



Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Frederike Weiler

Studiengang

Schulmanagement, M.A.

Masterarbeitstitel

**Inner Development Goals als Rahmen für die
Professionalisierung von Schulleitungen: Ein
konzeptioneller Ansatz**

R
TU
P

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	II
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Rahmen	4
2.1 Schulleitung aus führungs- und organisationstheoretischer Sicht	4
2.1.1 Bürokratisch-rationale Modelle	4
2.1.2 Psychologisch-interaktionale Modelle	7
2.1.3 Systemisch-kooperative Modelle	11
2.1.4 Entwicklungslinien im Führungsverständnis	15
2.2 Professionalisierung von Schulleitungen	16
2.2.1 Wandel der Schulleitungsanforderungen	16
2.2.2 Kompetenzanforderungen	17
2.2.3 Professionalisierungsanforderungen	18
2.3 Inner Development Goals	20
3 Verknüpfung von Inner Development Goals und Schulleitungsanforderungen	24
3.1 Herleitung der Verknüpfungslogik zwischen Inner Development Goal-Dimensionen und Schulleitungsanforderungen	25
3.2 Analytische Verknüpfung der Inner Development Goal-Dimensionen mit den Schulleitungsanforderungen	27
3.3 Kritische Einordnung der Verknüpfung	34
4 Konzeptioneller Ansatz für die Professionalisierung	35
4.1 Entwicklung eines Orientierungsrahmens	35
4.2 Beispiele für mögliche Anwendungsfelder in Nordrhein-Westfalen	38
4.3 Konzeptionelle Einordnung und Selbstbegrenzung	44
5 Diskussion und Implikationen	47
5.1 Beantwortung der Forschungsfrage	47
5.2 Theoretische Einordnung der Ergebnisse	47
5.3 Grenzen und Potenziale der Inner Development Goals	49
5.4 Implikationen für Professionalisierungsformate	50

6	Fazit	52
6.1	Wichtigste Ergebnisse	52
6.2	Kritische Würdigung der erlangten Erkenntnisse	52
6.3	Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten	53
	Literaturverzeichnis	55
	Anhang	III
	Eidesstattliche Erklärung	V

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafische Darstellung der Verknüpfung von IDGs und Schulleitungsanforderungen	26
Abbildung 2: Heuristischer Orientierungsrahmen zur reflexiven Professionalisierung von Schulleitungen	37

Abkürzungsverzeichnis

EFV	Eignungsfeststellungsverfahren
IDGs	Inner Development Goals
LfL	Leadership for Learning
MSB	Ministerium für Schule und Bildung
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
NGO	Non-Governmental Organisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
OE	Organisationsentwicklung
PE	Personalentwicklung
QA	Qualitätsanalyse
QUA-LiS NRW	Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule
RdErl.	Runderlass
SDGs	Sustainable Development Goals
SLC	Schulleitungscoaching
SLQ	Schulleitungsqualifizierung
UE	Unterrichtsentwicklung
VUKA	Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität

1 Einleitung

Die Anforderungen an Schulleitungen haben sich unter Bedingungen von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (VUKA) in den letzten Jahren deutlich gewandelt (Schratz, 2023, S. 19). Konkret bedeutet das, dass Unvorhersehbares passiert, Veränderungen sich dynamisch zeigen und übliche Steuerungsprozesse an ihre Grenzen stoßen. Diese Rahmenbedingungen führen zu einer Verdichtung von Aufgaben und erhöhen die Belastungsfaktoren für Schulleitungen. Die begrenzten personellen, zeitlichen und organisationalen Ressourcen erschweren die Situation dabei noch weiter (Hohberg, 2015, S. 146). Gleichzeitig werden Schulleitungen mit unterschiedlichen Akteur*innen sowie immer neuen Vorgaben konfrontiert. Neben der fachlichen Expertise gewinnen daher personale Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Selbstführung an Bedeutung. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen fachlicher Kompetenz und personalen Anforderungen.

Die beschriebenen Rahmenbedingungen wirken sich sowohl auf die Aufgaben als auch auf die professionelle Handlungsfähigkeit von Schulleitungen aus. Studien zeigen, dass hohe Arbeitsbelastung, Rollenkonflikte und Ressourcenknappheit mit erhöhter Beanspruchung und sinkender Arbeitszufriedenheit einhergehen (Huber, 2012, S. 24–25; Warwas, 2012, S. 72). Auch aktuelle Erhebungen bestätigen diese Entwicklung (Forsa, 2025; Fichtner et al., 2025). Das gilt insbesondere für Anforderungen, die im Bereich personaler und relationaler Kompetenzen liegen und von Schulleitungen als herausfordernd erlebt werden. Auch in der allgemeinen Führungsforschung wird betont, dass beispielsweise der Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen, emotionalen Situationen und komplexen Entscheidungsprozessen nicht nur fachliche Expertise, sondern auch die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Reflexion erfordert (Furtner & Baldegger, 2023, S. 3).

Damit zeigt sich, dass Belastung nicht nur als individuelles Problem zu verstehen ist, sondern Auswirkungen auf die Führungsqualität, die Entscheidungsprozesse und die langfristige Schulentwicklung haben kann. Die professionelle Bewältigung dieser Anforderungen wird so zu einer zentralen Voraussetzung für nachhaltige Schulführung.

Das Spannungsfeld zwischen fachlicher Expertise und personalen Anforderungen zeigt sich auch in der Professionalisierung von Schulleitungen. Die derzeitigen Professionalisierungsangebote sind überwiegend funktional ausgerichtet. Der Fokus liegt meist auf Fragen der Steuerung, Organisation und Schulentwicklung. Aspekte wie Werteorientierung, Haltungen und personale Entwicklungsprozesse werden dabei weniger explizit und systematisch berücksichtigt (Schwanenberg et al., 2018, S. 7).

Vor dem Hintergrund dieser Diskrepanz zwischen Professionalisierung und den identifizierten Anforderungen an Schulleitungen stellt sich die Frage, inwiefern bestehende Professionalisierungsformate den personalen Voraussetzungen von Führung gerecht werden können.

In Anlehnung an Scharmer (2022) lässt sich Führung unter anderem mit der Kultivierung eines inneren Ortes beschreiben, aus dem „[...] Handlungen, Kommunikation und Wahrnehmungen hervorgehen [...]“ (S. 24). Damit rückt die Frage nach Haltung und Selbstentwicklung in den Fokus professionellen Führungshandelns. Einen möglichen Ansatz zur Integration innerer Dimensionen stellen die Inner Development Goals (IDGs) dar. Sie beschreiben Entwicklungsziele, die auf personale Kompetenzen und innere Voraussetzungen von Handeln abzielen (Ankrah et al., 2023, S. 82). Die IDGs stellen einen möglichen konzeptionellen Rahmen dar, der personale Entwicklungsziele im Kontext Schulleitung systematisiert.

Ziel der Arbeit ist es, die IDGs theoriegeleitet daraufhin zu prüfen, ob und inwiefern sie als konzeptioneller Orientierungsrahmen bestehende Professionalisierungsformate für Schulleitungen ergänzen können. Dabei wird untersucht, welche personalen Entwicklungsdimensionen durch die IDGs adressiert werden, in welchem Verhältnis diese zu den aktuellen Anforderungen an Schulleitungen stehen und inwiefern entsprechende Dimensionen bereits implizit in Professionalisierungsformaten vorhanden sind. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Inwiefern können die Inner Development Goals als theoretisch anschlussfähiger Orientierungsrahmen zur Ergänzung bestehender Professionalisierungsformate für Schulleitungen dienen und welche konzeptionellen Implikationen lassen sich daraus ableiten?

Die Fragestellung ist konzeptionell ausgerichtet, da sie auf die theoretische Strukturierung und die systematische Verknüpfung abzielt. Dabei erfolgt die Beantwortung theoriegeleitet. Die vorliegende Analyse bildet die Grundlage, um die Anschlussfähigkeit der IDGs systematisch zu prüfen. Die theoretische Herangehensweise ermöglicht die strukturierte Reduktion komplexer Realität und die gezielte Untersuchung ausgewählter Aspekte (Eisend & Kuß, 2023, S. 49). Sie schafft damit die Grundlage für weiterführende empirische Forschung.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst das Schulleitungshandeln aus führungs- und organisationstheoretischer Sicht dargestellt, um den erfolgten historischen Wandel zu verdeutlichen. Dabei werden zunächst bürokratisch-rationale, dann psychologisch-interaktionale und abschließend systemisch-kooperative Führungstheorien und -modelle vorgestellt. Anschließend werden die aktuellen, sich durch den

Wandel der Führungstheorien und -modelle veränderten Anforderungen an Schulleitungen sowie an deren Professionalisierung herausgearbeitet. Als Abschluss des theoretischen Rahmens werden die IDGs mit ihren Dimensionen vorgestellt. Darauf aufbauend erfolgt eine systematische Verknüpfung der IDGs mit den identifizierten Schulleitungsanforderungen durch die Herleitung der Verknüpfungslogik und der analytischen Verknüpfung. Aus dieser Verknüpfung wird der konzeptionelle Ansatz für die Professionalisierung abgeleitet. Dabei wird zunächst ein Orientierungsrahmen entwickelt und anschließend werden mögliche Anwendungsfelder in Nordrhein-Westfalen (NRW) analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und eingeordnet sowie ein Ausblick auf weiterführende Forschungsfelder gegeben.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Schulleitung aus führungs- und organisationstheoretischer Sicht

Um die relevanten Führungs- und Organisationstheorien erläutern zu können, bedarf es zunächst der Definition grundlegender Begriffe.

In der deutschsprachigen Literatur wird meist von Führung gesprochen, während sich im internationalen und bildungswissenschaftlichen Bereich zunehmend der Begriff Leadership etabliert hat (Schratz, 2023, S. 23). „Führung wird verstanden als wert-, ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende wie wechselseitige soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation“ (Wunderer, 2018, S. 165). Leadership hingegen betont verstärkt „[...] visionäre, proaktive und zukunftsorientierte Aspekte [, was] zu einer Verengung des ursprünglichen Führungsbegriffs [führt]“ (Schmerbauch, 2017, S. 37). Im Unterschied dazu bezieht sich Management auf die Planung, Organisation und Kontrolle der Institution (Schmerbauch, 2017, S. 35). Schulleitungshandeln bewegt sich dabei stets zwischen Management und Leadership. In der Empirie werden die beiden Begriffe (Führung und Leadership) trotz unterschiedlicher Definition nicht trennscharf verwendet.

Im Folgenden werden die Begriffe entsprechend ihrer Verwendung im wissenschaftlichen Diskurs genutzt, wobei der Begriff Führung überwiegend als allgemeiner Oberbegriff verwendet wird und der Begriff Leadership genutzt wird, wenn auf spezifische theoretische Modelle oder Ansätze Bezug genommen wird.

Das Kapitel gliedert sich in drei Unterkapitel, die die Entwicklung zentraler Modelle beschreiben, die den Wandel schulischer Leitung von bürokratisch-rationalen über psychologisch-interaktionalen hin zu systemisch-kooperativen Ansätzen verdeutlichen. Die Modelle dienen einerseits als analytisches Instrument zur Interpretation heutiger Anforderungen an Schulleitungen, andererseits zeigen sie die zunehmende Bedeutung innerer, relationaler und wertebasierter Kompetenzen, die zugleich die Grundlage für die Einbindung der IDGs bilden.

Ziel des Kapitels ist es, die zentralen Modelle darzustellen, diese kritisch einzuordnen und ihre Potenziale sowie Grenzen für das heutige Schulleitungshandeln herauszuarbeiten.

2.1.1 Bürokratisch-rationale Modelle

Die bürokratisch-rationalen Modelle stellen den Beginn der Organisations- und Führungsforschung dar und entstanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der Industrialisierung. Ihr Ziel bestand darin, Arbeits- und Organisationsprozesse durch

Rationalisierung, Standardisierung und Kontrolle zu optimieren und dadurch Effizienzsteigerungen zu erzielen. Organisationen wurden demnach als berechenbare und steuerbare Systeme verstanden, in denen menschliches Handeln plan- und kontrollierbar erscheint. Die bürokratisch-rationalen Modelle bilden bis heute die Grundlage moderner Verwaltungs- und Schulstrukturen, da sie auf Prinzipien wie Planung, Regeln, Kontrolle und hierarchischer Verantwortlichkeit beruhen (Röbken & Schütz, 2016, S. 61). Im Folgenden wird eine Auswahl bürokratisch-rationaler Modelle vorgestellt.

Scientific Management/Taylorismus

Frederick W. Taylor (1911) gilt als Begründer des Scientific Management und prägte damit die frühe Organisations- und Managementforschung. Sein Ansatz zielt darauf ab, Arbeitsprozesse durch wissenschaftliche Analysen von Arbeitsabläufen, Standardisierung und Kontrolle zu optimieren. Durch die Trennung von Planung (Denken) und Ausführung (Tun) sollte die Effizienz gesteigert und die Produktivität maximiert werden. Arbeit wurde in diesem Sinne als technisch steuerbarer Prozess verstanden, der sich objektiv messen und verbessern lässt (Bergmann & Garrecht, 2021, S. 144–145; Röbken & Schütz, 2016, S. 67).

