so wahrnehmen und als Partner akzeptieren.

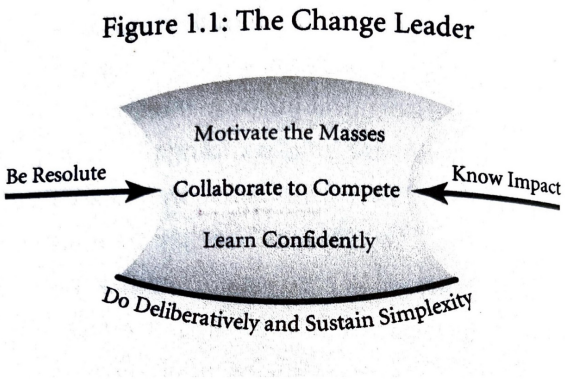


Abbildung 5: The Change Leader (Fullan 2011, 24)

„As you incorporate these elements into your daily practice, you begin to motivate those you are leading and encourage, collaboration and constructive competition to build capacity. Because you are immersed in the action, where ideas are being generated, you learn a great deal. And because what you and others learn is concrete, you and they gain confidence. Nonetheless, you double – check this all the time by establishing mechanisms that allow you to know your impact. These mechanisms serve to demonstrate accountability to the outside and to provide feedback for improvement." (Fullan 2011, 24).

Fullan stellt hier noch einmal deutlich heraus, dass Akzeptanz und Vertrauen im Wandel einer Organisation unabdingbar für den Erfolg des Projekts sind und nur erreicht werden können, wenn es allen Beteiligten als eine Art professioneller Lerngemeinschaft durch positive Gestaltung ihrer Interaktionen gelingt, eine Win-Win-Situation für den Einzelnen, für das Team und für die Organisation zu verwirklichen. Nur so wirken Commitment und Identifikation für eine Stärkung und Festigung personaler und organisationaler Kohärenz (vgl. Fullan 2011, 52 ff.).

„In short, motion leadership increases intrinsic motivation and identity that results in collective ownership commitment to keep going. Motion leadership generates new energy within the group to reach new heights, which in achievable because individuals, the group, and its leaders collectively want more, and know that it can be had." (Fullan 2011, 60).

Nicht nur die Agilität der Führung, sondern die Agilität aller Organisationsmitglieder ist Voraussetzung für das Gelingen von Kohärenz in der Organisation als sozialer Figuration, d. h. als Beziehungsgefüge interdependenter Personen in Bewegung.

„If we want people to engage and commit to the goals of [the organization] they need to be part of the decision-making process and have genuine opportunities to lead. " (Fullan & Kirtman 2019, 14).

Es reicht nicht, wenn Führungskräfte eine Vision haben und diese bei jeder Gelegenheit propagieren, um die Mitarbeitenden zu überzeugen und für Projekte zu begeistern. Um Kohärenz herzustellen, müssen die Beteiligten im System von Anfang an

in Planungs- und Entscheidungsprozesse aktiv eingebunden werden, damit die Entwicklung ihrer Organisation zu ihrer eigenen Sache werden kann. Das erfordert von Führungskräften vor allem ein funktionales Verständnis von Führung, das sich am Konzept eines „learning leader" orientiert.

„The teacher leader/learning leader, was trying to create coherence by setting clear direction for excellence, forming a collaborative culture, providing accountability for best practices, and creating deeper learning opportunities." (Fullan & Kirtman 2019, 58).

Das heißt, Kohärenz benötigt in allen Interaktionen Vertrauen und eine auf Verantwortung und Gemeinschaft beruhende Beziehungsgestaltung. Gelingende Führung einer Schule erfordert, dass die Entwicklungsstrategie klar ist, verstanden wird, als nützlich anerkannt ist und für alle Mitglieder der Organisation evident vermittelt, dass sie an ihrem gemeinsamen Projekt wachsen können im Sinne von „professional capacity-building". Nur so entsteht Resonanz im System (vgl. Fullan & Kirtman 2019, 98).

Agile Führung äußert sich am stärksten, indem sie konsequent, entschieden und gezielt eine kontinuierliche Professionalisierung aller Mitglieder der Organisation unterstützt und damit auch langfristig für eine hohe und stabile Organisationsidentität sorgt.

„Die agile Schulführung gestaltet ihre Organisation so, dass diese wandlungsfähig und lebendig bleibt. Es ist eine Führung, die den Lehrpersonen Gestaltungsspielräume ermöglicht, ohne den Blick auf das Ganze zu verlieren." (Huber 2021, 13).

Schulleitungen, die ihre Schule nach dem Konzept agiler Schulführung lenken und gestalten, fühlen sich folgenden Prinzipien/Handlungsmaximen verpflichtet:

a) Sinnstiftung
b) Gelassenheit und zielbewusstes Zeitmanagement
c) Qualitätsentwicklung
d) Hohe Sensibilität für systemische und gesellschaftliche Veränderungen und Flexibilität im Umgang damit
e) Interaktionskompetenz
f) Selbstverantwortung und Kreativität
g) Systemische und ganzheitliche Schulführung
h) Zukunftsfähigkeit der Schule durch entwicklungsförderliche Reduktion von Komplexität durch Lernen (vgl. Huber 2021, 17).

Die wohl umfassendste und größte Herausforderung von Schulführung ist bei dieser Aufzählung unzweifelhaft die Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Schule.

„Ein von allen mitgetragenes Zukunftsbild gibt eine Ausrichtung und setzt Energie frei. Es entsteht als Teil eines Strategieprozesses, an dem möglichst viele beteiligt sind. Sie entwerfen das Zukunftsbild mit dem gegenwärtigen Wissensstand und dem Blick in die Zukunft." (Huber 2021, 22).

Agile Schulen machen Betroffene konsequent zu Beteiligten und geben ihnen im Kontext der strategischen Führung eine aktive Rolle für Stabilität und Entwicklung im Spannungsfeld von (pädagogischer) Freiheit und (Mit-)Verantwortung.

„Eine Strategie definiert also die künftige Identität. Bei der Entwicklung einer Strategie berücksichtigen die Verantwortlichen die schon sichtbaren oder möglichen künftigen Veränderungen in der Umwelt. Die Strategie gibt allen Beteiligten eine Ausrichtung und hilft, im Fluss des Alltags zu navigieren und täglich Entscheidungen zu treffen. Zudem lässt sich auf der Basis einer Strategie der Entwicklungs- und Veränderungsbedarf ableiten. Er ergibt sich aus den aktuell vorhandenen Kompetenzen und den neuen künftigen Anforderungen." (Huber 2021, 37). Agile Führung kennt die im System steckenden Potenziale und weiß, die vorhandenen personellen, finanziellen und sachlich-materiellen Ressourcen gezielt einzusetzen. So sorgt agile Führung durch eine zukunftsgerichtete Strategie für mehr Orientierung und Sicherheit und damit für mehr Vertrauen und Akzeptanz der Machtverteilung im System. Agile Führung stabilisiert in diesem Sinne die Macht-Vertrauens-Balance in systemischen Veränderungsprozessen. „Zukunftsbilder und [gemeinsame] pädagogische Grundhaltung setzen den inhaltlichen Rahmen [für Schulentwicklung]. Verbindliche Prozesse regeln die Zusammenarbeit, [...]." (Huber 2021, 26). Das führt zu einer größeren Leistungsbereitschaft und einer höheren Leistungsfähigkeit der Organisationsmitglieder.

„Die Schulführung schafft Rahmenbedingungen, mit denen sie die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit erhält und fördert. Sie hat die Stärkung der Selbstverantwortung im Fokus und unterstützt die individuelle Initiative." (Huber 2021, 46). Bei agiler Schulführung geht es im Kern um die Verbesserung der Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Kritik- und Lernfähigkeit der Organisation der Schule als Ganzes, also geht es auch in diesem Konzept um ein offenes und lebendiges Verständnis von Schulleitung als School-Leadership.

6.5 Die Leadership-Konzeption der Leadership-Academy (LEA) der Universität Innsbruck: Konzept einer flexiblen integrativen Führung von Schulen als lernende Organisationen mit Resonanz

Das Leadership-Modell der Leadership-Akademie (LEA) der Universität Innsbruck (Schratz et al. 2010) kann als integrativer Ansatz für Schulleitungshandeln gelten, weil es die individuellen Dispositionen von Schulleitungspersonen in ihrer jeweiligen Führungspraxis, systemimmanente Faktoren von Schule als auch die Einflüsse und Kontextbedingungen der Umweltsphären von Schule erkenntnistheoretisch verknüpft. Dieses integrative Modell ist geeignet, auch rollenspezifische und mentale Wirkmechanismen wie den Umgang mit Macht und die Bildung von Vertrauen in Führungsprozessen in ein ganzheitliches Konzept der Führungspraxis im Sinne resonanter Führung zu integrieren. In diesem Modell von Leadership bestimmt sich die Leitungspraxis einer Schule als lernender Organisation sowohl in ihren Gestaltungsdimensionen, d. h. in der Sach-, Personal- und Zeitdimension der Ausrichtung von systemischen Veränderungen als auch auf der personalen, organisationalen und systemischen

Ebene von Schulentwicklung vor allem als pädagogische Führung. Aus Sicht der Innsbrucker Forscher*innen (Schratz, Hartmann, Schley et al. 2010) gehören Person-, System- und Umweltbeziehungen einer Schule als sozialer Figuration zusammen, und ihre Dynamiken bestimmen letztendlich ihre Organisationsidentität. Es geht bei ihnen darum, „den Raum der [Gestaltungs-]Optionen zu vergrößern und nicht etwa vorrangig darum, den Problemraum [von Schule] zu verkleinern." (Schratz et al. 2010, 19).

Konkret stützt sich diese Ausrichtung von School-Leadership auf die Erkenntnis, dass soziale Systeme die Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums zu einer eigenen Identität bilden, Werte verkörpern und zu Handlungs- und Verhaltensmustern verdichten und je nach Ausprägung der sozialen Felder und Interaktionskontexte die Kulturqualitäten hervorbringen, die die Entwicklungsaufgaben der Integration und der Stärkung von Kohärenz und entsprechende Kommunikationsprozesse nach innen und nach außen unterstützen, die die Stabilität und zugleich den Wandel des Systems als Ganzes fördern.

„Menschen lernen besonders an Übergängen und in Veränderungen. Sie entwickeln und entfalten sich in ihrer sozialen und persönlichen Situation und schlagen dafür eine Richtung ein, die zu größerer Kongruenz, Wirksamkeit und Reife der Person wie der Organisation führt." (Schratz et al. 2010, 20 f.).

Unter Berücksichtigung dieser mentalen Dispositionen der Akteur*innen in der Schule kommt der Verbindung von Person- und Systemperspektive eine führungsleitende Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang unterscheiden die Innsbrucker Forscher*innen für diese beiden Perspektiven bzw. Gestaltungsdimensionen für Leadership eine sogenannte horizontale und vertikale Raum- und Zeitachse.

„Leadership ist auf der horizontalen Raumachse sowohl ‚Nähe' mit Kontakt, Begegnung, Beziehung, Kommunikation und Kooperation als auch ‚Distanz' mit Fachlichkeit, Ergebnisorientierung, Zielerreichung und Evaluation. Auf der vertikalen Zeitachse findet sich sowohl die Kontinuität, die Dauer, die Ordnung, die Regeln und zeitüberdauernde Orientierung als auch Veränderung, die Zukunft, die Innovation, der Wandel und die Entwicklung. […]. Die beiden Grunddimensionen aus Nähe und Distanz, Dauer und Wechsel (Riemann 1961) bilden vier Felder als systemische Aufgaben [bzw. Handlungsdimensionen], die in ein integrales Leadership-Verständnis einmünden. Wir wählen hier die Darstellung der grundlegend notwendigen Haltungen, die sich in entsprechenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen niederschlagen.

1. „Richtung vorgeben" (Strategische Leadership)
   In diesem psychosozialen Feld geht es um die Gestaltung der Zukunft und um Ergebnisse. Die Herausforderungen liegen in den analytischen Bestimmungen einer Zukunft, die als strategische Entwicklungsherausforderung und als Aufgabe gestaltet werden will.
2. „Motivieren individueller Motivation" (Personale Leadership)
   Dieses Feld hebt die Notwendigkeit hervor, durch Leadership emotionale Bindungen zu erzeugen, die über Wertschätzung, Vertrauen, Sinnstiftung und Sicherheit zu Motivation, Commitment, Zusammenhalt und Teamorientierung führen.

3. „Charakter zeigen“ (Sustainable Leadership)
   Leadership gelingt, wo die Person die Prinzipien, Ziele, Werte und Regeln verkörpert und lebt. In der Verinnerlichung und Verkörperung wird Überzeugung spürbar. Sie basiert auf personaler Leadership mit hoher Glaubwürdigkeit, Berechenbarkeit und einer das Vertrauen stärkenden Haltung.
4. „Aufbau sozialer Infrastruktur“ (Innovative Leadership)
   In diesem Feld sind die Impulsenergien zu Hause, die Imaginationen einer sozialen Architektur, Bilder des Zusammenspiels, aktivierende partizipative Entwicklung gepaart mit mitreißendem Schwung gestaltender Kraft und dem Möglichkeitssinn.“ (Schratz et al. 2010, 27 f.)

Die Ergebnisse der auf diese vier Kerndimensionen der Leadership von Schulen konzentrierten Innsbrucker LEA-Studie bestätigen zusammengenommen die besondere Bedeutung einer positiven Beziehungsgestaltung in der Schule für eine gelingende Führungspraxis im Sinne von resonanter, auf emotionaler Bindung beruhender Gestaltung, Lenkung und Ausrichtung der Schule. Im Kern geht es darum, die Schule als eine wertebasierte Gemeinschaft zu gestalten. Die Ausrichtung der Schule auf eine erfolgreiche Zukunft gelingt demnach nur auf der Basis einer gemeinsam getragenen und gelebten Vision, die die Wünsche, Vorstellungen, Hoffnungen, Interessen, Bedürfnisse, Werte und Meinungen aller an Schule Beteiligten, insbesondere von Lehrpersonen und Schüler*innen, aufnimmt und im Alltag des Schullebens widerspiegelt.

„Aus einer Vision, die im besten Fall von der Schulgemeinschaft erarbeitet wurde, sollte eine Strategie resultieren, die das Handeln auf der Basis der von der Schule getragenen Vision ermöglicht. Schulen werden so im Idealfall Gemeinschaften, die gemeinsam Verantwortung für ihr Handeln in der Schule übernehmen […].

Der Weg, eine Vision in Handlung umzusetzen, geht von Visionen und Zielen zu Zielen und Rollen, von Zielen und Rollen zu Verpflichtungen und Strategien und weiter zu Taten und der Schaffung von Möglichkeiten.“ (vgl. Sergiovanni 2005, 8); (Schratz et al. 2010, 67).

In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, wie wichtig der Aufbau von Vertrauen durch konstruktive Zusammenarbeit ist, vor allem Vertrauen durch Offenheit, Vertrauen durch Wertschätzung und Vertrauen durch das Leben von Werten (vgl. Schratz et al. 2010, 83).

Die hier im Vertrauensthema sichtbar werdende Subjektorientierung des vertretenen Konzepts integrativer Schulführung als School-Leadership erhellt sich noch einmal in spezifischen Rollensegmenten der Führungsrolle von Schulleitungen.

7 Der rollentheoretische Rahmen: Die Bedeutung der interaktionssoziologischen Rollentheorie in Verbindung mit dem Konzept „Neue Autorität“ für die Entwicklung eines Modells „Resonante Führung“

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie die rollenspezifischen Determinanten der Führungsrolle von Schulleitungen, insbesondere das Verhältnis von Identität und Rolle bei Führungspersonen, auf die Qualität von Entwicklungsprozessen in der Schule als lernende Organisation Einfluss nehmen und welche Bedeutung dabei der subjektiven Seite der Schulleitungsrolle in konkreten Interaktionsprozessen in der Schule, vor allem auf der Beziehungsebene im Sinne des hier vertretenen Konzepts resonanter Führung, zukommt.

7.1 Soziale Rolle: Versuch einer Begriffsbestimmung aus strukturell-funktionaler und interaktionssoziologischer Sicht

Seit den 1960er-Jahren wird die soziologische Debatte über das, was eine soziale Rolle ist und welche gesellschaftstheoretische Bedeutung diese Kategorie hat, vor allem von Ansätzen der strukturell-funktionalen Soziologie (Parsons) und in der Folge durch die Systemtheorie (Luhmann) bestimmt. In dieser Tradition findet sich bis heute die Definition einer sozialen Rolle als Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen rational, formell und strukturell verbundenen Interaktionspartner*innen in ihren spezifischen Kontexten. In einer Schule ist dies das Verhältnis von Schulleitung zu den Share- und Stakeholdern der Schule, die gegenüber der Schulleitung ihre Erwartungen an die Institution und die Führung der Institution stellen. In diesem Verständnis wird die Schulleitungsrolle besonders durch die Bündel von interessengeleiteten Erwartungen der beteiligten Bezugsgruppen und der Art und Weise bestimmt, wie Schulleitungen diese Erwartungen aufnehmen und in ihr eigenes Rollenverständnis integrieren. Das Rollenprofil von Schulleitungen ist aber nichts anderes als das Ergebnis eines solchen „role-taking-Prozesses“. Die Rolle der Schulleitung ergibt sich hiernach weitgehend aus ihrer institutionellen Verankerung im System Schule. Die hinter der Leitung verborgenen Führungspersonen spielen also im Rollenerwerb nur eine passive

Rolle. Die Bedeutung und das Wesen des Subjekts der Führung geht in diesem Rollenkonzept weitgehend verloren.

Aus diesem Grunde wird bei der Konkretisierung des rollentheoretischen Rahmens von Schulführung der Fokus auf ein interaktionssoziologisches Verständnis von sozialer Rolle gelegt, da gerade im Kontext von Personalführung und Organisationsentwicklung die Führungspersonen als aktive und in hohem Maße einflussnehmende Faktoren evident sind.

„[Denn] Handeln ist ein tätiges Verhalten von Menschen, das sich auf Objekte richtet, durch welches ein beabsichtigter Zustand dieser Objekte herbeigeführt oder erhalten werden soll." (Bahrdt 2003, 31). Führung als „tätiges Verhalten" verknüpft Schulleitungshandeln mit den jeweils subjektiv mitschwingenden Emotionen und ist in diesem Sinne immer ein gestaltendes und auf Veränderung abzielendes Handeln in Bezug auf Personen, Organisation, Institution und System, das nur gelingt, wenn dieses Handeln überzeugend kommuniziert und in gemeinsamer Verantwortung aller an Schule Beteiligten realisiert wird. Um Akzeptanz und Motivation zu erreichen, ist bei den Führungspersonen ein entsprechendes Rollenbewusstsein erforderlich. Gerade in Bezug auf die Chance von Führung, die Mitglieder ihrer Organisation mitzunehmen und als agile Akteur*innen zu gewinnen, geht das interaktionssoziologische Konzept der sozialen Rolle über das strukturell-funktionale Rollenkonzept hinaus, weil in der interaktionssoziologischen Perspektivierung dieses Konzepts der Erwerb einer sozialen Rolle nicht einfach der Endpunkt eines Aneignungs- oder Übernahmeprozesses ist, sondern das sich selbst kontinuierlich verändernde Produkt vielfältiger Interaktionen durch Reflexion, Selbstreflexion, Lernen und handelnde Gestaltung ihrer Subjekte, und das gilt insbesondere für Führungsprozesse.

„Unter sozialer Rolle ist eine situationsübergreifende, in relevanten Situationen aktualisierte, erlernte Verhaltensfigur zu verstehen, die in der Gesellschaft bekannt und anerkannt ist. Sie steht dem Individuum zur Verfügung, nachdem es sie erlernt und übernommen hat. Durch ihre Aktualisierung entspricht es typisierten Erwartungen, die an Inhaber einer sozialen Position in Situationen eines bestimmten Typs [kontextabhängigen Situationen] herangetragen werden. […].

Zum geglückten Rollenspiel gehören stets zusätzliche Interpretations- und Verständigungsleistungen, die ad hoc von den Handelnden erbracht werden müssen. Es muss versucht werden, eine gemeinsame Situationsdefinition und zugleich ein gemeinsames Verständnis der in dieser Situation zu spielenden Rollen auszuhandeln. […].

Ohne symbolisch vermittelte Kommunikation und gelegentliche Reflexion auf das Verhältnis von Subjekt und Rolle (auch auf das Verhältnis des jeweilig anderen zu seiner Rolle) wären rollengemäße Interaktionen nicht möglich." (Bahrdt 2003, 73).

Die hier formulierten Anforderungen an Rolleninhaber*innen, insbesondere an die Rolle von Führungspersonen in Organisationen, können nur dann von den Rollenträger*innen in ihren Interaktionen erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie subjektives Rollenbewusstsein und Rollenidentität, d. h. Identität und Rolle in Einklang bringen. Das Ergebnis nennt G. H. Mead „Identitätsbewusste Identität". „Diese Identität

drückt sich in Selbstbehauptung oder im Eintreten für die Sache der Gemeinschaft aus." (Mead 2020, 236).

Wenn also der „Geist der Gemeinschaft", der hier auch als Organisationsidentität verstanden werden kann, in die rollenbasierte soziale Identität von Führungspersonen eintritt, können wir im Sinne von Mead von einer in sich stimmigen Identität sprechen, in der sich das „I" als Persönlichkeitskern und das „Self" als Ganzheit der sozialen Identität eines Individuums als Basis für Stabilität, Souveränität, Haltung, Autorität und Ausstrahlung der Person als soziales Wesen ausbilden. „[Das] Erkennen der Identität des Einzelnen im Prozess des Identitätsbewusstseins gibt ihm die Haltung der Selbstbehauptung [...] in der Gemeinschaft. Dadurch gelangt er zu einer definitiven Identität." (Mead 2020, 237).

Identität als in sich stimmige Ganzheit von personaler und sozialer Identität, um mit Erving Goffman zu sprechen, ist immer das Ergebnis von Selbstreflexion und Habitualisierung in sozialen Interaktionsprozessen. Dabei ergibt die Führungsrolle von Schulleitung stets eine „Verhaltensfigur", die sich in der Führungspraxis als Gesamtheit zusammengehörender und erlebter Verhaltensweisen in institutionellen Interaktionsprozessen der jeweiligen Schule in kontinuierlicher Veränderung durch Reflexion und Selbstreflexion selbst kontinuierlich verändert. In diesem Sinne lassen sich die personale und soziale, institutionelle, organisationale und systemische Seite nicht getrennt voneinander analysieren, schon gar nicht im Kontext von Macht- und Vertrauensbeziehungen.

In einer Schule konstituiert sich die Führungsrolle der Schulleitung immer wieder neu im Verhältnis zu den Organisationsmitgliedern im System. In der modernen Sozialpsychologie werden die hiermit verbundenen kommunikativen Austausch- und Aushandlungsprozesse als kontextabhängige „Rollen- bzw. Interaktionsspiele" bezeichnet (vgl. Bernie, E. 2006; Goffman, E. 1986 und 2021).

7.2 Rollenspiele in der Schule, insbesondere das Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräftekollegium betreffend

Erving Goffman stellt in seiner „Rollentheorie" heraus, dass er die Interaktionen, die zwischen den Inhabern spezifischer Rollen in ihrer Institution und den Inhabern anderer Rollen stattfinden, als Schauspiel eines Ensembles von Darstellern und eines nicht sichtbaren Publikums versteht (vgl. Goffman 2021, 218). So könnte man das Interaktionsspiel zwischen Schulleitung und Lehrkräftekollegium auch als soziale Prozesse in einem Ensemble von Akteur*innen analysieren und interpretieren. Die Organisation ist dann gewissermaßen die Bühne, auf der die zu beobachtenden Interaktionen stattfinden.

„Ich setze voraus, daß der eigentliche Gegenstand der Interaktion nicht das Individuum und seine Psychologie ist, sondern eher die syntaktischen Beziehungen zwischen den Handlungen verschiedener gleichzeitig anwesender Personen." (Goffman 1986, 8).

In Bezug auf die Organisation einer Schule vollziehen sich die institutionellen Interaktionen zwischen Schulleitung und dem Ensemble der Lehrkräfte vor allem im Spannungsfeld der Gesamtverantwortung der Schulleitung für das System und der immer wieder diskutierten (pädagogischen) Gestaltungsfreiheit der Lehrer*innen als Protagonist*innen des pädagogischen Alltags. In diesem Spannungsfeld finden und definieren die Darsteller*innen des Gesamtensembles (hier Schulleitung und Lehrkräftekollegium) ihre institutionell verankerten und zu verankernden Rollen in den vielfältigen Kontexten ihrer Alltagskommunikation in der Schule. Soziale Rollen generieren sich in der gemeinsamen Deutung von kontextabhängigen Situationen. Ob in einer Lehrer*innen-Konferenz, in einer Fachgruppe, in Sitzungen mit der Steuergruppe für Schulentwicklung, in Dienstbesprechungen der EWSL oder im Kontext von Mitarbeiter*innen-Gesprächen erlangen die damit verbundenen Rollen und ihre situativen Ausdrucksformen immer wieder neue Facetten ihres Formats und entsprechende Veränderungen von Rollenbewusstsein und Rollenidentität als Ergebnis von Deutungs-, Interpretations- und Darstellungsleistungen der Rollenträger*innen, da sich das Spiel im Wesentlichen im Aushandeln einer gemeinsamen Situation vollzieht.

„In vielen Situationen müssen die Interaktionspartner erst aushandeln, welche Situation vorliegt und wie sie im Einzelnen zu interpretieren ist. Daraus ergibt sich erst, welche Rollen die Partner zu spielen haben und in welcher Weise dies hier und jetzt zu geschehen hat. Auch im Ablauf einer Interaktion müssen gelegentlich Bestätigungen der anfänglichen Situation oder ergänzende Interpretationen vorgenommen werden. Manchmal muß signalisiert werden, daß ein Situationswechsel stattfindet, der ein verändertes Rollenverhalten oder einen Rollenwechsel nach sich zieht. Da nicht damit gerechnet werden kann, daß die Interaktionspartner die Situation in gleicher Weise interpretieren und auch das gleiche Rollenverständnis (sowohl für sich als auch für ihren Partner*innen) besitzen, muß vor allem vor Beginn einer Begegnung, oft aber auch im weiteren Verlauf, eine Kommunikation stattfinden, in der Einschätzungen ausgetauscht und Konsens gesucht werden. Dies geschieht meist mit Hilfe von Gesprächsritualen (z. B. Eröffnungsritualen), d. h. stereotypisierten Floskeln und Gesten, die nichts über die besprochene Sache mitteilen, aber schnell symbolisieren, welche Situation vorliegt und wer jetzt welche Rolle zu spielen hat.“ (Bahrdt 2003, 75).

Die Interaktionsspiele im System verändern zwar die mit Position und Status verbundenen Rollen nicht grundsätzlich, sie verändern aber in den stattfindenden Beziehungsprozessen die Semantik der Rollen, d. h. ihren Bedeutungsgehalt für die Organisation und damit auch die Identität ihrer Träger*innen und das Verhältnis von Identität und Rolle als Verhältnis von Individuum und Organisation. Das trifft auf alle Mitglieder des Schulensembles zu; insbesondere ist das aber hinsichtlich der internen und externen Wahrnehmung der Schulführung im Alltag bedeutsam. Persönliche Souveränität, Rollenbewusstsein und eine stabile Identität der Führungskräfte tragen wesentlich zu einer transparenten und positiven Beziehungsgestaltung in der Institution bei und unterstützen die Weiterentwicklung der Organisation der Schule zu einem lebendigen Interaktionsraum und zu einer sozialen Gruppe. Identität und Interaktion fungieren im Kontext einer rollenbasierten Entwicklung der Schule immer zusammen.

„Die Interaktion wird jedoch erst dann ablaufen können, wenn die Interaktionspartner plausible Vorstellungen entwickelt haben, wer ihre Gegenüber sind und in welcher Situation sie sich befinden. Darüber hinaus wird es in einem gewissen Ausmaß nötig sein, Einverständnis über die Interpretation der Partner und der Situation zu erzielen. […]. Eine Übereinstimmung über die Identität der Beteiligten und die Interpretation der Situation ist das Ergebnis eines Prozesses, in dem Erwartungen ausgetauscht und nach und nach einander angeglichen werden. […]. Kommt keine ausreichende Einigung zustande, wird die Interaktion abgebrochen, weil die Partner nicht mit einem befriedigenden Verlauf rechnen können." (Krappmann 2021, 34).

Führungsbeziehungen kommen als konstruktive und kommunikative Gestaltung des Verhältnisses einer Führungsperson zu einem/einer Mitarbeitenden nur dann zustande, wenn die Führungsperson durch Souveränität, Zuverlässigkeit und eine spürbar starke (Rollen-)Identität in Bezug auf sich selbst und durch Empathie und Respekt in Bezug auf ihr Gegenüber die Bereitschaft des Gegenübers zur Interaktion motiviert.

„Offenbar ist die Identität des Individuums beides zugleich: antizipierte Erwartungen der anderen und eigene Antwort des Individuums. G. H. Mead hat diesen doppelten Aspekt der Identität in seinem Begriff des „Selbst" berücksichtigt, der ein „me", die von anderen übernommenen Einstellungen, und ein „I", die individuelle Antwort auf die Erwartungen der anderen, enthält." (Krappmann 2021, 39; Mead 1934).

Der Identitätsprozess, wie er sich in sozialen Beziehungen als interdependentes Verhältnis von „I" und „me" figurativ fortsetzt, ist somit auch das augenblickliche Ergebnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung und das daraus evozierte Interaktionsverhalten der Subjekte in ihren jeweiligen Rollen. Erst in dieser und durch diese Wechselseitigkeit zirkulärer Wahrnehmungs- und Verhaltensprozesse entsteht Identität, Interaktion und Resonanz.

Nach [Mead] beginnt ein Interaktionsvorgang damit, dass die Interaktionspartner*innen die Erwartungen der anderen zu erkennen versuchen und sie dann in die Planung ihres Verhaltens aufnehmen, um eine gemeinsame Interaktionsbasis zu schaffen. Diese Antizipation geschieht nach G. H. Mead dadurch, dass ein/eine Interaktionspartner*in sich an die Stelle seines/ihres Gegenübers versetzt und die Situation aus dessen Perspektive betrachtet. Auch sich selbst sieht er/sie folglich dann mit den Augen aus dem Blickfeld des/der anderen. G. H. Mead nannte diesen Weg, die Einstellung eines/einer Interaktionspartners*in zu antizipieren, „taking the role of the other" – Übernahme der Rolle des anderen (Mead 1934, passim). „Role-taking" erlaubt dem Individuum, sich auf den Interaktionspartner einzustellen. Es ist nach G. H. Mead die Voraussetzung für Handlungskontrolle und somit für kooperatives Handeln:

„This taking of the role of the other, an expression I have so often used, is not simply of passing importance. It is not something that just happens as incidental result of the gesture, but it is of importance in the development of cooperative activity. The immediate effect of such role-taking lies in the control which the individual is able to exercise over his own response. The control of the action of the individual in a co-operative process can take place in the conduct of the individual himself if he can take the

role of the other." (Mead 1934, 254; zitiert nach Krappmann 2021, 39; vgl. auch Mead 2020, 207 ff.).

Diese Definition des „role-taking" bei Mead zeigt noch einmal, dass „role-taking" nicht einfach die Übernahme von außen an einen/eine Rollenträger*in herangetragener Erwartungen ist, sondern immer die individuelle Integration dieser Erwartungen in die Identität des Rolleninhabers/der Rolleninhaberin nach seiner/ihrer subjektiven Überprüfung und der Reflexion des eigenen „Selbst" in Bezug auf diese Erwartungen und ihre soziale, kontextuelle und situative Einbettung. Mead versteht diesen Prozess als je individuelle Dynamik zwischen „I" und „me" als Ausdruck einer sich kontinuierlich verändernden Identität. Rolle und Identität sind also immer das Produkt eines sozialen Prozesses durch Kommunikation in Interaktionen.

Der hier rollentheoretisch explizierte Zusammenhang von Rolle und Identität, von Interaktion und Identität und von Individuum und Organisation kommt in der Schulführungspraxis in solchen systeminternen Interaktionskontexten zum Ausdruck, in denen die Verbindung der Führungspersonen zu den übrigen Organisationsmitgliedern und ihre Identifikation mit der eigenen Schule als organisationales und systemisches Ganzes deutlich wird. Das ist besonders in Situationen direkter Personalführung, in Projekten der Organisationsentwicklung und in der Gesamtverantwortung für die Qualität der pädagogischen Arbeit der Fall. Deshalb beschränken wir uns im nächsten Abschnitt dieses Kapitels auf solche Segmente der Schulführungsrolle, an denen diese Evidenz herausgearbeitet werden kann.

7.3 Die spezifische Führungsrolle der Schulleitung im Selbstverständnis von Schule als lernender Organisation: Ausgewählte Rollensegmente von Führung in einer lernenden Schule als besonderen Aktions-, Reflexions- und Resonanzraum

Rolle und Identität sind in der hier vertretenen Auffassung stets das Ergebnis eines kontinuierlich fortlaufenden Interaktionsprozesses in ihren je spezifischen sozialen Kontexten und nicht das Produkt der mehr oder weniger automatischen Übernahme gesellschaftlicher Norm- und Wertmuster und deren Anpassung an die eigenen Bedürfnisstrukturen durch die Rolleninhaber selbst. Der Übernahme-Mechanismus des „role-taking", wie er dem Rollen-Modell im Sinne der konventionellen Rollentheorie (Erikson; Parsons) zugrunde liegt, widerspricht damit dem hier dargelegten Zusammenhang von Rolle und Identität als Prozess, der diesen Zusammenhang als selbstbestimmte, agile Gestaltung durch die Rolleninhaber*innen erst ermöglicht (zur Kritik am struktur-funktionalistischen Rollenmodell vgl. Krappmann 2021, 97 ff.).

Die für diesen Abschnitt zur rollentheoretischen Klärung der Schulführungsrolle von Schulleitung ausgewählten Rollensegmente – nämlich: Expert*in, Unterstützer*in, Designer*in – unterstreichen die Bedeutung von Schulführung als Gestaltungsaufgabe

entsprechender Interaktionsprozesse. Die gestalteten Interaktionen werden damit auch in ihrer Wirkung zur Gelingensbedingung einer erfolgreichen Schulführung im Kontext von Schulleitungshandeln. In allen drei soeben genannten Handlungsdimensionen von Schulführung sind immer Gestaltungsaktivitäten wirksam, die sich gleichzeitig auf die Qualität der Beziehungen im System, die kontinuierliche Verbesserung der Organisation als Reflexions-, Kommunikations- und Gestaltungsraum sowie die Qualität der pädagogischen Arbeit und den institutionellen Zusammenhalt als Bedingung für Resonanz beziehen. Das Gestaltungspotenzial von Schulleitung in den drei genannten Rollensegmenten wird konkret, wenn man diese Rollenschwerpunkte von Schulführung im Modell einer „lernenden Schule" verortet, wie es Heinz Günter Holtappes in Anlehnung an die bereits erläuterten „Lernfähigkeiten" nach Senge entworfen hat.

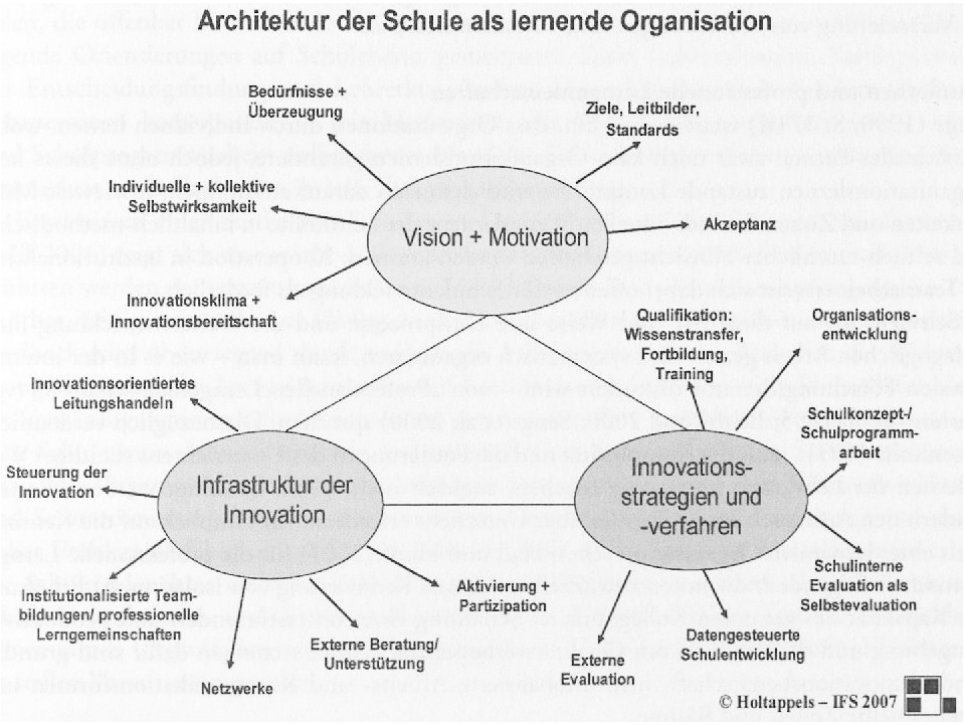


Abbildung 6: The Change Leader (Fullan 2011, 24)

Die Rollensegmente nun im Einzelnen hinsichtlich ihrer handlungsleitenden Dimensionen Vision, organisationale Infrastrukturentwicklung und Innovation:

Zu a) Schulleitung als Expert*in für pädagogische Interaktion und Unterrichtsentwicklung

In diesem Rollensegment zeigt sich Schulleitung mit ihrer Expertise für eine lernförderliche Gestaltung von unterrichtlichen Interaktionsprozessen zwischen Lehrkräften und

Schüler*innen und für didaktisch und methodisch begründete Lehr-Lern-Arrangements. Die pädagogische Vorbildfunktion der Schulleitung ist für eine gelingende Schulführung unverzichtbar, weil die Schulleitung für die pädagogische Ausrichtung, das Bildungsprofil und ein funktionierendes Schulleben die Gesamtverantwortung trägt und im Rahmen der Personalführung auch Personalbeurteilungen in Bezug auf die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen und Leistungen des Lehrpersonals vorzunehmen hat. Die Schulleitung steht mit allen Mitgliedern der Organisation für die Qualität der Schule als Ganzes ein. Nur wenn die Qualität der pädagogischen Arbeit an der Schule von allen an Schule Beteiligten und von allen Stakeholdern öffentlich wertgeschätzt wird, kann Schulleitung auch als „Unterstützer*in" und „Designer*in"/„Gestalter*in" der Schule überzeugend und glaubwürdig Einfluss nehmen und entsprechende Wirkung entfalten.

Zu b) Schulführung als Unterstützung der Lehrkräfte durch Personalbegleitung, Personalberatung und Personalentwicklung

Die Unterstützung der Lehrkräfte durch Führung ist nach der hier vertretenen Konzeption resonanter Führung wohl die wichtigste Funktion für eine gelingende Gestaltung der Beziehungen im Kollegium der Schule. Unterstützung durch die Schulleitung in der pädagogischen Arbeit wird im Lehrkräftekollegium vor allem dann angenommen und wertgeschätzt, wenn die Leitungspersonen in diesem Bereich ihre Vorbildfunktion erfüllen, d. h., wenn sie aufgrund ihrer pädagogischen Expertise und Praxiserfahrung anerkannt sind. Das ist für eine gute Schulführung mitentscheidend, da Schulleitungspersonen in „dienstlichen Beurteilungen" die pädagogische Arbeit von Lehrer*innen in Bezug auf Leistung (pädagogische Kompetenz und schulisches Engagement) und Befähigung (fachliche, didaktisch-methodische und interaktive Kompetenz) bewerten. Nur wenn Führungspersonen in der Schule die institutionell gestellten und verankerten Kriterien für gute Erziehungs- und Bildungsarbeit selbst im Sinne von Exzellenz erfüllen, werden sie in allen Feldern von Personalführung, Qualitätsentwicklung und pädagogischer Organisationsgestaltung ernst genommen und nur so können sie vertrauensförderlich führen. Darüber hinaus ist hierzu eine auf Vertrauen aufbauende Organisationsentwicklung erforderlich.

