

## Emotionale Führung als Basis inklusiver Schulentwicklung: Qualifizierung und Weiterbildung für transformationales Schulmanagement

*Michael Schön, Eva-Maria Glade*

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die Bedeutsamkeit emotionaler und transformationaler Führungskompetenzen im Kontext inklusiver Schulentwicklung sowie allgemein im Rahmen eines transformationalen Schulmanagements dar. Daran anknüpfend werden als Praxisbeispiele zur Weiterqualifizierung ein Master-Fernstudiengang für Schulmanagement sowie ein in weiterer Entwicklung befindliches digitales Leadership-Training für Schulentwicklung vorgestellt. Letzteres fokussiert insbesondere die Förderung emotionaler und transformationaler Führungskompetenzen, welche wesentlich dazu beitragen können, inspirierend zu motivieren, kollegiale Beziehungen gewinnbringend zu gestalten und adäquat durch inklusive Schulentwicklungsprozesse zu begleiten.

### Schlagworte

Schulleitung, Schulentwicklung, Inklusion, Emotionale Kompetenz, Transformation, Weiterbildung

### Title

Emotional leadership as a basis for inclusive school development: Qualification and continuing education for transformational school management

### Abstract

This article presents the significance of emotional and transformational leadership competencies in the context of inclusive school development and in general in the context of transformational school management. Following on from this, a Master's-distance-learning-course for school management as well as a digital leadership-training for school development which is in further development will be presented as practical examples for further qualification. The latter particularly focuses on the promotion of emotional and transformational leadership competencies, which can make a significant contribution to inspiring motivation, creating profitable collegial relationships and adequately accompanying through inclusive school development processes.

### Keywords

School leadership, school development, inclusion, emotional competency, transformation, continuing education

### Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Inklusives Schulleitung
3. Transformationale und emotionale Führung

- 3.1. Transformationale Führung
  - 3.2. Emotionale Führung
  - 4. Führungskompetenzen (weiter)entwickeln – Qualifizierungsbeispiele
    - 4.1. Master-Fernstudiengang Schulmanagement
    - 4.2. Digitale Leadership-Trainings
  - 5. Diskussion
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

## 1. Einleitung

Obgleich die Bedeutung der Schulleitung für die Optimierung und Weiterentwicklung von Einzelschulen unbestritten ist (Bonsen, 2010; Dubs, 2006), handelt es sich bei Schulleitungen und pädagogischer Führung im deutschsprachigen Raum um ein relativ wenig fokussiertes wissenschaftliches Untersuchungsfeld (Huber & Schwander, 2015). Daher ist es kaum überraschend, dass Schulleitungen auch im Kontext der Inklusion insbesondere hinsichtlich ihrer Rolle bei der Entwicklung inklusiv orientierter Schulen – mit wenigen Ausnahmen (Amrhein, 2011; Scheer, Laubenstein, & Lindmeier, 2014) – bislang kaum Beachtung geschenkt wird. Eine Expertise zur Bildung schulischer Fachkräfte für ein inklusives Bildungssystem von Hillenbrand, Melzer und Hagen (2013) weist jedoch auf die fundamentale Bedeutung einer adäquaten Schulführung hin. Sie fokussiert spezifisch Handlungsstrategien und Forschungsdesiderate für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften im Bereich der Allgemeinbildenden Schule und sieht Schulleitungen als einen der zentralsten Faktoren für eine gelingende inklusive Schulentwicklung. Dementsprechend soll auch die Qualifizierung und Weiterbildung des Führungspersonals unbedingt stärker fokussiert werden (Hillenbrand et al., 2013). [1]

Inklusion stellt aufgrund ihres großen Transformationscharakters besondere Anforderungen an Führungskräfte, die weit über reine Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben hinausgehen (Huber, Sturm, & Köpfer, 2017). Der vorliegende Beitrag wirft daher zunächst einen Blick auf die spezifischen Anforderungen an Schulleitungen im Zuge inklusiver Schulentwicklungsprozesse. Im Anschluss wird insbesondere die Bedeutsamkeit emotionaler und transformationaler Führungskompetenzen sowie dafür obligatorische (selbst)reflexive Prozesse, die bei der Initiierung und Umsetzung inklusionsspezifischer Transformationsprozesse behilflich sein können, fokussiert. Daran anknüpfend werden ein Weiterbildungsfernstudiengang, der spezifisch den modernen Herausforderungen im Schulbereich und des Organisations- respektive Schulmanagements Rechnung trägt, sowie ein darin integriertes und sich aktuell in Entwicklung befindliches digitales Leadership-Training, das die Förderung emotionaler Führungskompetenzen und hierfür notwendiger Selbstreflexionsprozesse fokussiert, vorgestellt. Abschließend wird diskutiert, weshalb emotionale Kompetenzen für schulisches Führungspersonal in inklusiven Schulentwicklungsprozessen essentiell sind und Weiterbildungsangebote einen entsprechenden Kompetenzerwerb ermöglichen sollen. [2]

## 2. Inklusiv Schulleitung

Die klassischen Säulen der allgemeinen Schulentwicklung bestehen gemäß dem Modell von Rolff (1998) aus den drei Elementen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Schulleiterinnen und Schulleiter sehen sich in der heutigen Zeit allgemein mit Herausforderungen konfrontiert, die sich durch hohe soziale, emotionale, ökonomische und ökologische Komplexität auszeichnen. Sie haben es mit Aufgaben und Schwierigkeiten zu tun, die von allen involvierten Akteurinnen und Akteuren dieses Systems nicht nur neue diagnostische und

technische, sondern zusätzlich in stärkerem Maße auch emotionale, soziale und selbsttransformativ-fähigkeiten erfordern (Arnold & Schön, 2018). Zusätzlich sind im Zuge der Inklusion neue rechtliche Aufgaben und Diagnoseprozesse sowie Kooperationen zu bewältigen und auszugestalten (Hillenbrand et al., 2013). [3]