Dieses Verständnis von Organisationen beruht auf einem rationalen und funktionalistischen Menschenbild. Der Mensch als Homo oeconomicus wird als anreizgesteuerter Produktionsfaktor betrachtet, dessen Motivation vor allem über Lohn und Kontrolle beeinflusst werden kann (Röbken & Schütz, 2016, S. 67). Die Führungskraft erhält in diesem Verständnis die Funktion einer überwachenden und koordinierenden Instanz, die Abläufe plant, Ergebnisse misst und Abweichungen korrigiert (Röbken & Schütz, 2016, S. 63).

In Bezug auf die Schule ist diese Denkweise bedeutsam, weil sie die Grundlage der Verwaltungs- und Steuerungslogik bildet. Punkte wie Outputorientierung, Effizienz und Standardisierung finden sich bis heute in Qualitätsanalysen und schulischen Zielvereinbarungen wieder (Röbken & Schütz, 2016, S. 68). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass Schulleitungshandeln nach Taylors Auffassung auf die Steuerung reduziert und die pädagogisch-relationale Dimension schulischer Arbeit außer Acht gelassen wird. Dadurch bleibt Scientific Management beziehungsweise Taylorismus aus heutiger Sicht ein einseitig instrumentelles Führungsmodell (Röbken & Schütz, 2016, S. 68).

Bürokratiemodell

Mit dem Bürokratiemodell entwickelte Max Weber (1922) ein weiteres rationales Modell von Organisationen. Er beschreibt Organisationen als durch klare Zuständigkeiten, hierarchische Strukturen und formale Dienstwege geprägte Systeme. Charakterisierend sind unpersönliche Amtsführung, schriftlich festgehaltene Entscheidungsprozesse (Aktenprinzip) sowie die fachliche Qualifikation des Personals als Voraussetzung für

effizientes Verwaltungshandeln (Röbken & Schütz, 2016, S. 65; Schmerbauch, 2017, S. 72). Das Ziel dieser Strukturen ist eine sachrationale, vorhersehbare und neutrale Arbeitsweise, bei der Stellen unabhängig von den Personen funktionieren (Röbken & Schütz, 2016, S. 64).

Für das Handeln der Schulleitung bildet das Bürokratiemodell die Grundlage des modernen Schulverwaltungssystems. Klare Zuständigkeiten, rechtliche Verlässlichkeit und transparente Entscheidungswege sorgen für Stabilität und Gleichbehandlung. Gleichzeitig wird aber kritisiert, dass Innovationen und pädagogische Gestaltung in diesem Modell möglicherweise eingeschränkt werden. Die starke Regelgebundenheit des Ansatzes führt dazu, dass Schulen nur begrenzt als lernende Organisationen agieren können (Röbken & Schütz, 2016, S. 66; Schmerbauch, 2017, S. 73).

Prinzipal-Agent-Theorie

Eine weitere Theorie, die im Bereich der bürokratisch-rationalen Modelle verortet werden kann, ist die Prinzipal-Agent-Theorie (Ross, 1973). Diese gehört zu den ökonomischen Rational-Choice-Ansätzen und sieht Organisationen als System rational handelnder Akteure. Im Zentrum steht die Beziehung zwischen den Auftraggebenden (Prinzipal) und den Auftragnehmenden (Agent), die durch ungleiche Informationsverteilung und mögliche Interessenkonflikte geprägt ist. Da beide Seiten zweckrational agieren und ihre eigenen Interessen verfolgen, bedarf es der Kontrolle und der Setzung von Anreizen. Rationalität dient in diesem Modell demnach der Absicherung von Vertrauen durch Verträge, Überwachung und Berichtspflicht (Röbken & Schütz, 2016, S. 69; Schmerbauch, 2017, S. 89).

Für Schulleitungen bedeutet dieses Verständnis, dass sie als Agenten gegenüber dem Staat oder der Schulaufsicht (Prinzipal) Rechenschaft über ihr Handeln ablegen müssen. Zielvereinbarungen, Schulleistungsstudien und Schulinspektionen sind typische Verfahren einer solchen rational-steuernden Beziehung (Schmerbauch, 2017, S. 97). Die Logik der Prinzipal-Agent-Theorie zeigt sich daher in modernen Accountability- und Evaluationsverfahren des Bildungswesens (beispielsweise QUA-LiS NRW).

Kritisch anzumerken ist, dass dieses Modell auf einem misstrauensbasierten Steuerungsverständnis beruht und Führung auf Nutzenmaximierung reduziert. Pädagogische und relationale Aspekte von Leitung bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt, so dass die Theorie zwar Rationalität sichert, aber auf pädagogische Wirksamkeit nur eingeschränkt anwendbar ist (Schmerbauch, 2017, S. 105).

Human-Relations-Ansatz

Der Human-Relations-Ansatz entstand in den 1930er-Jahren als Reaktion „[...] zur klassischen, maschinenhaften Sicht auf Organisationen [...]“ (Schmerbauch, 2017, S.

74). Ausgelöst durch die Hawthorne-Experimente (Mayo, 1945; Roethlisberger & Dickson, 1939) rückte erstmals der soziale Faktor der Arbeit in den Fokus. Die Untersuchungen zeigten, dass Produktivität nicht allein durch technische oder organisatorische Bedingungen beeinflusst werden kann, sondern vor allem durch zwischenmenschliche Beziehungen, Anerkennung und Zugehörigkeit (Bergmann & Garrecht, 2021, S. 159–160).

Organisationen werden hier als soziale Systeme verstanden, in denen Kommunikation, Gruppendynamik und emotionale Bindungen zentrale Wirkmechanismen darstellen. Führung bedeutet damit nicht mehr ausschließlich „[...] die technisch optimale und ökonomisch effizienteste Produktion sicher[zu]stellen [, sondern auch] die Zufriedenheit und Motivation der Mitarbeiter dabei zu berücksichtigen“ (Schmerbauch, 2017, S. 75).

Für Schulleitungshandeln markiert der Human-Relations-Ansatz einen wichtigen Wendepunkt. Er berücksichtigt eine ganzheitliche Perspektive, in der sowohl personenbezogene als auch aufgabenbezogene Aspekte betrachtet werden (Kiper, 2013, S. 119).

Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die bürokratisch-rationalen Modelle Führung vor allem als funktionale Steuerung von Organisationen verstehen. Im Mittelpunkt stehen dabei Effizienz, Kontrolle und Regelkonformität, wodurch Leitung vorwiegend als administrative und planende Tätigkeit verstanden wird. Diese Sichtweise hat die Entwicklung des modernen Schulverwaltungssystems maßgeblich geprägt und bildet bis heute die Grundlage vieler schulischer Steuerungsmechanismen (Röbken & Schütz, 2016, S. 63).

Durch den Human-Relations-Ansatz verlagert sich der Fokus von prozessbezogenen Aspekten auf die sozialen und emotionalen Aspekte des Arbeitens in Organisationen. Damit eröffnet sich eine neue Perspektive auf Führung, die den Menschen als zentrales Element von organisationaler Wirksamkeit versteht und den Übergang zu den psychologisch-interaktionalen Modellen markiert.

2.1.2 Psychologisch-interaktionale Modelle

Während die bürokratisch-rationalen Modelle ihren Fokus auf Steuerung und Kontrolle gelegt haben, stellen die psychologisch-interaktionalen Modelle den Menschen und seine sozialen Beziehungen in den Mittelpunkt. Basierend auf den Erkenntnissen des Human-Relations-Ansatzes betrachten sie Führung als einen sozialen Einflussprozess, der wesentlich durch Motivation, Interaktion und situative Gegebenheiten geprägt ist. Diese Perspektive auf Führung ist besonders für schulisches Leitungshandeln bedeutsam, da Schulen keine rein administrativen Systeme sind, sondern soziale Organisationen, in denen pädagogische Wirksamkeit über Beziehungen und Kommunikation

vermittelt wird (Schratz, 2023, S. 50). Für die vorliegende Arbeit sind diese Ansätze daher zentral, weil sie die innere, relationale und motivationale Dimension von Führung betonen.

Eigenschafts- und verhaltenstheoretische Ansätze

In den 1930er- bis 1950er-Jahren entstanden die ersten Ansätze, die versuchten, Führungserfolg anhand stabiler Persönlichkeitsmerkmale (Stogdill, 1948) und Verhaltensmuster (Lewin et al., 1939) zu erklären. Die Eigenschaftstheorie ging davon aus, dass wirksame Führungspersonen über angeborene individuelle Eigenschaften verfügten, die sie von weniger erfolgreichen Führungskräften unterschieden (Dezhgahi, 2021, S. 112; Schmerbauch, 2017, S. 41). Die späteren Verhaltenstheorien lösten sich von dem Fokus der Eigenschaften und richteten die Aufmerksamkeit auf beobachtbares Führungsverhalten. Bekannt wurden insbesondere die Unterscheidung zwischen aufgaben- und personenorientiertem Führungsverhalten sowie die daraus entwickelten Führungsstilmodelle (Dezhgahi, 2021, S. 113–114; Schmerbauch, 2017, S. 42–43).

Aus heutiger Sicht werden beide Ansätze kritisch betrachtet, da sie Führung weitgehend unabhängig von organisationalen und situativen Bedingungen beschreiben (Dezhgahi, 2021, S. 112; Schmerbauch, 2017, S. 46–47). Komplexe Organisationen wie Schulen lassen sich jedoch nicht über stabile Persönlichkeitsmerkmale oder generelle Führungsstile erklären. Die Modelle eröffnen jedoch den Weg für weiterführende Ansätze, insbesondere die situative Führung, die die Führung als abhängig von Kontext, Anforderungen und Mitarbeitenden versteht. Die eigenschafts- und verhaltenstheoretischen Ansätze bilden damit den theoretischen Ausgangspunkt für die Entwicklung der psychologisch-interaktionalen Perspektive (Dezhgahi, 2021, S. 114).

Situative Führung

Die situativen Führungsansätze entstanden in den 1960er-Jahren als Reaktion auf die begrenzte Erklärungskraft der eigenschafts- und verhaltenstheoretischen Ansätze. Vertreter wie Fiedler (1967), Evans (1970) und Vroom & Yetton (1973) gehen davon aus, dass es keinen universellen Führungsstil gibt, sondern dass wirksame Führung von der jeweiligen Situation abhängt. Führungshandeln wird damit zu einem flexiblen Anpassungsprozess, der je nach Situation unterschiedlich ausgestaltet werden muss (Dezhgahi, 2021, S. 114–115; Leithwood et al., 2020, S. 5).

Für das schulische Leitungshandeln bedeutet dieser Ansatz, dass Schulleitungen ihr Führungsverhalten an die Bedingungen des Kollegiums, an Schulentwicklungsprozesse und an situative Herausforderungen anpassen müssen (Leithwood et al., 2020, S. 5). Die situative Führung lenkt somit den Blick auf den Zusammenhang zwischen

Führungsverhalten, organisationalem Kontext und individuellen Voraussetzungen der Mitarbeitenden.

An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass die Ansätze der situativen Führung reaktiv ausgerichtet sind und normative beziehungsweise visionäre Aspekte der Führung vernachlässigen. Zudem werden diese Ansätze der Komplexität von Führungsprozessen nicht gerecht, da sie Führungshandeln nur als Suche nach dem passenden Führungsstil darstellen (Schmerbauch, 2017, S. 49).

Transaktionale und transformationale Führung

Aufgrund der fehlenden Erfassung der Komplexität von Führungshandeln in situativen Ansätzen entwickelte Burns (1978) das Konzept der transaktionalen Führung. Dieses „[...] geht von der Annahme eines strukturellen Konflikts zwischen den organisationalen und den persönlichen Interessen der Mitarbeiter aus und konzipiert Führung als einen Austauschprozess, bei dem Mitarbeiter für ihr organisationskonformes Verhalten gratifiziert bzw. bei abweichendem Verhalten sanktioniert werden“ (Dezhgahi, 2021, S. 116). Das Konzept basiert demnach auf einem Austauschprinzip, bei dem Leistungen durch Belohnung gesteuert werden (Schmerbauch, 2017, S. 54).

Die transformationale Führung (Bass & Riggio, 2006) erweitert dieses Verständnis, indem die emotionale, zukunftsbezogene und wertebezogene Dimension von Führung betont wird. Führung in diesem Sinne, inspiriert durch Visionen, stiftet Sinn, fördert individuelle Stärken und regt zur gemeinsamen Weiterentwicklung an. Zentrale Aufgaben der Führungskraft sind *Idealized Influence* (Vorbildfunktion), *Inspirational Motivation* (Visionär*in), *Intellectual Stimulation* (Anregen innovativen Denkens durch kritisches Hinterfragen) und *Individualized Consideration* (Coaching für individuelle Bedürfnisse) (Dezhgahi, 2021, S. 117; Schmerbauch, 2017, S. 56). Führung wird hier nicht nur als Steuerung, sondern als Prozess der Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung verstanden.