Zu c) Führungspersonen der Schule als „Designer*innen"/„Gestalter*innen" der Schulorganisation durch (Mit-)Gestaltung und Teamentwicklung

Aus dem bisher interaktionstheoretisch entfalteten Zusammenhang von Identität-Interaktion-Rolle ergeben sich weitere spezifische Anforderungen an Schulführung, die vor allem dazu beitragen, eine für die Ermöglichung dieses Zusammenhangs geeignete Organisationskultur zu gestalten. Der Begriff der Organisationskultur ist in vielen soziologischen Studien ein oft verwendeter Sammelbegriff für alles, was den Organisationsmitgliedern hinreichend Orientierungs- und Identifikationsmuster wie allgemein akzeptierte Werte, Normen, Rituale, Philosophien, Denkweisen, Maximen, Dogmen, Geschichten zur Verfügung stellt, um sich mit seiner je individuellen Ich-Identität in die Organisation integrieren zu können. Als gute Schule gilt mithin eine Schule, in der

sich alle mit ihrer Schule als Lernort, Begegnungsraum, Kommunikationsforum und Resonanzraum identifizieren können, das ist also eine Schule, in der sich alle wohlfühlen, in der ein positives Lern-, Arbeits- und Kommunikationsklima in einer breit wahrgenommenen und empfundenen Vertrauenskultur herrscht, das heißt auch, dass gegenläufige Erfahrungen im Sinne einer „Angstkultur" ausgeschlossen sind. Beide Begriffe (Vertrauenskultur vs. Angstkultur) weisen zwar konkrete Merkmale als selbstreferenzielle Sinnzusammenhänge in der Institution auf, erklären aber nicht die interdependenten Bedingungen, die in systemischen Interaktionsprozessen entstehen, um Vertrauen oder Angst als Produkt und Ausdruck eben dieser Prozesse erklären zu können; ebenso wenig erklären diese Begriffe für sich genommen, welchen Einfluss Führungsprozesse auf das Ergebnis von schulinternen Interaktionsprozessen haben (vgl. Kühl 2018, 7 ff.). Der hier theoretisch entfaltete Wirkmechanismus der Macht-Vertrauens-Balance spielt für die Ermöglichung eines sich immer wieder neu austarierenden Gleichgewichtsverhältnisses von Identität und Organisation durch die Art der individuellen Rollenwahrnehmung und Ausgestaltung der jeweiligen Rolle(n) in ihren kontextuellen und situativen Zusammenhängen eine evidente Rolle. Um diese These theoretisch untermauern und belegen zu können, wird auf Lothar Krappmanns Konzept einer „balancierenden Ich-Identität" zurückgegriffen (vgl. Krappmann 2021, 70 ff.). Die „balancierende Ich-Identität" ist nach Krappmann nur durch und in Interaktion möglich. Die Vorstellung einer balancierenden Ich-Identität, die in der Lage ist, Ergebnisse von Selbst- und Fremdwahrnehmungen in rollenspezifischen Zusammenhängen in einer Institution, hier beispielsweise das Verhältnis von Führungspersonen der Schulleitung und Mitgliedern des Lehrkräftekollegiums in ihren schulischen Alltagsprozessen, in das Selbstbild der eigenen Ich-Identität zu integrieren und die Ich-Identität durch Interaktion und Lernen konstruktiv zu verändern und zu stärken, erinnert stark an die Kategorie der „Macht-Balancen" in der Figurationssoziologie von Norbert Elias und zugleich auch an den Begriff der „Doppelten Kontingenz" in der Systemtheorie von Niklas Luhmann (siehe hierzu auch Kapitel 3 in dieser Studie). Alle drei Kategorien verweisen auf die grundsätzliche Reziprozität sozialer Beziehungen interdependenter Menschen in Interaktionsprozessen. Soziale Beziehungen, die immer in Interaktionsprozessen entstehen und sich dort entwickeln und ausgestalten, sind ohne das reziproke Verhältnis der Interaktionspartner*innen nicht möglich. Das setzt aber auf beiden Seiten der Interaktionspartner*innen voraus, dass sie offen genug sind, sich wechselseitig in ihrer Ich-Identität wahrzunehmen, zu erkennen und zu entscheiden, welche Teile der Ich-Identitäten ihre Kommunikation in ihrer jeweiligen Interaktion tragen. In Bezug auf die interpersonellen Machtverhältnisse zwischen Interaktionspartner*innen in einer mehr oder weniger asymmetrischen Struktur wie im Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräften ist eine Interaktion nur möglich, wenn die Ausübung von Macht in der Führungspraxis so angelegt ist, dass ein kommunikativer Austausch der individuellen Interessen als Entscheidungsoption für beide Seiten möglich ist; wenn nicht, würde die vermeintlich machtüberlegene Führungsperson den/die machtunterlegene(n) Interaktionspartner*in tendenziell zwingen, zumindest partiell, auf die Wahrnehmung und Kommunikation eigener Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche zu ver-

zichten, was dann auch einem partiellen, zumindest temporären Identitätsverzicht gleichkäme. In einem solchen, auch symbolisch reproduzierten Machtverhältnis ist die Entstehung von Vertrauen kaum vorstellbar. Die Macht-Vertrauens-Balance der Interaktion würde als Basis für die Bestätigung und damit auch für die Wahrung und Festigung der Ich-Identität der Interaktionspartner*innen verlorengehen. Die balancierende Ich-Identität, der es gelingt, die unterschiedlichen Ansprüche und Erwartungen auf der persönlichen, institutionellen, organisationalen und systemischen Ebene zu integrieren, ohne die Unterschiede zu ignorieren, schafft Orientierung, Sicherheit und soziale Stabilität für alle Beteiligten in der Organisation. Nur eine aktive Führungspraxis, die darauf ausgerichtet ist, für alle Interaktionspartner*innen Selektionsmöglichkeiten, Teilhabe und Entscheidungspotenziale durch Kommunikation offen zu halten, stellt Interaktion und durch Interaktion Ich-Identität, Rollenidentität und Organisationsidentität für alle Beteiligten sicher. Es ist dann die Leistung der individuellen Ich-Identität, durch Ausbalancierung der angesprochenen divergierenden Erwartungen eine von den Interaktionspartner*innen gleichermaßen verstandene und akzeptierte Situation zu realisieren. Nur diese Voraussetzung einer Balance von Ich-Identität, Interaktion und Rollenanforderungen in der Institution, hier in der Schule, erzeugt Resonanz als Basis für Identifikation und Commitment in der Organisation. Dem liegt die einfache Beobachtung zugrunde, „dass Menschen Erwartungen ausbilden, um überhaupt zurechtzukommen." (Kühl 2018, 9).

„Alle Kontakte zwischen Menschen werden durch komplementäre Verhaltenserwartungen gesteuert." (Luhmann 1984, 398; zitiert nach Kühl 2018, 9 f.). Diese Erwartungen hängen im hohen Maße dann von den Institutionen, Organisationen und Figurationen ab, in denen sie sich determinierend ausgebildet haben. So wird in einer Schule erwartet, dass die Schulleitung wie die Lehrkräfte ihrer pädagogischen Verantwortung und Verpflichtung für die Lernfortschritte ihrer Schüler*innen gerecht werden. Die gemeinsame pädagogische Verantwortung von Schulleitung und Lehrkräftekollegium schafft die Chance, die vorhandene Spannung zwischen der Führungsrolle der Schulleitung und der Lehrer*innen-Rolle der unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen im Sinne sich gegenseitig verstärkender, balancierender Ich-Identitäten konstruktiv aufzulösen und die freiwerdende Energie aktiv in Verbesserungen der pädagogischen Praxis zu überführen. Die positive Wirkung entsprechender Interaktionsprozesse in der Schule lässt sich vor allem daran festmachen, dass die vorhandene pädagogische Vielfalt und damit verbundene, konkurrierende Interpretationen von Führungs- und Lehrer*innen-Rolle eine lebendige, lernende Schule fördern und jeden Einzelnen in seiner Rolle in Bezug auf seine individuelle, ausbalancierte Ich-Identität als Ergebnis eines aktiven „role-taking-role-making-Prozesses" unterstützen.

„Die Möglichkeiten des Individuums für balancierende Ich-Identität werden in Interaktionsprozessen gefördert, in denen das Individuum die zahlreichen Anforderungen, zwischen denen es als identisches sich behaupten muß, sichtbar machen und zur Diskussion stellen kann. Da auch die anderen Partner in einer derartigen ungezwungenen Interaktionssituation in der Lage sind, ihre Erwartungen zu präsentieren und um Anerkennung nachzusuchen, bestehen dann in besonderer Weise die für eine

Identitätsbalance günstigen Voraussetzungen vielfältiger und in Konkurrenz stehender Erwartungen, die interpretationsbedürftig sind." (Krappmann 2021, 81).

Die entscheidende und damit strukturell übergeordnete Systembedingung für die stabile Ausprägung einer flexiblen, offenen und balancierenden Ich-Identität, d. h. für die Integration personaler und sozialer Identität, ist mithin die Möglichkeit der Teilnahme in einem sozialen System; das gilt besonders für die durch Kommunikation bestimmten Institutionen wie Schulen.

„Identität im hier vorgetragenen Sinne setzt voraus, daß der einzelne an Interaktionssystemen teilnimmt, die in ihren Erwartungen an das Individuum divergieren. Divergierende Erwartungen sollte es in einer Gesellschaft immer dann geben, wenn in ihr die Lösung der Systemprobleme in einem Netzwerk von Positionen organisiert wird und daher ihre Mitglieder eine eigene soziale Biographie besitzen. Weiterhin ist vorausgesetzt, daß jeder Interaktionspartner die Möglichkeit hat, den anderen Erwartungen vorzutragen und sie durchzusetzen. Diese Chance wächst mit der Gleichberechtigung der Partner und wird geschmälert, je asymmetrischer die Beziehung wird. Ferner ist vorausgesetzt, daß zwischen allen Interaktionssystemen Austausch von Informationen stattfinden kann. In einer Gesellschaft dieser Art kann folglich über alles, was ihre Mitglieder denken, empfinden und tun, frei diskutiert werden." (Krappmann 2021, 83).

Diese Systembedingungen für Interaktion und Identität sind damit zugleich die systemischen Voraussetzungen einer auf Kommunikation und Interaktion beruhenden Führungspraxis an Schulen. Schulführung in der hier vertretenen Vorstellung von resonanter Führung, wenn Schulleitungspersonen die Führungspraxis so gestalten, dass die häufig divergierenden Ansprüche und Interessen der Organisationsmitglieder positiv aufgenommen, integriert und in Bezug auf Personen, Organisation und System im Kontext von Schulentwicklung lernend genutzt werden und wenn die Art der Kommunikation zwischen den Interaktionspartner*innen so verläuft, dass strukturelle, in der Institution positional verankerte Asymmetrie kommunikativ überwunden wird. Dabei tragen die identitätsförderlichen Fähigkeiten „Rollendistanz" und „Ambiguitätstoleranz" bei den Interaktionspartner*innen, hier Leitungspersonen der Schulführung und unterrichtende Lehrpersonen, in besonderer Weise zum Gelingen der erforderlichen Klärungs- und Selbstklärungsprozesse bei.

„Als erste Voraussetzung für Errichtung und Wahrung von Identität erscheint, daß das Individuum überhaupt in der Lage ist, sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten." (Krappmann 2021, 133).

Dadurch, dass jedes Individuum über die Fähigkeit verfügt, in Interaktionssituationen aus seiner jeweiligen Rolle in einem interaktionsrelevanten persönlichen Rollengefüge herauszutreten und seiner Ich-Identität wie vor einem Spiegel gegenüberzutreten und kritisch zu überprüfen und dabei sich selbst auch in den sich wechselseitig beeinflussenden Rollen zu sehen und in seinem rollenspezifischen Verhalten zu reflektieren, ist es erst in der Lage, in einer Interaktion die eigene Ich-Identität mit der Ich-Identität seines Gegenübers zu konfrontieren und die divergierenden Erwartungen beider Interaktionspartner*innen auszutauschen, zu vergleichen und möglichst Ge-

meinsamkeiten und Unterschiede durch Abgrenzungsentscheidungen in die eigene Ich-Identität zu integrieren. Nur so ist Interaktion in Beziehungsprozessen möglich. Die bis hier vorgelegte interaktionssoziologische Analyse des Verhältnisses von Identität und Rolle fordert vom Individuum im Sinne von Rollendistanz die Fähigkeit, sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können (vgl. Krappmann 2021, 133). So wird Rollendistanz zu einer wichtigen Voraussetzung überzeugender Entscheidungskompetenz von Führungspersonen in ihrer Führungspraxis. In äußerst sensiblen Führungskontexten, wie wir sie in der Führungspraxis im Sinne pädagogischer Führung in Schulen vor uns haben, unterstützt die im Kontext der Führungsrolle ebenso wichtige Kompetenz zur Ambiguitätstoleranz die integrative und agile Kraft von Führung. Die grundsätzliche Reziprozität der Beziehungen von Interaktionspartner*innen erfordert für einen respektvollen wechselseitigen Umgang mit divergierenden Ich-Identitäten in interaktionellen und kontextbestimmten Situationen und daraus resultierenden Ambivalenzen eine auf Austausch und Ausgleich gerichtete, wertschätzende und balancierende Kommunikation.

„Hierbei handelt es sich immer um Ambivalenzen, die innerhalb einer Rollenbeziehung auftreten. Man kann unter [dem Begriff der Ambiguitätstoleranz] jedoch auch die Konflikte zwischen den verschiedenen Rollen, die ein Individuum innehat, zwischen den Anforderungen verschiedener Berufsgruppen, die sich an ein Individuum in einer Rolle richten, zwischen kulturellen Werten, die eine Gesellschaft propagiert, und zwischen kulturell vorgegebenen Zielen und angebotenen Mitteln, sie zu verwirklichen, subsumieren, […]." (Krappmann 2021, 152).

Um auf der personalen Ebene des Systems eine stabile und zugleich offene und flexible Ich-Identität zu erreichen und auf der institutionellen Ebene ein hohes Maß an Organisationsidentität zu realisieren und Stabilität und veränderungswirksame Offenheit des Gesamtsystems zu gewährleisten, müssen Führungspersonen in Schule besonders wegen der starken Bindungsintensität ihrer Organisationsmitglieder mit den beschriebenen Widersprüchen, Gegensätzen und Divergenzen entsprechend konstruktiv und kommunikativ umgehen können.

„Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muß auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretieren und nebeneinander dulden.

Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen, mit denen Interaktionsbeziehungen unterhalten werden, zu ertragen, ist Ambiguitätstoleranz. Sie eröffnet dem Individuum Möglichkeiten zur Interaktion und zur Artikulation einer Ich-Identität in ihr. Aber gleichzeitig ist die Ambiguitätstoleranz auch wieder eine Folge gelungener Behauptung der Ich-Identität, weil sie dem Individuum die Erfahrung vermittelt, auch in sehr widersprüchlichen Situationen die Balance zwischen den verschiedenen Normen und Motiven halten zu können und dadurch Ängste zu mindern.

Diese Toleranz für Ambiguität ist desto wichtiger, je weniger repressiv die Rollen sind, in denen sich das Individuum bewegt. Wenn Rollen nicht mehr aufgezwungen werden und die Art der Verinnerlichung von Normen eine Interpretation zuläßt, wird jedem beteiligten Individuum in weit höherem Maße freigestellt, auch abweichende

Erwartungen und Bedürfnisse in die Diskussion über einen Handlungskonsens einzubringen." (Krappmann 2021, 155).

Es ist schon darauf hingewiesen worden, dass die Einheit von Ich-Identität, Rollenidentität und Organisationsidentität in Schule möglich wird, wenn die Schulführenden in ihrer Führungspraxis und in den damit gegebenen Interaktionsprozessen die Macht-Vertrauens-Balance halten, indem sie durch ihr Führungshandeln ein integrierendes Gleichgewicht divergierender Interessen im System herzustellen vermögen. Darüber hinaus ist aber ihre wahrgenommene und von allen Beteiligten akzeptierte „Präsenz" als übergeordnete strukturelle Voraussetzung für gelingende Interaktion im Sinne stabiler Identitäten auf den genannten Systemebenen unabdingbar.

7.4 Zur Bedeutung von Präsenz der Schulleitung für die Ermöglichung von Resonanz im System durch Schulführung mit „Neuer Autorität"

Präsenz der Interaktionspartner*innen ist die grundlegende Voraussetzung von Interaktion. Das ist eine Binsenweisheit jeder Alltagserfahrung. Im Kontext des Rollengefüges von Schulführung wird diese Kategorie darüber hinaus eine bestimmende Determinante aller Führungsprozesse in der Schule als sozialer Figuration, in der Führung vor allem für die Qualität der Beziehungen interagierender Personen in der Institution entscheidend ist. Präsenz bildet auch den Kern des Konzepts „Neue Autorität", das von dem israelischen Psychologen Haim Omer Anfang der 2000er-Jahre als erziehungswissenschaftlicher Rahmen, Leitfaden und Trainingsprogramm für einen stärkefördernden und auf Versöhnung gründenden Umgang mit Kindern in Familie und Schule entwickelt worden ist und heute auch als Führungskonzept in Unternehmen, Non-Profit-Organisationen und Schulen Eingang gefunden hat (vgl. Omer/van Schlippe 2017, 28 f.). „Neue Autorität" verweist auf ein vollkommen neues Verständnis von Autorität in Führungsprozessen, das konsequent auf „weiche" Faktoren wie Vertrauen, Zuversicht, Kreativität, Teamgeist, Veränderungsbereitschaft, Lernwille, Beziehungsqualität und Effizienz setzt (vgl. Geisbauer 2021, 34).

„Weiche Faktoren entspringen der Interaktion, der Gefühlswelt, dem Bauch, der Intuition und nicht dem Intellekt. Sie heben sich über die reine Ratio weit hinaus und manifestieren sich als Vertrauen, Kreativität, Zuversicht, daraus resultierende Resonanz, Teamgeist, Lern- und Veränderungsbereitschaft und vieles mehr." (Geisbauer 2021, 22).

Konzeptionelle Eckpfeiler von „Neuer Autorität" als Führungskonzept sind: Beziehungsgestaltung, Verbindlichkeit, Respekt, Unterstützung, eine starke persönliche Präsenz in der Schule und eine zutiefst humanistische Grundhaltung im Sinne pädagogischer Verantwortung. Führende leben, stärken und kommunizieren diese für Resonanz unverzichtbare Grundhaltung besonders durch Achtsamkeit, Entschleunigung, Innehalten als Selbstvergewisserung im eigenen Rollengefüge, Orientierung an Werten, Selbstkompetenz, auf Stärke setzendes Bewusstsein für lenkende Unterstützung im

System und (Mit-)Gestaltung tragfähiger interpersoneller Beziehungen und angemessener Interaktionsprozesse in der Schule als lernender Organisation. Neue Autorität orientiert sich vor allem am Konzept einer „Servant Leadership", also an der Idee, als Führungskraft eine dienende und helfende Person für die Mitarbeitenden im System zu sein. Aufgrund dieser wirksamen Beziehungsorientierung zeigt sich dieses ganz andere und mithin neue Verständnis von Autorität in Führungsprozessen besonders in folgenden Dimensionen:

1. „Die personale Autorität im engeren Sinne: Sie beruht auf allgemeinen, in dem sozialen System geschätzten persönlichen Eigenschaften, umschrieben durch Begriffe wie Ansehen, persönliches Vertrauen, persönliche Integrität, Erfahrung, Charakterstärke und Verständnis im Sinne von Einfühlungsvermögen.
2. Die funktionale Autorität: Sie beruht auf persönlicher Sachverständigkeit in [pädagogischen], wirtschaftlichen, technischen oder organisatorischen [sowie kommunikativen] Fragen.
3. Die koordinative Autorität: Sie beruht als Sonderform auf Sachverständigkeit im Bereich der Lenkung und Koordination sozialer Prozesse." (Geisbauer 2021, 25).

Alle drei beschriebenen Dimensionen der Neuen Autorität setzen auf die grundlegende Relevanz von Subjekt und Persönlichkeit der handelnden Führungspersonen im Sinne der Krappmann'schen „balancierenden Ich-Identität" für das Gelingen von Führung als Beziehungspraxis gleichwürdiger, nicht gleichrangiger Interaktionspartner*innen. Interaktionen auf dieser Basis setzen in jedem Falle die Präsenz der Beziehungspersonen voraus. Präsenz in ihren unterschiedlichen Dimensionen bildet den Kern von Neuer Autorität in allen Führungsbeziehungen. „Die Präsenz [von Schulleitung und Lehrer*innen in der Schule] kann in vier Wirkungsbereiche unterteilt werden:

- die körperliche Präsenz [Anwesenheit],
- die emotional-moralische Präsenz [Sinnstiftung und Orientierung],
- die Präsenz im Verhalten [Vorbildfunktion],
- die zwischenmenschliche Präsenz [Verständnis]."

(Omer/van Schlippe 2017, 204).

Neue Autorität durch Präsenz setzt also gleichermaßen auf Beziehungsfähigkeit und auf Systemkompetenz der Führenden in ihrer Leitungspraxis.

„Autorität ist Arbeit – Beziehungsarbeit. Beziehung bedeutet aber nicht Unterordnung und Dominanz oder Durchsetzung mit aller Macht, sondern vertrauensvolle Begegnung auf Augenhöhe und konstruktiver Austausch, der sich für beide Seiten lohnt." (Geisbauer 2021, 25).

Schulführung mit Neuer Autorität erfordert die Kunst eines auf Macht und Vertrauen basierenden Umgangs mit den je spezifischen Beziehungsdynamiken in den institutionellen Interaktionsprozessen der Schule. Deshalb ist diesem Führungsverständnis Präsenz als dessen konstitutiver Kern vorausgesetzt. Autorität und die damit verbundenen persönlichen Eigenschaften und Führungskompetenzen „entwickeln sich aus Nähe, Interesse und Fürsorge. Wenn beziehungsgestaltende Führungshandlungen berechenbar, erkennbar und nachvollziehbar werden, dann entwickelt sich auf der Be-

ziehungsebene ein Gefühl der Sicherheit für den Mitarbeiter. […]. Präsenz bedeutet vor allem auch die Gestaltung einer angemessenen Beziehung der Führungskräfte zu ihren Mitarbeitern." (Geisbauer 2021, 27).

Durch spürbare und anerkannte Präsenz gelingt es Schulleitungspersonen, durch ihre Initiative, durch ihr Engagement und durch ihre Empathie die Schule zu einem Resonanzraum für Begegnung und Zusammenarbeit in gemeinschaftlicher Verantwortung zu entwickeln (vgl. Lemme/Körner 2019, 161).

„Dies bezieht sich sowohl auf das eigene Erleben und das Handeln als auch auf die durch das Handeln entstehenden Wirkungen. Präsenz ist dabei nicht etwas, was sich einmal erlernen und dann festhalten lässt, sondern ein kontinuierlicher, wiederkehrender und wechselwirkungsbedingter Prozess mit dem gesamten System, dem inneren Erleben und dem konkreten Verhalten bzw. der konkreten Kommunikation mit dem Gegenüber." (Lemme/Körner 2019, 162).

Das Konzept der Neuen Autorität konkretisiert Präsenz in sechs miteinander verbundenen Handlungsdimensionen, die als ganzheitlicher Zusammenhang in sozialen, d. h. interaktionellen Handlungskontexten zu verstehen sind:

- Die intentionale Präsenz (Verbindung durch Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit und Kontakt)
- Die internale Präsenz (Selbstwirksamkeit durch Selbstachtsamkeit und Authentizität)
- Die systemische Präsenz (Führungsbewusstsein und Systemkompetenz)
- Die physische und mentale Präsenz (körperliche und mentale Anwesenheit)
- Die emotional-moralische Präsenz (Achtsamkeit und Fürsorge für Personal und Organisation)
- Die pragmatische Präsenz (Entscheidungs- und Handlungskompetenz in der Führungspraxis)

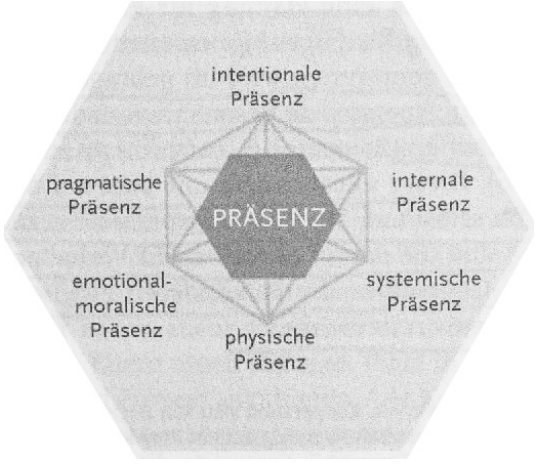


Abbildung 7: Sechs Dimensionen der Präsenz einer Führungskraft (Lemme & Körner 2019, 162)

„Diese sechs Dimensionen der Präsenz sind dynamisch und interaktiv miteinander verknüpft, sie beeinflussen sich gegenseitig. Damit wird auch deutlich, dass es nicht um eine radikale Veränderung bestehender Strukturen und Abläufe geht, sondern um die kontinuierliche und dauerhafte Entwicklung einer Haltung, die die eigenen Handlungsoptionen erweitert." (Lemme/Körner 2019, 162).

Diese sechs Dimensionen der Präsenz von Führungspersonen in ihrem System müssen hier nicht im Einzelnen beschrieben werden, letztlich vereinigen sie sich zu einer ganzheitlichen Führungsstrategie unter der Kategorie der pragmatischen Präsenz, in der personale Souveränität, Ich-Stärke als Basis einer balancierenden Ich-Identität, Interesse für die eigene Organisation als Gestaltungsaufgabe, kommunikative Kompetenz, Systemkompetenz, Innovationsfähigkeit wie auch Kooperations- und Koordinierungserfahrung als spezifische Professionalität in der Führungspraxis zusammenwirken. Präsenz ist also eine Grundhaltung von Führungspersonen in ihrer Führungsrolle, die stets von wachsamer Sorge um die Institution der Schule als Ganzes im Sinne einer fokussierten Achtsamkeit für Personal und Organisation und als Basis einer integrativen und zugleich offenen, interaktiven Führungskultur gelebt wird.

Das Durchhalten und Unterstützen dieses Habitus für systemisches Handeln in gemeinsamer und gemeinschaftlicher Verantwortung von Führung und allen Organisationsmitgliedern erfordert entsprechende mentale und kommunikative Strategien von allen Beteiligten und organisationale Referenzsysteme und Instrumentarien zur Förderung dieses Prozesses. Die bis hierher in einem weiten Sinne interaktions- und habitustheoretische Auslegung der Führungsrolle von Schulleitungspersonen wird deshalb im nächsten Kapitel um mentalitäts- und kommunikationstheoretische Perspektivierungen ergänzt und hinsichtlich einer praxistheoretischen Konkretisierung resonanter Führung als mögliche Führungsstrategie für große Schulsysteme wie Berufskollegs vertieft.

8 Der mentalitätstheoretische Rahmen: CI-basierte Schulleitbilder als organisationales Referenzsystem und Basis einer ganzheitlichen Schulphilosophie und subjektive Habitus-Muster als Identitätsmodell in der Führungsrolle von Schulleitung

In den beiden vorhergehenden Kapiteln haben wir den Zusammenhang von Organisationsidentität, Rollenidentität und Ich-Identität als interdependent wirksamen Schulentwicklungsprozess auf der personalen, organisationalen und systemischen Ebene theoretisch ausgebreitet und aufgezeigt, wie Schulführung hierbei sinn- und identitätsstiftend Einfluss nehmen kann und damit zugleich systemstabilisierend auf die Schule als Institution und soziale Figuration in Veränderung einwirkt.

In dem folgenden Kapitel sollen diese Zusammenhänge um weitere Aspekte ergänzt und mentalitätstheoretisch vertieft werden. Ausgangspunkt der Überlegungen ist das Konzept „Corporate Identity" (CI) als Basis der Ausarbeitung und Umsetzung einer auf das eigene Schulsystem ausgerichteten Schulphilosophie, aus der sich Konsequenzen für die Kommunikations- und Führungskultur und für die pädagogische Praxis ableiten lassen. CI als Grundlage des Schulprofils dient vor allem der Ermöglichung von Orientierung, Sicherheit und Wertschätzung im Zusammenwirken aller an Schule und Schulleben Beteiligten nach innen wie nach außen. Im Kontext von Schulführung wird CI somit als Basiskonzept einer mitarbeiterorientierten und zugleich systemrelevanten Führung von Schule verstanden, die das Verhältnis der Organisationsmitglieder unter- und miteinander und die Schule als Ganzes, also als pädagogische Handlungseinheit im Sinne von Fend 2008, lernend und damit produktiv nach vorne, d. h. zukunftsfähig gestalten lässt.

8.1 Corporate Identity der Schule als Ausdruck von Identität und Image

Corporate Identity (CI) ist das für Führungspersonen und Organisationsmitglieder entscheidende Referenzsystem für abgestimmtes und gemeinschaftliches Denken, Handeln, Entscheiden, Verhalten und Gestalten in Bezug auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und eine gelingende pädagogische Praxis in der Schule.

„Corporate Identity (CI) schafft ein Rahmen-Konzept als deutliche Grundlage für die Gesamtheit – ein ‚Wir-Gefühl' – und dadurch auch eine persönliche Positions-Bestimmung bzw. selbständige Entscheidungsmöglichkeiten. Selbständigkeit und Gemeinsamkeit sind keine Gegensätzlichkeiten, die sich ausschließen – es sind Pole, die in Wechselbeziehung zueinanderstehen." (Regenthal 1996, 6).

CI bestätigt also, dass die einzelnen Ich-Identitäten der Beteiligten an Schule und ihre Organisationsidentität zusammengehören, sich gegenseitig bedingen und sich im Entwicklungsprozess der schulischen Institution reziprok verstärken. Die Sockel- oder Basisfelder einer CI, von denen aus sich die Praxis bzw. Handlungs- und Entwicklungsfelder der Schule gestalten und ihre spezifisch institutionelle Einzigartigkeit im Vergleich mit anderen Schulen abhebt, sind: „Corporate Culture" (Organisationskultur), „Corporate Design" (strukturell-funktionale Architektur der Organisation) und „Corporate Communication" (Systemkommunikation).

Die Corporate Culture einer Schule wird getragen von Traditionen, Erfolgen, beliebten Ritualen, wiederkehrenden Schulveranstaltungen, Höhepunkten des Schullebens im Schuljahresverlauf, vor allem aber wird sie von den Werten, die die Schulgemeinschaft prägen und Identifikation und Commitment fördern, bestimmt.

Werte und tragende Normen des Systems können aber nur dann tragende Säulen des Systems sein, wenn sie nach innen und außen gelebt und im Sinne von Corporate Communication kommuniziert werden.

Damit die Identität der Organisation nachhaltige Wirkungen im Sinne eines entsprechenden Images erzeugen kann, muss sie von allen Beteiligten an Schule immer wieder reflektiert, verändert und symbolisch im Sinne des Corporate Design repräsentiert werden. Alle drei Säulen bilden das Fundament einer funktionierenden Corporate Identity (vgl. Regenthal 1996, 13).

Damit Identität und Image einer Schule zu einer wahrgenommenen und von der Öffentlichkeit der Organisation geschätzten Einheit verschmelzen können, ist der Erfolg der pädagogischen Arbeit der Schule von entscheidender Bedeutung. Wesentliche Image-Faktoren sind in diesem Zusammenhang:

„Eine Schule, in der Schüler*innen
- Wissen erwerben [und anwenden],
- ihre Kreativität erfahren und entwickeln können,
- ihre Begabungen entdecken und entwickeln können,
- soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit erlernen,
- lernen, Probleme zu erkennen, zu strukturieren und zu lösen,
- Werte und ethisch-moralische Grundhaltungen entwickeln und verfestigen,
- gefördert und gefordert werden,
- zu selbstbestimmenden Persönlichkeiten werden.

Eine Schule, in der Lehrer*innen
- ihre Professionalität und ihr pädagogisches Engagement einbringen können,
- erziehenden und bildenden Unterricht erteilen können,
- Werte und [demokratische] Haltungen leben und vermitteln können,

- Leistungen fordern dürfen (und sollen),
- Visionen verwirklichen können,
- Bestätigung ihres beruflichen Engagements erfahren,
- partnerschaftlich zusammenarbeiten,
- [durch gegenseitige Beratung und Unterstützung eine Vertrauenskultur entstehen lassen können]."

(Niespor 2002, 34).

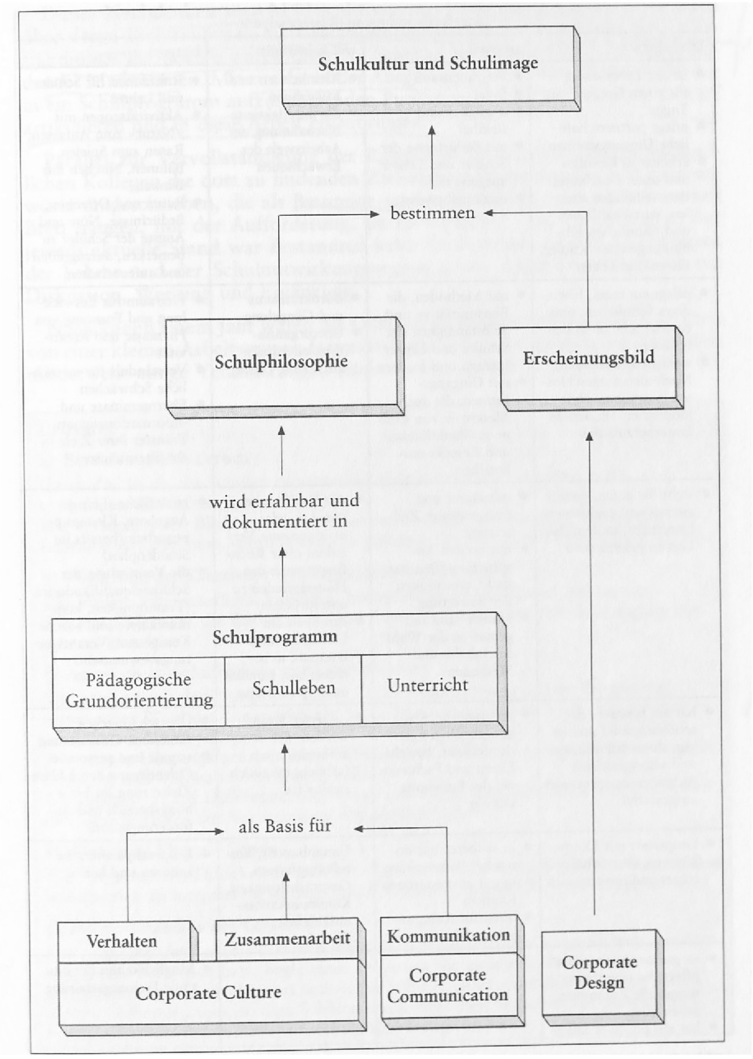


Abbildung 8: Schulphilosophie (Niespor 2002, 41)

Die Corporate Culture spiegelt schließlich die Schule als pädagogische Einheit, die als Summe von Schulkultur + Schulklima + Zusammengehörigkeit ihrer Mitglieder getragen wird. Aus ihr lässt sich die pädagogische Philosophie einer Schule ableiten, über die im Verhalten und Handeln ihrer Mitglieder und ihrer Führungspersonen die Maximen und Prinzipien der pädagogischen Praxis, der Führungskultur, des zwischenmenschlichen Umgangs miteinander, Ziele und Leistungen und das allem zugrunde gelegte Menschen- und Weltbild als institutionelle Verpflichtung der Erziehung und Bildung freier Menschen sichtbar und empfindbar wird. Die Schulphilosophie bildet den mentalen Kern sowie das rationale und zugleich emotionale Bezugssystem der Schule, an dem sich die Qualität der Schule nach innen wie nach außen messen und bewerten lässt. Die gezeigte Grafik der Schulphilosophie verdeutlicht noch einmal strukturell diesen für die Entwicklung einer Schule so bedeutsamen Weg vom Konzept der Corporate Identity über das Leitbild der Schule zur Schulphilosophie und zu einer gelebten Schulkultur:

„Entscheidend für den Erfolg einer Schule ist aber die Ausrichtung der Schulkultur: Kulturen können hemmend oder fördernd sein. Kulturen, die versuchen, möglichst wenig Veränderungen zuzulassen, sind eher traditionell und wollen die alten Werte und Strukturen bewahren. Damit aber diese Normen und Verhaltensmuster aktuell und bewusst sind und auch täglich umgesetzt werden, müssen sie angewandt und damit in ihrem Gebrauch hinterfragt werden. Diese Reflexion gehört zu einer guten Kultur dazu. [...].

Das positive Umgehen mit Fehlern und Misserfolgen als lernende Organisation ist typisch für eine starke und profilierte Kultur. Verhaltensorientierung also nicht anweisen, sondern gemeinsam entwickeln!

Schulen haben immer eine Kultur, und sollten diese profiliert und bewusst gemeinsam weiterentwickeln mit einem motivierenden Arbeitsklima, einer spezifischen Wertewelt und einer effektiven und effizienten Organisationsstruktur. Informelle Gruppen und die Selbstständigkeit des Einzelnen müssten entsprechend integriert werden, um daraus einen gemeinsamen Prozess der bewussten Schulkulturentwicklung zu machen. Dieses Miteinander mit pädagogischen, ökonomischen und humanen Zielvorstellungen und den Erwartungen aller Beteiligten nach dem Prinzip der Selbstverantwortung zu verbinden, ist Aufgabe der Schulkultur. Eine Schulkultur ist nur dann stabil, innovationsfähig, profiliert und tragfähig, wenn sie eine ausgleichende Balance schafft zwischen den unterschiedlichen Anforderungen von schüler-, kollegiums- und schulleitungsorientierten und organisations- und gesellschaftsspezifischen Elementen und sie nicht als Pole versteht, die einander ausschließen, sondern sie integrieren kann zu einer starken Identität. Eine Schulkultur hat man nicht, man muss sie pflegen." (Regenthal 2001, 47 f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Kultur einer Schule entfaltet spürbar ihre spezifische Wirkung nach innen und außen, wenn die Schule sich stets lernend verändert und die Menschen in ihr und mit ihr wachsen können. Denn Kultur ist immer mit dem moralisch-ethischen Anspruch verbunden, Menschen mit und durch Menschen wachsen zu lassen, um hier einmal die klassische Semantik des lateinischen Herkunftswortes („colere" = wachsen lassen) zu bemühen.

Daraus ergibt sich vor allem für die Schulführung die Verantwortung, Schule auf dem Fundament ihrer spezifischen Kultur so zu organisieren und zu gestalten, dass Schule zu einer pädagogischen Handlungseinheit wachsen und zusammenwachsen kann. Die Balance zwischen Verantwortung, Verpflichtung und Freiheit bildet für Schule als pädagogische Handlungseinheit die Identifikationsbasis.

8.1.1 Die Identität der Schule als pädagogische Handlungseinheit

Die Schule als pädagogische Handlungseinheit schafft durch ihr Selbstverständnis im Bewusstsein und Habitus ihrer Mitglieder die Voraussetzung für ein respektvolles und von Vertrauen bestimmtes Miteinander im Sinne einer echten Schulgemeinschaft. Dazu erarbeiten sich alle Beteiligten gemeinsam in ihrer pädagogischen Arbeit die Orientierungs- und Entscheidungsspielräume, kommunikative Resonanz und die Freiheit zu einer verantwortungsbewussten (Mit-) Gestaltung ihrer Schule als Lernort und Lebenswelt. Schule als pädagogische Handlungseinheit versteht sich somit vor allem als Verantwortungsgemeinschaft zum Wohle und Wachsen der Menschen in ihr (vgl. Fend 2008, 146 f.).

Die Schule als pädagogische Handlungseinheit ist also eine „sich selbst gestaltende Schule", die in diesem Selbstverständnis von allen Akteur*innen folgende Grundelemente persönlicher Verantwortung als Beleg für Professionalität erwartet:

1. „Handlungsfähigkeit:
   Für die Selbstverantwortung muss ein ergebnisorientiertes, strategisches und konsequentes Verhalten die Ergebnisse bringen. Der Zustand der Selbstverantwortung bringt nur dann Erfolg, wenn er sich in der Praxis bewährt und Verbesserungen schafft. Dazu gehören Selbstdisziplin und Mut zum Machen.
3. Konfliktfähigkeit:
   Die selbstverantwortliche Strategie kann die Ergebnisse nicht genau vorher festlegen, es bleibt also immer ein Restrisiko: Ein glaubwürdiger Entwicklungsprozess ist letztlich bestimmt durch Fehler, Probleme, Krisen und Unzulänglichkeiten, die vorher nicht konkret vorherbestimmbar sind. Menschliches Verhalten bleibt nur unzulänglich und muss nur lernen, mit diesen Unzulänglichkeiten und der Endlichkeit fertig zu werden und daraus Konsequenzen zu ziehen. Nicht keine Probleme zu haben ist das Ziel, sondern mit den Problemen umzugehen ist der richtige Weg.
5. Emotionsfähigkeit:
   Alles Verhalten hat Folgen und Auswirkungen. Diese Auswirkungen auf die Gefühle wahrzunehmen und damit bewusster umzugehen ist notwendig für die Selbstverantwortung. Stress und Belastungen sind emotionale Faktoren, die aufgearbeitet werden müssen, damit sie nicht als Störungen die Erfolge be- und verhindern. Aber auch die positiven Emotionen wie das Wohlgefühl sind notwendig als Motivatoren und Verstärker.
7. Reflexionsfähigkeit:
   Eine ganzheitliche Selbstverantwortung umfasst Kopf, Herz und Hand. Herz als die Emotionsfähigkeit, Hand als die Handlungsfähigkeit und Kopf als die Refle-

> xionsfähigkeit. Um über die anderen notwendigen Elemente nachdenken und sie gestalten zu können, ist es wichtig, sich über die Wirkungen bewusst zu werden: die Werte mit dem Wollen und den [Wertebezug] aller Elemente und Einflussfaktoren bewusst zu machen. Nur diese Bewusstmachung schafft bewusste Veränderungen, die nicht nur zufällige Veränderungen sind und die dem Imperativ der Selbstverantwortlichkeit entsprechen können. Alle vier Grundelemente der Selbstverantwortung sind ganzheitlich miteinander verbunden. Ein Element allein kann keine Selbstverantwortung entwickeln und ermöglichen. Nur die interdependente Verbindung aller Grundlagen kann ein Umdenken zu mehr Selbstverantwortung und damit eine Verbesserung der Schulkultur herbeiführen. Erst die Entwicklung der Schulkultur durch die bewusste Gestaltung der Selbstverantwortung kann die Schule für die Zukunft profilieren." (Regenthal 2001, 51).

Nur wenn alle Akteur*innen in der Schule in ihrem pädagogischen Zusammenwirken diese vier Grundfähigkeiten gemeinsam bei der Gestaltung ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit einsetzen und nutzen, ist die Schule als ein kultureller Raum denkbar, in dem Menschen durch Lernen wachsen können.

Im Konzept der eigenverantwortlichen und sich selbst gestaltenden Schule verwirklicht sich die Schule dann als „Professionelle Lerngemeinschaft" (PLG).