Nach Werning und Avci-Werning (2018) ändern sich – mit spezifischem Blick auf inklusive Schulentwicklung – im Zuge der hohen Schülerinnen- und Schülerheterogenität die Anforderungen an die Lehrkräfte im Bereich der Personalentwicklung, da für diese neben zusätzlichem pädagogisch-psychologischem Wissen und der diagnostischen Kompetenz auch eine methodische und didaktische Kompetenz auf höherem Niveau zur Umsetzung der Inklusion erforderlich wird. Weiterhin ist die Unterrichtsentwicklung zentral, da eine Öffnung hinsichtlich der Differenzierung und Individualisierung notwendig wird, gleichzeitig die Qualität des Unterrichts jedoch nicht an der steigenden Heterogenität scheitern darf. Auf der Ebene der Organisation sollen Ziele und Qualitätskriterien definiert, umgesetzt und weiterentwickelt werden, um die Qualität der inklusiven Schule zu bewahren. Das Gelingen der Inklusion ist jedoch nicht nur von der Entwicklung im Bereich der Schule abhängig, sondern auch von der Schule-Umwelt-Beziehung, da Lernleistungen auch vom sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund, von der Unterstützung durch die Eltern und weiteren Unterstützungsangeboten und Kooperationen im Umfeld abhängen (Kölm, Gresch, & Haag, 2016; OECD, 2019; Werning & Avci-Werning, 2018). [4]

Gerade Inklusion respektive die Entwicklung und Implementation diesbezüglicher Unterrichts- und Schulkonzepte stellt dahingehend neue Anforderungen an die handelnden Akteurinnen und Akteure im System der Einzelschule, für die eine adäquate Führung und Leitung nicht gering geschätzt werden darf. Internationale Befunde der allgemeinen Schulleitungsforschung zeigen, dass im Rahmen von Reform- und Transformationsprozessen Schulleitungen eine zentrale Promotorenrolle spielen (z. B. Brauckmann & Pashiardis, 2011; Huber & Muijs, 2010; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008, 2020; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Schratz et al., 2016). Dies bestätigt sich gerade auch für inklusionsspezifische Schulentwicklungsprozesse und die Implementation effektiver inklusiver Bildung (Carter & Abawi, 2018; Hoppey & McLeskey, 2013; Kavale & Mostert, 2003; Lindsay, 2007; Waldron, McLeskey, & Redd, 2011). [5]

Insbesondere mit Rückgriff auf die Arbeiten von Waldron et al. (2011, S. 59) sowie Hoppey und McLeskey (2013, S. 248) identifizieren Hillenbrand et al. (2013, S. 49) vier Faktoren, für die Führungskräfte in inklusiven Schulentwicklungsprozessen Sorge tragen müssen und die auch in inklusionsspezifischen Schulleiterinnen- und Schulleiterqualifikationen zentral fokussiert werden sollen: [6]

- *Hartnäckigkeit*: Die Schulleitung und die Lehrkräfte ergreifen gemeinsam sämtliche Maßnahmen, um den Schülerinnen und Schülern ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Hohe Erwartungen sollen geäußert werden, zugleich aber auch die notwendige Unterstützung angeboten werden.
- *Klarheit des Ziels für eine lernende Gemeinschaft*: Die Schulleitung steht konsequent für das Ziel einer inklusiven Schule. Alle Schülerinnen und Schüler sollen entsprechend gefördert werden. Der Weg dorthin sowie notwendige Entscheidungen müssen gemeinsam stattfinden.
- *Datengestützte Entscheidung*: Die Daten der eigenen Schule sollen für Entscheidungsprozesse herangezogen werden bzw. ökonomische Erhebungs- und Auswertungsprozeduren für die eigene Bedürfnislage entwickelt werden. Somit können Ziele, Visionen und Erwartungen auf Basis von Daten definiert und gelebt werden.
- *Unterstützende und soziale Schulgemeinschaft*: Die Schulleitung bringt den Lehrkräften Vertrauen entgegen, ist für an sie herangetragene Ideen, Probleme und Bedenken offen und behandelt alle auf faire Weise. Sie schirmt alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor externem Druck ab und fördert zudem die Weiterentwicklung der Lehrkräfte, indem sie Fortbildungen und Weiterqualifizierungen ermöglicht. [7]

Alle vier Faktoren, bzw. die dafür notwendigen Fähigkeiten, lassen sich dem Bereich der oben angesprochenen emotionalen und transformationalen Führungskompetenzen zuordnen. Sie verlangen nach einem hohen Maß an Kooperation und Kommunikation sowie konsequenterweise nach der Erzeugung von Resonanz innerhalb der Schule bzw. des Kollegiums (Arnold & Schön, 2018; Rosa, Buhren, & Endres, 2018). Im Folgenden sollen daher zwei dieser initiiierenden und unterstützenden Führungskonzepte bzw. -kompetenzen – die transformationale sowie die emotionale Führung – näher betrachtet werden. [8]

### 3. Transformationale und emotionale Führung

Theorien zur Organisationsentwicklung hielten lange an einem Führungsbild fest, das von einer nüchternen Rationalität dominiert wurde. Entsprechende Modelle beschrieben kausal, dass ein maximaler Level an Berechenbarkeit zu maximaler Effizienz führe (Funder, 2011). Emotionen – als Gegenpol der Rationalität und Berechenbarkeit – wurden von Managementtheorien daher auch lange Zeit als Störfaktor angesehen. Diese Sichtweise änderte sich zu Beginn der 1990er Jahre jedoch verstärkt, insbesondere durch den Einfluss der Führungstheorien des New Leadership (Bryman, 1992), die Emotionen respektive Emotionalität – als integraler Bestandteil der menschlichen Identität und Persönlichkeit – eine fundamentale Rolle im Arbeitsalltag zuweisen (Landes & Steiner, 2017). [9]

#### 3.1. Transformationale Führung

Der Ansatz der transformationalen Führung (Bass & Avolio, 1994) beinhaltet verschiedene Kompetenzdimensionen, die in starkem Maße werte- und kommunikationsbezogen sind (Landes & Steiner, 2017). Transformationale Führung generiert identifikationsstiftende, langfristige respektive übergeordnete Ziele und versucht Widerständen und negativen Einstellungen proaktiv entgegenzuwirken bzw. sie zu transformieren (Northouse & Lee, 2016; Taylor & Cranton, 2013). Führungskräfte, die transformational agieren, versuchen innerhalb ihrer Organisation intrinsisch zu motivieren. Sie vermitteln ansprechende Ziele, kommunizieren den gemeinsamen Weg zur Zielerreichung, fungieren als Vorbild und unterstützen im Sinne eines Mentors respektive einer Mentorin auch die individuelle Entwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Pelz, 2016; Stöger, Ziegler, & Schimke, 2009), wobei es notwendig ist, auch die Führungs- und Selbstführungskompetenzen der Geführten anzuregen (Schmid & Haasen, 2011). [10]