Im schulischen Kontext haben sowohl transaktionale als auch transformationale Aspekte besondere Bedeutung, da sie für Klarheit und Verlässlichkeit sorgen und sich indirekt auf die pädagogische Qualität auswirken (Dubs, 2015, S. 46).

Wie Wunderer (2011) kritisch bemerkt, ist der transaktionale Führungsstil nicht sinnvoll nutzbar, wenn eine Organisation auf Wandel reagieren muss (S. 244). Auch der transformationale Ansatz wird durch eine gewisse Tendenz zur Überhöhung charismatischer Führungspersonen kritisch gesehen. Dennoch gilt das Modell als ein zentraler Ausgangspunkt für moderne wert- und entwicklungsorientierte Leadership-Ansätze (Schmerbauch, 2017, S. 57).

Instructional Leadership

Ein psychologisch-interaktionales Modell, das aus dem schulspezifischen Kontext entwickelt wurde, ist das Instructional Leadership (Hallinger & Murphy, 1985). Schulleitung wird hier als entscheidender Einflussfaktor für die Qualität von Unterricht und schulischem Lernen beschrieben. Führung wird in dieser Perspektive nicht primär als administrative Aufgabe verstanden, sondern als aktive Gestaltung der Bedingungen für gutes Lernen. Als zentrale Elemente dieses Führungsverständnisses lassen sich die Formulierung klarer Erwartungen an Unterrichtsqualität, die Koordination und Überwachung des Unterrichts sowie die Förderung professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium benennen. Instructional Leadership geht somit davon aus, dass pädagogische Wirksamkeit durch die Qualität der Führung im Lern- und Unterrichtsbereich geprägt wird (Schmerbauch, 2017, S. 52).

Im Kontext der Schule ist dieser Ansatz besonders bedeutsam, da er Führung unmittelbar mit der Verbesserung von Unterricht und Schüler*innenleistungen verbindet. Empirische Studien zeigen, dass Instructional Leadership positive Effekte auf professionelle Zusammenarbeit, Unterrichtsqualität und Lernkultur haben kann (Hallinger, 2011, S. 130). Gleichzeitig wird der Ansatz kritisch diskutiert, da er einen starken Fokus auf die Rolle der Schulleitung legt und dabei organisatorische Aspekte der Schulentwicklung teilweise unbeachtet lässt (Hallinger, 2009, S. 2; Schmerbauch, 2017, S. 52).

Dennoch stellt Instructional Leadership einen wichtigen Beitrag für Schulleitungshandeln dar, da es pädagogische Wirksamkeit ins Zentrum von Führung rückt und die Schulleitung als gestaltende Kraft von Unterrichts- und Lernprozessen begreift (Schmerbauch, 2017, S. 52).

Leadership for Learning

Eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Modells *Instructional Leadership* stellt das Modell *Leadership for Learning* (LfL) dar. Dieses verschiebt die Perspektive auf das Lernen als zentrales Organisationsprinzip. Der Fokus liegt auf dem Lernen der Schüler*innen, aber auch auf dem professionellen Lernen der Lehrkräfte, der kollektiven Reflexion und dem organisationalen Lernprozess (Hallinger, 2023, S. 109–110; Tulowitzki & Pietsch, 2020, S. 874). Hallinger (2023) beschreibt LfL als eine Kombination aus Instructional Leadership und Merkmalen transformationaler Modelle (S. 110). Die zentralen Merkmale liegen hier bei geteilter Verantwortung für die Lernprozesse, dem Aufbau einer lernorientierten Schulkultur und der Verbindung von Unterrichtsentwicklung (UE) und Organisationsentwicklung (OE) (Schley & Schratz, 2005, S. 257; Swaffield & MacBeath, 2023, S. 47). Das Modell bewegt sich zwischen psychologisch-interaktionalen und systemisch-kooperativen Ansätzen, da es die relationale, kulturelle und strukturelle

Dimension integriert und den Übergang von individueller Führung hin zu kollektiver Lernverantwortung beschreibt.

Tulowitzki & Pietsch (2020) benennen die Schwierigkeit, den LfL-Ansatz empirisch zu belegen, da die Operationalisierung sehr komplex ist (S. 882). Es wird angenommen, dass aufgrund der Integration weiterer Ansätze (Instructional Leadership, transformationale Führung, Distributed Leadership und situative Führung) der LfL-Ansatz für die Schule konzeptionell anschlussfähig ist (Tulowitzki & Pietsch, 2020, S. 878).

Der Ansatz markiert eine Verschiebung von Unterrichtssteuerung zu Lernkultur und von individueller Führung zu kollektiver Verantwortung. Dadurch wird die zunehmende Bedeutung von Reflexivität, Haltung, kultureller Gestaltung und relationaler Qualität verdeutlicht. Das schafft konzeptionelle Anschlussfähigkeit an die entwicklungsorientierten Leadership-Modelle.

Zwischenfazit

Die beschriebenen Modelle stellen den Menschen und seine sozialen Beziehungen ins Zentrum des Führungshandelns. Während die eigenschafts- und verhaltensorientierten Ansätze Führung zunächst mit Hilfe stabiler Persönlichkeitsmerkmale zu erklären versuchten, erweiterte der situative Ansatz den Fokus um die Bedeutung kontextbezogener Bedingungen. Mit den transaktionalen und transformationalen Ansätzen wurde Führung zunehmend als motivationaler, werte- und entwicklungsorientierter Prozess verstanden, in dem sowohl strukturelle Klarheit als auch emotionale und visionäre Elemente vereint werden. Instructional Leadership und LfL legen den Fokus auf die pädagogische Wirksamkeit, die in früheren Führungsmodellen nur am Rande berücksichtigt wurde. Gemeinsam haben alle vorgestellten Ansätze, dass Führung als sozialer Einflussprozess verstanden wird, der über Interaktion, Kommunikation und gemeinsame Zielorientierung wirkt und nicht nur als Steuerung von Organisationen.

Damit bilden die psychologisch-interaktionalen Modelle eine wesentliche theoretische Grundlage für moderne Leadership-Konzepte und markieren den Übergang zu den systemisch-kooperativen Modellen. Diese stellen die kollektive Verantwortung, die Selbstführung und die Gestaltung von Organisationskulturen in den Mittelpunkt und schaffen so zentrale Anknüpfungspunkte für die Integration der IDGs (Helmold, 2022, S. 28; Schmerbauch, 2017, S. 58).

2.1.3 Systemisch-kooperative Modelle

Aufbauend auf den psychologisch-interaktionalen Modellen, die Führung als sozialen Einflussprozess verstehen, richten die systemisch-kooperativen Modelle den Fokus auf Organisationen als komplexe, dynamische und vernetzte Systeme. In dieser Perspektive wird Führung nicht mehr nur als Leistung einzelner Führungskräfte konzipiert,

sondern als geteilter und kooperativer Prozess, der durch die Interaktion vieler Akteure entsteht (Chott, 2022, S. 39–40; Schmerbauch, 2017, S. 58; Schütt et al., 2026, Abs. 5).

Für die vorliegende Arbeit sind die systemisch-kooperativen Modelle besonders relevant, da sie die inneren und relationalen Dimensionen von Führung betonen, die auch durch die IDGs systematisiert werden.

Distributed Leadership

Der Ansatz des Distributed Leadership entwickelte sich ab den 2000er-Jahren als Reaktion auf die zunehmende Komplexität von Management- und Führungsaufgaben (Schmerbauch, 2017, S. 58). Führung wird hier als „[...] 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 [...]“ (Werther, 2014, S. 10) definiert. Entscheidend ist demnach nicht die individuelle Führungsperson, sondern die Konstellation der Beteiligten, die gemeinsam Verantwortung für die schulischen Entwicklungsprozesse tragen (Schmerbauch, 2017, S. 58).

Für das schulische Leitungshandeln bedeutet dieser Ansatz, dass Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse vermehrt in Teams, Projekt- beziehungsweise Steuergruppen und professionellen Lerngemeinschaften ausgelagert werden (Dubs, 2015, S. 55–58). Die Schulleitung übernimmt dabei die Rolle einer koordinierenden und unterstützenden Instanz, die Kooperation anregt, Strukturen schafft und gemeinsame Arbeit moderiert. Durch das Einbeziehen verschiedener Akteur*innen können unterschiedliche Perspektiven integriert und Entwicklungsprozesse breiter abgesichert werden (Dubs, 2015, S. 52).

Dubs (2015) kritisiert, dass verteilte Verantwortung zu Unklarheiten über Zuständigkeiten führen kann (S. 58). Zudem gibt es noch zu wenig empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit des Distributed Leadership (Leithwood et al., 2020, S. 8; Schmerbauch, 2017, S. 59).

Servant Leadership

Das Konzept des Servant Leadership geht auf Greenleaf (1977) zurück und beschreibt Führung als Dienst an den Menschen innerhalb der Organisation. Im Mittelpunkt steht die Führungskraft als dienende Person, die zuerst die Bedürfnisse der Mitarbeitenden wahrnimmt und unterstützt, bevor sie eigene Interessen verfolgt. Führung basiert dabei auf Werten wie Empathie, Integrität, Fürsorge und Verantwortung und begreift die Führungsaufgabe primär als moralische und entwicklungsorientierte Aufgabe (Bolman & Deal, 2017, S. 350). Greenleaf (1973) betont, dass gute Führung dazu beiträgt, dass

Menschen wachsen, weiser werden und ihr eigenes Potenzial voll entfalten (S. 4). Diese Perspektive auf Führung ist insbesondere im Kontext pädagogischer Organisationen bedeutsam.

Für den schulischen Kontext im deutschsprachigen Raum liegt bislang kaum empirische Forschung zum Servant Leadership vor. Auch im internationalen Diskurs befindet sich der Ansatz noch in der Entwicklung und wurde bislang überwiegend in organisationalen Kontexten außerhalb des Bildungswesens untersucht. Dennoch bietet das Modell konzeptionell wertvolle Anknüpfungspunkte für Schulen, da es die personale und moralische Dimension von Führung betont und damit auf pädagogische Settings übertragbar erscheint (Schratz, 2023, S. 28).

Überträgt man den Ansatz auf den schulischen Kontext, wird relevant, dass die Schulleitung als unterstützende und befähigende Instanz verstanden wird, die Vertrauen ermöglicht, Selbstwirksamkeit stärkt und eine wertschätzende Schulkultur fördert (Schratz, 2023, S. 28). Kritisch zu nennen sind die starke normative Orientierung des Ansatzes sowie seine begrenzte empirische Fundierung. Dennoch ist er für diese Arbeit relevant, da er persönliche Entwicklung, ethische Haltung und Beziehungsqualität betont, welche zentrale Aspekte sind, die auch in den IDGs aufgegriffen werden.

Agile Leadership

Agile Leadership wurde entwickelt, um Organisationen in komplexen und dynamischen Kontexten (VUKA) handlungsfähig zu halten. Überträgt man diese Idee auf Führungshandeln, so bedeutet Agilität „[...] Offenheit für Neues, Kommunikation und flache Hierarchien“ (Helmold, 2022, S. 28). Agile Führung basiert auf Transparenz, kurzen Entscheidungszyklen und kontinuierlicher Anpassung an Prozesse. Entscheidungen sollten möglichst dort getroffen werden, wo die Expertise liegt, wodurch Verantwortung stärker verteilt wird (Ahrendt et al., 2024, S. 5–6; Helmold, 2022, S. 28).

Für die Schule lässt sich das Konzept nicht direkt übertragen (Chott, 2022, S. 38). Schulen werden als komplexe, sich verändernde Organisationen verstanden, in denen heterogene Anforderungen und unvorhersehbare Herausforderungen auftreten. Das Konzept bietet dennoch viele Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf Haltungen und die Umsetzung effizienter Arbeitstechniken. Agile Leadership unterstützt die Handlungsfähigkeit der Mitarbeitenden, schafft ein Klima der Wertschätzung und des Vertrauens, fördert die Kommunikation und entlastet die Schulleitung durch geteilte Aufgaben (Chott, 2022, S. 39–40).

Kritisch wird angemerkt, dass agiles Arbeiten hohe Anforderungen an Teamkompetenzen, Vertrauen und Selbststeuerung stellt, die ohne entsprechende schulische Rahmenbedingungen leicht überfordernd wirken können (Chott, 2022, S. 41–42). Dennoch

bietet Agile Leadership wichtige Impulse für modernes Schulleitungshandeln, auch wenn diese nicht gänzlich neu sind (Chott, 2022, S. 51). Die Grundprinzipien dieses Ansatzes weisen zudem deutliche Parallelen zu verschiedenen Dimensionen der IDGs auf, insbesondere im Hinblick auf Selbstführung, Reflexivität, Kooperation und verantwortungsvolles Handeln.

