



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

FACHBEREICH ➤ Human Resources

STUDIENGANG ➤ Schulmanagement

MASTERARBEIT ➤

Chancen und Risiken von ‚Plural Leadership‘ an staatlich anerkannten Pflegeschulen

AUTOR/IN ➤
Korinna Nieleck

R
P
TU

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	I
Tabellenverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	II
1 Einleitung.....	1
2 Wesentliche Komponenten des Führungsrepertoires	6
3 Charakteristika von Pflegeschulen	10
3.1 Zahlen, Daten und Fakten zu Pflegeschulen	10
3.2 Pflegeschulen – betrachtet im Sinne der Organisationstypologie nach Mintzberg 13	
3.2.1 Die ‚strategische Spitze‘ an Pflegeschulen	15
3.2.2 Das ‚mittlere Management‘ an Pflegeschulen	17
3.2.3 Der ‚betriebliche Kern‘ an Pflegeschulen	18
3.2.4 Der Rahmen der professionellen Bürokratie.....	20
4 Hierarchische Führung versus Plural Leadership	22
4.1 Hierarchische Führung	22
4.2 Plural Leadership	24
4.3 ‚Erfolgsfaktoren‘ von Plural Leadership.....	27
5 Shared Leadership – eine literaturgestützte Begriffsbestimmung	29
6 Distributed Leadership – eine literaturgestützte Begriffsbestimmung.....	34
7 Plural Leadership – im Speziellen: Distributed Leadership – an Pflegeschulen....	39
7.1 Distributed Leadership und die ‚strategische Spitze‘	39
7.2 Der ‚Hilfsstab‘ und die ‚Technostruktur‘ an Pflegeschulen.....	42
7.3 Distributed Leadership und der ‚betriebliche Kern‘	44
7.4 Distributed Leadership und das ‚mittlere Management‘	45
8 Chancen und Risiken von Plural Leadership (Chancen und Risiken von Plural Leadership in der Ausgestaltung des Shared und Distributed Leadership)	48
9 Diskussion der Ergebnisse.....	55

10	Plural Leadership – Zukunftsweisendes Führungsverständnis oder doch nur ‚Alter Wein in neuen Schläuchen‘?	57
	Literaturverzeichnis	61
	Anhang.....	71
	Eidesstattliche Erklärung	85

Abkürzungsverzeichnis

Absatz	Abs.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	BMFSFJ
Bundesministerium für Gesundheit	BMG
Distributed Leadership	DL
Kapitel	Kap.
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen	Schulministerium
Leadership	LS
Nummer	Nr.
oben genannt	o. g.
Pflegeberufegesetz	PfIBG
Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung	PfIAPrV
Plural Leadership	PL
Professionelle Lerngemeinschaft	PLG
Shared Leadership	SL
unter anderem	u. a.
zum Beispiel	z. B.

Tabellenverzeichnis

Tabelle	Seite
Tabelle 1: modifiziertes PIKE-Schema nach Behrens und Langer (2004, S. 73)	3

Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Seite
Abb. 1: Aufgaben und Qualifizierungsbereiche für die Schulleitung (Schratz 2017, S. 72)	7
Abb. 2: Beziehungskonstellationen zwischen Management und Führung (Schratz 2017, S. 21)	8
Abb. 3: Das Yin-Yang-Modell bzw. die Einheit von Management und Leadership von Hinterhuber 2003 (Schratz 2017, S. 20)	9
Abb. 4: The Five Basic Parts of the Organization (Mintzberg 1980, S. 324)	14
Abb. 5: The Professional Bureaucracy (Mintzberg 1980, S. 334)	14
Abb. 6: Führungsstilkontinuum nach Tannenbaum und Schmidt (Achouri 2015, S. 180)	24
Abb. 7: Plural Leadership Vier-Felder-Matrix nach Endres und Weibler (2019, S. 6)	27
Abb. 8: Stufenmodell der Entwicklung von Shared Leadership verstanden als Generativer Dialog (Endres und Weibler 2019, S. 18)	48

1 Einleitung

Ausgangslage und Problemstellung

Schulleitungen von staatlichen oder staatlich anerkannten Pflegeschulen müssen unabhängig davon, ob sie in öffentlicher oder privater Trägerschaft geführt werden, bundesweit einen bildungspolitischen Auftrag erfüllen. Dazu gehört aktuell die Umsetzung der 2017 beschlossenen und seit dem 1. Januar 2020 umzusetzenden Pflegeberufereform.

Ziel der Pflegeberufereform ist kurz zusammengefasst die Zusammenführung der klassischen Ausbildungsberufe¹ in eine generalistische Pflegeausbildung. Die in diesem Zusammenhang entworfenen Spezialisierungsoptionen in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sowie der Altenpflege können von den Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr gewählt werden. Zeitgleich mit Einführung der Ausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann müssen die bestehenden ‚auslaufenden‘ Ausbildungsgänge erfolgreich abgeschlossen werden. Des Weiteren sind strategische Ausrichtungen zu überlegen: Ist es z. B. empfehlenswert, die Spezialisierungsoption als Pflegeschule anzubieten? Soll die Ausbildung zur Pflegefachassistentin bzw. zum Pflegefachassistenten angeboten werden? Ist ein Angebot an flankierenden Maßnahmen zur Gewinnung von Auszubildenden (wie z. B. Förderunterricht, „Deutsch für Pflegende“) sinnvoll und wenn ja, wie lässt sich ein solches Angebot realisieren? Ist das Angebot von Ausbildungsmodulen zur Übertragung von der Heilkunde auf Pflegefachpersonen zielführend?

Die bildungspolitischen Vorgaben zur Durchführung der genannten Ausbildungen müssen entsprechend § 9 Pflegeberufegesetz (Bundesministerium für Gesundheit BMG 2017) mittels eines vorgegebenen Stellenschlüssels an den Pflegeschulen umgesetzt werden.²

Anlass der Masterarbeit sind der demographische Wandel, der mit einem allgemeinen zukünftigen Fachkräftemangel einhergeht, und die Tatsache, dass jede zweite Person in Deutschland heute älter als 45 Jahre ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Die Generation der Babyboomer³ (zwischen 67 und 58 Jahren) und die ersten Lehrenden der

¹ Gemeint ist die Zusammenführung der Ausbildung zur Altenpflegerin bzw. zum Altenpfleger und die Ausbildungen zur Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflegerin bzw. zum Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpfleger. Der neue Pflegeberuf wird bundesweit durch das bis zum 1. Januar 2020 in Kraft tretende Pflegeberufegesetz (PflBG) geregelt und unterliegt nicht dem Regelungskreis nach BBiG/HWO.

² Das PflBG regelt über den § 9 die Mindestanforderungen an Pflegeschulen. „Die Länder können [dabei] durch Landesrecht das Nähere zu den Mindestanforderungen [...] bestimmen und weitere, auch darüber hinausgehende Anforderungen festlegen“.

³ Die Generation Baby Boomer ist geboren zwischen 1955 – 1964 (Schnitzer 2022)

Generation X⁴ (zwischen 57 und 43 Jahren) werden in den nächsten zwei Jahrzehnten aus dem Erwerbssalter ausscheiden. Gleichzeitig steht nicht ausreichend jüngeres Fachpersonal bereit, um die Berufsausstiege auszugleichen.

Die nachrückende Generation Y⁵ (zwischen 42 und 28 Jahren) hat gegenüber der Generation X oder den Babyboomern ihre eigenen Ansprüche an die Arbeitswelt, die von Schulleitungen berücksichtigt werden sollten, um als attraktive Arbeitgebende zu gelten (vgl. Deloitte Millennial Survey 2021). Exemplarisch seien an dieser Stelle die Ergebnisse der Studie „Junge Deutsche 2021 – Generation Reset“ skizziert. Dort wurden auf die Frage, was gute Arbeit und attraktive Arbeitgeber ausmacht, folgende Antworten gegeben: 62 % legen Wert auf eine gute Arbeitsplatzatmosphäre, 50 % (wieder) auf einen sicheren Arbeitsplatz und 49 % auf eine Work-Life-Balance. Zudem soll die tägliche Arbeit auch Freude bereiten und sinnstiftend sein (Schnetzler 2021). Diese kurze beispielhafte Beschreibung der Ausgangslage zeigt auf, welchen komplexen Herausforderungen und vielfältigen Anforderungen sich Schulleitungen mit ihren pädagogischen Teams stellen müssen, insbesondere bei Betrachtung parallel verlaufender Krisen, die ebenfalls bewältigt werden müssen.

Die Covid-19-Pandemie erforderte Ad-hoc-Anpassungen im Rahmen der Lehre, wie die Einführung von online-Lernplattformen und Kommunikationstools. Der Gallup Engagement Index 2020 (Gallup 2021) zieht bezüglich des Arbeitsumfeldes und der Führungskultur in Zeiten von Corona das Fazit, dass es auf die Führungskraft ankommt. Diese sollte die Stärkenorientierung „als Hebel zur Steigerung von emotionaler Bindung und Resilienz“ nutzen, da von je 100 Beschäftigten in einem durchschnittlichen Unternehmen nur 17 % eine hohe emotionale Bindung angeben und 68 % der Beschäftigten zu einem alarmierend hohen Anteil eine geringe emotionale Bindung an den Arbeitgeber verspüren. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Werte bezüglich der emotionalen Bindung während der Coronapandemie nur geringfügig geändert haben.

Die genannten Herausforderungen können nach Ansicht der Autorin – im Sinne einer Arbeitshypothese – nur gemeinsam gelöst werden. Eine Führungskraft sollte im Sinne

⁴ Die Generation X ist geboren zwischen 1965 – 1979 (Schnetzler 2022)

⁵ Die Generation Y ist geboren zwischen 1980 – 1994 (Schnetzler 2022) und wird bei Statista (2021) als Millennials bezeichnet.

der Personalentwicklung die Verantwortungsübernahme aller Mitarbeitenden ermöglichen und fördern, und deren Führung sollte für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer ‚attraktiv‘ erscheinen.

Methodisches Vorgehen

Die Masterarbeit wird sich an den Schritten einer Literaturliteratur orientieren und verfolgt das Ziel eines Theorie-Praxis-Transfers. Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der aktuellen empirischen Forschungsliteratur, sowie deren möglicher Transfer auf Pflegeschulen werden den Schwerpunkt dieser Masterarbeit bilden. Die Gliederungspunkte sind deduktiv angelegt und die fünf grundlegenden Elemente einer Organisation (Mintzberg 1980) bilden eine Strukturhilfe.

Für eine erste Recherche (Schneeballsuche, Sichtung vorliegender Literaturbestände aus Studium und Beruf und der Suche im Bibliothekskatalog) wurde das von Behrens und Langer (2004, S. 72 ff.) veröffentlichte PIKE-Schema angepasst und angewandt.

	Suchwörter	Synonyme
P = Probandinnen / Probanden	Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen	Pflegelehrer*, Lehrer* für Pflegeberufe
I = Intervention	„Plural Leadership“	Kollektive ⁶ Führung, kollaborative ⁷ Führung, gemeinschaftliche Führung, gemeinsame Führung, collective leadership, collaborative leadership, shared Leadership, geteilte Führung, distributed Leadership, verteilte Führung
K = Kontrollintervention	hierarchische Führung	Hierarchical leadership, vertikale Führung, vertical leadership
E = (gewünschte) Ergebnisse	Zufriedenheit der Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen Teameffektivität Teameffizienz	Arbeitszufriedenheit, Berufszufriedenheit
(S) = Setting	Deutschland (bundesweit)	Germany
	(Kranken-)Pflegeschule	Schule des Gesundheitswesens
		Nursing school, school of nursing
	(Kranken-)Pflegeausbildung	Nursing education, nursing training, vocational education, vocational training, professional education

Tabelle 1: modifiziertes PIKE-Schema nach Behrens und Langer (2004, S. 73)

⁶ Kollektiv bedeutet „alle Beteiligten umfassend (Duden 2022)“

⁷ Kollaborativ bedeutet „gemeinsam; zusammen arbeitend, entwickelnd (Duden 2022)“

Die vertiefende Literaturrecherche umfasste die Literaturrecherche in der DigiBib (Digitalen Bibliothek). Die DigiBib eröffnet nach eigener Auskunft den Zugang zu „Datenbanken vieler Fachgebiete, elektronischen Zeitschriften sowie zu nationalen und internationalen Bibliothekskatalogen“. Die Autorin entschied sich für eine zielgerichtete Datenbankrecherche (ausgerichtet an den Schlüsselwörtern und ihren Synonymen) in den Datenbanken „FIS Bildung“, „Eric“ und „OLC Bildungsforschung“.

Zur Annäherung an das Thema wurde ebenfalls nach Meta-Analysen im Fachportal Pädagogik recherchiert. Im genannten Fachportal für Erziehungswissenschaften, Bildungsforschung und Fachdidaktik wurden die Datenbanken „FIS Bildung“ und „Eric“ gewählt. „FIS Bildung“ verfügt nach eigenen Angaben über „umfassende Informationen zu allen Teilbereichen des Bildungswesens“. ERIC weist sich als eine bildungs- und erziehungswissenschaftliche Datenbank aus, die „bibliographische Nachweise und Abstracts überwiegend englischsprachiger Literatur zu allen Bereichen der Pädagogik erfasst“. Die Datenbank „OLC Bildungsforschung“ wurde gewählt, weil sie Zeitschriftenartikel aus den Bereichen der Bildungsforschung u. a. der beruflichen Bildung auswertet.

Darüber hinaus erfolgte eine Recherche in den Datenbanken folgender Fachzeitschriften: „Pflege. Die wissenschaftliche Zeitschrift für Pflegeberufe“, „Pflegerwissenschaft. Zeitschrift für den Dialog von Wissenschaft und Praxis“, „Padua. Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung“. Alle Zeitschriften wurden den expliziten Anforderungen des Themas nicht gerecht.

Unterstützend wurden aufgrund der Weitläufigkeit des Themas und im Sinne der Schneeballrecherche „SpringerLink“ und „Google Scholar“ zur Literaturrecherche im Internet hinzugezogen.

Ein Auszug der Literaturrecherche findet sich im Anhang als Anlage 1.

Eine Terminierung der Literaturrecherche wird ausgeschlossen, da erst seit dem 01.01.2020 die 2017 gesetzlich beschlossene Pflegeberufereform bundesweit an Schulen des Gesundheitswesens umgesetzt wird.

Die ersten Rechercheergebnisse bestätigen den Bedarf, Hierarchien und Führungsstrukturen anders zu denken, zu gestalten und die klassische hierarchische Führung zu hinterfragen. ‚Plural Leadership‘ kann als Möglichkeit zur gemeinsamen Bewältigung der aktuellen Herausforderungen und zur Gewinnung bzw. Bindung von pädagogischem Personal beitragen. Plural Leadership wird als Führungsstil definiert, bei dem die Führungsverantwortung auf verschiedene Menschen verteilt ist bzw. diese von ihnen geteilt wird (vgl. Endres und Weibler 2019). Endres und Weibler (2019, S. 2) geben an, „dass

Plural Leadership vor allem bei komplexen und neuartigen Aufgabenstellungen sowie in wissensintensiven Organisationen sein Potenzial bisher am besten entfaltet – also im Prinzip immer dort, wo es um Transformation und Innovation geht.“

Darüber hinaus finden sich im Rahmen der ersten Recherche Beschreibungen von kollektiver Führung, gemeinsamer Führung, Shared Leadership, geteilter Führung, Distributed Leadership oder aufgeteilter Führung, die unter dem Begriff Plural Leadership geführt werden können und konkreter Begriffsbestimmungen und Trennschärfe bedürfen.

Es finden sich keine konkreten Handlungsempfehlungen für eine Implementierung von Plural Leadership an Pflegeschulen und keine Studien zur Wirkung von Plural Leadership an Pflegeschulen.

Ein Ziel der Masterarbeit soll daher sein, mittels einer Literaturanalyse zu bewerten, welcher Ansatz von Plural Leadership an Pflegeschulen dazu geeignet sein könnte, eine Umsetzung der vielfältigen und herausfordernden Aufgaben mit gleichzeitig beruflich zufriedenen Personal zu gewährleisten. Es ist in diesem Kontext von Interesse, inwieweit einzelne Formen des Plural Leaderships (auch) die Generation Y ansprechen könnten. Der Entwurf einer ganzheitlich betrachteten Handlungsempfehlung ist als Ergebnis der Literaturbewertung ein weiteres Ziel dieser Arbeit.

Konkrete Fragestellungen

Welcher Ansatz des ‚Plural Leaderships‘ ist in dynamischen Zeiten – bezogen auf die Bewältigung von komplexen und neuartigen Aufgabenstellungen – nach aktuellem Stand der Forschung der ‚wirksamste‘ für Pflegeschulen? Welche Form des ‚Plural Leaderships‘ schafft – generationenunabhängig – die bestmögliche berufliche Zufriedenheit?

Welche Gelingensfaktoren müssen vorliegen (auf Ebene der Schulleitungen, den Führenden, und den Mitarbeitenden, den Geführten) und welche Rahmenbedingungen bestehen in diesem Kontext für die Bildungsorganisation?

Wie lässt sich die Wirksamkeit einer ‚gelingenen‘ Einführung konkret messen?

Mit welchen negativ beeinflussenden Faktoren ist dabei eventuell zu rechnen und wie kann ihnen begegnet werden?

Wie kann die Einführung von ‚Plural Leadership‘ an Pflegeschulen gelingen? Wie kann die Verteilung von Führungsverantwortung gelingen? Wie kann gemeinschaftlich geführt werden? Kann eine Handlungsempfehlung ausgesprochen werden?

Die Beantwortung der Fragen erfolgt nicht ausschließlich im Fazit, sondern wird an geeigneter Stelle – zur Vermeidung von Redundanzen – den Kapiteln zugeordnet.

2 Wesentliche Komponenten des Führungsrepertoires

Zum Einstieg in diese Arbeit und die folgenden Kapitel wird zunächst geklärt, was unter Führung zu verstehen ist, da die Führungs(-ver-)teilung Thema sein soll.

Dubs (2016, S. 103) beschreibt Führung im Zusammenhang mit Schulmanagement als „eine absichtsgelenkte soziale Beeinflussung von Mitarbeitenden in einem sozialen System, um bestimmte Ziele effizient (erfolgreicher Umgang mit Menschen und Ressourcen, um Probleme zu lösen; „die Dinge richtig zu tun“) und effektiv (erfolgreicher Umgang mit Menschen und Ressourcen, um komplexe Phänomene innovativ zu bewältigen; „die richtigen Dinge zu tun“) zu erreichen“.

In der Regel wird Führung als ein Interaktionsprozess zwischen Führungskraft und Gefolgschaft in kleinen Gruppen und Teams betrachtet, der wiederum in einer bestimmten Situation (einem bestimmten Kontext) stattfindet. In diesem Kontext verfolgen die Führungskraft und die Mitarbeitenden ein gemeinsames Ziel (eine Vision, eine Mission), um gemeinsam etwas (z. B. die Ziele und Aufgaben) zu erreichen. Daher wird Führung oft als eine Interaktion zwischen Personen angesehen, bei der es bestimmte Autoritätsstrukturen und Machtverhältnissen gibt (vgl. Yammarino et al. 2012, S. 383).

Wunderer (2001, S. 204) bezeichnet Führungsverhalten⁸ als „alle Verhaltensweisen, die auf eine zielorientierte Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in oder mit einer strukturierten Arbeitssituation ausgerichtet sind“. Demgegenüber drückt der **Führungsstil** entsprechend Wunderer (2001, S. 204) eine „Kombination mehrerer Verhaltenskomponenten aus dem breiten Spektrum möglichen Führungsverhaltens“ aus, der situationsabhängig (z. B. abhängig von der „Qualifikation und Motivation der Geführten oder der Aufgabenart“) variiert. Wunderer weist in diesem Zusammenhang auf die **Führungsbeziehung** hin, die die „Wechselseitigkeit der Einflussgestaltung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern deutlich“ macht.

Die exemplarisch herangezogenen Definitionen von Führung besitzen folgende Gemeinsamkeiten:

- Die Ausübung von Einfluss bzw. die Interaktion, wenn diese als „ein aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen (Duden 2022)“ betrachtet wird,

⁸ Das Führungsverhalten umfasst nach Dubs (2016, S. 104) „alle Verhaltensweisen **und Techniken**, die auf eine zielorientierte Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in oder mit einer strukturierten Arbeitssituation ausgerichtet sind“.

- die Zielausrichtung
- und die Erfüllung von gemeinsamen Aufgaben.

Welche Aufgaben eine Schulleitung (im Zusammenhang mit pädagogischer Führung) zu bewältigen hat, visualisiert das Schaubild von Schratz (2017, S. 72) in Abbildung 1.

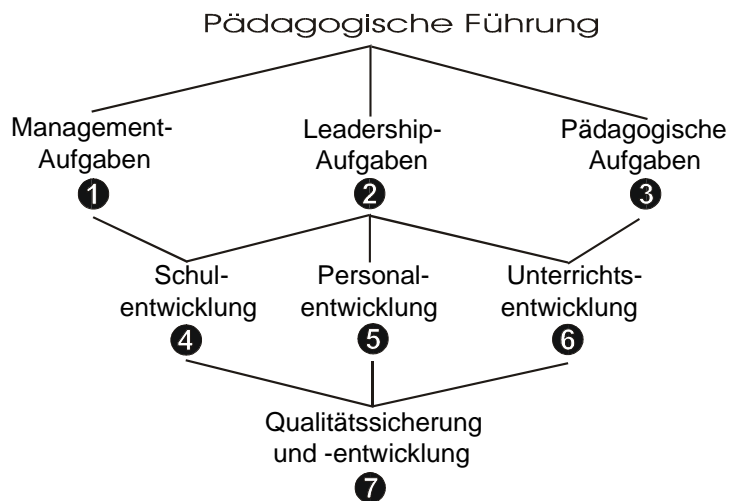


Abb. 1: Aufgaben und Qualifizierungsbereiche für die Schulleitung (Schratz 2017, S. 72)

Eine erfolgreiche wirksame Schulleitung benötigt im Sinne von Schratz (2017, S. 19) sowohl Management- als auch Führungskompetenzen. **Management** bedeutet für Schratz das Wahrnehmen einer Funktion und die Erfüllung der damit verbundenen Aufgaben. Führung bezeichnet er im Gegensatz dazu als „eine Haltung und eine bestimmte Gestalt der Rollenwahrnehmung, welche die Persönlichkeit im Mittelpunkt sieht“. **Führung** definiert er im Weiteren „als wirksame Beziehung zwischen den Menschen mit der Absicht auf Entwicklung und der Reflexion der damit verbundenen Prozesse“. Bei der Führung geht es um Aspekte wie Persönlichkeit und Haltung sowie um eine wirksame Beziehung (ebd., S. 21). An anderer Stelle wird Führung von Schratz (ebd., S. 59) als „Reflexion wechselseitiger Absichten“ definiert. Er beschreibt die wechselseitigen Absichten als „gemeinsame Absichten, die im beiderseitigen Interesse der Führenden und Geführten liegen, auch wenn auf dem Weg zur Gemeinsamkeit Spannungen und Konflikte aufzuarbeiten sind“: Gemeinsame Interessen und Visionen von Schulleitung und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern führen zu einer engen Beziehung miteinander. Die Umsetzung pädagogischer Aufgaben erfordert im Sinne von Schratz (ebd., S. 73) eine „hohe Kompetenz im Bereich pädagogischer Beratung sowohl was die Unterrichtsarbeit

betrifft als auch [die] Abstimmung der Lehrer untereinander“. Die exemplarische Implementierung von Qualitätszirkeln bildet nach Schratz (ebd., S.155) eine entsprechende Maßnahme zur Umsetzung von pädagogischen Aufgaben. Dies deckt sich inhaltlich mit der Aussage von Rolff über die Steuerung als Aufgabe.

Rolff (2010, S. 20) strukturiert die klassifizierten Aufgaben einer Schulleitung als einen „Dreiklang von Führung, Management und Steuerung [durch die Schulleitung und Steuergruppen]“. Bedingt durch die Gestaltungsautonomie haben die Schulleitungen „die Aufgabe, die Weiterentwicklung der Schule zu gestalten und die damit verbundenen Realisierungsprozesse zu steuern (Rolff 2010, S. 30)“.

Aufgrund dieser Anforderungen erscheint das von Schratz (2017, S. 21 f.) publizierte Analyseinstrument der „Beziehungskonstellationen zwischen Management und Führung“ gut dafür geeignet, das Verhältnis zwischen Management- und Führungsaufgaben transparent zu machen.