8.1.2 Die Identität der Schule als „Professionelle Lerngemeinschaft" (PLG)

Erst die bewusste (Mit-) Verantwortung für die Schule als Ganzes macht die Mitglieder der Schulorganisation zu Teilnehmenden an Schule und damit zu mitgestaltenden Akteur*innen der Schule als professionelle Lerngemeinschaft. Der Soziologe Reinhard K. Sprenger hat in seinem Bestseller „Das Prinzip Selbstverantwortung" treffend formuliert: „Als Teilnehmer*innen nehmen sie einen Teil' der Verantwortung. Diese Entscheidung – und nur diese – ist die Situation der Selbstverantwortung. [...]. Die alltagspraktische Bedeutung von Selbstverantwortung bezeichnet damit schlicht die Bereitschaft, auch dort Zuständigkeit wahrzunehmen, wo sie nicht vorher in einer klar abgegrenzten Aufgabenverantwortung normiert ist." (Sprenger 2015, 36 f.).

Das gemeinsame Bewusstsein für Verantwortung und Verpflichtung bildet schließlich das Fundament einer funktionierenden professionellen Lerngemeinschaft für kollegiales und kooperatives Lernen. (Zur Professionalität von Lehrer*innen in professionellen Lerngemeinschaften einer lernenden Schule vgl. besonders: Huber/Hader-Popp 2013, 863 ff., in: S. G. Huber (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung).

Aufgrund ihrer Transfer- und Vorbildfunktion für die Identifikation der Mitglieder der Schule mit ihrer Einrichtung ist für das Gelingen einer Schule als professioneller Lerngemeinschaft eine kommunikative, offene und wertschätzende Schulführung ebenso wichtig wie die gemeinschaftliche Verantwortung für die gemeinsame Sache.

„Eine wertschätzende Beziehungsgestaltung setzt ein Menschenbild voraus, das alle Akteure an der Schule als autonome, für sich und ihr Handeln verantwortliche Personen versteht. Dies erfordert eine Führung der Lehrpersonen durch die Schulleitung und der Schüler durch die Lehrpersonen, die einerseits Orientierung durch die Klarheit

über Erwartungen und Ansprüche und andererseits Fürsorge und Unterstützung bietet. Anforderungen werden nicht nur zugemutet, sondern auch zugetraut – und dies in einer Weise der Achtsamkeit im Umgang mit den individuell unterschiedlichen Motivationen und Potenzialen der Lehrpersonen und der Schüler." (Bartz 2014, 115).

In einer Schule als professioneller Lerngemeinschaft gehören Verantwortung, Freiheit und Vertrauen auch und besonders in den Führungsbeziehungen zusammen, damit eine förderliche Atmosphäre für Zusammenarbeit und Leistung und für eine positiv wirkende und Kraft erzeugende Resonanz in den sozialen Beziehungen entstehen kann. In einer echten professionellen Lerngemeinschaft bilden die individuelle Ich-Identität der Schulmitglieder und die Organisationsidentität eine Einheit in balancierender Bewegung im Sinne einer Schule als sozialer Figuration. Eine professionelle Lerngemeinschaft erlebt sich darüber hinaus dann als Sinngemeinschaft, wenn eine sinnstiftende Schulführung die Bedingungen dafür schafft, dass das Handeln aller Beteiligten in Bezug auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule und in Bezug auf die Qualität der Beziehungen der Personen untereinander und miteinander als sinnvoll und bedeutsam erlebt werden können (vgl. Bartz 2019, 119) und als Teil ihrer Identität empfunden wird. Die Führung der Schule als professioneller Lerngemeinschaft erfordert daher, integrativ mit der Heterogenität der Mitgliedschaft der Schule umzugehen, individuelle Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche mit den Erfordernissen der Institution sinnvoll und nutzbringend miteinander zu verknüpfen, Feedback zu ermöglichen und selbstkritisch damit zu agieren, Unterstützung zu geben, wo es notwendig ist, es ist aber auch notwendig, die Qualität der pädagogischen Arbeit und eine dem entsprechende Verantwortung für die Menschen und die Sachen in der Schule gleichermaßen einzufordern. Das setzt auf der Seite der Schulführung Führungspersonen voraus, die aufgrund ihrer Führungskompetenz und Erfahrung über die notwendige Selbstkompetenz im Sinne einer „ausbalancierten Ich-Identität" und eine entsprechende Rollenklarheit verfügen, um Akzeptanz und Resonanz zu erzielen und Kräfte für eine stete interne Kooperation in Gang zu setzen und zielbewusst und effizient zu nutzen. Die Führungskräfte sind auch Vorbild für kooperatives Handeln, zumal „Innovationen an Schulen erst durch die Aktivierung der Potenziale aller von ihrer Ausbildung her hochqualifizierten Fachleute für Unterricht und Erziehung/Bildung entstehen, […]. Kooperation ist also auch die einzig wirklich effektive Methode, Schule zu gestalten." (Huber/Hader-Popp 2014, 125). Eine innovative Schule ist somit nur als professionelle Lerngemeinschaft mit einer entsprechend disponierten und profilierten Schulführung denkbar. Selbstkompetenz und Souveränität als Habitus der Führungspersonen in der Schulleitung sind mithin unabdingbare Bestandteile ihrer Führungskompetenz.

8.2 Selbstkompetenz und Habitus: Selbstwahrnehmung, Selbstbeobachtung, Selbstreflexion, Selbstkritik, Ich-Stärke und Glaubwürdigkeit als persönliche Prädiktoren gelingender Schulführung

Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschen-, Gesellschafts- und Weltbild ist Ausgangspunkt eines Selbstklärungsprozesses, der durch Selbstwahrnehmung, Selbstbeobachtung, Selbstreflexion sowie Selbsterkenntnis und Einsicht zu einer Ich-Stärke, einer sich ausbalancierenden Ich-Identität zwischen individueller Persönlichkeit und sozialer Existenz und zu einer Selbstkompetenz führt, die Führungskräften die Fähigkeit ermöglicht, die Gestaltung ihrer Beziehungen und damit auch ihre Führungspraxis in Übereinstimmung mit ihrem „Habitus" zu bringen, um in ihren Führungsbeziehungen und ihrem Führungsverhalten und Führungshandeln Glaubwürdigkeit und Echtheit als Ausdruck von Authentizität durch die Interaktionspartner*innen wahrnehmbar, spürbar, annehmbar und wirksam werden zu lassen. Die Forderung resonanter Führung nach Integrität der Führungspersönlichkeit, Professionalität im Sinne von Führungskompetenz durch Selbsterkenntnis und Humanität verweisen unmittelbar auf den Habitus von Führungspersonen als Resultat sozialer Prozesse und seine Bedeutung für gelingende Schulführung zurück. Es wird hier die von Pierre Bourdieu geprägte soziologische Kategorie des „Habitus" bemüht, um im mentalitätstheoretischen Sinne begrifflich die im Laufe einer Lebenspraxis erworbenen kognitiven, emotionalen, normativen, psychischen und sozialen Verhaltensdispositionen theoretisch zu erfassen, die die individuelle und zugleich soziale Praxis von handelnden Personen in ihren jeweiligen Alltagssituationen und Handlungskontexten bestimmen; d. h. es wird hier die gesellschaftstheoretische Relevanz der Bourdieuschen Sozialanalyse bewusst ausgeblendet, obgleich Bourdieu in seiner als Kulturtheorie gefassten Habitus-Analyse die erzeugende und gestaltende Kraft und Bedeutung von Habitus-Wirkungen individueller Handlungen immer wieder herausstellt (vgl. Eder 1989, Einleitung; Bourdieu 1982, 277 ff.; Hradil 1989, 111). Der Habitus von Führungspersonen, die in der Lage sind, die personale, soziale und systemische Ebene des Führungshandelns sinnvoll und sinnstiftend im Sinne resonanter Führung praktisch miteinander zu verknüpfen, wirkt zugleich verstärkend auf die Souveränität und Authentizität der Führungsperson zurück und verändert ihre Führungspraxis in Richtung positiver Resonanz in den Führungsbeziehungen. Souveränität und Authentizität sind unabdingbar für Stimmigkeit in Führungsprozessen und den sich darin wechselseitig erzeugenden Führungsbeziehungen zwischen Führenden und ihren Interaktionspartner*innen. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs von stimmiger Führung und Resonanz hat die moderne Kommunikationspsychologie der Führung die kommunikative Dynamik von Stimmigkeit und Resonanz in kommunikativen Praktiken systematisch untersucht und beispielhaft belegt.

Friedemann Schulz von Thun hat mit seinem Hamburger Forscherteam in zahlreichen Studien zur Kommunikationspraxis von Führungskräften in unterschiedlichen

Systemen und institutionellen Kontexten herausgefunden, dass vornehmlich drei verhaltensrelevante Komponenten Stimmigkeit in der Kommunikation zwischen Führenden und Geführten ausmachen:

a) Stimmigkeit durch ‚wesensgemäße' Führung, d. h. durch eine Führungspraxis, die mit mir als Persönlichkeit und in meiner Führungsrolle übereinstimmt;
b) Stimmigkeit durch eine ‚situationsgerechte' und ‚systemische' Führung, d. h. durch eine Führungspraxis, die die Anforderungen des jeweiligen Kontextes berücksichtigt;
c) Stimmigkeit durch Bereitschaft und Offenheit zur Metakommunikation, die auf Verständigung und Verstehen der jeweiligen Verhaltens-, Handlungs- und Entscheidungsdispositionen der Rollenpartner*innen im Führungsprozess ausgerichtet ist.

Da in den vorhergehenden Kapiteln dieser Studie die grundlegenden Aspekte und Nuancen systemischer Führung bereits beleuchtet worden sind, liegt der Fokus der folgenden Überlegungen vor allem auf den subjektbezogenen Aspekten wesensgemäßer und metakommunikativer Führung.

Wesensgemäße Führung „bedeutet, in Übereinstimmung mit mir selbst zu handeln, mit meinen Werten und Prioritäten, mit meinen Eigenarten und Gefühlen und vor allem auch mit meinem Selbstverständnis in der Rolle als Führungskraft, sodass ich wirklich zu dem stehen kann, was ich tue und sage. Mein Führungsverhalten muss zu mir passen und darf kein aufgesetztes, vielleicht nur antrainiertes Verhalten sein." (Schulz von Thun & Ruppel & Stratmann 2007, 27).

Selbsterkenntnis ist also der Schlüssel wesensgemäßer Führung. Selbsterkenntnis im kommunikationspsychologischen und mentalitätstheoretischen Verständnis versteht sich als Bereitschaft und Fähigkeit, aus sich und seinen Bezügen herauszutreten und sich sowohl seiner Stärken wie auch Schwächen zu stellen, sich mit den eigenen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen kritisch auseinanderzusetzen, eine selbstkritische Verortung in seiner Rollenvielfalt jeweils situations- und kontextabhängig vorzunehmen und jeweils die persönlichen Verhaltens- und Reaktionsmuster herauszufinden, die vor allem auf der emotionalen Ebene immer wieder auftauchen und positive oder negative Reaktionen bei den Interaktionspartner*innen auslösen. Nur auf dieser Basis von Selbsterkenntnis und der Bereitschaft, offen darüber zu kommunizieren, trägt zu einem besseren Verständnis der eigenen Emotionalität und auch der Bedürfnisse und Gefühle der Kommunikationspartner*innen bei und schafft Vertrauen und positive Resonanz und öffnet gleichzeitig die Kommunikationspartner*innen für eine auf Gegenseitigkeit beruhende metakommunikative Verständigungspraxis.

„Sich wesensgemäß zu verhalten setzt also ein gewisses Maß an Klarheit darüber voraus, welche Gefühle sich in mir regen, welche Gedanken mich beschäftigen, an welchen Werten ich mich orientiere und wie ich meine Rolle als Führungskraft ausfüllen will. […].

Erst mit dieser Klarheit über mich selbst kann ich mein Verhalten mit meinem Inneren in Übereinstimmung bringen und nach außen klar und kraftvoll auftreten." (Schulz von Thun et al. 2007, 27).

Selbstbewusstsein und Rollenklarheit als wesentliches Ergebnis von Selbsterkenntnis im Zuge des beschriebenen Selbstklärungsprozesses sind die Basis für auf Metakommunikation fundierende Führungsbeziehungen, die sich konstituierend dadurch gestalten, etwas darüber zu erfahren, wie ich als Führungskraft auf meine Rollenpartner*innen wirke und welche positiven und negativen Reaktionen mein Führungsverhalten bei ihnen auslöst und ob und wie ich konstruktiv damit umgehen kann.

„Neben dem Aspekt, das eigene Führungsverhalten zu überprüfen, steckt hierin auch noch der Aspekt der Teamentwicklung. Durch regelmäßige Metakommunikation wird die Fähigkeit der Mitarbeiter zur Zusammenarbeit gefördert. Es soll nach und nach ein Klima entstehen, in dem Offenheit möglich ist, um einen konstruktiven Austausch über die Art der Zusammenarbeit und deren Verbesserungsmöglichkeiten zu führen. Dadurch sollen die Mitarbeiter zu eigenständigen, verantwortungsvoll handelnden Menschen werden, die ihre Meinungen und Ideen in die Zusammenarbeit einbringen." (Schulz von Thun et al. 2007, 30).

Um personale, soziale und systemische Aspekte stimmiger Führung effektiv im Sinne einer Verknüpfung von Professionalität und Humanität in der Führungspraxis integrieren zu können, hat jede Führungskraft über Selbstklärung hinaus folgende führungsrelevanten Leitfragen zu beantworten:

- Welcher Mensch bin ich bzw. will ich sein?
- Mit welchen Menschen arbeite ich gerne zusammen und welche Rolle spielt dabei die Qualität der Beziehungen mit meinen Interaktions- und Rollenpartner*innen?
- Welche Vorstellungen verbinde ich mit meiner Schule als erfolgreicher Erziehungs- und Bildungseinrichtung in ihrem räumlichen und sozialen Umfeld?
  (Diese Fragen sind formuliert in Anlehnung an: Gordon, T. (2005): Manager-Konferenz. Effektives Führungstraining. München, 300).

Die erste Frage zielt auf Selbstachtung und Würde der Führungsperson gegenüber sich selbst und damit auf das Eigenverständnis von Humanität in privaten wie professionellen Handlungskontexten und verbindet sich sozusagen mit der zweiten Frage, die erstens eine Antwort erwartet in Bezug auf das persönliche Selbstverständnis von Führung und auf die menschlichen Faktoren der Ausgestaltung der Führungsrolle und zweitens in Bezug auf mögliche Führungsbeziehungen klärt, welche Mitarbeitende korrespondieren mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Gedanken mit meinem Selbstkonzept von Führung in der Organisation. Es geht konkret darum zu klären, ob ich Mitarbeitende, Kolleginnen und Kollegen bevorzuge, die (nur) im Sinne der Organisation funktionieren, oder um Personen, die Freude an Zusammenarbeit haben und die eine hohe Motivation aus Teamerfolgen ziehen und sich mit ihren kreativen Potenzialen für die Schule als Ganzes und ihre qualitative Weiterentwicklung einbringen und daraus auch für sich zusätzlich eine persönliche gestaltende Kraft für die Schule als Organisation und Gemeinschaft schöpfen. Hieraus ergibt sich die Ant-

wort auf die dritte Frage quasi wie von selbst: Materielle, humanitäre und pädagogische Anforderungen von Schule lassen sich nur durch ein ausgewogenes Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der Alltagspraxis von Führung und durch Zusammenarbeit in der Schule erfüllen. In Bezug auf Führung hat der weltweit bekannte amerikanische Führungspsychologe Daniel Goleman dieses Anforderungsprofil in seinem gleich betitelten Bestseller „Emotionale Intelligenz" (deutsche Ausgabe 1997) genannt. Es wird hier festgestellt, dass dieser Zusammenhang von „Herz und Verstand" in einer organisationalen Führungspraxis in allen systemischen Handlungskontexten sich nur auf der Basis einer funktionierenden Macht-Vertrauens-Balance entsprechend wirkungsvoll entfalten kann.

8.3 Führen mit Emotionalität und Empathie: Emotionale Agilität in der Schulführungspraxis auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance

In den folgenden Überlegungen soll im Rückgriff auf die Studien von Daniel Goleman geklärt werden, wie durch die praktische Verknüpfung von Emotionalität, Rationalität und Empathie „soziale Intelligenz" als integrativer Rahmen für resonante Führung im Sinne eines agilen Führungsverständnisses entsteht und von Führungskräften kommunikativ umgesetzt werden kann.

8.3.1 Emotionalität und Intelligenz: Soziale Intelligenz als Kern resonanter Führung

Emotionalität und Intelligenz schließen einander nicht aus, sondern sind komplementäre Wirkkräfte in sozialen Beziehungen. Der griechische Philosoph Aristoteles erhebt deshalb in seiner berühmten „Nikomachischen Ethik" – seiner philosophischen Untersuchung über Tugend, Charakter und ein Leben in Güte – die Forderung, unser Gefühlsleben mit Intelligenz zu steuern. „Unsere Leidenschaften besitzen, richtig angewandt, Weisheit; sie bestimmen unser Denken, unsere Werte, unser Überleben. Sie können aber leicht entgleisen und allzu oft tun sie es. Nicht die Emotionalität ist in Aristoteles Augen das Problem, sondern die Angemessenheit der Emotion und ihres Ausdrucks. Die Frage ist: Wie lässt sich Intelligenz in unsere Emotionen bringen – und Höflichkeit auf unsere Straßen und gegenseitige Fürsorge in unser Gemeinschaftsleben?" (Goleman 1997, 15)

Nach Goleman ist „Emotionale Intelligenz" der Schlüssel, um in sozialen Interaktionen das Bewusstsein von uns selbst zu schärfen und die eigenen Fähigkeiten zu mehr Empathie und Fürsorge für andere sowie zu mehr Gemeinschaft und sozialer Bindung zu entfalten. Wie bereits dargelegt worden ist, beruht Selbstkompetenz vor allem auf der Fähigkeit zur Selbsterkenntnis durch Selbstreflexion und hierbei vor allem auch auf Kenntnis der in Alltagssituationen immer wieder auftretenden emotionalen Reaktionen auf kommunikative Impulse durch andere.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Goleman fünf Dimensionen emotionaler Intelligenz:

1. „Die eigenen Emotionen kennen. Selbstwahrnehmung – das Erkennen eines Gefühls, während es auftritt – ist die Grundlage der emotionalen Intelligenz. […].
2. Emotionen handhaben. Gefühle so zu handhaben, dass sie angemessen sind, ist eine Fähigkeit, die auf Selbstwahrnehmung [und Selbsterkenntnis] aufbaut.
3. Emotionen in die Tat umsetzen. Emotionen in den Dienst eines Ziels zu stellen, ist […] wesentlich für unsere Aufmerksamkeit, für Selbstmotivation und Könnerschaft sowie für Kreativität. Emotionale Selbstbeherrschung […] ist die Grundlage jeder Art von Erfolg.
4. Empathie. Zu wissen, was andere fühlen – eine weitere Fähigkeit, die auf der emotionalen Selbstwahrnehmung aufbaut – ist die Grundlage von Menschenkenntnis.
5. Umgang mit Beziehungen. Die Kunst der Beziehung [Beziehungsgestaltung als Kern agiler Führung] besteht zum großen Teil in der Kunst, mit den Emotionen anderer umzugehen."

(Goleman 1997, 65 f.).

Diese fünf wesentlichen Verhaltensdimensionen emotionaler Intelligenz verdichtet Goleman in dem für Selbsterkenntnis wesentlichen Konzept der „Achtsamkeit".

„Achtsamkeit bezeichnet ein selbstreflexives Wahrnehmen, dessen Gegenstand, die Erfahrung selbst einschließlich der Emotionen, vom Geist beobachtet und erforscht wird; […]. Achtsamkeit ist ein Bewusstsein, das sich nicht von Emotionen fortreißen lässt, das auf Wahrgenommenes nicht überreagiert und es nicht verstärkt. Sie ist vielmehr […] eine Einstellung, die auch in turbulenten Situationen die Selbstreflexion bewahrt." (Goleman 1997, 67 f.).

Das heißt: Achtsamkeit ist die Fähigkeit, im Bewusstsein seiner eigenen Emotionen und der damit verbundenen Reaktionen in häufig auftretenden Alltagssituationen sich kommunikativ so zu verhalten, dass eine zu große und riskante Involvierung in das jeweils akute Erleben und Erlebnis der Situation vermieden wird, damit die für das Gelingen der jeweiligen Kommunikation und für eine positive Beziehung unerlässliche Balance von „Engagement und Distanzierung" (vgl. zum Selbstverständnis dieses Zusammenhangs Elias 1983, 73 ff.) nicht gefährdet wird. Achtsame Menschen sind sich im Klaren über eigene und fremde Emotionen und haben in diesem Zusammenhang in den meisten Fällen eine positive Lebenseinstellung auf der Basis eines positiven Menschen- und Weltbildes.

„Achtsamkeit im Hinblick auf die Emotionen ist die grundlegende emotionale Kompetenz, wie etwa die emotionale Selbstkontrolle, auf der andere aufbauen." (Goleman 1997, 68).

Für Goleman ist Achtsamkeit die erste Säule für emotionale Intelligenz, ohne die „Empathie" als zweite Säule emotionaler und rationaler Integrität nicht möglich wäre.

8.3.2 Empathie als zweite Säule sozialer Intelligenz

Es ist unbestritten, dass jeder zwischenmenschliche Kontakt auf Empathie beruht. Ohne Empathie (unabhängig davon, ob es sich um Sympathie und/oder Antipathie handelt) kommt eine zwischenmenschliche Beziehung nicht zustande.

„Die Grundlage der Empathie ist Selbstwahrnehmung [und Selbsterkenntnis im Sinne einer Balance von Emotionalität und Rationalität im Verhalten und Handeln von Personen]; je offener wir für unsere eigenen Emotionen sind, desto besser können wir die Gefühle anderer deuten." (Goleman 1997, 127).

Allgemein versteht man Empathie als Fähigkeit, sich in sein Gegenüber, d. h. in seine persönliche Lage und jeweilige Situation in konkreten Kontexten hineinzuversetzen. Die Fähigkeit emotionaler Intelligenz ist aber erst dann gegeben und kann nur dann zu einem bestimmenden Faktor der Führungspraxis werden, wenn die Führungsperson in der Lage ist, Selbstrespekt und Selbstbeherrschung (Umgang mit den eigenen Emotionen und gedanklichen Haltungen, Erfahrungen und Einsichten) mit Empathie im definierten Sinne zu verbinden. Nur so entsteht Menschenkenntnis als Basis einer praktisch bedeutsamen und konstruktiven Gestaltung von Beziehungen, vor allem von Führungsbeziehungen wie hier in pädagogischen Interaktionszusammenhängen von Schule. Nach Goleman sind nur Führende in der Lage, diese emotionale Intelligenz in soziale Intelligenz zu transformieren und in ihrer Führungspraxis erfolgreich zu nutzen, die diese personale Kompetenz bewusst zur qualitativen Gestaltung der Beziehungen in ihrer Organisation einsetzen. Danach sind vier Fähigkeiten für soziale Intelligenz entscheidend:

a) Fähigkeit zur Analyse sozialer Interaktionsprozesse in institutionellen und organisationalen Kontexten von Schule;
b) Fähigkeit, persönliche Verbindungen zwischen den Mitgliedern bzw. den Angehörigen der Schule zu initiieren, zu organisieren und zu fördern;
c) Fähigkeit zur ausgleichenden Vermittlung bei Konflikten sowie Kompromissbereitschaft und Offenheit in Entscheidungsprozessen und beim Aushandeln von Lösungen bei unterschiedlichen personalen und organisationalen Interessen;
d) Fähigkeit zur Bildung motivierter, leistungsfähiger und ergebniswirksamer Teams.

„Wer soziale Intelligenz besitzt, kann ohne Schwierigkeiten Verbindung zu anderen herstellen, ihre Reaktionen und Gefühle scharfsinnig erfassen, führen und organisieren und mit den Konflikten fertigwerden, die bei allem menschlichen Tun unvermeidlich auftreten. […].

Diese interpersonalen Fähigkeiten bauen auf andere Formen emotionaler Intelligenz auf. Wer zum Beispiel einen glänzenden sozialen Eindruck zu erzeugen vermag, muss den Ausdruck seiner eigenen Emotion unter Kontrolle haben und die Reaktionen anderer schnell erfassen, sodass er sein gesellschaftliches Auftreten beständig anpassen kann, um den gewünschten Effekt zu erzielen. […]. Freilich müssen diese interpersonalen Fähigkeiten aufgewogen werden durch ein sicheres Gespür für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse und für die Möglichkeiten, ihnen gerecht zu werden, denn sonst ent-

steht ein unechter gesellschaftlicher Erfolg, eine Beliebtheit um den Preis wahrer Befriedigung." (Goleman 1997, 154 f.).

Führen mit emotionaler und sozialer Intelligenz bedeutet also, Selbsterkenntnis, Selbstrespekt und Selbstbeherrschung und Verstehen und Einfühlen in das Verhalten und Handeln des Gegenübers und respektvollen Umgang mit den Gefühlen und Motivationslagen der anderen Person im Führungsprozess zu integrieren. Im Konzept sozialer Intelligenz verbindet sich somit sozial-kognitives Verstehen für Interaktionen und für entsprechendes Kommunikationsverhalten von interdependenten Kommunikationspartner*innen mit sozialer Intuition, Anpassungsvermögen, Mitfühlen, Fürsorge und Verständnis, Achtsamkeit und Empathie als Basiskompetenzen emotionaler Intelligenz (vgl. Goleman 2006/2017, 491 ff.).

Vor dem Hintergrund der hier formulierten Überlegungen zum Konzept emotionaler und sozialer Kompetenz als Basis für eine auf Resonanz setzende Führung leuchtet unmittelbar ein, dass eine entsprechende Führungspraxis zu ihrer erfolgreichen Umsetzung geeignete Kommunikationsstrategien erfordert. Bevor im Folgenden hierzu theoretische und praktische Hinweise gegeben werden, soll in einem kleinen Exkurs das häufig beleuchtete und nicht selten pauschal bewertete Verhältnis weiblicher und männlicher Führung hinsichtlich ihrer emotionalen Wirkpotenziale auf der Basis von Golemans Überlegungen hierzu differenzierter einer vergleichenden Klärung unterzogen werden.

Exkurs: Emotionale und soziale Intelligenz im Führungsverständnis und in der Führungspraxis von Frauen und Männern – eine vorsichtige Relativierung

Es gehört zu einer heute unbestrittenen theoretischen wie praktischen Erkenntnis, dass emotionale Intelligenz und ihre Verwirklichung im Alltag ein Erfolgsfaktor für Kommunikation, Beziehungsverstehen, Führung und Organisationsgestaltung ist. Umstritten ist allerdings die immer wieder geäußerte Vermutung, dass weibliche Intuition grundsätzlich mehr Einfühlsamkeit und ein höheres Maß emotionaler Intelligenz gerade in Führungsprozessen aufweise. Goleman hält hierzu auf der Basis der 1997 von Bar-On Reuven vorgelegten empirischen Studie „Emotional Quotient Inventory" fest: „Eine Untersuchung der emotionalen Intelligenz bei Tausenden von Männern und Frauen [Reuven 1997] fand heraus, daß Frauen im Durchschnitt mehr auf ihre eigenen Emotionen achten, mehr Empathie zeigen und mit zwischenmenschlichen Beziehungen geschickter umgehen. Männer sind dagegen selbstsicherer und optimistischer, passen sich leichter an und werden besser mit Streß fertig. Doch insgesamt sind die Gemeinsamkeiten stärker als die Unterschiede. Es gibt Männer, die genauso einfühlsam sind wie die Frauen mit der größten zwischenmenschlichen Sensibilität, so wie es Frauen gibt, die Streß ebenso gut aushalten wie der emotional hartgesottene Mann. Betrachtet man die Gesamtbeurteilungen von Männern und Frauen, so gleichen sich die Stärken und Schwächen aus, so daß es, was die emotionale Intelligenz insgesamt betrifft, keine Geschlechtsunterschiede gibt." (Goleman 2000, 16).

Die von Goleman zitierte Untersuchung zeigt, dass Frauen nicht zuletzt aufgrund ihrer weiblichen Sozialisation empfindsamer mit den eigenen Emotionen und den Ge-

fühlen anderer umgehen, sich aber in sozialstrukturell, d. h. definierten Interaktionsprozessen, wie Führungsprozesse sie darstellen, diese vermeintlichen Unterschiede männlichen und weiblichen Führungsverhaltens verschwinden bzw. von anderen Mechanismen und Faktoren (die mitunter Zwänge darstellen) überlagert werden. Hinzu kommt, dass zwischenmenschliches Kommunikationsverhalten in strukturell asymmetrisch angelegten Beziehungsgefügen in hohem Maße von den wahrnehmbaren Machtverhältnissen und ihren Ausdrucksformen abhängt. Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass [die hier zugrunde gelegten] psychologischen Tests zur geschlechtsspezifischen emotionalen Intelligenz die Möglichkeit einer persönlich intendierten Selbstinszenierung nicht erfassen und somit nicht berücksichtigen (vgl. Goleman 2000, 393). Das weitere Problem der nicht zu erfassenden Spannung zwischen emotionaler und kognitiver Intelligenz in der (Selbst-)Wahrnehmung der Probanden kann in psychologischen Laborsituationen nicht gelöst werden.

Überraschenderweise liefert uns der griechische Philosoph Aristoteles in seiner „Nikomachischen Ethik" (NIE) einen Ausweg aus diesem Dilemma. Im sechsten Buch der NIE transformiert Aristoteles die Spannung zwischen emotionaler und kognitiver Intelligenz, das Verhältnis von Emotionalität und Rationalität, mit der Einführung der Kategorie der „Intuitiven Vernunft" (im Vergleich zu „Klugheit" und „Weisheit") auf eine höhere Ebene (vgl. Aristoteles NIE 2020, 201 f.). Für Aristoteles ist eine Person zu „Intuitiver Vernunft" fähig, die in der Lage ist, den Maximen individuellen und sozialen Handelns als letzte Begründung für Handeln überhaupt konsequent zu folgen. Diese philosophische Annahme einer „Intuitiven Vernunft" wird nach über 2400 Jahren empirisch durch den Nachweis der Möglichkeit von Resonanz durch „Intuitive Kommunikation" aufgrund der Wirkung von „Spiegelneuronen" durch aktuelle Ergebnisse der neurobiologischen Forschung bestätigt. „Ohne Spiegelnervenzellen gäbe es keine Intuition und keine Empathie. Spontanes Verstehen zwischen Menschen wäre unmöglich und das, was wir Vertrauen nennen, undenkbar." (Bauer 2016, 12). Diese Überlegung erlangt im Zusammenhang mit dieser Studie über gelingende Führung auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance dann Bedeutung, wenn man sie mit den Maximen kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas 1981 (besonders Band 2) verbindet. Danach gelingt kommunikatives Handeln in Bezügen zur Lebenswelt und ihren Kontexten nur, wenn die drei normativen und damit emanzipatorisch-kritischen Anforderungen an Kommunikation „Wahrheit" (von Aussagen), „Wahrhaftigkeit" (Echtheit personaler Haltungen und ihrer Ausdrucksformen und des daraus resultierenden Verhaltens und Handelns) und „Richtigkeit" sozialen Handelns (im normativ-ethisch-moralischen Sinne) verwirklicht sind. Habermas konkretisiert so gesellschaftstheoretisch (individuell, sozial, personal, systemisch) das, was Aristoteles in der NIE „Intuitive Vernunft" nennt.

Abschließend zu diesen Einlassungen über mögliche Unterschiede weiblicher und männlicher Führung sei festgehalten, dass hinsichtlich einer geschlechtsspezifischen Differenzierung der Verfüg- und Anwendbarkeit „Intuitiver Vernunft" als sich bewegende Ausbalancierung von emotionalen und rationalen Anteilen im Führungsprozess und damit über die von Habermas postulierten Maximen kommunikativen

Handelns bzw. „Kommunikativer Kompetenz“ weder theoretische noch empirische, d. h. evidenzbasierte Studien und Belege vorliegen. Das heißt darüber hinaus auch, es gibt in Bezug auf ein förderliches oder eher beschränkendes Verhalten für Resonanz in der Führungspraxis von Frauen und Männern keinerlei empirische Belege, auch nicht im Kontext neuerer neurobiologischer Forschungen (vgl. Bauer 2005; 2015).

8.4 Kommunikative Strategien zur Erzeugung von Resonanz zwischen Personen und ihren Angelegenheiten im System: Kongruenz – Offenheit – Aktives Zuhören – Verstehen

Die bis hierher angestellten Klärungen zur Bedeutung emotionaler und sozialer Intelligenz für das Gelingen humanistischer und zugleich systemischer Führung einer Schule zeigen, dass die Führenden auf der Basis ihrer Selbst- und Menschenkenntnis und ihres Vermögens, sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Kommunikationspartner*innen in schulischen Interaktionskontexten und in den damit gegebenen Situationen hineinzuversetzen und ihr eigenes Kommunikationsverhalten intentional einwirkend darauf auszurichten, entsprechende Kommunikationsstrategien benötigen, um eine qualitative Beziehungsgestaltung und eine effiziente Organisationsentwicklung ihrer Schule als Institution realisieren zu können.

Im ersten Axiom seiner Pragmatik erfolgreicher Kommunikation stellt Paul Watzlawick fest: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (Watzlawick et al. 1985, 50). Damit begreift er offensichtlich Kommunikation als „conditio sine qua non“ menschlichen Seins und damit jeder zwischenmenschlichen Beziehung. Das bedeutet auch, dass zwischenmenschliche Beziehungen ohne Kommunikation und damit auch ohne Resonanz (eine wie auch immer geartete Verbindung zwischen zwei bzw. mehreren Menschen in Bewegung im Sinne zirkulärer und interdependenter Kommunikationsbeziehungen) nicht zustande kommen. In Bezug hierauf ist es für die Konstituierung sozialer Beziehungen zunächst unerheblich, ob im Kommunikationsprozess positive oder negative Resonanz das Kommunikationsgeschehen beherrscht.

Da im Rahmen dieser Untersuchungs- und Entwicklungsarbeit aber der Fokus auf die systematische Erarbeitung eines Modells gelingender Führung aus der Sicht der Führenden und Geführten in der Schule liegt, sollen in diesem Abschnitt nur Kommunikationsstrategien in den Blick genommen werden, die positive Resonanz in Führungsbeziehungen ermöglichen und verstärken. Das sind besonders solche Kompetenzen, in denen emotionale und soziale Intelligenz in der Führungspraxis zum Ausdruck kommen: a) Kongruenz, b) Offenheit und Aktives Zuhören und c) Verstehen.

a) Bestimmungsmomente personaler Kongruenz bzw. personaler Inkongruenz

Persönliche Stimmigkeit und kongruentes Verhalten und eine entsprechend personenbezogene und auf gegenseitigem Respekt beruhende Kommunikation sind eine basale

Voraussetzung für ein Verhalten und Handeln, das in seinen Interaktionszusammenhängen mit emotionaler und sozialer Intelligenz positive Resonanz und soziale Bindungskraft durch mehr Vertrauen und wechselseitige Achtsamkeit der Interaktionspartner*innen zu entfalten vermag. „Wie Menschen sich verhalten, hängt [wesentlich] davon ab, wie sie sich selbst in der Welt sehen, ob sie sich selbst gut oder weniger gut akzeptieren können, ob sie an sich zweifeln, sich in Frage stellen oder nicht." (Hullmann & Weber 1995, 87).

Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Selbstbeherrschung und Selbstwirksamkeit sind somit wirksame Elemente von personaler Kongruenz. Das unterstreicht auch die folgende Grafik von Goleman & Cherniss (vgl. Goleman & Cherniss 2023, 37, Fig. 2)

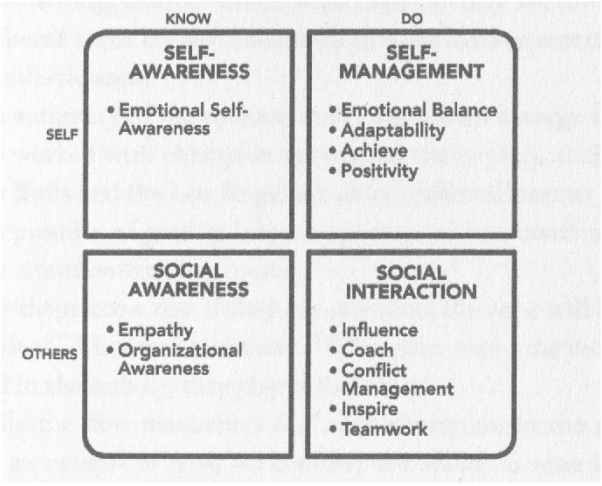


Abbildung 9: Kompetenzdimensionen für emotionale Intelligenz

In der (linguistischen) Kommunikationstheorie ist kongruentes und inkongruentes Kommunikationsverhalten ausschließlich auf der rein sprachlich-strukturellen Ebene von sozialen Beziehungsprozessen betrachtet worden. Danach wird kongruentes bzw. inkongruentes Verhalten vor allem daran festgemacht, ob die verbalen Äußerungen einer Person von entsprechend affirmativen oder abweichenden nonverbalen Signalen (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Körperbewegungen) und/oder paralinguistischen Phänomenen begleitet werden, die das Kommunikationsverhalten als inkongruent qualifizieren (vgl. Schulz von Thun 1981, 35). Darüber hinaus ist für die Verständigung zwischen Interaktionspartner*innen auch relevant, dass Personen in Interaktion nicht nur etwas sagen, sondern das Gesagte immer auch in spezifischer Weise qualifizieren:

- etwa durch den jeweiligen Kontext:
  Die von einer Person in einer Situation gemachten Aussagen passen nicht zu den wahrgenommenen und offensichtlichen situativen Sachverhalten.

- durch die Art der Formulierung:
  Die Art der von einer Sprecherin/einem Sprecher gewählten Formulierung z. B. in Bezug auf einen Zustand, ein Ereignis oder ganz allgemein ein Geschehen oder ein Verhalten qualifiziert das Gesagte in positiver oder negativer Art und Weise beispielsweise durch Übertreibung, karikierende Überzeichnung und Verzerrung, Ironie, Satire oder Sarkasmus.
- durch Mimik, Gestik, Körperhaltung, Körperbewegung:
  Eine positive Beziehungsaussage wird etwa durch eine abblockende Körperhaltung oder eine sich abwendende Körperbewegung in inkongruenter Weise als ihr Gegenteil ausgewiesen.
- durch den Tonfall:
  Die Stimmlage passt nicht zur dargestellten oder inszenierten Gefühlslage (vgl. Schulz von Thun 1981, 37).

Es leuchtet ein, dass inkongruente Botschaften die Echtheit eines Verhaltens in Zweifel setzen und damit in einer sozialen Beziehung Vertrauen aufgrund fehlender personaler Stimmigkeit abbauen oder gar zerstören. Ursache oder Ausgang inkongruenter Botschaften sind auf Seiten der Interaktionspartner*innen häufig im Alltag immer wiederkehrende Grundmuster ihres Verhaltens wie Unsicherheit, Aggressivität und Souveränität, die letztlich auf Grundhaltungen in interpersonalen Beziehungsgefügen zurückzuführen sind.

Anfang der 1970er-Jahre hat Thomas A. Harris, Mitbegründer der Transaktionsanalyse (TA) neben Eric Berne, Harry S. Sullivan und Freida Fromm-Reichmann, in seinem Bestseller „Ich bin o. k. – Du bist o. k." an zahlreichen Beispielsituationen aus dem Alltagsleben gezeigt, welche vier fundamentalen Lebenseinstellungen unser Verhalten wie bestimmen. Er unterscheidet im Kontext zwischenmenschlicher Transaktionen folgende Grundeinstellungen:

1. „Ich bin nicht o. k. – Du bist o. k. (Der unsichere Mensch).
2. Ich bin nicht o. k. – Du bist nicht o. k. (Die sich nach innen zurückziehenden, nicht selten verzweifelten Menschen).
3. Ich bin o. k. – Du bist nicht o. k. (Der sich stets überlegen fühlende und dominant gebende Mensch).
4. Ich bin o. k. – Du bist o. k. (Der mit sich und seinen Mitmenschen im Reinen lebende Mensch)." (Harris 1973/1988, 60 f.).

Diese vier Grundeinstellungen evozieren im Alltag häufig folgendes Verhalten:

Zu 1: Ein Mensch mit dieser Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung verharrt in der Position einer stets „geduckt gehenden Person", die in dieser Haltung immer zugleich seine ganze Unsicherheit, seinen Mangel an Selbstbewusstsein und Unterordnungsbereitschaft (Unterwürfigkeit) offenbart. „Diese Menschen sind eifrig, willig und nachgiebig gegenüber den Forderungen anderer. Weil sie sich so um Beifall bemühen, gehören sie „zu unseren besten Leuten". Doch sie sind auf lebenslanges Bergsteigen festgelegt, wenn sie den Gipfel eines Berges erreicht haben, stehen sie schon dem

nächsten Berg gegenüber." (Harris 1973/1988, 63). Einmal davon abgesehen, dass Menschen mit dieser Disposition von machtüberlegenen Führungspersonen für deren Zwecke brutal eingesetzt und ausgenutzt werden können, sind sie zu einer würdigen, auf positiver Resonanz beruhenden Beziehung nicht fähig, solange sie in dieser Haltung gefangen sind.

Zu 2: Ein Mensch mit dieser mentalen Disposition hat weder Selbst- noch Fremdvertrauen. Er wird in völliger Unsicherheit bei allen Aktivitäten scheitern, keine erfüllenden sozialen Beziehungen aufbauen und im schlimmsten Fall in seiner Einsamkeit verkümmern.

Zu 3: Ein Mensch, der sich immer besser und stärker empfindet, neigt dazu, anderen seinen Willen aufzudrücken. Sein Verhalten erweist sich immer, wenn auch eher unterschwellig oder gar bewusst, als aggressiv. Er genießt gerade in seiner Führungsrolle die ihm durch Positionierung zusätzlich verliehene Macht im Verhältnis zu seinen Mitarbeiter*innen. Auch ist hier positive Resonanz in den Führungsbeziehungen kaum möglich, da Macht in der Macht-Vertrauens-Balance in dieser Konstellation die Möglichkeit des Vertrauens fast vollständig absorbiert.