Der Ansatz der transformationalen Führung postuliert einen zirkulären Prozess zwischen den Vorstellungen, Werten und Normen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und denen der Führungskraft. Zentral ist ein beständiger kommunikativer Austausch, Wertschätzung aller Beteiligten inklusive ihrer Ideen, Meinungen, Kritikpunkte, Sorgen und Ängste. Die Führungskraft bindet zum einen die Vorstellungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aktiv in Handlungs- und Entscheidungsprozesse ein und regt zugleich durch intensive Interaktion neue Prozesse an (Herrmann, 2014). Die dafür notwendigen Kompetenzdimensionen bezeichnen Bass und Avolio (1994) als die „4 I“: [11]

- *Idealized influence* (Idealisierter Einfluss): Eine Führungskraft wirkt als charismatische Identifikationsfigur, die Enthusiasmus für ein Ziel, wie etwa inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, vermittelt sowie diesbezüglich authentisch und integer handelt. Wenn hohe Leistungsstandards gesetzt werden, so werden diese auch von der Führungskraft selbst vorgelebt. Sie wird als Vorbild wahrgenommen, fördert Vertrauen innerhalb des Teams und übt positiven Einfluss auf Einstellungen und Verhalten ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus.
- *Inspirational motivation* (Inspirierende Motivierung): Eine Führungskraft schafft sinnhafte Zukunftsvisionen bzw. Change-Management-Prozesse und kann dafür emotional begeistern sowie motivieren. Visionen und Ideen werden überzeugend und inspirierend weitergegeben. Zugleich wird den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern das Gefühl vermittelt, dass man Vertrauen in sie und ihre Fähigkeiten setzt, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen.

- *Intellectual stimulation* (Intellektuelle Stimulierung): Die Führungskraft kann Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu kreativem, innovativem Denken und Problemlösen animieren. Es sollen bisherige und gefestigte Überzeugungen immer hinterfragt sowie Problemstellungen aus neuen Perspektiven betrachtet und gelöst werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden von der Führungskraft immer aktiv einbezogen, angemessen gefordert sowie gefördert.
- *Individual consideration* (Individuelle Mitarbeiterorientierung): Die Führungskraft bringt ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Wertschätzung entgegen und nimmt alle individuellen Persönlichkeiten wahr. Mittels Lob, konstruktiver Kritik, Einbezug in Entscheidungsprozesse, Übertragung anspruchsvoller und verantwortungsvoller Aufgaben oder spezifischer Qualifizierungsangebote bemüht sich die Führungskraft darum, Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterzuentwickeln. Die Führungskraft agiert als eine Art Coach oder Mentorin, welcher bzw. welche die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anregt und anleitet, ihre persönliche Entwicklung aktiv selbst zu gestalten. [12]

Internationale Studien zur Transformationalen Führung im Schulkontext zeigen, dass transformationale Führung Schulmanagementprozesse verbessern kann und damit indirekt auch positiven Einfluss auf die Lehr-Lern-Prozesse nimmt (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Lehrkräfte unter transformational agierenden Schulleitungen empfinden sich selbstbestimmter und zeigen sich deutlich motivierter (Eyal & Roth, 2011; Hallinger, 2011). Gemäß den Befunden von Leithwood und Jantzi (2006), die Daten von 2290 Lehrkräften aus 655 britischen Grundschulen auswerteten, steigert sich unter einer transformationalen Führung die Fähigkeit von Lehrkräften, konstruktiv mit Veränderungs- und Innovationsprozessen umzugehen. Zudem verwenden transformational geführte Lehrkräfte häufiger innovative und zeitgemäße Unterrichtsmethoden, die den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler stärker fokussieren (Leithwood & Jantzi, 2006; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijssels, 2011). [13]

Im deutschsprachigen Raum zeigte eine Studie von Harazd und van Ophuysen (2011) mit Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen ( $n = 2373$ ) signifikante positive Zusammenhänge zwischen einem transformationalen Führungsstil und der Arbeitszufriedenheit ( $r = .80$ ), dem Commitment ( $r = .65$ ) sowie dem Wohlbefinden ( $r = .32$ ) der Lehrkräfte. Zudem ergab sich eine signifikante, aber schwache negative Korrelation mit dem Erleben von Burnout ( $r = -.16$ ). Eine Studie aus Hamburg (Pietsch, Lücken, Thonke, Klitsche, & Musekamp, 2016), bei der 1663 Lehrkräfte aus 37 Sekundarschulen befragt wurden, ergab, dass transformationale Führung einen nachweisbar positiven Einfluss auf die Kooperation und die Partizipation im Kollegium sowie auf die Arbeitszufriedenheit und das affektive Commitment der Lehrkräfte hat. Bei einer Studie mit 1387 Lehrkräften aus Rheinland-Pfalz (Stump, Zlatkin-Troitschanskaia, & Mater, 2013) ergab sich außerdem ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen transformationalem Führungsstil und dem evidenzbasierten Entscheiden der Lehrkräfte respektive der Nutzung empirischer – schulexterner und -interner – Daten zur Entscheidungsfindung. [14]

Damit man als Führungskraft transformational agieren kann, bedarf es ausgeprägter empathischer Fähigkeiten respektive emotionaler Kompetenzen (Ashkanasy & Tse, 2000; Barbuto & Burbach, 2006; Thiel, Connelly, & Griffith, 2012; Wong & Law, 2002). Emotionale Intelligenz hat sich dahingehend als ein valider Prädiktor für transformationales Führungshandeln erwiesen (Rajah, Song, & Arvey, 2011). [15]