Vier-Rahmen-Modell

Das vierte systemisch-kooperative Modell ist das Vier-Rahmen-Modell von Bolman und Deal (2017). Es stellt einen integrativen Ansatz dar, der Organisationen aus vier unterschiedlichen Perspektiven (Rahmen) beschreibt und damit die Komplexität von Führungshandeln sichtbar macht. Ziel des Modells ist es,

[...] Führungspersonen ein Instrument zur Verfügung zu stellen, mit dem sie das eigene Führungshandeln reflektieren können, alternative Perspektiven und Handlungsoptionen erkennen und schließlich in der Lage sind, eine problematische Situation aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und anschließend mit den der Situation und der Perspektive adäquaten Instrumenten bzw. Methoden kompetent zu bewältigen. (Dezhgahi, 2021, S. 121)

Die vier Rahmen, die dafür zur Verfügung stehen, sind der strukturelle, der human-resource, der politische und der symbolische Rahmen. Der strukturelle Rahmen fokussiert „[...] Regeln, (formale) Rollen, Ziele, Arbeitsteilung und Aufgaben“ (Dezhgahi, 2021, S. 123) und entspricht damit den Annahmen der bürokratisch-rationalen Modelle. Der human-resource Rahmen betont Bedürfnisse, Motivation, Beziehungen und Entwicklungschancen der Mitarbeitenden und knüpft an die psychologisch-interaktionalen Modelle an. Mit dem politischen Rahmen wird der Blick auf Macht, Einfluss und Prestige gelenkt und verdeutlicht, dass Führung die ambivalente Aufgabe hat, den eigenen Einfluss abzusichern und die Interessen anderer zu berücksichtigen. Der symbolische Rahmen stellt Sinn, Wege, Kultur und Rituale in den Fokus und zeigt, dass Führung durch Zuschreibung von Sinn wirkt (Dezhgahi, 2021, S. 123–124; Scheer et al., 2017, S. 140–143). Diese Perspektive steht in enger Verbindung zu anderen systemisch-kooperativen Modellen.

Für schulisches Leitungshandeln ist das Vier-Rahmen-Modell besonders relevant, da das System Schule durch vielfältige Erwartungen, unterschiedliche Anspruchsgruppen und komplexe Entwicklungsprozesse gekennzeichnet ist. Schulleitungen müssen daher je nach Situation zwischen strukturellen, personellen, politischen und kulturellen Anforderungen wechseln und ihr Führungshandeln im besten Fall flexibel anpassen. Gelingt dies, zeigen sich positive Effekte auf die Schulqualität (Dezhgahi, 2021, S. 129; Scheer et al., 2017, S. 144). Das Modell kann dabei als Reflexionsinstrument dienen, das hilft, blinde Flecken zu identifizieren und ganzheitliche Entscheidungen zu treffen (Dezhgahi, 2021, S. 124).

Im Kontext dieser Arbeit ist das Vier-Rahmen-Modell insofern bedeutsam, weil es zeigt, dass wirksame Führung mehrere Ebenen gleichzeitig berücksichtigen muss und dass insbesondere der symbolische und der human-resource Rahmen zentrale Anknüpfungspunkte zu den IDGs bieten.

Zwischenfazit

Zusammenfassend verdeutlichen die systemisch-kooperativen Modelle, dass Führung in komplexen Organisationen wie Schulen nicht allein von der formalen Leitungsperson ausgehen kann, sondern als geteiltes, kooperatives und wertebasiertes Handeln verstanden werden muss. Konzepte wie Distributed Leadership, Servant Leadership oder Agile Leadership betonen diese Faktoren. Das Vier-Rahmen-Modell zeigt auf, dass erfolgreiche Führung verschiedene Perspektiven integrieren muss, um wirksam zu sein. Gemeinsam haben diese Ansätze, dass sie Führung weniger als hierarchische Steuerungsaufgabe, sondern mehr als gestaltenden, reflexiven und kulturellen Prozess beschreiben. Damit schaffen sie wichtige Anknüpfungspunkte für die Integration der IDGs.

2.1.4 Entwicklungslinien im Führungsverständnis

Die dargestellten Führungsmodelle verdeutlichen die zentralen Entwicklungslinien im Führungsverständnis. Die bürokratisch-rationalen Modelle verstehen Führung vor allem als formale Steuerung. Rationalität, Hierarchie und Regelbindung strukturieren das Handeln der Führungskraft, die als funktionaler Rollenträger eingesetzt wird. Das Führungsverständnis ist stark auf Struktur- und Organisationslogik ausgelegt und enthält keine Reflexion innerer Entwicklungsdimensionen. Die psychologisch-interaktionalen Modelle fokussieren stärker auf die Führungskraft als handelndes Subjekt und auf deren Beziehungs- und Motivationsprozesse. Emotionale Wirksamkeit wird wichtiger, aber das Führungsverständnis bleibt handlungsorientiert. Die systemisch-kooperativen Modelle erweitern das Verständnis erneut, indem sie Führung als kollektiven Lernprozess beschreiben, in dem die Organisation und die geteilte Verantwortung im Fokus stehen. Die Reflexion des eigenen Handelns wird angedeutet, dennoch sind die inneren Prozesse noch implizit. Aktuelle Führungsforschung weist darauf hin, dass Führung sowohl personale Fähigkeiten als auch rationale und organisationale Strukturen integrieren muss (Boos et al., 2026, Abs. 26).

Es zeigt sich eine Entwicklung von Steuerung über Interaktion zur Kooperation. Auch wenn die Modelle chronologisch nacheinander entstanden sind, bestehen sie aktuell parallel weiter fort. Schulen arbeiten weiterhin unter rational-bürokratischen Logiken, was sich auch in Professionalisierungsformaten zeigt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die Professionalisierungsformate um innere Dimensionen ergänzt werden können.

2.2 Professionalisierung von Schulleitungen

Die in Kapitel 2.1 dargestellte Entwicklung der Führungs- und Schulleitungsmodelle macht deutlich, dass sich die Anforderungen an Schulleitungen zunehmend in Richtung komplexer, relationaler und wertorientierter Führungsformen gewandelt haben. Neben administrativen und organisationalen Aufgaben werden Kompetenzen wie Selbstführung, Reflexionsfähigkeit, Beziehungsarbeit und die Gestaltung von Kooperation und Kultur wichtiger. Diese Kompetenzen gelten als zentrale Voraussetzung für gelingende Interaktion sowie für kollektive Lernprozesse innerhalb schulischer Organisationen (Schley & Schratz, 2005, S. 251). Empirische Befunde zeigen jedoch, dass Schulleitungen sich gerade in diesen entwicklungs- und personenbezogenen Bereichen häufig unsicher fühlen und einen hohen Professionalisierungsbedarf haben (Schwanenberg et al., 2018, S. 7).

Vor diesem Hintergrund untersucht Kapitel 2.2 die relevanten Professionalisierungsanforderungen an Schulleitungen. Ziel ist die Herausarbeitung der Kompetenzen, die für wirksames Leitungshandeln erforderlich sind, sowie der Stellen, an denen bestehende Professionalisierungsansätze an ihre Grenzen stoßen. Damit wird der Rahmen geschaffen, um in Kapitel 3 die IDGs als möglichen theoretischen Ansatz zur systematischen Ergänzung dieser Anforderungen zu beleuchten.

2.2.1 Wandel der Schulleitungsanforderungen

Wie in der Einleitung beschrieben, haben sich die Anforderungen an Schulleitungen in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Standen bis in die 1990er-Jahre noch die Verwaltungstätigkeit und das Umsetzen von behördlichen Anweisungen im Vordergrund, geht heutiges Leitungshandeln darüber hinaus (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2024, S. 367; Schwanenberg et al., 2018, S. 5).

Die aktuellen Tätigkeitsfelder von Schulleitungen umfassen die traditionellen Bereiche des eigenen Unterrichts, der Vertretung der Schule nach außen, der Umsetzung von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben und der schüler- und elternbezogenen Arbeit sowie die neueren Aufgabenbereiche der Organisationsführung und -entwicklung, der Personalführung und -entwicklung und der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit (Brauckmann et al., 2014, S. 6; Schwanenberg et al., 2018, S. 6). Diese Erweiterung des Anforderungsbereichs führt dazu, dass sich auch das Rollenverständnis von Schulleitungen deutlich gewandelt hat. Damit gehen zahlreiche Herausforderungen einher, mit denen Schulleitungen konfrontiert werden. Empirische Befunde zeigen, dass vor allem Aufgaben der Organisations- und Personalentwicklung als belastend empfunden werden, da sie zeitintensiv sind und häufig zusätzlich zu den akuten Anforderungen des Tagesgeschäfts bewältigt werden müssen. Durch das vergleichsweise hohe

Lehrdeputat bleibt oft zu wenig Zeit für die Schulentwicklung. Dadurch können strukturelle Anforderungen und pädagogische Ansprüche in Konflikt geraten. Es zeigt sich, dass der Rollenwandel von Schulleitungen deutliche Verschiebungen von administrativer hin zu systemischer, entwicklungsorientierter Führung mit sich bringt. Der Wandel erzeugt umfangreichere Aufgaben und damit auch andere Anforderungen an innere, personale und relationale Kompetenzen (Schwanenberg et al., 2018, S. 6–7).

2.2.2 Kompetenzanforderungen

Die veränderten Kompetenzanforderungen, die sich zum Teil aus Kapitel 2.1 ableiten lassen, sind zunächst die sozialen und relationalen Kompetenzen, die zentral für gute Führung sind. Aufgrund der flachen Hierarchien in Schulen kann Führung kaum über formale Autorität wirksam werden, sondern ist auf Kommunikation, Beziehungsarbeit und Kooperationsstrukturen angewiesen (Schwanenberg et al., 2018, S. 7). Professionelle Lerngemeinschaften, kollegiale Zusammenarbeit und geteilte Verantwortung gelten als Schlüsselfaktoren, um Schulentwicklung gewinnbringend umzusetzen (Schratz, 2023, S. 36). Dies erfordert von der Schulleitung ausgeprägte Kommunikations- sowie Konfliktlösekompetenzen (Schratz, 2023, S. 39).

Darüber hinaus werden Organisations- und Systemkompetenzen benötigt, die sich auf das komplexe soziale System Schule beziehen. Schulleitungshandeln erfordert adaptive, multiperspektivische Führungskompetenzen und die Fähigkeit zur Anpassung des Führungsstils entsprechend des Systems (Languth, 2007, S. 22; Leithwood et al., 2020, S. 5). Dazu gehört auch das Verständnis der Steuerungslogik sowie die Fähigkeit, Schulentwicklung datenbasiert und evidenzgestützt zu gestalten (Dubs, 2015, S. 28).

Neben organisationalen Fähigkeiten werden zudem höhere Anforderungen an die personalen Kompetenzen von Schulleitungen gestellt.¹ Die steigende Komplexität und die Vielzahl von Aufgaben führen dazu, dass Schulleitungen ein hohes Maß an Selbstführung und Selbstreflexion benötigen. Schulleitungen müssen mit Unsicherheiten und Ambiguität umgehen können (Arnold & Pätzold, 2022, S. 79; Köster, 2020, S. 169). Das erfordert Resilienz von der Schulleitung, damit der Umgang mit Belastungen sich nicht auf die Gesundheit der Schulleitung auswirkt (Schratz & Ammann, 2020, S. 142). Auch die Identifikation als Führungskraft ist wichtig, da Schulleitungen, die sich primär als Lehrkraft verstehen, Schwierigkeiten haben, „[...] dem komplexen Aufgabenfeld Schulleitung [...] gerecht [zu] werden“ (Languth, 2007, S. 194).

¹ In dieser Arbeit werden die Begriffe *personale Kompetenzen* und *personale Anforderungen* bewusst verwendet, da sie den Fokus auf Reflexivität, kognitive Flexibilität sowie Selbstbefähigung legen (Dewe, 2010, S. 112). Sie werden damit von persönlichen Kompetenzen und persönlichen Anforderungen abgegrenzt, um den Entwicklungsbezug zu verdeutlichen.

Eine weitere Kompetenzanforderung bezieht sich auf die Professionalisierung. Schulleitungen müssen als lernende Führungskräfte wahrgenommen werden und als Vorbild für ihr Team dienen. Ihre Aufgabe ist es, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen (Arnold & Pätzold, 2022, S. 79). Als bevorzugte Unterstützungsformate haben sich Coaching, Mentoring, professionelle Netzwerke und Hospitationen herausgestellt (Schwanenberg et al., 2018, S. 46). Gleichzeitig zeigt sich, dass gerade in den Bereichen Selbstführung und -wirksamkeit, emotional-sozialer Kompetenz und Beziehungsgestaltung ein besonders hoher Professionalisierungsbedarf besteht. Dieser wird durch bestehende Angebote meist nicht ausreichend abgedeckt (Arnold & Pätzold, 2022, S. 68; Schwanenberg et al., 2018, S. 48).