Zu 4: Ein Mensch mit dieser Selbsterkenntnis verhält sich in allen Situationen souverän und sicher, weil er

→ Begegnungen mit Menschen als Chance für Lernen und positive persönliche Veränderung empfindet,
→ seine Wünsche und Interessen kennt und überzeugend vertritt,
→ in allen Sachzusammenhängen eine klare und begründete Meinung hat,
→ sachlich-konstruktiv und zugleich beziehungsorientiert kommuniziert,
→ sich angemessen abgrenzen und situativ sicher verorten kann,
→ kontext- und situationsabhängige Anforderungen erkennt und klar anspricht und diskursive Beziehungen entsprechend gestaltet,
→ Vertrauen in sich und andere hat, auf sich selbst achtet und andere respektiert,
→ Risikobereitschaft und Mut auch in schwierigen Entscheidungssituationen beweist,
→ Schwierigkeiten und Probleme aktiv angeht und sich mit seinem Umfeld konstruktiv auseinandersetzt (vgl. Hullmann & Weber 1995, 86).

Der im Sinne des vierten Grundmusters in sich stimmige Mensch ist allein in der Lage, auch in strukturell asymmetrischen Konstellationen von Führung auf der Beziehungsebene Sicherheit, Vertrauen und Resonanz herzustellen. Während die ersten drei dieser Grundhaltungen aufgrund von Erlebnissen in der Kindheit überwiegend emotional festgelegt sind, ist die vierte Disposition das Ergebnis immer wieder stattfindender Prozesse der Selbstreflexion auf der Basis emotionaler und sozialer Intelligenz, d. h., positiv gewendet, aber auch, dass sich alle Dispositionen durch Lernen und Erfahrung verändern lassen.

Also lassen sich auch einschränkende Dispositionen überwinden, wenn man die Chancen dazu erkennt. Sonst wäre Verantwortung in Führung nicht möglich. Diesen Aspekt hat Friedemann Schulz von Thun in seinem Konzept der „Inneren Pluralität" bzw. des „Inneren Teams" in Bezug auf Kongruenz vertieft und theoretisch geschärft.

„Ein Miteinander und Gegeneinander finden wir nicht nur zwischen Menschen, sondern auch innerhalb des Menschen." (Schulz von Thun 2007, 45). Diese kommunikationspsychologische Grunderkenntnis ist Ausgangspunkt für Überlegungen zum Sachverhalt kongruenten Verhaltens, die Schulz von Thun im Konzept des „Inneren Teams" zusammenfasst. In jeder Situation und ihrer kommunikativen Bewältigung durch die Begegnung mit Menschen melden sich eine Vielzahl innerer Stimmen, die aufgrund unserer Fülle an persönlichen Erlebnissen, Einsichten und Erfahrungen in uns gespeichert sind, zu Wort und mischen sich bewusst und unbewusst in den aktuell ablaufenden Beziehungsprozess ein. Kongruente Führung auf der Basis personaler und sozialer Stimmigkeit gelingt nach Schulz von Thun nur dann, wenn die Führungsperson in der Lage ist, aus der inneren Stimmenvielfalt, der „Inneren Pluralität", ein „Inneres Team" zu machen. Das heißt, der/die Führende muss durch Selbstreflexion und manchmal auch durch Um- oder Neudeutung der Kommunikationssignale und Botschaften seines/ihres Gegenübers („Reframing") zu einem angemessenen Verstehen der jeweiligen Situation unter Berücksichtigung der eigenen wie der fremden Wünsche, Bedürfnisse und Interessen gelangen. Das nennt Schulz von Thun „Innere Teamentwicklung". „Hier beginnt die Arbeit der „inneren Teamentwicklung" [...] für situations- und rollengerechte Kommunikation, die nur bei passender innerer Mannschaftsaufstellung gelingen kann." (Schulz von Thun 2007, 50). Das „Innere Team", Metapher oder Bild, das uns helfen soll, unsere inneren Stimmen wahrzunehmen und in ihrem Zusammenwirken zu verstehen, ist nicht einfach ein von Situation zu Situation wechselnder Zustand, sondern im Verständnis von innerer Teamentwicklung stets ein Prozess und das Resultat interpersonaler Beziehungsprozesse in Interaktionen in sozialen Figurationen. Kongruenz bei den jeweiligen Handlungssubjekten stellt sich erst durch Kommunikation ein, die die Bereitschaft zu „Offenheit" und „Aktives Zuhören" voraussetzt (vgl. Schulz von Thun 1998, 29 ff.).

b) Offenheit und Aktives Zuhören:

Offenheit und Aktives Zuhören sind konstitutiv für das Gelingen von Kommunikation interdependenter Personen/Menschen in ihren sozialen Bezügen, also für mögliche Verständigung in Interaktionsprozessen. Ohne Offenheit und Aktives Zuhören ist konstruktive Veränderung bei den interagierenden Personen, hier in der Schule, im Sinne von Lernen nicht möglich. Offenheit und aktives Zuhören gehören im Prozess der aktiven Gestaltung sozialer Prozesse zusammen. Offenheit bedeutet als „transsituationales" Ziel und Leitprinzip sozialen Handelns die Bereitschaft, sich dem jeweiligen Partner/der jeweiligen Partnerin in einer gegebenen kontextbestimmten Situation (in Lebenswelt, Institution, Umfeld, Organisation und System) unabhängig von fremdbestimmten Einflüssen im individuellen Denken und Handeln zu öffnen und dem Gegenüber diese Unabhängigkeit und Freiheit ebenfalls zuzugestehen (vgl. Tretter 2016, 126 f.). Offenheit ist besonders für das Verstehen von Motivationen und Emotionen bedeutsam; und Aktives Zuhören ist dann die dazu geeignete Kommunikationsstrategie. Als „Aktives Zuhören" bezeichnet man in der Kommunikationspsychologie die Fähigkeit, man könnte auch sagen, die Kunst, sich in einer gegebenen Situation in die aktuelle

Gedankenwelt und Gefühlslage seines/seiner Gegenüber hineinzuversetzen, um ihn oder sie in seiner/ihrer momentanen, aktuellen Befindlichkeit zu verstehen und zu reflektieren. Durch aktives Zuhören signalisiert man dem/der Gegenüber, dass einem eine gute Beziehung zueinander wichtig ist, dass man sich auf der Sachebene ernsthaft mit der Situation oder einer spezifischen Problematik auseinandersetzt und die wahrgenommenen Gefühle und die daraus resultierende Art persönlicher Involvierung berücksichtigt (vgl. Schulz von Thun et al. 2007, 70 ff.). Aktives Zuhören erfordert aber auch, dass sich der Zuhörende in der gegebenen Art und Weise mit seinen Gedanken und Gefühlen, Motivationen, Bedürfnissen, Interessen und situativen Bestimmungsmomenten dem/der anderen gegenüber öffnet. Aktives Zuhören als Verständigungsstrategie funktioniert infolgedessen, wenn es auf Gegenseitigkeit beruht. Das heißt auch und gerade in Führungssituationen, dass Führung gelingt, wenn die Kommunikation so angelegt ist und verläuft, dass sie die strukturelle Asymmetrie der Kommunikation in der Führungsbeziehung tendenziell aufhebt, ohne den eigenen Standpunkt aufzugeben oder gar den Standpunkt des/der anderen zu übernehmen.

„Ich kann sehr wohl zunächst mit aller Gründlichkeit den Standpunkt meines Gesprächspartners erkunden, um ihn möglichst genau zu verstehen, und dann anschließend meinen – vielleicht völlig anderen – Standpunkt entwickeln und darlegen." (Schulz von Thun et al. 2007, 71).

Offenheit und aktives Zuhören können ihre positive Kraft auf die Qualität und Intensität der Beziehung zwischen Führenden und Geführten entfalten, wenn es den Führungspersonen im Führungsprozess gelingt, die Macht-Vertrauens-Balance zu halten. Am deutlichsten wird dieser Zusammenhang, wenn man sich vorstellt, dass bei einer Führungskraft der „Antiwert" zu Offenheit, nämlich „Dogmatismus" (Borniertheit), kommunikations- und handlungsleitend in der Führungspraxis ist. Dogmatismus ist nicht nur durch mentale Borniertheit, Engstirnigkeit, intellektuelle Enge und emotionale Unterdrücktheit gekennzeichnet, sondern erweist sich in Führung durch das Festhalten an Positionsmacht in einem asymmetrischen Gefälle als Unterdrückungsstrategie, die dem Führenden durch symbolische Reproduktion des Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnisses erst die Führungsrolle und vermeintliche Überlegenheit ermöglicht. Eine solche Führungskraft ist ungeeignet, eine Schule als lernende Organisation zu leiten, weil sie selbst gegen Veränderung resistent ist und die Mitglieder der Organisation weder intellektuell noch emotional mitzunehmen imstande ist. Die Führung einer lernenden Organisation muss in der Lage sein, kognitive, mentale und emotionale Zusammenhänge in der Schule als sozialer Figuration interdependenter Individuen zu erkennen und für die Entwicklung der Schule als Organisation potenziell zu nutzen und im Sinne „agiler Führung" sinnhaft zu integrieren. In Bezug auf diese aktive Gestaltungsfunktion von Schule muss die Schulleitung vor allem die emotionalen Potenziale im Beziehungsgefüge der Schule wahrnehmen und funktional richtig einordnen und beurteilen (vgl. Tretter 2016, 132). Das ist nur möglich, wenn sie Emotionen als konstitutiv für soziale Prozesse und ein lebendiges Miteinander in der Schule versteht.

c) Verstehen:
Der vierte (mit-) entscheidende Aspekt für eine gelingende Führungskommunikation ist der intellektuelle, d. h. gleichermaßen rationale und emotionale Umgang mit den Emotionen im System, die das Beziehungsgeschehen auf personaler, institutioneller und systemischer Ebene in der Schule bestimmen.

„Ganz gleich, wie wir uns im Alltag verhalten, löst unsere Art zu handeln immer auch Gefühle in uns aus, z. B.:

- Wir lehnen uns zufrieden zurück.
- Wir beschließen, uns mit einem mittelmäßigen Ergebnis zu begnügen.
- Wir fühlen uns in unserer Haut nicht wohl.

Wie wir eine Situation empfinden und bewerten, entscheidet über unser Verhalten. Gefühle sind Bestandteil unserer Persönlichkeit und beeinflussen unser tägliches Handeln." (Hullmann & Weber 1995, 80). So zeigen unsichere Menschen immer wieder in ihren nonverbalen Ausdrucksformen wie geduckte Körperhaltung, beschämendes Weggucken, verkniffene Augen, herunterhängende Arme etc. zum Beispiel Minderwertigkeitsgefühle, Verlegenheit, Ohnmacht, Resignation, innere Unruhe, Mangel an Selbstbewusstsein und so fort. Nur eine Führungskraft, die in einer aktuellen Situation diese emotionalen Signale zu deuten versteht, kann ihr Gegenüber im Sinne von Ermutigung aus diesem emotionalen Loch herausholen und zu einem gleichwertigen Partner/zu einer gleichwertigen Partnerin machen. Diese Kunst zur „interpersonalen Symmetrisierung" (neue Kategorie zur Erfassung von Mechanismen, die geeignet sind, die (Wieder-)Herstellung der Macht-Vertrauens-Balance zu leisten, von Zumbrock erstmals in dieser Studie verwendet) in einer Kommunikationsbeziehung schafft dann Resonanz.

„Wie Menschen sich verhalten, hängt davon ab, wie sie sich selbst in der Welt sehen, ob sie sich selbst gut oder weniger gut akzeptieren können, ob sie an sich zweifeln, sich in Frage stellen oder nicht. Die Grundlage für unser Verhalten sind unsere Lebensgrundhaltungen [wie hier schon zuvor erläutert]. Diese grundlegenden Einstellungen prägen unsere Handlungsmuster im Beruf und im Privaten als auch die Art von Beziehungen, die wir eingehen." (Hullmann & Weber 1995, 87).

In Bezug auf eine Praxis resonanter Führung müssen sich Führungskräfte, vor allem in pädagogisch bestimmten Beziehungsgefügen, dieses Zusammenhangs bewusst sein, zumal das Gelingen von Kommunikation sich in den meisten Fällen auf der Beziehungsebene und weniger auf der Sachebene entscheidet. Wichtig ist dabei auch, die eigene Verletzlichkeit zu kennen und der Verletzlichkeit des/der anderen respektvoll zu begegnen. Nur wenn beide Seiten die emotionale Situation des/der anderen verstehen, respektieren und eine entsprechend verständnisvolle und sinnhafte Kommunikation führen, kann Vertrauen aufgebaut und eine resonante Beziehung hergestellt werden. Eine weitere fundamentale Voraussetzung hierfür ist die Kompetenz, Emotionen nicht einfach als persönliche Befindlichkeit zu deuten, sondern als konstitutive Bedingung und Ergebnis von Interaktionsprozessen; Emotionen sind im Sinne interdependenter Wechselwirkungen zwischen Menschen in ihrer sozialen Figuration selbst

im Kern soziale Prozesse, die die emotionale und rationale Dimension von Verhalten und Handeln integrieren und damit die bislang auch in sozialwissenschaftlichen Perspektivierungen immer noch beibehaltene Dichotomisierung von Emotionalität und Rationalität integrativ überwinden. Nur hierdurch ist die Macht-Vertrauens-Balance in Führungsbeziehungen immer wieder neu auszutarieren. Während Machtverhältnisse in hohem Maße strukturell-funktional angelegt und systemisch gesteuert sind, kann Vertrauen ohne emotionale Bindungen nicht entstehen. In der Führungspraxis ist das immer wieder aufs Neue Ausbalancieren dieser Dynamik die eigentliche Basis und Kunst resonanter Führung, zumal erst eine „Soziologie der Emotionen" als Fundament für diese Art der Führung den Prozesscharakter von Emotionen und ihr Ineinandergreifen in institutionellen, hier schulischen Interaktionszusammenhängen erkenn- und steuerbar macht (Da im Rahmen dieser Studie nicht näher auf die theoretischen Erkenntnisleistungen der neueren Ansätze einer „Soziologie der Emotionen" eingegangen werden kann, siehe hierzu besonders: Hammer 2000: Emotionen als soziale Prozesse. In: G. Klein/A. Treibel (Hrsg.): Skepsis und Engagement. Festschrift für Hermann Korte. Hamburg, 41–70).

Das Verständnis von Emotionen als soziale Prozesse hilft Führungskräften in ihrer gewollten Praxis resonanter Führung, Emotionen nicht negativ zu bewerten und hilft zu vermeiden, durch Zurückweisungshandlungen, Belehrungen und weitere Kommunikationsblockaden ihre Kommunikationspartner*innen tendenziell zu diskriminieren und Vertrauen zu zerstören. Der hieraus resultierende Ansatz ist damit zwingend eine auf Resonanz und Wertschätzung basierende Führung.

9 Der resonanzpädagogische Rahmen: Schulführung im Kontext von Schule als pädagogischer Resonanzraum

Vorab sei festgehalten, dass das, was in der von Hartmut Rosa und Wolfgang Endres in ihrer „ResonanzPädagogik" über Resonanzbeziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen entwickelt wird, ebenso für die Führungsbeziehungen zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium in einer Schule als lernende Organisation gelten kann (Hierzu sei an dieser Stelle auch auf Jochen Bauers erhellenden Essay „Lob der Schule" 2007 hingewiesen). In der Schule erfolgt die Erschließung von Wirklichkeit in ihren kontextuellen Bezügen durch Kompetenzerwerb im Lernprozess. Hartmut Rosa geht hier einen Schritt weiter: Für ihn erfolgt die rationale und emotionale Erschließung der Welt einschließlich der Menschen und ihrer Beziehungen untereinander und miteinander durch Resonanz.

„Kompetenz und Resonanz sind zwei ganz verschiedene Dinge. Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügen-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe. Resonanz dagegen meint das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache [sowie mit Menschen und ihren Gedanken und Gefühlen]. […]. Resonanz enthält ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit, der sie von Kompetenz unterscheidet. Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung von Welt: Ich verwandle mich auch selbst." (Rosa & Endres 2016, 7).

„Anverwandlung" als Komplementärbegriff zur Aneignung, analog zum Verhältnis von Kompetenz und Resonanz, bedeutet ein Verstehen von Wirklichkeit, welches das Subjekt immer in die Perspektive der Betrachtung und deren kritischer Reflexion mit einbezieht. Verstehen der jeweiligen Sachen und Verhältnisse durch Resonanz realisiert sich nur, wenn jedes Verstehen von Welt die Menschen einbezieht und immer nur, wenn es mit den Menschen in eine kommunikative Beziehung eintritt. Verstehen durch „Anverwandlung" der Wirklichkeit folgt nicht nur den Anforderungen instrumenteller Vernunft im Sinne von Aneignung, sondern erfordert immer auch kommunikative Vernunft im Selbstverständnis der „Kritischen Theorie" und der „Theorie kommunikativen Handelns" von Jürgen Habermas (1981).

„Ob Leben gelingt oder misslingt, hängt davon ab, auf welche Weise Welt (passiv) erfahren und (aktiv) angeeignet oder anverwandelt wird und werden kann. In der Traditionslinie der Kritischen Theorie bildet die Suche nach einer anderen Form der Weltbeziehung von Anfang an ein manchmal dominantes, häufig implizites Thema – etwa dort, wo Marx in den Pariser Manuskripten Entfremdung thematisiert, wo Lukács ein verdinglichtes Weltverhältnis gegen die Vorstellung einer gelingenden Weltaneignung in Anschlag bringt, wo Herbert Marcuse Orpheus und Narziss gegen Prometheus ausspielt, wo Adorno an der Idee eines mimetischen, anschmiegenden, warmen Welt-

verhältnisses und einer unverstellten Erfahrung gegen die bürgerliche Kälte und die Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft festhält oder Walter Benjamin von einer messianischen Hoffnung gegen die Katastrophen der Geschichte nicht lassen will.

Zentral ist die Idee einer Differenz zwischen gelingenden und misslingenden Weltverhältnissen, die sich nicht am Ressourcen- oder Verfügungsreichtum und auch nicht an der Weltreichweite festmachen lässt, sondern am Grad der Verbundenheit mit und der Offenheit gegenüber anderen Menschen (und Dingen), darüber hinaus natürlich für das Denken Erich Fromms – nicht nur, aber auch in „Haben oder Sein". Und selbst noch in Jürgen Habermas' Furcht vor einer Kolonialisierung der „kommunikativ verflüssigten" Lebenswelt durch die stummen Imperative der Macht und des Geldes oder in Axel Honneths polarisierender Kontrastierung von entgegenkommend-anerkennenden gegenüber zurückweisend-missachtenden Welterfahrungen lassen sich zumindest die Grundformen einer Soziologie der Weltbeziehung identifizieren. [...]. Dabei liegt der Gedanke nah, dass Resonanzverhältnisse schon begrifflich ein rhythmisches „Aufeinandereinschwingen" voraussetzen, mithin also spezifischen Synchronisationserfordernissen genügen müssen." (Rosa 2018, 53 ff.).

Die in diesem Abschnitt von Hartmut Rosa im Resonanzbegriff gebündelten Voraussetzungen für den Aufbau einer gelingenden Weltbeziehung verweisen analog auf die im Sinne kommunikativer Vernunft erforderlichen Bedingungen gelingender Kommunikation, wie sie im vorhergehenden Kapitel dieser Studie explizit (Kongruenz, Offenheit, aktives Zuhören und Verstehen) ausgeführt worden sind und wie sie für die Entstehung von Resonanz in Führungsbeziehungen ebenfalls grundlegend sind. Dieser Zusammenhang wird konkret im Modell des „pädagogischen Resonanzdreiecks", das Rosa beispielhaft für pädagogische Beziehungen in Schule entwickelt hat und einem Modell der Entfremdung gegenüberstellt.

„Die Schule kann [...] für Lehrer und Schüler zum Resonanzraum werden – oder sie kann sich in eine Entfremdungszone sondergleichen verwandeln. Resonanz und Entfremdung beschreiben in einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion insbesondere die Beziehungsweisen zwischen Stoff, Lehrenden und Lernenden, zwischen denen sich das Unterrichtsgeschehen gleichsam in dieser Struktur aufspannt.

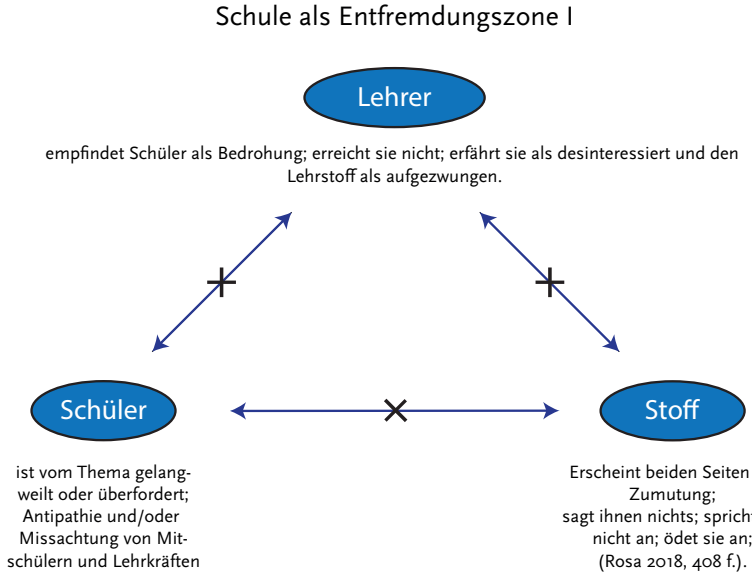


Abbildung 10: Schule als Entfremdungszone I (in Anlehnung an: Rosa & Endres 2016, 45

Diese Darstellung der auf Unterricht beruhenden Interaktionsbeziehungen von Lehrer*innen und Schüler*innen im Medium des Lehrens und Lernens lässt sich analog sehr leicht auf die Interaktionsbeziehungen zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium in der Führungspraxis einer Schule übertragen:

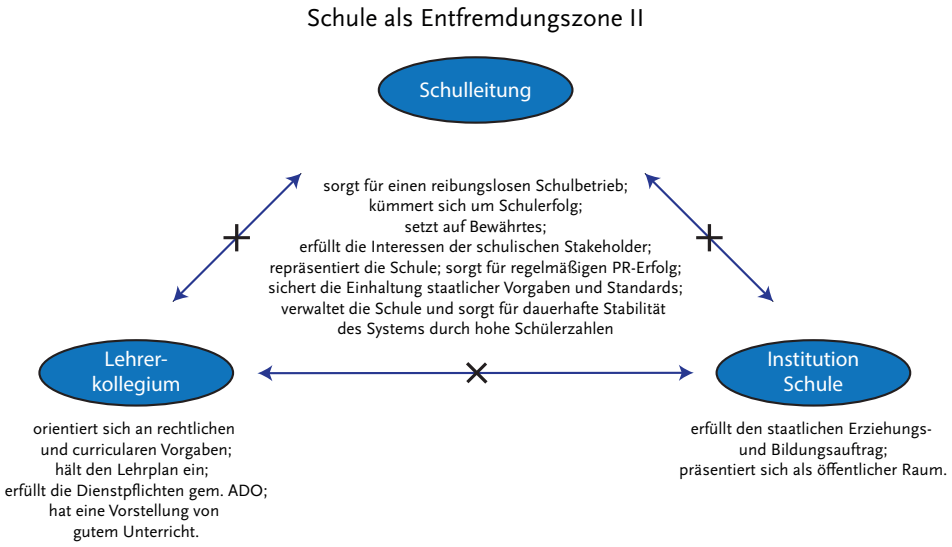


Abbildung 11: Schule als Entfremdungszone II (in Anlehnung an Rosa & Endres 2016, 45)

Schule als Resonanzraum ist nur denkbar als lernende Organisation, die sich stets auf den genannten „Resonanzachsen" qualitativ positiv und sinnhaft verändert (Resonanzachsen in der Schule sind die Bezugsfelder und Beziehungsgefüge, auf denen die Teilnehmenden an Schule immer wieder Resonanzerfahrungen machen).

Schule als Resonanzraum im Resonanzdreieck der Schulführung

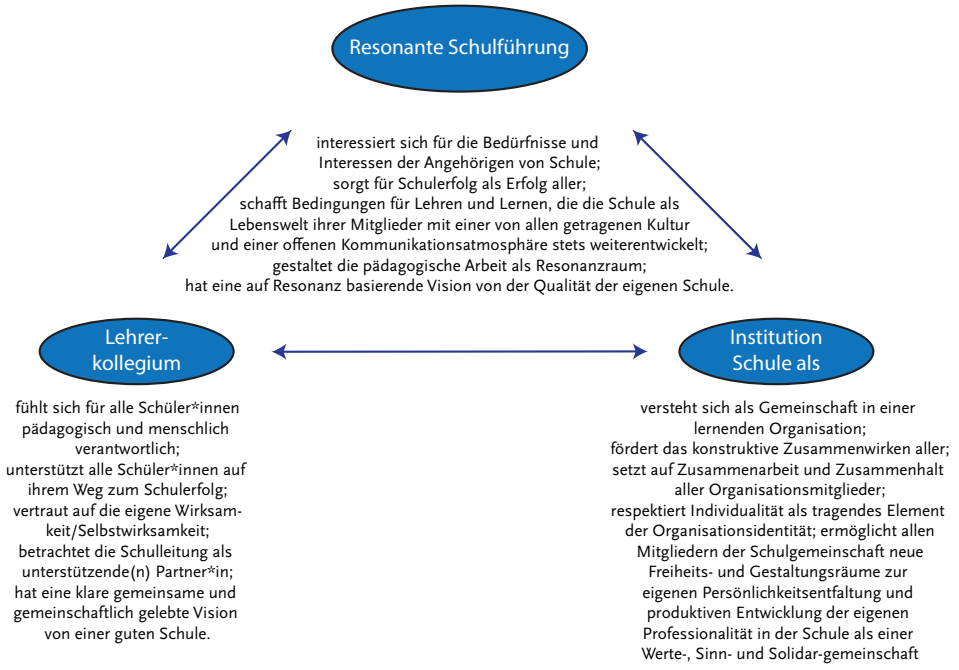


Abbildung 12: Schule als Resonanzraum im Resonanzdreieck der Schulführung (in Anlehnung an Rosa & Endres 2016, 46)

Das Resonanzdreieck der Schulführung bildet den Kern für die Gestaltung der Schule als Resonanzraum im Sinne der gemeinsamen pädagogischen Verantwortung für eine auf Bildung fußende Entwicklung der Schule als Lebenswelt und Institution, in der stabile und zugleich sich verändernde Resonanzachsen als gewinnbringende Beziehungen zwischen Menschen und Sachen sich entfalten können. Das heißt nicht, dass der Resonanzraum Schule zu einer „Wohlfühlzone" verkommt; denn Resonanz beruht auf ein „Aufeinandereinschwingen" im Prozess der Veränderung.

„Resonanz ist nicht die reine Harmonie und die reine Übereinstimmung, denn sonst wäre es keine Resonanz. Wenn ich nur immer dasselbe höre, nur verstärkt, wenn ich nur bestärkt werde in dem, was ich schon immer gedacht, gefühlt oder getan habe, dann kann man das nicht als Resonanzverhältnis beschreiben, denn Resonanz bedeutet das Hören eines dezidiert Anderen, und das kann durchaus auch irritierend (anregend) sein." (Rosa 2023, 50 ff.).

Gemäß Rosa sind vier Elemente oder Momente für gelingende Resonanz bestimmend, die Dinge klären und Menschen stärken (Das weist eine evidente Ähnlichkeit mit der humanistischen Pädagogik auf, wie sie Hartmut von Hentig 1985 in seiner programmatischen Schrift „Die Menschen stärken, die Sachen klären" entworfen hat):

a) die „Affizierung" – das Berührt- und Angerührtsein durch Sachen und Menschen (die inhaltliche Dimension)
b) die „Selbstwirksamkeit" – durch Verhalten, Handeln und Tun mit Anderem und Anderen eine Verbindung eingehen und eine Verbundenheit herstellen (die personale Dimension)
c) „Transformation" – Wandel und Verwandlung durch kommunikative Prozesse im System (die strukturelle Dimension)
d) die „Unverfügbarkeit" der Resonanz – Resonanz als immaterielle Ressource, die in und durch Kommunikation entsteht und in der Aktualität einer Kommunikation auftaucht und sich im Prozess als Potenzial erweist, das Neues möglich macht („Natalität") (die mentale Dimension) (vgl. Rosa 2023, 58 ff.).

Eine Haltung, die sich dieser vier Momente für Resonanz bewusst ist und auch zum Ausdruck bringt und entsprechende institutionelle und soziale Räume (Schule, Bildung, Religion, Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur etc.) nutzt, in denen die Unverfügbarkeit dieser Ressource wahrgenommen und berücksichtigt wird, öffnet erst die Möglichkeit von Resonanz durch die Kommunikation interdependenter Menschen in ihren Beziehungsprozessen. Das hier angenommene Verhältnis von Kommunikation und Resonanz wird auch durch neuere neurobiologische Forschungen bestätigt: „Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen. Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben." (Bauer 2006, 21).

Der „Habitus" von Führungskräften (hier von Schulleitungspersonen) in diesem Selbstbewusstsein und in diesem sozialen Selbstverständnis fördert somit agil und aktiv die Gestaltung und Entwicklung der Schule als pädagogischen Resonanzraum.

Die bis hierher angestellten Klärungen für Resonanz zeigen neben notwendigen strukturellen Prämissen vor allem die Wichtigkeit personaler Voraussetzungen wie **„Präsenz"** und **„Rollenklarheit"** der Führungsleute sowie **„Kohärenz" und „Gemeinschaft"** auf der Ebene interpersoneller Beziehungen in der Organisation, also der systematischen Verknüpfung von personaler, sozialer und organisationaler **Identität** auf allen Ebenen der ablaufenden schulischen Interaktionsprozesse für die Erzeugung von Resonanz und für das Gelingen resonanter Führung in ihren institutionellen Kontexten auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance in Kommunikation.

10 Resonante Schulführung im Modell: Theoretische Riesen und praktische Zwerge – ein Fazit

Im Sinne eines abschließenden Fazits dieser Studie werden im Folgenden ausgehend von der erkenntnistheoretischen Grundlegung der Macht-Vertrauens-Balance als Wirkmechanismus in Führungsprozessen und als Fundament für alle Interaktionsprozesse von Schulleitung in ihren spezifischen Systemzusammenhängen und Handlungskontexten die Ergebnisse der systematischen Analyse der für Schulführung und Erzeugung von Resonanz relevanten Rahmen noch einmal zusammenfassend gebündelt, miteinander systematisch verknüpft und zu einem epistemologischen Modell resonanter Führung als theoretisches Konzept einer neuartigen School-Leadership verdichtet. Daran anschließend wird das Modell hinsichtlich einer innovativen Schulführungspraxis im Sinne resonanter und agiler Führung ausgewertet. Es kann so gezeigt werden, wie die einzelnen führungstheoretischen Elemente im Kontext der analysierten Rahmen der Schulführungspraxis sich mit dem von Hartmut Rosa entwickelten soziologischen Resonanzmodell über die vier für Resonanz konstitutiven Momente (Affizierung, Selbstwirksamkeit, Transformation, Unverfügbarkeit) verbinden lassen und schließlich über entsprechende Integrationsprozesse auf allen Interaktionsebenen von Schule Resonanzverhältnisse evozieren und eine neue Praxis resonanter Führung in der Schule begründen und somit über die bisherigen Theorien von Schulführung als Entwicklungsansatz innovativ hinausgehen. Im Anschluss hieran werden dann auf der Grundlage des skizzierten und in seinen Eckpfeilern (Rollenklarheit, Identität, Präsenz, Kohärenz) erläuterten Modells unter den Aspekten Wertschätzung, Mitarbeiterbindung, organisationale Kohärenz und Gemeinschaft grundlegende Überlegungen zur praktischen Umsetzung im Sinne einer Mikropolitik der Schulführung mit Resonanz angestellt, die auch Aspekte von Schulleitungsqualifizierung und Auswahl von Schulleitungspersonen für Führungsaufgaben berücksichtigt. Der letzte Teil dieses Fazits setzt sich schließlich mit Fragen zur theoretischen Reichweite des Modells und mit Perspektiven eines systemischen Nutzens der hier dargelegten interdependenten Wirk- und Einflussmechanismen von Schulführung auf Möglichkeiten interner Beziehungsgestaltung, Personal- und Organisationsentwicklung und Stärkung der Schule als lernende Organisation auseinander.

10.1 Der Prozess der Entwicklung eines Modells „Resonante Führung“ in der Schule

Ausgehend von einer systemtheoretischen und figurationssoziologischen Grundlegung der Macht-Vertrauens-Balance als Wirk- und Einflussmechanismus in schulischen Führungsprozessen, über die systematische Analyse der relevanten Bedingungskomplexe und Bestimmungsfaktoren von Schulführung als School-Leadership und der Klärung rollentheoretischer, interaktionssoziologischer sowie kommunikationspsychologischer Prämissen für resonante Führung, erfolgt schließlich durch die Verknüpfung dieser theoretischen Perspektivierungen von Schulführung komplexer Schulsysteme wie Berufskollegs mit dem Resonanzkonzept von Hartmut Rosa die Konturierung des Modells „Resonante Führung“ und seine abschließende metatheoretische Bewertung. Dieser Prozess wird im Folgenden im Einzelnen zusammenfassend wiedergegeben.

In den modernen Sozialwissenschaften steht heute außer Frage, dass ohne Macht und Vertrauen keine soziale Beziehung zustande kommt. In Bezug auf Resonanz wird darüber hinaus gezeigt, dass Macht und Vertrauen nicht nur für sich genommen Einflussmechanismen für die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen und entsprechender Interaktionsverläufe darstellen, sondern selbst als „generalisierte Kommunikationsmedien“ (Luhmann 1973; 1975) komplementäre, d. h. sich wechselseitig beeinflussende und interdependent wirksame Prozesse zu verstehen sind und hinsichtlich der Struktur der jeweiligen Interaktion (asymmetrische vs. symmetrische Struktur) Verschiebungen der Macht-Vertrauens-Verhältnisse herbeiführen können. Dieser Mechanismus macht schließlich die Balance in Interaktionsbeziehungen im Sinne von „Kontingenz“ (s. Kapitel 3) aus. Soziale Systeme sind in diesem Verständnis Verflechtungszusammenhänge interdependenter Menschen in ihren institutionellen Zusammenhängen, also soziale Figurationen gemäß der Figurationssoziologie von Norbert Elias 1978. Weiterhin ist unbestritten, dass Führung, hier Schulführung, in ihrer Funktions- und Wirkungsweise kontextabhängig ist. Dies zeigt sich besonders in Führungszusammenhängen komplexer Schulsysteme (hier Berufskollegs) und ihrem organisationspädagogischen Selbstverständnis als lernende Organisationen (s. Kap. 4 und 5). Wie in Kapitel 4 ausführlich dargelegt, zeichnet sich der systemische Rahmen von Berufskollegs vor allem durch die Komplexität in Breite und Tiefe der angebotenen Bildungsgänge und einer entsprechenden organisationalen Struktur aus. Der hieraus resultierende Kommunikations-, Kooperations- und Koordinationsaufwand erfordert von der Schulleitung in ihrer Führungspraxis spezifische mentale Dispositionen wie etwa Selbstwirksamkeit, Souveränität, Offenheit, Empathie, Visionsfähigkeit, Rollenklarheit sowie Kommunikationsstrategien, die sich in einem komplexen Anforderungsprofil eines führungsbezogenen Rollenrepertoires und in einem integrativen Habitus der Führungspersonen bewähren, um in den vielfältigen und vielschichtigen Interaktionszusammenhängen von Teilsystemen und Gruppengefügen die damit verbundenen divergierenden Bedürfnisse, Interessen, Identifikations- und Wertemuster in der Schule als pädagogischer Handlungseinheit und lernender Organisation qualitativ sinnhaft und effizient im Sinne von Entwicklung zusammenführen zu können.

Die **„Präsenz“** der Schulleitung ist somit ein unverzichtbarer Einflussmechanismus im Hinblick auf die **„Kohärenz“** des Gesamtsystems. Die im systemischen Rahmen auf der Basis der Figurationssoziologie von Norbert Elias entwickelte Vorstellung von einem Berufskolleg als mehrstufiges Mehr-Ebenen-Spielmodell einer sozialen Figuration mit vielen interdependenten Menschen im Kontext ihrer Organisation und damit in vielschichtigen und multiperspektivischen Interaktionsprozessen verbindet sich geradezu selbstverständlich mit dem organisationspädagogischen Konzept von einem Berufskolleg als pädagogischer Handlungseinheit und als lernender Organisation. Die Organisationspädagogik verfolgt konsequent eine Idee von Schulführung, die sich im Sinne von Resonanz als kommunikative bzw. dialogische Schulführung zur Erfüllung der belegten Integrations-, Kooperations- und Koordinationserfordernisse im Prozess einer systematischen Schulentwicklung begreift und entfaltet. Das bedeutet, dass Schulleitung ihre Führungspraxis an den pädagogischen Prämissen der Schulidentität ausrichtet und dementsprechend eine qualitativ bestimmte Gestaltung der Beziehungsgefüge in der Schule und eine entsprechende Organisationsentwicklung verfolgt, die den Anforderungen der pädagogischen Führungsverantwortung im Verständnis einer Schulkultur gerecht wird, in der die Menschen in der Schule und mit der Schule durch Resonanz wachsen können (s. Kap. 5). Wie schon erwähnt, setzt eine solche Schulführungspraxis Präsenz, Kohärenz und Gemeinschaft voraus und wirkt zugleich auf diese Qualitätsmerkmale einer Schule als **„pädagogischer Resonanzraum“** zurück. Schulführung als School-Leadership, wie sie hier vertreten wird, schafft auf den Handlungs- und Systemebenen der Schule die Einheit von Strategie, Struktur und Kultur, die eine Schule als pädagogische Handlungseinheit und lernende Organisation, als lebendige soziale Figuration und pädagogischen Resonanzraum möglich macht.

Im Konzept der berufsbildenden Schule verbinden sich systematisch organisations- und berufspädagogische Bestimmungsfaktoren für die Sinnhaftigkeit und gesellschaftliche Zwecksetzung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages, jungen Menschen in Eigen- bzw. Mitverantwortung und durch aktives Lernen und Mitgestalten die Möglichkeit zu geben, eine umfassende personale, soziale, berufliche und gesellschaftliche Handlungskompetenz zu entwickeln und aktiv zu nutzen. Ein Führungsverständnis im Sinne von School-Leadership ist darauf ausgerichtet, auf den drei genannten Ebenen die Voraussetzungen für diese Schule der Veränderung und einer pädagogisch gelenkten **„Anverwandlung“** (Rosa & Endres 2016; Rosa 2018) ihrer Mitglieder mitgestaltend in Bewegung zu setzen und stetig weiterzuentwickeln. Die im führungstheoretischen Rahmen offengelegten, für Resonanz relevanten Handlungsdimensionen gelingender Führung zielen vor allem auf die Herstellung von Kohärenz. Die immer wieder neu auszutarierende Balance von Macht und Vertrauen in den Führungsbeziehungen zwischen Schulleitung und Mitgliedern der Schulorganisation auf der Basis einer von Achtsamkeit und Respekt getragenen Schulkultur ist eine entscheidende Voraussetzung für Kohärenz in der Schule. Damit geht ein Selbstverständnis von Schulführung als School-Leadership einher, das besonders den Zusammenhalt in der Schule durch qualitative Beziehungsarbeit und Stabilität des Systems durch klare Zielvorstellungen für eine positive Zukunft, konstruktive Gestaltung und Entwicklung der Institution als soziales

System setzt. Schulführung hat in diesem Sinne Bedingungen zu schaffen, die durch positive Identifikation der an Schule Beteiligten mit ihrer eigenen Schule sowie affektives sowie organisationales Commitment zu einer starken Organisationsidentität im System führen. Identifikation und Commitment werden in einer Schule aktiviert und gefördert, die nicht primär durch Kontrolle, sondern vor allem durch Vertrauen zwischen Führenden und Geführten zusammengehalten wird, wobei Entscheidungsklarheit, Transparenz hinsichtlich der informations- und kommunikationspolitischen Strategie der Schulleitung und Offenheit für systemische Partizipation in allen Arbeits- und Interaktionszusammenhängen, also auch Machtmechanismen im Verständnis der Interdependenz von Macht und Vertrauen als generalisierte Kommunikationsmedien, die prägende Wirkung für mehr Kohärenz entfalten. Kohärenz ist schließlich das Ergebnis sozialer Prozesse auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance. Der integrierenden Wirkung der Macht-Vertrauens-Balance entspricht im organisationstheoretischen Verständnis das Zusammenwirken der organisationalen Identifikation und des organisationalen Commitments als Kommunikationsmedien bzw. als soziale Prozesse, die Organisationsidentität hervorbringen und stimmige Interaktion im System gewährleisten. Organisationale Identifikation schafft Bindung an das System aufgrund rationaler Erwägungen wie Orientierung am Erfolg und am Image der Institution und damit verbunden eine Ausrichtung der eigenen Arbeit an Karriereperspektiven, während organisationales Commitment die Bindung an die Institution, hier die eigene Schule, besonders durch emotionale Faktoren wie die Intensität und Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen und den Umgang der interdependenten Menschen in der sozialen Figuration Schule miteinander begründet. School-Leadership zielt also darauf ab, rationale und emotionale Aspekte systemischer Entscheidungen zu integrieren und entsprechend nach innen zu kommunizieren. Nur so wird die Schule mit ihren Mitgliedern zu einer aktiven Schulgemeinschaft im Verständnis der Schule als lernende Organisation.