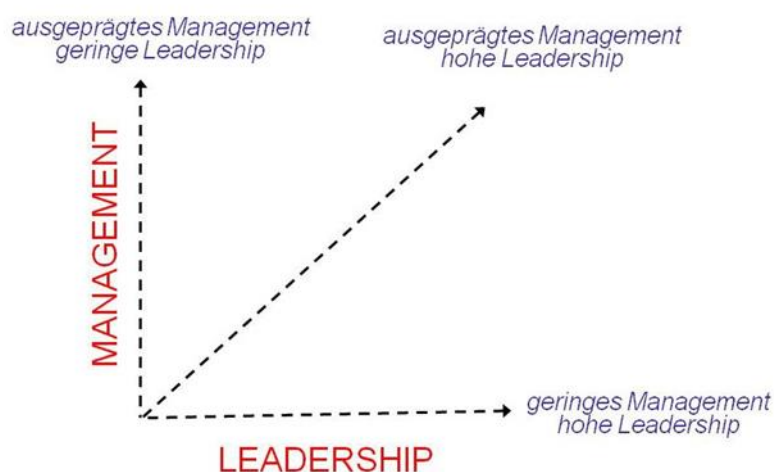


Abb. 2: Beziehungskonstellationen zwischen Management und Führung (Schratz 2017, S. 21)

Das Yin-Yang-Modell von Hinterhuber 2003 (zitiert in Schratz 2017, S. 20) veranschaulicht auf andere Weise eine Unterscheidung zwischen Management- und Leadershipaufgaben. Die im Zusammenhang mit Leadership genannte „Arbeit am System“ bedeutet, dass die Lehrkräfte die institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit mitgestalten.



Abb. 3: Das Yin-Yang-Modell bzw. die Einheit von Management und Leadership von Hinterhuber 2003 (Schratz 2017, S. 20)

Da im Rahmen der Pflegeberufereform und der Digitalisierung ein Paradigmenwechsel geschaffen wird, ist es nötig, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Möglichkeit zur individuellen Entfaltung zu geben, damit sie neue (neu zu erfindende) kreative Möglichkeiten entdecken und ihre Visionen umsetzen können.

3 Charakteristika von Pflegeschulen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Führung im Allgemeinen skizziert wurde, beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Charakterisierung von Pflegeschulen, dem Lernort, der für die Anwendung von Plural Leadership angedacht ist.

3.1 „Zahlen, Daten, Fakten“ zu Pflegeschulen

Nach Angaben der „Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung 2020“ – herausgegeben vom Statistischen Bundesamt am 27. Juli 2021 – existieren bundesweit 1266 „Pflegeschulen“, darunter 390 öffentliche, 258 private und 618 freigemeinnützige.

Auf der Website des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (<https://www.pflegeausbildung.net/alles-zur-ausbildung/uebersicht-pflegeschulen.html>) wird mit Stand vom 29.12.2021 eine Aktualisierung der Übersicht von Pflegeschulen angekündigt. Einzusehen sind Name, Adresse, Kontaktdaten und angebotene Abschlüsse. Darüber hinaus sind keine Kennzeichen von Pflegeschulen publiziert.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Bundesministerium für Gesundheit – die beiden Ministerien, die das Pflegeberufegesetz entworfen haben – geben hierzu keine Definition.

Das Pflegeberufegesetz beschreibt in § 9 PflBG Mindestanforderungen an Pflegeschulen auf Bundesebene, die die Qualität der theoretischen Pflegeausbildung sichern. Diese Mindestanforderungen umfassen die formale Eignung der Schulleitung und der Lehrkräfte, das Zahlenverhältnis der Lehrpersonen zu den Auszubildenden sowie die räumliche und sächliche Ausstattung der Pflegeschulen.

Das Statistische Bundesamt (Statistisches Bundesamt 2021) veröffentlicht Daten von Pflegeschulen unter dem Sammelbegriff „Schulen des Gesundheitswesens“ und definiert diese wie folgt:

„Diese Einrichtungen vermitteln die Ausbildung für nicht akademische bundesrechtlich geregelte Gesundheitsfachberufe (z. B. Gesundheits- und Krankenpfleger/innen, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/innen, Altenpfleger/innen, Hebammen und Entbindungspfleger/innen, Physiotherapeuten/innen, Logopäden/innen, Ergotherapeuten/innen u. a. m.) und weitere landesrechtlich geregelte Berufe des Gesundheitswesens (z. B. Helferberufe)“.

Für die jeweiligen Ausbildungsgänge sind bundes- und landesrechtliche Bestimmungen⁹ festgelegt worden. Diese gelten verbindlich für staatlich anerkannte Schulen und werden in Kapitel 3.2.4 aufgegriffen.

In einigen Bundesländern findet nach Angabe von Mundelius (Kommission für Statistik Schulbereich 2021) die Ausbildung in nicht akademischen bundesrechtlich geregelten Gesundheitsfachberufen und weiteren landesrechtlich geregelten Berufen des Gesundheitswesens nicht in Schulen des Gesundheitswesens, sondern nach den Schulgesetzen der Länder in Teilzeit-Berufsschulen, Berufsfachschulen oder Fachschulen statt. In diesen Ländern werden die entsprechenden Bildungsgänge der betreffenden Schulart zugeordnet.

Dazu passen die Ergebnisse einer Erhebung statistischer Daten im Rahmen des BIBB-Pflege-Panels¹⁰ (Dorin et al. 2021, S. 36 ff.):

„Die Trägerschaft bei den Pflegeschulen wird unterschieden in staatlich und privat. Bei den staatlichen Schulen handelt es sich um überkonfessionelle, staatliche und solche nichtstaatlichen Schulen, die nach Landesrecht als öffentliche Schulen gelten. Alle anderen Schulen zählen zu den privaten Schulen. Private Träger können kirchliche Organisationen (z. B. Diakonie), Sozialwerke, Vereine (z. B. DRK, AWO), Personengesellschaften oder Privatpersonen sein, oftmals als GmbH oder gGmbH organisiert. Lediglich 21,8 Prozent der im BIBB-Pflege-Panel enthaltenen Schulen befinden sich in staatlicher Trägerschaft. Der Rest (78,1 %) ist privat organisiert“.

„Insgesamt unterliegen 36 Prozent der Schulen dem Schulrecht des jeweiligen Bundeslandes. Dies trifft auf ca. 58 Prozent (58,3 %) der Berufsfachschulen und auf knapp elf Prozent (10,8 %) der Schulen des Gesundheitswesens im BIBB-Pflege-Panel zu“.

Im Rahmen dieser Arbeit ist die Aussage über die Schulgrößen bzw. über eine abzuleitende Führungsspanne im Zusammenhang mit Plural Leadership relevant.

Für die statistische Erhebung der Größe von Pflegeschulen werden die Schulen vor dem Hintergrund der Gesamtanzahl Auszubildender über die Jahrgänge und Berufe hinweg am entsprechenden Standort drei Größenordnungen zugewiesen: Eine kleine Schule

⁹ Eine Übersicht der gesetzlichen Regelungen in den Bundesländern und der länderspezifischen Informationen (die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt), findet sich der Webseite des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (<https://www.pflegeausbildung.net/beratung-und-information/gesetzliche-grundlagen-und-uebergangsregelungen/landesgesetzliche-regelungen.html>).

¹⁰ Im Rahmen des BIBB- Pflege- Panels (S. 36 ff.) wurden folgende statistische Daten erhoben: Die Verortung der Pflegeschulen nach Bundesländern, ihre Trägerschaften und Schularten (Schulrecht), ihre Größen und ob eine Trägeridentität mit einem Krankenhaus vorliegt.

verfügt über bis zu 100 Auszubildende, eine mittelgroße Schule über 101 bis 250 Auszubildende und eine große Schule über mehr als 250 Auszubildende.

Ein Drittel (33,7 %) der Schulen gab an, bis zu 100 Auszubildende zu unterrichten, und 41,9 % gaben an, 101 bis 250 Auszubildende zu unterrichten. BIBB-Pflege-Panels (Dorin et al. 2021, S. 38).

Sofern man davon ausgeht, dass der Einsatz einer hauptberuflich tätigen (d.h. in Vollzeit beschäftigten) Pflegepädagogin / eines hauptberuflich tätigen Pflegepädagogen für 20 Auszubildende (PflBG § 9) kalkuliert wird, müssten bei zwei Dritteln der Schulen für 250 Auszubildende mindestens 13 Lehrpersonen beschäftigt werden.

Welche Aussagen bezüglich der Führungsspanne finden sich für deutsche Schulen?

In Bayern sieht die Verordnung zur Einführung einer erweiterten Schulleitung „eine Führungsspanne von 1 zu 14 sowie zwei Lehrerstunden für Leitungszeit je Mitglied der erweiterten Schulleitung“ vor. Grundlage ist der Beschluss des Landtages in Bayern, dass Schulen entsprechend einer seit 2013 bestehenden Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen die Einrichtung einer erweiterten Schulleitung beantragen können (Wilbers 2015, S. 32).

Anhand der Führungsspanne von 1 zu 14 (bei einem Lehrkraft-Auszubildenden-Verhältnis bundeslandabhängig von 1 zu 15 bis 1 zu 25) gilt es, für einige Schulleitungen von Pflegeschulen zu überlegen, inwieweit sie ihren Anforderungen gegenüber der einzelnen Lehrkraft gerecht werden können.

Dies trägt der Anmerkung von Rolff (2010, S. 25) Rechnung, dass Schulleitungen „bereits bei einer mittelgroßen Schule nicht mehr jeden einzelnen Lehrer führen“ können und Alternativen mit Blick auf das Führungskontinuum nach Tannenbaum und Schmidt (vgl. Kapitel 4.1) in Betracht gezogen werden sollten.

3.2 Pflegeschulen – betrachtet im Sinne der Organisationstypologie nach Mintzberg

Blickle et al. (2019, S. 6) bezeichnen Organisationen als den Zusammenschluss von Menschen zur Erreichung festgelegter Ziele. Dieser Verbund arbeitet in bestimmten sozialen Zusammenstellungen (z. B. gesellschaftlichen Institutionen). Die Organisationen besitzen in der Regel vorgegebene Strukturen bzw. Regelsysteme und darin ist festgelegt, was der Einzelne in welcher Situation in welcher Art und Weise zu tun hat und wer wem welche Anweisungen gibt. Bereits 2010 stellten sich Spieß und von Rosenstiel (2010, S. 5: Organisationspsychologie) die Frage: „Wie und von wem sollen die zur Realisierung der Ziele notwendigen Aufgaben bewältigt werden?“

Mintzberg (1980) beschreibt in seiner Organisationstypologie – der professionellen Bürokratie – die Lehrenden als Expertinnen und Experten. Er geht davon aus, dass alle Organisationen mit hauptsächlich akademischem Personal ein hohes Maß an Teilautonomie der Mitarbeitenden besitzen. Dieser Aspekt macht diese Organisationstheorie für diese Arbeit interessant.

Mintzberg charakterisiert einen organisatorischen Prototyp, der fünf Kernelemente bildet, und generiert fünf wesentliche Mechanismen der Koordination innerhalb einer Organisation.

Die fünf Kernelemente umfassen die strategische Spitze („strategic apex“), die mittleren Linienmanager / das mittlere Management („middle line“), die Technostruktur („techno structure“), den Hilfsstab („support staff“) und den betrieblichen Kern („operating core“) (siehe Abb. 4, S. 14).

Schulen werden bei Mintzberg dem Organisationstypus „Profiforganisation“ (Expertokratie) zugewiesen. Die Profiforganisation ist eine Organisation von akademisch professionell arbeitenden Menschen. Die Inhalte und Aufgaben dieser Berufe schließen es aus, dass den Mitarbeitenden im Detail vorgegeben wird, wie genau sie ihre Arbeit zu tun haben, da ihre Aufgaben zu komplex sind. Sie sind Expertinnen und Experten auf ihrem Gebiet, ihre Tätigkeit erfordert Teilautonomie, sie arbeiten mit relativ großer Freiheit. Sie stehen zugleich in engem Kontakt mit ihren „Klientinnen und Klienten“ (Lehrende mit ihren Auszubildenden) und im Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen (überwiegend in Peer-Groups, während der Unterrichtsbesuche/Unterrichtshospitationen oder während der Einarbeitung neuer Mitarbeitender). Der Austausch innerhalb des Kollegiums findet jedoch unsystematisch statt. Die Lehrenden erwerben ihre Fähigkeiten in Ausbildungen/Studiengängen, die ein hohes Maß an Standardisierung einfordern. Die

Koordination von Arbeitsprozessen findet wesentlich über stark standardisierte Ausbildungs-/Studienformate und regulierte Verfahren statt.

Entscheidungen, die umfangreichere Formen der Koordination erfordern, müssen auf administrativer Ebene getroffen werden, unabhängig von der Ausübung der beruflichen Tätigkeit. Die Arbeitspraxis der Lehrkräfte benötigt Gestaltungsfreiheit, aber verschiedene Verwaltungsebenen versuchen mittels Gesetzen, Verordnungen und Erlassen, diese zu regulieren.

Die visuelle Übertragung auf eine Schule führt nach Mintzberg zu folgender Konkretisierung:

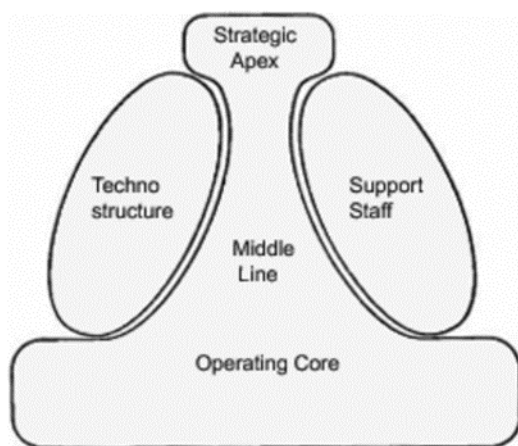


Abb. 4: The Five Basic Parts of the Organization (Mintzberg 1980, S. 324)

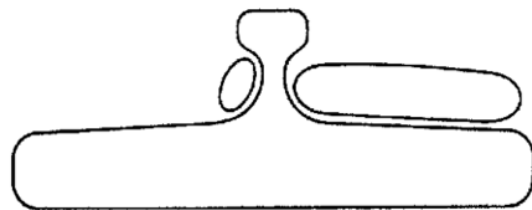


Abb. 5: The Professional Bureaucracy (Mintzberg 1980, S. 334)

Die strategische Spitze / Der strategische Kopf (,strategic apex') der professionellen Bürokratie wird im rechten Schaubild als relativ mächtig dargestellt und umfasst die Schulleitung bzw. die erweiterte Schulleitung. Die (erweiterte) Schulleitung besitzt einen relativ großen Hilfsstab (,support staff'). Der Hilfsstab wird z. B. aus dem Sekretariat bzw. der Verwaltung und dem Controlling gebildet. Die Technostruktur (,techno structure') ist hingegen relativ klein. Sie beinhaltet die Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung und die Arbeit von Steuergruppen. Das sehr kleine mittlere Management (,middle line') ist zwischen der strategischen Spitze und dem operativen Kern aktiv. Die geringe Größe des mittleren Managements lässt vermuten, dass es in der Regel keine Abteilungsleitungen zwischen der Leitungsebene und dem Team gibt. Der betriebliche Kern (,operating core') – die Lehrkräfte – bilden den größten Organisationsanteil und können dadurch Macht ausüben.

Mintzberg (1983, S. 631) hat im Zusammenhang mit dem ‚betrieblichen Kern‘ eine wichtige Aussage getroffen: „Die professionelle Bürokratie ist eine stark dezentralisierte Struktur, in der die Fachleute im operativen Kern einen großen Teil der Macht innehaben. Diese Macht ist jedoch nicht auf die Gesamtheit der Fachleute verteilt: Sie treffen keine gemeinsamen Entscheidungen. Stattdessen liegt die Macht in erster Linie bei den einzelnen Fachleuten, die spezifische Entscheidungen treffen, die ihre eigene Arbeit betreffen, und in zweiter Linie bei kleinen Gruppen und Abteilungen von Fachleuten, die ihre Kollegen innerhalb der Verwaltungsstruktur in allgemeineren Fragen beeinflussen. Obwohl die Fachleute in einer professionellen Bürokratie die Macht innehaben, tun sie dies nicht als homogenes Kollektiv. [...] Auf der operativen Ebene sind die einzelnen Fachleute weitgehend auf sich allein gestellt und können ihre grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten nach eigenem Ermessen einsetzen“.

In den folgenden Unterkapiteln wird dargestellt, welche Aspekte – in Bezug auf die professionelle Bürokratie nach Mintzberg – bei staatlichen bzw. staatlich anerkannten Pflegeschulen zu berücksichtigen sind.

3.2.1 Die ‚strategische Spitze‘ an Pflegeschulen

Interessant ist an dieser Stelle die Klassifikation der Berufe (KldB). Sie dient nach Angaben der statistischen Ämter des Bundes und der Länder dazu, „die Berufslandschaft in Deutschland realitätsnah abzubilden und die Berufsstrukturen in Statistiken und Analysen angemessen widerzuspiegeln“. Die Bundesagentur für Arbeit (2021) führt das Aufgabenprofil von Schulleitungen unter der Systematikposition „84294 Führungskräfte – Berufsschulen, betriebliche Ausbildung und Betriebspädagogik“.

Schulleitungen nehmen anhand dieses Aufgabenprofils Führungsfunktionen wahr, die einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen und entsprechend umfangreiche Kenntnisse verlangen. Sie tragen die Verantwortung „in fachlicher und betriebswirtschaftlicher Hinsicht“. Die Rechenschaftspflicht für das Budget gegenüber dem Träger verdient eine besondere Aufmerksamkeit, weil dies ein Kriterium für selbstständige Schulen bildet, die sich eigenverantwortlich steuern. Eine Übersicht der weiteren durchzuführenden Aufgaben, Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Rahmen der klassifizierten Berufe skizziert werden, finden sich im Anhang (Anlage 2).

Explizite pflegerische Fachkenntnisse werden von der Schulleitung (entsprechend dem Pflegeberufegesetz) nicht verlangt, da die Schulleitung Leitungsfunktionen übernimmt. Staatliche Schulen, in denen unterschiedliche Ausbildungsgänge angeboten werden,

könnten dem Anspruch, dass das Fachpersonal in sämtlichen Ausbildungsbereichen umfassend ausgebildet ist, auch nicht gerecht werden (Igl 2019, S. 127 f.).

Das Pflegeberufegesetz formuliert in § 10 Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Gesamtverantwortung der Pflegeschule für die Pflegeausbildung stehen. Aus dieser Gesamtverantwortung für die Koordination des Unterrichts mit der praktischen Ausbildung resultieren die Überprüfung des Ausbildungsplans des Trägers der praktischen Ausbildung und dessen Einhaltung, die Verantwortung für die Theorie-Praxis-Verzahnung und die durchzuführenden Praxisbegleitungen.

Im Pflegeberufegesetz werden gleichfalls die Aufgaben der Träger der praktischen Ausbildung formuliert, die sie an die Pflegeschulen delegieren können.

Im BIBB-Pflege-Panel (Dorin et al. 2021, S. 41) finden sich die anteiligen Aufgaben, die vom Träger der praktischen Ausbildung den Pflegeschulen übertragen wurden. Die Erstellung der Ausbildungspläne wurde zu 86 % delegiert, die Organisation und Planung der praktischen Ausbildung zu 82,4 %, ein stellvertretender Abschluss von Kooperationsverträgen fand zu 74,4 % statt, die Rekrutierung von Auszubildenden und die Durchführung der Bewerbungsverfahren zu 68,9 %, die Schulung von Praxisanleitenden zu 61,5 % und der stellvertretende Abschluss von Ausbildungsverträgen erreichte einen Umfang von 27,9 %. Gleichfalls wird in dieser Befragung festgestellt, dass 98,1 % der Pflegeschulen einen „erhöhten Koordinationsaufwand mit der neuen Pflegeausbildung verbinden (ebd., S. 41)“.

Diese auf Basis von § 8 Pflegeberufegesetz mögliche Aufgabenübertragung macht deutlich, wie hoch die Verantwortung für Managementaufgaben ist.

Senge (1999), Gründer der Society of Organizational Learning, bietet den Führungskräften mit den fünf Führungsdisziplinen eine Orientierung an, wie eine Organisation erfolgreich geführt und ständig weiterentwickelt werden kann. Senge (1999, S. 11) interpretiert lernende Organisationen als solche, „in denen die Menschen kontinuierlich die Fähigkeiten entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen¹¹“. „Lernende Organisationen sind möglich, weil wir alle tief in unserem Innern ein intuitives Lernbedürfnis haben (Senge 2011, S. 14)“. Eine lernende Organisation hebt sich von einer autoritär geführten Organisation ab, weil sie bestimmte ele-

¹¹ Als Senges Paradigmenwechsel von Pädagogen erforscht und in pädagogischen Fachzeitschriften verbreitet wurde, entstand entsprechend Hord (2003, S. 18) der Begriff der Lerngemeinschaften.

mentare Disziplinen beherrscht. Für die Gestaltung einer lernenden Organisation benötigt die Organisation nach Senge (1999, S. 14 ff.) ein umfangreiches Verständnis der vier Kerndisziplinen Personal Mastery („Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung“), mentale Modelle (Überlegungen, die unbewusst das Verhalten beeinflussen), gemeinsame Vision (mit der sich alle identifizieren) und Team-Lernen. „Die Disziplin des Team-Lernens beginnt mit dem Dialog“, mit der Bereitschaft der einzelnen Teammitglieder, die eigenen subjektiven Theorien zu hinterfragen (bewusst zu machen), damit sie anschließend verändert bzw. ‚aufgegeben‘ werden können. Damit ist die Voraussetzung für ein echtes ‚gemeinsames Denken‘ gegeben. Ferner umfasst diese Disziplin die Analyse von Interaktionsstrukturen, insbesondere bei Beharrungstendenzen oder Abwehrverhalten. Die fünfte Disziplin ist das sog. Systemdenken, das als eine integrative Disziplin eine Verbindung zwischen den einzelnen Disziplinen darstellt.

Wird Plural Leadership eine Möglichkeit bieten, den Leadershipaufgaben in einem höheren Maß gerecht werden zu können und den ‚Raum schaffen‘, damit eine Pflegeschule eine lernende Organisation werden kann?

3.2.2 Das ‚mittlere Management‘ an Pflegeschulen

An allgemeinbildenden Schulen gibt es Stellvertretungen, Abteilungs-Stufen und Didaktische Leitungen bis hin zu Fachkonferenzvorsitzende und Jahrgangsstufensprecherinnen und -sprecher, die in Anlehnung an Rolf (2010, S. 26; Rolf 2018, S. 34) als mittleres Management (‚middle level leaders‘) bezeichnet werden. Das Schulministerium NRW (2022) bezeichnet Lehrpersonen mit den Funktionen Jahrgangsstufenleitung, Mitglied der erweiterten Schulleitung oder Funktionsstelleninhaber als mittleres Management. An beruflichen Schulen wird im Zusammenhang mit dem mittleren Management die „Abteilungsleitung“, „Bildungsgangleitung“ oder „Fachbetreuung“ genannt (vgl. Wilbers 2015 Zusammenfassung).

Für Pflegeschulen liegen keine validen Daten bezüglich des mittleren Managements vor. Die Autorin vermutet, dass in größeren Pflegeschulen spätestens mit einer Anzahl von über 250 Auszubildenden und dadurch bedingt, vielen Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen Teams gebildet werden. Es wäre vorstellbar, Teams zu bilden, in denen die jeweiligen Expertinnen und Experten die folgenden skizzierten Aufgaben bewältigen:

- Entwicklung eines Bewerberinnen- und Bewerberverfahrens mit Vertretungen der Träger der praktischen Ausbildung
- Curriculumentwicklung

- Unterrichtsentwicklung auf Ebene der einzelnen Curriculumeinheiten
- Kollegiale Hospitationen
- Schülerfeedback
- Theorie-Praxis-Verzahnung
- Lernbegleitungskonzept
- Praxisbegleitungskonzept
- Digitalisierung, Installation und Pflege einer Online-Lernplattform
- Konzept flankierender Maßnahmen wie Erwerb der Sprachkompetenz Niveaustufe B 2 (vgl. die Niveaustufen der Sprachkompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) und Unterstützung von Auszubildenden in sozial schwierigen Lagen
- Recherche „Best practice“

Rolff (2010, S. 25) führt aus: „Wenn das Kollegium in Gruppen untergliedert ist und sich diese Gruppen zu Teams entwickeln, dann können diese Teams die Entwicklung der darin arbeitenden Personen übernehmen“. Ergänzend merkt er an, dass Schulleitungen „als „Innenarchitekten“ dieses Netzwerk funktionierender Gruppen erst einmal in Gang setzen (ebd. S. 26)“ müssen (vgl. auch Buhren und Rolff 2020, S. 30). An anderer Stelle sprechen Arnold und Arnold-Haucky (2011, S. 132 f.) davon, dass die Schulleitung die Verantwortung für ermöglichende Rahmenbedingungen trägt.