2.2.3 Professionalisierungsanforderungen

Gerade die Professionalisierungsanforderungen sind von besonderer Bedeutung, da sie es Schulleitungen ermöglichen, die unterschiedlichen Anforderungen in ihr Handeln zu integrieren und weiterzuentwickeln. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Professionalisierung von Schulleitungen setzt zunächst eine begriffliche Klärung voraus. Die begriffliche Differenzierung von Profession, Professionalität und Professionalisierung ist entscheidend, um die spezifischen Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleitungen einordnen zu können. Profession bezeichnet einen akademischen Beruf mit spezialisiertem Wissen, hoher Entscheidungskompetenz und großer Autonomie. Da die Autonomie bei Lehrkräften eingeschränkt ist, spricht man von Semi-Profession. Professionalität beschreibt die individuelle Qualität beruflichen Handelns und geht damit über Profession hinaus, da es um berufsethische Werte, Haltung und die Entwicklung eines beruflichen Selbst geht (De Fontana, 2020, S. 169; Huber & Schneider, 2021, S. 11). Die Professionalisierung wiederum ist kein Zustand, sondern „stellt [...] einen umfassenden Prozess der Spezialisierung und Verwissenschaftlichung von Berufspositionen aufgrund gestiegener Anforderungen an das für die Berufsausübung erforderliche Fachwissen dar“ (Fuchs-Heinritz et al., 1994, zitiert nach Huber & Schneider, 2021, S. 11).

Pasek et al. (2011) erarbeiteten fünf Domänen (Kompetenzfelder) von Professionalität für Lehrkräfte, die dies ebenfalls unterstreichen (S. 28). Diese sind: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kooperation und Kollegialität sowie Differenzfähigkeit. Die Domänen gelten nicht nur für Lehrkräfte, sondern sind aufgrund des hohen Anteils an reflexivem, kooperativem und komplexem Führungshandeln auch für Schulleitungen relevant (Huber & Schneider, 2021, S. 11). Die theoretische Einordnung zeigt, dass Professionalisierung sowohl fachliche als auch reflexive und personale Dimensionen umfasst und damit über rein technische Qualifizierungsmaßnahmen hinausgehen muss. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage,

wie Professionalisierung in der Praxis umgesetzt wird und inwieweit bestehende Maßnahmen den neuen Kompetenzanforderungen gerecht werden.

Eine „[...] hohe Professionalität ist für das Schulleitungshandeln relevant“ (Schwanenberg et al., 2018, S. 9), weshalb die Professionalisierung inzwischen von allen Bundesländern auf verschiedenen Wegen wie zum Beispiel durch Eignungsfeststellungsverfahren, Fortbildungen und Seminare umgesetzt wird (Schwanenberg et al., 2018, S. 9–10). Eine punktuelle Professionalisierung reicht allerdings nicht aus, um Schulleitungen für die neuen Anforderungen auszubilden. Es muss sich dafür um einen systematischen und kontinuierlichen Lernprozess handeln (Huber & Schneider, 2021, S. 9). Dieser wird aktuell allerdings noch nicht ausreichend umgesetzt. Zwar rückte die Professionalisierung in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus, doch gibt es weiterhin viele Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen, die sich auf die Verwaltungs- und Organisationsaufgaben beziehen und die neuen Tätigkeitsfelder (Personal- und Qualitätsentwicklung) außen vor lassen (Schwanenberg et al., 2018, S. 10). Dies verdeutlicht, dass Professionalisierung zwar als notwendig anerkannt ist, bislang jedoch nicht systematisch im Schulsystem implementiert ist.

Gerade in den komplexen, personalen Bereichen zeigen sich Defizite in der Professionalisierung. Diese beziehen sich auf Selbstwirksamkeit (Selbstorganisation, Priorisierung, Reflexionsfähigkeit) sowie auf emotionale und soziale Kompetenzen. Hier besteht ein besonders hoher Bedarf bei emotionaler Selbstregulation, Belastungsbewältigung, Beziehungsgestaltung und dem konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten. Auch die Vorbereitung auf den Umgang mit komplexen Situationen wird im Professionalisierungsprozess noch zu wenig beachtet. Es zeigt sich, dass die zentralen Anforderungen moderner Führung im bestehenden System unzureichend berücksichtigt werden. Das liegt daran, dass viele Fort- und Weiterbildungen den Fokus auf rechtliche, organisatorische und verfahrensbezogene Inhalte legen. Zudem sind viele Angebote nicht systematisch an Bedürfnisse angepasst und werden meist nicht kombiniert (Schwanenberg et al., 2018, S. 10). Dadurch fehlt es oft an Reflexionsmöglichkeiten und Transfer für den Alltag. Viele der aktuellen Angebote sind demnach zu technisch und zu wenig entwicklungsorientiert angelegt.

Als wirkungsvoll haben sich in diesem Bereich herausgestellt: Coaching zur Förderung individueller Reflexion und Selbstwirksamkeit, Mentoring zum Erfahrungslernen, kollegiale Fallberatung zur sozialen Unterstützung und zum Perspektivwechsel, professionelle Netzwerke zur geteilten Expertise sowie Hospitationen zum praxisnahen Lernen (Meyer et al., 2020, S. 279–280; Schwanenberg et al., 2018, S. 50). Dies verdeutlicht, dass Professionalisierung als transformative Entwicklung verstanden und umgesetzt werden muss, die reflexive und personale Dimensionen integriert. Das Problem an

diesen Formaten ist, dass sie meist zeit- und personalintensiv sind. Gerade die zeitliche Komponente stellt für Schulleitungen eine große Schwierigkeit dar, da sie durch ein vergleichsweise hohes Deputat und viele Aufgabenfelder wenig Zeit für qualitative Professionalisierung haben (Schwanenberg et al., 2018, S. 6). Gerade in Deutschland befindet sich die Ausbildung von Schulleitungen noch stark in der Entwicklung, sodass aktuelle Forschungsergebnisse noch nicht in der Praxis verankert sind (Hauser & Klein, 2025, S. 8).

Professionalisierung wird demnach oft durch Zeitmangel, fehlende Struktur und mangelnde Passung zur Praxis (innere Kompetenzen) erschwert. Vor allem der Bereich personaler Entwicklung kommt im aktuellen Diskurs zu kurz. Genau dort setzen die IDGs an.

2.3 Inner Development Goals

Die IDGs bilden die zentrale theoretische Grundlage für diese Arbeit, da in Kapitel 3 geprüft wird, inwiefern die IDGs an die zuvor dargestellten Anforderungen an Schulleitungen anschlussfähig sind. Die IDGs entstanden als Reaktion auf die Erkenntnis, dass die notwendigen inneren Kompetenzen für die Umsetzung der 17 Sustainable Development Goals (SDGs) noch fehlen (Jordan et al., 2021, S. 2). Ziel des Frameworks „[...] is to draw attention to the need to support development of abilities, skills and other inner qualities for people and organizations involved in efforts to contribute to a more sustainable global society“ (Jordan et al., 2021, S. 3). 2025 wurden die bestehenden IDGs überarbeitet und aus dem Framework wurde ein Guide, bei dem zwei Kompetenzen ergänzt wurden.

Die NGO hinter den IDGs wurde 2019 von den Organisationen Ekskåret Stiftung, 29k und The New Division gegründet. Bei einem ersten Treffen, bei dem Expert*innen aus den Bereichen Entwicklungspsychologie, Nachhaltigkeitsforschung, Systemtheorie und Leadership zusammenkamen, wurde die Bedeutung der inneren Entwicklungsprozesse für gesellschaftliche Transformation diskutiert (Fröhlich, 2022, S. 104; Jordan et al., 2021, S. 5). Aus dieser Diskussion entstanden Fähigkeiten und Werte, die zur Erreichung der SDGs laut den Autor*innen notwendig sind. Der Guide ist somit normativ und nicht wertfrei (Jordan et al., 2021, S. 2). Zudem ist wichtig zu berücksichtigen, dass es sich bei dem Guide nicht um eine wissenschaftlich validierte Theorie handelt und es noch keine ausreichende Forschung zur Wirksamkeit gibt (Ankrah et al., 2023, S. 86). Auch besteht wie bei vielen persönlichkeitsorientierten Ansätzen die Gefahr, dass strukturelle Probleme auf die individuelle Entwicklung verlagert werden (Ankrah et al., 2023, S. 86; Fröhlich, 2022, S. 104). Dennoch bietet der Guide eine hohe Anschlussfähigkeit, da er als integratives Kompetenzmodell die wesentlichen Aspekte

moderner Führung systematisiert. Die fünf Dimensionen des IDG-Guides werden im Folgenden vorgestellt, um sie für die weitere Analyse in Bezug auf die Erkenntnisse aus Kapitel 2.1 und 2.2 nutzbar zu machen.²

Being

Die Grundidee der Dimension *Being* ist die Kultivierung des inneren Lebens, die Vertiefung der Beziehung zu Gedanken, Gefühlen und dem Körper, und sie bildet die Grundlage für nicht reaktives Handeln bei Komplexität (Inner Development Guide, 2025, S. 2). Darunter fallen fünf Kompetenzen. Der *Inner Compass* beschreibt: „A deeply felt commitment to live and act in accordance with values and purposes that serve the good of the whole“ (Inner Development Guide, 2025, S. 2). Mit *Integrity and Authenticity* wird die Fähigkeit beschrieben, ehrlich, integer und aufrichtig zu handeln. Unter *Openness and Learning Mindset* wird eine Grundhaltung verstanden, sich auf Veränderungen einzulassen, verletzlich zu sein und zu wachsen (Inner Development Guide, 2025, S. 2). Die Kompetenz *Self-Awareness* ist die „[a]bility to be in reflective contact with thoughts, emotions, desires, and actions; to maintain a realistic self-image and to regulate oneself“ (Inner Development Guide, 2025, S. 2). Die letzte Kompetenz ist die *Presence*, die die Fähigkeit darstellt, im Hier und Jetzt zu sein und dabei die Realität so zu akzeptieren, wie sie kommt (Inner Development Guide, 2025, S. 2).

Thinking

Die Dimension *Thinking* beschreibt kognitive Fähigkeiten, die das Einnehmen verschiedener Perspektiven, den Umgang mit Komplexität und das Erkennen von Zusammenhängen ermöglichen. Diese sind Grundlage kluger Entscheidungen und werden mit fünf Kompetenzen beschrieben (Inner Development Guide, 2025, S. 3). *Critical Thinking* beschreibt die „[a]bility to reflect on the validity of ideas, evidence, assumptions and plans“ (Inner Development Guide, 2025, S. 3). Die Kompetenz *Perspective Skills* beschreibt die Fähigkeit, aus unterschiedlichen Perspektiven zu lernen und sie zu nutzen. *Systems Thinking* beschreibt die Fähigkeit, Komplexität zu verstehen und sich Zusammenhänge zunutze zu machen. Mit *Long-Term Orientation and Visioning* wird die Fähigkeit beschrieben, sich langfristige Ziele vorstellen zu können und sich diesen zu verpflichten, um das breitere gesellschaftliche und ökologische Wohlergehen zu unterstützen (Inner Development Guide, 2025, S. 3). *Creativity* beschreibt die „[a]bility to think outside conventional patterns, imagine new possibilities, and shape them into transformative ideas“ (Inner Development Guide, 2025, S. 3).

² Es wird hier der neu erschienene Inner Development Guide (2025) verwendet, der bislang noch nicht auf Deutsch vorliegt. Um Bedeutungsverschiebungen durch Übersetzung zu vermeiden, werden die Dimensionen und Kompetenzen mit dem englischen Namen angegeben.

Relating

Die Grundidee der Dimension *Relating* umfasst Güte, Verbundenheit und Mitgefühl und bildet die Voraussetzung für eine gerechtere, integrative Gesellschaft (Inner Development Guide, 2025, S. 4). Darunter fallen *Appreciation* als Fähigkeit, mit einer Haltung von Wertschätzung, Dankbarkeit und Freude auf andere und die Welt zuzugehen. *Connectedness* als das Gefühl, mit einem großen Ganzen verbunden und ein Teil dessen zu sein (Inner Development Guide, 2025, S. 4). Die Kompetenz *Humility* beschreibt, in der Lage zu sein, „[...] to respond to the needs of the situation without concern for one’s own importance“ (Inner Development Guide, 2025, S. 4). Unter *Empathy and Compassion* wird die Fähigkeit verstanden, „[to connect] to others, oneself, and nature with kindness, care, and love, guided by the intention to reduce suffering“ (Inner Development Guide, 2025, S. 4). *Forgiveness* beschreibt die Bereitschaft, Raum für Heilung zu schaffen (Inner Development Guide, 2025, S. 4).