Wie die von Rolf Dubs 2019 explizit begründeten fünf Kräfte des Schulleitungshandelns, nämlich die „human-soziale Kraft“, die „pädagogische Kraft“, die „politisch-moralische Kraft“, die „symbolische Kraft“ und die „administrativ-organisationale Kraft“ und die daraus resultierenden Aspekte des Führungsverständnisses von Schulleitungen (vgl. Bonsen et al. 2002) sowie die Bezeichnungen für die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Schulführungspraxis als School-Leadership wie – „partizipativ-kooperative Führung“, „demokratische Führung“, „dialogische Führung“, „transformationale Führung“, „agile Führung“, „distributed leadership“, „servant leadership“, „coherent leadership“ etc. – belegen in ihren Darlegungen (s. Kap. 6) die Wirkung der ihnen entsprechenden Führungsstrategien für die positive Gestaltung des Verhältnisses von Schulleitungsidentität und Organisation, für den interpersonellen Zusammenhalt, für mehr Resonanz in den Kommunikationen und für mehr Beweglichkeit im System. So trägt School-Leadership in dem hier vertretenen Verständnis zu mehr personaler und organisationaler Kohärenz durch Resonanz und Kohäsion bei. Für die verantwortlichen Führungspersonen bedeutet das, dass sie sich in der Schule als lernende Organisation hinsichtlich ihrer Führungsrolle selbst als „learning leader“ (Ful-

lan 2014) im Prozess des Wandels verstehen; nur so sind sie in der Lage, im Sinne von **Rollenklarheit** bei sich selbst eine auf Resonanz ausgelegte Einheit von Ich-Identität, Rollenidentität und Organisationsidentität herzustellen. Diese interaktionssoziologisch begründete Einheit (s. Kap. 7) ist schließlich eine grundlegende Bedingung für Selbstwirksamkeit im System und für gezielte Einflussnahme auf die gewollte Veränderung der Schule als Institution. Die Schulleitungsrolle ist eben nicht nur auf die bloße Erfüllung der mehr oder weniger von außen herangetragenen Erwartungen zu reduzieren, sondern ist vielmehr immer das Ergebnis sozialer Prozesse, in denen sich das Verhältnis von Ich-Identität, Rollenidentität und Organisationsidentität ständig neu justiert und ausbalanciert. Das gilt nicht nur für Schulleitungspersonen, sondern für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, damit Resonanz entstehen kann. Als weitere wesentliche Voraussetzungen für das Funktionieren dieses Ausbalancierens gelten ebenfalls mentale Dispositionen, die emotionale und rationale Aspekte von Denken und Handeln der Organisationsmitglieder integrieren, und entsprechende Kommunikationsstrategien, die auf Verständigung und Verstehen auf der personalen Ebene und Kongruenz auf der systemischen Ebene abzielen (s. Kap. 8).

Die in den verschiedenen sozialen Rahmen von Schule und Schulführung konkretisierte Wirkungsweise der Macht-Vertrauens-Balance im Kontext einer kommunikativen Beziehungsgestaltung in der Schule und der damit verbundenen Organisationsentwicklung (OE) als pädagogischer Veränderungsprozess, das organisationspädagogische Verständnis von Schule als pädagogische Handlungseinheit und lernende Organisation und die durch die School-Leadership-Debatte fokussierte Führungsrolle von Schulleitungen als „learning leaders“ sowie „change leaders“ und die damit einhergehende Auffassung, dass Rollenklarheit der Schulleitung immer über die Einheit von Ich-Identität, Rollen- und Organisationsidentität herzustellen ist, sowie mentale Muster bzw. Habitus-Profile und Kommunikationsstrategien, die potenziell zu einer Überwindung von asymmetrischen Verhältnissen in den sozialen Prozessen der Schulführung im Sinne von „interpersoneller Symmetrisierung“ durch Kommunikation (Zumbrock in dieser Studie) beitragen, fügen sich in ihren wechselseitigen Bezügen zu einem sichtbaren Modell der Schule als Resonanzraum und als Gestaltungsraum resonanter Führung zusammen.

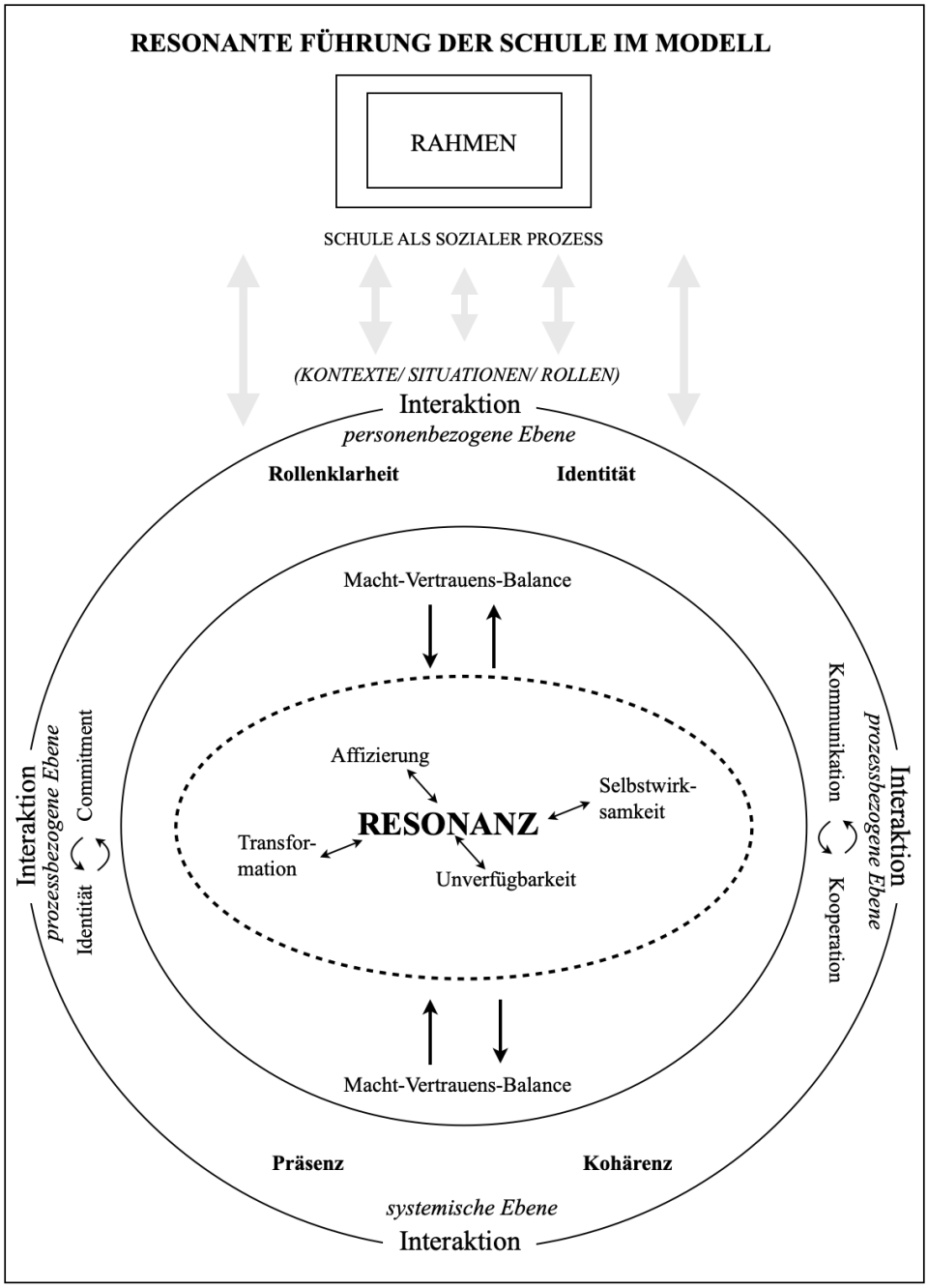


Abbildung 13: Resonante Führung der Schule im Modell

Dieses Modell versteht sich als Versuch, die vielfältigen und vielschichtigen und sich ständig bewegenden Interaktionsprozesse in ihrer Wirkung auf die Entstehung und lernende Verstärkung von Resonanz zwischen den in der Schule zusammenwirkenden Menschen in reduzierter Form transparent und nutzbar zu machen und im Sinne pädagogischer Verantwortung offenzulegen. Dabei schwingen die vier Merkmale bzw. Dimensionen von Resonanz nach Rosa (Affizierung, Selbstwirksamkeit, Transformation und Unverfügbarkeit) stets in den vier im Modell als Eckpfeiler bezeichneten Handlungs-, Erfahrungs- und Gestaltungsdimensionen von Schulleitung in ihren jeweiligen schulischen Interaktionskontexten resonanter Führung aktiv mit.

„Rollenklarheit“ und „Identität“ sowie „Präsenz“ und „Kohärenz“ bilden hinsichtlich aller sozialen Beziehungen auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance die systemischen Eckpfeiler resonanter Führung und beeinflussen auf allen „Resonanzachsen“ (Bezugsfelder und Beziehungsgefüge von Sachen und Menschen – Rosa 2018), auf denen sich gewinnbringende Beziehungen zwischen Menschen und Sachen durch die Integration rationaler Erwägungen und emotionaler Schwingungen in ihren Kontexten, Situationen und Rollen in der Schule als Resonanzraum positiv entfalten können, das soziale Geschehen in der Schulgemeinschaft. Diese Prozesse fügen sich dann schließlich als INTERAKTION in die für Hartmut Rosa konstitutiven Momente für Resonanz: „Affizierung“, „Selbstwirksamkeit“, „Transformation“ und „Unverfügbarkeit“ ein und generieren Schulführung als vielschichtig und mehrdimensional wirksamen institutionellen Interaktionsprozess.

Im Sinne von Hartmut Rosa, der seine Sozialtheorie der Resonanz selbst in gewisser Weise als Anleitung einer sozialen Praxis im Verständnis sozialen Handelns auf der Basis kommunikativer Vernunft und kommunikativer Kompetenz verstanden wissen will (Rosa 2019; Rosa 2023, 27 f.), weist das Konzept der resonanten Führung über die bisherigen Theorien von Schulleitung als School-Leadership hinaus, da es nicht nur die vielschichtigen, multidimensionalen und auf allen Ebenen und Stufen des Schulgeschehens wirksamen und interdependent ineinandergreifenden Bedingungs- und Beziehungsprozesse der Schulorganisation offenlegt und in Bezug auf die Effizienz von Schulführung auswertet, sondern weil es zeigt, wie die für die Entstehung und Bewegung sozialer Beziehungen grundlegende Macht-Vertrauens-Balance als eigener sozialer Prozess und Resonanz als interdependente soziale Wirkmechanismen in beide Richtungen aufeinander zulaufen und sich wechselseitig in der Dynamik des Systems (Autopoiesis) verstärken oder schwächen. Auf der einen Seite fördert eine funktionierende Macht-Vertrauens-Balance in sozialen Beziehungen die Ermöglichung von Resonanz; ebenso wie Ungleichgewichte in der Macht-Vertrauens-Balance zugunsten einer Verstärkung bestehender Machtgefälle Vertrauensbildung einschränken oder sogar unmöglich machen, führt dieser Mechanismus auch zur Verhinderung oder Blockade von Resonanz. Funktionierende Resonanzverhältnisse stabilisieren wiederum umgekehrt ebenso die Macht-Vertrauens-Balance, besonders in Führungsbeziehungen. Im Modell resonanter Führung wird die Bedeutung dieser interdependenten Dynamik der Macht-Vertrauens-Balance und des Resonanzmechanismus für eine erfolgreiche School-Leadership erst evident. So kann Schulführung durch die Art und Weise ihrer

Kommunikation und Wahrnehmung ihrer pädagogischen Vorbildfunktion und ihre spezifische Präsenz im System (s. Kap. 7) durch „Identitätstransfer" (van Dick 2017; Krappmann 2021) Identifikations- und Commitmentprozesse fördern, die schließlich zu einer stärkeren Organisationsidentität, mehr gemeinsamer Verantwortung und zu einer positiv erlebten Sinn- und Wertegemeinschaft im Sinne einer lebendigen Organisationskultur führen. Eine in diesem Sinne agile Schulführung setzt gerade dadurch, dass sie im Alltagsgeschehen auf die Macht-Vertrauens-Balance und eine von Resonanz getragene Kommunikationskultur achtet und vorlebt, die in der Schule vorhandenen energetischen Potenziale auf der personalen und systemischen Ebene der Schule für eine gelingende Verknüpfung von positiver Beziehungsgestaltung und pädagogischer Organisationsentwicklung ein und ermöglicht so einen auf Dauer angelegten kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Schule als pädagogischen Resonanzraum, als Ort zwischenmenschlicher Begegnung und als vielfältigen kreativen Gestaltungsraum für alle an Schule Beteiligten.

Die hier vorgelegte Darstellung von Schule als sozialem Prozess in einem theoretischen Modell schafft die für das Verstehen dieses komplexen Prozesses notwendige Reduktion theoretischer Dichte und hebt über das Verstehen aller konstitutiven Elemente des Modells (Rollenklarheit, Identität, Präsenz und Kohärenz) als „aufeinandereinschwingende" soziale Prozesse ihre vermeintliche Statik in der Modellvorstellung auf. So ist zum Beispiel die Selbstwirksamkeit von Führungspersonen ohne Präsenz und Rollenklarheit in allen offengelegten Wirkdimensionen (s. Kap. 7) und ohne eine ausgeprägte Einheit und Stimmigkeit von Identität (Ich-Identität, Rollen- und Organisationsidentität) und ihre sozialen Bezüge zu einer kohärenten Organisationsgemeinschaft kaum möglich. Die in den „Eckpfeilern" des Modells kategorial verdichteten sozialen Prozesse und ihr systemimmanentes Zusammenwirken im Schulgeschehen und besonders in den Führungsbeziehungen schaffen eine auf Stabilität und Wandel ausgelegte Organisationskultur und Führungspraxis, das heißt, nur so entstehen und entfalten sich auf der Macht-Vertrauens-Balance beruhende Resonanzverhältnisse auf allen „Resonanzachsen" schulischer Interaktionsprozesse in ihren rationalen und emotionalen Bezügen. Da allen strukturellen Veränderungen im System stets mentale Veränderungsprozesse auf der personalen Ebene vorausgehen, setzt dieses Modell von Leadership vor allem an der subjektbezogenen Realität von Schulführung an und initiiert mentale Verschiebungen im System, die mit der freiwerdenden Energie der Resonanz in und durch Kommunikation Transformationen im angesprochenen Sinne ermöglichen. Ein vorstellbares Verfahren, entsprechend neue Deutungsmuster in der Schulführung zu ermöglichen und praktisch zu verankern, könnte zum Beispiel das durch Neurolinguistische Programmierung (NLP) entwickelte Konzept des „Reframing" sein. Im Kontext von Resonanz ist Reframing nicht einfach als das Setzen neuer oder nur veränderter Rahmen für soziales Handeln zu verstehen, sondern vielmehr als durchweg offener sozialer Transformationsprozess, in dem sich System und Umwelt von Schule, also auch die Rahmen von Schulleitungshandeln und Schulführung, gleichermaßen verändern. Das schließt einen selbstkritischen Blick auf das vorgelegte epistemische Theoriemodell resonanter Führung und auf das, was sich im Reframing-

Prozess bei den Beteiligten an Schule verändert, mit ein. Agile Schulführung mit Reframing wird Resonanz in Schule als offene soziale Figuration in Bewegung im Sinne einer lebendigen energetischen Quelle, also als ein Bedingungs- und Potenzialgefüge für soziales Handeln, bewahren und gleichzeitig nach vorne verändern, sodass Schule sich nicht mehr in kategorisierte Rahmen und strukturelle Teilsysteme theoretisch auseinanderdividieren lässt (vgl. Endres 2020).

Resonante Führung transformiert sich im Reframing-Prozess von einer Modelltheorie immer mehr in konkrete Praxis, wenn alle Beteiligten sich selbst wechselseitig gegenübertreten, heraustreten aus ihren Rollen und institutionellen Funktionen in ihren alltäglichen Interaktionszusammenhängen, um so ihr Verhalten und Handeln kritisch in Bezug auf die Eckpfeiler von systemischer Resonanz, also in Bezug auf die Intensität und die Formen ihrer Präsenz, in Bezug auf ihre selbst empfundene und wahrgenommene Identität als Einheit von Ich-Identität, Rollen- und Organisationsidentität, hinsichtlich ihres jeweiligen Rollenverständnisses und in Bezug auf die Möglichkeit von Kohärenz und Gemeinschaft durch Ein- und Mitfühlen, Achtsamkeit und Respekt, Kohäsion und Entwicklung überprüfen, immer wieder alternativ deuten und neu ausrichten.

Abschließend werden nun zu diesem inhaltlichen Fazit der vorliegenden Untersuchung einige Hinweise zur praktischen Umsetzung des dargelegten Modells „Resonante Führung“ gegeben, die sich hinsichtlich einer möglichen Veränderung der Schulführungspraxis als „Mikropolitik der Schulführung mit Resonanz“ begreifen lassen. Im Kontext der Umsetzungsüberlegungen zu resonanter Schulführung liegt der Fokus vor allem auf der Förderung und Stärkung von „Selbstwirkung“ der Schulleitung in ihren Führungsprozessen, zumal diese Dimension in besonderer Weise für die Entstehung und Wirkung von Resonanz entscheidend ist, da sie Affizierung und Transformation und auch die Unverfügbarkeit von Resonanz als sozial wirksame Ressource in und durch Kommunikation impliziert und damit die Bedeutung der Präsenz von Schulführung als Mikropolitik unterstreicht und im Sinne der Integration von rational begründeten Führungsentscheidungen und mitschwingenden Aspekten emotionaler Einflussnahme auf Führungskompetenzen und ihre systematische Entwicklung akzentuiert, wie die Neurowissenschaftlerin Maren Urner in ihrem aktuellen Bestseller „Radikal emotional“ in Übereinstimmung mit Rosas Resonanzmodell als einen interdependenten personalen und organisationalen Prozess in drei Schritten dimensioniert:

- „Schritt 1: Emotionale Reife durch radikale Aufmerksamkeit
- Schritt 2: Kommunikative Reife durch radikale Ehrlichkeit [im Verständnis kommunikativer Kompetenz nach J. Habermas]
- Schritt 3: Soziale Reife durch radikale Verbundenheit.“ (Urner 2024, 31 f.).

Diese drei (Reife-) Dimensionen von Führungskompetenz und systemischer Professionalität stimmen mit den in Kapitel 8 dieser Studie dargelegten Wirkpotenzialen emotionaler und sozialer Intelligenz nach Daniel Goleman als Bestimmungsfaktoren für Selbstwirksamkeit und Resonanz im Verständnis der Resonanzsoziologie Hartmut Rosas überein.

10.2 Mikropolitik als Ansatz resonanter Führung in der Praxis und interne Organisationskommunikation

Mikropolitik definiert sich im gängigen Verständnis von Unternehmensführung immer noch vorwiegend als Auffassung darüber, wie eine Führungskraft ein System führt, eine Organisation managt, Prozesse steuert und in Netzwerken interagiert. Diese Auffassung von Mikropolitik hat im Zusammenhang von Schulführung dazu geführt, dass die Leitung einer Schule oft nicht anders gesehen wird als ihr zweckrational bestimmtes Management. Sinnhaftigkeit und Sinnstiftung pädagogischer Verantwortung als unabdingbare Bestimmung von Schulführung werden hier größtenteils ausgeblendet. Deshalb wird hier hinsichtlich des Konzepts der resonanten Schulführung ein Verständnis von Mikropolitik als Gestaltung von Schule zugrunde gelegt, in dem die Gestaltung der Schule als Werte-, Lern- und Solidargemeinschaft sowie als Lebenswelt im Vordergrund steht. Um detaillierter klären zu können, was Mikropolitik der Schulführung bedeutet, wird zunächst auf die organisationstheoretische Dimensionierung von Mikropolitik als gemeinsam verantwortete Gestaltung eines kleinen Gemeinwesens wie etwa einer Schule zurückgegriffen. Dabei folgen wir der grundlegenden neurowissenschaftlichen Erkenntnis, dass menschliches Handeln aufgrund mitschwingender Werte und Überzeugungen in sozialen Kontexten immer politisch ist und zugleich in sozialen Kontexten in den damit verbundenen Resonanzachsen in diesem Politischen auch emotionale Momente wirksam werden. „Wir können doch nur rationale, also zielgerichtete Entscheidungen treffen, weil wir bestimmte Vorlieben und Werte haben. Und die sind immer durch Gefühle bestimmt." (Urner 2024, 15). In Anlehnung an in amerikanischen Studien immer wieder auftauchende Kategorisierungen werden über die soeben skizzierte und in den Neurowissenschaften belegte personale Perspektive hinaus drei systemische Dimensionen von Mikropolitik unterschieden und hier auch für systemische Schulführung zugrunde gelegt:

a) „polity": Schule als Erziehungs- und Bildungseinrichtung mit einer öffentlich legitimierten Ordnung und Verfassung (Schulverfassung)
b) „policy": Schulführung als strategische Ausrichtung der Schule auf der Basis einer Vision mit gemeinsam getragenen Prinzipien und einer gemeinsamen Wertebasis
c) „politics": Personalführung und pragmatische Gestaltung der Schule als lernende Organisation.

Wie wir gesehen haben, entsprechen diese drei Dimensionen von Mikropolitik der Schulführung exakt den Handlungsdimensionen von School-Leadership und sind in ihrer Wirkungsweise immer als interdependente Wirkeinheit von Schulführung in Prozessen der Schulgestaltung auf ihren systemischen Ebenen (personal, organisational, institutionell, systemisch) zu sehen (vgl. Neuberger 1995, 9 ff.; Altrichter 2010, 96 ff.).

Das Konzept von Mikropolitik als „Interne Organisationskommunikation" ist m. E. geeignet, diese drei Gestaltungsdimensionen von Schulführung unter Berücksichtigung der Integration rationaler und emotionaler Prozesse in schulischen Interaktionszusammenhängen zu einer mikropolitischen Einheit zusammenzufügen und so einen

gangbaren Weg zu gehen, resonante Führung und Schule als Resonanzraum praktisch im Alltag zu verwirklichen. Ein zentraler Schwerpunktbereich der Erforschung der internen Organisationskommunikation liegt auf qualitativen Untersuchungen der Kommunikation zwischen Führenden und Geführten und des Erlebens der eigenen Organisation, hier der eigenen Schule, durch ihre Mitglieder. Gerade in einer Schule verbringen ihre Mitglieder viel Zeit in Gesprächen, Besprechungen sowie Arbeits- und Projektsitzungen mit Kolleginnen und Kollegen und mit der Schulleitung. Daher hat die interne Organisationskommunikation eine besondere Bedeutung für die Qualität der internen Beziehungsgestaltung und für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) der Organisation auf der Basis einer lebendigen Schulkultur, die das „Aufeinandereinschwingen" (Rosa 2018) der Mitglieder der Schulgemeinschaft gewährleistet. Hierin liegt der institutionelle Nutzen interner Kommunikation für die Schule in ihren vielfältigen und multiperspektivischen Interaktionsprozessen.

„Für zahlreiche Prozesse in Organisationen ist Kommunikation unverzichtbar, z. B. zur Koordinierung von Arbeitsaufgaben, zur Information von Mitarbeitern, bei der Entwicklung neuer Ideen, zur Prozessoptimierung oder beim Wissensmanagement. Viele dieser Aufgaben fallen in Organisationen täglich an; ohne Kommunikation könnte eine Organisation [auch eine Schule] also weder ihren Betrieb aufrechterhalten noch sich weiterentwickeln. Daher ist es unbestreitbar, dass eine Organisation völlig ohne Kommunikation nicht funktionieren kann. Es ist allerdings ungleich schwieriger zu beurteilen, welchen Anteil die interne Organisationskommunikation am Gesamterfolg einer Organisation hat. Oder anders ausgedrückt: Es ist schwer festzustellen, wie sehr schlechte interne Kommunikation einer Organisation schaden und gute Kommunikation einer Organisation nützen kann." (Maier et al. 2012, 232). Trotzdem kann aus Sicht der Schulführung angenommen werden, dass Schulleitungen in ihrer pädagogischen Vorbildfunktion durch „Identitätstransfer" (van Dick 2017; Krappmann 2021; s. Kap. 7) Einfluss nehmen auf das Verhalten der Schulmitglieder und auf das Erleben ihrer Schule als Arbeitsplatz, Kommunikations- und Resonanzraum sowie als Lernort, Erfahrungs- und Lebenswelt. Die hiermit gegebene Anzahl von qualitativen Einflussfaktoren und Kontextvariablen für interne Organisationskommunikation einer Schule mit ihren spezifischen Interaktionsanforderungen als pädagogische Institution mit ihren zahlreichen Innen- und Außenbeziehungen kann hier allerdings nicht umfänglich in ihren komplexen Wirkzusammenhängen theoretisch geklärt und dargelegt werden, zumal an der Erforschung der internen Organisationskommunikation in sozialen Systemen und in den figurativen Prozessen von Institutionen eine Reihe unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Disziplinen wie Psychologie (Sozial- und Organisationspsychologie, Persönlichkeits- und Kommunikationspsychologie), Soziologie, Pädagogik, Ökonomie und (praktische) Philosophie beteiligt sind. In Bezug auf gelingende Kommunikation in Führungsbeziehungen einer Schule lässt sich aber unbestritten festhalten, dass die Kommunikation gerade zwischen Schulleitung und Organisationsmitgliedern von beiden Seiten offen, authentisch, verständlich, verständnis- und respektvoll und gleichberechtigt, nicht gleichrangig, zu führen ist, damit positive Resonanzbeziehungen auf allen institutionellen Resonanzachsen entstehen können. Das bedeutet vor allem, dass

Führungskommunikationen nicht durch vorhandene strukturelle Machtgefälle zwischen den Kommunikationspartner*innen in ihren Interaktionsprozessen überlagert werden dürfen. So zielt das Modell resonanter Führung vor allem auf eine (selbst-)kritische Reflexion der eigenen Führungspraxis im systemischen Verständnis der Schule als strukturierte Ordnung und einer entsprechenden Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräftekollegium als Vorgesetzten-Mitarbeiter-Kommunikation, um durch mentale Reframing-Prozesse auf der Basis der Prämissen für eine auf Resonanz beruhende Schulführung sich einer Praxis resonanter Führung zunächst mental und kommunikativ und dann agil zu nähern. Ein aus dem vorliegenden Modell resonanter Führung abgeleitetes Kompetenzprofil für Schulleitungen, die sich auf eine resonante Schulführungspraxis einlassen, kann zumindest eine Orientierung geben für eine Qualität interner Organisationskommunikation, wie sie hier dargelegt worden ist und Resonanz im System freisetzt. Hierbei ist die Differenzierung eines Kompetenzprofils für Schulleitungshandeln mit Resonanz in folgende Dimensionen hilfreich:

a) **Personale Kompetenz**
   - Selbstkompetenz
   - Mentale Souveränität
   - Normativ-ethische Kompetenz
   - Pflichtgefühl
   - Organisationales Commitment
   - Verantwortungsbewusstsein
   - Engagement
   - Visionen und Innovationskompetenz
   - Entscheidungskompetenz
   - Überzeugungs- und Durchsetzungsvermögen
   - Authentizität
   - Identität

b) **Handlungskompetenz**
   - Systemkompetenz
   - Analytische Kompetenz
   - Ganzheitliches Denken
   - Pädagogische Kompetenz
   - Initiativkraft
   - Organisationskompetenz
   - Steuerungskompetenz
   - Gestaltungskompetenz
   - Interaktionskompetenz
   - Netzwerkerfahrung
   - Informations- und Wissensmanagement
   - Innovationskompetenz

c) **Sozial-kommunikative Kompetenz**
   - Offenheit
   - Verständigungsbereitschaft
   - Selbstwirksamkeit
   - Emotionale Kompetenz
   - Empathievermögen
   - Verstehen
   - Konfliktfähigkeit
   - Mediationskompetenz
   - Teamfähigkeit
   - Moderationskompetenz
   - Rollenklarheit
   - Rollendistanz
   - Ambiguitätstoleranz
   - Stimmigkeit
   - Beziehungskompetenz
   - Integrationskompetenz
   - Vertrauenswürdigkeit
   - Umgang mit Macht im Sinne von Resonanz
   - Darstellungskompetenz
   - Argumentationsfähigkeit
   - Beratungskompetenz
   - Verhandlungskompetenz

Die hier benannten Kompetenzen ergeben in ihrer Gesamtheit ein Kompetenzprofil für Schulleitungshandeln mit Resonanz, obgleich diese Auflistung grundsätzlich offen ist. Entscheidend für die Ermöglichung von Resonanz durch Einhaltung der Macht-Vertrauens-Balance ist aber, wie diese Kompetenzen von den Leitungspersonen in ihrer alltäglichen Führungspraxis gedeutet, gelebt und ausgefüllt werden.

10.2.1 Die Macht-Vertrauens-Balance als sozialer Mechanismus zur mentalen Überwindung struktureller Asymmetrie in der Kommunikationspraxis der Führung

Die Macht-Vertrauens-Balance gerät in Führungsbeziehungen immer dann ins Wanken, wenn die vermeintlich machtüberlegene Person dem/der Gegenüber aufgrund ihrer Positionsmacht die eigenen Vorstellungen, Überzeugungen, Meinungen, Einstellungen und persönlichen Haltungen ohne eine ernsthafte sachliche Auseinandersetzung auf Augenhöhe im Sinne einer diskursiven Annäherung von beiden Seiten aufdrücken will. Ein machtbezogener und machtbasierter Führungsdiskurs führt immer zu Distanzierungen zwischen den Interaktionspartner*innen und zu den Sachen, um die es in einem Diskurs geht. Es gehen dann Akzeptanz, Verbindlichkeit, Engagement und mitnichten personales und systemisches Vertrauen verloren. Die Kommu-

nikationspsychologie hat zwei wesentliche Mechanismen einer solchen Zerstörung von Resonanz ausgemacht:

a) eine durch Zurückweisungshandlungen dominierte Kommunikation und
b) die symbolische Reproduktion des asymmetrischen Verhältnisses durch metakommunikative Signale (vgl. Schulz von Thun 2007).

Gerade in pädagogischen Kommunikationshandlungen in der Schule sind Zurückweisungshandlungen an der Tagesordnung; das zeigt sich immer wieder an vielfältigen Formen von „Belehrungen", die das Gegenüber immer kleiner machen und das bestehende Machtgefälle durch Kommunikationssperren mental verstärken (vgl. Gordon 2005, 83 ff.).

In gleicher Weise verstärken symbolische Signale, vor allem äußere Signale wie sichtbare Privilegien der Führungsperson (besondere Büroausstattung, herausgehobene Stellung im Organigramm, persönliche Verfügbarkeit über außergewöhnliche materielle Ressourcen, eigener Parkplatz etc.) die Asymmetrie und blockieren damit zusätzlich Vertrauensbildung. Dem entgegenzusetzen sind auf Respekt beruhende Kommunikationsstrategien, die den anderen/die andere als gleichberechtigten/gleichberechtigte Kommunikationspartner*in akzeptieren und das durch emotionale Verbundenheit und rationale Redlichkeit unterstreichen; nur so gelingt es, die strukturelle Asymmetrie in den Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehungen kommunikativ zu überwinden und die Macht-Vertrauens-Balance zu stabilisieren und für mehr Resonanz zu aktivieren. Ein wesentlicher Anker hierfür ist praktizierte wertschätzende Führung.

10.2.2 Resonanz durch Wertschätzung – Oder Selbstwirksamkeit und Mitarbeiterbindung mit dem Konzept „Ich bin o. k. – Du bist o. k".

Für Hartmut Rosa 2018 ist Resonanz konzeptionell das Gegenteil von Entfremdung; also hat eine wertschätzende Schulführung als zentrale Aufgabe, eine Schule und Schulkultur zu schaffen, in denen Entfremdung beispielsweise durch Diffamierung, Diskreditierung, Ausgrenzung und Diskriminierung ausgeschlossen ist und Resonanz freigesetzt wird, die Identifikation und Commitment in der Schule und mit der Schule fördert und weiterentwickelt. Wertschätzung bedeutet in diesem Verständnis nicht nur einfach Anerkennung von Leistung, sondern Annehmen, Unterstützen und Mitnehmen aller Mitglieder der Organisation in allen Ereignissen und hinsichtlich aller Entscheidungs- und Veränderungsprozesse der Schule. Wertschätzende Schulführung trägt zu mehr positiver Resonanz und damit zu mehr positiver Energie bei, wenn sie die Selbstwirksamkeit aller Schulmitglieder steigert und auch die Mitgliedschaft ihrer Organisation durch stärkere Kohärenz miteinander verbindet. Das ist nur bei einer vertrauensbasierten Führungspraxis möglich, wie die folgende Grafik erkennen lässt:

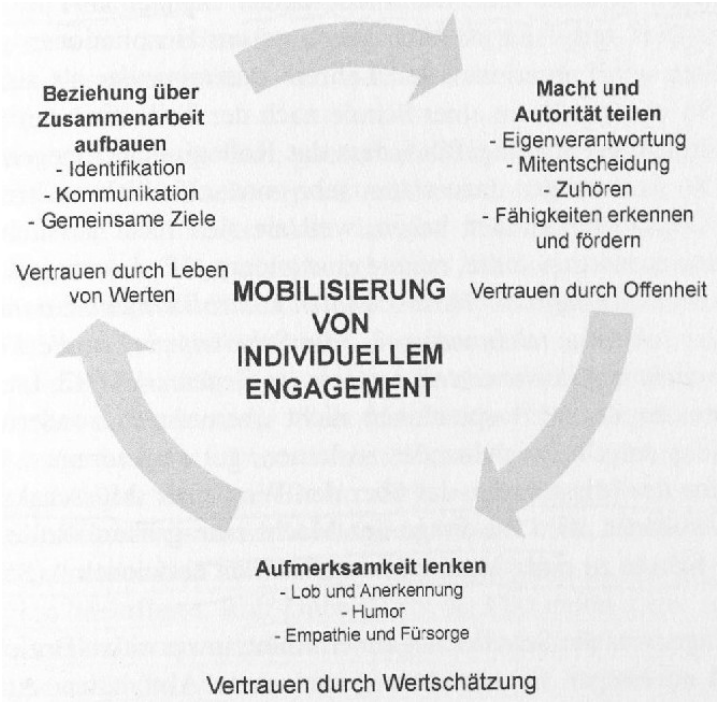


Abbildung 14: Wirkkreis der drei Bedingungen für mehr Vertrauen durch Achtsamkeit (Schratz et al. 2010, 83)

Die Basis für eine wertschätzende Führungspraxis ist dementsprechend ein Habitus-Muster, dem ein positives Menschenbild im Sinne der in der modernen Transaktionsanalyse formulierten Grundhaltung „Ich bin o. k. – Du bist o. k." zugrunde liegt. Diese Grundhaltung setzt zunächst bei Führungspersonen ein klares und stabiles, nach innen und außen überzeugendes Selbstkonzept voraus.

„Der innere Ort, von dem aus wir handeln, also unsere grundlegenden Einstellungen und Haltungen, bestimmt unsere Wirkung. Wertschätzende Führung zu realisieren, erfordert demnach die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit." (Burow 2016, 39). Resonanz durch wertschätzende Führung setzt auf der einen Seite auch die Kenntnis des Gegenübers/der Gegenüber mit seinen/ihren Wünschen, Bedürfnissen, Gedanken, Gefühlen, Interessen, Einstellungen und Überzeugungen voraus. Ebenso wie Resonanz ist diese für Wertschätzung so entscheidende Grundhaltung nicht einfach augenblicklich verfügbar, sie entsteht aus vielen Erlebnissen und Erfahrungen in sozialen Prozessen und benötigt dafür Geduld und Vertrauen und wirkt erst dann reziprok auf Vertrauensbildung und Stabilität im System zurück.

„Wir können nicht sofortige O. K.-Gefühle garantieren, indem wir nur eben rasch durch die ICH-BIN-O. K. – DU-BIST-O. K. – Brille blicken. Wir müssen uns bewusst bleiben, dass die alten Aufzeichnungen [vorherige, vielleicht gegenläufige Erlebnisse und Erfahrungen] nun einmal gegeben sind. Aber wir können uns entschließen, sie abzuschalten, wenn sie etwas wiedergeben, was den Glauben an eine neue Lebens-

weise untergräbt. Diese neue Lebensweise wird zu neuen Ergebnissen und zu neuem Glück in unserem Leben führen, wenn die Zeit reif ist." (Harris 1975;1988, 71).

Wechselseitige Achtsamkeit und gegenseitiger Respekt, Empathie und aufrichtiges Feedback und ein entsprechendes Tun führen zu einer O. K.-Grundhaltung und einem humanitär-sozialen Habitus, der dann auch zunehmend Resonanz als kommunikative Ressource in zwischenmenschlichen Beziehungen verfügbar macht und durch konkrete wertschätzende Führung durch Einbeziehung aller, durch Selbstbestimmung, Partizipation, Kooperation und Zusammenwirken der Menschen in der Schulgemeinschaft zu stärkerer Kohärenz in der Organisation führt.

10.2.3 Kohärenz durch Resonanz mit Neurolinguistischer Programmierung (NLP): „Anchoring" und „Rapport"

Der Ansatz der NLP liefert mit den Konzepten „Rapport" und „Anchoring" praktische Strategien, in denen die Bedeutung der Wertschätzung für die kreative Gestaltung produktiver Kohärenz noch einmal aufleuchtet. Beide Konzepte initiieren komplementäre, sich wechselseitig verstärkende Prozesse, um Kohärenz zwischen den Interaktionspartner*innen in ihren institutionellen Kontexten im Sinne von Identifikation und Commitment zu erzeugen (vgl. Kliebisch 1996). Bei Anchoring und Rapport wird versucht, die Beziehungen zwischen Interaktionspartner*innen durch die Fokussierung auf gemeinsame Referenzerfahrungen zu intensivieren und bewusst zu machen. „Welche Art von Referenzerfahrung sich in einem konkreten Fall [für Anchoring] eignet, hängt von den [Themen und] Zielen der [Kommunikation] ab, sowie in einem gewissen Maße auch von der Art des [Kollegiums]. Wenn eine Gruppe beispielsweise keinen Zugang zu gemeinsamen Erfahrungen und Erinnerungen hat, muss [die Führung] entweder im betreffenden Augenblick etwas kreieren, oder sie muss die Gruppe ähnliche Erfahrungen konstruieren oder imaginieren lassen." (Dilts 2000, 89). In der Führungspraxis ist Ankern („Anchoring") die Fähigkeit einer Führungsperson, anhand einer für alle zugänglichen Referenzerfahrung als Bezugspunkt für jetziges und künftiges Handeln die involvierten Interaktionspartner*innen miteinander zu verbinden. Wenn die Schulleitung zum Beispiel die Mitglieder ihres Kollegiums für ein innovatives pädagogisches Projekt wie etwa die pädagogische Integration von künstlicher Intelligenz (KI) in Lehr-Lern-Arrangements gewinnen, motivieren, mitnehmen und aktiv beteiligen will, dann könnte sie beispielsweise auf die von allen Beteiligten gezeigte positive Erfahrung einer gemeinsamen Fortbildung zu „Formen digitalen Lernens" Bezug nehmen. Die gemeinsam als positiv empfundene und bewertete Fortbildung wäre dann der Bezugspunkt oder das Bezugsfeld, von dem aus das Ankern funktioniert. Ankern ist also eine interaktive Fähigkeit, die aber nur dann effizient angewendet wird, wenn sich die Führungsperson in Vorbereitung einer Kommunikation über ein Entwicklungsprojekt oder einer Dienstbesprechung „Gedanken darüber macht, welche Art von Anker der Assoziation bestimmter Informationen oder Erfahrungen am dienlichsten ist." (Dilts 2000, 94). Die verbindende Wirkung einer Referenzerfahrung ist daran zu messen und zu beurteilen, in welcher Art und Weise und in welchem Ausmaß sie mit den Vorstellungen, Erinnerungen und professionellen wie persönlichen Erfahrungen in Einklang gebracht wer-

den kann (vgl. Dilts 2000, 98). Von der Intensität der Referenzerfahrung der interdependenten Menschen in ihrem jeweiligen Beziehungskontext hängt schließlich auch der „Rapport" einer Führungskraft zu den Mitgliedern ihrer Organisation und umgekehrt ab. Entscheidend ist hierbei, Erfahrungen in einem gemeinsamen Erfahrungs- und Erlebnisraum zu verankern. So entsteht schließlich Kohärenz im System. Hierdurch ist im Kontext von Führung die Fähigkeit, durch Anchoring Rapport herzustellen, eine wichtige Beziehungsfähigkeit und kommunikative Kompetenz von Führungskräften. „Wir haben generell besseren Rapport zu Menschen, die die Welt ähnlich sehen wie wir selbst." (Dilts 2000, 124). Im Sinne wertschätzender Führung gelingt Rapport besser, wenn Führungskräfte die Mitglieder ihrer Organisation aktiv in ihre Entscheidungen einbeziehen und an Gestaltungsprozessen beteiligen. Einbeziehung und Beteiligung sind dann auch wichtige Schritte, um aus der Schule als Organisation eine Gemeinschaft zu formen.