3.2.3 Der ‚betriebliche Kern‘ an Pflegeschulen

Pflegeschulen müssen entsprechend PflBG § 9 Absatz 1, Nummer 2 über „fachlich und pädagogisch qualifizierte Lehrkräfte mit entsprechender, insbesondere pflegepädagogischer, abgeschlossener Hochschulausbildung auf Master- oder vergleichbarem Niveau für die Durchführung des theoretischen Unterrichts sowie mit entsprechender, insbesondere pflegepädagogischer, abgeschlossener Hochschulausbildung für die Durchführung des praktischen Unterrichts“ verfügen. Die Anforderungen an die Qualifikationen der Lehrkräfte für den theoretischen Unterricht gehen damit über die früheren Rechtslagen im Krankenpflegegesetz und Altenpflegegesetz hinaus. Sie entsprechen dem üblichen Anforderungsniveau für Lehrende. Nicht akademisierte Lehrpersonen (z. B. Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe) an Pflegeschulen sind jedoch bis zum 31.12.2029 durch den sogenannten Bestandschutz (PflBG § 65 Absatz 4, Nummer 2 und 3) geschützt,

Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen werden seit 2020 im Klassifikationssystem der statistischen Ämter des Bundes und der Länder unter der Systematikposition „84214 Lehrkräfte für berufsbildende Fächer – hoch komplexe Tätigkeiten“ gelistet. Mittels dieser Systematikposition wird den Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen zugestanden, dass ihre „Tätigkeiten einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen und ein entsprechend hohes Kenntnis- und Fertigniveau erfordern“.

Hervorzuhebende Aufgaben, Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten sind in dieser Systematikposition die Vermittlung theoretischer Kenntnisse und berufspraktischer Fertigkeiten. Diese müssen kontinuierlich im Zusammenhang mit der Lernzielformulierung an die Entwicklungen und Anforderungen im Berufsfeld angepasst werden. Dabei gilt es die Kooperation mit den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern, den Praxisanleitenden, zu berücksichtigen. Die Förderung der Entwicklung der Auszubildenden zu verantwortungsbewussten und selbstständigen Persönlichkeiten ist gleichfalls herauszustellen. Diese Forderung gilt es bei der Erstellung von Lehrplänen und der Entwicklung von Unterrichtskonzepten und -methoden einzubeziehen. Die vollständige Aufzählung der ‚Pflichten‘ findet sich im Anhang (Anlage 3).

Die Zusammenfassung der zu leistenden Aufgaben ergibt, dass die Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen nach einer absolvierten staatlichen anerkannten Pflegeausbildung und einem anschließenden Bachelor-/Masterstudiengang als berufliche Akteurinnen und Akteure über ein vergleichbares berufliches Selbstverständnis wie ihre Kolleginnen und Kollegen an allgemeinbildenden Schulen verfügen (können).

Im Sinne der Agilität¹² gilt es nun zu analysieren:

Wer hat zu welchem Thema welche Kompetenzen?

Wer kann bei welchem Thema die Schule weiter entwickeln?

Wer kann bei welchem Thema Führung übernehmen und damit zur ‚gemeinschaftlichen‘ Führung beitragen?

Wie können die Lehrenden an Pflegeschulen vernetzt werden? Wie können sie gemeinsam arbeiten?

¹² Eine agile Führung ist nach Arnold (2021, S. 14) „kompetent im Umgang mit sich selbst und der Welt in dynamischen Veränderungen“. Dieser Welt der dynamischen Veränderungen müssen sich auch die Schulleitungen an Pflegeschulen stellen. Eine agile Schulleitung schöpft sehr kurz gefasst ihre innere Ruhe („Stärke und Orientierungskraft“) aus ihrer Einstellung und Haltung heraus und reagiert proaktiv, d. h. ihr Handeln ist darauf ausgerichtet, das berufliche Umfeld positiv zu beeinflussen.

3.2.4 Der Rahmen der professionellen Bürokratie

Der gesetzliche Auftrag für Pflegeschulen findet sich in § 5 des Pflegeberufgesetzes.

Durch diese Rechtsvorschrift wird der staatliche Ausbildungsauftrag (das Ziel der Pflegeausbildung nach dem PflBG) für die Pflegeschulen und für die Träger der praktischen Ausbildung geregelt. Diese Vorgaben gelten auch für die sonstigen im Rahmen der Ausbildung eingebundenen externen Versorgungsbereiche. Hierbei handelt es sich um einen staatlichen Ausbildungsauftrag. Die gesetzlichen Vorschriften gelten für Ausbildungsverträge, die zwischen Auszubildenden und Trägern der praktischen Ausbildung geschlossen werden, und für Kooperationsverträge, die Pflegeschulen (bei Übertragung der Aufgaben entsprechend § 8 PflBG) mit den an der praktischen Ausbildung beteiligten Einrichtungen schließen. Hieraus folgt, dass die Pflegeschule, der Träger der praktischen Ausbildung und die sonstigen kooperierenden Einrichtungen verpflichtet sind, den Ausbildungsauftrag nach den Vorgaben des Gesetzes und der auf § 56 PflBG basierenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnung umzusetzen. Die Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (Bundesministerium für Gesundheit 2018) beschreibt die Umsetzung der Ausbildung und Leistungsbewertungen und die Bestimmungen für die staatliche Prüfung. Eine Unterschreitung oder Verletzung der Anforderungen (in diesem Fall die Nichtbeachtung der rechtlichen Grundlagen) kann im Umkehrschluss zur Aberkennung der staatlichen Anerkennung der Pflegeschule führen.

Für die Durchführung der theoretischen Ausbildung trägt die Pflegeschule die Verantwortung und nach § 10 Abs.1 PflBG trägt sie „die Gesamtverantwortung für die Koordination des Unterrichts mit der praktischen Ausbildung“.

Mit dem Inkrafttreten des Pflegeberufgesetzes erhält auch der Träger der praktischen Ausbildung eine Verantwortung für die Ausbildung. Dies zeigt sich in seiner Verpflichtung gegenüber der Durchführung der praktischen Ausbildung einschließlich ihrer Organisation (vgl. § 8 Abs.1 PflBG).

Pflegeschulen befinden sich in einem Spannungsfeld von

- Rechtsvorschriften (dem Gesetz zur Reform der Pflegeberufe, kurz Pflegeberufgesetz) und den Gesetzen zur Umsetzung der Pflegeberufereform auf Länderebene),
- Rechtsvorschriften wie der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe und der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung auf Bundesebene und Verordnungen zur Durchführung des Pflegeberufgesetzes auf Länderebene,
- Verwaltungsvorschriften wie Erlassen und Bekanntmachungen durch die zuständigen Regierungsbehörden,

- den Rahmenlehrplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG – als Basis für die Curricula auf Länderebene oder wie in NRW direkt als Grundlage für schulinternen Curricula

und weiteren qualitativen Erwartungen und Wünschen von verschiedenen Anspruchsgruppen. Dazu zählen in erster Linie die Auszubildenden, die Träger der praktischen Ausbildung und ihre Praxisanleitenden, ggf. die Agentur für Arbeit, Träger der Pflegeschulen und das eigene Kollegium.

Nicht außer Acht zu lassen ist in diesem Zusammenhang die Verantwortung von Schulleitungen für das Budget und das Marketing. Pflegeschulen erhalten Schulkostenpauschale für Auszubildende festgesetzt für jeweils ein Jahr. Die Schulkostenpauschale wird entsprechend §§ 26 ff. PflBG über einen länderspezifischen Ausbildungsfond refinanziert. Die Pflegeschulen sind in diesem Kontext zum Teil abhängig von den Kooperationspartnern (Trägern der praktischen Ausbildung), weil diese die Bewerberinnen und Bewerber an die Pflegeschule „ihres Vertrauens“ weiter verweisen. Nicht beigelegte Unstimmigkeiten könnten zu einem Abbruch der Kooperation, zu einem Verlust von Auszubildenden und damit zu einem Verlust an Einnahmen bei zunächst gleichbleibenden Ausgaben führen.

Schulleitungen haben – formuliert im Sinne des PDCA-(Plan-Do-Check-Act-)Zyklus – die Aufgabe, bildungspolitische Vorgaben umzusetzen und an Pflegeschulen evidenzbasiert mit Hilfe von Evaluationen und Schulleistungsdaten Stärken und Schwächen des Schulstandortes zu erkennen, Handlungsbedarfe zu formulieren, geeignete Maßnahmen einzuleiten und deren Umsetzung zu überwachen (vgl. Evaluationskreislauf in: Bühren 2018, S. 225).

Das skizzierte Spannungsfeld macht deutlich, welchen zum Teil widersprüchlichen Anforderungen Schulleitungen mit ihren Kollegien ausgesetzt sind, wie sehr die jeweiligen administrativen Vorgaben den regionalen Besonderheiten angepasst werden (sollten) und dass beim Abwägen von Plural Leadership ‚rechtliche Grenzen‘ im Sinne eines ‚Leitplankensystems‘ zu berücksichtigen sind.

4 Hierarchische Führung versus Plural Leadership

Im folgenden Kapitel wird die Teamführung mit nur einer einzigen Person mit einem Gegenentwurf zur altbekannten „One-Man-Show“ bzw. „One-Woman-Show“ verglichen. Die ‚extremen‘ Vertreter der Führungsformen bilden die hierarchische bzw. autoritäre Führung auf der einen Seite und Plural Leadership auf der anderen.

4.1 Hierarchische Führung

Zunächst werden die Elemente der hierarchischen Führung – wie von Kauffeld (2014, S. 88) und Wunderer (2001, S. 205) skizziert – zusammengetragen.

Die hierarchische Führung im Sinne des klassischen autoritären Führungsstils ist ziel- und aufgabenorientiert und erhält ihren Führungsanspruch hierarchiebedingt. Dieser Führungsanspruch gilt auch für die Verteilung der Hierarchie in Gruppen. Die Problemlösefähigkeit wird (anhand der unterstellten Fähigkeiten und Fertigkeiten) der Leitung zugerechnet. Die Interessen und Ideen der Mitarbeitenden werden nicht berücksichtigt, weil diese einen vorgegebenen Arbeitsauftrag auf festgelegte Weise erledigen sollen. Im Rahmen einer hierarchischen Führung werden Arbeitsvorgaben von der Führungs- bzw. Leitungsperson den unterstellten Mitarbeitenden mitgeteilt, denen nachzukommen ist. Die Führung innerhalb des Modells ‚hierarchische Führung‘ hat disziplinarische Weisungsbefugnis, sie kontrolliert oder reguliert die Arbeit und verhängt bei Abweichungen oder Fehlern Sanktionen.

Wunderer (2001, S. 205 f.) beschreibt die negativen Auswirkungen autoritärer Führung: Sie ist konfliktträchtig, erfordert unterwürfiges Verhalten und führt zu Arbeitspausen bei Abwesenheit der Leitung (vgl. Wunderer 2001, S. 205 f.).

Eine hierarchische Führung vermittelt ggf. in Einzelfällen – positiv betrachtet – Sicherheit und Stabilität in Zeiten der ‚Schnelllebigkeit‘.

Die vertikale Führungsstruktur – das Top-Down-Modell – entspricht der hierarchischen Führung.

Anhand des Führungskontinuums lassen sich gut der Umfang der Entscheidungsbefugnisse und das Maß an Selbststeuerung, das den Mitarbeitenden zugestanden wird, abbilden. Beim autoritären Führungsverhalten handeln die Beschäftigten auf Anweisung ohne Entscheidungskompetenz und Mitsprache, beim kooperativen Verhalten wird der

Entscheidungsprozess in Teamarbeit zwischen der Führungsperson und den Mitarbeitenden realisiert.

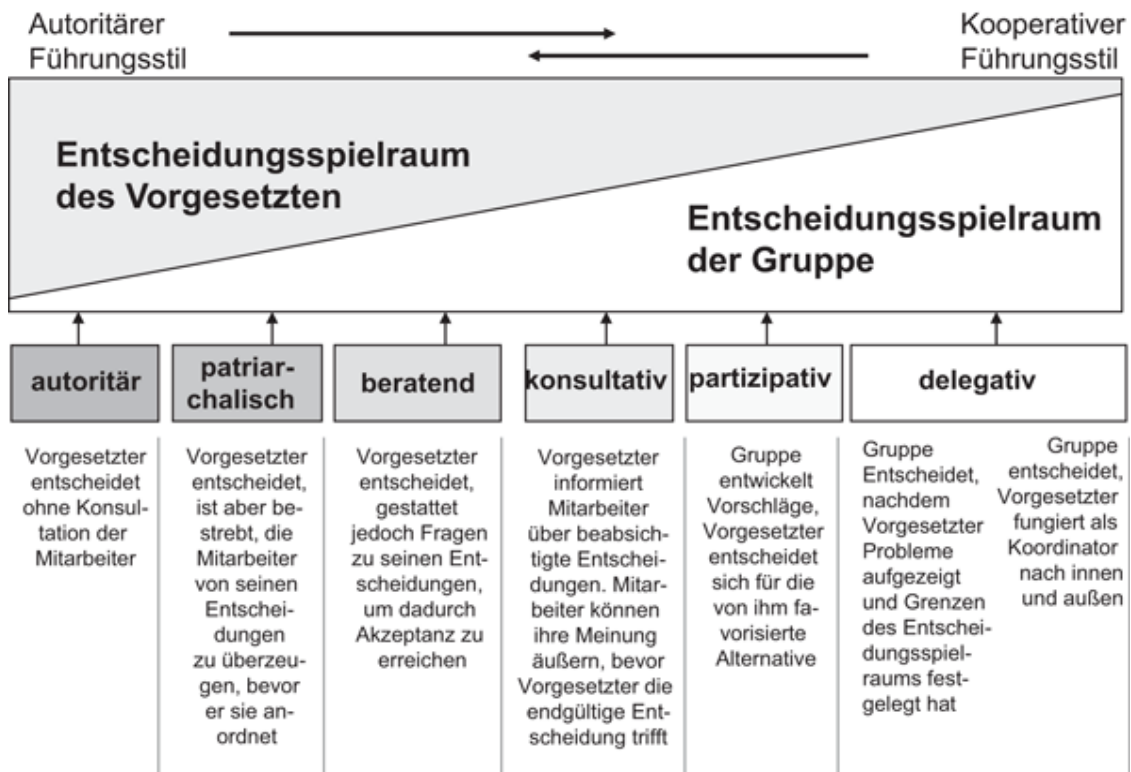


Abb. 6: Führungsstilkontinuum nach Tannenbaum und Schmidt (Achouri 2015, S. 180)

Wunderer (2001, S. 229 ff.) beschreibt delegative Führung – den Führungsstil zur autoritären Führung entgegengesetzten Führungsstil – sehr ausführlich und unterscheidet zwischen einer Entscheidungs- und einer Beziehungsebene. Bezüglich der Beziehungsebene stellt er fest, dass die delegierende Person besonders hohes Vertrauen in die Mitarbeitenden haben muss. Er meint damit ein „Vertrauen des Delegierenden in Fähigkeiten, Verantwortungsbereitschaft, Loyalität und Motivation zur Aufgabenerfüllung des Mitarbeiters“, das aufgrund „geringer wechselseitiger Interaktionen“ nötig ist. Die von ihm dadurch bedingte verstärkte strukturelle Führung (im Sinne einer mechanisch-bürokratischen Aufgabendelegation) entspricht nach Ansicht der Autorin den Aussagen von Mintzberg (1980), der beschreibt, dass in Profiorganisationen, im Speziellen im „betrieblichen Kern“, teilautonom die Aufgaben erfüllt werden.

Im folgenden Unterkapitel wird analysiert, ob Plural Leadership dynamische und interaktive Prozesse initiiert und ein Denken/Handeln der Mitarbeitenden in komplexen Zusammenhängen anregt.

4.2 Plural Leadership

Wenn Führung „kombiniert“ ausgeübt wird und mehrere Personen miteinbezieht, dann findet nach Endres und Weibler (2019, S. 5) „Führung im Plural“ bzw. Plural Leadership statt. Plural Leadership bezieht mehrere Personen mit ein, dementsprechend wird die Führungsverantwortung auf verschiedene Menschen verteilt bzw. von ihnen geteilt. ‚Kombiniert‘ weist in diesem Fall auf die Interdependenz hin – die wechselseitige Abhängigkeit der Führungsausübungen. Die jeweiligen Personen sind z. B. aufeinander angewiesen. Dies ist der kleinste gemeinsame Nenner pluraler Führungsformen. Endres und Weibler (2019, S. 2) betrachten Plural Leadership als einen „facettenreiche[n] Führungsansatz mit unterschiedlichen Ausprägungen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis“.

Im Rahmen der Literaturrecherche findet sich dementsprechend eine Vielzahl von Bezeichnungen zur Beschreibung von Plural Leadership bzw. kollektiver Führungsansätze. Die Definitionen und die Verwendung dieser Bezeichnungen ist jedoch nicht einheitlich (vgl. Denis et al. 2012a, S. 403). Bolden (2011, S. 5) merkt ebenfalls an, dass es in Bezug auf die Bedeutung von Begriffen wie ‚shared‘ (geteilt), ‚distributed‘ (verteilt), ‚collective‘ (kollektiv), ‚collaborative‘ (kollaborativ), ‚integrative‘ (integrativ), ‚relational‘ (relational) und ‚postheroic‘ (postheroisch) deutliche Widersprüchlichkeiten gibt.

Die Interpretation des Begriffs ‚Plural Leadership‘ im Sinne von Denis et al. erscheint nachvollziehbar. Denis et al. (2012b) geben in ihrem Review „Leadership in the Plural“ einen Überblick über die Literatur zu Formen der Führung, die auf verschiedene Weise Pluralität implizieren. Führung bezeichnen sie als „ein kollektives Phänomen, das auf verschiedene Personen verteilt oder geteilt wird, potenziell fließend ist und in Interaktion entsteht“.

„[Leadership ist] a collective phenomenon that is distributed or shared among different people, potentially fluid, and constructed in interaction (Denis et al. 2012b, S. 212)“.

Denis et al. (2012b, S. 213 f.) identifizieren vier wissenschaftliche Strömungen zum Thema ‚plurale Führung‘, die sich jeweils auf andere Phänomene konzentrieren und denen unterschiedliche erkenntnistheoretische und methodologische Annahmen zugrunde liegen. Im Einzelnen konzentrieren sich diese Richtungen auf die folgenden Schwerpunkte:

Sharing Leadership for team effectiveness

„**Gemeinsame Führung** für mehr Effektivität im Team“ konzentriert sich auf einen weitgehend in der Tradition des Organisationsverhaltens angesiedelten Forschungszweig, der Führung als „einen dynamischen, interaktiven Einflussprozess zwischen Individuen in Gruppen betrachtet, dessen Ziel es ist, sich gegenseitig zum Erreichen von Gruppen- oder Organisationszielen oder beidem zu führen“. Denis et al. zitieren an dieser Stelle Pearce und Conger (2003, S. 1). Der empirische Schwerpunkt liegt auf der gegenseitigen Führung im Kontext von Gruppen (Mitglieder führen sich gegenseitig).

Pooling Leadership capacities at the top to direct others

Die zweite Strömung, „Bündelung von Führungskapazitäten an der Spitze“, konzentriert sich auf empirische Situationen, in denen zwei, drei oder mehr Personen gemeinsam als Co-Führungskräfte für andere außerhalb der Gruppe arbeiten. Gemeint sind z. B. Dyaden und Triaden an der Führungsspitze. Diese Strömung wird nach Denis et al. am ehesten mit der Bezeichnung ‚**kollektive Führung**‘ in Verbindung gebracht.

Spreading Leadership within and across levels over time: Leadership Relays

Die dritte Strömung, kurz „Führungsstaffeln“ genannt, bezieht sich auf Arbeiten, in denen untersucht wurde, wie Führung im Laufe der Zeit von einer Hierarchieebene auf eine andere sowie über die Grenzen von Unternehmen und Organisationen hinweg weitergegeben werden kann. Dies ist die Strömung, die am meisten – mit Verweis auf Bolden (2011) und Thorpe et al. (2011) – mit dem Begriff ‚**verteilte Führung**‘ assoziiert wird und die umfassend (auch im Zusammenhang mit Schulen) entwickelt wurde. Der empirische Fokus liegt hier auf der interorganisationalen Zusammenarbeit.

Producing Leadership through interaction

Die vierte Strömung, „Führen durch Interaktion“, geht am weitesten in Richtung einer völligen Abkehr des Begriffs der Führung von Einzelpersonen und verlegt den Schwerpunkt vom Individuum auf die kollektive Dynamik (vgl. Uhl-Bien, 2006, S. 661 f.). Diese Perspektive wird vor allem mit dem Begriff ‚**relationale Führung**‘ in Verbindung gebracht. Relationale Perspektiven betrachten das Relationale, sie argumentieren ‚in Bezug auf‘ und setzen daher die unterschiedlichen Realitäten des Selbst mit denen des Anderen in Beziehung. Die von Uhl-Bien (2006) entwickelte „Relational Leadership Theory“ versteht sich als konstruktivistisch.

Für jede Strömung nennen Denis et al. (2012b, S. 214 ff.) die wichtigsten empirischen Schwerpunkte, die vorherrschenden theoretischen und methodischen Orientierungen,

die historischen Vorläufer, die interessantesten Behauptungen aus aktuellen Beiträgen sowie einige kritische Anmerkungen und Vorschläge für künftige Forschungen.

Yammarino et al. (2012, S. 382) geben eine Übersicht über kollektivistische Führungsansätze und beschreiben indirekt Plural Leadership, indem sie „We – or collective leadership“ als ein kollektives Phänomen betrachten, bei dem mehrere Personen im Laufe der Zeit sowohl in formellen als auch in informellen Beziehungen Führungsrollen übernehmen.

Endres und Weibler (2019, S. 2) geben an, „dass Plural Leadership vor allem bei komplexen und neuartigen Aufgabenstellungen sowie in wissensintensiven Organisationen sein Potenzial bisher am besten entfaltet – also im Prinzip immer dort, wo es um Transformation und Innovation geht“. In ihrem Buch „Plural Leadership. Eine zukunftsweisende Alternative zur One-Man-Show“ charakterisieren sie die Formen von Plural Leadership und visualisieren das Ausmaß der Führungsbeteiligung anhand einer Vier-Felder-Matrix.

<p>Ausmaß an gemeinsamer Ausübung von Führung (Ausmaß der Verflüssigung von Führungsrollen)</p>	<p>Duale Führung (Co-Leadership)</p> <p>Gemeinschaftliche Führung durch zwei Personen: Zwei Personen besetzen <i>gemeinsam eine Führungsposition</i> (z. B. Doppelvorstand; Doppelbesetzung eines Parteivorsitzes)</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>Gemeinschaftlich geteilte Führung (Shared/Collective Leadership)</p> <p>Gemeinschaftliche Führung vieler (potenziell aller) Mitglieder eines Teams (z. B. als Projektteams oder Arbeitsgruppen), auch organisationsübergreifend bzw. netzwerkartig organisiert</p> <p style="text-align: right;">4</p>	<p>Keine erkennbaren Teilführerschaften</p> <p><i>Fluide Übernahme von Führung durch Gruppenmitglieder</i></p> <p><i>Gemeinschaftlicher Einflussprozess („Wir“)</i></p>
	<p>Führungsdual (Funktionale Doppelspitze)</p> <p>Zwei Personen besetzen <i>unterschiedliche Führungspositionen auf derselben Hierarchiestufe</i> (z. B. Krankenhausführung durch medizinischen und betriebswirtschaftlichen Direktor)</p> <p style="text-align: right;">2</p>	<p>Verteilte Führung (Distributed Leadership)</p> <p>Aufteilung der Führungsverantwortung auf zuvor formal abgesteckte Aufgabenbereiche (z. B. Multi-Experten Teams), auch temporär oder rotierend möglich</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<p>Erkennbare Teilführerschaften</p> <p><i>Interne Rollendifferenzierung</i></p>

Ausmaß der Führungsbeteiligung (Anteil der Führenden in einer Abteilung/Team)

Abb. 7: Plural Leadership, Vier-Felder-Matrix nach Endres und Weibler (2019, S. 6)

Diese Arbeit konzentriert sich auf eine Führungsbeteiligung von mehr als zwei Personen und schließt „Pooling Leadership capacities at the top to direct others“ im Sinne von Denis et al. (2012b) konkret aus. Da die Ansätze der dualen Führung (Co-Leadership) und des Führungsduals (funktionale Doppelspitze) als Formen von Plural Leadership

nicht berücksichtigt werden, liegt der Schwerpunkt auf den Ansätzen der verteilten Führung (Distributed Leadership) und der gemeinschaftlich geteilten Führung (Shared bzw. Collective Leadership).

Da im Rahmen der Literaturrecherche (siehe Anhang) die Schlagworte „Shared Leadership“ und „Distributed Leadership“ die meisten Treffer erzielten, schließt sich die Autorin der Ansicht von Bolden (2011) Döös und Wilhelmsen (2021, S. 716) an, dass geteilte und verteilte Führung die beiden dominierenden kollektiven Konzepte sind.

Allen Ansätzen gemeinsam ist eine Abkehr von Zeiten eines hierarchischen Führungsverhaltens, ohne dass dieses grundsätzlich (situationsabhängig) negiert wird.

4.3 ‚Erfolgsfaktoren‘ von Plural Leadership

Dieses Unterkapitel widmet sich der Fragestellung, wie sich die Wirksamkeit einer ‚gelingenen‘ Einführung von Plural Leadership konkret messen lässt.