### 3.2. Emotionale Führung

Emotionale Intelligenz wird von Salovey und Mayer (1990) als die Fähigkeit eines Individuums definiert, Emotionen sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Personen wahrnehmen und verstehen zu können. Sie wird als Grundlage für die erlern- bzw. trainierbare emotionale Kompetenz angesehen, die sich durch gezieltes Handeln und die Nutzung vorhandener Informationen auszeichnet (Boyatzis, 2009, 2018; Glasenapp, 2013). Wer über emotionale Kompetenz verfügt, ist sich der Bedeutsamkeit und der Wirkmechanismen des Emotionalen bewusst und ist

zudem in der Lage, eigene Reaktionstendenzen zu erkennen und gegebenenfalls zu adaptieren (Arnold, 2011). Das Modell emotionaler Führungskompetenzen nach Goleman, Boyatzis und McKee (2002) umfasst dahingehend zwei Hauptdimensionen. Zum einen sind dies personal-emotionale Kompetenzen, die sich in Selbstwahrnehmung sowie Selbstmanagement respektive Emotionsregulation unterteilen lassen. Zum anderen sind es sozial-kommunikative Kompetenzen, die sich wiederum in soziales Bewusstsein sowie Beziehungsmanagement aufteilen. [16]

Innerhalb der modernen Leadership- und Managementtheorien wird Führung inzwischen primär als Interaktions- und Beziehungsphänomen verstanden (Au, 2016). Effektives Beziehungsmanagement im Schulkontext bedeutet, dass man als Schulleitung im Sinne eines Veränderungskatalysators fungiert, der Schulentwicklungsprozesse initiiert, managt und lenkt, das Kollegium entsprechend von Visionen überzeugt und motiviert (Schön, 2018). Darüber hinaus sollte eine Schulleitung aber auch im Sinne der Personalentwicklung die Potenziale von Kolleginnen und Kollegen erkennen und ihre Entwicklung fördern und begleiten (Arnold & Schön, 2018). [17]

Wie Arnold (2011) anmerkt, muss man Emotionale Führung als eine Fähigkeit begreifen, von der emotionalen Welt des Anderen her führen zu können. Dahingehend muss eine Führungskraft die emotionale Lage des Gegenübers möglichst adäquat und facettenreich erkennen können, beispielsweise, um Widerstände innerhalb des Kollegiums gegenüber notwendigen organisationalen Veränderungen – etwa im Rahmen inklusiver oder digitaler Schulentwicklung – aufbrechen zu können. Eine solche Kompetenz verlangt von einer Führungskraft aber zuallererst, dass sie sich ihrer eigenen emotionalen Muster und Prägungen gewahr ist, wodurch Selbstreflexion für emotional kompetentes Handeln basal wird bzw. ihm gewissermaßen vorgelagert ist (Arnold & Schön, 2018). Diese Selbstwahrnehmung bildet somit den ersten entscheidenden Schritt zur Ausbildung emotionaler Führungskompetenz und wendet dabei den Blick auf das eigene innere Erleben und Wahrnehmen der Gefühle anderer. Erst durch die Selbstreflexion der eigenen Arbeits- und Lebensformen können eigene Deutungs- und Emotionsmuster bewusst werden, was unterstützend dabei wirkt, sich von unbewussten Handlungen und Projektionen zu befreien (Arnold & Pachner, 2013). [18]

#### **4. Führungskompetenzen (weiter)entwickeln – Qualifizierungsbeispiele**

Die Weiterbildung von schulischen Führungskräften steht vor diversen Unsicherheiten bzgl. der Erwartungen, Gestaltungen und Anforderungen an den Schulleitungsberuf. Diese können gesellschaftlicher, bildungspolitischer oder persönlicher Natur sein und sich innerhalb verschiedener Schularten oder Bundesländer differenzieren. Gerade im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Schulleitungsqualifizierung zeigen sich aufgrund des föderalistischen Bildungssystems der BRD zum Teil erhebliche Differenzen (Klein, 2013), sodass ein einheitliches Berufsprofil und die Benennung klarer Anforderungen nur schwer möglich werden. Daher bedarf es einer geeigneten Weiterbildung von Schulleitungen, die neben inhaltlichen und fachbezogenen Kompetenzen auch eine persönliche und emotionale Kompetenzentwicklung in den Fokus setzt. Dazu soll das Beispiel der wissenschaftlichen Schulleitungs-Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) sowie exemplarisch ein darin angebotenes und in Evaluation befindliches digitales Leadership-Training vorgestellt werden. [19]

##### **4.1. Master-Fernstudiengang Schulmanagement**

Innerhalb von wissenschaftlichen Weiterbildungen können Lehrkräfte neben ihrer schulischen Tätigkeit Lerngelegenheiten nutzen, um sich weiterzubilden. Berufsbegleitende Studiengänge zeichnen sich durch die Verschränkung wissenschaftlicher Forschung mit Reflexion des eigenen beruflichen Handelns aus (Kittel & Rollett, 2017). Eine der grundlegendsten Voraussetzungen zum Ausbau professioneller Kompetenz ist dabei die Fähigkeit, die eigene Praxis sowie die eigene Person in Veränderungs- und Entwicklungsprozessen zu reflektieren. [20]

Reflektierte Fachkräfte weisen in der Regel eine höhere Professionalität auf, da sie ihre Handlungen und Reaktionen stets beobachten und daraus wiederum Schlüsse für weitere

Handlungen ziehen können (Arnold, 2018). Damit gilt die Schaffung von Handlungs- und Reflexionskompetenz als eine grundlegende Voraussetzung für die Professionalisierung des Lehrberufs (Kittel & Rollett, 2017). Innerhalb beruflicher Ausführungen findet Reflexion von Lehrkräften jedoch oft auf eine individuelle und unstrukturierte Art statt, da wenig Wissen über professionelles Reflektieren besteht. Innerhalb einer wissenschaftlichen Weiterbildung können Anlässe zu einer systematischen Reflexion (Arnold, 2014; Siebert, 2011) geschaffen werden. Ein entscheidender Vorteil dessen ist die individuelle Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihren eigenen Erfahrungen und beruflichen Gegebenheiten in der eigenen Schule (Kittel & Rollett, 2017). [21]