10.2.4 Gemeinschaft durch Resonanz: Team-Flow

Die Mitgliedschaft einer Organisation, auch einer Schule, versteht sich nicht von selbst als Gemeinschaft. Während Kohärenz durch rationale Integrationsstrategien der Schulführung und rationales Anknüpfen der Organisationsmitglieder an gemeinsame Erfahrungen hergestellt werden kann, wandelt sich die Organisation personell und strukturell erst zu einer Gemeinschaft, wenn der Zusammenhalt im Beziehungsgefüge der Organisation durch affektives Commitment ihrer Mitglieder und für alle spürbares Ernstnehmen vorhandener Emotionen in der Schule als Arbeitsplatz, Lern- und Erfahrungsraum und Lebenswelt ermöglicht wird. Für resonante Schulführungspraxis bietet sich der Ansatz „Team-Flow" im Kontext der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Schule zur lernenden Organisation an. Gemeinschaft entsteht nicht augenblicklich, sondern ist das offene Ergebnis komplexer sozialer Prozesse, das vor allem durch gemeinsames Tun auf der Basis kollegial getragener Referenzrahmen wie Leitbilder, Leitzielkonzepte und einer von allen erarbeiteten Schulphilosophie als Wertebasis einer lebendigen Schulkultur hervorgebracht wird. Nach Burow 2015 wachsen Organisationen dann zu Gemeinschaften, wenn sie sich als kreative Felder erweisen, in denen alle Mitglieder mit ihren mentalen Stärken und Fähigkeiten als Mitarbeitende in Entscheidungsgruppen, Projektteams und Ideenzirkel im Sinne kleiner professioneller Lerngemeinschaften agieren und interagieren können und ihr Tun als sinnvollen und sinnhaften Beitrag zum Erfolg der ganzen Organisation empfinden können. Wenn es der Schulführung gelingt, in dem hier definierten Verständnis Schule als kreatives Feld zu gestalten, ermöglicht das schließlich „Team-Flow" als spezifische Form organisationaler Resonanz. Schule erweist sich als Resonanzraum für Team-Flow, wenn sie für alle Beteiligten ein Freiraum ist, der

- sich als ein offener Innovations- und Gestaltungsraum erweist;
- faszinierende Projekte ermöglicht;
- vielfältig qualifizierte Teams und Diskursgruppen bildet;

- Zeit als flexible Ressource bereithält;
- sich immer als Ort einer dialogischen sowie freien Denk- und Kommunikationskultur versteht und auch nicht normierte Interaktion zulässt (vgl. Burow 2015, 38).

Aus der Sicht der Team-Mitglieder in der Schule als kreatives Feld werden Resonanz und Team-Flow als interpersonell sich verstärkendes Energiefeld und aktives Gestaltungspotenzial erlebt, wenn folgende fünf Bedingungen erfüllt sind:

1. „Clarity: Jeder weiß, was von ihm erwartet wird.
2. Centering: Jeder spürt, dass die anderen Teammitglieder an der gemeinsamen Tätigkeit und den Beiträgen der Einzelnen interessiert sind.
3. Choice: Jeder weiß, dass der Raum offen ist und es viele Möglichkeiten gibt.
4. Commitment: Jeder hat ein unbedingtes Vertrauen in das Team.
5. Challenge: Es ist eine komplexe Herausforderung, die jeden zwingt, sein Bestes zu geben." (die 5 C's des Team-Flow nach Csikszentmihályi, zit. nach: Burow 2015, 45).

Schulführung trägt durch Klarheit und Transparenz der institutionellen Informations- und Kommunikationspolitik zur Verwirklichung dieser personalen Voraussetzungen für Team-Flow als resonante Energie des Systems bei, indem sie die Kommunikation über alles, was in der Schule geschieht, so gestaltet, dass Schule ein für alle jederzeit zugänglicher öffentlicher und offener Resonanzraum wird.

10.2.5 Die Bedeutung des Konzepts der resonanten Führung für die Qualifizierung und Auswahl von Leitungspersonal für berufsbildende Schulen

Die Schulleitung von berufsbildenden Schulen wird nach wie vor von Managementanforderungen des Systems dominiert. Die Bedeutung von Personalführung und Beziehungsgestaltung im System wird hierdurch nicht nur von organisationalen Aufgaben des täglichen Schulbetriebs im regelmäßigen Schuljahresverlauf überlagert, sondern vielmehr in der laufenden Schulleitungspraxis weitgehend ausgeblendet (wie bereits aus systempädagogischer Sicht in der Einleitung dieser Studie dargelegt), unter anderem auch, um interne Konflikte zu vermeiden. Der damit verbundene Führungs-Habitus lässt Entwicklungschancen für die Schule liegen und bremst die (Weiter-)Entwicklung der eigenen Schule zu einer lernenden Organisation im dargelegten Sinne eines systematischen Zusammenwirkens professioneller Lerngemeinschaften (PLG) in der Schule aus. Da das Modell „Resonante Führung" Auswege aus diesem Dilemma der Schulleitung zwischen „echter" Führung und Management aufzeigt, finden sich im Modell auch Hinweise zu notwendigen thematischen Verschiebungen und Ergänzungen sowohl hinsichtlich der Qualifizierung als auch hinsichtlich einer vorgelagerten systematischen Auswahl künftiger Schulleitungen bzw. Führungspersonen für die Schule. Resonante Führung, wie sie hier im Modell mit ihren vier Säulen (Rollenklarheit – Identität – Kohärenz – Präsenz) dargelegt ist, verändert das Verständnis von Schulleitung schon dadurch, dass diese vier Eckpfeiler nicht einfach strukturell gese-

hen werden, sondern jeweils als wechselseitig und zirkulär ineinandergreifende soziale Prozesse in den Führungsbeziehungen einer Schule ihre Wirkung entfalten. Weil bei der Feststellung der Eignung, Befähigung und Leistung in der aktuellen Auswahlpraxis (z. B. durch das Eignungsfeststellungsverfahren (EfV) in Nordrhein-Westfalen) die Kriterien Rollenklarheit, Kommunikation, Management und Innovation als Kompetenzdimensionen des Schulleitungshandelns zugrunde gelegt werden, sollen in Bezug auf diese Kriterien Ergänzungen vorgenommen werden, wie sie sich aus den vier Eckpfeilern resonanter Führung ergeben.

Während in der Beurteilungspraxis Rollenklarheit der Führungsperson hauptsächlich daran festgemacht wird, wie es der künftigen Führungskraft in (simulierten) Praxissituationen der Führung gelingt, divergente Interessenlagen auf der personalen und der systemischen Ebene zusammenzuführen, wird im Führungsverständnis des hier vertretenen Modells von Schulführung klar, dass Rollenklarheit als Prozesskompetenz in der Führungspraxis nur wirksam werden kann, wenn Ich-Identität, Rollenidentität und Organisationsidentität in allen Führungsbeziehungen als Einheit wahrgenommen werden. Rollenklarheit, Identität und Präsenz in ihren sechs Dimensionen (s. Kap. 7) sind als ganzheitliches Kompetenzprofil der Führung zu sehen. Die kommunikative Kompetenz wird im Eignungsfeststellungsverfahren (EfV) bisher ausschließlich auf der strukturellen Ebene kongruenten Kommunikationsverhaltens beobachtet und bewertet; Stimmigkeit und Selbstwirksamkeit im Sinne des im Kontext dieser Studie entwickelten Identitätsmodells und entsprechende mentale Dispositionen, die auch kommunikatives Verhalten steuern, werden weitgehend ausgeblendet. Managementkompetenz wird rein instrumentell als angewandte Technik für Priorisierung und Delegation begriffen und blendet Strategien zur Gestaltung der Entwicklung einer Schule als pädagogische Handlungseinheit und lernende Organisation mit dem Ziel der Stärkung von Kohärenz auf der personalen und organisationalen Ebene aus, obwohl in einem vielfältig und multidimensional fragmentierten System diese Führungsperspektive unabdingbar ist. Innovationsfähigkeit wird in der bisherigen Beurteilungspraxis überprüft und daran belegt, inwieweit ein Bewerber/eine Bewerberin für ein Schulleitungsamt in der Lage ist, bestehende Entwicklungspotenziale der Schule zu analysieren und wie sie Ideen zu einer Weiterentwicklung des Bestehenden in einem vorgegebenen thematischen Rahmen zu nutzen und umzusetzen weiß (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2016b, EfV-Erlass).

Diese inhaltliche Kritik an den Beurteilungskriterien des bisherigen Auswahlverfahrens (EfV NRW) verweist damit auch unmittelbar auf Verbesserungsmöglichkeiten des Eignungsfeststellungsverfahrens zur Schulleiter*innen-Rekrutierung in Nordrhein-Westfalen.

- Das Eignungsfeststellungsverfahren in NRW im Spiegel des Modells „Resonante Führung“ auf der Basis des Macht-Vertrauens-Mechanismus -

Lehrerinnen und Lehrer, die sich in Nordrhein-Westfalen um ein Schulleitungsamt bewerben möchten, nehmen vor ihrer eigentlichen Bewerbung an einem Verfahren zur Feststellung der Eignung für das angestrebte Leitungsamt (EfV) teil (vgl. RdErl. des MSW NRW vom 02.05.2016, Nr. 1).

Dieses Verfahren ist ein standardisiertes Assessment-Center mit vier szenariobasierten situativen Praxissimulationen, die Aspekte des Leitungsalltags von Schulleitungen wiedergeben. Die Erfassung der potenziellen Schulleitungskompetenz über die vier Leitungsdimensionen Führung, Management, Steuerung und Networking erfolgt durch eine kriteriengeleitete Verhaltensbeobachtung durch zwei Beobachtende in vier Übungsarrangements, in denen jeweils zwei Kompetenzkriterien von den vier Kriterien Rollenklarheit, Innovation, Management und Kommunikation durch jeweils wechselnde Tandems der Beobachtenden überprüft und auf einer Bewertungsskala von 1 bis 4 eingeordnet werden (zu den Einzelheiten des Verfahrens siehe den oben angegebenen Runderlass, besonders Nr. 4). Begleitstudien zum Verfahren haben gezeigt, dass das Verfahren geeignet ist, die Kompetenzen in den Kontexten der vier Dimensionen des Schulleitungshandelns valide zu überprüfen, trotzdem lassen sich aus der Sicht resonanter Führung Verbesserungspotenziale herausstellen. Die vier Kriterien für den Nachweis von Leitungskompetenz stehen mehr oder weniger ohne inhaltlichen und strukturellen Bezug nebeneinander. Sie werden eher als Zustands- und Haltungskategorien gedeutet und nicht als mögliche Ergebnisse komplexer sozialer Prozesse (einen straffen und informativen Überblick zur Gesamtproblematik der Schulleiter*innen-Rekrutierung in Deutschland liefert Huber 2013, 132 ff.).

Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass dem Verfahren kein in sich stimmiges führungstheoretisches Modell zugrunde liegt. Die im Verfahren durch Indikatoren konkretisierten Kompetenzen verbinden in allen vier Kompetenzdimensionen die systematisch in allen Führungsbeziehungen relevante Verknüpfung von Beziehungs- und Organisationsgestaltung nicht. Gerade die Teil-Kompetenzen Innovation und Management manifestieren sich in Indikatoren, die hauptsächlich organisationale Kompetenzen im Sinne von Führungs- und Managementtechniken wie Entscheidungskompetenz auf der Basis zielorientierter Überlegungen, Delegation, Koordinierung und Nutzung von Netzwerkkontakten. Da Schulführung sich besonders in den Kompetenzdimensionen von Rollenklarheit und Kommunikation als erfolgreich und effizient erweist, bieten hier die Kategorie der „Präsenz“ mit ihren sechs verschiedenen Ausprägungen und das Konzept der fünf Wirkkräfte von Schulführung (Dubs 2019) Hinweise, um die Kategorie der Rollenklarheit zu präzisieren und als Prozessvariable in ausgewählten Situationen zu konkretisieren; in Bezug auf Kommunikation liefern die führungs-, rollen- und mentalitätstheoretischen Ausführungen unter Berücksichtigung der Zieldimensionen Kohärenz und Gemeinschaft sinnvolle Hinweise zur Schärfung kommunikativer Kompetenz in Führungsbeziehungen. Aus dem Modell „Resonante Führung“ lassen sich hinsichtlich einer integrativen Gestaltung und Entwicklung von Schule auf ihren personellen und organisationalen Ebenen für ergänzende und vertiefende Aspekte einer umfassenden Schulführungskompetenz im Sinne von School-Leadership folgende Fähigkeiten als Referenzpunkte für Qualifizierung und Auswahl künftigen Leitungspersonals ableiten:

- Selbstwirksamkeit
- Emotionale und soziale Kompetenz
- Integrationskompetenz

- Wertschätzung und Salutogenese
- Perspektiven der Schulführung im Sinne der „vier Brillen“ nach Bonsen 2002; 2003: die humanistische, symbolische, politische und systemische Brille der Führung
- Schulkultur – im Sinne einer lebendigen und agilen Schule
- Schule als lernende Organisation
- Teamentwicklung und Commitment durch Team-Flow
- Führen als Kunst der Macht-Vertrauens-Balance.

(Hierzu finden sich im Sinne einer Praxis resonanter Führung zahlreiche Tipps und konkrete Anleitungen in Arnold 2019).

Um diese Kompetenzen selbst erfahren und reflektieren zu können, eignen sich unter anderem Trainings- und Coaching-Verfahren auf der Grundlage beispielsweise der Transaktionsanalyse (TA). Solche Trainings- und Übungssettings stärken die Selbstwirksamkeit der Probanden und steigern ihre emotionale Kompetenz, Integrationsfähigkeit, Moderations- und Mediationskompetenz (vgl. Rüttinger 1989); Neurolinguistische Programmierung (NLP) und Themenzentrierte Interaktion (TZI) zur Förderung von Kohärenz und Gemeinschaft und zum Aufbau einer lebendigen Schulkultur (vgl. Bachmann & Flothow 1990) und „Kollegiales Teamcoaching“ zur Entwicklung der Schule als lernende Organisation, Aufbau von Team-Flow und Gestaltung der Schulkultur im Verständnis einer identitätsstiftenden Schulführung (vgl. auch Schley & Schley 2010; Burow 2015; zur vorbereitenden Qualifizierung von künftigen Führungskräften für die Schule finden sich konstruktive Hinweise bei Huber 2013, 207 ff.). Vor allem Team-Flow ist geeignet, Resonanz im System zu erzeugen und sinnhaft einzusetzen sowie kontinuierlich den Zusammenhalt der interagierenden Personen zu stärken. Dazu muss Führung ein Umfeld in der Schule schaffen und kreative Räume für alle ermöglichen, in denen sich jede/jeder mit ihren/seinen kreativen Potenzialen verwirklichen und gleichzeitig die positive Entwicklung der Schule mit voranbringen kann.

„Kreativität ist weniger in der isolierten Leistung eines herausragenden Individuums zu verorten, sie entsteht vielmehr in Feldern, die in spezifischer Weise aufgebaut sind.“ (Burow 2015, 10). Kreative Felder entstehen somit durch das Zusammentun und Zusammenwirken der Schulangehörigen als Schulgemeinschaft, die dann gemeinsam Synergieeffekte für die persönliche Entwicklung des Einzelnen wie für die Schule als Organisation erzeugen. Die gängige Schulleitungspraxis ist aber von dieser Vorstellung einer Schule als professionelle Lerngemeinschaft in kreativen Feldern aus den genannten strukturellen Gründen noch weit entfernt, sodass die theoretische Reichweite des hier entfalteten Modells einer neuen Theorie von School-Leadership und die tatsächliche Praxis resonanter Schulführung noch weit auseinanderliegen.

10.3 Metatheoretische Einschätzungen zur Wirkungsweise der Macht-Vertrauens-Balance im Kontext resonanter Führung

Diese Entwicklungsarbeit zu einem Modell „Resonante Führung" geht über bisher vorgelegte Leadership-Konzepte einer modernen Schulleitungspraxis insofern hinaus, als hier nicht einfach das Gelingen von Schulleitung an begründet ausgewählten Aspekten und Dimensionen des Schulleitungshandelns wie Schulkultur, Qualitätsmanagement, Führungs- und Kommunikationskultur, effektive Personalführung und Organisationsgestaltung als einzelne Bereiche einer auf Veränderung abzielenden Einflussnahme durch Führung untersucht wird, sondern durch eine systematisch interdisziplinär angelegte und damit vielperspektivische Rahmenanalyse von Schule, hier besonders von berufsbildenden Schulen, offengelegt werden kann, wie Resonanz in Schulführungsbeziehungen auf allen Interaktionsebenen ausgelöst wird und wie Resonanz auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance als Fundament für das Gelingen einer von allen wertgeschätzten und akzeptierten Beziehungsgestaltung zum Motor von Schulentwicklung im Sinne eines offenen Gestaltungs- und Veränderungsprozesses der schulischen Verhältnisse und des schulischen Geschehens wird. In allen bisher zur Verfügung stehenden School-Leadership-Konzepten fehlt der Bezug zu einem prozessualen sozialen Wirkmechanismus wie die Macht-Vertrauens-Balance als systemische Voraussetzung für eine sozial-kommunikative und humanitär wirksame Schulleitungspraxis. So entsteht auf der Grundlage der komplementären Dynamik der Macht-Vertrauens-Balance ein neues Konzept von School-Leadership, das klärt, wie durch Resonanz Schule sich durch ein neues Führungsverständnis und eine daraus abgeleitete Gestaltung der Führungsrolle und durch systematische Beziehungsgestaltung und Organisationsentwicklung zu einer neuen Schulwirklichkeit der Schule als lernende Organisation verändert. Durch eine interdisziplinäre Perspektivierung der Schulführungsthematik wird gezeigt, wie Schulführung aktiv und agil durch Nutzung ihrer Einflussmechanismen in der Führungspraxis wie Verständigung, Macht und Vertrauen und Resonanz auf die Weiterentwicklung der Schule als Lernort, Erfahrungsraum, lebensweltlichen Begegnungsraum und als pädagogischen Resonanzraum einwirkt und eine Schulkultur, in der Menschen wachsen können, und eine lebendige Gemeinschaft ermöglicht. Das macht deutlich, wie Theorie gewollte Praxis für eine neue Qualität von Schule in Gang setzt. So ist das vorgelegte Modell auch als Anstoß zu verstehen, die Pädagogik in die Schulführungspraxis an berufsbildenden Schulen und damit in die berufliche Bildung zurückzubringen.

Eine kommunikative Validierung der hier noch einmal zusammengefassten Wirk- und Einflussmechanismen resonanter Schulführung ist denkbar über eine qualitative Befragung interner und externer Anspruchsgruppen von Schulleitung mithilfe eines Anforderungs-Soziogramms und Einfluss-Soziogramms und darauf abgestimmten qualitativen Interviews mit den Beteiligten, wie es Rolf Arnold mit seinem Team

für die empirische Erfassung des Rollenverständnisses von Lehrer*innen im Kontext des „LehrerSeins“ im systempädagogischen Sinne vorgelegt hat (vgl. Arnold/Arnold-Haecky 2011, 31 ff.).

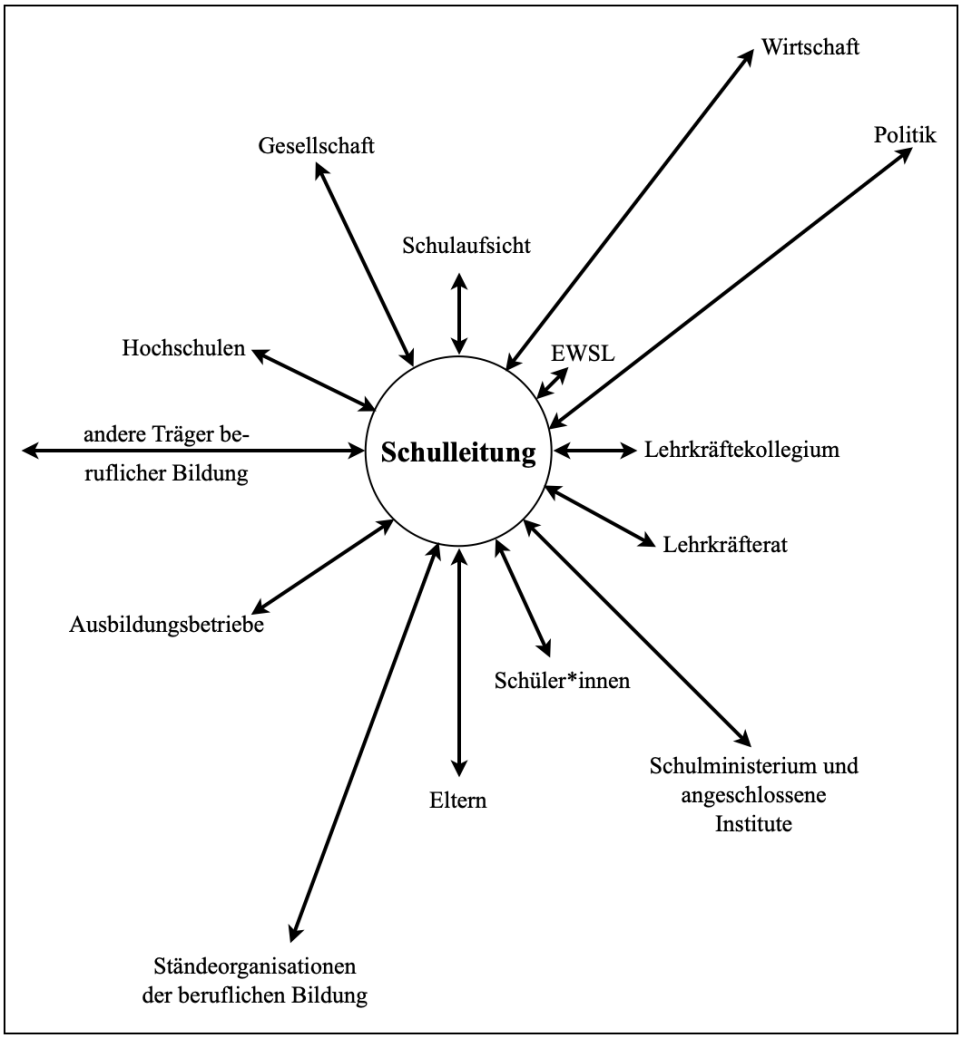


Abbildung 15: Anforderungs-Soziogramm von Schulleitung zur Schärfung der Schulleitungsrolle als „role-taking“ (Zumbrock 2024)

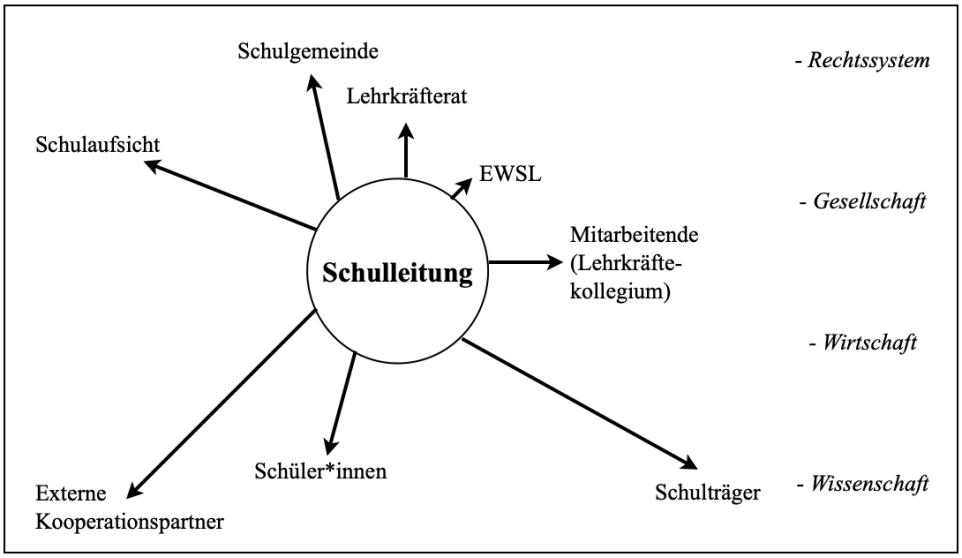


Abbildung 16: Einfluss-Soziogramm von Schulleitung zur Schärfung der Schulleitungsrolle als „role-making" (Zumbrock 2024)

Dieses Konzept ist als rollenbasiertes Forschungskonzept für eine qualitative Inhaltsanalyse von Schulleitungshandeln ebenso geeignet, „da [Schulleiterinnen und Schulleiter] nicht völlig selbständig über ihre Tätigkeit entscheiden. Sie erfüllen Interessen und Erwartungen der Gesellschaft, von Gruppen und von Einzelpersonen. [Eine entsprechende inhaltliche Erfassung der Interessen und Erwartungen der in einem Anforderungs- und Einfluss-Soziogramm gegebenen Anspruchsgruppen] dient unmittelbar der eigenen Rollenklärung [und Rollenschärfung im Kontext resonanter Führung], wenn [Schulleiterinnen und Schulleiter] sich dieses Geflechts von Interessen und Erwartungen [sowie ihrer Einflussmöglichkeiten vor allem durch internes und externes Networking], welches ihre Handlungsmöglichkeiten bestimmt, stärker bewusst werden." (Arnold/Arnold-Haecky 2011, 31). Hierzu muss man als mögliches Forschungsdesign Forschungsfragen und Interviewdesigns für Selbst- und Fremdeinschätzungen an den vier Eckpfeilern des Modells resonanter Führung mit den im Modell zugeordneten sozialen Prozessen (Identifikation und Commitment) und den abgeleiteten Schulleitungskompetenzen fokussiert ausrichten, um valide und aussagefähige Antworten für den Nachweis möglicher Wirkkräfte resonanter Führung im System zu generieren. Beispielsweise liefern Fragen zu den sechs Handlungsdimensionen von Präsenz der Schulführung im System inhaltliche Hinweise zur Bedeutung der Präsenz von Schulführung für die Wirkung auf das schulische Gesamtsystem, auf qualitative Schulentwicklung und auf die anderen drei Eckpfeiler im Konzept resonanter Führung, die dann eine Klärung liefern für das Selbstverständnis der jeweiligen Führungskraft in ihrer Führungsrolle als Praxis resonanter Führung im Verhältnis zu ihren Bezugspersonen und Anspruchsgruppen im System wie zu sich selbst und damit eben auch zu ihrer persönlichen wie beruflichen Identität als Schulleitung. Des Weiteren lässt sich dann auch

durch empirische Belege nachvollziehbar zeigen, wie die Präsenz von Schulleitung und auch die Präsenz der anderen Mitglieder der Organisation durch wahrnehmbare Kohäsion auf der personalen und systemischen Ebene mit Resonanz Kohärenz (Zusammengehörigkeit, Zusammenwirken, multilateralen kommunikativen Austausch in Interaktionen, Zusammenhalt sowie Gemeinschaft) erzeugen.

Um eine empirische Überprüfbarkeit mit validen Ergebnissen möglicher Wirkungen resonanter Führung im Sinne eines Nachweises des Zusammenhangs von Schulleitung und Schulwirksamkeit leisten zu können, fehlt aber auch hier noch eine brauchbare Operationalisierung der Kernkategorien resonanter Führung einschließlich der genannten Führungskompetenzen, für die jeweils geeignete Kriterien und Indikatoren für resonantes Schulleitungshandeln, insbesondere für den Bereich der Führung, hinterlegt werden müssten.

Um die theoretische Reichweite dieser Studie und des vorgelegten Modells zu einer resonanten Führungspraxis klarer verdeutlichen und belegen zu können, wird über die kurzen Anmerkungen der empirischen Überprüfbarkeit der Wirksamkeit von Resonanz als Kommunikationsmedium in Führungsprozessen hinaus ein kurzer Vergleich mit dem organisationstheoretischen Konzept „Laterales Führen", wie es der Bielefelder Organisationssoziologe und Systemtheoretiker Stefan Kühl 2017 vor allem in systemtheoretischer Perspektive entfaltet und in seinen auf Praxisdimensionen des Organisationsgeschehens gerichteten Arbeiten vertritt, vorgenommen. „Laterales Führen" und „Resonantes Führen" betonen ein Führungsverständnis, in dem Führen ohne positionale Macht bzw. ohne hierarchisch verankerte Weisungsbefugnis auskommt. Führung erfolgt in beiden Konzepten durch die Wirkung von Einflussmechanismen wie Verständigung, Macht und Vertrauen (vgl. Kühl 2015, 2 ff.). In beiden Konzepten werden die genannten Einflussmechanismen als „generalisierte Kommunikationsmedien" im Luhmann'schen Verständnis definiert. Verständigung, Macht und Vertrauen dienen den Führenden als Kommunikations-, Koordinierungs- und Integrationsmechanismus, um die divergierenden Interessenslagen in der Organisation für gemeinsame Handlungserfolge auf der Grundlage klar bestimmter Ziele zusammenzuführen und das System durch Kohärenz zu stabilisieren. In beiden Konzepten ist Verständigung der Prozess, über den in einer Organisation die Balance von Macht-Vertrauens-Beziehungen als Ergebnis komplexer Kommunikationsprozesse auf allen Interaktionsebenen hergestellt werden kann. Bis hierhin sind beide Ansätze sehr ähnlich, zumal die Vorstellung von Machtproben und Machtbalancen durch den Rückgriff auf Luhmanns „Kontingenztheorie" die prinzipielle Möglichkeit dynamischer Verschiebungen von Machtverhältnissen in Führungsbeziehungen bestätigt. Mit beiden Konzepten werden „die alltäglich in Organisationen ablaufenden Vertrauens-, Verständigungs- und Machtprozesse […] thematisierbar und damit auch in Grenzen veränderbar gemacht." (Kühl 2015, 11). Der zweckrationale Kern von „Lateralem Führen" ist unter rationaler Nutzung der genannten Einflussmechanismen und auf der Basis einer systemtheoretischen Analyse ihrer Wirkungsweisen in der Praxis von Führung eine effizientere Steuerung organisationaler Prozesse und eine Verbesserung systemischer Handlungskoordinierung in Organisationen. Diese rein systemtheoretische Perspektivierung von Führung in Organisa-

tionen beschränkt sich auf die Gestaltung struktureller Prozesse und den Aufbau von Organisationsstrukturen, die die angenommenen Wirkungsweisen der zur Verfügung stehenden Einflussmechanismen sicher und für die Stabilisierung des jeweiligen Systems nutzbar machen. Die Perspektive handelnder Personen (die subjektive Bedeutung von Führungspersonen für die Qualität und Effizienz ihres Führungshandelns und der von ihnen mitgestalteten Führungsbeziehungen im System) wird hier ausgeblendet. In Bezug hierauf hebt sich das Modell resonanter Führung von dem des lateralen Führens in signifikanter Weise und evidenter Deutlichkeit ab.

Das vorgelegte Modell resonanter Führung thematisiert und analysiert die Komplexität von Führungsprozessen und Führungsbeziehungen aus system-, handlungs-, interaktions- und organisationstheoretischer Perspektive und bindet die dadurch herausgefilterten Facetten von Schulführung in komplexen Schulsystemen wie Berufskollegs prozesstheoretisch zu einer figurativen Führungspraxis zusammen, die die Gestaltungsaufgaben von Schulführung hinsichtlich einer qualitativen, dynamischen Veränderung des organisationalen Beziehungsgefüges der Akteur*innen in ihren Interaktionen und die dadurch ausgelöste Weiterentwicklung der Organisation zu einer lernenden Organisation und kohärenten Schulgemeinschaft fördert und die damit verbundenen personalen, organisationalen und systemischen Veränderungspotenziale aufdeckt. Das Modell geht weiterhin über die vielen auf einzelne Qualitätsmomente abhebenden Leadership-Konzepte und über laterales Führen hinaus, weil hier Macht und Vertrauen nicht getrennt als Wirkmechanismen von Führung mit rational vorgegebenen und abgegrenzten Funktionen im Führungsprozess gesehen werden, sondern Führung auf der Basis der Macht-Vertrauens-Balance in ihren auf sich selbst bezogenen reziproken Veränderungen bedeutsam wird für die Entstehung von Resonanz als Kern bzw. aktiver Motor der mit resonanter Führung intendierten qualitativen Veränderung von Führungsbeziehungen und damit auch einer qualitativen Veränderung der Schulkultur im Sinne einer humanitär-sozialen Sinnhaftigkeit. „Resonanz“ wird im Verständnis der von Hartmut Rosa vertretenen Sozialtheorie zu einer zentralen Gestaltungskategorie für soziale Beziehungen in ihren gesellschaftlichen Kontexten, die auf der personalen und strukturellen Ebene von Organisationen und Institutionen, hier in den pädagogischen Führungskontexten von Schule, Menschen mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Interessen, Gedanken und Vorstellungen unabhängig von den bestehenden Machtverhältnissen im Sinne unterschiedlicher Verfügbarkeit über materielle und immaterielle Ressourcen wachsen lässt. Resonanz und die Macht-Vertrauens-Balance sind gemäß den soziologischen Annahmen von Hartmut Rosa Einflussmechanismen, die dazu beitragen, Spaltung, Diskriminierung und Ausgrenzung als Entfremdungsstrategien in Organisationen und Institutionen, insbesondere in Schulen, entgegenzuwirken und Schule als Lebenswelt menschenwürdig zu gestalten. Die mit diesem normativen Anspruch verbundene Komplexität einer neuen Führungspraxis erfordert ein Führungsverständnis und ein Bewusstsein von einer offenen Führungsrolle, die in Führungsbeziehungen und Führungsstrategien sowie Maßnahmen und Aktivitäten einer qualitativen Veränderung von Schule einmünden. Da aber Schulführung nach wie vor im Alltag des Schulleitungshandelns von Verwaltungs- und Managementauf-

gaben überladen und bestimmt wird, müssen die hier theoretisch entfalteten Möglichkeiten einer humanitär-sozialen, wertschätzenden, dialogischen und der Salutogenese verpflichteten Führungspraxis gemessen am theoretischen Potenzial des Modells „Resonante Führung" als theoretische Riesen betrachtet werden, wohingegen sie im Führungsalltag von Schulleitung wohl noch lange das Dasein als praktische Zwerge fristen werden. Schule ist in diesem Selbstverständnis von Führung nicht mehr, wie eingangs gezeigt, als struktur-funktionales, weitgehend statisch-hierarchisches Modell für Erziehungs- und Bildungsarbeit im öffentlichen Auftrag vorstellbar, sondern vornehmlich als Lernende Schule, die durch und mit Resonanz sich lebendig mit all ihren Akteur*innen kontinuierlich verändert, also als offene und dynamische soziale Figuration im Elias'schen Sinne. Dieser Antrieb für eine auf allen Ebenen von Schule wirksame Transformation ist die eigentliche Prozessleistung von Resonanz und einer auf ihr fußenden Schulführungspraxis, die in ihrer pädagogischen Verantwortung die resonanzpädagogischen Prämissen nach Rosa & Endres 2016 einschließt.

Nichtsdestotrotz wird sich die Relevanz resonanter Führung für eine zu verändernde Schulführungspraxis in der Zukunft als evident erweisen, wenn die aufgezeigten Bestimmungsfaktoren und Wirkmechanismen für mehr Resonanz in der Schule empirisch nachgewiesen und praktisch umgesetzt werden können.

Da resonante Schulführung in dem dargelegten Verständnis ein offener, sich in Bewegung fortsetzender Veränderungsprozess mit immer wieder auf allen Interaktionsebenen der Schule neu auszubalancierenden Dynamiken ist, muss man die Facetten der Wirkung resonanter Führung auf die Schulwirklichkeit hinsichtlich ihrer Evidenz im alltäglichen Schulgeschehen vor allem qualitativ erforschen. Um kausale Aussagen über die Wirkungen des Führungshandelns und der Führungskommunikation von Schulleitungen auf der Grundlage eines diesem Modell entsprechenden Konzepts resonanter Führung machen zu können, könnten im Sinne qualitativer Forschungsansätze z. B. Querschnittsstudien zu den vier Eckpfeilern/Wirkmechanismen in Bezug auf Resonanz in der Schule als sozialer Figuration durchgeführt werden, bei denen verschiedene Variablen gleichzeitig gemessen und korreliert werden. Die durchgeführte Rahmenanalyse liefert wie auch die gezeigte Forschungsarbeit mit Anforderungs- und Einfluss-Soziogrammen von Schulleitung dafür mögliche empirische Zugänge. Für qualitative Untersuchungen von Führungskompetenzen in Führungsprozessen ist gerade im Zusammenhang komplexer sozialer Prozesse in institutionellen Kontexten ein Forschungsdesign zu wählen, das qualitative Inhaltsanalysen zur Lern-, Arbeits- und Kommunikationsatmosphäre, zur Feedbackkultur in einer Schule, zum Zusammenhang von Erfolg und Wohlbefinden der Schulmitglieder und der Führungspraxis der Schulleitung und Wirkungen von Schulführung auf Einstellung, Motivation und Engagement der Schulmitglieder ermöglicht (vgl. Dörr & Schmidt-Huber & Maier 2017, 113 ff.). Da aber inhaltsbezogene Studien in komplexen Interaktionszusammenhängen häufig auf der Ebene korrelativer Verknüpfungen von Wirkfaktoren in Beziehungsprozessen hängen bleiben, kann das vorgelegte Wirkmodell nicht in seiner ganzen Komplexität und Evidenz empirisch bestätigt werden; trotzdem kann es als theoretisches Modell Praxis verändern, wenn es gelingt, nicht nur durch empirische Belege,

sondern auch durch bewusste Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleitung für resonante Schulführung eine mentale Basis für ein neues Führungsverständnis und verändertes Führungshandeln mit Resonanz zu schaffen.