Ausgehend von der Betrachtung, dass Plural Leadership ein kollektives Phänomen ist, das auf verschiedene Personen verteilt oder von ihnen geteilt wird, das potenziell fließend ist und in Interaktion entsteht (Denis et al. 2012b, S. 212), bieten sich die Messkriterien der Organisationspsychologie als Indikatoren an. Die Organisationspsychologie untersucht die Wirkung von Organisationsstrukturen und erforscht die Beziehung der Menschen in einer Organisation. Die Arbeits- und Organisationspsychologie ist auf die Wahrnehmungen und Empfindungen von Menschen im Rahmen ihrer Arbeit ausgerichtet. Insbesondere die Auswirkungen auf die Arbeitsmoral und Einstellung zur Arbeit werden näher untersucht (Rosenstiehl und Spieß 2010, S. 1 f.).

Welche Erfolgsfaktoren sind aus Sicht der Organisationspsychologie messbar?

Es findet eine Differenzierung zwischen wirtschaftlichen und psychosozialen Erfolgsfaktoren statt. Wirtschaftliche Erfolgsfaktoren sind die Arbeitsergebnisse wie Effektivität und die Effizienz der Arbeit des Teams. Psychosoziale Erfolgsfaktoren erfassen vor allem affektive Erfolge, qualitative Erfolgsfaktoren wie Einstellungen und Befindlichkeiten. Dazu zählen z. B. Zufriedenheit (Satisfaction, Contentment) und Wohlbefinden (Well-being) der Teammitglieder, ihr Engagement, ihre Loyalität und ihr Zusammenhalt (vgl. Räcke 2020, S. 20).

Räcke (2020, S. 33) definiert die Begriffe Teameffektivität (‚team effectiveness‘) und Teameffizienz (‚team efficiency‘). Die Teameffektivität beschreibt, ob und inwieweit das Ziel am Ende des Prozesses erreicht wurde. Die Messung der Teameffektivität gründet auf

der Annahme, dass eine Gruppe von Menschen, die zusammenarbeiten, viel mehr erreichen kann, als wenn die Einzelpersonen des Teams allein arbeiten würden. „Teameffizienz ist ein Maß für die Wirtschaftlichkeit der Zielerreichung und stellt eine Kosten-Nutzen-Relation dar“. Mit der Teameffizienz wird abgebildet, wie ressourcenschonend das Ziel erreicht wurde.

Mit Teamleistung (,team performance‘, ,power‘) ist das feststellbare Ergebnis in Teameffizienzmodellen gemeint, bezogen auf die Effizienz oder Effektivität.

Die Arbeitszufriedenheit deckt die individuelle Ebene, die Perspektive der Mitarbeitenden, ab. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse des Statista-Dossiers zu Millennials in Deutschland, publiziert 2021 (Statista 2021), interessant. Dabei wurde 2019 – u. a. an Millennials gerichtet – die Frage gestellt, aus welchen Gründen die Befragten innerhalb der nächsten zwei Jahre den Arbeitgeber wechseln würden. Die meisten befragten Millennials waren mit ihrer Bezahlung unzufrieden (43 %) und **vermissten Aufstiegsmöglichkeiten** (35 %). Immerhin 28 % gaben einen Mangel an Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, 23 % fehlende Wertschätzung, 21 % fehlende Herausforderungen und 15 % die Arbeitsplatzkultur an.

Im Umkehrschluss wünschten sich die Millennials 2018 von ihren zukünftigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern neben den monetären Vorteilen (63 %) eine „angenehme“ Arbeitskultur (52 %) und Möglichkeiten für kontinuierliche Lernerfahrungen (48 %).

Gütekriterien der Arbeitszufriedenheit (für Millennials) sind dementsprechend:

- Aufstiegsmöglichkeiten
- Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten
- Wertschätzung
- Herausforderungen (ohne in eine schlechte Work-Life-Balance zu geraten)
- „Angenehme“ Arbeitskultur

Zu berücksichtigen ist, dass die jeweiligen Merkmale in diesem Dossier nicht erläutert werden und damit frei interpretierbar sind.

5 Shared Leadership – eine literaturgestützte Begriffsbestimmung

Als Synonym für Shared Leadership werden in der deutschsprachigen Literatur häufig die Begriffe „geteilte Führung“ oder „gemeinsame Führung“ genutzt.

Analog zur Recherche zu Plural Leadership wird deutlich, dass es schwierig ist, eine allgemeingültige Begriffsbestimmung zu finden.

Pearce et al. (2014, S. 277) zitieren in diesem Zusammenhang DeRue und Ashford: „Im Extremfall ist die gemeinsame Führung genau das, wonach es klingt: Alle sozialen Akteure in einer Organisation oder Gruppe sind an dem Prozess beteiligt, sich gegenseitig zu produktiven Zielen zu führen“. Gemeinsame Führung beruht auf der Vorstellung, dass fast jeder Mensch in fast allen organisatorischen Rahmenbedingungen in der Lage ist, die Last und Verantwortung für die Führung zu teilen, zumindest bis zu einem gewissen Grad.

Gemeinsame Führung umfasst nach Pearce et al. (2014) andere Begriffe (wie „charismatic, conventional, collective, distributed, empowering, rotated, strategic, servant, team, and visionary“) und bietet eine Möglichkeit, sie zu ordnen und ihnen einen Sinn zu geben. In diesem Sinne ist Shared Leadership eine Metatheorie, die andere Führungstheorien umfasst.

Shared Leadership wird von Pearce und Conger (2003, S. 1) als „ein dynamischer, interaktiver Beeinflussungsprozess zwischen Einzelpersonen in Gruppen“ beschrieben, „bei dem das Ziel darin besteht, sich gegenseitig zum Erreichen von Gruppen- oder Organisationszielen oder zu beidem führen“. Diese Art des Beeinflussungsprozesses zwischen den Gruppenmitgliedern wird auch als laterale Einflussnahme bezeichnet.

„The key distinction between shared leadership and traditional models of leadership is that the influence process involves more than just downward influence on subordinates by an appointed or elected leader. Rather, leadership is broadly distributed among a set of individuals instead of centralized in hands of a single individual who acts in the role of a superior (Pearce und Conger 2003, S. 1)“.

Gemeinsame Führung liegt nach Pearce (2004, S. 48) dann vor, wenn sich alle Mitglieder eines Teams voll in die Führung des Teams einbringen und nicht zögern, ihre Mitstreiterinnen und Mitstreiter zu beeinflussen und anzuleiten, um das Potential des Teams als Ganzes zu maximieren. Gemeinsame Führung bedeutet einen gleichzeitigen, fortlaufenden Prozess der gegenseitigen Beeinflussung innerhalb eines Teams, der sich durch ein „serielles Auftauchen“ sowohl offizieller als auch inoffizieller Führungskräfte

auszeichnet. In diesem Sinne kann die geteilte Führung mit Empowerment (siehe Kap. 7.1) in Teams in Verbindung gebracht werden.

Carson et al. (2007) betonen, dass Shared Leadership eine entstehende Eigenschaft einer Gruppe ist. Die Studie von Carson et al. umfasst die Erhebung der Bedingungen von Shared Leadership und des entsprechenden Einflusses auf die Teamleistung. Die Ergebnisse zeigen, dass das interne Umfeld eines Teams und das Coaching durch einen externe Leitung wichtige Voraussetzungen für die gemeinsame Führung sind und dass das Coaching durch eine Externe oder einen Externen besonders wichtig für die Entwicklung der gemeinsamen Führung ist. Da die Kunden gebeten wurden, die Effektivität jedes Teams in Bezug auf die Projektergebnisse zu bewerten, kann darüber hinaus aufgrund der Rückmeldungen ein positiver Zusammenhang zwischen Shared Leadership und der Teamleistung bestätigt werden (vgl. Carson et al. 2007, S. 1228).

Wang et al. (2014, S. 186 f.) widmen sich in ihrer Meta-Analyse der systematischen Untersuchung der Beziehung zwischen Shared Leadership und Teameffektivität. Dazu wählten sie ausschließlich Studien, bei denen der Ansatz der sozialen Netzwerkdicke angewandt wurde, und schlossen Forschungsergebnisse aus, die sich auf die Auswirkungen von Shared Leadership auf individueller Ebene konzentrierten. Im Ergebnis stimmen sie grundsätzlich mit Pearce und Conger darin überein, dass Shared Leadership für die Erreichung von Teamzielen wesentlich ist (ebd., S. 190).

Nicolaidis et al. (2014) setzen sich kurz darauf in ihrer Meta-Analyse mit proximalen, distalen und moderierenden Beziehungen im Zusammenhang mit Shared Leadership von Teams auseinander. Sie schlossen in ihre Meta-Analyse Studien ein, die das Ausmaß untersuchten, in dem spezifische Teamführungsfunktionen (entsprechend dem Rahmenwerk der Führungsfunktionen nach Morgeson et al. 2010) und Führungsverhalten (nach Pearce und Sims, 2002) informell von internen Teammitgliedern ausgeübt und mit definierten Methoden gemessen wurden. Ausgeschlossen wurden Studien, die eine Analyse auf individueller Ebene durchführten, da sich Shared Leadership per Definition als ein Phänomen auf Teamebene darstellt. Nicolaidis et al. stellen sich die Forschungsfragen, ob die Teamgröße, die Dauer der Teamzugehörigkeit, die Art des Teams (Entscheidungs-, Aktions- und Projektteams) und die Art und Weise, wie Shared Leadership gemessen wird, die Beziehung zwischen Shared Leadership und Teamleistung beeinflussen. Gleichfalls untersuchen sie u. a. den Mediator Vertrauen und bestätigen ihre Hypothese, dass Teamvertrauen ein „robuster Prädiktor für die Teamleistung“ ist (Nicolaidis et al. 2014, S. 932). Hervorzuheben ist auch, dass die geteilte Führung be-

sonders effektiv ist, wenn die gegenseitige Abhängigkeit hoch ist, wenn die Teammitglieder eng zusammenarbeiten, wenn ihre Handlungen ineinandergreifen. Damit bestätigen Nicolaidis et al. den Bezug zwischen geteilter Führung und Teamleistung, wie ihn bereits Wang et al. (2014) analysierten.

D’Innocenzo et al. (2016, S. 1666 ff.) identifizieren im Rahmen ihrer Literaturrecherche „herausragende“ Kriterien von Shared Leadership. Dazu schlossen sie in ihre Meta-Analyse folgende Forschungsergebnisse ein: Studien, die Messungen sowohl der gemeinsamen Führung als auch der Leistung auf Teamebene umfassen; Studien, in denen die Teams während des Untersuchungszeitraums mehrere Leitungen haben mussten; und Studien, in denen eine Form von Shared Leadership ausgeübt wurde. Die Kriterien sind:

- der „Ort der Führung“ („locus of leadership“), der bestimmt, ob sich die Führung innerhalb des Teams (intern) oder außerhalb des Teams (extern) befindet
- „Formalität der Führung“ („formality of leadership“), die aussagt, ob die Führung durch formelle Personen in der Hierarchie einer Organisation oder durch andere Organisationsmitglieder (Teammitglieder) informell ausgeübt wird
- die „gleiche und ungleiche Verteilung“ („equal and unequal distribution“), die sich auf das Ausmaß bezieht, in dem die Teammitglieder an der Führung beteiligt sind
- die „Zeit“ („temporal dynamics“) als zentraler Aspekt
- und die „Einbeziehung mehrerer Rollen und Funktionen“ („involvement of multiple roles and functions“), die darauf hindeuten, dass Shared Leadership nicht statisch ist und dass Führungsrollen von verschiedenen Teammitgliedern entweder zur gleichen Zeit oder zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebenszyklus eines Teams übernommen werden können.

Auf Basis dieser identifizierten Kriterien definieren D’Innocenzo et al. (2016, S. 1668) Shared Leadership wiederum als „ein entstehendes und dynamisches Teamphänomen, bei dem Führungsrollen und Einfluss auf die Teammitglieder verteilt werden“.

Zhu und Liao (2019) klären im Rahmen ihres Reviews den Begriff des Shared Leaderships, grenzen ihn konzeptionell von anderen, sich theoretisch überschneidenden Konstrukten ab, zeigen Möglichkeiten der Messung auf und entwickeln einen integrativen Rahmen für die Antezedenzen, proximalen und distalen Konsequenzen und Rahmenbedingungen von Shared Leadership. Sie (ebd., S. 838) beschreiben u. a. folgende Formen/Varianten, wie Führung geteilt wird, geteilt werden kann:

- Die Teammitglieder arbeiten zeitlich und räumlich zusammen, um dieselbe Führungstätigkeit gemeinsam durchzuführen.
- Der Prozess des Teilens findet im Laufe der Zeit statt, wobei die Teammitglieder nach und nach zu informellen Führungskräften werden oder sich in der Führungsrolle abwechseln (rotierende Führung).
- Der Prozess des Teilens findet über funktionale Rollen hinweg statt.

Die Teammitglieder können in Abhängigkeit von ihren persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihren Wünschen im Einzelfall Führungsaufgaben innerhalb eines Teams (in gegenseitiger Abhängigkeit) übernehmen.

Zhu und Liao identifizieren mit Hilfe der drei genannten Hauptmerkmale sechs sich theoretisch überschneidende Führungskonstrukte, die sie in dem Review erläutern. Sie kommen am Ende ihrer Recherche zum Ergebnis, dass kollektive Führung viele Gemeinsamkeiten mit geteilter Führung hat und dass keine endgültigen Schlussfolgerungen über die Unterschiede zwischen geteilter Führung und kollektiver Führung auf der Grundlage der Forschung (Stand 2018) gezogen werden können.

Geteilte Führung ist im deutschsprachigen Raum entsprechend allen analysierten Definitionen nach Werther (2013, S. 13) im Kern „ein dynamischer sozialer Einflussprozess innerhalb eines Teams oder einer Organisation, bei dem mehrere formelle oder informelle Führungspersonen gemeinsam (d. h. zur gleichen Zeit) oder rotierend (d. h. zu verschiedenen Zeiten) auf ein kollektives Ziel hinwirken“. Diese Umschreibung weicht nicht von den bisherigen Ergebnissen ab.

Shared Leadership (die gemeinschaftlich geteilte Führung) umfasst nach Endres und Weibler (2019, S. 10) „Konstellationen, bei denen potenziell alle oder doch zumindest eine größere Zahl an Mitgliedern Führungsaufgaben wahrnehmen. Führungsrollen werden über das gesamte Team verstreut und dynamisch immer wieder verteilt. Dieser Prozess basiert auf einer fluiden Übernahme von Führung durch die Gruppenmitglieder auf der lateralen Ebene“.

Endres und Weibler unterscheiden zwei Forschungsrichtungen:

Die erste Forschungsrichtung befasst sich mit dem Ansatz der vertikalen Führung (Vertical Leadership). Der Schwerpunkt liegt auf einer einzelnen Person, die zur Führung bestimmt ist, sowie auf den Beziehungen zwischen dieser einzelnen Führungsperson und ihren Mitarbeitenden. Die vertikale Führung fokussiert Verhaltensweisen (soziale

Interaktionen) und Gruppenprozesse, die diese Führungspersonen zur Förderung der Teameffektivität einsetzen.

An dieser Stelle sei auf Manz und Sims verwiesen, die 1993 in ihrem Buch „Business without Bosses“ mit der Beschreibung des „Superleaderships“ die Notwendigkeit einer Organisationsleitung erkannten, da sie „eines der wichtigsten Ingredienzien für den Erfolg von Teams“ ist, vorausgesetzt, dass sie als Teamleitung die Teams in die Lage versetzen kann, „aus eigener Kraft die Produktivität und Qualität zu erzielen, die heute verlangt wird (1993, S. 5)“.

Die zweite Forschungsrichtung beschäftigt sich mit dem Ansatz des Shared Leaderships (der gemeinsamen/geteilten Führung). Dieser Ansatz geht davon aus, dass Führung nicht nur von einer bestimmten Führungsperson ausgeht, sondern auch von den Teammitgliedern selbst. Daher besteht in dieser Variante eine geringere Unterscheidung zwischen Führenden (Leaders) und Geführten (Followers), da die Teammitglieder, die Follower, beide Rollen einnehmen können.

Endres und Weibler (2019, S. 11 f.) verstehen Shared Leadership als „echten gemeinschaftlichen Führungsprozess“, wenn die Geführten „auch mitziehen (z. B. indem sie zur Umsetzung von Vorschlägen bereit sind und beitragen)“, wenn andere Teammitglieder bereit sind, Führungsverhalten zu übernehmen und Führungsverhalten zeigen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Shared Leadership in einem Team mit oder ohne designierte Führungskraft stattfinden kann, dass es **entweder formell oder informell** sein kann und dass es um die Verteilung und das Teilen von Führung(-verantwortung) unter **allen Teammitgliedern** geht (im Gegensatz zu nur einer oder zwei Führungskräften).

Bei geteilter Führung geht es um einen lateralen bzw. horizontalen Einfluss unter den Teammitgliedern. Des Weiteren wird geteilte Führung als ein emergentes Teamphänomen auf kollektiver Ebene betrachtet.

Anhand der aufgeführten Definitionen wird deutlich, dass Führung grundsätzlich auf verschiedene Personen aufteilbar ist. Hinsichtlich der Motive sowie Art und Umfang der Aufteilung ergeben sich in der Praxis Unterschiede in der Ausgestaltung.

6 Distributed Leadership – eine literaturgestützte Begriffsbestimmung

Wie bei der Suche nach einer einheitlichen Begriffsbestimmung für ‚Plural Leadership‘ und ‚Shared Leadership‘ (SL) existieren auch bei ‚Distributed Leadership‘ (DL) konkurrierende und bisweilen widersprüchliche Interpretationen, was der Begriff bedeutet.

Shared Leadership und Distributed Leadership werden zum Teil als Synonyme für das gleiche Führungskonzept genannt (vgl. Harris 2004, Day et al. 2004, S. 873 und Bolden 2011, S. 254 ff.). Spillane (2005, S. 149) hingegen lehnt eine Synonymisierung ab.

Der vielfach zitierte australische Forscher Gronn beschreibt bereits 2000 im Artikel „Distributed Properties“ (‚verteilte Eigenschaften‘) seine Vorstellungen zu „conjoint agency“ und „concertive action“. „Conjoint agency“ (‚gemeinsames Handeln‘) setzt er mit pluralistischen Arbeitsgruppen in Verbindung: Eine Vielzahl von Akteuren sind einzubeziehen. Ihre Handlungen sollen „ineinandergreifen, um neue Muster interdependenter Beziehungen auszudrücken (Gronn 2000, S. 325).

Gronn (2002) skizziert im weiteren Verlauf einen Rahmen für das Verständnis von verteilter Führung und eine Taxonomie zur Klassifizierung von Varianten verteilter Muster. Er unterscheidet zwischen zwei Formen der verteilten Führung, dem numerischen Handeln und dem konzertierten Handeln. Im Zusammenhang mit dem konzertierten Handeln beschreibt er drei Formen verteilter Führung: die spontane Zusammenarbeit, die intuitiven Arbeitsbeziehungen und institutionalisierte Praktiken. Zusammengefasst fordert konzertiertes Handeln („concertive actions“) dazu auf, verteilte Führung auf eine ganzheitliche Art zu verstehen. Dies sagt aus, dass sich aus der gemeinsamen Aktivität von Teammitgliedern eine zusätzliche Dynamik ergibt. Die Teammitglieder bündeln ihre Initiative und ihre Fachexpertise so weit, dass das Ergebnis größer ist als die Summe ihrer individuellen Aktionen. Verteilte Führung ist mehr als die Summe ihrer Teile. Die konzertierte Aktion (gemeinsame Aktion) wird als starke Form des Distributed Leaderships ausgelegt (vgl. Gronn 2002, S. 429).

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Huber (2020, S.1428) ein Unterkapitel dem Distributed Leadership – Führung als konzertierte Aktion – widmet. Er resümiert, dass Distributed Leadership „als das Gesamt der Expertise, der Entscheidungen, der Zielsetzungen und Umsetzungen in der Schule“ zu verstehen ist. Dabei ist die Koordination aller Beteiligten im Prozess der Zielfindung und in der Umsetzung äußerst relevant.

Verteilte Führung unterstützt in diesem Sinne eine Verlagerung des Schwerpunkts von den Rollen und Verhaltensweisen der Führungskräfte auf die gemeinsamen Aktivitäten und Funktionen der Führung.

Leithwood und Riehl (2003, S. 3) fassen die zu dieser Zeit wichtigsten Erkenntnisse aus der Forschung zur Schulleitung zusammen. Eines der, wenn auch nur wenig empirisch belegten Ergebnisse deutet darauf hin, „dass Lehrkräfte, die eine Führungsrolle übernehmen, anderen Lehrkräften dabei helfen können, sich Ziele zu setzen, die Veränderungen zu verstehen, die zur Stärkung des Lehrens und Lernens erforderlich sind, und gemeinsam auf Verbesserungen hinzuarbeiten.“

Entsprechend Bennett et al. (2003, S. 7) ist verteilte Führung nicht etwas, was ein Einzelner für andere tut, oder eine Reihe individueller Handlungen, mit denen Menschen zu einer Gruppe oder Organisation beitragen. Bennett et al. unterstreichen anhand einer Literaturübersicht, dass Distributed Leadership eine emergente Eigenschaft einer Gruppe oder eines Netzwerkes von interagierenden Individuen ist. Sie erkennen eine Offenheit bezüglich der Grenzen der Führung (d. h., wer innerhalb und außerhalb der Organisation eine Rolle spielt) und verweisen darauf, dass die Vielfalt des Fachwissens auf viele verteilt ist, nicht auf wenige.

Die analysierte emergente Eigenschaft einer Gruppe findet sich gleichfalls in Bezug auf Shared Leadership (vgl. Cox et al. 2003, S. 53 und Zhu und Liao 2019, S. 837).

Harris (2004, S. 13) befasst sich auf der Grundlage empirischer Daten aus zwei damals aktuellen Studien mit der Beziehung zwischen verteilter Führung und verbesserten Lernergebnissen und fordert in diesem Zusammenhang, das Fachwissen dort zu nutzen, wo es in einer Organisation vorhanden ist, anstatt es nur über eine formale Position oder Rolle zuzugestehen. Dies entspricht nach Harris und Muijs (siehe unten) der Funktion des Mediating, des Managements von Ressourcen.

Tian et al. (2016, S. 146) knüpfen an die von Bennett et al. durchgeführte Forschungsarbeit (Desk Study) an, in der festgestellt wurde, dass die damals untersuchten Studien nicht in der Lage waren, Distributed Leadership zu konzeptualisieren oder die Umsetzung von verteilter Führung „empirisch zu umreißen“. In ihrer Metastudie empfehlen sie, Distributed Leadership als einen Prozess zu definieren, der u. a. durch das Handeln auf allen Organisationsebenen entsteht. Wissenschaft und Forschung sollten zukünftig untersuchen, wie sich Lehrpersonen als „Teacher Leaders“ in ihren Rollen handlungsfähig und auch handlungswirksam an Führung beteiligen können; dies wird unter dem Begriff „Agency“ diskutiert.

Muijs und Harris (zitiert in Harries 2005, S. 205) stellen 2003 fest, dass es vier erkennbare Dimensionen der Lehrerführungsrolle gibt. Für Distributed Leadership sind die Dimensionen der „Partizipation“ und der „Beziehungen“ besonders relevant. Bei der partizipativen Führung arbeiten die Lehrkräfte kollegial mit anderen Lehrkräften zusammen, die Arbeit wird auf ein gemeinsames Ziel – an dessen Festlegung alle beteiligt waren – ausgerichtet. Die Lehrkräfte werden befähigt und übernehmen Verantwortung für die entsprechenden Veränderungen. Die „möglicherweise wichtigste Dimension der Führungsrolle von Lehrkräften ist der Aufbau enger Beziehungen zu einzelnen Lehrern, durch die gegenseitiges Lernen stattfindet. Es ist erwiesen, dass Lehrer als Führungskräfte Vertrauen und ein gutes Verhältnis zu den Kollegen aufbauen, solide Beziehungen herstellen und Schulkultur durch diese Beziehungen beeinflussen“.

Spillane (2005, S.144) behandelt die Frage „Was bedeutet es, eine verteilte Perspektive auf die Schulleitung einzunehmen?“ Eine verteilte Perspektive rahmt die Führungspraxis auf eine besondere Weise ein; die Führungspraxis wird dabei als Produkt der Interaktionen zwischen Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern und ihrer Situation betrachtet. Nach Spillane geht es bei Distributed Leadership vorrangig um die Führungspraxis. Ihn interessiert weniger, dass Führung verteilt ist, sondern wie sie verteilt, ist¹³. Eine detaillierte Beschreibung des Konstrukts „Situation“ bleibt an dieser Stelle aus. Diamond und Spillane (2016, S. 149) unterscheiden in Bezug auf das ‚Wie?‘ drei verschiedene Arten der Verteilung: die kollaborative, die kollektive und die koordinierte Verteilung. Aufgrund der bis zu diesem Zeitpunkt fehlenden präzisen Definition einer Situation (eine Situation definiert/konstituiert die tägliche Führungspraxis und die Führungspraxis wird von der Situation neu konstituiert) führen Diamond und Spillane (2016, S. 151) das umfassendere Konstrukt der „Bildungsinfrastruktur“ ein. Darunter lassen sich aufeinander abgestimmte und miteinander verzahnte Standards verstehen, die im weitläufigsten Sinne der Verbesserung der Unterrichtspraxis dienen.