Durch eine sinnvolle Verschränkung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens und praktischen Handelns sowie Integration berufspraktischer Erfahrungen, werden hohe Erwartungen an wissenschaftliche Weiterbildungen gestellt. Insbesondere eine sinnvolle Theorie-Praxis-Verzahnung unterstützt dabei das berufsspezifische Reflexionsvermögen nachhaltig (Cendon, 2017). Diese Erwartungen werden im weiterbildenden, postgradualen Fernstudiengang Schulmanagement am Distance and Independent Studies Center (DISC) der TUK konzeptionell aufgenommen. Der Studiengang richtet sich an schulische Führungskräfte, Lehrpersonen sowie pädagogisches Fachpersonal. Ziele des Weiterbildungsangebots sind neben dem Erlangen eines interdisziplinären Fachwissens, zusammengesetzt aus zentralen Kenntnissen und Modellen der Schulentwicklung, die Erlangung einer notwendigen Handlungskompetenz sowie der Fähigkeit, dieses Wissen zu reflektieren und wiederum für die eigene schulische Arbeit anzuwenden. Es geht vor allem darum, notwendige Sozialkompetenzen wie Konflikt- und Kooperationsfähigkeiten sowie Methodenkompetenz auszubauen, neue Ideen in die Organisation Schule einbringen zu können und diese innerhalb von Schulmanagementaufgaben erfolgreich umzusetzen. [22]

Das Studium ist dabei auf vier Semester angelegt und schließt mit einem Masterabschluss ab. Innerhalb des Studienverlaufs werden zentrale Inhalte wie Führungs- und Leadershipaufgaben thematisiert und neben Schulrecht und internationalen Entwicklungen des Systems Schule behandelt. Dabei werden die Besonderheiten eines Lehr- und Lernkulturwandels aufgegriffen und mit Evaluationskonzepten untermauert. Die Säulen der Schulentwicklung nach Rolff (1998) werden dabei durch die Module der Unterrichtsentwicklung und -qualität, Schul- und Organisations- sowie Personalentwicklung im Studiengang angeboten und in den Gesamtzusammenhang des Schulmanagements gesetzt. [23]

Weiterhin ist für den Masterstudiengang zentral, auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen einzugehen und dahingehend aktuelles Lehr- und Lernmaterial zur Verfügung zu stellen. So spielen Themen zur digitalen Führung und zu digitalisierten Unterrichtsprozessen, wie auch zur Förderung eines inklusiven Unterrichts, eine zentrale Rolle (Glade, Gómez Tutor, Kuhn, & Wehn, 2019). Durch Onlineseminare und im Speziellen in Präsenzseminaren, die in Kompaktworkshops an den Wochenenden in Kaiserslautern stattfinden, wird die Behandlung eines Praxisbezugs unterstützt. Durch die Arbeit mit Fallbeispielen wird ein direkter Anwendungsbezug hergestellt und damit die Handlungskompetenz der Studierenden erweitert. Diese werden stets mit den Elementen der Führung verbunden, sodass eine Förderung der Führungskompetenzen der Fernstudierenden zentral für einen erfolgreichen Studienabschluss ist. [24]

Innerhalb der Schulmanagement-Weiterbildung soll stets die eigene Person respektive das eigene Handeln in schulischen Führungs- und Entwicklungsprozessen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen, wofür geeignete Reflexionsanlässe geschaffen werden. Ein Beispiel, wie diese am DISC der TUK gefördert werden, wird im folgenden Abschnitt erläutert. [25]

#### **4.2. Digitale Leadership-Trainings**

Das Projekt „Digitale Leadership-Trainings für systemische Schulentwicklung“ – ein Teilprojekt des durch das BMBF im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der TUK geförderten Projektes U.EDU – verfolgt aktuell das Ziel der Konzeption, Entwicklung, Implementation sowie

Erprobung eines digital gestützten Weiterbildungsangebots, das unter anderem auf die Verbesserung der emotionalen Führungskompetenzen von (angehenden) Schulleitungen abzielt (Arnold & Schön, 2019), die auch für inklusionsspezifische Schulentwicklungsprozesse grundlegend sind (z. B. Hoppey & McLeskey, 2013). Die innerhalb der ersten Projektphase entwickelten Leadership-Trainings werden seit dem Sommer 2018 in einem optionalen Online-modul des DISC-Fernstudiengangs Schulmanagement angeboten. [26]

Mit den digitalen Leadership-Trainings werden neben den emotionalen Führungskompetenzen auch allgemein neuere Führungskonzepte, nachhaltige und systemische Organisationsentwicklung sowie emotionale Muster des Führens und Geführtwerdens thematisiert. Als Voraussetzung für das Training emotionaler Führungskompetenzen gelten Introspektion und Selbstreflexion (Arnold & Schön, 2018), weshalb die Leadership-Trainings dem reflexiven Lernen und insbesondere einer angeleiteten Selbst- und Problemreflexion dienen. Ziel ist es, basierend auf den Prinzipien der Achtsamkeit (Scharmer, 2009; Tan, 2012) und der selbstschließenden Reflexion (Siebert, 2011; Varela, Thompson, & Rosch, 1992), die Entwicklung zu einer selbstreflexiven Persönlichkeit anzustoßen. [27]

Auf der Basis bereits etablierter analoger Trainings für Führungskräfte (z. B. Arnold, 2014) wurden im Rahmen eines E-Selbstcoaching-Konzepts Materialien in Form von Reflexionstools zur ergebnisorientierten Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion speziell für Schulleitungen entwickelt (Arnold & Schön, 2019). Die Tools sind mittels einer responsiven Website auf unterschiedlichsten digitalen Endgeräten arbeitsplatznah durchführ- und abrufbar. Die Reflexionstools unterteilen sich in offene und skalenbasierte Formate. Letztere sind dabei inhaltlich den beiden oben dargestellten Teilbereichen emotionaler Führungskompetenzen – den personal-emotionalen oder sozial-kommunikativen Kompetenzen – zugeordnet (ebd.). [28]