Collaborating

Collaborating umfasst die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen, die Entwicklung unterschiedlicher Werte, Fähigkeiten und Perspektiven und damit, zu gemeinsamen Zielen beizutragen. Dies ist die Grundlage kollektiven Handelns (Inner Development Guide, 2025, S. 5). Unter *Relationship-Building Skills* wird die Pflege von Beziehungen gefasst, die auf Vertrauen, Respekt und gegenseitigem Verständnis aufbauen. *Inclusive Mindset and Intercultural Competence* beschreibt den Willen, Vielfalt als Gewinn verschiedener Perspektiven anzunehmen (Inner Development Guide, 2025, S. 5). Die *Co-Creation Skills* beschreiben „[f]acilitating collaborative processes with diverse stakeholders, fostering teamwork and psychological safety, and being aware of power dynamics“ (Inner Development Guide, 2025, S. 5). Die *Communication Skills* stellen die Fähigkeit dar, Kommunikation so zu gestalten, dass Dialoge ermöglicht, Ansichten geteilt und Konflikte gelöst werden. Die Fähigkeit *Mobilization Skills* ermöglicht „[i]nspiring and enabling others to engage in shared purposes and collective action“ (Inner Development Guide, 2025, S. 5).

Acting

Die Dimension *Acting* basiert auf der Grundidee von Mut, Optimismus und Zielstrebigkeit, die die aktive, nachhaltige Veränderung und Ausdauer in unsicheren Zeiten ermöglicht (Inner Development Guide, 2025, S. 6). Die erste Fähigkeit in diesem Bereich ist *Courage*, wobei es darum geht, für Werte einzustehen, Entscheidungen zu treffen, entschlossen zu handeln und Strukturen infrage zu stellen. *Hope and Optimism* stehen für den Glauben daran, dass gemeinsam eine gerechte, nachhaltige und inklusive Welt geschaffen werden kann. *Conscious Use of Resources* benennt das Wissen darüber, dass der Planet nur über begrenzte Ressourcen verfügt und deswegen Naturschutz,

Regeneration und Sparsamkeit priorisiert werden und das Handeln daran angepasst werden muss. Unter der Fähigkeit *Proactivity* wird verstanden, zukunftsorientiert und verantwortungsvoll im Sinne der Menschheit zu handeln (Inner Development Guide, 2025, S. 6). Unter der letzten Kompetenz *Resilience* wird „[n]avigating adversity with agility, staying engaged, and persevering even when progress is slow or uncertain [...]“ gefasst (Inner Development Guide, 2025, S. 6).

Die IDGs bieten mit ihren fünf Dimensionen ein strukturiertes Kompetenzmodell, das die inneren, relationalen und kooperativen Bereiche abbildet, die in der bisherigen Professionalisierung nur teilweise berücksichtigt werden. Das folgende Kapitel untersucht, inwiefern und unter welchen Bedingungen diese Fähigkeiten für das Schulleitungshandeln relevant sind und wie sie in bestehende Professionalisierungsformate integriert werden können.

3 Verknüpfung von Inner Development Goals und Schulleitungsanforderungen

Kapitel 2 hat gezeigt, dass sich im Laufe der letzten Jahrzehnte deutliche Änderungen sowohl in der Führungsthematik allgemein (siehe Kap. 2.1) als auch in der Schulleitung im Speziellen ergeben haben (siehe Kap. 2.2). Insbesondere die Bereiche personaler, systemischer und relationaler Kompetenzen sind dabei stärker in den Fokus gerückt. Es wurde gezeigt, dass sich bestehende Professionalisierungsansätze noch nicht ausreichend mit den neuen Kompetenzanforderungen auseinandersetzen und vor allem innere, reflexive Dimensionen noch zu wenig Beachtung finden (siehe Kap. 2.2.3).

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage nach geeigneten theoretischen Orientierungsrahmen in den Fokus, die diese Anforderungen systematisch integrieren. Hierfür bieten die IDGs einen entwicklungsorientierten Rahmen innerer Fähigkeiten, ohne selbst ein Führungsmodell darzustellen (siehe Kap. 2.3).

Ziel des dritten Kapitels ist es, die Anschlussfähigkeit zwischen den herausgearbeiteten Anforderungen (siehe Kap. 2.2) und den IDGs (siehe Kap. 2.3) zu analysieren. Dabei wird untersucht, inwiefern die IDGs geeignet sind, die identifizierten Lücken der Professionalisierung systematisch zu strukturieren und theoretisch zu ergänzen. Der Fokus liegt hierbei zunächst auf der theoretisch-analytischen Verknüpfung, die die Grundlage für Kapitel 4 bildet.

Um die Anschlussfähigkeit analysieren zu können, gilt es, zu definieren, was im Zuge dieser Arbeit darunter verstanden wird. Anschlussfähigkeit bezeichnet hier die inhaltliche Passung sowie die thematischen Bezüge zwischen den dargestellten Anforderungen und den Dimensionen der IDGs. Es geht nicht um die Wirksamkeit, die empirische Evidenz oder die Umsetzbarkeit im Schulalltag.³

Zur Analyse der Anschlussfähigkeit werden die in Kapitel 2.2 identifizierten Kompetenz- und Professionalisierungsanforderungen systematisch den fünf IDG-Dimensionen zugeordnet. Ziel ist, aufzuzeigen, welche Anforderungen durch die IDGs aufgegriffen werden, wo Ergänzungspotenzial liegt und wo Grenzen sichtbar werden. Es geht hierbei ausschließlich um die Analyse und Strukturierung. Konsequenzen für die Professionalisierung werden in Kapitel 4 entwickelt.

³ Eine empirische Überprüfung setzt zunächst die theoretische Klärung der Anschlussfähigkeit voraus und ist daher nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

3.1 Herleitung der Verknüpfungslogik zwischen Inner Development Goal-Dimensionen und Schulleitungsanforderungen

Die Verknüpfung der IDGs mit den Schulleitungsanforderungen erfordert eine genaue Analyse der in Kapitel 2.2 beschriebenen Anforderungsfelder. Die dort dargestellten Kompetenz- und Professionalisierungsanforderungen werden für die weitere Analyse zu Kategorien gebündelt. Dabei werden inhaltlich verwandte Anforderungen zusammengeführt, um eine systematische Zuordnung zu den IDGs zu ermöglichen. Daraus ergeben sich sechs Kategorien:

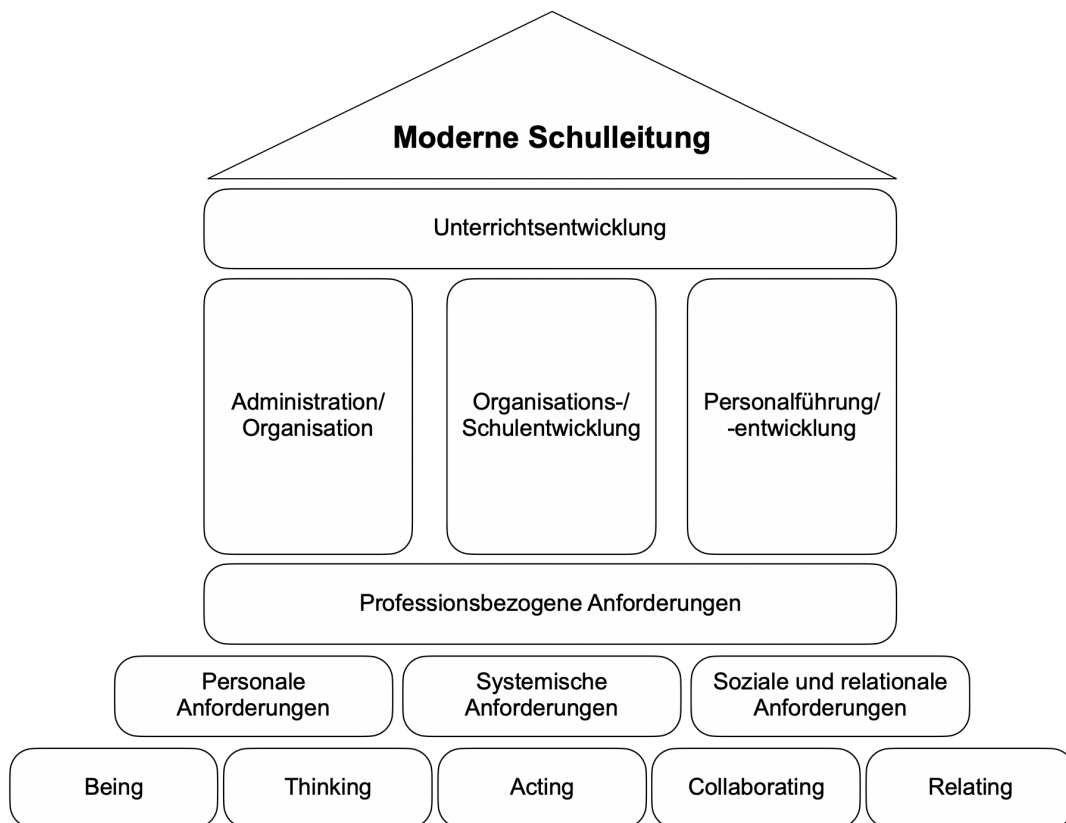
- administrative und organisationale Anforderungen (1)
- Organisations- und Schulentwicklungsanforderungen (2)
- Personalführungs- und Personalentwicklungsanforderungen (3)
- personale Anforderungen (4)
- systemische Anforderungen (5)
- soziale und relationale Anforderungen (6)

Die analytische Gegenüberstellung dieser Kategorien zeigt, dass die Kategorien 4, 5 und 6 eine grundlegende Funktion haben und die Voraussetzungen professionellen Schulleitungshandelns beschreiben. Sie stellen dabei keine isolierten Anforderungsbereiche dar, sondern sind grundlegend für die Kategorien 1, 2 und 3, die die handlungsbezogenen Anforderungen erfassen. So ist zum Beispiel eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit nicht nur eine eigenständige Anforderung, sondern zugleich eine grundlegende Bedingung für wirksame Personalführung (Dormann et al., 2018, S. 105–106).

Zur Visualisierung dieser Zusammenhänge wird eine Grafik verwendet (siehe Abbildung 1). Da die personalen, systemischen sowie sozialen und relationalen Anforderungen (Kategorien 4, 5 und 6) querschnittlich wirken und Voraussetzungen für die handlungsbezogenen Felder der Administration und Organisation, der Organisations- und Schulentwicklung sowie der Personalführung und -entwicklung darstellen, werden sie in der Grafik als Basisebene dargestellt. Auf dem Fundament aufbauend werden die Pfeiler Administration und Organisation (1), Organisations- und Schulentwicklung (2) sowie Personalführung und -entwicklung (3) als handlungsbezogene Ebene angeordnet. Ziel dieses Aufbaus ist es, die Abhängigkeit formaler Führungsaufgaben von inneren Kompetenzen sichtbar zu machen.

Abbildung 1

Grafische Darstellung der Verknüpfung von IDGs und Schulleitungsanforderungen
(eigene Darstellung)



Um die IDGs in dieser Grafik einzubinden, erfolgte zunächst eine systematische Gegenüberstellung zwischen den einzelnen Anforderungen aus Kapitel 2.2 und den IDGs anhand einer Tabelle (siehe Anhang, S. III–IV). Für jede Anforderung wurde dabei geprüft, welche IDG-Kompetenz inhaltlich anschlussfähig ist und ob Mehrfachzuordnungen notwendig sind. Dieser Zwischenschritt dient dazu, intuitive oder normative Zuschreibungen zu vermeiden, den Analyseprozess transparent darzustellen und die querschnittliche Wirkung der IDGs sichtbar zu machen. Die Zuordnung erfolgte interpretativ und ist konzeptionell begründet, jedoch nicht empirisch überprüft. Die Tabelle zeigt deutlich, dass sich die IDGs nicht eindimensional einzelnen Anforderungen zuordnen lassen, sondern über mehrere Anforderungsbereiche hinweg wirken. Aus diesem Grund wurden die IDGs unterhalb der personalen, systemischen sowie sozialen und relationalen Anforderungen in die Grafik integriert. Hierbei wurden die IDGs so platziert, dass sie unterhalb der Anforderung stehen, zu der sie die höchste inhaltliche Anschlussfähigkeit aufweisen (siehe Anhang, S. III–IV). Das bedeutet aber nicht, dass

beispielsweise die Dimension *Relating* ausschließlich auf soziale und relationale Anforderungen wirkt. Die Tabelle im Anhang verdeutlicht dies.