Liu und Werblow (2019, S. 42) ermitteln mit Hilfe einer groß angelegten internationalen Studie, wie sich die dynamische Interaktion zwischen Schulleitungen, Lehrenden und Situationen im Sinne der praxiszentrierten Theorie von Spillane offenbart und welche Auswirkungen die Funktionsweise von Distributed Leadership auf die Einstellungen der

¹³ Diamond und Spillane (2016, S. 148) sprechen sich dafür aus, dass „die Führungspraxis – und nicht die Personen, die führen, oder der Kontext, in dem die Führungstätigkeit stattfindet“ von Relevanz ist. „Eine praxisorientierte Sicht konzentriert sich darauf, wie Führung vor Ort tatsächlich umgesetzt wird, was die Menschen tatsächlich gemeinsam tun (und mit welchen Ressourcen), wie sie es tun und warum sie es tun“. Der Begriff des Kontextes wird in diesem Artikel nicht näher beschreiben. In der Literatur finden sich zwei verschiedene Perspektiven auf die Führung im organisationalen Kontext: die Perspektive der Führungskraft und die Perspektive der Geführten (vgl. Özbek-Potthoff 2014)

Lehrkräfte hat. Die Integration von Lehrkräften „in die Schulleitung und das Schulmanagement“ erweist sich als sinnvoll, da sie sich positiv auf die Zufriedenheit, das Engagement und den wahrgenommenen Zusammenhalt auswirkt.

Bolden (2011) verschafft sich mittels einer Recherche im Zeitraum 1980–2009 einen Überblick über die Anzahl der Veröffentlichungen zu Konzepten im Zusammenhang mit Distributed Leadership und analysiert, dass DL im Laufe der Zeit so sehr an Bedeutung gewonnen hat, dass Shared Leadership als bis dahin bevorzugt bezeichnete Führungsform in den Jahren 2007–2009 von DL abgelöst wurde. Shared Leadership ist seiner Analyse entsprechend als Begriff eher in den USA verbreitet und scheint das favorisierte Konzept in der Medizin und in der Krankenpflege zu sein. Distributed Leadership ist als Begriff eher in Großbritannien bekannt. Veröffentlichungen fanden sich in Fachzeitschriften für Bildung und Bildungsmanagement. Die Schwerpunktsetzung von Distributed Leadership im Bildungsmanagement bestätigen Lang und Rybnikova (2014, S. 167) im Rahmen der Auswertung empirischer Studien.

Thorpe et al. (2011, S. 241) bestimmen nach der Analyse vielfältiger Ansätze Distributed Leadership als „eine Vielzahl von Konfigurationen, die aus der Ausübung von Einfluss entstehen und zu interdependentem und gemeinsamen Handeln führen“. Thorpe et al. (2011, S. 244) analysieren einige der derzeit aktuellen akademischen Debatten im Zusammenhang mit verteilter Führung. Vor diesem Hintergrund entwickelten sie ein Analyseinstrument, das sich an den Achsen „Planned“ versus „Emergent“ und „Aligned“ versus „Misaligned“ orientiert und damit eine Verortung verschiedener Denkweisen/Dimensionen von Distributed Leadership ermöglicht.

Im deutschsprachigen Raum werden nach Endres und Weibler (2019, S. 8) bei Distributed Leadership (verteilter Führung) „Führungsrollen von mehreren, potentiell allen Mitgliedern übernommen“. Sie betonen ausdrücklich, dass es sich hierbei um „eine Aufteilung von Führung und nicht um eine gemeinschaftliche Ausübung von Führung“ (wie bei Shared Leadership) handelt. Einzelne Führungspersonen bleiben klar identifizierbar.

Endres und Weibler (ebd., S. 9) skizzieren folgende Möglichkeiten, wie Führung verteilt werden kann:

- Rotierende Führungsverteilung
- Funktionsbasierte Führungsverteilung
- Rollendifferenzierung aufgrund unterschiedlicher Kompetenzen (Multiexpertenteams)

- Spontane oder situative Übernahme von Führung bei Überlastungs- oder Gefahrensituationen

Bonsen (2010, S. 291) und Rolff (2017, S. 36) bringen verteilte Führung mit Delegation in Verbindung. Dubs (2016, S. 138) definiert Delegation kurz als „Abgeben von Aufgaben mit den damit verbundenen Kompetenzen und der entsprechenden Verantwortung“. Im Rahmen der Delegation empfiehlt er eine Gliederung in Führungs- und Handlungsverantwortung. Dies bedeutet, dass die Führungsverantwortung bei der Führungskraft bleibt, ihre Führungsinstrumente sind Erfolgskontrollen und Sanktionen. Die Handlungsverantwortung für die richtige Ausführung der delegierten Aufgaben liegt bei den Mitarbeitenden. „Die oder der Vorgesetzte delegiert und bleibt für die richtige Führung der Delegation verantwortlich, indem er die Delegationsempfänger richtig auszubilden, auszuwählen und einzusetzen hat, die Arbeiten koordinieren und informieren muss sowie den Fortgang der Arbeit in angemessener Weise zu kontrollieren hat.“

Für Dubs (2013) bedeutet Distributed Leadership „das Verteilen von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung an Lehrkräfte, aber nicht Demokratisierung der Schule – die Schule braucht eine Führung. Eine „Distributed Leadership“ in der man nur auf das Wohlwollen, die Initiative der Lehrkräfte (bottomup) setzt, ist falsch, es braucht eine Schulleitungsperson, welche Impulse gibt, welche anregt, welche überwacht und dann dafür sorgt, dass die Elemente auch umgesetzt werden“.

Die Negierung von Demokratie wird so interpretiert, dass die Personen, an die delegiert wird, nicht gewählt werden und dass eine vertikal führende Schulleitung als Entwicklerin von Distributed Leadership nötig ist. Ansonsten würde diese Negierung den aktuellen gesellschaftspolitischen Forderungen nach Partizipation zuwiderlaufen.

An dieser Stelle sei bemerkt, dass Bonsen (2010, S. 291) den Fokus auf die Delegation kritisiert: Verteilte Führung sollte – wie im internationalen Vergleich – weitergedacht werden und z. B. nicht nur „zur Entlastung der Schulleitung oder zur Förderung der Mitbestimmung“ angedacht werden.

7 Plural Leadership – im Speziellen: Distributed Leadership – an Pflegeschulen

In diesem Kapitel wird betrachtet, welcher theoretische Ansatz von Plural Leadership am ehesten auf Pflegeschulen übertragen werden kann bzw. könnte.

Die Wahl fällt auf Distributed Leadership, da bei diesem Ansatz im Sinne von Endres und Weibler (2019, S. 8 f.) noch die „funktionale, aufgabenbezogene Trennung (Rollen-differenzierung) [...] im Vordergrund“ steht und dies nach Ansicht der Autorin die Realität abbildet. Die „funktionale, aufgabenbezogene Trennung“ wird von Spillane (2020, S. 49 ff.) als „Leader-Plus-Komponente“ umschrieben und durch den normativen Ansatz des Distributed Leadership erfasst. Bei diesem geht es um die Optimierung der Führungs-Verteilung („Wer macht was?“), um Organisationen zu verbessern. Es werden die Auswirkungen bestimmter Konfigurationen von Führungsrollen oder -aktivitäten betrachtet.

Im (weiteren) Sinne der Schulentwicklung reicht diese Perspektive nicht aus. Es interessiert vielmehr, wie die Führungsrollen und Verantwortlichkeiten in der Praxis umgesetzt werden können. Auch an dieser Stelle kann die Entscheidung für Distributed Leadership gerechtfertigt werden. Im internationalen Sprachgebrauch verbirgt sich hinter dem Begriff des Distributed Leaderships der deutliche Hinweis auf die Interaktionen zwischen Führenden und Geführten, der wechselseitigen Beziehung, weil Personen sowohl führen als auch geführt werden können. Bei der Distributed-Leadership-Perspektive, im Speziellen beim konzeptionell-analytischen Ansatz, wird im Gegensatz zum normativen Ansatz die Führungsaktivität als Produkt von Führenden, Geführten und Situationen betrachtet. Da der Fokus auf Führung als sozialem Phänomen auch für Pflegeschulen relevant ist, gilt dies als weiteres Argument für die Wahl des Distributed Leaderships (vgl. Spillane 2020, S. 47 ff.).

Als Strukturierungselement der wissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich Distributed Leadership bzw. ‚verteilter Führung‘ dienen die Kernelemente einer professionellen Bürokratie nach Mintzberg.

7.1 Distributed Leadership und die ‚strategische Spitze‘

Das traditionelle Bild von Schulleitungen als Personen, die die Richtung vorgeben, die wichtigsten Entscheidungen treffen und die Mitarbeitenden/Lehrkräfte anspornen, ist tief in einer individualistischen Sicht der Welt verwurzelt. Gerne wird an dieser Stelle von charismatischen Heldinnen und Helden („heroic leadership“) gesprochen.

Im Jahr 1954 vertrat Gibb (zitiert in Denis et al. 2012a, S. 404 und Thorpe et al. S. 242) die Ansicht, dass nicht bestimmte Persönlichkeitsmerkmale die Führung definieren, sondern das Ausmaß, in dem Menschen Führungsaufgaben wahrnehmen. So schlug er vor, dass Führung als ein Gruppenphänomen¹⁴ betrachtet werden kann, das von mehreren Personen geteilt wird. Das traditionelle Führungsbild wird in Frage gestellt.

Der Konformationsdruck (das Durchsetzen von gemeinsam entwickelten Verhaltensregeln und Vorschriften, auch wenn sie im Einzelfall individuellen Haltungen und Einstellungen widersprechen) und das Gruppendenken (wenn die Teilnehmenden einer Gruppe ihre Auffassungen für unantastbar halten und keine Kritik zulassen) bilden nach Ansicht der Autorin kritische Gruppenphänomene, die beobachtet werden müssten.

Im Rahmen der Literaturrecherche finden sich zahlreiche Hinweise auf Führungsverhalten.

Dubs (2013) spricht in einem Vortrag, den er im Rahmen der 5. Qualitätssicherungskonferenz in St. Gallen hielt, davon, „dass Schulleitungen kooperativ-situativ führen, Aufgaben und Verantwortung an die Lehrerschaft übertragen und dabei auf vorhandene bzw. noch aufzubauende Kompetenzen achten sollten. Distributed Leadership bedeutet von Fall zu Fall (situativ) einzuschätzen, wann auftretende Probleme/Situationen an der Schule durch die Schulleitungsperson gelöst werden können und wann der Einbezug der Lehrerschaft erforderlich ist“.

Diese Einschätzung birgt nach Ansicht der Autorin die Gefahr, eine objektivistische Führungsperspektive einzunehmen. Führung wird an dieser Stelle verdinglicht, es wird entsprechend Endres und Weibler (2019, S. 50) suggeriert, „dass Führung „etwas“ ist, das verteilt werden kann – und zwar von denen, die Führung innenhaben („besitzen“)“. Der Objektivitätsmythos übersieht nach Meinung des Autorenteam, dass Führung „von den Beteiligten, basierend auf individuellen sowie kontextabhängigen Interpretationen erst geschaffen wird“. Dies hat für die Entwicklung von Distributed Leadership eine Verschiebung von einer starren, objektivistischen Perspektive von Führung hin zu einer dynamischen Interaktions- und Beziehungsperspektive zur Folge. Diese Verschiebung beinhaltet eine Abkehr von einem auf das Individuum zentrierten Führungsverhalten. In den

¹⁴ Gruppen profitieren davon, dass jedes Teammitglied seine individuellen Stärken einbringen kann. So fügt sich im Prozess des gemeinsamen Arbeitens, ähnlich wie bei einem Puzzle, das Beste der Einzelnen zu einem perfekten Gesamtbild zusammen. In jedem Fall gilt: Die Gruppenleistung ist nicht die Summe der Einzelleistungen. Sie kann höher oder niedriger sein, denn innerhalb einer Gruppe finden verschiedenste Interaktionen statt, welche die Leistung beeinflussen.

Fokus rückt eine Führung verstanden als sozial konstruierter Prozess, die Geführtenperspektive gewinnt an Bedeutung (vgl. Endres/Weibler 2019, S. 51).

An dieser Stelle beschreiben DeRue und Ashford (2010, S. 628), dass die Identitäten von Führungskräften und Gefolgsleuten auch sozial konstruiert sind und in einer engen Beziehung zueinanderstehen. Durch die Gleichsetzung von ‚Führungskräften‘ mit Personen, die eine Führungsposition innehaben, und ‚Gefolgsleuten‘ mit Personen, die anderen in einer Organisation unterstellt sind, entsteht eine sozial konstruierte und wechselseitige Beziehung zwischen Führungskräften und Gefolgsleuten. Eine Führungsidentität bildet sich durch Interaktionen mit relevanten Anderen aus und kann sich daher verändern.

Die Identität der Führung ist demzufolge ein wesentliches Merkmal für ein ‚erfolgreiches‘ Führen. Nur wer die Führungsrolle überzeugend ausfüllt, kann die erforderliche Resonanz bei den Mitarbeitenden bewirken, damit diese die wechselseitige Führungssituation anerkennen.

Falls Distributed Leadership angedacht wird, ergeben sich aus der Literaturrecherche folgende Anregungen für Schulleitungen:

Empowering Leadership, verstanden als Erweiterung von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen bei gleichzeitiger Befähigung der Mitarbeitenden, zählt zu den mehrfach genannten Ansatzpunkten aus Leitungssicht (sowohl in den Distributed-Leadership- als auch Shared- Leadershipansätzen). Die Leitung ermutigt und unterstützt in diesem Sinne die Mitarbeitenden u. a. bei der (Wieder-)Entdeckung der eigenen Stärken. Zu den repräsentativen Verhaltensweisen des Empowering Leaderships gehören die Förderung unabhängigen Handelns, die Förderung von Opportunitätsdenken, die Förderung von Teamarbeit, die Förderung der Selbstentwicklung und die Anwendung partizipativer Zielsetzung.

Emergence Leadership wird gleichfalls in beiden Ansätzen hervorgehoben. Die Schulleitung übernimmt eine unterstützende Rolle, sie schafft Rahmenbedingungen, in denen Veränderungen wertgeschätzt werden. In diesem Umfeld übernehmen die Lehrenden Führungsrollen ohne die Beratung der Schulleitung, sprich: eigenverantwortlich.

Wirkungsstark könnte nach Ansicht der Autorin das **Konzept der ‚Expressed Humility‘** von Owens et al. sein. Owens et al. (2013, S. 1531) belegen, dass Expressed Humility (Bescheidenheit) in organisatorischen Kontexten wichtig ist. Dieser Ansatz gilt als wirksames Mittel zur Mitarbeiterbindung. ‚Expressed Humility‘ wird als zwischenmenschliche

Eigenschaft bezeichnet, die in sozialen Kontexten auftaucht und im Wesentlichen folgende Komponenten umfasst: eine manifeste Bereitschaft, sich selbst richtig einzuschätzen (‚Manifested Willingness to See Self-assessment‘), eine gezeigte Wertschätzung der Stärken und Beiträge anderer (‚Appreciation of Others‘ Strengths and Contributions‘) und eine eigene Lehrbarkeit (‚Teachability‘).

Zusammengefasst sollten Schulleitungen ihren Lehrkräften Räume geben, damit sie sich frei – ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend – entfalten können. Dazu gehört nicht, dass sich die Schulleitung ständig und kontrollierend einbringt, sondern, dass sie Vertrauen gegenüber ihren Lehrkräften besitzt, ohne die Kennzahlen und Ziele aus dem Blick zu verlieren.

7.2 Der ‚Hilfsstab‘ und die ‚Technostruktur‘ an Pflegeschulen

Pflegeschulen verfügen wie allgemeinbildende Schulen im Bereich des ‚Hilfsstabes‘ über ein Sekretariat im Sinne einer zentralen Anlaufstelle für alle an der Schule beteiligten bzw. interessierten Personen. Bei Betrachtung eines exemplarischen Aufgabenkataloges eines Schulsekretariates weichen die Aufgaben nicht von denen an einer Pflegeschule ab¹⁵.

Die Autorin verbindet mit dem Begriff des ‚Hilfsstabes‘ auch den Begriff des sogenannten Stabliniensystems. Der einzelnen Führungsposition (Schulleitung) werden Expertinnen und Experten mit spezifischem Fachwissen zur Seite gestellt, die die Schulleitung unter dem Aspekt ihrer spezifischen Kompetenz beraten, ohne selbst (formelle) Entscheidungsbefugnisse zu haben (vgl. Paul 2015, S. 264). An dieser Stelle kommt für Pflegeschulen z. B. eine Expertin / ein Experte für das Qualitätsmanagement, das betriebliche Gesundheitsmanagement oder die Öffentlichkeitsarbeit in Frage.

Grundsätzlich dient die Technostruktur einer Standardisierung von Abläufen in einer Organisation. Die Technostruktur in der professionellen Bürokratie ist entsprechend Mintzberg (1980, S. 336) minimal, da die komplexe Arbeit der operativen Fachkräfte nicht ohne weiteres formalisiert werden kann und ihre Ergebnisse nicht durch Aktionsplanungs- und Leistungskontrollsysteme standardisiert werden können.

¹⁵ Grob skizziert handelt es sich um folgende Aufgaben: Registraturarbeiten, Postdienst, Material- Bedarfsdeckung, Haushalts- Kassen- und Rechnungswesen, administrative Unterstützung der Schulleitung, Angelegenheiten der Auszubildenden, Lehrpersonal, sonstige schulische Veranstaltungen und allgemeine Arbeiten (https://schulische-personalgewinnung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulische-personalgewinnung.bildung-rp.de/Aufgabenkatalog_Schulsekretaerinnen.pdf)

Diese Auslegung gilt es rund vierzig Jahre später anzupassen, da sich die Technostruktur in Schulen in rahmengebenden Gesetzen, Verordnungen, Erlassen und bundesweiten Rahmenlehrplänen (für die theoretische und praktische Ausbildung) einschließlich entsprechender Handlungsempfehlungen zeigt und Einfluss auf die ‚strategische Spitze‘, den ‚betrieblichen Kern‘ und das ‚mittlere Management‘ nimmt. Auf diese Rahmgebung wurde im Kapitel 3.2.4 näher eingegangen.

Eine weitere Aufgabe der Technostruktur besteht darin, eine Anpassung der Organisation an Veränderungen bzw. einen notwendigen Wandel zu bewirken (Mintzberg 1980, S. 323). Vor der Bewirkung eines Wandels sollte zunächst eine Ist-Analyse erstellt werden. Für die Planung, methodische Auswahl, Auswertung dieser Bestandsaufnahme und Diagnosestellung eignet sich die Einrichtung einer Steuerungsgruppe. Die Stellung einer fundierten Diagnose sollte im weiteren Verlauf unter Einbeziehung aller Beteiligten in einer gemeinsamen pädagogischen Konferenz erfolgen. Rolff (2017, S. 85 f.) schlägt dazu eine mehrtägige, methodisch, didaktisch und örtlich gut vorbereitete Veranstaltung vor.

7.3 Distributed Leadership und der ‚betriebliche Kern‘

Die Schulleitung braucht die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich führen zu lassen, und in der Gemeinschaft Führung zu übernehmen.

Wie kann diese Bereitschaft initiiert oder gefördert werden?

Diese Bereitschaft kann gefördert werden, wenn die Führung auf breiter Basis erfolgt und die Lehrenden die Möglichkeit erhalten, zusammenzuarbeiten und sich aktiv an Veränderungen und Innovationen zu beteiligen. In der Literatur wird immer wieder betont, wie wichtig die Einbeziehung der Lehrkräfte in die Entscheidungsprozesse ist und dass sich eine kollegiale Zusammenarbeit positiv auf die Veränderungsbereitschaft der/des Einzelnen auswirkt. Vorausgesetzt wird an dieser Stelle die Annahme, dass Distributed Leadership eine Interaktion, eine emergente Eigenschaft einer Gruppe oder eines Teams abbildet (vgl. u. a. Day et al. 2003, S. 35 ff.).

Auf die Ausgestaltung der Beziehungen kommt es an. Dies stellt aus Sicht der Autorin eine größere Herausforderung dar als die organisationale Implementierung einer erweiterten Schulleitung, der Einrichtung von Projektgruppen/Qualitätszirkeln und einer übergeordneten Steuerungsgruppe, die das systematische Delegieren von Aufgaben, Verantwortung und Kompetenzen unterstützen (Dubs 2013).

Bedeutend ist die Aussage von Dubs (2013), dass Grundwissen des organisationalen Lernens bei den Lehrkräften vorausgesetzt werden muss, damit sie sich in Gruppen intensiv mit einer bestimmten Thematik/Situation auseinandersetzen können.

Dies führt zur Grundidee einer Schule, die entsprechend Senge et al. (2012) lernt. Die fünf Führungs- bzw. Lerndisziplinen bieten in ihrer Anwendung eine Möglichkeit, ‚bessere‘ Gemeinschaften aufbauen und fördern zu können. Es ist notwendig, die Art und Weise nachvollziehen zu können, wie Lehrende zusammen denken und handeln. Da alle Schulen und Situationen einzigartig sind, beschreiben Senge et al. keine ‚Profile‘ von kopierfähigen beispielhaften Fällen. Sie zeigen Strategien auf, die sich auf die Erfahrungen zahlreicher öffentlicher und privater Schulen, Hochschulen und Universitäten beziehen (Senge et al. 2012, S. 8). Jede Schule benötigt ihre „eigene Kombination von Theorien, Instrumenten und Lernmethoden (Senge et al. 2012, S. 6)“ um die Bereitschaft der Lehrkräfte zu wecken.

7.4 Distributed Leadership und das ‚mittlere Management‘

Das mittlere Management kann – als Verbindung zwischen der Schulleitung und dem Kollegium – über professionelle Lerngemeinschaften (PLG) von Lehrkräften abgebildet werden. Das mittlere Management bietet in diesem Sinne ‚Räume‘ für die Entstehung von Distributed Leadership (vgl. Bonsen 2011), darf aber nicht nur zu einem ‚Mehr‘ an Führungspersonen führen. Ein ‚Mehr‘ an Führungspersonen in den verschiedenen Gremien führt zwar im positiven Sinne zu einer Entlastung der Schulleitung, weil sie Führungsverantwortung delegiert, sorgt aber kritisch betrachtet nicht zwangsläufig dafür, dass die anderen Lehrkräfte außerhalb dieser Gremien „den Vorschlägen folgen und zur Umsetzung bereit sind (Endres und Weibler 2019, S. 51)“.

Forschungen aus den USA geben entsprechend Bonsen und Rolff (2006, S. 167 und Rolff 2016, S. 119) „gewichtige Hinweise dafür, dass sog. „professional learning communities“ besonders effektiv für schulische Personalentwicklung und das Lernen der Schüler zugleich sind“. Die Basis für die Entwicklung der „professional learning communities“ bildet Distributed Leadership. Die von Day et al. (2003, S. 36) analysierten Forschungsarbeiten ergeben, dass die Ausweitung der Führungsverantwortung über die Schulleitung hinaus wichtig für die Entwicklung wirksamer professioneller Lerngemeinschaften in Schulen ist.

Für Horster zeichnen sich professionelle Lerngemeinschaften dadurch aus, dass sich Lehrkräfte als Lernende verstehen, die im Sinne der Schul- und Unterrichtsentwicklung – und damit deren Qualitätssicherung und -entwicklung – miteinander und voneinander lernen (vgl. Horster 2016, S. 3). Er weist auf Ergebnisse der empirischen Schulbildung hin, die die folgenden Merkmale guter Schule im Sinne professioneller Lerngemeinschaften belegt haben: „Gemeinsam geteilte Normen und Werte“, „Fokus auf Schülerlernen“, „Deprivatisierung der Lehrerrolle“, „Zusammenarbeit/Kooperation“ und „Reflektierender Dialog“. Er bezieht sich dabei auf die im Jahr 1994 publizierten Kriterien von Newman (zitiert in Buhren 2020, S. 117).

Mit Blick auf Plural Leadership erweist sich der Ansatz von Hord (2003, S. 14 ff.) als interessant, weil er die professionellen Lerngemeinschaften u. a. mit „unterstützender und gemeinsam geteilter Führung“ („Supportive and Shared Leadership“) in Verbindung bringt. In der Zusammenfassung werden folgende Voraussetzungen für dieses Merkmal genannt: Die Schulleitung sollte die Fähigkeiten besitzen, Macht und Autorität zu teilen (indem sie die Mitarbeitenden zur Mitwirkung an der Entscheidungsfindung auffordert),

die Arbeit des Personals zu erleichtern und sich kollegial und förderlich zu beteiligen, ohne zu dominieren.

Die Autorin entscheidet sich im Zusammenhang mit Plural Leadership für die nähere Beschreibung der Kriterien ‚Deprivatisierung der Lehrerrolle‘, ‚Zusammenarbeit/Kooperation‘ und ‚reflektierender Dialog‘.