Literatur

Abels, H. (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden

Achtenhagen, F. (2006): Berufsbildungsforschung. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 122–126

Altmeier, M. (2016): Auf der Suche nach Resonanz. Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert. 2., unveränderte Auflage. Göttingen

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden

Altrichter, H./Rauscher, E. (2008): Schulleitung und neue Steuerungskultur. In: Warwas, J./Sembill, D. (Hrsg.): Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren, 29–44

Altrichter, H. (2010): Mikropolitik der Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 96–99

Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden

Altrichter, H., Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter, K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 1–27

Amtmann, E./de Fontana, O. (2020): Verantwortung und Macht im schulischen Führungshandeln. In: C. Fahrenwald/N. Engel/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden, 111–124

Anderegg, N. (2020): „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken" – Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In: N.-C. Strauss/N. Anderegg (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen, Bern, 108–123

Anter, A. (2007): Die Macht der Ordnung. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen

Anter, A. (2020): Theorien der Macht. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Hamburg

Aristoteles (2020): Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf. 8. Auflage. Reinbek b. Hamburg

Arnold, R. (2000): Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln

Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden

Arnold, R./Münk, D. (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: R. Arnold/A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 13–32

Arnold, R. (2007/2018): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg

Arnold, R. (2008): Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Wiesbaden
Arnold, R. (2009): Leadership durch Selbstveränderung: neu erleben, um Neues zu gestalten! In: H.-G. Rolff/E. Rhinow/T. Röhrich (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln, 149–152
Arnold, R. (2010): Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 79–82
Arnold, R. (2011): Emotionale Führung. In: M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 301–310
Arnold, R./Arnold-Haecky, B. (2011): Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. 2., unveränderte Auflage. Hohengehren
Arnold, R./Lermen, M./Prescher, T. (2013): Unterrichtsentwicklung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 486–495
Arnold, R./Prescher, T./Werle, S. (2014): Schlüsselkompetenzen entwickeln. Ermöglichungsdidaktik als Rahmen individueller Professionalität und organisationaler Strategie. In: V. Heyse (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Münster/New York, 407–433
Arnold, R. (2019): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. 5., unveränderte Auflage. Hohengehren
Arnold, R. (2019): Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership. 4. Auflage. Heidelberg
Asbrand, B. (2009): Qualitative Schulforschung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 134–141
Bachmann, W./Flothow, K. (1990): NLP und TZI – Zwei Konzepte des Kommunikationstrainings. Bergisch Gladbach
Baecker, D. (2012): Organisation als System. 4. Auflage. Frankfurt/M.
Barth, H. P. (2003): Schlüsselbegriffe der Soziologie. 9. Auflage. München
Bartz, A. (2004): Organisationsgestaltung von Schule. Bönen/Soest
Bartz, A. (2004): Personalmanagement in Schule. Bönen/Soest
Bartz, A. (2013): Rolle und Selbstverständnis von Schulleitung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 318–332
Bartz, A. (2013): Schulleitungshandeln im rechtlichen Rahmen. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 333–345. Bartz, A. (2013): Arbeitsorganisation/Organisationsgestaltung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 455–465
Bartz, A. (2013): Personalführung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 568–582
Bartz, A./Brandes, H.-J./Engelke, S. (2014): Praxishandbuch mittlere Führungsebene in der Schule. Basiswissen für Lehrkräfte mit Führungs- und Koordinationsaufgaben. Köln
Bartz, A. (2014): Beziehungsgestaltung und Wertschätzung. In: A. Bartz et al. (Hrsg.): Praxishandbuch mittlere Führungskräfte, 115–124
Bastian, J. (2010): Pädagogische Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 93–96

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. 2. Auflage. Hamburg
Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg
Bauer, J. (2013): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. 5. Auflage. München
Bauer, J. (2015): Arbeit. Warum sie uns glücklich oder krank macht. 3. Auflage. München
Bauer, J. (2016): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 27. Auflage. Aktualisierte Neuausgabe. München
Bauer, J. (2022): Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. 2. Auflage. München
Bayer, H. (Hrsg.) (1985): Unternehmensführung und Führungsethik. Heidelberg
Beck, K. (2006): Forschung zur Berufsbildung: Theorieansätze. In: R. Arnold/A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 577–585
Beck, K. (2010): Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 373–378
Beck, K. (2018): Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion". Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas ‚Polemik in konstruktiver Absicht'. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35
Beck, K. (2019): „Beruflichkeit" als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: J. Seifried et al. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, 19–33
Becker, M. et al. (2001): Managementtechniken. Köln
Beljan, J. (2019): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone – Eine neue Perspektive auf Bildung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel
Benner, D. (2009): Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 51–63
Berg, H. G. (2005): Schulmanagement im Prozess der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. In: R. Gibitz/H. Roediger (Hrsg.): Praxishandbuch Führungskräfteentwicklung in der Schule. Instrumente der Personalentwicklung. Neuwied, 17–23
Bergner, S./Kanape-Willingshofer, A. (2015): Führung und Intelligenz. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 393–403
Bergt, T. (2011): Wenn die Führung noch im Damals lebt. Probleme mit der Führung in schnell wachsenden Organisationen. In: M. Göhlich/S. M. Weber/C. Schiersmann/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 155–165
Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008): „Schulen im Team" – Unterricht gemeinsam entwickeln. In: N. Berkemeyer/W. Bos/V. Manitius/K. Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzepte, Befunde, Perspektiven. Waxmann Münster, 19–70

Berkemeyer, N. (2008): Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In: N. Berkemeyer/W. Bos/V. Manitius/K. Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzepte, Befunde, Perspektiven. Waxmann Münster, S. 271–281
Berne, E. (1979): Struktur und Dynamik von Organisationen und Gruppen. München
Berne, E. (2006): Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. 7. Auflage. Reinbek b. Hamburg
Blömeke, S. et al. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn
Blömeke, S./Herzig, B. (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 15–28
Boettcher, W. (2004): Gesprächsführung. Bönen/Soest
Böttcher, W. (2004): Beraten lernen. Bönen/Soest
Bohl, T. (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 553–559
Bohl, T. et al. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn
Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Bad Heilbrunn
Bonsen, M./Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (1999): Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht. Handlungsdimensionen, Handlungsrepertoires und Handlungsrahmen. IFS-Verlag Dortmund
Bonsen et al. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München
Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster
Bonsen, M. (2008): Schulleitungen und Unterrichtsentwicklung. In: N. Berkemeyer/W. Bos/V. Manitius/K. Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzepte, Befunde, Perspektiven. Waxmann Münster, 235–244
Bonsen, M. (2009): Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang? In: H.-G. Rolff/E. Rhinow/T. Röhrich (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln, 44–58
Bonsen, M. (2010): Einführung: Schule leiten. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 189–196
Bonsen, M. (2010): Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 199–203
Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: H. Altrichter, K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 301–323

Bosetzky, H. (1992): Mikropolitik, Machiavellismus und Machtkumulation. In: W. Küpper, G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2., durchgesehene Auflage. Opladen, 27–37

Brauckmann, S./Böse, S./Wagner-Herrbach, C./Warwas, J. (2019): Schulleitungshandeln und Schulentwicklung im Kontext Neuer Steuerungskonzepte. In: U. Steffens/P. Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Waxmann Münster, 395–413

Brettschneider, V. (2006): Systemdenken. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 450–454

Brüsemeister, T. (2016): Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen – kontrastiver Vergleich zwischen Schulinspektion und „Lernen vor Ort". In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Waxmann Münster, 277–292

Büchter, K./Meyer, R. (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 323–326

Buchen et al. (Hrsg.) (2000): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Stuttgart, Berlin

Buchmann, U./Cleef, M. (Hrsg.) (2020): Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. Bielefeld

Buer, J. van/Matthäus, S. (2006): Kommunikation. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 303–305

Buhren, C. G./Rolff, G. (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim/Basel

Buhren, C. G. (2010): Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 225–231

Burow, O.-A. (2014): Digitale Dividende. Ein pädagogisches Update für mehr Lernfreude und Kreativität in der Schule. Weinheim/Basel

Burow, O.-A. (2014): Positive Pädagogik. Durch „Wertschätzende Schulentwicklung" zu Spitzenleistungen und mehr Wohlbefinden. In: V. Heyse (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster/New York, 150–165

Burow, O.-A. (2015): Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim/Basel

Burow, O.-A. (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim/Basel

Buschfeld, D. (2006): Organisation von Bildungsgängen. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 385–386

Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (2008): Eigenverantwortliche Schule. Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln
Capaul, R./Seitz, H. (2007): Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern, Stuttgart, Wien
Caruso, D. R./Salovey, P. (2007): Managen mit emotionaler Kompetenz. Die vier zentralen Skills für Ihren Führungsalltag. Frankfurt/M.
Cohen, S. S. (1990): Sanfte Macht, Der neue weibliche Weg. Hamburg
Cortina et al. (Hrsg.) (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Auflage Reinbek b. Hamburg
Dahrendorf, R. (2010): Homo Sociologicus. 17. Auflage Wiesbaden
Dalai Lama/van den Muyzenberg, L. (2008): Führen, Gestalten, Bewegen. Werte und Weisheit für eine globalisierte Welt. Frankfurt/M.
Dammann, M. (2009): Als Schulleiter neu im Amt. 3. Auflage Stuttgart
Dammann, M. (2013): Entwicklung von Führungskompetenz am Arbeitsplatz. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Köln, 124–131
Daschner, P. (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 490–494
De Jonge, J./Scherm, M. (2015): Führung und Vertrauen – Konzepte und neue Befunde. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 203–212
Decker, C./van Quaquebeke, N. (2015): Respektvolle Führung. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 89–101
Delhees, K. H. (1995): Führungstheorien – Eigenschaftstheorie. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. 2. Auflage Stuttgart, S. 897–906
Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik. 5. Auflage Weinheim und Basel
Dieckmann, J. (2006): Schlüsselbegriffe der Systemtheorie. Paderborn/München
Dilger, B./Euler, D. (2018): Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1–18
Dills, R. B. (1997): Lehren und Lernen effektiver Präsentationstechniken. Angewandtes NLP. Paderborn
Dörr, S. L./Schmidt-Huber, M./Maier, G. W. (2017): Messung von Führungskompetenzen – Leadership Effectiveness and Development (LEaD). In: J. Erpenbeck et al. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Stuttgart, 113–135
Dobbelstein, P./Groot-Wilken, B./Koltermann, S. (Hrsg.) (2017): Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Waxmann Münster
Dreitzel, H. P. (1980): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Eine Pathologie des Alltagslebens. 3., neubearbeitete Auflage Stuttgart

Drosten, S. (1996): Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der Lernenden Unternehmung. Ein zukunftsweisendes Konzept auf der Basis einer Fallstudie. Bielefeld
Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten. Zürich
Dubs, R. (2004): Qualitätsmanagement in Schule. Bönen
Dubs, R. (2006): Konstruktivismus. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn, 307–308
Dubs, R. (2019): Führung einer Schule. Leadership und Management. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Stuttgart
Ebner, H. G./Pätzold, G. (2010): Veränderung von Steuerungskonstellationen und schulischer Qualitätsentwicklung. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 265–266
Ebner, H. G. (2010): Konzeptuelle Grundlagen des Managements beruflicher Schulen. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 267–280
Eder, K. (Hrsg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zu Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt/M.
Elias, N. (1978): Was ist Soziologie? 3. Auflage München
Elias, N. (1988): Die Gesellschaft der Individuen. In: Ders.: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/M., 15–98
Elias, N. (1988): Wandlungen der Wir-Ich-Balance. In: Ders.: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/M., 207–315
Elias, N. (1990): Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen. In: N. Elias/J. L. Scotson: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M., 7–56
Elias, N. (2005): Zu spät oder zu früh. Notizen zur Einordnung der Prozess- und Figurationstheorie. In: Ders.: Autobiographisches und Interviews. Amsterdam/Frankfurt/M., 69–94
Elias, N. (2005): Gespräch mit Johan Goudsblom (1970). In: Ders.: Autobiographisches und Interviews. Amsterdam/Frankfurt/M., 97–112
Elias, N. (2006): Auf dem Weg zu einer Theorie der Gemeinschaften. In: Ders.: Aufsätze und andere Schriften I. Frankfurt/M., 436–490
Elias, N. (2006): Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse. In: Ders.: Aufsätze und andere Schriften I. Frankfurt/M., 509–560
Elias, N. (2006): Zum Begriff des Alltags. In: Ders.: Aufsätze und andere Schriften I. Frankfurt/M., 591–602
Elias, N. (2006): Soziale Prozessmodelle auf mehreren Ebenen (1981). In: Ders.: Aufsätze und Schriften II. Frankfurt/M., 48–52
Elias, N. (2006): Figuration, sozialer Prozess und Zivilisation: Grundbegriffe der Soziologie (1986). In: Ders.: Aufsätze und Schriften III. Frankfurt/M., 100–117
Elias, N. (2006): Über Menschen und ihre Emotionen: Ein Beitrag zur Evolution der Gesellschaft. In: Ders.: Aufsätze und Schriften III. Frankfurt/M., 351–384

Endres, S./Weibler, J. (2020): Plurale Schulführungsformen – Kritische Einordnung und praktische Umsetzungsoptionen. In: N.-C. Strauss/N. Anderegg (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen. Bern, 87–106
Endres, W. (2020): Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht – von der Entdeckung neuer Denkmuster. Weinheim/Basel
Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L./Grote, S./Sauter, W. (Hrsg.) (2017): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
Euler, D. (2010): Paradigmata im Vergleich. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 386–389
Fahrenwald, C. (2011): Frauen, Schule und Führung – ein transatlantischer Vergleich. In: M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 245–253
Fahrenwald, C./Engel, N./Schröer, A. (Hrsg.) (2020): Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden
Fahrenwald, C. (2020): Verantwortung (neu) lernen im Rahmen interorganisationaler Kooperationssettings zwischen Hochschule, Schule und Gemeinde. In: C. Fahrenwald/N. Engel/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden, 95–110
Falk, A. (2022): Warum es so schwer ist, ein guter Mensch zu sein… und wie wir das ändern können: Antworten eines Verhaltensökonomen. München
Feldhoff, T. (2017): Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In: U. Steffens/K. Maag Merki/H. Fend (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Waxmann Münster, 185–207
Felfe, J. (Hrsg.) (2015): Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse. Göttingen
Felfe, J. (2020): Mitarbeiterbindung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen
Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden
Fend, H. (2008): Schule gestalten. Wiesbaden
Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden
Fend, H. (2016): Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik. In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Münster, 29–43
Fischli, C. (2013): Emotionale Führung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Köln, 57–67
Fleische, A./Czachs, S. (2014): Das WIFI-Lernmodell LENA. Kompetenzorientierte Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: V. Heyse (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselqualifikationen in Schulen und Hochschulen. Münster/New York, 389–406
Flick et al. (Hrsg.) (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek b. Hamburg

Flottmann, H. (2006): Schulleben, Schulkultur, Schulphilosophie, Schulprogramm. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 433–434

Flor, D./Jäger, R. (2000): Motivation und Mitarbeiterführung. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 96–104

Francis, D./Young, D. (1996): Mehr Erfolg im Team. 5. Auflage. Hamburg

Frevert, U. (2000): Vertrauen. Historische Annäherungen an eine Gefühlshaltung. In: C. Benthien/A. Fleig/I. Kasten (Hrsg.): Emotionalität. Zur Geschichte der Gefühle. Köln, 178–197

Frey, D. (Hrsg.) (2016): Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie. Wiesbaden

Fromm, E. (2021): Die Furcht vor der Freiheit. 26. Auflage. München

Fromm, E. (2021): Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. 5. Auflage. München

Fullan, M. (2011): Change Leader. Learning to do what matters most. San Francisco.

Fullan, M. (2014): The principal. Three keys to maximizing impact. San Francisco

Fullan, M., Kirtman, L. (2019): Coherent School Leadership. Forging Clarity from Complexity. Alexandria/USA

Funk, L. (2016): Empathie. In: D. Frey (Hrsg.): Psychologie der Werte. Heidelberg, 53–65

Gatzka, M./Felfe, J. (2015): Führungsmotivation. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 381–391

Gleichmann et al. (Hrsg.) (1982): Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. 2. Auflage. Frankfurt/M.

Geisbauer, W. (2004): Reteaming. Methodenhandbuch zur lösungsorientierten Beratung. Heidelberg

Geisbauer, W. (2021): Führen mit Neuer Autorität. Stärke entwickeln für sich und das Team. 2. Auflage. Heidelberg

Geißler, H. (2006): Bildungscontrolling. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 184

Geißler, H. (2006): Bildungsmanagement. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 188–189

Geißler, H. (2006): Coaching. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 207–208

Geißler, H. (2006): Organisationsentwicklung. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 390–391

Gibitz, R./Roediger, H. (Hrsg.) (2005): Praxishandbuch Führungskräfteentwicklung in der Schule. Instrumente der Personalentwicklung. Neuwied

Gibitz, R. (2005): Coaching nach Stellenübernahme. In: R. Gibitz/H. Roediger (Hrsg.): Praxishandbuch Führungskräfteentwicklung in der Schule, Instrumente der Personalentwicklung. Neuwied, 179–190
Giddens, A. (2017): Konsequenzen der Moderne. 8. Auflage. Frankfurt/M.
Gladwell, M. (2015): David und Goliath. Die Kunst, Übermächtige zu bezwingen. München/Berlin
Gleichmann, P./Goudsblom, J./Korte, H. (Hrsg.) (1982): Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. 2. Auflage. Frankfurt/M.
Göhlich, M., Weber, S. M., Schiersmann, C., Schröer, A. (Hrsg.) (2011): Organisation und Führung. Wiesbaden
Götz, K. (2006): Aus- und Fortbildung für Führungskräfte. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 31–32
Goffman, E. (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.
Goffman, E. (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M.
Goffman, E. (2021): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 19. Auflage. München
Goleman, D./Kaufman, P./Ray, P. (1997): Kreativität entdecken. München/Wien
Goleman, D. (1997): Emotionale Intelligenz. München
Goleman, D. (2000): EQ 2. Der Erfolgsquotient. München
Goleman, D. (2002): Emotionale Führung. München
Goleman, D. (2017): Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben. Droemer TB München
Goleman, D./Cherniss, C. (2024): Optimal. How to sustain excellence every day. Dublin
Gonon, P. (2006): Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: R. Arnold/A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 561–573
Gordon, T. (2005): Managerkonferenz. Effektives Führungstraining. 10. Auflage. München
Goudsblom, J. (1979): Soziologie auf der Waagschale. Frankfurt/M.
Greene, R. (2001): Power. Die 48 Gesetze der Macht. München
Greinert, W.-D. (2006): Duales System der Berufsausbildung. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 229–230
Grimme, G., Hoffmann, S., Städtler, H. (2008): Kollegien aktivieren: Verantwortung übernehmen. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 188–203
Grote, S./Kauffeld, S. (2017): Stabilisieren oder dynamisieren: Das Balance-Inventar der Führung (BALI-F). In: J. Erpenbeck et al. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, 190–214

Gührs, M./Nowak, C. (1995): Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Meezen

Haenisch, H./Steffens, U. (2017): Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In: U. Steffens/K. Maag Merki/H. Fend (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Waxmann Münster, 159–184

Haller, I./Wolf, H. (2004): Dialogische Führung. Bönen/Soest

Haller, R. (2019): Das Wunder der Wertschätzung. Wie wir andere stark machen und dabei selbst stärker werden. München

Hameyer, U. (2013): Organisationsentwicklung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 466–478

Hameyer, U. (2013): Wissensmanagement. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 518–536

Hammer, H. (2000): Emotionen als soziale Prozesse. In: G. Klein/A. Treibel (Hrsg.): Skepsis und Engagement. Festschrift für Hermann Korte. Hamburg, 41–70

Harazd, B./Gieske, M./Rolff, H.-G. (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln

Harney, K. (2020): Entstehung und Transformation der beruflichen Bildung als Institution – Systemischer Rück- und Ausblick. In: Bildung und Erziehung 73. Jg., 346–357

Harris, A. B./Harris, T. A. (1995): Einmal O. K. – Immer O. K. Transaktionsanalyse für den Alltag. Reinbek b. Hamburg

Hartmann, M. (2020): Vertrauen. Die unsichtbare Macht. Frankfurt/M.

Hartmann, P. (2000): Das Kollegium motivieren – aber wie? In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 107–115

Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: R. Arnold/A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 33–43

Heisler, D. (2015): Berufsideal und moderner Arbeitsmarkt. Die Modernisierung des Arbeitsmarktes und ihre Konsequenzen für die berufsförmige Erwerbstätigkeit. Bielefeld

Heisler, D. (2020): Digitalisierung der Berufs- und Arbeitswelt: Herausforderungen und Potenziale in der Aus- und Weiterbildung für Geringqualifizierte, Un- und Angelernte. In: U. Buchmann/M. Cleef (Hrsg.): Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten, Bielefeld, 29–46

Heisler, D./J. Meier (Hrsg.) (2020): Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung. Bielefeld

Heisler, D./Meier, J. (2020): Berufliche Förderung in Zeiten von Digitalisierung und Berufsbildung 4.0. In: D. Heisler/J. Meier (Hrsg.): Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung. Bielefeld, 9–30

Helm, B., Heinrich, R. (2008): Ziele und Realisierung: Das Leitbild. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 90–96 Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart

Herrmann, P./Hubrig, C. (2000): Den Wandel gestalten. Motivation und Veränderungsmanagement. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 223–238

Herrmann, P. (2014): Einführung in das systemische Schulmanagement. Heidelberg

Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Göttingen

Heyder, F. (2009): Fachoberschule, Berufsoberschule und weiterführende berufliche Schulen. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 275–280

Heyse, H./Kunigkeit, H./Wichterich, H. (2000): Berufszufriedenheit und Professionalisierung durch Steigerung der Selbstwirksamkeit. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 212–217 Hohlbaum, A./Olesch, G. (2003): Human Resources – Modernes Personalwesen. Rinteln

Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009): Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. 2. Auflage. Stuttgart

Heyse, V. (Hrsg.) (2014): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster/New York

Hoffmeister, H. (2008): Im Team und kooperativ: neue Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 245–249

Holtappels, H. G. (2010): Schulentwicklungsforschung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 26–29

Holtappels, H. G./Rolff, H.-G. (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 73–79

Holtappels, H. G. (2010): Schule als lernende Organisation. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 99–105

Holtappels, H. G./Feldhoff, T. (2010): Einführung: Change Management. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 159–166

Holtappels, H. G. (2016): Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Waxmann Münster, 141–167

Horster, L. (1995): Wie Schulen sich entwickeln können. Ein Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. 2. Auflage. Bönen/Soest

Horster, L. (2004): Die Schule entwickeln – Störungen bearbeiten. Bönen/Soest

Huber, M. (2021): Schulen agil gestalten, entwickeln, führen. 2. Auflage. Heidelberg
Huber, S. G. (2009): Schulleitung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 502–511
Huber, S. G./Büeler, X. (2009): Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 579–587
Huber, S. G. (Hrsg.) (2013): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln
Huber, S. G. (2013): Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln, 5–11
Huber, S. G. (2013): Schulleitung: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität aus internationaler Perspektive. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 12–19
Huber, S. G. (2013): Zentrale Handlungsfelder von Schulmanagement. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 20–23
Huber, S. G. (2013): System Leadership. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 40–49
Huber, S. G. (2013): Die Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 132–142
Huber, S. G. (2013): Inhalte – Schwerpunkt auf Führung als soziales Handeln in komplexen Situationen. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 305–313
Huber, S. G./Hader-Popp, S. (2013): Kooperation in der Schule. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 349–358
Huber, S. G./Hader-Popp, S. (2013): Professionelle Lerngemeinschaften. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 863–872
Huber, S. G./Ahlgrimm, F. (2013): Gelingensbedingungen für Kooperation in der Schule. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 359–371
Huber, S. G./Schneider, N. (2013): Qualitätsmanagement. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 496–517
Huber, S. G./Bartz, A. (2013): Personalmanagement. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 545
Huber, S. G./Schneider, N./Hader-Popp, S. (2013): Beratung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 412–420
Huber, S. G./Fischbach, R. (2013): Coaching für und durch pädagogische Führungskräfte. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 806–813
Huber, S. G. (2013): Das Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM). In: Ders. (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 897–907
Huber, S. G./Hader-Popp, S. (2014): Kooperation von Lehrkräften fördern und fordern – Gelingensbedingungen schaffen und bei Hemmnissen intervenieren. In: A. Bartz et al. (Hrsg.): Praxishandbuch mittlere Führungskräfte in der Schule, ebd., 125–132
Huber, S. G. (2019): Führung und Management von Schulen: Anforderungen, Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitung. In: U. Steffens, P. Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Waxmann Münster, 373–393

Huber, S. G. (Hrsg.) (2019): Jahrbuch Schulleitung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Schwerpunkt: Digitalisierung – Chancen für Schule und Unterricht. Köln

Hüther, G. (2014): Die Bedeutung der Lern- und Beziehungskultur für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen. In: V. Heyse (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster/New York, 66–70

Iseler, K. (2011): Hängt das Überleben einer Organisation von der Führung ab? In: M. Göhlich/S. M. Weber/C. Schiersmann/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 177–186

Junge, K. (1998): Vertrauen und die Grundlagen der Sozialtheorie – Ein Kommentar zu James S. Coleman.

Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (2006): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn

Kanning, U. P. (2017): Inventar sozialer Kompetenzen. In: J. Erpenbeck et al. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, 318–325

Kansteiner-Schänzlin, K. (2010): Schulleitung unter geschlechtsperspektivischem Blick. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 210–213

Kell, A. (2006): Berufliches Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 89–92

Kell, A. (2010): Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 355–367

Kempfert, G./Rolff, G. (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel

Kempfert, G. (2016): Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Leitung in Schule und Wirtschaft. In: H.-G. Rolff, J. Teichert (Hrsg.): Schulleitung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, Basel, 74–92

Kerschreiter, R./Eisenbeiss, S. A. (2015): Ethische Führung. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 27–37

Kerstgens, R. (2000): Schulleitung und Kollegium motivieren sich gegenseitig. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 116–123

Kiper, H. (2008): Diskurse zur Unterrichtsentwicklung – eine kritische Betrachtung. In: N. Berkemeyer/W. Bos/V. Manitius/K. Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzepte, Befunde, Perspektiven. Waxmann Münster, 95–119

Klein, G./Treibel, A. (Hrsg.) (2000): Skepsis und Engagement. Festschrift für Hermann Korte. Hamburg

Klemm, U. (2009): Schulkritik. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 42–50
Klieber, S. (2012): Innovationen begleiten. Die Funktionen von Schulleitern in Schulentwicklungsprozessen. Paderborn
Kliebisch, U. W. (1996): Psycho-Coaching. NLP und andere Power-Programme für Ihre Zukunft: Ein Trainingshandbuch. Hohengehren
Klieme, E. (2016): Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Waxmann Münster, 45–64
Kloft, C. (2013): Systematische ‚Selbst-Diagnose'. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 890–896
Knapp, R./Neubauer, W./Wichterich, H. (2004): Dicke Luft im Lehrerzimmer. Konfliktmanagement für Schulleitungen. München/Unterschleißheim
Koch, S. (2011): Wo interagieren Führung und Organisation? Eine quantitative Analyse des Bedingungs- bzw. Wirkungsgefüges von Schulleitung. In: M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 55–65
König, E./Volmer, G. (1997): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 5. Auflage Weinheim
König, E./Volmer, G. (2003): Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. 2. unveränderte Auflage Weinheim/Basel
Köster-Ehling, O. (2018): Schulleitung als Leadership. Bochum/Freiburg
Köster-Ehling, O. (2019): Die Rolle der Schulleitung als Leadership begreifen. In: S. G. Huber (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln, 3–20
Korte, H. (1988): Über Norbert Elias. Frankfurt/M.
Korte, H. (Hrsg.) (1990): Gesellschaftliche Prozesse und individuelle Praxis. Frankfurt/M.
Krall, T. (2009): Fachkonferenzen, Unterrichtsentwicklung und die Rolle der Schulleitung. In: H.-G. Rolff/E. Rhinow/T. Röhrich (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln, 187–193
Krappmann, L. (2021): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 13. Auflage Stuttgart
Krause, D. E. (2010): Macht und Vertrauen in Innovationsprozessen. Ein empirischer Beitrag zu einer Theorie der Führung. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage Wiesbaden
Kreutzahler, U., Jänen, H. (2008): Führen und verantworten: neue Rolle der Schulleitung. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 229–234
Krumrey, V. (1982): Strukturwandlungen und Funktionen von Verhaltensstandards – analysiert mit Hilfe eines Interdependenzmodells zentraler sozialer Beziehungstypen. In: P. Gleichmann/J. Goudsblom/H. Korte (Hrsg.): Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. 2. Auflage Frankfurt/M., 194–214
Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage Weinheim, Basel

Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. 1. Auflage Wiesbaden
Kühl, S. (2015a): Das Regen-Macher-Phänomen. Widersprüche im Konzept der Lernenden Organisation. 2. erweiterte Auflage Frankfurt/M.
Kühl, Stefan (2015b): Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. 2. Auflage Frankfurt/M.
Kühl, S. (2015c): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. 6., aktualisierte Auflage Frankfurt/M.
Kühl, S. (2016): Strategien entwickeln. Springer VS Wiesbaden
Kühl, S. (2016): Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Springer VS Wiesbaden
Kühl, S. (2017): Leitbilder erarbeiten. Springer VS Wiesbaden
Kühl, S. (2017): Die Dimension Macht: Funktion bei Veränderungen. In: Changement 02; 20–23
Kühl, S. (2017): Laterales Führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Springer VS Wiesbaden
Kühl, S. (2018): Organisationskulturen beeinflussen. Eine sehr kurze Einführung. Springer VS Wiesbaden
Küpper, W., Ortmann, G. (Hrsg.) (1992): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2., durchgesehene Auflage Opladen
Kulhay, H.-D. (2000): Selbstmotivation: Kann ich andere besser führen als mich selbst? Fragen zur eigenen Beunruhigung. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 279–283
Kuschel, H. (2016): Achtsamkeit. In: D. Frey (Hrsg.): Psychologie der Werte. Heidelberg, 13–24
Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: H. Altrichter/T. Brüsemeister/J. Wissinger (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, 15–54
Kutscha, G. (2010): Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 311–323
Kutscha, G. (2010): Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 379–383
Kutscha, G. (2018): Klaus Becks „Irrungen und Wirrungen" – Eine notwendige Klärung und ein Plädoyer für „kritischen Pragmatismus". In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1–8
Lang, K. (2000): Bildungs-Controlling. Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren. Wien
Lang-Wojtasik, G. (2009): Schultheorie in der globalisierten Welt. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 33–41

Lange, H. (2009): Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Bildungsplanung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 547–553
Laufer, H. (2007): Vertrauen und Führung. Vertrauen als Schlüssel zum Führungserfolg. Offenbach
Lay, R. (1999): Führen durch das Wort. 3. Auflage München
Lemme, M./Körner, B. (2019): Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. 2. Auflage Heidelberg
Liebau, E. (2009): Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 111–118
Lindemann, H. (2010): Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht. Göttingen
Lippmann, E. (2004): Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin/Heidelberg
Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.) (2019): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart
Lohmann, A./Minderop, D. (2004): Führungsverantwortung der Schulleitung. 2. Auflage München
Luhmann, N. (1968/1973): Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart
Luhmann, N. (1975): Macht. Stuttgart
Luhmann, N. (1988): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
Luhmann, N. (1992): Organisation. In: W. Küpper, G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2., durchgesehene Auflage Opladen, 165–185
Luhmann, N. (2006): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg
Luhmann, N. (2013): Macht im System. Frankfurt/M.
Luhmann, N. (2018): Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 1. Wiesbaden, 145–176
Luhmann, N. (2018): Gesellschaft. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 1. Wiesbaden, 177–198
Luhmann, N. (2018): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Wiesbaden, 1–16
Luhmann, N. (2018): Einfache Sozialsysteme. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Wiesbaden, 17–42
Luhmann, N. (2018): Allgemeine Theorie organisierter Sozialsysteme. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Wiesbaden, 43–59
Luhmann, N. (2018): Einführende Bemerkungen zu einer Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Wiesbaden, 231–262

Luhmann, N. (2018): Gesellschaftliche Grundlagen der Macht: Steigerung und Verteilung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 4. Wiesbaden, 121–131
Luhmann, N. (2018): Was ist Kommunikation? In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Wiesbaden, 107–118
Lumby, J. (2020): Distributed Leadership – Gebrauch und Missbrauch von Macht. In: N.-C. Strauss/N. Anderegg (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen. Bern, 61–86
Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.) (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze. 2., erweiterte Auflage Wiesbaden
Mack, B. (2000): Führungsfaktor Menschenkenntnis. Landsberg/Lech
Maier, F./Meyer, M. (2013): Nonprofit-Governance. In: R. Simsa/M. Meyer/C. Badelt (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarbeitete Auflage Stuttgart, 491–508
Maier, M./Schneider, F. M./Retzbach, A. (Hrsg.) (2012): Psychologie der internen Organisationskommunikation. Göttingen
Malik, F. (2001): Führen – Leisten – Leben. 8. Auflage Stuttgart/München
Manhart, S./Wendt, T./Schröer, A. (2020): Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In: C. Fahrenwald/N. Engel/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden, 339–353
Martens, W. (1992): Organisation, Macht und Kritik. In: W. Küpper, G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele. 2., durchgesehene Auflage Opladen, 187–215
Mead, G. H. (2020): Geist, Identität und Gesellschaft. 19. Auflage Frankfurt/M.
Meisner, A. (2008): Vertrauen in Kompetenz: Teamarbeit. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 128–133
Messner, R. (2016): Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure. In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. (Waxmann) Münster, 95–114
Meyer, H. (Hrsg.) (2011): Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. Kiel
Meyer, M./Simsa, R. (2013): NPOs: Abgrenzungen, Definitionen, Forschungszugänge. In: R. Simsa/M. Meyer/C. Badelt (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarbeitete Auflage Stuttgart, 3–14
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (Hrsg.) (2008): Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen, Endfassung – Rd. Erl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW v. 17. Juni 2008 Nr. (Az.412–6.07.01–50216), Düsseldorf, https://www.brd.nrw.de/schule/lehrkraefteaus_fortbildung/service/2008-11-25_Runderlass_MSW.pdf (19.02.2018)
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (Hrsg.) (2010): SLQ NRW. Qualifikationserweiterung für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben. Handbuch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (Hrsg.) (2011): Eignungsfeststellungsverfahren. Zusammenfassung der wissenschaftlichen Evaluation. Auszüge aus dem Abschlussbericht der Freien Universität Berlin vom 03.03.2011. Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (Hrsg.) (2016a): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.02.2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 06.12.2016. Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (Hrsg.) (2016b): Bewerbung von Lehrerinnen und Lehrern um ein Amt als Schulleiterin oder als Schulleiter; Eignungsfeststellungsverfahren und dienstliche Beurteilung. Düsseldorf, https://www.qualis.nrw.de/cms/upload/Schulmanagement/EFV_Erlass.pdf (19.2.2018)

Mohl, A. (1994): Auch ohne daß ein Prinz dich küßt. NLP-Kommunikationsmethoden & Lernstrategien. Paderborn

Mucke, K. (2006): Allgemeine und berufliche Bildung. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn, 12–15

Müller, H.-P./Schmid, M. (Hrsg.) (1998): Norm, Herrschaft und Vertrauen. Beiträge zu James S. Colemans Grundlagen der Sozialtheorie. Opladen/Wiesbaden

Müller, M. (2008): Schulleiter und Personalauswahl. Eine Untersuchung über Entscheidungen von Schulleitern zum Eingehen eines langfristigen Personalverhältnisses in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Frankfurt/M.

Müller, M. (2024): Einführung in die Interaktionssoziologie. Weinheim/Basel

Müller, U. R. (1997): Macht-Wechsel. Drama und Chance. Freiburg/Berlin/München

Müller, U./Soland, M. (2013): Kommunikation. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 386–400

Mulder, R. H. (2023): Fostering dissemination of Innovations in Vocational Education: Analysis of Theories on Organizations and Organizational Behaviour and a Delphi Study. In: bwp@Profil 8: Netzwerke – Strukturen von Wissen, Akteuren und Prozessen in der beruflichen Bildung. Digitale Festschrift für Bärbel Fürstenau zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Hommel, M./Aprea, C./Heinrichs, K., 1–21. Online: https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenau/mulder_profil8.pdf (14.09.23)

Nagel, R. (2017): Organisationsdesign. Modelle und Methoden für Berater und Entscheider. 2. Auflage Stuttgart

Naumann, V. (2020): Verantwortung jenseits der Verantwortung – Konturen einer responsiven Führungsethik. In: C. Fahrenwald/N. Engel/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden, 275–287

Neuberger, O. (1987): Führungstheorien – Machttheorie. In: Kieser et al. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart. Sp. 831–843

Neuberger, O. (1987a): Führungstheorien – Rollentheorie. In: Kieser et al. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart. Sp. 867–880

Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. 6. Auflage Stuttgart

Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn

Niespor, M. (2002): Corporate Identity von Anfang an – Entwicklung einer Schulphilosophie mit Hilfe der Corporate Identity. In: R. Regenthal (Hrsg.): Schulen in Veränderung. Neue Strukturen und Praxisberichte. Neuwied

Oelkers, J. (2008): Systemische Betrachtung neuer Schulentwicklungsprozesse. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 11–20

Olofsson, A./Frintrup, A. (2017): Key Leadership Factors KLF. In: J. Erpenbeck et al. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Stuttgart, 478–499

Omer, H./von Schlippe, A. (2017): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 3., unveränderte Auflage Göttingen

Ortenburger, A./Hartung, V. (2009): Verbindende Ansätze der Schulforschung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 141–148

Ortmann, G. (1992): Macht, Spiel, Konsens. In: W. Küpper, G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2., durchgesehene Auflage Opladen, 13–26

Ortmann, G. (1992): Handlung, System, Mikropolitik. In: W. Küpper, G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2., durchgesehene Auflage Opladen, 217–239

Osterloh, M./Weibel, A. (2006): Investition Vertrauen. Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen. Wiesbaden

Pachner, A. (2014): Die Metakompetenz „Selbstreflexion" und ihre Bedeutung für pädagogisch Tätige und deren Professionalitätsentwicklung. In: V. Heyse (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Münster/New York, 434–447

Pätzold, G. (2006): Berufskolleg. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn, S. 151–153

Pätzold, G. (2006): Berufspädagogik. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn, 155–158

Pätzold, G. (2006): Organisationales Lernen. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn, 386–388

Pätzold, G. (2009): Selbstgesteuertes Lernen in Berufskollegs. In: H.-G. Rolff/E. Rhinow/T. Röhrich (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln, 61–70

Pätzold, G. (2010): Struktur und Funktionalität von schulischem Leitungshandeln. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 281–291

Peister, E. R. (2019): Qualitätsmanagement 5.0 – Eine Schule macht sich auf den Weg. In: S. G. Huber (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln, 102–112

Peniuk, H. (2000): Zur Kunst der Mitarbeiterführung. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 174–183

Peus, C./Wesche, J. S./Braun, S. (2015): Authentic Leadership. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 15–26

Pfeiffer, H. (2010): Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 19–26

Philipp, E. (1998): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. 2., unveränderte Auflage Weinheim/Basel

Pillich-Krogoll, A. (2013): Frauen in Führung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Köln, 68–74

Poppe, M. (2000): Teamarbeit: Voraussetzung für Motivation und Mitarbeiterführung. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 7

Pundt, A. (2015): Emotion, Emotionsregulation und Humor im Führungsprozess. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 191–202

Raatz, S./Euler, D. (2017): Verantwortungsvolle Führung in der Managementausbildung: Eine designbasierte Studie. In: EDeR. Educational Design Research – online, Ausgabe 1, 1–19

Rahm, S. (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 83–86

Ramelow, S. (2013): Partners in Leadership. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 851–859

Reese, M. (2013): Konfliktmanagement. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 421–428

Regenthal, G. (1996): Identität & Image. Praxishilfen für den Umgang mit Corporate Identity. 2. Auflage Köln

Regenthal, G. (2001): Corporate Identity in Schulen. 2. Auflage Neuwied

Robinson, K. (2015): Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden, Salzburg

Roediger, H. (2005): Verändertes Führungsverständnis in der Schulleitung. In: R. Gibitz/H. Roediger (Hrsg.): Praxishandbuch Führungskräfteentwicklung in der Schule. Instrumente der Personalentwicklung. Neuwied, 23–33

Röseler, C./Sausele-Bayer, I. (2020): Offenheit als Moment einer bildungstheoretischen Grundlegung pädagogischer Verantwortung in Organisationen. In: C. Fahrenwald/N. Engel/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden, 69–80

Rolff, H.-G./Buhren, C. G./Lindau-Bank, D./Müller, S. (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. 3., unveränderte Auflage Weinheim/Basel
Rolff, H.-G./Rhinow, E./Röhrich, T. (Hrsg.) (2009): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln
Rolff, H.-G. (2009): Fazit: Change-Management praktizieren – zur Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. In: H.-G. Rolff/E. Rhinow/T. Röhrich (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln, 245–252
Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 29–36
Rolff, H.-G. (2013): Konfluente Leitung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln, 50–56
Rolff, H.-G. (2013): Vorgesetzten-Feedback. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 885–889
Rolff, H.-G. (2016): Von der Standortplanung zur ‚Lernenden Schule'. In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Waxmann Münster, 115–140
Rolff, H.-G. (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim, Basel
Rolff, H.-G., Teichert, J. (Hrsg.) (2016): Schulleitung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, Basel
Rolff, H.-G. (2017): Grundverständnis und Rolle von Schulleitung. In: P. Dobbelstein/B. Groot-Wilken/S. Koltermann (Hrsg.): Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Waxmann Münster, 125–142
Rosa, H. (2012/2014): Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive. Paris
Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim/Basel
Rosa, H. (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin
Rosa, H./Buhren, C. G./Endres, W. (2018): Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/Basel
Rosa, H. (2019): Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In: J.-P. Wils (Hrsg.): Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. Baden-Baden, 11–30
Rosa, H. (2023): Demokratie braucht Religion. 9. Auflage. München
Rosenberg, M. B. (2016): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 12., überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn
Rosenbusch, H. S./Wissinger, J. (Hrsg.) (1989): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. SL Verlag Braunschweig
Rosenbusch, H. S. (1992): Schulqualität und Schulleiterausbildung. Anmerkungen und Vorschläge zur Professionalisierung von SchulleiterInnen. Bamberg

Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München/Neuwied
Rosenbusch, H. S. (2008): Organisationspädagogische Bedingungen der eigenverantwortlichen Schule. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 21–30
Rosenbusch, H. S. (2013): Das System Schule. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Köln, 75–87
Rosenbusch, H. S. (2013): Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Köln, 88–95
Rosenbusch, H. S. (2013): Organisationspädagogische Führungsprinzipien. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Köln, 96–103
Rosenstiel, L. v./Molt, W./Rüttinger, B. (1988): Organisationspsychologie. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
Rosenstiel et al. (Hrsg.) (1999): Führung von Mitarbeitern. Stuttgart
Rothland, M. (2009): Lehrerberuf und Lehrerrolle. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 494–502
Rüttinger, R. (1989): Transaktions-Analyse. 4., durchgesehene Auflage. Heidelberg
Sagebiel, J. (2012): Teamberatung in Unternehmen, Verbänden und Vereinen. Niklas Luhmann und Mario Bunge: Systemtheorien für die Praxis. Stuttgart
Sagebiel, J./Pankofer, S. (2015): Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze. Freiburg
Salzborn, S. (2013): Sozialwissenschaften. Hamburg
Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2019): Gemeinschaft. Paderborn
Schaumburg, H./Prasse, D./S. Blömeke (2009): Implementation von Innovationen in der Schule. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 596–600
Schein, E. H. (2018): Organisationskultur und Leadership. 5. Auflage. München
Schelten, A. (2009): Berufsschule. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 280–287
Schett, J. (2013): Selbstmanagement. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 641–646
Schley, V./Schley, W. (2010): Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion. Innsbruck/Wien/Bozen
Schmidt, I. (2021): Die Kraft der Verantwortung. Über eine Haltung mit Zukunft. Hamburg
Schröer, A./Engel, N./Fahrenwald, C./Göhlich, M./Schröder, C./Weber, S. M. (Hrsg.) (2020): Organisation und Zivilgesellschaft, Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden
Schuh, S./van Dick, R. (2015): Das Transfermodell der sozialen Identität. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 129–141
Schulz von Thun, F. (1992): Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek b. Hamburg

Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek b. Hamburg
Schulz von Thun, F./Ruppel, J./Stratmann, R. (2007): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 7. Auflage. Reinbek b. Hamburg
Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1999): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. 2., korrigierte Auflage. Weinheim/Basel
Schratz, M. (2009): Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm). In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 567–571
Schratz, M./Hartmann, M./Schley, W. (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis.
Schratz, M./Wiesner, C. (2019): Pädagogische Führung – Kompetenzprofil, Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: U. Steffens/P. Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Waxmann Münster, 415–441
Schröer, A. (2011): Leadership in Nonprofit-Organisationen. Programmatische Überlegungen zur organisationspädagogischen Leadership-Forschung. In: M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 99–111
Schütz, R./Schure, A. (2000): Schulmanagement und Mitarbeitermotivation für eine gute Schule. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 124–134
Schuh, S./van Dick, R. (2015): Das Transfermodell der sozialen Identität. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 129–141
Schurz, G./Carrier, M. (Hrsg.) (2013): Werte in den Wissenschaften. Neue Ansätze zum Werturteilsstreit. Berlin
Schweer, M. K. W./Padberg, J. (2002): Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung. Neuwied
Seibert, N. (2009): Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 72–80
Seifried, J. et al. (Hrsg.) (2019): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld
Senge, P. M. (2017): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage Stuttgart
Sennett, R. (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. Berlin/München
Siebenbrock, H. (2021): Führen Sie schon oder herrschen Sie noch? Eine Anleitung zum fairen Management. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage Baden-Baden
Simsa, R./Patak, M. (2008): Leadership in Nonprofit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. Wien
Simsa, R./Meyer, M./Badelt, C. (Hrsg.) (2013): Handbuch der Non-Profit-Organisation. Strukturen und Management. 5. Auflage Stuttgart

Simsa, R./Steyrer, J. (2013): Führung in NPOs. In: R. Simsa/M. Meyer/C. Badelt (Hrsg.): Handbuch der Non-Profit-Organisation. Strukturen und Management. 5., überarbeitete Auflage Stuttgart, 359–377

Sloane, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: R. Arnold/A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage Wiesbaden, 610–627

Sloane, P. F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bonn

Sloane, P. F. E. (2010): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 205–212

Sloane, P. F. E. (2010): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 213–220

Sloane, P. F. E./Tramm, T. (2010): Desiderate und Perspektiven der Makrodidaktik. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 263–264

Sloane, P. F. E. (2010): Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 367–373

Smolka, D. (Hrsg.) (2000): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied

Smolka, D. (2000): Motivation und Führung in der Schule. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 3–23

Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München

Spies, A./Wolter, J. (2020): Die Bildungslandschaft als Rahmenkonstrukt einer (pädagogischen) Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklungsprozesse. In: C. Fahrenwald/N. Engel/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden, 139–153

Spillane, J. P. (2020): Führung im Bildungswesen aus einer „Distributed Multilevel Perspective". In: N.-C. Stauss/N. Anderegg (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen. Bern, 47–60

Sprenger, R. K. (2000): Selbstverantwortung in der Schule. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied, 294–300

Sprenger, R. K. (2001): Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen. 2. Auflage Frankfurt/M.