In einem weiteren Schritt wurde eine theoretische Rückbindung durch einen erneuten Abgleich der Literatur vorgenommen. So konnten in der Grafik mit der OE und der Personalentwicklung (PE) zwei der Trias der Schulentwicklung identifiziert werden (Dubs, 2015, S. 98; Rolff, 2023, S. 15–17). Daraus ergibt sich die Frage, ob in der erstellten Grafik die Unterrichtsentwicklung (UE) ergänzt werden muss. Wie Fullan (2023, S. 19), Hattie (2015, S. 36–37) und Kaya (2023, S. 813) verdeutlichen, ist die UE ein wichtiger Bestandteil des Schulleitungshandelns. Aus diesem Grund wurde die UE als eigene Ebene in die Grafik aufgenommen. Sie stellt die oberste Zielperspektive dar, da die UE zentrales Ziel schulischen Handelns sein sollte und dem Instructional Leadership beziehungsweise dem LfL (siehe Kap. 2.1.2) Rechnung trägt. Die UE stellt keine weitere Anforderung dar, sondern den Orientierungs- und Zielrahmen. Damit wird verdeutlicht, dass Schulleitungshandeln immer auf pädagogische Wirksamkeit ausgerichtet sein muss.

Unter dem Dach der modernen Schulleitung werden die zentralen Ergebnisse der Zuordnung zusammengeführt und die Rolle der IDGs als strukturierender Orientierungsrahmen für personale, systemische sowie soziale und relationale Anforderungen sichtbar gemacht.

3.2 Analytische Verknüpfung der Inner Development Goal-Dimensionen mit den Schulleitungsanforderungen

Wie Kapitel 2 gezeigt hat, fokussieren die vorgestellten Führungsmodelle vor allem organisationale, interaktionale und handlungsorientierte Ebenen des Führungshandelns. Personale Entwicklung bleibt dabei meist implizit. Die neueren Modelle setzen zwar voraus, dass die Führungskraft zur Selbstreflexion und Weiterentwicklung fähig ist, sie benennen jedoch keine konkrete Theorie zur inneren Entwicklung (siehe Kap. 2.1.3). Auch die Professionalisierung konnte in Kapitel 2.2 als überwiegend kompetenz- und handlungsorientiert analysiert werden. Damit wird eine konzeptionelle Leerstelle auf der Ebene der Führungskraft sichtbar. Hier setzen die IDGs an, die als theoretischer Orientierungsrahmen die bislang diffusen personalen Entwicklungsdimensionen strukturieren. Bestehende Modelle sollen damit nicht abgewertet, sondern konzeptionell erweitert werden. Die folgende Analyse untersucht daher, inwiefern die IDGs diese konzeptionelle Leerstelle systematisch ergänzen können.

Being – personale Anforderungen

Die in Kapitel 2.2 herausgearbeiteten personalen Anforderungen an Schulleitungen sind Selbstführung, Reflexionsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Umgang mit

Belastung. Die Ausbildung dieser Anforderungen ist in der Professionalisierung bislang unterrepräsentiert.

Die Dimension *Being* adressiert die Selbstwahrnehmung, Werteorientierung und innere Haltung und damit Voraussetzungen von Führungshandeln (Inner Development Guide, 2025, S. 2; siehe Kap. 2.1.4). Damit bietet die Dimension einen analytischen Bezugsrahmen zur Strukturierung personaler Anforderungen. Der Fokus verschiebt sich vom beobachtbaren Verhalten auf dessen inneren Umgang. So kann Professionalisierung nicht nur als Erwerb von Techniken, sondern als Entwicklung reflexiver Selbststeuerung verstanden werden. In Bezug auf die Selbstführung ermöglicht *Being* bewusste Rollenklarheit, was unreflektiertes Reagieren auf Erwartungen verhindern kann. Zudem schafft es Distanz zwischen der Person und der Funktion. Ein konkretes Beispiel ist der Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen von Schulaufsicht und Kollegium. Ohne ausgeprägte Selbstführung ist eine defensive Reaktion wahrscheinlicher (Roth, 2021, S. 60–61). Eine reflektierte Positionierung unterstützt die bewusste Trennung von Rollenanforderungen und Selbstverständnis. Ebenfalls anschlussfähig ist *Being* an die Ambiguitätstoleranz, da die Rollenidentität unter widersprüchlichen Erwartungsstrukturen stabilisiert werden kann. Ambiguität kann nicht durch schnelle Entscheidungen aufgelöst werden, sondern muss reflexiv bearbeitet werden, um die Gefahr zu reduzieren, externe Anforderungen ungeprüft zu internalisieren (Köster, 2020, S. 169). Professionelle Führung lässt sich hier als bewusste Selbststeuerung im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen beschreiben.

Being ersetzt dabei keine strukturellen Rahmenbedingungen und beantwortet keine Fragen von Organisation, Recht und Steuerung. Es besteht die Gefahr der Individualisierung systemischer Probleme, indem zum Beispiel strukturelle Überlastung psychologisiert wird und systemische Probleme in personale Defizite übersetzt werden (Boos et al., 2026, Abs. 25). Die personale Ebene spiegelt nicht die gesamte Führungsrealität wider. Die Dimension *Being* kann die Professionalisierung sinnvoll ergänzen und beschreibt notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen professionellen Führungshandelns.

Thinking – personale Anforderungen

Auch die Dimension *Thinking* bietet inhaltliche Anschlussstellen für die personalen Anforderungen durch kognitive Einordnung von Belastungssituationen, Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster und den bewussten Umgang mit Ambiguität. Im Unterschied zu *Being* geht es nicht um emotionale Regulation, sondern um die kognitive Verarbeitung der inneren Prozesse (Inner Development Guide, 2025, S. 3).

Ein Beispiel, anhand dessen diese Verbindung sichtbar wird, ist eine Qualitätsanalyse (QA), die auf mangelnde Unterrichtsqualität hinweist, sich das Kollegium dadurch

angegriffen fühlt und einzelne Kolleg*innen verantwortlich gemacht werden. *Critical Thinking* kann in dieser Situation durch Prüfung der Datengrundlage unterstützen, die komplexe Situation differenziert einzuordnen. Die *Perspective Skills* ermöglichen eine Distanzierung von eigenen Deutungsmustern und tragen durch den Einbezug der Sicht des Kollegiums zur Deeskalation bei. *Systems Thinking* kann dazu beitragen, die Rückmeldung der QA in strukturelle Bedingungen einzuordnen. Beispielsweise können Ressourcenknappheit oder die Zusammensetzung der Lerngruppen eine große Rolle spielen. So wird eine individuelle Schuldzuschreibung relativiert und der Blick auf systemische Zusammenhänge gelenkt. *Long-Term Orientation and Visioning* können die Entwicklung strategischer Maßnahmen ermöglichen, anstelle kurzfristiges Krisenmanagement zu betreiben. *Thinking* ermöglicht die Strukturierung der Wahrnehmung, bevor gehandelt wird, und unterbricht dadurch affektgeleitete Reaktionsmuster. Es übersetzt Belastung in analysierbare Probleme, ohne deren emotionale Qualität aufzuheben.

In Bezug auf die personalen Anforderungen besteht die Gefahr, dass die rationale Bewältigung von Situationen überbetont wird und die emotionale Belastung vernachlässigt wird. Die kognitive Distanz ersetzt allerdings nicht die relationale Bearbeitung von Problemen. Für die personalen Anforderungen bleibt die Dimension *Being* daher unverzichtbar. Die Anschlussfähigkeit der Dimension *Thinking* zeigt sich auf personaler sowie auf systemischer Ebene.

Thinking – systemische Anforderungen

Systemische Anforderungen an Schulleitungen sind Umgang mit Komplexität, widersprüchliche Erwartungen und Steuerung ohne vollständige Kontrolle. Die Schule als soziales System bringt durch verschiedene Akteursgruppen, komplexe Wirkzusammenhänge und hohe Ungewissheit viele Herausforderungen mit sich (Schratz, 2023, S. 19; siehe Kap. 2.2).

Die Dimension *Thinking* adressiert in organisationalen Zusammenhängen vor allem Reflexion, Einordnung und Orientierung in komplexen Systemen (Inner Development Guide, 2025, S. 3). Ein Beispiel dafür könnte die Einführung eines Ganztagskonzeptes sein, bei dem pädagogische, organisatorische und politische Erwartungen aufeinandertreffen. Die Kompetenz *Critical Thinking* unterstützt den Umgang mit Daten, Evaluationen und externen Steuerungsimpulsen. Dadurch ermöglicht sie eine kritische Prüfung und deren kontextbezogene Einordnung. *Perspective Skills* ermöglichen den Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen und können helfen, die unterschiedlichen Interessen von Schulträger, Elternschaft und Kollegium sichtbar zu machen. *Systems Thinking* fördert das Verständnis von Wechselwirkungen und reduziert damit die Gefahr isolierter Einzelentscheidungen. *Long-Term Orientation and Visioning* adressiert die Ausrichtung

schulischer Entwicklungen über kurzfristige Anforderungen hinaus und bietet die Möglichkeit, strategische Planung mit pädagogischer Zielorientierung zu verbinden.

Der Fokus der Dimension *Thinking* liegt primär auf der kognitiven Ebene, die vor allem emotionale Belastungen, Beziehungsdynamiken und organisationale Entscheidungsstrukturen wie Hierarchien oder beamtenrechtliche Rahmenbedingungen außer Acht lässt. Es besteht die Gefahr, dass die rationale Steuerbarkeit von Führungshandeln zu sehr im Vordergrund steht und relationale und emotionale Aspekte vernachlässigt werden. *Thinking* suggeriert, dass durch entsprechende Analyse jedes systemische Problem steuerbar ist. Das ist allerdings nicht auf das Schulsystem anwendbar, da hier nur in begrenztem Rahmen gesteuert werden kann (Van Ackeren-Mindl et al., 2024, S. 133–134).

Thinking bietet einen geeigneten Bezugsrahmen zur Strukturierung systemischer Anforderungen, da die Dimension notwendige kognitive Orientierungsleistungen sichtbar macht, ohne relationale Führungsarbeit oder strukturelle Steuerungsinstrumente ersetzen zu können.

Acting – systemische Anforderungen

Systemische Anforderungen an Schulleitungen sind unter anderem das Handeln unter Unsicherheit, die Umsetzung von Entscheidungen in komplexen Situationen und Verantwortung für nachhaltige Schulentwicklung (siehe Kap. 2.2). Führungshandeln muss nicht nur planbar, sondern auch umsetzungs- und entscheidungsorientiert gesehen werden.

Die Dimension *Acting* adressiert die Fähigkeit, Erkenntnisse in Handeln zu überführen. Der Fokus liegt dabei auf der Entscheidungsfähigkeit, der Verantwortungsübernahme und der Ausdauer in Veränderungsprozessen (Inner Development Guide, 2025, S. 6). So wird die kognitive Orientierung (*Thinking*) durch eine handlungsbezogene Dimension ergänzt. Auch hier kann am Beispiel der Umsetzung des Ganztagskonzeptes *Acting* verdeutlicht werden, da es für die tatsächliche Umsetzung des Konzepts konkrete, verbindliche Umsetzungsentscheidungen und deren Absicherung braucht. *Courage* wird insbesondere bei unbequemen Entscheidungen und beim infrage stellen von bestehenden Routinen und Strukturen sichtbar. Diese Kompetenz zeigt sich, wenn beispielsweise trotz Kritik im Kollegium verbindliche Umsetzungsentscheidungen getroffen und abgesichert werden. *Proactivity* ermöglicht die Initiierung von Entwicklungsprozessen und kann dafür sorgen, dass Reformen nicht in der Planungsphase verbleiben. *Conscious Use of Resources* adressiert den verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen und deren nachhaltigen Einsatz. Im Inner Development Guide (2025) ist damit zwar der Umgang mit den Ressourcen des Planeten gemeint, konzeptionell lässt sich die Kompetenz aber auch auf personelle und zeitliche Ressourcen im schulischen

Kontext übertragen. Unter Bedingungen von Ressourcenknappheit wird damit für das Schulleitungshandeln insbesondere die Fähigkeit zur Priorisierung relevant. *Hope and Optimism* tragen dazu bei, auch in langwierigen Veränderungsprozessen handlungsfähig zu bleiben und die Motivation nicht zu verlieren. Gerade bei einem großen Projekt wie der Umsetzung eines Ganztagskonzeptes kann diese Dimension die organisationale Handlungsfähigkeit stabilisieren. *Resilience* bezieht sich auf Durchhaltevermögen bei Rückschlägen und Unwägbarkeiten und stabilisiert den Umgang mit systemischem Druck. Dies wird relevant, wenn beispielsweise erste Evaluationen zum Ganztagskonzept Überlastungen oder Widerstände offenlegen und Anpassungen notwendig werden. Es wird deutlich, dass *Acting* eine entscheidende Brücke zwischen strategischer Reflexion und organisational wirksamer Veränderung ist. Führung wird hier sowohl interpretierend als auch intervenierend verstanden.

Die Dimension *Acting* legt den Fokus auf Handlungsbereitschaft und Umsetzung. Damit besteht die Gefahr, dass die individuelle Handlungskraft der Schulleitung zu sehr betont wird und strukturelle Rahmenbedingungen (beispielsweise Budget, Rechtsrahmen, Personalhoheit) unberücksichtigt bleiben. Auch *Acting* entfaltet seine Wirksamkeit nur im Zusammenspiel mit den übrigen Dimensionen. *Acting* ohne *Thinking* kann zu Aktivismus führen, *Acting* ohne *Relating* kann Widerstand erzeugen und *Acting* ohne *Being* kann die Durchsetzung autoritär wirken lassen.