Die Deprivatisierung der Lehrerrolle bildet die Grundlage der PLG. Da Unterricht eine persönliche und keine private Angelegenheit sein soll, ist dieses Kriterium hoch zu bewerten. Die Erweiterung der Perspektive von ‚Ich und meine Klasse‘ hin zu ‚Wir und unsere Schule‘ gilt es zu bestärken. Lehrende diskutieren transparent über ihre Unterrichtsplanungen, Durchführungen und ihre Beobachtungen, auch im Sinne einer Bedingungsanalyse für nachfolgende Kolleginnen und Kollegen. Ergebnisse von Evaluationen (Fremdeinschätzungen durch Auszubildende) und kollegialen Hospitationen (Selbsteinschätzung versus Fremdeinschätzung durch Kolleginnen und Kollegen) bewerten sie positiv als eigene Lernchance. Sie favorisieren ‚Teamteaching‘ in neuen Lernsituationen oder bei handlungsleitenden Methoden, die einer hohen Konzentration auf die Dynamiken in einem Kurs bedürfen. Sie wenden sich in diesem Sinne von ihrer Rolle als Einzelkämpfer ab und werden zu einem Teamplayer (vgl. Schratz 2017, S. 69).

Die Zusammenarbeit/Kooperation ist unabdingbar. Die Lehrkräfte sollen in der PLG kollegial zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen, ehrlich/aufrichtig miteinander kommunizieren und respektvoll miteinander umgehen. Nötige Kritik im Umgang miteinander sollte immer konstruktiv angebracht werden und nicht persönlich verletzen. Kurzum: Sie sollen die Prinzipien der Empathie, Akzeptanz und Kongruenz anwenden bzw. leben. Die Schulleitung ist in diesem Zusammenhang für die Förderung der Kollegialität verantwortlich. Die Kooperation wird der professionellen Entwicklung des Einzelnen, aber auch der des Teams der PLG dienen. Es darf an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden, dass die gemeinsame Zusammenarbeit an pädagogischen Konzepten und am Unterricht letztendlich den Auszubildenden dienen soll.

Der reflektierende Dialog bildet einen bedeutsamen Abschluss, der keinesfalls ignoriert werden darf. Im Rahmen des reflektierenden Dialoges betrachten die Lehrkräfte die Zusammenarbeit in der PLG und deren Wirksamkeit auf die Lernerfolge der Auszubildenden. Die Lehrkräfte kommunizieren ‚auf Augenhöhe‘ miteinander über ihre individuellen (Unterrichts-)Situationen. Sie beschreiben z. B. ihre persönlichen Schwierigkeiten mit den Auszubildenden eines Kurses oder die Grenzen von Lehrermethoden. Demgegenüber stellen sie ihre positiven Erfahrungen z. B. mit Schülermethoden bzw. selbstorganisiertem Wissenserwerb im Unterricht vor. Bestenfalls wird der Erfolg der wirksamen

Maßnahmen mit allen Mitgliedern im Kollegium thematisiert, damit die Bedürfnisse aller Auszubildenden besser und nachhaltig erfüllt werden können.

Der reflektierende Dialog ist entsprechend Endres und Weibler (2019, S. 32 ff.) eine der vier Dialogphasen, die zu einer Entwicklung einer „kollektiven Identität“ führen (sollen).



Abb. 8: Stufenmodell der Entwicklung von Shared Leadership verstanden als generativer Dialog (Endres und Weibler 2019, S. 18)

8 Chancen und Risiken von Plural Leadership (in der Ausgestaltung des Shared und Distributed Leadership)

Dieses Kapitel befasst sich mit den Eingangsfragen *„Mit welchen negativ beeinflussenden Faktoren ist bei Einführung eventuell zu rechnen und wie kann ihnen begegnet werden? Welche Gelingensfaktoren müssen vorliegen (auf Ebene der Schulleitungen, den Führenden und den Mitarbeitenden, den Geführten) und welche Rahmenbedingungen bestehen in diesem Kontext für die Bildungsorganisation?“*

Die negativ beeinflussenden Faktoren spiegeln an dieser Stelle die Risiken wider und die Gelingensfaktoren bilden ab, wie diesen Risiken begegnet werden kann.

Die aufgeführten Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Schulleitungen der Zukunft in der Lage sein sollten, sich schnell auf neue Situationen einzustellen und sich daran anzupassen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Chancen und Risiken von Plural Leadership im Rahmen von Shared und Distributed Leadership aufgezeigt.

Die Autorin hat sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeitsergebnisse dazu entschieden, den Fokus schwerpunktmäßig auf Distributed Leadership zu legen, weil Shared Leadership die Beteiligung *aller* Mitarbeitenden erwartet. Dies kann als Chance gewertet werden, wenn tatsächlich alle Beschäftigten sich einbringen und eine entsprechende Motivation zeigen. Beim Distributed Leadership haben die Mitarbeitenden die Möglichkeit, eine große (größere) Verantwortungsbereitschaft zu zeigen; sie können sich auch zurückhalten. Die im Zusammenhang mit Shared Leadership genannte Chance – der laterale Einflussprozess (im Sinne einer gegenseitigen Beeinflussung unter Kolleginnen und Kollegen) – entspricht in seiner Ausführung nach Auffassung der Autorin den ‚professionellen Lerngemeinschaften‘, auf die im Folgenden noch eingegangen wird.

1. Risiko ‚Traditionelle Hierarchie mit Abgrenzungen von Positionen und Gehaltseinstufungen‘

Distributed Leadership birgt für (erweiterte) Schulleitungen das Risiko, den Status quo zu verlieren. Dieser Statusverlust wird mit einem Verlust der Macht, der Autorität, der direkten Kontrolle und der vermeintlichen Omnipotenz sowie mit finanziellen Einbußen in Verbindung gebracht (vgl. Harris 2003). Diese Verluste können wiederum zu einer starken psychischen Belastung führen (vgl. Bolden 2007, S. 3).

Da die Schulleitung aufgrund ihrer Stellenbeschreibung bzw. ihres Aufgabenprofils die Gesamtverantwortung trägt, muss sie Vertrauen in die Maßnahmen haben, die die Lehrpersonen initiieren, und sie auch akzeptieren. Eine Kontrolle der Entscheidungen konkretisiert die vertrauensvolle Delegation der Aufgaben.

Die Relation zwischen dem zusätzlichen Gehalt für die Rechenschaftspflicht und der Verantwortung für die Schulleitung erscheint andererseits nicht lohnend. Dies zeigt sich in dem Beispiel, dass stellvertretende Schulleitungen dazu tendieren, sich der Verteilung von Führungsaufgaben zu entziehen (vgl. Currie et al. 2009).

Demgegenüber steht die Behauptung von Pearce und Manz (2005, S. 132), dass sich die Mitarbeitenden – neben monetären Anreizen – wünschen, einen sinnvollen Beitrag leisten zu können. Sie unterstellen (ohne wissenschaftlichen Beleg), dass dieser u. a. durch eine teambasierte, gemeinsame Führung erreicht werden kann.

Chance ‚Effizienz‘ und ‚Entlastung der Schulleitung‘

Ein Argument für die Verteilung von Führung (Verteilung von Aufgaben auf weitere Personen über die Schulleitung hinaus) liegt in der Effizienz, um so der wachsenden Menge und Komplexität von Führungsanforderungen besser gerecht werden zu können. Schulleitungen können bei der Bewältigung ihrer Anforderungen Entlastung spüren. Die Verteilung von Führung bietet in diesem Zusammenhang die Chance, die hohe Dichte der Managementaufgaben abzubauen und sich zumindest in gleichen Anteilen Leadershipaufgaben widmen zu können.

Die nötige Einführung in die neue Funktion bzw. Rolle erfolgt mittels Unterstützung durch Coaches oder Mentoren (vgl. Roberts und Woods 2019, S. 670).

Chance ‚Flankierende Maßnahmen für das Kollegium und Honorierung‘

Das Kollegium wird im Rahmen eines Teamentwicklungsprozesses auf eine Pflegeschule eingestimmt, die eine lernende Organisation werden oder bleiben möchte.

Die entsprechende höhere Verantwortung wird vergütet und mit einem Stundendeputat abgebildet. Dies soll den Lehrkräften entgegenkommen, die bereit sind, sich den steigenden Anforderungen in der theoretischen und (fach-)praktischen Ausbildung (und darüber hinaus) gemeinsam zu stellen und gemeinsam Handlungsoptionen auszuarbeiten und zu vertreten.

Bezüglich der Honorierung wird insbesondere den Millennials entgegengekommen, da die Generation Y sowohl monetäre Anreize zu schätzen weiß als auch im Sinne ihrer

Karriereplanung aufsteigen möchte. In diesem Zusammenhang bietet die Verteilung von Führung eine Chance (vgl. Statista 2021).

2. Risiko ‚Top-Down-Ansätze bzw. Beharrungstendenz‘

Obwohl die Infrastrukturen für die Entwicklung von Führungskompetenzen geschaffen werden, zeigen die Schulleitungen Beharrungstendenzen: Sie bleiben ihren individualistischen Führungsverhalten ‚treu‘ und weisen eine geringe Compliance auf (vgl. Currie et al. 2009). Roberts und Woods (2019, S. 665) bestätigen diese Beharrungstendenzen, indem sie Belege für das Fortbestehen stark hierarchischer Strukturen sammeln. Das Vertrauen in ‚große‘ Führungskräfte hält an. Schratz (2009, S. 98-101) beschreibt dieses Risiko indirekt als Sorge vor einem Musterwechsel. Dieser Musterwechsel – initiiert durch eine kreative Störung – führt zunächst zu einer kritischen Instabilität, da die alten Muster keinen Bestand mehr haben und neue Muster sich noch entwickeln müssen.

Chance ‚Veränderung durch die Befähigung (Empowering) der Lehrkräfte‘

Die systemtheoretisch betrachteten Irritationen sollten das System Schule nicht ‚lähmen‘, sondern positiv betrachtet als Anlass zu einer Veränderung angenommen werden. Die Bereitwilligkeit, sich auf eine Instabilität einzulassen, und die Aussicht (Vision) auf eine wünschenswerte Zukunft sollten nicht der Sorge vor Veränderungen weichen (vgl. Schratz 2009, S. 100). Entsprechend den Studien von Harris (2004) ist ein Top-Down-Ansatz möglich, da durch die Übertragung von Entwicklungsverantwortung die Mitarbeitenden befähigt werden, zu führen. Sie tragen dann gleichfalls die Verantwortung, (mit Autorität ausgestattet) Veränderungen als Anlass für Verbesserungen zu betrachten und sich „an der kollektiven Steuerung und Gestaltung der pädagogischen und institutionellen Entwicklung (Harris 2004)“ zu beteiligen.

3. Risiko ‚Vermeidung eines prozessorientierten und damit langsamen Schul- bzw. Organisationsentwicklungsprozesses‘

Es dürfen nicht zu hohe Erwartungen in zu kurzer Zeit gestellt werden. An dieser Stelle wird grob die Organisationsentwicklung nach Rolff (2017, S. 11) skizziert, um das zeitliche Ausmaß anstehender Anforderungen einschätzen zu können. In einem ersten Schritt gilt es, mit dem Kollegium Bedürfnisse der (zukünftigen) Schule mit der Organisationsform Distributed Leadership zu analysieren, zu formulieren und daraus entsprechend Ziele abzuleiten. Im Weiteren werden Wege der Zielerreichung vereinbart, da zur Umsetzung der vereinbarten Ziele eine Struktur benötigt wird.

Chance ‚Vertrauensbildende Maßnahmen‘

Plural- Distributed Leadership soll erst nach dem Aufbau von Vertrauen angedacht werden (vgl. Day et al. 2010, S. 17) und sich langsam im System Schule entfalten können, um alle Personen zu involvieren. Zu den vertrauensbildenden Maßnahmen gehören neben der bereits erwähnten flankierenden Teamentwicklung z. B. das Schaffen von Transparenz in Entscheidungsstrukturen, Ehrlichkeit im Umgang miteinander und das Schaffen von Kommunikationsstrukturen.

4. Risiko ‚Qualifikationsmix‘

In der Logik der Organisationstypologie von Mintzberg bilden den ‚betrieblichen Kern‘ der Expertokratie Lehrende, die entsprechend inhaltsähnlicher ‚Standards‘ qualifiziert sind. An Pflegeschulen liegt ggf. noch aufgrund des bereits genannten Bestandschutzes ein Qualifikationsmix vor. Dieser Qualifikationsmix ist bei der strategischen Entscheidung aufgrund der formalen Qualifikation (Stellenbeschreibungen) bei der Verteilung von Verantwortung auf andere Personen zu berücksichtigen.

Chance ‚Mitarbeiter-/Mitarbeiterinnenentwicklung und Förderung‘

Förderungsgespräche fokussieren die berufliche Perspektive und die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden. Jede Kollegin und jeder Kollege hat Kompetenzen bzw. Stärken, die es gemeinsam zu analysieren und zu schätzen gilt. Bestenfalls können diese Stärken im Sinne einer ‚Karriereplanung‘ gefordert und gefördert werden. Es entsteht für die Organisation und den Mitarbeitenden eine Win-Win-Situation. Auch die Reduktion von persönlichen Schwächen oder Schwächen der Organisation Schule können Inhalt und Ziel eines Förderungsgesprächs sein (vgl. Posse 2018, S. 50 f.).

Chance ‚Delegationsgespräche‘

Im Rahmen von z. B. Förderungsgesprächen kann sich bereits zeigen, welche Kollegin oder welcher Kollege aufgrund der individuellen Kompetenz und Motivation potenziell für die Delegation welcher Aufgabe geeignet sein könnte. In einem Delegationsgespräch müssen die ‚gewünschten‘ Mitarbeitenden überzeugt werden, aufgrund des Kompetenzprofils die Delegation anzunehmen. Dazu werden die Aufgaben, die dazugehörigen Entscheidungsbefugnisse und ihr Nutzen/Sinn konkret beschrieben. Posse (2018, S. 57) rät zu einer „ergebnisverantwortlichen Delegation“. Das Ergebnis bzw. das Ziel der Aufgabe soll klar definiert sein, der Weg dahin liegt allerdings in der Verantwortung der Mitarbeitenden. Dazu sollte die Schulleitung um mögliche unterstützende Ressourcen wissen.

5. Risiko ‚Überforderung‘

Die Lehrkräfte müssen erst lernen, wie sie erfolgreich zusammenarbeiten können. Gelingt es den Schulleitungen und den Lehrpersonen nicht, initiativ einen umfassenden Dialog über Verbesserungen zu führen, so schaffen sie nicht die nötigen Voraussetzungen für **professionelle Lerngemeinschaften** (vgl. Wahlstrom und Seashore 2008, S. 463). Das Führen eines Dialoges wiederum benötigt Raum und Zeit für kreatives Denken.

Chance ‚Kultur des Dialogs‘

Wiederholt wird im Rahmen der Rechercheergebnisse auf die Notwendigkeit eines **reflektierenden Dialogs** hingewiesen, z. B. im Zusammenhang mit den fünf Führungs-Lerndisziplinen nach Senge (1999 und 2012) und im Zusammenhang mit professionellen Lerngemeinschaften (z. B. Schratz 2015, S. 86 ff.). Die Kultur des reflektierenden Dialogs – verstanden als ein wertschätzendes Klima, ein Klima des gegenseitigen Verständnisses und der Unterstützung, ein Klima der Offenheit bzw. Ehrlichkeit und einer positiven Fehlerkultur – bietet eine gute Basis für die Einführung von professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Buhren 2020, S. 125).

Chance ‚Erhöhte Berufszufriedenheit‘ (und erhöhte Effektivität schulischen Unterrichtes)

In der Literatur liegen Zusammenfassungen empirischer Befunde zur Wirksamkeit von **professionellen Lerngemeinschaften** vor. Buhren (2020, S. 112) spricht davon, dass „professional learning communities“ die „Höchstform der professionell arbeitenden Gruppen“ abbilden. Sie bieten das Potential, Veränderungen und Verbesserungen in der Schule zu initiieren, die u. a. zu besseren Ergebnissen bei den Auszubildenden führen. Hervorgehoben werden die Ergebnisse, die als Kriterium für eine erhöhte Berufszufriedenheit gelten (vgl. Hord 2003, S. und Rolff 2016, S. 121):

- Verringerung der Isolation von Lehrenden; **sie erfahren emotionale Entlastung**
- verstärktes Engagement für den Auftrag und die Ziele der Schule und mehr Elan bei der Arbeit
- gemeinsame Verantwortung für die Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler und gemeinsame Verantwortung für deren Erfolg

- leistungsfähiges Lernen, das guten Unterricht und gute Unterrichtspraxis definiert sowie neues Wissen und neue Überzeugungen über das Lehren und die Lernenden schafft
- **mehr Bedeutung und Verständnis für die von den Lehrenden unterrichteten Inhalte und der Rolle, die sie dabei spielen, allen Schülerinnen und Schülern zu helfen, die Erwartungen zu erfüllen**
- eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrenden gut informiert sind, dass sie sich beruflich erneuern und dass sie inspiriert werden, um die Schülerinnen und Schüler zu inspirieren; **sie zeigen eine größere Innovationsbereitschaft**
- **höhere (Berufs-)Zufriedenheit und höhere Arbeitsmoral sowie geringere Fehlzeitenquote; sie erkranken seltener an einem Burnout**
- erhebliche Fortschritte bei der **Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schüler** und schnellere Veränderungen für die Lernenden als in traditionellen Schulen
- die Verpflichtung, signifikante und dauerhafte Veränderungen vorzunehmen
- eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen grundlegenden, systemischen Wandel zu vollziehen; **sie sind eher zur Selbstreflexion bereit**

6. Risiko ‚Anarchie‘

Hargreaves und Fink (2006) beschreiben anhand von sieben Prinzipien ‚Nachhaltige Führung‘ (‚Sustainable Leadership‘). Im Rahmen des Prinzips ‚Breadth. Distribution, not Delegation‘ wird die Verteilung von Führung in **professionellen Lerngemeinschaften** unter der Fragestellung diskutiert, „wie die Führung verteilt wird und zu welchen Zwecken“. Die Ergebnisse – auch die Risiken – werden anhand der Typologie verteilter Führung mittels eines Thermometers eindrucksvoll visualisiert. Das Risiko Anarchie (roter Bereich am Ende des Thermometers) bildet ab, dass die Schulleitungen (sinnbildlich) ‚nicht anwesend‘ sind, um zu führen. Die Lehrkräfte müssen die Aufgaben selbst verteilen, was oft zu Uneinigkeit unter den Lehrenden führt. Die Schulleitungen übernehmen ihre Führungsfunktion und -rolle nicht. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte ohne formelle Befugnisse die Funktionen der Schulleitung informell übernehmen (vgl. Hargreaves und Fink 2006, S. 555).

Chance Personalentwicklung

Die ‚Einführung‘ von Plural Leadership bewegt das System Pflegeschule. Dies führt bei allen Beteiligten dazu, dass sie ihre ‚Komfortzonen‘ verlassen werden. Um den Lehrkräften Halt geben zu können, bieten sich neben den allgemeinverfassten Teamentwicklungsmaßnahmen auch Maßnahmen der individuellen Personalentwicklung an. Entsprechend Sassenscheid et al. (2017, S. 61) bilden u. a. die Selbstentwicklung, das Mentoring und die Supervision geeignete Maßnahmen zur individuellen Personalentwicklung. Dubs (2017, S. 112 f.) weist statt der Selbstentwicklung auf die Selbstreflexion als Maßnahme zur Förderung der Lehrenden hin. Unter Selbstreflexion versteht Dubs (2017, S. 113) die Fähigkeit eines Menschen, über seine eigene Situation und sein eigenes Tun nachzudenken, mit dem Ziel der Selbstentwicklung. Im Lexikon der Psychologie (Neumann 2019) wird Selbstentwicklung als „grundlegendes Bedürfnis des Menschen [bezeichnet], das zu sein, was man in Wahrheit ist, und nicht das, was man hat sein sollen oder müssen“. Die Selbstentwicklung stellt einen reflektierenden Prozess dar, mit dem Ziel, das individuelle bzw. „wahre“ Selbst zu finden und weiterzuentwickeln. Die Grundlage der Selbstentwicklung ist ein zunehmendes Bewusstwerden und Verstehen des eigenen Ichs im Rahmen seines Handelns und Denkens. Das Ziel der Selbstentwicklung sollte dementsprechend eine Veränderung gewohnter Muster des Handelns, Denkens und Fühlens sein.

Im Zusammenhang mit der Personalentwicklung kann daher mittels verschiedener Methoden der Selbstreflexion die Selbstentwicklung gefördert werden bzw. können bisher unerkannte Potentiale identifiziert werden.

9 Diskussion der Ergebnisse

Es liegt eine Fülle an Fachliteratur mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unterschiedlichen theoriegeleiteten Begründungen vor.

Kritisch zu betrachten ist daher die Schwerpunktsetzung der Autorin auf die pluralistischen Leadershipformen Shared und Distributed Leadership. Diese Fokussierung birgt das Risiko in sich, dass wertvolle Anregungen in den weiteren kollektiven Führungsformen ‚übersehen wurden, zudem selbst in den ausgewählten Ansätzen eine wissenschaftlich fundierte Trennschärfe fehlt. Es liegen zum Teil widersprüchliche und sich überschneidende Begriffsbestimmungen sowie ein ‚konzeptionelles Durcheinander‘ vor.

Die Autorin entschied sich im Laufe der Literaturrecherche, den Fokus auf das Team zu legen, da es schwerpunktmäßig interessiert, wie sich die ‚Einzelkämpferinnen‘ und ‚Einzelkämpfer‘ (Lehrerinnen und Lehrer) verantwortlich in Schulentwicklungsprozessen einbringen (können). Dies führte zu einem Ausschluss von Forschungsergebnissen, sich mit Dyaden, Triaden und Dreier-Konstellationen beschäftigten.

Eine weitere Entscheidung betrifft den Verzicht auf Führung und Zusammenarbeit in verteilten virtuellen Teams. Virtuelle Teams arbeiten „über Raum-, Zeit- und Organisationsgrenzen hinweg und benutzen dazu Verbindungsnetze, die durch Kommunikationstechnologie ermöglicht werden (Boos et al. 2017, S. 3)“. Da sich virtuelle Teams bezüglich der Interdependenz nicht von klassischen Präsenzteams unterscheiden und es nicht abzuschätzen ist, inwieweit der digitale Unterricht in der häuslichen Umgebung – nach Bewältigung der Coronapandemie – behördlich genehmigt bleibt, wurde der Fokus auf Präsenzteams gelegt.

Der Schwerpunkt wurde auf die Lehrkräfte – als Teammitglieder – und nicht auf die Auszubildenden gelegt, da die Autorin voraussetzt, dass Distributed Leadership indirekt einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Auszubildenden nimmt (vgl. Harris 2004, S. 14 f.; Muslic et al. 2015; S. 11).

Anzumerken ist gleichfalls die Auswahl der Suchwörter. Es gilt zu berücksichtigen, dass die Pflegeausbildung in ihrer jetzigen Form erst seit der Novellierung der Ausbildung durch das Pflegeberufegesetz am 1. Januar 2020 in Kraft getreten ist. Dies kann ein Grund sein, warum die gewählten Suchwörter zu keinem konkreten Ergebnis führten.

Es fehlen in den gewählten Datenbanken („Eric“, „FIS Bildung“, „OLC Bildungsforschung“) Ergebnisse zu den Themen Plural Leadership, Shared Leadership und Distributed Leadership an deutschen Pflegeschulen. Für den englischsprachigen Raum könnte es daran liegen, dass die Pflegeausbildung nicht an Pflegeschulen gelehrt wird.

Eine andere Einschränkung ist die Vergleichbarkeit der Pflegeausbildung in Deutschland mit „Pflegeausbildungen“ im internationalen Vergleich. Die Ausbildungsregelungen für die Pflegeberufe innerhalb der EU haben seit den 1970er Jahren vielfältige Reformen erfahren. Eine zunehmende Diversifizierung entstand insbesondere durch die Einführung akademischer primärqualifizierender Ausbildungsgänge innerhalb der EU.

In den von Ewers (2019, S. 28) ausgewählten Ländern Großbritannien, Schweden und Kanada ist der Pflegeberuf akademisiert. In den Niederlanden ist neben dem Studium auch eine nichtakademische Ausbildung möglich. Ewers – Direktor des Instituts für Gesundheits- und Pflegewissenschaft an der Charité, Universitätsmedizin Berlin –, eruiert im Rahmen der Studie „Pflege in anderen Ländern“ Länder, die grundsätzlich mit Deutschland vergleichbar sind und von denen (aufgrund des begrenzten Forschungszeitraumes) schon Forschungsdaten vorliegen. Eine der Leitfragen widmet sich der Gestaltung der Ausbildung.