Sprenger, R. K. (2002): Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt/M.

Sprenger, R. K. (2014): Mythos Motivation. 20., aktualisierte Auflage Frankfurt/M.

Sprenger, R. K. (2015): Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation. 13., aktualisierte Auflage Frankfurt/M.
Sprenger, R. K. (2018): Das anständige Unternehmen. Was richtige Führung ausmacht – und was sie weglässt. München
Staehle, W. H. (1992): Macht und Kontingenzforschung. In: W. Küpper, G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2., durchgesehene Auflage Opladen, 155–164
Stahl, T./Nyhan, B./D`Aloja, P. (1993): Die Lernende Organisation. Eine Vision der Entwicklung der Humanressourcen. Brüssel
Stamann, C./Theuri, P./Kansteiner, K./Louca, L./Landstrom, P. (2019): Professionelle Lerngemeinschaften als Instrument der Schul- und Führungskräfteentwicklung – Voraussetzungen, Chancen und Grenzen. In: S. G. Huber (Hrsg.): Jahrbuch Schulentwicklung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln, 141–157
Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.) (2016): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Waxmann Münster
Steffens, U./Maag Merki, K./Fend, H. (Hrsg.) (2017): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule. 2. Auflage Waxmann Münster
Steffens, U./Messner, R. (Hrsg.) (2019): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Waxmann Münster
Steffens, U./Posch, P. (Hrsg.) (2019): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4. Waxmann Münster
Stiehl, S./Bergner, S. (2015): Persönlichkeit und Führung. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 369–379
Straka, G. A. (2006): Bildungsstandards. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn, 194–195
Strauss, N.-C. (2020): Teacher Leadership: Der Riese erwacht. In: N.-C. Strauss/N. Anderegg (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen. Bern, 124–135
Strauss, N.-C./Anderegg, N. (Hrsg.) (2020): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen. Bern
Taleb, N. N. (2018): Der schwarze Schwan. Die Macht höchst unwahrscheinlicher Ereignisse. 5. Auflage München
Tenberg, R. (2010): Organisationsentwicklung an beruflichen Schulen: Konzeptionelle Zusammenhänge und wissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 291–300
Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Münster
Thiemermann, F.-J. (1998): Schulleiter im Hauptberuf. Führung und Management in der Schule. Neuwied
Thomann, C./Schulz von Thun, F. (1997): Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbek b. Hamburg

Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek b. Hamburg
Tramm, T./Reetz, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: R. Nickolaus et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 220–226
Tretter, S. A. (2016): Offenheit. In: D. Frey (Hrsg.): Psychologie der Werte. Heidelberg, 125–135
Urner, M. (2024): Radikal Emotional. Wie Gefühle Politik machen. München
van Dick, R./West, M. A. (2013): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen
van Dick, R. (2017): Identifikation und Commitment fördern. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen
Vespermann, S. (2013): Tandem-Coaching. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 814–819
Vietze, R. (2008): Prozess und Ergebnis: Aufbau einer Reflexionskultur. In: B. Busemann, J. Oelkers, H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln, 112–119
Vogelmann, F. (2022): Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie. Berlin
Vogelmann, F. (2023): Umkämpfte Wissenschaften – zwischen Idealisierung und Verachtung. Stuttgart
Vollmar, G. (2007): Knowledge Gardening. Wissensarbeit in intelligenten Organisationen. Bielefeld
von Rosenstiel, L. (2011): Führung in Organisationen – Facetten eines Konzepts, Wirkmechanismen, Erfolgskriterien. In: M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 27–41
Wagenhoff, M. (2005): Mentoring. In: R. Gibitz/H. Roediger (Hrsg.): Praxishandbuch Führungskräfteentwicklung in der Schule. Instrumente der Personalentwicklung. Neuwied, 100–101
Wagner, C. (2011): Führung und pädagogische Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen. Befunde aus einem Berliner Modellversuch. In: M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 45–54
Warwas, J./Sembill, D. (2008): Systematisches, systemisches und situationsbezogenes Verständnis von Führung und Zeit. Eine Einführung in den Sammelband. In: Warwas, J./Sembill, D. (Hrsg.): Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren, 1–9
Warwas, J. (2014): Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In: K. Maag Merki/R. Langer/H. Altrichter (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden, 283–308
Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1985): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 7., unveränderte Auflage. Bern/Stuttgart/Toronto

Watzlawick, P. (2021): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München

Weber, S. M., Göhlich, M., Schiersmann, C., Schröer, A. (2011): Organisation und Führung – organisationspädagogische Verhältnisbestimmungen. In: M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 9–26

Weber, S. M./Schwarz, J. (2011): Führung in interorganisationalen Netzwerken. In: M. Göhlich/S. M. Weber/C. Schiersmann/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, 211–219

Weber, S. M. (2020): Genese, Institutionalisierung und Proprium organisationspädagogischen Wissens: Zur Konstitution und Etablierung einer Diskursfigur im pädagogischen Feld. In: C. Fahrenwald/N. Engel/A. Schröer (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden, 355–370

Weber, W. (2006): Bildungsplanung. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, 191–193

Wegmüller, R. (2021): Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung? In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 41, 1–8

Weibler, J./Deeg, J. (2015): Werthaltungen von Führungskräften. In: J. Felfe (Hrsg.): Trends der psychologischen Führungsforschung. Göttingen, 355–368

Wersig, W. (2013): Corporate Identity. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 537–542

Werther, S. (2013): Geteilte Führung. Ein Paradigmenwechsel in der Führungsforschung. Wie

Wiater, W. (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 65–72

Wiesner, C./Schreiner, C. (2019): Einwirkungen auf Leadership und Auswirkungen für Leadership – Ein österreichisch geprägter Blick auf die Anforderungen an eine pädagogische Führung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln, 20

Winkler, I. (2004): Aktuelle theoretische Ansätze der Führungsforschung. In: Professur für Organisation und Arbeitswissenschaft (Hrsg.): Schriften zur Organisationswissenschaft. Chemnitz, online: http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaftbwl5/forschung/schriften/lehrmaterialien.php. Stand: 01.06.09

Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Führungsverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim, München

Wissinger, J. (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, 851–865

Wissinger, J. (2007): Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness und School Improvement“. In: H. Altrichter/T. Brüsemeister/J. Wissinger (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, 105–129

Wissinger, J. (2010): Leitungs- und Führungstheorien. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung (S. 203–209). Bad Heilbrunn

Wissinger, J. (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 98–115

Wissinger, J. (2014a): Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In: H. G. Holtappels (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster, 123–140

Wissinger, J. (2014b): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Münster, S. 144–176

Wissinger, J. (2016): Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses. In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Waxmann. Münster, 257–276

Wittkuhn, K. D./Bartscher, T. (Hrsg.) (2001): Improving Performance. Leistungspotenziale in Organisationen entfalten. Neuwied

Wunderer, R./Grunwald, W. (1980): Führungslehre II. Kooperative Führung. Berlin

Wunderer, R. (2009): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 8., aktualisierte und erweiterte Auflage. K

Zeinz, H. (2009): Funktionen der Schule. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 87–94

Zimmer, B. (2013): Personalentwicklung. In: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch FKE, ebd., 583–600

Zumbrock, H. (2006): Laufbahnberatung. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 313–314

Zumbrock, H. (2006): Lernfelder. In: F.-J. Kaiser/G. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 350–352

Zumbrock, H. (2006): Soziologische Anmerkungen zum Verhältnis von Macht und Vertrauen in Führungsprozessen an Schulen. Einführungsvortrag zur Schulaufsichtstagung „Steuerung des Schulsystems und der beruflichen Bildung“ der DBB-Akademie vom 23.06. bis 24.06.2006. Bonn/Königswinter

Zumbrock, H. (2021): Selbstverständnis und Handeln von Schulleitungen an beruflichen Schulen/Berufskollegs: Zur Wirkung curricularer, struktureller und systemischer Veränderungen und ihrer organisationspädagogischen Reflexion auf das Schulleitungshandeln an beruflichen Schulen. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe 41, 1–22

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Einfaches organisationales Strukturbild der internen Schulleitung eines Berufskollegs (Zumbrock, 2024) 24

Abb. 2 Eine Figuration interdependenter Individuen (Elias 1978, 12) 63

Abb. 3 Die Wurzeln der Lernenden Schule (Schratz & Steiner-Löffler 1999, 35) 105

Abb. 4 Die fünf Kräfte erfolgreicher Leadership (Dubs 2019, 144) 119

Abb. 5 The Change Leader (Fullan 2011, 24) 125

Abb. 6 The Change Leader (Fullan 2011, 24) 137

Abb. 7 Sechs Dimensionen der Präsenz einer Führungskraft (Lemme & Körner 2019, 162) 145

Abb. 8 Schulphilosophie (Niespor 2002, 41) 149

Abb. 9 Kompetenzdimensionen für emotionale Intelligenz 163

Abb. 10 Schule als Entfremdungszone I (in Anlehnung an: Rosa & Endres 2016, 45 173

Abb. 11 Schule als Entfremdungszone II (in Anlehnung an Rosa & Endres 2016, 45) . . . 173

Abb. 12 Schule als Resonanzraum im Resonanzdreieck der Schulführung (in Anlehnung an Rosa & Endres 2016, 46) 174

Abb. 13 Resonante Führung der Schule im Modell 182

Abb. 14 Wirkkreis der drei Bedingungen für mehr Vertrauen durch Achtsamkeit (Schratz et al. 2010, 83) 191

Abb. 15 Anforderungs-Soziogramm von Schulleitung zur Schärfung der Schulleitungsrolle als „role-taking“ (Zumbrock 2024) 199

Abb. 16 Einfluss-Soziogramm von Schulleitung zur Schärfung der Schulleitungsrolle als „role-making“ (Zumbrock 2024) 200

Anhang

1. EfV-Erlass

21-01 Nr. 30

Bewerbung von Lehrerinnen und Lehrern um ein Amt als Schulleiterin oder als Schulleiter; Eignungsfeststellungsverfahren und dienstliche Beurteilung

RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 02.05.2016 (ABl. NRW. 06/16 S. 59)[1]

1 Grundsatz

Lehrkräfte, die sich um ein Amt als Schulleiterin oder als Schulleiter bewerben möchten, nehmen vor ihrer Bewerbung an einem Verfahren zur Feststellung ihrer Eignung (Eignungsfeststellungsverfahren - EFV) teil.

2 Ausschreibung

Stellen für Schulleiterinnen und Schulleiter werden für Bewerberinnen und Bewerber ausgeschrieben, die das EFV bestanden haben oder bereits ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter auf Dauer innehaben oder innehatten.

3 Zugangsvoraussetzungen

3.1 Zum EFV werden Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst oder Ersatzschuldienst des Landes zugelassen, die an der staatlichen Schulleitungsqualifizierung - SLQ (BASS 20-22 Nr. 62) teilgenommen haben oder mindestens sechs Monate ununterbrochen die Funktion einer Schulleiterin oder eines Schulleiters, z.B. im Wege einer Beauftragung oder als Abwesenheitsvertretung, wahrgenommen haben oder denen ein Amt gemäß § 35 Laufbahnverordnung auf Dauer übertragen worden ist. Für Schulleiterinnen und Schulleiter, die bereits ein entsprechendes Amt auf Dauer innehaben oder innehatten, bedarf es keiner Teilnahme am EFV.

3.2 Ferner werden Lehrerinnen und Lehrer zum EFV zugelassen, die einen gleichwertigen, vom Ministerium für Schule und Bildung anerkannten Weiterbildungskurs bei einer kirchlichen oder anderen Einrichtung von mindestens 104 Stunden Dauer oder ein auf Führung und Management ausgerichtetes, mindestens zweisemestriges Zusatzstudium an einer Hochschule erfolgreich abgeschlossen haben.

3.3 Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern oder aus dem Auslandsschuldienst können zum EFV zugelassen werden, wenn sie eine gleichwertige Qualifizierung oder Funktion nachweisen. Reisekosten werden diesen Bewerberinnen und Bewerbern nicht erstattet.

3.4 Für eine Teilnahme am Bewerbungsverfahren reicht die feste Terminierung des EFV aus.

4 Verfahren

4.1 EFV werden bezirksübergreifend von den Bezirksregierungen mit fachlicher und organisatorischer Unterstützung durch die QUA-LiS NRW durchgeführt.

4.2 Die Bezirksregierungen berufen im Einvernehmen mit dem Ministerium für Schule und Bildung die Beobachterinnen und Beobachter für die EFV. Die Beobachterinnen und Beobachter sind vor ihrem erstmaligen Einsatz sowie bei Anpassungsbedarf von der QUA-LiS NRW zu schulen. Sie sind in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben weisungsfrei. Ihre Tätigkeit ist vorrangiges Dienstgeschäft.

4.3 Ein EFV wird von sieben Beobachterinnen und Beobachtern durchgeführt, davon

- drei Schulaufsichtsbeamtinnen oder Schulaufsichtsbeamte,
- zwei Schulleiter/Schulleiterinnen,
- zwei von den kommunalen Spitzenverbänden benannte Vertreterinnen oder Vertreter der Schulträgerseite.

Eine Vertretung durch geschulte Beobachterinnen oder Beobachter ist sicherzustellen. Die im EFV eingesetzten Beobachterinnen und Beobachter sollen unterschiedlichen Schulformen angehören. Eine geschlechterparitätische Besetzung ist anzustreben (§ 12 LGG). Die Vertreter der Schulleitung nehmen ihre Aufgaben als eine auf Veranlassung des Dienstvorgesetzten ausgeübte Nebentätigkeit gemäß § 48 i.V.m. § 52 LBG wahr. Die Beobachterinnen und Beobachter dürfen nicht Vorgesetzte oder Angehörige (§ 20 Absatz 1 und 5 VwVfG. NRW.) der Teilnehmenden sein.

4.4 Das EFV wird an zwei aufeinander folgenden Tagen durchgeführt. Die am EFV beteiligten Bezirksregierungen informieren die schulfachlichen Gleichstellungsbeauftragten, die Personalvertretungen und die Schwerbehindertenvertretungen über die Terminierung der EFV. Die schulfachlichen Gleichstellungsbeauftragten benennen eine Vertreterin, die gemäß § 17 Absatz 1 LGG insbesondere auf die einheitliche Anwendung der Beurteilungsmaßstäbe hinwirkt. Darüber hinaus können ein Mitglied einer Personalvertretung und ein Mitglied einer Schwerbehindertenvertretung ohne Stimmrecht in beobachtender Funktion am EFV teilnehmen. Die Rechte der Schwerbehindertenvertretung bleiben unberührt. Aus dienstlichem Anlass, z.B. zur Evaluation oder Hospitation, können weitere Personen ohne Stimmrecht in beobachtender Funktion zum EFV zugelassen werden. Nummer 4.3 letzter Satz gilt entsprechend.

4.5 Das EFV besteht aus vier der nachfolgenden Übungen:

- Beratungsgespräch,
- Beurteilungsgespräch,
- Fallstudie,
- Gruppendiskussion,
- Interview,
- Konfliktgespräch,
- Pädagogische Beurteilung von Unterricht,
- Postkorb,
- Projektplanung.

Zu den Übungen entwickelt die QUA-LiS NRW in Zusammenarbeit mit den Bezirksregierungen Übungsaufgaben aus dem Tätigkeitsbereich von Schulleiterinnen und Schulleitern. In jeder Übungsaufgabe müssen zwei der folgenden Leitungskompetenzen der Teilnehmenden beobachtet werden: Kommunikation, Rollenklarheit, Innovation und Management (Steuerung, Entscheidung, Planung und Organisation). Die Beschreibung des beobachtbaren Verhaltens und die Erhebung von individuellen Ausprägungen der Kompetenzen erfolgen nach kompetenzspezifischen Kriterien. Die Kriterien werden evaluiert und bei Bedarf angepasst.

4.6 Die Übungsaufgaben für das jeweilige EFV werden von der QUA-LiS NRW im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung bereitgestellt. Die Beobachterinnen und Beobachter werden vor Beginn des EFV von der QUA-LiS NRW in einer gemeinsamen Sitzung mit den gemäß Nummer 4.4 benannten Personen auf die Übungsaufgaben vorbereitet. Die schulfachliche Gleichstellungsbeauftragte nimmt an dieser Sitzung gemäß § 17 Absatz 1 Nummer 1 zweiter Halbsatz LGG teil.

4.7 Jede Leitungskompetenz (Nummer 4.5) wird in zwei unterschiedlichen Übungsaufgaben von jeweils zwei Beobachterinnen oder Beobachtern anhand der kompetenzspezifischen Kriterien bewertet. Die Beobachterinnen und Beobachter wechseln sich in einem rollierenden System ab. Die Teilnehmenden führen die Übungsaufgaben einzeln oder in Gruppen aus. Im Anschluss daran bewertet jede Beobachterin und jeder Beobachter auf einem Bewertungsbogen die individuelle Erfüllung der Kriterien für die entsprechenden Leitungskompetenzen einzeln wie folgt: gut erfüllt, erfüllt, zum Teil erfüllt, nicht erfüllt.

Die Beobachterinnen und Beobachter tauschen sich über ihre Bewertungen aus. Änderungen der Bewertung werden von der Beobachterin oder dem Beobachter auf dem Bewertungsbogen vermerkt und paraphiert. Danach werden die Bewertungsbögen von der QUA-LiS NRW zentral erfasst und ausgewertet.

4.8 Durch Auszählen der Einzelbewertungen der Beobachterin oder des Beobachters wird für jede Leitungskompetenz einer der nachfolgenden Punktwerte ermittelt:

Die überwiegende Zahl der Kriterien wurde mit „gut erfüllt“ bewertet: 4 Punkte.

Die überwiegende Zahl der Kriterien wurde mindestens mit „erfüllt“ bewertet: 3 Punkte.

Mindestens die Hälfte der Kriterien wurde nicht besser als mit „zum Teil erfüllt“ bewertet: 2 Punkte.

Die überwiegende Zahl der Kriterien wurde mit „nicht erfüllt“ bewertet: 1 Punkt.

Die für dieselbe Leitungskompetenz vergebenen Punktwerte werden zur Kompetenzbewertung addiert. Durch Addition der Kompetenzbewertungen ergibt sich der Gesamtpunktwert der folgenden Tabelle:

Bewertung der Leitungskompetenzen					
Leitungskompetenz	**1. Übungsaufgabe**		**2. Übungsaufgabe**		**Kompetenzbewertung**
	Punktwert 1. Beobachter/in	Punktwert 2. Beobachter/in	Punktwert 1. Beobachter/in	Punktwert 2. Beobachter/in	
Kommunikation	1-4	1-4	1-4	1-4	4-16
Rollenklarheit	1-4	1-4	1-4	1-4	4-16
Innovation	1-4	1-4	1-4	1-4	4-16
Management	1-4	1-4	1-4	1-4	4-16
Gesamtpunktwert					16-64

Tabelle 1: Bewertung der Leitungskompetenzen (EFV)

4.9 Das EFV ist bestanden, wenn der Gesamtpunktwert mindestens 41 Punkte beträgt. Bei 41-43 Punkten lautet das Ergebnis „Die Leistungen entsprechen den Anforderungen“. Bei 44-51 Punkten lautet das Ergebnis „Die Leistungen übertreffen die Anforderungen“. Bei 52-64 Punkten lautet das Ergebnis „Die Leistungen übertreffen die Anforderungen in besonderem Maße“. Die Ergebnisse werden von den Beobachterinnen und Beobachtern protokolliert. Den Teilnehmenden werden die Ergebnisse zum Abschluss des EFV von einer Beobachterin oder einem Beobachter in Einzelgesprächen eröffnet. Das Ergebnis des EFV ist landesweit gültig und wird den Teilnehmenden von der für sie zuständigen Bezirksregierung nach dem EFV schriftlich mitgeteilt. Die Teilnehmenden werden darüber informiert, in welchen Bereichen für sie Fortbildungsbedarf besteht. Teilnehmende können das EFV nach einem Jahr wiederholen.

4.10 Die Teilnehmenden werden aus Anlass der Bewerbung um ein konkretes Schulleitungsamt gemäß Nummer 3.2.2 der Beurteilungsrichtlinien für die Lehrkräfte (BASS 21-02 Nr. 2) durch die zuständige Schulaufsicht dienstlich beurteilt. Die Beurteilenden erhalten Einsicht in die über das EFV geführten Unterlagen. Grundlagen der dienstlichen Beurteilung und

1) Bereinigt; Eingearbeitet:
RdErl. v. 19.07.2017 (ABl. NRW. 09/17 S. 35)

der darin zu bildenden Gesamtnote sind das Ergebnis des zuletzt durchgeführten EFV (Nummer 4.9), ein Leistungsbericht der Schulleiterin oder des Schulleiters und ein ergänzendes schulfachliches Gespräch. Der Leistungsbericht geht auch auf Koordinierungs- und Leitungstätigkeiten ein, die im Beurteilungszeitraum erbracht worden sind.

Die Beurteilerin oder der Beurteiler setzt sich mit den Ergebnissen des EFV auseinander. Die Aussagen aus dem Leistungsbericht, die Informationen aus dem Eignungsfeststellungsverfahren, die Erkenntnisse aus dem schulfachlichen Gespräch sowie sonstige Erkenntnisse sind inhaltlich abzuwägen und in einem Akt wertender Erkenntnis in die dienstliche Beurteilung aufzunehmen.

Liegt das EFV bei der Erstellung einer dienstlichen Beurteilung länger als drei Jahre zurück, muss das EFV wiederholt werden.

4.11 Sofern eine dienstliche Beurteilung erstellt wird, sind die Unterlagen über das EFV zu den Personalakten zu nehmen. In den anderen Fällen werden die Unterlagen über das EFV in einer Sachakte aufbewahrt.

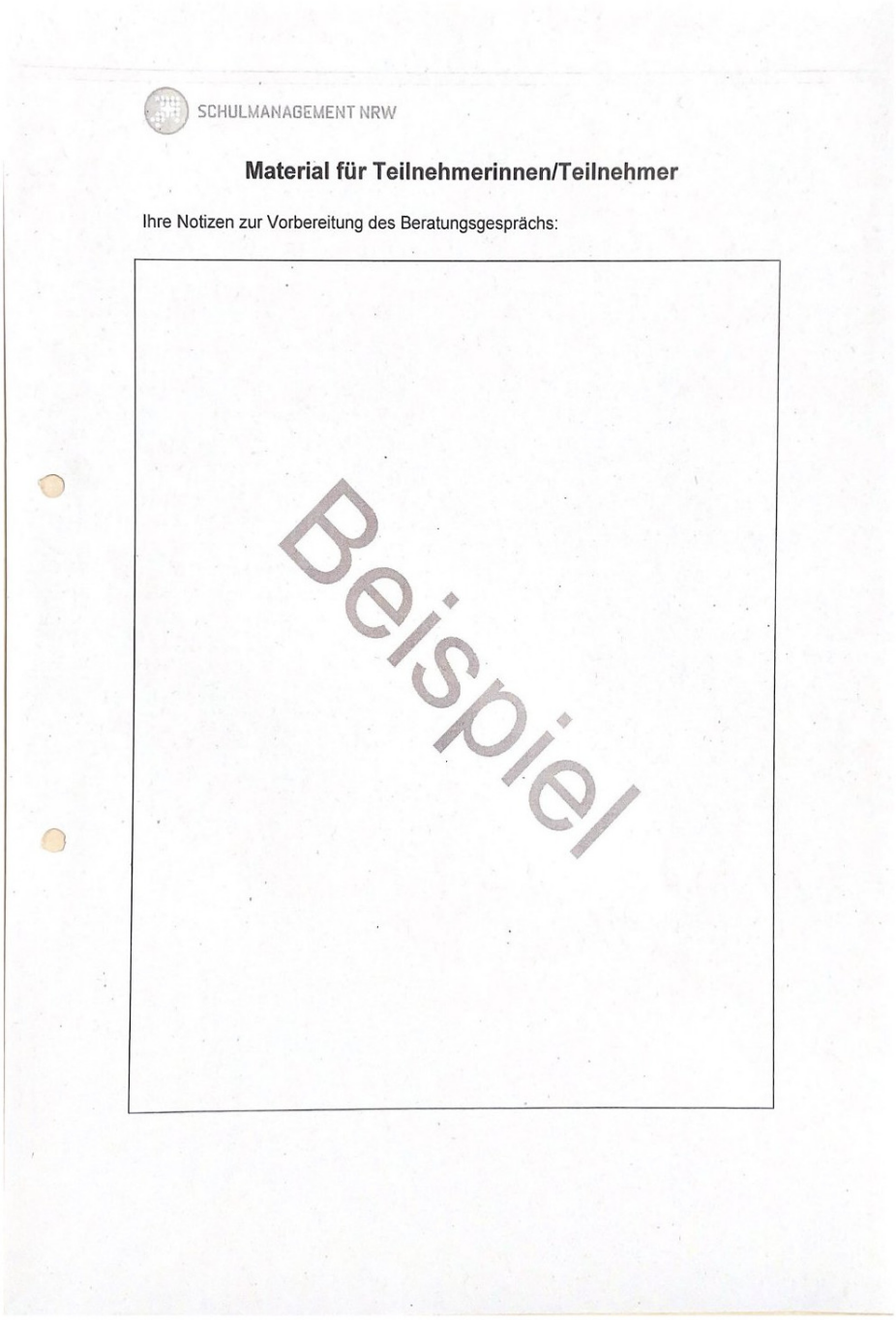
4.12 Die Kosten des EFV sind aus Kapitel 05 300 Titel 547 91 zu bestreiten.

Der Runderlass tritt am 01.08.2016 in Kraft.[1]

---

1) Die Nummern 4.10 und 4.11 sind zum 01.01.2018 in geänderter Fassung in Kraft.

2. Schulmanagement NRW: Beispiel-Material für Teilnehmerinnen und Teilnehmer im EfV



SCHULMANAGEMENT NRW

Material für Teilnehmerinnen/Teilnehmer

Ihre Notizen zur Vorbereitung des Beratungsgesprächs:

Beispiel

SCHULMANAGEMENT NRW

Eignungsfeststellungsverfahren
für Bewerberinnen und Bewerber um ein Amt
als Schulleiterin oder Schulleiter

Material für Beobachtende

BEOBACHTUNGSBOGEN: Übung „Beratungsgespräch "

Kriterien für Kommunikation I						
	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer	gut erfüllt ++	erfüllt +	zum Teil erfüllt -	nicht erfüllt --	geändert
○	**agiert empathisch** (++ zeigt Merkmale des „Aktiven Zuhörens": stellt offene Fragen, erkennt und spiegelt Befindlichkeiten, ist aufmerksam und ermutigend, zeigt Interesse; gibt Rückmeldungen, um eigenes Verständnis mit den Aussagen der/des Gesprächspartnerin/-partners abzugleichen; -- zeigt keine Merkmale des „Aktiven Zuhörens"; gleicht eigenes Verständnis nicht mit den Aussagen der/des Gesprächspartnerin/-partners ab)					
○	**ist in Aussagen inhaltlich klar** (++ macht den eigenen Standpunkt deutlich und begründet diesen; äußert sich strukturiert, verständlich und zielklar; veranschaulicht, wiederholt und fasst schlüssig zusammen; konzentriert sich auf das Wesentliche; -- stellt den eigenen Standpunkt nicht deutlich dar; äußert sich unstrukturiert und miss-/unverständlich; wiederholt nicht; fasst nicht zusammen; schweift vom Thema ab)					
○	**zeigt ein stimmiges Kommunikationsverhalten** (++ unterstützt durch Gestik, Mimik und Körpersprache die verbalen Aussagen; sucht Blickkontakt; Lautstärke, Sprechtempo und Tonfall sind angemessen; -- verwirrt den Empfänger durch inkongruentes gestisches, mimisches und/oder körpersprachliches Verhalten; weicht Blickkontakt aus; spricht zu laut/leise; spricht zu schnell/langsam; spricht in unangemessenem Tonfall)					
○	**strebt aktiv Austausch an** (++ stellt Fragen, integriert Äußerungen der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners, bringt eigene Überlegungen ein, gibt Gesprächsimpulse, regt die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner an sich einzubringen, berücksichtigt die Perspektive der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners; -- bringt sich nicht ein, initiiert keinen Dialog, geht nicht auf die Äußerungen des Gegenübers ein)					

SCHULMANAGEMENT NRW

Eignungsfeststellungsverfahren
für Bewerberinnen und Bewerber um ein Amt
als Schulleiterin oder Schulleiter

Material für Beobachtende

BEOBACHTUNGSBOGEN: Übung „Beratungsgespräch“

Kriterien für Kommunikation II						
	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer	gut erfüllt ++	erfüllt +	zum Teil erfüllt -	nicht erfüllt --	geändert
○	**strebt Absprachen an** (++ öffnet das Gespräch für Übereinkünfte, initiiert Vereinbarungen, stellt Verbindlichkeit her; -- arbeitet nicht mit am Zustandekommen von Vereinbarungen, zeigt keinerlei Kompromissbereitschaft, weicht Abreden aus, blockiert Absprachen ohne sachliche Begründung)					
○	**stellt sicher, dass die Gesprächspartnerinnen/ Gesprächspartner sich wechselseitig verstehen** (++ fragt nach, fasst zusammen, stellt sicher, dass sie/ er verstanden wurde, teilt mit, ob er/sie verstanden hat; -- unterbricht, übergeht Verständnisfragen, unterlässt die Kontrolle des gegenseitigen Verständnisses)					
○	**ergründet gemeinsam mit den Beteiligten die Problemsituation/Problemsituationen** (++ analysiert das Problem/die Probleme, fragt nach Hintergründen, sücht nach relevanten Informationen, betrachtet mögliche Vielschichtigkeit der Probleme; -- lässt Hintergründe unberücksichtigt, betrachtet Problemsituationen nur aus der eigenen Perspektive, sucht nicht nach relevanten Informationen)					
○	**sucht nach Ausgleich und vertretbaren Kompromissen, ohne das eigene Ziel aus den Augen zu verlieren** (++ sucht nach fairen Lösungen, strebt Verständigung an, macht dabei Handlungsspielräume und Grenzen deutlich; -- setzt die eigene Position kompromisslos durch, geht Kompromisse ein, die nicht umsetzbar sind oder die zu Schwierigkeiten führen)					
○	**vereinbart die weitere Vorgehensweise** (++ benennt für die folgenden Maßnahmen Ziel/Ziele, Personen und Zeit, veranlasst die Fortsetzung des Dialogs, definiert im Dialog Erfolgskriterien für eine Veränderung; -- lässt konkretes weiteres Vorgehen offen, gibt keinen Impuls zur Fortsetzung des Dialogs)					
	Σ (9)					
	Bewertung					

MUSTER

SCHULMANAGEMENT NRW

Eignungsfeststellungsverfahren
für Bewerberinnen und Bewerber um ein Amt
als Schulleiterin oder Schulleiter

Material für Beobachtende

BEOBACHTUNGSBOGEN: Übung "Beratungsgespräch "

Kriterien für Rollenklarheit I

	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer	gut erfüllt ++	erfüllt +	zum Teil erfüllt -	nicht erfüllt --	geändert
○	**zeigt Verantwortung als Schulleiterin/ Schulleiter für das System Schule** (++ berücksichtigt das Gesamtsystem Schule; hat Umfeld, Rahmenbedingungen und handelnde Akteure im Blick; erläutert Spielräume und Sachzwänge; -- lässt das Gesamtsystem zugunsten von Einzelinteressen außer Acht; nimmt keine Abwägung in Bezug auf Umfeld, Rahmenbedingungen und handelnde Akteure vor; benennt keine Spielräume und Sachzwänge)					
○	**nimmt ihre/seine Führung wahr** (++ nimmt zielgerichtet Einfluss, verdeutlicht von ihr/ihm angestrebte Handlungs- und Lösungswege, gibt eine Richtung vor, ergreift Initiative, behält Überblick, trifft Entscheidungen; -- nimmt keinen zielorientierten Einfluss, macht nicht klar, welche Handlungswege und –lösungen sie/er präferiert, reagiert statt zu agieren, vermeidet das Treffen von Entscheidungen, ergreift keine Initiative, lässt sich Initiative nehmen)					
○	**benennt die Problemsituationen** (++ bringt das Problem/die Probleme konkret zur Sprache, beschreibt worin das Problem/die Probleme besteht/bestehen, formuliert konkrete Erwartungen; -- vermeidet/versäumt eine direkte Benennung des Problems, geht nur auf einen Teilaspekt des Problems ein, ignoriert das Problem/die Probleme, formuliert keine Erwartungen)					
○	**grenzt sich gegenüber den Rollen von Arbeitspartnerinnen und Arbeitspartnern ab** (++ zeigt ein professionelles Rollenbewusstsein und verhält sich erkennbar entsprechend der Rollenerwartungen an Schulleitungshandeln; kann die erforderlichen Rollen situativ anwenden; kann zwischen Person und Rolle unterscheiden; benennt die Interessen und Rollenerwartungen der wesentlichen Interessensgruppen/Anspruchsträger; -- benennt die Rollenerwartungen an eine Schulleiterin/ einen Schulleiter nicht; verhält sich nicht eindeutig entsprechend der Rollenerwartungen; kann die Rollen nicht situativ anwenden; benennt die Interessen und Rollenerwartungen der wesentlichen Interessensgruppen/Anspruchsträger nicht)					

SCHULMANAGEMENT NRW

Eignungsfeststellungsverfahren
für Bewerberinnen und Bewerber um ein Amt
als Schulleiterin oder Schulleiter

Material für Beobachtende

BEOBACHTUNGSBOGEN: Übung „Beratungsgespräch“

Kriterien für Rollenklarheit II						
	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer	gut erfüllt ++	erfüllt +	zum Teil erfüllt -	nicht erfüllt --	geändert
○	**strebt Verbindlichkeit an** (++ sorgt für verbindliche Absprachen im Hinblick auf Ziele, Wege, Lösungen; -- bleibt unverbindlich)					
○	**handelt zielorientiert** (++ orientiert eigene Entscheidungen an Zielen des Gesamtsystems; -- trifft Entscheidungen ohne Berücksichtigung der Folgen für das Gesamtsystem)					
○	**leitet das Gespräch zielorientiert** (++ eröffnet das Gespräch, strukturiert, fasst zusammen, behält den „roten Faden“, sorgt für Einhaltung von Umgangsregeln, arbeitet ergebnisorientiert; -- verliert das Thema aus den Augen, lässt die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner dominieren, verfällt in Plauderei)					
○	**zeigt Sicherheit** (++ tritt sicher und überzeugend auf, behält bei eigener Unsicherheit ihre/seine Linie bei, geht bei eigener Unsicherheit souverän damit um; -- lässt sich von eigener Unsicherheit aus dem Konzept bringen, lässt sich verunsichern)					
○	**entwickelt Handlungsoptionen/Lösungen** (++ entwickelt mit der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner konkrete, zielführende Handlungsoptionen/Lösungsmöglichkeiten/Alternativen; berücksichtigt systemische und personale und/oder andere Gestaltungsmöglichkeiten und erläutert diese; -- schreibt Lösungen ohne Dialog vor, drängt eigene Lösung auf, zeigt keine Handlungsoptionen auf)					
	Σ (9)					
	Bewertung					

MUSTER

SCHULMANAGEMENT NRW

Material für Teilnehmerinnen/Teilnehmer

Übungsart: **Beratungsgespräch**

Thema: **Personalentwicklung**

Hinweis: **Folgende Kompetenzen werden in dieser Übung beobachtet:**
- **Kommunikation**
- **Rollenklarheit**

Fügen Sie bei der Ausgestaltung Ihrer Rolle keine neuen Sachverhalte hinzu!

Probe

Arbeitsanweisung

In dieser Übung werden Sie ein Beratungsgespräch führen. Ihre Gesprächspartnerin/Ihr Gesprächspartner wird eine Rollenspielerin/ein Rollenspieler sein, die/der sich auf diese Aufgabe speziell vorbereitet hat. Sie entscheiden, ob Sie die Rollenspielerin/den Rollenspieler hereinbitten oder ob diese/r zu Beginn des Gesprächs bereits im Raum sitzt.

Situation	Sie sind seit einem knappen Jahr Schulleiterin/Schulleiter an der Musterschule. Die Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung läuft in verschiedenen neu installierten Teilkonferenzen und Arbeitsgemeinschaften. In allen von Ihnen bisher erlebten Arbeitsbezügen gibt es Lehrkräfte in Ihrem Kollegium, die engagiert, motiviert und freiwillig auch außerhalb des Unterrichts mitarbeiten. Ebenso gibt es Lehrkräfte, die engagiert ihre Unterrichtsarbeit ausfüllen, aber in anderen Zusammenhängen eher zurückhaltend agieren. Jetzt steht die Besetzung der Stelle der stellvertretenden Schulleitung an. Die Stelle ist noch nicht ausgeschrieben. Einige Kolleginnen und Kollegen haben Sie schon um ein Beratungsgespräch im Zusammenhang mit der angekündigten Stellenausschreibung gebeten. Frau/Herr Schrader ist nach Ihrer Beobachtung und Ihrem Wissen eine Kollegin/ein Kollege, die/der äußerst erfolgreich das Kerngeschäft Unterricht wahrnimmt. Bisher ist sie/er Ihnen aber nicht besonders engagiert in anderen Bereichen schulischer Arbeit aufgefallen. Nun hat Frau/Herr Schrader Sie um das heutige Gespräch gebeten. Auf die Nachfrage zum beabsichtigten Inhalt benannte Frau/Herr Schrader das Stichwort: Karriereplanung.
Aufgabe	Führen Sie das Beratungsgespräch mit Frau/Herrn Schrader. Sprechen Sie alle Ebenen, die dieser Beratungsfall Ihrer Meinung nach beinhaltet, an.
Material/Zeit	Zur Vorbereitung haben Sie **15 Minuten** Zeit. Die Nutzung von Hilfsmitteln in medialer und digitaler Form ist nicht gestattet. Das Beratungsgespräch dauert ebenfalls **max. 15 Minuten**. Nach Ablauf der Zeit werden die Beobachtenden das Gespräch ungeachtet des Gesprächsstandes beenden

Autorenvita



Dr. Helmut Zumbrock war von 2004 bis zu seiner Pensionierung 2020 Schuldezernent für Berufliche Bildung und ab 2009 Leiter der EU-Geschäftsstelle Wirtschaft und Beruf bei der Bezirksregierung Detmold. Vor seiner Berufung als Dezernent in die Obere Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen hat er an verschiedenen Berufskollegs in Paderborn die Fächer Wirtschaft, Französisch, Politik, Geschichte und Deutsch unterrichtet. Gleichzeitig war er am Landesinstitut für Schule NRW (heute: QUA-LiS NRW) in Soest als Schulentwicklungsmoderator und Trainer in der Ausbildung künftiger Schulentwicklungsmoderator*innen tätig und hat bei der Bezirksregierung Detmold die Aufgaben eines Fachleiters für Lehrerfortbildung wahrgenommen. Durch zahlreiche Beiträge im Auftrag des Landes NRW hat er in leitender Funktion die Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung in Nordrhein-Westfalen prägend mitgestaltet und damit die Qualitätsentwicklung der berufsbildenden Schulen nachhaltig beeinflusst. Vorträge und Aufsatzveröffentlichungen unterstreichen sein nachhaltiges Interesse an der Qualitätsentwicklung und Leitung von berufsbildenden Schulen. Als Schul-, Berufs- und Organisationspädagoge liegt der aktuelle Fokus seines praxistheoretischen Interesses nach wie vor auf Fragen der qualitativen Schulentwicklung und eines modernen Verständnisses von Schulleitung im Sinne von School Leadership und School Governance.

Die vorliegende Dissertation von Dr. Helmut Zumbrock untersucht, was Schulführung wirksam macht, wenn Steuerung über Ressourcen an ihre Grenzen stößt. Aufbauend auf Hartmut Rosas Resonanztheorie entwickelt sie das Modell „resonanter Führung“: Schule als Resonanzraum, Führung als Beziehungsgestaltung. Im Fokus stehen Macht- und Vertrauensverhältnisse, insbesondere in großen Schulen. Die Studie beschreibt, wie eine „Macht-Vertrauens-Balance“ Resonanz ermöglicht und wie gelingende Kommunikation stabile, konstruktive Beziehungen und eine positive Lern-, Kommunikations- und Arbeitskultur fördert. Adressiert sind Schulleitungen, Schulentwicklung, Bildungsverwaltung sowie Forschung und Lehre.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Technische Universität Hamburg (TUHH)).

Dr. Helmut Zumbrock war 2004–2020 Schuldezernent für berufliche Bildung bei der Bezirksregierung Detmold, ab 2009 zudem Leiter der EU-Geschäftsstelle Wirtschaft und Beruf. Zuvor unterrichtete er an Berufskollegs in Paderborn u. a. Wirtschaft und Politik. Er prägte durch seine Mitarbeit an einer Vielzahl von Bildungsplänen für Berufskollegs in NRW die Curriculumentwicklung in diesem Bereich wesentlich mit und publiziert zu Qualitätsentwicklung sowie School Leadership/Governance.

ISBN: 978-3-7639-7938-7

wbv

wbv.de/bai