Die erhobenen Daten aus den skalenbasierten Tools dienen den Nutzerinnen und Nutzern zur aktiven, ergebnisorientierten Selbstreflexion. Die Antworten werden bei jeder Nutzung individuell erfasst und grafisch als persönlicher Entwicklungsverlauf in einer Verlaufsdarstellung dargeboten. Somit kann einerseits eine individuelle Bedarfsanalyse stattfinden, andererseits kann analysiert werden, welche der Tools oft oder kaum genutzt werden und in welchen Kompetenzbereichen noch individueller Reflexions- und Trainingsbedarf besteht. Ein kurseigenes Onlineforum bietet den Nutzerinnen und Nutzern ergänzend die Möglichkeit zum Austausch, zur Kooperation sowie zur Bildung reflexiver Trainingsgemeinschaften (Glade & Schön, 2019). [29]

Bisherige Auswertungen zeigen eine gute interne Konsistenz sowie eine gute konvergente Validität der eingesetzten Skalen innerhalb der Tools (Schön & Arnold, 2018), wobei Daten zur Nutzung über einen längeren Zeitraum hinweg derzeit noch fehlen. Die Nutzung der Trainingstools wird zudem im Hinblick auf User Experience, Usability sowie die subjektiv empfundene Entwicklung emotionaler Führungskompetenz der Nutzerinnen und Nutzer evaluiert. Die Nutzerinnen und Nutzer erstellen hierzu als Aufgabe im Rahmen des optionalen Online-Moduls eigene Weblogs, in denen sie ihre Erfahrungen mit den Trainingstools berichten und ihre Sicht auf Leadership und Führung im Schulalltag reflektieren können. Die Auswertungen erfolgen mittels qualitativer Inhaltsanalyse sowie Emotions- und Deutungsmusteranalysen (Glade & Schön, 2019). [30]

Ziel der digitalen Leadership-Trainings, die im Fernstudiengang angeboten werden, ist es, emotionale Reifungsprozesse zur Führungskraft anzustoßen und zu unterstützen. Die Nutzerinnen und Nutzer sollen einerseits für die Bedeutsamkeit des Emotionalen sensibilisiert, andererseits aber auch mit praxisorientierten Tools für den Schulalltag ausgestattet werden, die sie – etwa für Mitarbeitergespräche – einsetzen respektive an denen sie sich orientieren können. [31]

## 5. Diskussion

Mit Blick auf den hier vorgestellten Forschungsstand lässt sich zusammenfassen, dass inklusive Schulentwicklungsprozesse nach Führungskräften verlangen, die als Resonanz erzeugende Organisations- und Personalentwickler agieren. Die Akteurinnen und Akteure im System einer



Einzelnschule benötigen für inklusive Entwicklungsprozesse eine eindeutige Vision sowie klare Vorgaben und Ziele, müssen bei der Umsetzung aber auch Unterstützung und Vertrauen erfahren. Inklusive Schulentwicklungsprozesse dürfen dabei nicht zu einem einsamen Kampf der Schulleitung gegen Widerstände des Kollegiums oder der Eltern verkommen, sondern müssen in der Gemeinschaft angegangen und realisiert werden. Entscheidungen sollen von den Akteurinnen und Akteuren idealerweise gemeinsam getroffen, entwickelt und realisiert werden – mit der bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schülern im Fokus (vgl. z. B. Hillenbrand et al., 2013; Hoppey & McLeskey, 2013). [32]

Eine Führungskraft die einen solchen Entwicklungsprozess anstößt, leitet und moderiert, benötigt ein ausgeprägtes soziales Bewusstsein sowie die Fähigkeit zum adäquaten Beziehungsmanagement, sollte zudem aber auch sich selbst immer wieder umfassend reflektieren und kontrollieren können. Die genannten Punkte sind, wie oben dargelegt, die Eckpunkte emotionaler Kompetenz und stellen somit die Basis inklusionsspezifischer Schulentwicklungsprozesse dar. Ohne emotionale Kompetenzen dürfte es für die Schulleitung kaum möglich sein, eine wirklich nachhaltige Entwicklung hin zur inklusiven Schule umzusetzen. Seien es Arbeiten am inklusiven Leitbild, die Schaffung einer inklusiven Schulkultur, eine aktive Elternarbeit, die Entwicklung einer eigenen inklusiven Haltung sowie einer inklusiven Haltung innerhalb des Kollegiums, eine entsprechende Personalentwicklung und nicht zuletzt auch eine inklusive Unterrichtsentwicklung respektive Lernbegleitung (vgl. z. B. Amrhein & Kannen, 2020; Huber et al., 2017). All diese Punkte verlangen nach Einblick und Verständnis in die Perspektiven der anderen Beteiligten – Verständnis für Widerstände oder negativ ausgeprägte Einstellungen –, aber auch nach Hartnäckigkeit bei der Umsetzung. [33]

Gemessen an ihrem immensen Einflussfaktor für Schulentwicklungsprozesse, werden Schulleitungen in ihrer Rolle, ihren Aufgabenbereichen und ihrer Weiterqualifizierung im Forschungskontext bislang leider noch zu wenig Beachtung geschenkt. Vor allem im Hinblick auf inklusionsspezifische Schulentwicklungsthemen aber auch auf umfassende, inklusive Entwicklungspotenziale von Einzelschulen, bestehen noch große Unsicherheiten hinsichtlich der Aufgaben schulischer Führungskräfte. Dabei haben Schulleitungen in ihrer Promotorenrolle eine wesentliche Position innerhalb der Schulentwicklung, die es zu fördern und unterstützen gilt. Gerade die Inklusion stellt in diesem Kontext eine große Herausforderung für alle Akteurinnen und Akteure im Bereich der Allgemeinbildenden Schulen dar (Melzer & Hillenbrand, 2015; z. B. Melzer, Hillenbrand, Sprenger, & Hennemann, 2015; Ricken, 2017) und zeigt die Schwierigkeit und Herausforderung diesbezüglicher Schulentwicklung deutlich. Emotionale und transformationale Führungskompetenzen können dabei wesentlich unterstützen und sollten durch entsprechende Weiterbildungen und dem Anregen von Selbstreflexion gefördert werden. [34]