Der vielfach in Verbindung mit Distributed Leadership aufgetretene Begriff des „Team Leaderships“ ist aufgrund der bereits vorhandenen widersprüchlichen und sich überschneidenden Begriffsbestimmungen und Theorien zu Plural Leadership nicht aufgegriffen worden, obwohl dieser Ansatz vielversprechend sein könnte (vgl. Anderegg und Strauss 2020). Teacher Leadership ist „aus dem Spannungsfeld zwischen den Konzepten Management und Leadership hervorgegangen (Frost 2020, S. 21)“ und zeigt sich nach Frost (2020, S. 25) als Prozess, „durch den Lehrkräfte individuell oder kollektiv ihre Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen und andere Mitglieder der Schulgemeinschaft beeinflussen, um die Lehr- und Lernpraktiken zu verbessern, mit dem Ziel, den Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen“. Dies ist eine interessante Perspektive, um Individualität und Kollektivismus praxisnah zu verbinden. Im Zusammenhang mit dem Zweck und Werte der Führung als verteilter oder gemeinsamer Prozess ist dies unerlässlich (vgl. Roberts und Woods 2019, S. 665). Roberts und Woods beschreiben das Dilemma, die Philosophie der Abhängigkeit („philosophy of dependence“) versus die Philosophie der gemeinsamen Entwicklung (philosophy of co-development). Die Philosophie der Abhängigkeit besagt, dass Menschen grundsätzlich von Anweisungen und autoritärer Führung abhängig sind, damit sie wissen, was sie tun sollen.

Die Philosophie der gemeinsamen Entwicklung bringt ein Phänomen zum Ausdruck, dass durch Intentionalität und Emergenz gekennzeichnet ist.

„Teacher Leaders“ sind als Ergänzung zum „mittleren Management“ zu betrachten und nehmen einen stärkeren, weil direkten Einfluss auf die Arbeit der Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen als Schulleitungen (vgl. Anderegg 2020, S. 108 ff.).

Eine kriteriengeleitete Unterscheidung zwischen professionellen Lerngemeinschaften und Teacher Leadership als Umsetzungsmöglichkeiten von Plural bzw. Distributed Leadership sollte noch erfolgen. Ein Vergleich der jeweiligen (von der Autorin gewählten) Begriffsbestimmungen lässt Überschneidungen erkennen und eine klare Trennschärfe im Rahmen dieses Diskurses vermissen.

10 Plural Leadership – zukunftsweisendes Führungsverständnis oder doch nur ‚Alter Wein in neuen Schläuchen‘?

Im Fazit wird eine Analyse der in der wissenschaftlichen Literatur anzutreffenden Aussagen und Feststellungen vorgenommen.

Im Ergebnis lassen sich aufgrund der bisherigen zum Teil metaanalytischen Forschungsbefunde keine differenzierten Aussagen darüber machen, welcher kollektive Führungsansatz dem jeweils anderen aufgrund einer überlegenen Wirksamkeit vorzuziehen ist. Da für Pflegeschulen keine konkreten Forschungsergebnisse bezüglich Plural Leadership vorliegen, wird die Autorin im Sinne eines Transfers die allgemeinen wissenschaftlichen Ergebnisse und speziellen Forschungsergebnisse von allgemeinbildenden Schulen auf Pflegeschulen übertragen und in diesem Sinne die folgenden Fragen beantworten.

Welcher Ansatz des ‚Plural Leaderships‘ ist in dynamischen Zeiten – bezogen auf die Bewältigung von komplexen und neuartigen Aufgabenstellungen – nach aktuellem Stand der Forschung der „wirksamste“ für Pflegeschulen? Welche Form des ‚Plural Leaderships‘ schafft – generationenunabhängig – die bestmögliche berufliche Zufriedenheit?

Wie kann die Einführung von ‚Plural Leadership‘ an Pflegeschulen gelingen? Wie kann die Verteilung von Führungsverantwortung gelingen? Wie kann gemeinschaftlich geführt werden? Kann eine Handlungsempfehlung ausgesprochen werden?

Allgemein betrachtet umschreibt Plural Leadership als Sammelbegriff für kollektive Führungsformen ein zukunftsweisendes Führungsverständnis. Obwohl über Plural Leadership im internationalen und im deutschsprachigen Raum vereinzelte empirische Befunde vorliegen, scheint es an Pflegeschulen (festgemacht an der fehlenden Trefferquote im Rahmen der Literaturrecherche) nicht ‚angewandt‘ zu werden, zumindest nicht ‚öffentlichkeitswirksam‘.

Kritisch zu berücksichtigen ist an dieser Stelle die Verknüpfung von Distributed Leadership und Delegation. Wenn Distributed Leadership in seiner ‚Ausführung‘ gleichgesetzt wird mit Delegation, handelt es sich tatsächlich nur um ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘. Die Reduktion dieser Führungsform sollte nicht auf Organisationsstrukturen (aufgaben- und zielorientierte Delegationskonzepte) reduziert werden. Eine Erweiterung um ein visionsorientiertes¹⁶ Delegationskonzept, das sich im Falle von Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen als Expertinnen und Experten (im Sinne der Expertokratie nach Mintzberg) anbieten würde, soll eine „höhere Identifikations- bzw. Motivationswirkung versprechen, weil sie die Sinnfrage des Handelns in den Mittelpunkt stellen (Wunderer 2001, S. 234)“. Sinnstiftendes Arbeiten wiederum wird aktuell von den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern gewünscht (vgl. Einleitung). Möglichkeiten, sich visionär einzubringen, bietet die gemeinsame Arbeit am Schulprogramm, da es die pädagogische Grundorientierung des Kollegiums widerspiegelt und zugleich die gemeinsame Verantwortung zum Ausdruck bringt (vgl. Rolff 2017, S. 55).

Die genannten Delegationskonzepte lassen noch die von Plural Leadership geforderte Anerkennung von gemeinsamer Arbeit in Gruppen und lateralen/horizontalen Wechselbeziehungen vermissen. Wunderer (2001, S. 238) beschreibt passend dazu, dass das Beziehungssystem von der „jeweiligen Zweierbeziehung geprägt ist“.

Die Delegationskonzepte sollten im Sinne von Plural Leadership erweitert werden, um eine Vernetzung der Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen im ‚betrieblichen Kern‘ zu erreichen. Insbesondere junge Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wünschen sich eine Einbeziehung in Entscheidungen und das Tragen von Verantwortung. Dabei können Distributed und Shared Leadership wertvolle Ansätze sein.

¹⁶ Vision bzw. Mission bedeutet für Wunderer (2001, S. 235) „die zentrale Sinndeutung und -interpretation zum „Warum“ des organisationalen Handelns, die Leitidee für Entscheidungs- und Handlungsspielräume, die dann über Ziele und Aufgaben spezifiziert werden“.

Shared Leadership wird definiert als dynamischer, interaktiver Beeinflussungsprozess innerhalb von Gruppen, bei dem sich die Mitglieder gegenseitig führen, um gemeinsame Ziele zu erreichen.

Distributed Leadership „erfordert keine Einzelperson, die alle wesentlichen Führungsaufgaben wahrnehmen kann, sondern nur eine Gruppe von Personen, die diese Aufgaben gemeinsam wahrnehmen können. [...] Die Führungsmaßnahmen einer einzelnen Führungskraft sind viel weniger wichtig als die kollektive Führung durch die Mitglieder der Organisation (Yukl 1999, zitiert in Gronn 2002, S. 424)“.

Der Aufbau von ‚professionellen Lerngemeinschaften‘ und ‚Teacher Leaders‘ – im Sinne einer ‚mittleren Managementebene‘ nach Mintzberg – könnte für Pflegeschulen eine gute Ergänzung und unabhängig von ihrer Größe operationalisierbar sein. Professionelle Lerngemeinschaften sind eng mit organisationalem Lernen verbunden (vgl. Wahlstrom und Seashore 2008, S. 463 und Rolff 2016, S. 120) und bieten damit eine Chance für Pflegeschulen, die diese Alternative noch nicht angedacht haben. Diese mittlere Ebene bietet eine Möglichkeit für Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen, die gut in neuen didaktischen Methoden und Verfahren qualifiziert und von ihren Kolleginnen und Kollegen akzeptiert sind. Sie werden daher auf der sogenannten unteren Ebene (Bottom-Ebene) mittels Akzeptanz und Partizipation aktive Entwicklungsprozesse mitgestalten können. Zur Umsetzung gehört das Schaffen von Rahmenbedingungen (z. B. zeitliche Freistellung), angepassten Steuerungskonzepten und angepassten (höheren) Vergütungen.

Falls eine Pflegeschule zukünftig mit professionellen Lerngemeinschaften arbeiten möchte, empfiehlt es sich, in einem überschaubarem Maße PLGs einzuführen (vgl. Buhren 2020, S. 125).

Damit sich die Hierarchie der Verantwortung und die Arbeitsteilung ändern können, muss der ‚Zusammenschluss von Menschen‘ bereit sein, das Verhalten zu ändern; die Menschen müssen lernen wollen. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, die von Senge (1999, S. 14 ff.) – Gründer der Society of Organizational Learning – beschriebenen sogenannten fünf Disziplinen einer lernenden Organisation zu betrachten, da diese die Entwicklung einer zukunftsfähigen Organisation verfolgen.

Es darf bei allen Chancen, die das Konzept des Plural Leaderships bietet, nicht vernachlässigt werden, dass verteilte oder geteilte Führung ein Prozess ist, der sich etablieren muss und Geduld erfordert. Es existiert keine „technizistische Implementierungslogik

(Endres und Weibler 2019, S. 31)⁴. Daher erfordert es Initiativen von Lehrkräften und Schulleitungen, um Bedingungen für einen intensiven Dialog – das wichtigste Medium der Entwicklung und Ausgestaltung von Plural Leadership – zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Achouri, Cyrus (2015): Human Resources Management
Eine praxisbasierte Einführung. 2. Auflage. Springer Gabler Verlag Wiesbaden
- Anderegg, Niels; Strauss, Nina- Cathrin (2020): Teacher Leadership.
Schule gemeinschaftlich führen. Hep Verlag Bern
- Arnold, Rolf; Arnold- Haecky, Beatrice (2011): Der Eid des Sisyphos.
Eine Einführung in die systemische Pädagogik. 2. Unveränderte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler
- Arnold, Rolf (2021): Agile Führung. Aus Geschichten lernen.
Carl- Auer Verlag Heidelberg
- Behrens, Johann; Langer, Gero (2004): Evidence- based nursing.
Vertrauensbildende Entzauberung der Wissenschaft. Hans Huber Verlag Bern
- Bennett, Nigel; Wise, Christine; Woods, Philip A.; Harvey, Janet A. (2003):
Distributed leadership: A review of literature. National College for School Leadership
- Blickle, Gerhard; Nerdinger, Friedemann W.; Schaper, Niclas; Solga, Marc (2019):
Arbeits- und Organisationspsychologie. 4. Auflage. Springer Verlag Berlin Heidelberg
- Bolden, Richard (2011): Distributed leadership in organizations. A review of theory and research. International Journal of Management Reviews. Jahrgang 13. Heft 3
- Bonsen, Martin; Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 52 Heft 2
- Bonsen, Martin (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden
- Bonsen, Martin (2011): Distributed Leadership in der Schule. Erziehung und Unterricht. Jahrgang 160. Heft 7/8
- Boos, Margarete; Hardwig, Thomas; Riethmüller, Martin (2017): Führung und Zusammenarbeit in verteilten Teams. Hogrefe Verlag Göttingen
- Buhren, Claus (2018): Evaluieren. In: Buhren, Claus; Rolff, Hans- Günter (2018): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Verlag Weinheim und Basel
- Buhren, Claus; Rolff, Hans- Günter (2020): Qualitätsmanagement in Schulen.

Studienbrief Nr. SM1010 des Master- Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 2. durchgesehene Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Buhren, Claus (2020): Professionelle Lerngemeinschaften. Teamarbeit in ihrer produktivsten Form. In: Kansteiner, Katja; Stamann, Christoph; Buhren, Claus G.; Theurl, Peter (2020): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Beltz Juventa Verlag Weinheim Basel

Bundesagentur für Arbeit (2021): Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020 Band 2: Definitorischer und beschreibender Teil. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KIdB2010-Fassung2020/Printausgabe-KIdB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KIdB2010-PDF-Version-Band2-Fassung2020.pdf?__blob=publicationFile&v=14 (zuletzt aufgerufen am 04.03.2022)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Übersicht der Pflegeschulen. <https://www.pflegeausbildung.net/alles-zur-ausbildung/uebersicht-pflegeschulen.html> (zuletzt aufgerufen am 29.12.2021)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Gesetzliche Grundlagen und Übergangsregelungen. <https://www.pflegeausbildung.net/beratung-und-information/gesetzliche-grundlagen-und-uebergangsregelungen/landesgesetzliche-regelungen.html> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)

Bundesministerium für Gesundheit (2017): Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz) vom 17. Juli 2017. Bundesanzeiger Verlag. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27819675%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1 (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)

Bundesministerium für Gesundheit (2018): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung) vom 02. Oktober 2018. Bundesanzeiger Verlag. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27819008%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1 (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)

Carson, Jay B.; Marrone, Jennifer A.; Tesluk, Paul E. (2007): Shared leadership in teams. An investigation of antecedent conditions and performance. The Academy of Management Journal. Jahrgang 50. Heft 5

- Cox, Jonathan F.; Pearce, Craig L.; Perry, Monica L. (2003): Toward a model of shared leadership and distributed influence in the innovation process. How shared leadership can enhance new product development team dynamics and effectiveness. In: Pearce, Craig L.; Conger, Jay A (2003): Shared leadership. Reframing the hows and whys of leadership. Sage Publications Thousand Oaks
- Currie, Graeme; Lockett, Andy; Suhomlinova, Olga (2009): The institutionalization of distributed leadership: A 'Catch-22' in English public services. Human Relations. Jahrgang 62. Heft 11
- D'Innocenzo, Lauren; Mathieu, John E.; Kukenberger, Michael R. (2016): A meta-analysis of different forms of shared leadership. Team performance relations. Journal of Management. Jahrgang 42. Heft 7
- Day, Christopher; Sammons, Pam ; Hopkins, David; Harris, Alma; Leithwood, Ken; Gu, Qing; Brown, Eleanor: (2010): 10 strong claims about successful school leadership: National College for Leadership of Schools and Children's Services
- Day Christopher; Sammons, Pamela (2003): Successful leadership. A review of the international literature. Distributed leadership. CfBT Education Trust
- Deloitte Millennial Survey (2021): Millennial and Gen Z Survey.
<https://www2.deloitte.com/de/de/pages/innovation/contents/millennial-survey.html> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)
- Denis, Jean-Louis; Langlely, Ann; Sergi, Viviane (2012a): Opening up perspectives on plural leadership. Industrial and Organizational Psychology. Jahrgang 5. Heft 4
- Denis, Jean-Louis; Langlely, Ann; Sergi, Viviane (2012b): Leadership in the plural. The Academy of Management Annals. Jahrgang 6. Heft 1
- DeRUE, Scott D.; Ashford, Susan J. (2010): Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. Academy of Management Review. Jahrgang 35. Heft 4
- Diamond, John B.; Spillane, James P. (2016): School leadership and management from a distributed perspective. A 2016 retrospective and prospective. Management in Education. Jahrgang 30. Heft 4
- Döös, Marianne; Wilhelmson, Lena (2021): Fifty-five years of managerial shared leadership research. A review of an empirical field. Leadership. Jahrgang 17. Heft 6
- Dorin, Lena; Hofrath, Claudia; Peters, Miriam (2021): Aufbau und Erprobung eines Monitorings zur Umsetzung der Pflegeausbildungen. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Bericht_BIBB_Pflege_Panel_05.2021.pdf (zuletzt aufgerufen am 04.03.2022)
- Drehs, H. C. / Dubs, Rolf (2017): Personalmanagement. Studienbrief SM0710 des

- Master- Fernstudienganges Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Dubs, Rolf (2013): Die Führung einer Schule unter dem Aspekt der Distributed Leadership. 5. Qualitätsnetzwerkkonferenz. Keynote von Rolf DUBS. Universität St. Gallen
- Dubs, Rolf (2016): Führung. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (2016): Professionswissen Schulleitung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz Verlag Weinheim, Basel
- Duden (2022): Kollaborativ. Bibliographisches Institut GmbH Berlin
<https://www.duden.de/rechtschreibung/kollaborativ> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)
- Duden (2022): Kollektiv. Bibliographisches Institut GmbH Berlin
<https://www.duden.de/rechtschreibung/kollektiv> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)
- Endres, Sigrid; Weibler, Jürgen (2019): Plural Leadership. Eine zukunftsweisende Alternative zur One- Man- Show. Springer Fachmedien Wiesbaden
- Ewers, Michael (2019): Wo steht die Pflege im internationalen Vergleich? Die Schwester Der Pfleger 03/2019
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020a): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. 2. überarbeitete Auflage. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020b): Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn
- Frost, David (2020): Teacher Leadership und Professionalität. In: Anderegg, Niels; Strauss, Nina- Cathrin (2020): Teacher Leadership. Schule gemeinschaftlich führen. Hep Verlag Bern
- Gallup (2021): Engagement Index 2020. Arbeitskultur und Führungskultur in Zeiten der Corona Pandemie. Gallup, Inc.
- Gronn, Peter (2000): Distributed Properties. A new architecture for leadership. Educational Management Administration und Leadership. Jahrgang 28. Heft 3
- Gronn, Peter (2002): Distributed leadership as a unit of analysis. The Leadership Quarterly. Jahrgang 13. Heft 4
- Hargreaves und Fink (2006): Redistributed leadership for sustainable professional learning. Communities Journal of School Leadership. Band 16. September 2006

- Harris, Alma (2004): Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? Educational Management Administration and Leadership. Jahrgang 32. Heft 1
- Harris, Alma (2005): Teacher leadership. More than just a feel-good factor? Leadership and Policy in Schools. Jahrgang 4. Heft 3
- Hord, Shiley M. (2003): Professional learning communities. Communities of continuous inquiry an improvement. Reprinted 2003. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). Austin, Texas
- Horster, Leonhard (2016): Change Management und Organisationsentwicklung. Studienbrief Nr. SM0220 des Master- Fernstudienganges Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 2., durchgesehene Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern
- Huber, Stephan G. (2020): Führungsverantwortung von Schulleitung. In: Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (2020): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer Verlag Wiesbaden
- Igl, Gerhard (2019): Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG). Pflegeberufe- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV). Pflegeberufe- Ausbildungsfinanzierungsverordnung (PFLAFinV). Praxiskommentar. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Medhochzwei Verlag Heidelberg
- Kauffeld, Simone (2014): Arbeits- Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. 2., überarbeitete Auflage. Springer Verlag Heidelberg
- Mundelius Marco. Kommission für Statistik. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2021): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.03.2022)
- Lang, Rainhart; Rybnikova, Irma (2014): Verteilte und geteilte Führung. Alle machen mit? In: Lang, Rainhart; Rybnikova, Irma; Wald, Peter M. (2014): Aktuelle Führungstheorien und -konzepte. Springer Gabler Verlag Wiesbaden
- Leithwood, Kenneth A.; Riehl, Carolyn (2003): What we know about successful school leadership. A shortend version. http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.03.2022)
- Liu, Yan; Werblow, Jacob (2019): The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers. A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. International Journal of Educational Research. Jahrgang 96

- Manz, Charles C.; Sims, Henry P. (1993): Unternehmen ohne Bosse: Schneller und besser im Superteam (Business Without Bosses: How Self-Managing Teams Are Building High- Performing Companies). Springer Verlag Wiesbaden
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Einführung in das Leitungshandeln. <https://www.schulministerium.nrw/einfuehrung-das-leitungshandeln> (zuletzt aufgerufen am 04.03.2022)
- Mintzberg, Henry (1980): Structure in 5's. A synthesis of the research on organization design. Management Science. Jahrgang 26. Heft 3
- Mintzberg, Henry (1983): A note on the unionization of professionals from the perspective of organization theory. Industrial Relations Law Journal. Jahrgang 1983. Heft 5
- Muslic, Barbara; Brauckmann, Stefan; Basold, Katrin (2015): Distributed Leadership. Why does it better? In: Grimm, Andrea; Schoof- Wetzig, Dieter (2015): Was wirklich hilft!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Evangelische Akademie Loccum
- Neumann, Melanie (2019): Selbstentwicklung. Dorsch – Lexikon der Psychologie <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstentwicklung> (aufgerufen am 05.08.2020)
- Nicolaidis, Vias C.; LaPort, Kate A.; Chen, Tiffani R.; Tomassetti, Alan J.; Weis, Eric J.; Zaccaro, Stephen J.; Cortina, Jose M. (2014): The shared leadership of teams. A meta-analysis of proximal, distal, and moderating relationships. The Leadership Quarterly. Jahrgang 25. Heft 5
- Owens, Bradley P.; Johnson, Michael D.; Mitchell, Terence R. (2013): Expressed humility in organizations. Implications for performance, teams, and leadership. Organization Science. Jahrgang 24. Heft 5
- Özbek-Potthoff, Gülden (2014): Führung im organisationalen Kontext. Ein Überblick. Springer Gabler Verlag Wiesbaden.
- Paul, Joachim (2015): Praxisorientierte Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Mit Beispielen und Fallstudien. 3., aktualisierte Auflage. Springer Gabler Verlag Wiesbaden
- Pearce, Craig L.; Conger, Jay A (2003): Shared leadership. Reframing the hows and whys of leadership. Sage Publications Thousand Oaks
- Pearce, Craig L. (2004): The future of leadership. Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. Academy of Management Perspectives. Jahrgang 18. Heft 1
- Pearce, Craig L.; Manz, Charles C. (2005): The new silver bullets of leadership:

- The importance of self- and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics*. Jahrgang 34. Heft 2
- Pearce, Craig L.; Wassenaar, Christina L.; Manz, Charles (2014): Is shared leadership the key to responsible leadership? *Academy of Management Perspectives*. Jahrgang 28. Heft 3
- Posse, Norbert (2018): Kollegiale Beratung und professionelle Gesprächsformen. Studienbrief Nr. SM0620 des Master- Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 2., durchgesehene Auflage, Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern
- Räcke, Susann (2020): Teams – Begriffe und Effektivitätsmodelle. In: Räcke, Susann (2020): Teamzusammensetzung als Determinante von Teamerfolg Input- und Prozesseffekte auf Basis der Faultline-Theorie. Springer Fachmedien Wiesbaden
- Roberts, Amanda; Woods, Philip A. (2019): Collaborative school leadership in a global society: A critical perspective. *Educational Management Administration and Leadership*. Jahrgang 47. Heft 5.
- Rolff, Hans- Günter (2010): Führung, Steuerung, Management. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag Seelze
- Rolff, Hans- Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz Verlag Weinheim und Basel
- Rolff, Hans-Günter (2017): Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung. Studienbrief Nr. SM0910 des Master-Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Rolff, Hans- Günter (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (2018): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2., neu ausgestattete Auflage. Beltz Verlag Weinheim
- Rosenstiel, von Lutz; Spieß, Erika (2010): Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder. Oldenbourg Wissenschaftsverlag München
- Sassenscheidt, Hajo / Nietlispach, Peter / Schmidt, Hans- Joachim (2017): Tools zu Personalmanagement. Studienbrief Nr. SM0720 des Master- Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 2. Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Schnetzer, Simon (2021): Publikation Studie "Junge Deutsche 2021". Zukunft neu denken und gestalten. Lebens- und Arbeitswelten der Generation Z und Y in Deutschland

- Schnetzler, Simon (2022): Generation XYZ – Übersicht.
<https://simon-schnetzler.com/generation-xyz/> (zuletzt aufgerufen am 04.03.2022)
- Schratz, Michael (2009): Leitungsfähigkeit von Schule als geteilte Führungsaufgabe. In: Berkemeyer, Nils; Bensen, Martin; Harazd, Bea (2009): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans- Günter Rolff. Beltz Verlag Weinheim und Basel
- Schratz, Michael (2015): Das Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft. In: Grimm, Andrea; Schoof- Wetzig, Dieter (2015): Was wirklich hilft!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Evangelische Akademie Loccum
- Schratz, Michael (2017): Pädagogisches Leadership. Studienbrief Nr. SM0210 des Master- Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 4. durchgesehene Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern
- Schulministerium NRW (2022): Einführung in das Leitungshandeln.
<https://www.schulministerium.nrw/einfuehrung-das-leitungshandeln> (zuletzt aufgerufen am 07.03.2022)
- Senge, Peter M. (1999): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 7. Auflage. Klett- Cotta Verlag Stuttgart
- Senge, Peter, M.; Cambron- McCabe, Nelda; Lucas, Timothy; Smith, Bryan; Dutton, Janis; Kleiner, Art (2012): School that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. Crown/Archetype Verlag New York
- Spillane, James P. (2005): Distributed Leadership The Educational Forum. Jahrgang 69. Heft 2
- Spillane, James P.; Camburn, Eric M.; Pustejovsky, James; Stitzel Pareja, Amber; Lewis, Geoff (2009): Taking a distributed perspective in studying school leadership and management. The challenge of study operations. https://www.researchgate.net/profile/Eric-Camburn/publication/226153694_Taking_a_Distributed_Perspective_in_Studying_School_Leadership_and_Management_The_Challenge_of_Study_Operations/links/55d1fabb08aec1b0429dcb17/Taking-a-Distributed-Perspective-in-Studying-School-Leadership-and-Management-The-Challenge-of-Study-Operations.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.03.2022)
- Spillane, James P. (2020): Führung im Bildungswesen aus einer „Distributed Multilevel Perspective“. In: Anderegg, Niels; Strauss, Nina- Cathrin (2020): Teacher Leadership. Schule gemeinschaftlich führen. Hep Verlag Bern

Statista (2021): Millennials in Deutschland. Dossier.

<https://de.statista.com/statistik/studie/id/45289/dokument/millennials-in-deutschland/> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)

Statistisches Bundesamt (2021): Statistik nach der Pflegeberufe-

Ausbildungsfinanzierungsverordnung – 2020. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/pflegeberufe-ausbildungsfinanzierung-vo-5212401207005.html> (zuletzt aufgerufen am 04.03.2022)

Statistisches Bundesamt (2021): Qualitätsbericht - Statistik der beruflichen Schulen.

https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/berufliche-schulen.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)

Statistisches Bundesamt (2022): Pressemitteilung. Demografischer Wandel. Mitten im

demografischen Wandel. https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/_inhalt.html#sprg371138 (zuletzt aufgerufen am 28.02.2022)

Tian, Meng; Risku, Mika; Collin, Kaija (2016): A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013. *Educational Management Administration and Leadership*. Jahrgang 44. Heft 1

Thorpe, Richard; Gold, Jeff; Lawler, John (2011). Locating distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*. Jahrgang 13. Heft 3

Uhl-Bien, Mary (2006): Relational leadership theory. Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*. Jahrgang 17. Heft 6

Wahlstrom, Kyla L.; Seashore Louis, Karen (2008): How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*. Jahrgang 44. Heft 4

Wang, Danni; Waldman, David A.; Zhang, Zhen (2014): A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. *The Journal of applied Psychology*. Jahrgang 99. Heft 2

Werther, Simon (2013): Geteilte Führung. Ein Paradigmenwechsel in der Führungsforschung. Springer Gabler Verlag Wiesbaden

Wilbers, Karl (2015): Profil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen - Der MEBS-Schieberegler: Ein Raster zur Profilierung, empirischen Erfassung, Implementierung und Weiterentwicklung. https://www.wipaed.rw.fau.de/files/2017/02/Mittlere_Ebene_an_beruflichen_Schulen.pdf (zuletzt aufgerufen am 04.03.2022)

Wunderer, Rolf (2001): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische

Führungslehre. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Luchterhand Verlag Neuwied

Yammarino, Francis J.; Salas, Eduardo; Serban, Andra; Shirreffs, Kristie; Shuffler, Marissa L. (2012): Collectivistic leadership approaches: putting the "We" in leadership science and practice. *Industrial and organizational psychology*. Jahrgang 5. Heft 4

Zhu, Jinlong; Liao, Zhenyu; Yam, Kai Chi; Johnson, Russell E. (2018): Shared leadership: A state-of-the-art review and future research agenda. *Journal of Organizational Behavior*. Jahrgang 39. Heft 7

Anhang

Anlage 1

Auszug aus der Literaturrecherche

1. Vorbereitung der Literaturrecherche mit Hilfe des PIKE-Schemas (siehe Einleitung)
2. Recherche im Bibliothekskatalog, einschließlich Dokumentenserver

	Treffer	
„Plural Leadership“¹⁷	1	
„Shared Leadership“¹⁸	11	
„Gemeinsame Führung“	6	
„Geteilte Führung“¹⁹	5	
„gemeinschaftliche Führung“	2	betrifft IFRS (Banken)

¹⁷ Plural Leadership (Endres und Weibler 2019)

¹⁸ Interaction and Risk Management in Shared Leadership (Wadel 2018)

Leadership in interorganizational networks (Endres 2013)

Trends der psychologischen Führungsforschung neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse (Felfe 2015)

The interactive effect of visionary leadership and leader prototypicality on team outcomes (Fawas 2019)

Influences of Individual and Contextual Factors on Improving the Professional Development of TVET Teachers in Ethiopia; Einflüsse der individuellen und kontextuellen Faktoren auf die Verbesserung der beruflichen Entwicklung von Berufsbildungslehrern in Äthiopien (Ayele Abele 2009)

¹⁹ U.a. Geteilte Führung (Werther 2013; Werther 2014)

„Collective Leadership“	4	
„Kollektive Führung“	5	
„distributed Leadership“²⁰	2	
„Verteilte Führung“²¹	5	
„collaborative Leadership“²²	1	
„kollaborative Führung“	0	

²⁰ Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung (Rolf 2007)
 Research handbook on entrepreneurship and leadership (Harrison et al. 2019)

²¹ Selbstführung im Rahmen verteilter Führung (Andrißen 2008)
 Unterrichtsentwicklung - eine Kernaufgabe der Schule (Rolf 2009)

Führung, Steuerung, Management (Arnold 2010)
 Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2012)

Personalmanagement im digitalen Wandel (Lippold 2019)

²² Collaborative leadership. Erfolgreiche Führung im digitalen Zeitalter mit dem 4C-Modell. (Glatzel und Lieckweg 2020)

Recherche in den Datenbanken „Eric“, „FIS Bildung“, „OLC Bildungsforschung“ mit englischen Suchwörtern

Eric	PL	SL	DL	collective LS	collaborative LS	cooperative LS
Ohne Eingrenzung	0	458	657	71	275	20
„Nursing school“		0	0			
„School of nursing“		0	0			
„Nursing education“		0	0			
„Nursing training“		0	0			
„vocational education“		5	3	0	3 ²³	0
„vocational training“		0	0	0	0	0
„professional education“		1	2	0	1	0
Deutschland		1 ²⁴	0	1	0	0

²³ Distributed pedagogical leadership in support of student transitions (Jäppinen 2012)

²⁴ On the Differential and Shared Effects of Leadership for Learning on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Multilevel Perspective (Pietsch; Tulowitzki; Koch (2018)

FIS Bildung	PL	SL	DL	collective LS	collaborative LS	cooperative LS
Ohne Eingrenzung	0	4	41	2	12	0
„Nursing school“		0	0	0	0	
„School of nursing“		0	0	0	0	
„Nursing education“		0	0	0	0	
„Nursing training“		0	0	0	0	
„vocational education“		0	0	0	0	
„vocational training“		0	0	0	0	
„professional education“		0	0	0	0	
„Deutschland“		1 ²⁵	3 ²⁶	0	1	0

²⁵ „Wir sind der Fels in der Brandung“ Eine Fallstudie über Teamkooperation in der kollegialen Selbstverwaltung einer Freien Waldorfschule (Idel und Ullrich 2012)

²⁶ Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Monographie (Grimm (Hrsg.) und Schoof-Wetzig (Hrsg.) 2015)
 Stellvertretung werden, Stellvertretung sein. Ihr Begleiter zur Vorbereitung und Ausübung der neuen Funktion. Buch (Assemeyer et al. 2013)

OLC Bildungsforschung	PL	SL	DL	collective LS	collaborative LS	cooperative LS
Ohne Eingrenzung	0	9/10 ²⁷	61/68 ²⁸	1/2	8	0
„nursing“	0	0	0	0	0	0
„vocational education“	0	0	0	0	0	0
„vocational training“	0	0	0	0	0	0
„professional education“	0	0	0	0	0	0
„Deutschland“		0	0	0	0	0
„Germany“		1	0	0	0	0

	Recherche in ERIC	Auszüge aus den Abstracts
	„Plural Leadership“ And „Meta-Analysis“	0 Treffer
	„Shared Leadership“ And „Meta-Analysis“	2 Treffer
1.	Kein Peer-Review A Meta-Analysis of Dissertation Research on the Relationship between Professional Learning	Ziel dieser Studie ist es, eine Meta-Analyse von Dissertationen durchzuführen, die die Implementierung von professionellen Lerngemeinschaften (PLCs) und die Leistungen der Schüler in Schulen der Vorschulstufe bis 12 Jahre untersucht haben.

²⁷ 10 Treffer bei unscharfer Suche

²⁸ 68 Treffer bei unscharfer Suche

	Community Implementation and Student Achievement Patrick, Susan McClendon – ProQuest LLC, 2013	
2.	Kein Peer-Review Sustaining Success toward Closing the Achievement Gap: A Case Study of One Urban High School Cabrera, Kimberly Elizabeth – ProQuest LLC, 2010	Es wurde eine Schule, die überwiegend hispanische und sozioökonomisch benachteiligte Schüler umfasst, aufgrund ihrer beschleunigten und anhaltenden Schülerleistungen ausgewählt. Die Studie ergab 11 Ergebnisse, die zum nachhaltigen Erfolg der Schule bei der Verringerung des Leistungsgefälles beitragen. Die Ergebnisse waren: (1) datengestützte Entscheidungsfindung; (2) eine konsequente und klare Botschaft, dass Scheitern keine Option ist; (3) gemeinsame Führung; (4) Unterstützung der leitenden Lehrkräfte; (5) die richtigen Leute im Bus und auf den richtigen Plätzen; (6) Kultur der Zusammenarbeit; (7) Intervention auf Einladung ist keine Option; (8) College-Kultur; (9) Strenge, Relevanz und Beziehungen; (10) Bewertung für das Lernen; (11) strikte Konzentration auf die Bedürfnisse der Schüler.
	„Distributed Leadership“ And nursing*	1 Treffer
	Leadership for Nursing Work-Based Mobile Learning [Konferenzbericht] Paper presented at the International Association for Development of the Information Society Fahlmann, Dorothy. (IADIS) International Conference on Mobile Learning (12th, Vilamoura, Algarve, Portugal, Apr 9–11, 2016).	Dieser Beitrag befasst sich mit dem arbeitsplatzbasierten mobilen Lernen im kanadischen Gesundheitssystem für die kontinuierliche Kompetenzentwicklung und die berufliche Weiterbildung von Pflegekräften. Er fordert eine verteilte Führung auf, sich mit den organisatorischen Kontextfaktoren zu befassen, um diese Art des Lernens nachhaltig zu gestalten.
	„Distributed Leadership“ And „Meta-Analysis“	8 Treffer
1.	Distributed Leadership Globally: The Interactive Nature of Principal and Teacher Leadership in 32 Countries Printy, Susan; Liu, Yan Educational Administration Quarterly, v57 n2 p290–325 Apr 2021	Diese Studie liefert länderübergreifende Erkenntnisse über das Ausmaß, in dem verteilte Führung in Schulen weltweit praktiziert wird, und bietet erste Einblicke in die Bildungspolitik der Länder, die die berichteten Ergebnisse verteilter Führung erklären. Die Forscher untersuchen auch die Beziehung zwischen den Berichten von Schulleitern über verteilte Führung und den Berichten von Lehrern über die Schulkultur, was die Übereinstimmung der Perspektiven von Schulleitern und Lehrern auf verteilte Führung zeigt. Der konzeptionelle Rah-

		men hebt die Interaktion zwischen Führungskräften in unterschiedlichen Situationen hervor, die durch Führungsfunktionen und Länderkontexte gekennzeichnet sind.
2.	A Meta-Analysis of Distributed Leadership from 2002 to 2013: Theory Development, Empirical Evidence and Future Research Focus Tian, Meng; Risku, Mika; Collin, Kaija Educational Management Administration & Leadership, v44 n1 p146-164 Jan 2016	Dieser Artikel enthält eine Meta-Analyse der Forschungsarbeiten, die zwischen 2002 und 2013 zum Thema verteilte Führung durchgeführt wurden. Er knüpft an die vom englischen National College for School Leadership (NCSL) in Auftrag gegebene Untersuchung zu verteilter Führung an („Distributed Leadership: A Desk Study“, Bennett et al., 2003), die zwei Lücken in der Forschung im Zeitraum 1996-2002 aufzeigte. Die beiden von Bennett et al. (2003) festgestellten Forschungslücken bilden den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung, in der versucht wird, festzustellen, ob die neuere Forschung in der Lage war, diese Lücken zu schließen.
3.	Distributed Leadership: Friend or Foe? Harris, Alma Educational Management Administration & Leadership, v41 n5 p545-554 Sep 2013	Dieser Artikel untersucht die Fakten zur verteilten Führung. Er erhebt nicht den Anspruch, eine systematische Überprüfung der Literatur zu sein, sondern stützt sich vielmehr auf die verfügbaren empirischen Belege, um zu zeigen, was wir wissen. Der Artikel befasst sich mit den Implikationen, die sich aus den Erkenntnissen für diejenigen ergeben, die formale Führungspositionen innehaben. Er schließt mit Überlegungen zur Rolle der formellen Führungskraft innerhalb der verteilten Führung und skizziert einige der Herausforderungen und Spannungen, die mit der Praxis der verteilten Führung verbunden sind.
4.	Preliminary Findings from an Efficacy Study of a Distributed Leadership Model of School Organization Borman, Kathryn; Murphy, Scott Patrick; LoSasso, Joseph; Schlanger, Lea Society for Research on Educational Effectiveness System Leadership ist ausgeschlossen.	Zweck dieser Zielstudie des Institute of Education Sciences ist: (1) die Beziehungen zwischen der Intervention „Systems Leadership for Middle Schools“ (SLMS) und den Leistungsergebnissen der Schüler zu untersuchen; und (2) die Faktoren und Bedingungen zu erforschen, die die Beziehungen zwischen der SLMS-Intervention und den Leistungsergebnissen der Schüler vermitteln.
5.	Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? Harris, Alma Educational Management Administration & Leadership, v32 n1 p11–24 2004	Dieser Artikel befasst sich mit der Beziehung zwischen verteilter Führung und Schulverbesserung. Er stützt sich auf empirische Erkenntnisse aus zwei zeitgenössischen Studien über erfolgreiche Schulführung und aus neueren Studien über Schulverbesserung und untersucht, inwieweit verteilte Formen der Führung zur Schulverbesserung beitragen können. Der Artikel argumentiert,

		dass die verteilte Perspektive eine neue und wichtige theoretische Linse bietet, durch die die Führungspraxis in Schulen neu konfiguriert und neu konzeptualisiert werden kann.
6.	Shifting Sands of Leadership in Theory and Practice Mascall, Blair <i>Journal of Educational Administration and History</i> , v39 n1 p49–62 Apr 2007	Der Forscher verfolgt den Einfluss der Führung auf den Aufbau von Kapazitäten in Schulen und im Bezirk. Dabei wird deutlich, dass sich der Führungsstil hin zu einem dezentraleren Ansatz verlagert hat, bei dem sich mehr Lehrer an der Führung der Schulen beteiligen. Diese Entwicklung hat die traditionelle hierarchische Unterscheidung zwischen ‚Führern‘ und ‚Gefolgsleuten‘ verwischt. Die bisherige Forschung zeigt Ergebnisse wie eine stärker kollaborative Kultur, ein größeres Engagement in der beruflichen Entwicklung und eine Konzentration auf den Unterricht.
7.	Recognizing and Supporting the Critical Roles of Teachers in Special Education Leadership Billingsley, Bonnie S. <i>Exceptionality</i> , v15 n3 p163–176 2007	Nach einem Überblick über verschiedene Beispiele für die Führung von Lehrkräften in der Sonderpädagogik werden Hindernisse für die Führung von Lehrkräften und Möglichkeiten zur Unterstützung der Arbeit von Lehrkräften betrachtet.
8.	Kein Peer-Review A Qualitative Meta-Analysis of the Literature on Planning & Sustaining of Small Learning Communities Rochford, Joseph A. Stark Education Partnership	Die Veröffentlichung orientiert sich nicht an dem EMED(Einleitung, Methodenteil, Ergebnisdarstellung und Diskussion)-Schema.
	„Collective Leadership“ And „Meta-Analysis“	1 Treffer
1.	Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning Hallinger, Philip; Heck, Ronald H. <i>School Leadership & Management</i> , v30 n2 p95–110 Apr 2010	Die Ergebnisse stützen die vorherrschende Ansicht, dass sich eine kooperative Schulleitung positiv auf das Lernen der Schüler in den Fächern Lesen und Mathematik auswirken kann, indem sie die Fähigkeit der Schule zur akademischen Verbesserung stärkt. Die Untersuchung erweitert diese Erkenntnis jedoch, indem sie empirische Unterstützung für ein verfeinertes Konzept bietet, das Führung für das Lernen von Schülern als einen Prozess gegenseitiger Beeinflussung darstellt, bei dem die Kapazität der Schule die kollektive Führung der Schule sowohl formt als auch von ihr geformt wird.

	„Collaborative Leadership“ And „Meta-Analysis“	2 Treffer
1.	Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning Hallinger, Philip; Heck, Ronald H. School Leadership & Management, v30 n2 p95–110 Apr 2010	Siehe oben
2.	Partnerships for Preparing Leaders: What Can We Learn from PDS Research? Breault, Donna Adair; Breault, Rick International Journal of Leadership in Education, v13 n4 p437–454 Oct 2010	Die methodische Beschreibung der Meta-Analyse fehlt in der Version, die der Autorin zur Verfügung steht.
	„Cooperative Leadership“ And „Meta-Analysis“	0 Treffer

Recherche in den Datenbanken „Eric“, „FIS Bildung“, „OLC Bildungsforschung“, „OLC Psychologie“ mit deutschen Suchwörtern

Eric	„Gemeinschaftliche Führung“	„Gemeinsame Führung“	„Geteilte Führung“ (SL)	„Verteilte Führung“ (DL)	„Kollektive Führung“	„kollaborative Führung“	„kooperative Führung“
Ohne Eingrenzung	0	0	0	0	0	0	0

FIS Bildung	„Gemeinschaftliche Führung“	„Gemeinsame Führung“	„Geteilte Führung“ (SL)	„Verteilte Führung“ (DL)	„Kollektive Führung“	„kollaborative Führung“	„kooperative Führung“
Ohne Eingrenzung	0	0	1 ²⁹	3 ³⁰	0	1 ³¹	8 ³²

²⁹ Pädagogische Schulführung. Ein Kernelement der Inklusiven Schule. Der Einfluss der Schulleitung auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler (Anderegg, Niels 2016)

³⁰ Distributed Leadership in der Schule. Bensen, Martin (2010)
 Führung, Steuerung, Management. Rolf, Hans- Günther (2010)
 Schulleitungshandeln. Bensen, Martin (2010)

³¹ Von der Schulinspektion zur Unterrichtsentwicklung: Welche Rolle spielt die Schulleitung?
 Paralleltitel: From school inspection to improvement of teaching: principal's influence (Pietsch; Hosenfeld 2017)

³² Führung und Management von Schulen. Anforderungen, Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitung (Huber 2018)
 Lust auf Führung. Grundlagen und Anregungen für künftige, neue und auch gegenwärtige schulische Führungskräfte. Sonderausgabe für Carl-Link-Abonnenten. (2015)

OLC Bildungsforschung	Gemeinschaftliche Führung	Gemeinsame Führung	Geteilte Führung (SL)	Verteilte Führung (DL)	Kollektive Führung	Kollaborative Führung	Kooperative Führung
Ohne Eingrenzung	0	0	0	0	0	1	0

**Angepasste Recherche in FIS Bildung zur Annäherung an Distributed Leadership
an Pflegeschulen am 08.01.2022**

„Distributed Leadership“ und ...	Treffer
„pädagogische Führung“	0
„professionelle Lerngemeinschaften“	37
„professional learning communities“	
Mintzberg	0
Schulentwicklung	8

Anlage 2

Auszug aus der Klassifikation der Berufe, Ausgabe 2010 – überarbeitete Fassung 2020

(KldB 2010, V. 2020)

„Inhalt: Angehörige dieser Berufe [**Systematikposition 84294 Führungskräfte – Berufsschulen, betriebliche Ausbildung und Betriebspädagogik**] übernehmen Führungsaufgaben an berufsbildenden Schulen sowie in der betrieblichen Ausbildung und Betriebspädagogik, welche einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen und ein entsprechend hohes Kenntnis- und Fertigniveau erfordern. Sie leiten schulische Einrichtungen bzw. Schulen des betrieblichen Bildungswesens in fachlicher und betriebswirtschaftlicher Hinsicht.

Aufgaben, Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, üblicherweise:

- in Schulbetrieben über das pädagogische Konzept entscheiden, den Unterrichtsbetrieb koordinieren und organisieren
- Dienstbesprechungen und Lehrerkonferenzen leiten
- die berufsbildende Schule gegenüber Schulträgern, vorgesetzten Dienststellen, Behörden und Verbänden sowie gegenüber der Elternschaft nach außen vertreten
- Systeme und Verfahren zur Überwachung der Schulleistung und der Schülerzahlen implementieren
- administrative Abläufe wie Budgetplanung, Berichterstattung, Ausgaben für Betriebsgüter, Ausrüstung und Dienstleistungen kontrollieren
- Lehr- und Verwaltungspersonal sowie Schüler und Schülerinnen leiten und unterstützen
- die Arbeit von Lehrenden durch Besuch von Klassen evaluieren
- Lehrmethoden überwachen, Lehrziele kontrollieren und Unterrichtsmaterialien prüfen
- die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen überwachen
- Methoden zur Aufbringung zusätzlicher Mittel in Zusammenarbeit mit Eltern- und Gemeindeguppen und Sponsoren organisieren und implementieren
- die Auswahl, Weiterbildung und Überwachung des Personals kontrollieren
- Kontakte mit Bildungseinrichtungen, Berufsschulen, Kammern und Agenturen für Arbeit sowie mit Ausbildungsbetrieben pflegen“

(Quelle: https://www.klassifikationsserver.de/klassService/jsp/correspondenceTable/correspondenceTable.jsf?form_corr_table:idcl=form_corr_table:corrl-tems:0:0:j_id_jsp_1746980127_41pc4&autoScroll=&form_corr_table_SUBMIT=1&java.faces.ViewState=rO0ABXVyABNbTGphdmEubGFuZy5PYmplY3Q7kM5YnxBzKWw-CAAB4cAAAAAJ1cQB%2BAAAAAACdAABNHB0ADA-vanNwL2NvcnJlc3BvbmRlbnNlVGFiGib-GUvY29ycmVzcG9uZGVuY2VUYWJsZS5qc3A%3D)

Anlage 3

Auszug aus der Klassifikation der Berufe, Ausgabe 2010 – überarbeitete Fassung 2020

(KIdB 2010, V. 2020)

„Inhalt: Die Systematikposition **[84214 Lehrkräfte für berufsbildende Fächer – hoch komplexe Tätigkeiten]** umfasst alle Lehrkräfte für berufsbildende Fächer, deren Tätigkeiten einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen und ein entsprechend hohes Kenntnis- und Fertigniveaun erfordern. Angehörige dieser Berufe erteilen berufstheoretischen und berufspraktischen Unterricht an berufsbildenden Schulen.

Aufgaben, Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, üblicherweise:

- Lehrpläne erstellen, Unterrichtskonzepte und -methoden entwickeln und auswählen
- theoretische Kenntnisse und berufspraktische Fertigkeiten vermitteln, dabei vor allem die Lernziele an die Entwicklungen und Anforderungen im Berufsfeld anpassen
- Entwicklung der Schüler/innen zu verantwortungsbewussten und selbstständigen Persönlichkeiten fördern
- die Arbeit der Schüler/innen beobachten und evaluieren, um den Fortschritt feststellen und ein Feedback geben bzw. Verbesserungsvorschläge unterbereiten zu können
- Leistungsnachweise und Prüfungen vorbereiten, durchführen und korrigieren
- Berichte erstellen und Aufzeichnungen führen, wie Noten, Anwesenheitslisten und Details der vermittelten Unterrichtsinhalte
- an Konferenzen und Dienstbesprechungen, Elternabenden oder -sprechtagen teilnehmen
- mit betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen kooperieren“

(Quelle: [https://www.klassifikationsserver.de/klassService/jsp/correspondenceTable/correspondenceTable.jsf?form corr table: idcl=form corr table:corrl-tems:0:0:j_id.jsp_1746980127_41pc4&autoScroll=&form corr table SUBMIT=1&java.faces.ViewState=rO0ABXVyABNbTGphdmEubGFuZy5PYmplY3Q7kM5YnxBzKWw-CAAB4cAAAAAJ1cQB%2BAAAAAAACdAABaXB0ADA-vanNwL2NvcnJlc3BvbmRlbnNlVGFib-GUvY29ycmVzcG9uZGVuY2VUYWJsZS5qc3A%3D](https://www.klassifikationsserver.de/klassService/jsp/correspondenceTable/correspondenceTable.jsf?form%20corr%20table%3Aidcl%3Dform%20corr%20table%3Acorrl-tems%3A0%3Aj_id.jsp_1746980127_41pc4&autoScroll=&form%20corr%20table%20SUBMIT%3D1&java.faces.ViewState=rO0ABXVyABNbTGphdmEubGFuZy5PYmplY3Q7kM5YnxBzKWw-CAAB4cAAAAAJ1cQB%2BAAAAAAACdAABaXB0ADA-vanNwL2NvcnJlc3BvbmRlbnNlVGFib-GUvY29ycmVzcG9uZGVuY2VUYWJsZS5qc3A%3D))

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ort, Datum

Unterschrift