Der Weiterbildungsprozess hin zur aktiven und Resonanz erzeugenden Schulleitung verlangt mitunter eine persönliche Transformation. Zur Führungskraft kann man sich aktiv entwickeln respektive die dafür notwendigen Kompetenzen trainieren (vgl. Arnold, 2014). Die zentrale Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft zur Selbstreflexion: die Reflexion der eigenen Vorstellungen von Schule, Unterricht, Lernen, Veränderung und Führung. Diese Selbstreflexion – die Reflexion eigener Muster und eingespurter Prägungen – ist es, die für die Wahrnehmung und Ausgestaltung von Veränderungsprozessen notwendig ist. Im Grunde ist ein systemischer Blick notwendig, der der Grundstein pädagogischer Haltung und Führung ist (vgl. Arnold, 2018). Nur wer sich selbst und seine Muster kennt respektive in der Lage ist, sie zu regulieren, kann diese auch bei anderen erspüren, nachvollziehen und zur Transformation verhelfen. Wer selbstreflexiv denkt und agiert, neigt weniger dazu, nur den ersten eigenen Eindruck als Basis des Handelns zu nehmen. Es gilt, sich für Alternativen zu öffnen und Perspektivwechsel zuzulassen, also auch die Sichtweisen der Kolleginnen und Kollegen, genauso aber auch der Schülerinnen, Schüler und Eltern, hinsichtlich spezifischer Schulentwicklungsprozesse in Erfahrung zu bringen. Durch eine selbstreflexive und systemische Haltung, die sich an den Wirkungen im Gegenüber orientiert, ist man als Schulleitung grundsätzlich näher an dem, was das Gegenüber tatsächlich bewegt (vgl. Arnold & Schön, 2020). Weiterbildungsangebote für Pädagoginnen und

Pädagogen sollten daher – nicht nur im Kontext der Inklusion – eine reflexive Persönlichkeitsbildung ermöglichen, um emotionale und transformationale Kompetenzen für den selbstgesteuerten Umgang mit Ungewissheiten und neuen Herausforderungen zu vermitteln. Gerade im Hinblick auf Weiterbildungsangebote zur schulischen Inklusion sollte dieser Thematik durchaus ein größerer Stellenwert eingeräumt werden und auch im Forschungskontext eine stärkere Beachtung geschenkt werden. Immerhin zeigen die wenigen empirischen Studien zur transformationalen Führung im Schulkontext, dass sich ein solcher Führungsstil positiv auf Arbeitszufriedenheit, Gesundheit, Motivation, Kooperation und evidenzbasiertes Entscheiden der Lehrkräfte auswirkt (vgl. Harazd & van Ophuysen, 2011; Pietsch et al., 2016; Stump et al., 2013). [35]

Die hier kurz vorgestellten digitalen Leadership-Trainings, die die emotionalen Führungskompetenzen schulischer Führungskräfte fördern sollen, wurden von den bisherigen Nutzerinnen und Nutzern sehr positiv aufgenommen. Durch die Leadership-Trainings für Schulentwicklung wird das eigene Führen und Geführtwerden thematisiert und durch Anreize zur Selbstreflexion aufgegriffen. So können über die biographische Spanne ausgebildete Emotions- und Deutungsmuster der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern behandelt und unter Umständen irritiert werden, sodass die Schulleitungen im eigenen Handlungsspielraum bewusster agieren und der Gestaltung von Beziehungen zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren mehr Bedeutung zukommen lassen können (Arnold & Schön, 2018). Aktuell handelt es sich noch um ein freiwilliges Angebot und gehört somit nicht zum Pflichtteil des akkreditierten Fernstudiengangs Schulmanagement. Aus diesem Grund besteht die Möglichkeit eines Bias, da die Personen, die das Angebot aktiv nutzen, bereits größtenteils das Konzept der emotionalen Kompetenz kennen respektive um die Bedeutsamkeit emotionaler Prozesse im Führungskontext wissen. Dies hat auch eine Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergeben. An dieser Stelle ergibt sich die Notwendigkeit, Personen ohne Vorerfahrung mit den Trainings zu konfrontieren. Zudem fehlen aktuell auch Daten, die die Entwicklung der Nutzerinnen und Nutzer über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch erfassen. [36]

Im Rahmen der zweiten U.EDU-Projektphase ist eine kontinuierliche Erweiterung der Trainings durch weitere Trainingstools für Schulentwicklungsprozesse vorgesehen, die dabei insbesondere eine systemische und emotional-konstruktivistische Perspektive (Arnold, 2005) fördern sollen. Auch im Hinblick auf die inklusive Schulentwicklung solle Schule verstärkt als lernende Organisation verstanden werden, bei der allen Akteurinnen und Akteuren Wertschätzung entgegengebracht werden muss, um Sinn, Nachhaltigkeit und Motivation zu stiften. Emotionale und transformationale Führungskompetenzen bilden die Grundlage für eine systemische Kompetenzentwicklung, die wiederum zu einer systemischen Haltung beitragen kann. Diese bietet wiederum Resilienz und Ambiguitätstoleranz für diejenigen Herausforderungen, mit denen sich Schulleitungen in Bezug auf inklusive Schulentwicklung konfrontiert sehen. [37]

**Förderhinweis:**

Das Vorhaben „U.EDU: Unified Education – Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette“ (Förderkennzeichen 01JA1916) wird im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. [38]

## Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B., & Kannen, A. M. (2020). Unterrichtswirksames Leitungshandeln entwickeln zum kompetenten Umgang mit Vielfalt in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020: Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 219–228). Köln: Carl Link.
- Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2011). Emotionale Führung. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung* (S. 301–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, R. (2014). *Leadership by Personality*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen: Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Arnold, R., & Pachner, A. (2013). Emotion – Konstruktion – Bildung: Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In B. Käßlinger, S. Robak, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung* (S. 21–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, R., & Schön, M. (2018). Akteure, Rollen und Aufgaben im Qualitätsmanagement. In C. Martin & A. Zurwehme (Hrsg.), *Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Schule* (S. 391–465). Köln: Carl Link.
- Arnold, R., & Schön, M. (2019). Leadership und Selbstreflexion digital fördern: Konzeption und Implementation eines Online-Weiterbildungsangebots für Schulleitungen und Lehrkräfte. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian, & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 141–157). Kaiserslautern: HS-KL.
- Arnold, R., & Schön, M. (2020). Selbstreflexivität als Basis resonanter Schulleitung – Theoretische Grundlagen und digital gestützte Förderung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020: Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 28–43). Köln: Carl Link.
- Ashkanasy, N. M., & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. M. Ashkanasy, C. Hartel, & W. Zerbe (Hrsg.), *Emotions in the workplace: Developments in the study of the managed heart* (S. 221–235). Westport, CT: Quorum Books.
- Au, C. von (2016). Paradigmenwechsel in der Führung: Traditionelle Führungsansätze, Wandel und Leadership heute. In C. von Au (Hrsg.), *Wirksame und nachhaltige Führungsansätze* (S. 1–42). Wiesbaden: Springer.
- Barbuto, J. E., & Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology, 146*(1), 51–64.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 199–203). Stuttgart: UTB.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a Behavioural Approach to Emotional Intelligence. *Journal of Management Development, 28*(9), 749–770.
- Boyatzis, R. E. (2018). The Behavioral Level of Emotional Intelligence and Its Measurement. *Frontiers in Psychology, 9*: 1438. doi: [10.3389/fpsyg.2018.01438](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438)
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management, 25*(1), 11–32.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: SAGE.
- Carter, S., & Abawi, L.-A. (2018). Leadership, Inclusion, and Quality Education for All. *Australian Journal of Special and Inclusive Education, 2*(1), 49–64.

- Cendon, E. (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung: Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 16(2), 39–44.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Eyal, R., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Funder, M. (2011). *Soziologie der Wirtschaft*. München: Oldenbourg.
- Glade, E.-M., Gómez Tutor, C., Kuhn, J., & Wehn, N. (2019). Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette – Maßnahmen zur Unterrichts- und Personalentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2019: Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 316–334). Köln: Carl Link.
- Glade, E.-M., & Schön, M. (2019). Reflexive Professionalisierung von Schulleitungshandeln: Emotionale und soziale Kompetenzen als Basis des Digital Leadership. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 36, 18–36. doi: [10.21240/mpaed/36/2019.11.10.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/36/2019.11.10.X)
- Glaser, J. (2013). *Emotionen als Ressource: Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen: Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 141–167.
- Herrmann, P. (2014). *Einführung in das systemische Schulmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 31–67). Münster: Waxmann.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245–256.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), *School leadership – International perspectives* (S. 57–78). Dordrecht: Springer.
- Huber, S. G., & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft, & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten: Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 17–51). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G., Sturm, T., & Köpfer, A. (2017). Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (auch) in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und Schweiz* (S. 43–54). Münster: Waxmann.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2003). River of Ideology, Islands of Evidence. *Exceptionality*, 11(4), 191–208.
- Kittel, D., & Rollett, W. (2017). Als Lehrkraft berufsbegleitend studieren – Herausforderungen bei der Vereinbarung von Studium, Beruf und Familie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 239–255.
- Klein, H. E. (2013). *Schulleiter brauchen mehr Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen. Bestandsaufnahme von Aufgaben und Kompetenzprofilen von Schulleitungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft.

- Kölm, J., Gresch, C., & Haag, N. (2016). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016*. (S. 291–301). Münster: Waxmann.
- Landes, M., & Steiner, E. (2017). Führen in und mit Emotionen. In C. von Au (Hrsg.), *Eigenschaften und Kompetenzen von Führungspersönlichkeiten* (S. 65–90). Wiesbaden: Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile: Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80.
- Northouse, P. G., & Lee, M. (2016). *Leadership Case Studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Pelz, W. (2016). Transformationale Führung – Forschungsstand und Umsetzung in der Praxis. In C. von Au (Hrsg.), *Leadership und angewandte Psychologie. Band 1: Nachhaltige Führungsansätze und Theorien* (S. 93–112). Berlin: Springer.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S., & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg: Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 527–555.
- Rajah, R., Song, Z., & Arvey, R. D. (2011). Emotionality and Leadership: Taking Stock of the Past Decade of Research. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1107–1119.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen: Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog\*innen. In M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 187–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 295–326). Weinheim: Beltz.
- Rosa, H., Buhren, C. G., & Endres, W. (2018). *Resonanzpädagogik und Schulleitung: Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer.

- Scheer, D., Laubenstein, D., & Lindmeier, C. (2014). Die Rolle von Schulleitungen in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz: Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(4), 147–155.
- Schmid, B., & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schön, M. (2018). Emotionale Führungskompetenzen als Grundlage effektiven Beziehungsmanagements. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(1), 41–45.
- Schön, M., & Arnold, R. (2018). *Leadership-Trainings für Schulentwicklung: E-Selbstcoaching zur Förderung emotional-intelligenter Führungskompetenzen mittels Selbstreflexions- und Achtsamkeitstools*, Poster anlässlich der U.EDU-Fachtagung Lehren und Lernen mit digitalen Medien 2018 in Kaiserslautern. doi: [10.13140/RG.2.2.29207.52649](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29207.52649)
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015: Band 2 – Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam. doi: [10.17888/nbb2015-2-6](https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6)
- Siebert, H. (2011). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung* (S. 9–18). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stöger, H., Ziegler, A., & Schimke, D. (Hrsg.) (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mater, O. (2013). The effects of transformational leadership on teachers' data use. *Journal for Educational Research Online*, 8(3), 80–99.
- Tan, C.-M. (2012). *Search Inside Yourself*. New York: Harper.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). Theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 33–47.
- Thiel, C. E., Connelly, S., & Griffith, J. (2012). Leadership and emotion management for complex tasks: Different emotions, different strategies. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 517–533.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. Bern: Scherz.
- Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51–60.
- Werning, R., & Avci-Werning, M. (2018). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer.
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.

#### **Kontakt**

Michael Schön, TU Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften,  
Erwin-Schrödinger-Str. 57, 67663 Kaiserslautern  
E-Mail: [michael.schoen@sowi.uni-kl.de](mailto:michael.schoen@sowi.uni-kl.de)

### **Zitation**

Schön, M. & Glade, E.-M (2020). Emotionale Führung als Basis inklusiver Schulentwicklung: Qualifizierung und Weiterbildung für transformationales Schulmanagement. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: [10.21248/Qfl.32](https://doi.org/10.21248/Qfl.32)

**Eingereicht:** 17. Dezember 2019

**Veröffentlicht:** 23. Juli 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).