Collaborating – systemische Anforderungen

Die Dimension *Collaborating* weist in Bezug auf Steuerung durch Beteiligung und geteilte Verantwortung Anschlussfähigkeit an systemische Anforderungen auf. Schule ist als Organisation auf Kooperation angewiesen (Schwanenberg et al., 2018, S. 7; siehe Kap. 2.2). Der Fokus der Dimension *Collaborating* liegt auf der kollektiven Handlungsfähigkeit im System. Gerade die Koordination, Abstimmung und die gemeinsame Verantwortung bieten eine Alternative zu rein hierarchischer Steuerung (Inner Development Guide, 2025, S. 5).

Mit den *Mobilization Skills* lassen sich die Aktivierung von Engagement für gemeinsame Ziele und die Unterstützung kollektiver Entwicklungsprozesse adressieren. Durch die Einordnung der Umsetzung des Ganztagsanspruchs als Entwicklungsprojekt und nicht als rechtliche Vorgabe kann eine gemeinsame Zielorientierung begünstigt werden. *Co-Creation Skills* unterstützen die Gestaltung organisationsweiter Entwicklungsprozesse und die Moderation unterschiedlicher Interessen. So kann die Schulleitung Entscheidungsprozesse moderieren, ohne die formale Entscheidungsverantwortung vollständig abgeben zu müssen. *Communication Skills* strukturieren durch transparente Kommunikation und die Klärung von Zuständigkeiten Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse. Mit Hilfe der *Relationship-Building Skills* können Kooperationen

aufgebaut und langfristig arbeitsfähig gehalten werden. Das ist gerade in der Kooperation mit multiprofessionellen Teams wichtig (Fabel-Lamla, 2025, S. 5; Rank, 2024, S. 141).

Um Kooperation umsetzen zu können, bedarf es unter anderem klarer Strukturen, definierter Rollen und Kooperationsvereinbarungen. Sind diese nicht gegeben, besteht die Gefahr von Verantwortlichkeitsdiffusion, Überlastung durch permanente Abstimmungen und Entscheidungsunfähigkeit durch Aushandlungsprozesse (Fabel-Lamla, 2025, S. 4–5). Beteiligung erhöht zwar die Akzeptanz, kann Prozesse aber auch verlangsamen. Zudem ersetzt Kooperation keine Entscheidungen. Diese müssen aufgrund der formal hierarchischen Struktur von der Schulleitung getroffen werden. *Collaborating* ersetzt keine formalen Steuerungsmechanismen, kann aber individuelle Führungsverantwortung in kollektive Handlungsfähigkeit übersetzen. Dies setzt allerdings die Bereitschaft des Kollegiums zur gezielten Verantwortungsübernahme voraus. Durch die Dimension können die Legitimierung und die Anschlussfähigkeit von Entscheidungen erhöht werden, jedoch nur im Rahmen der formalen Entscheidungsstruktur.

Collaborating – soziale und relationale Anforderungen

Soziale und relationale Anforderungen an Schulleitungen sind Beziehungsarbeit, Vertrauen, Kommunikation und Konfliktbearbeitung (siehe Kap. 2.2). Führung wirkt in Schulen primär über Interaktion, nicht über formale Autorität (Schwanenberg et al., 2018, S. 7).

Collaborating fokussiert gemeinsames Handeln zwischen Personen, wobei der Schwerpunkt auf der Abstimmung, der Kooperation und dem gemeinsamen Arbeiten an Zielen liegt (Inner Development Guide, 2025, S. 5). Als Beispiel lässt sich hier der Konflikt zwischen Kollegium und Schulleitung über die veränderte Umsetzung von Förderunterricht analysieren. *Relationship-Building Skills* tragen zum Aufbau funktionierender Arbeitsbeziehungen als Grundlage kooperativen Handelns bei. Im Sinne des Beispiels wären das niederschwellige, anonyme Feedbackmöglichkeiten, aktive Vertrauensarbeit trotz bestehender Spannungen und die Stabilisierung der Arbeitsbeziehung trotz der Differenzen. So bleibt die Beziehungsebene auch in Konfliktsituationen die Grundlage. *Communication Skills* strukturieren den Dialog sowie die Bearbeitung von Missverständnissen und Konflikten. Durch transparente Darstellung von Entscheidungen, moderierte Konfliktgespräche und die Trennung von Sach- und Beziehungsebene (siehe hierzu Schulz von Thun et al., 2020) kann durch Kommunikation einer Eskalation entgegengewirkt werden. *Inclusive Mindset and Intercultural Competence* können dafür sorgen, dass unterschiedliche Perspektiven anerkannt werden und inklusive Kooperationsprozesse gestaltet werden können. Die *Co-Creation Skills* können das gemeinsame Entwickeln von Anpassungslösungen und die Beteiligung

verschiedener Akteur*innen an den Umsetzungsdetails ermöglichen. Der Konflikt kann so in kooperative Problemlösung transformiert werden.

Kooperation läuft nicht automatisch konfliktfrei. Es besteht die Gefahr, dass Konflikte harmonisiert und klare Entscheidungen vermieden werden. *Collaborating* kann die Bearbeitung von Konflikten strukturieren, ohne die formale Entscheidungsverantwortung aufzuheben. Die Dimension ersetzt allerdings keine relationale Haltung. *Collaborating* kann soziale Anforderungen auf der Ebene des gemeinsamen Handelns strukturieren, baut dabei aber auf relationalen Voraussetzungen auf und bleibt ohne *Relating* fragil.

Relating – soziale und relationale Anforderungen

Relating adressiert die emotional-relationalen Voraussetzungen von Führungshandeln, wobei der Fokus auf Verbundenheit, Wertschätzung und Mitgefühl liegt (Inner Development Guide, 2025, S. 4). Die Dimension ermöglicht eine Strukturierung der relationalen Grundlagen schulischen Leitungshandelns. Anhand des Konflikts über die Umsetzung des Förderunterrichts kann *Appreciation* bei der bewussten Wertschätzung von Mehrarbeit und des bisherigen Engagements helfen. Die bewusste Trennung von Person und Entscheidung stabilisiert das Vertrauen und kann die Motivation erhalten. *Empathy and Compassion* unterstützen die Führungskraft dabei, sich in Perspektiven und Belastungen anderer einzufühlen, und können bei Konfliktsituationen unterstützen. Ein echtes Verständnis für Überforderung und die Wahrnehmung von emotionalen Reaktionen können eskalierenden Beziehungsdynamiken entgegenwirken. *Connectedness* adressiert das Gefühl gemeinsamer pädagogischer Verantwortung und die Zugehörigkeit trotz bestehender Unstimmigkeiten. Dadurch kann das Wir-Gefühl anstatt des Gefühls von Leitung versus Kollegium gestärkt werden. Auch *Humility* ist für Schulleitungen relevant, da es den reflektierten Umgang mit Macht ermöglicht. Zudem rahmt *Humility* Führung als Beziehungsarbeit und nicht als Ausdruck reiner Überlegenheit. Hier kann das Eingestehen eigener Fehleinschätzungen und die Offenheit für Anpassungen in Prozessen zur Stabilisierung kooperativer Arbeitsbeziehungen beitragen.

Der Fokus liegt bei *Relating* vorwiegend auf der Haltung und der Beziehungsebene. Es lassen sich keine direkten Aussagen zu Entscheidungsprozessen, zur strukturellen Konfliktbearbeitung oder zu Kooperation in der Organisation treffen. *Relating* wirkt damit nur indirekt auf organisationale Prozesse ein und kann die Wahrscheinlichkeit einer Eskalation durch Stabilisierung von Vertrauen reduzieren. Es besteht die Gefahr, soziale und relationale Anforderungen auf individuelle Haltung zu reduzieren und die organisationalen Rahmenbedingungen zu vernachlässigen, wenn der Fokus ausschließlich auf *Relating* liegt. Dennoch ermöglicht die Dimension, die emotionale Grundlage von Führung sichtbar zu machen. So macht *Relating* eine Dimension explizit, die in systemisch-kooperativen Führungsmodellen implizit bleibt. Ein formal moderiertes

Konfliktgespräch kann strukturell gelingen (*Collaborating*), bleibt jedoch fragil, wenn Vertrauen und Wertschätzung fehlen (*Relating*).

3.3 Kritische Einordnung der Verknüpfung

Die im vorherigen Kapitel bereits angesprochenen Grenzen der Verknüpfung werden im Folgenden zusammenfassend kritisch eingeordnet. Die Zuordnung ist als interpretativ-analytische Annäherung zu verstehen. Sie dient der Strukturierung und Systematisierung von Anforderungen und erhebt nicht den Anspruch, Wirksamkeit zu erklären oder empirisch nachzuweisen. Die Zuordnung stellt somit zunächst eine heuristische Annäherung dar.

Die IDGs sind kein empirisch validiertes Führungsmodell, jedoch existieren in der Forschung Arbeiten wie die von Leithwood et al. (2020), die empirisch belegte *personal leadership resources* beschreiben (S. 11–12). Diese benennen „[...] cognitive, social and psychological resources [...]“ (Leithwood et al., 2020, S. 11), die sich inhaltlich auf die fünf Dimensionen der IDGs beziehen lassen. Die IDGs weisen damit eine deutliche inhaltliche Anschlussfähigkeit an den aktuellen Diskurs zu Führung und Professionalisierung auf, sind selbst jedoch wissenschaftlich bislang nur begrenzt abgesichert. Es besteht die Gefahr, durch die IDGs implizit zu definieren, was als ‚gute‘ beziehungsweise ‚richtige‘ Führung gilt.

Eine zentrale Grenze der analytischen Verknüpfung liegt in der Reduktion komplexen Schulleitungshandelns auf strukturierte Kategorien. Situative Dynamiken, Machtverhältnisse und kontextuelle Bedingungen können dadurch nur eingeschränkt abgebildet werden. Zudem besteht das Risiko, dass strukturelle Probleme wie Zeitmangel oder Ressourcenknappheit auf die personale Entwicklung von Schulleitungen verlagert werden. Die IDGs ersetzen keine organisatorischen, rechtlichen oder politischen Rahmenbedingungen. Diese Limitierung ergibt sich auch aus dem Anwendungskontext der IDGs, die vorwiegend von Unternehmen und internationalen Organisationen genutzt werden. Schulen unterscheiden sich hiervon insbesondere durch geringere Autonomie, eine stärkere Regulierung sowie andere Ziel- und Erfolgskriterien (Emmerich & Feldhoff, 2022, S. 506–508; Van Ackeren-Mindl et al., 2024, S. 162–163). Dementsprechend können die IDGs nicht eins zu eins auf das System Schule übertragen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Verknüpfung zwar einen theoretisch tragfähigen, jedoch konzeptionell begrenzten Orientierungsrahmen bietet. Der Mehrwert liegt insbesondere in der Strukturierung personaler, systemischer sowie sozialer und relationaler Anforderungen an Schulleitungshandeln. Tragfähig ist dieser Ansatz jedoch nur im Zusammenspiel mit bestehenden professionellen und strukturellen Rahmenbedingungen.

4 Konzeptioneller Ansatz für die Professionalisierung

Die Analyse in Kapitel 3 hat gezeigt, dass die IDGs einen geeigneten konzeptionellen Bezugsrahmen zur Strukturierung der herausgearbeiteten Anforderungen bieten. Ziel des vierten Kapitels ist es, auf dieser Grundlage einen konzeptionellen Orientierungsrahmen für die Professionalisierung von Schulleitungen zu entwickeln. Dieser Orientierungsrahmen greift die Ergebnisse der analytischen Verknüpfung auf und dient der systematischen Einordnung personaler, systemischer sowie sozialer und relationaler Entwicklungsdimensionen.

4.1 Entwicklung eines Orientierungsrahmens

Der Fokus bei der Entwicklung des Orientierungsrahmens liegt darauf, wie sich die in Kapitel 3 herausgearbeitete Anschlussfähigkeit der IDGs für die Professionalisierung von Schulleitungen konzeptionell nutzbar machen lässt. Die Analyse in Kapitel 3 hat sichtbar gemacht, dass die IDGs eine hohe inhaltliche Anschlussfähigkeit an die personalen, systemischen sowie sozialen und relationalen Anforderungen moderner Schulleitung aufweisen. Es wurde allerdings auch aufgezeigt, dass die IDGs kein eigenes Führungsmodell darstellen, sondern ein entwicklungsorientierter Rahmen innerer Fähigkeiten sind. Ziel des folgenden Kapitels ist es daher, herauszustellen, was konzeptionell aus der Analyse der IDGs für die Professionalisierung von Schulleitungen abgeleitet werden kann. Damit schließt das Kapitel an den Diskurs im Bereich Professionalisierung an, in dem die Erfahrungen mit der eigenen Rolle durch Reflexion und Selbstführung bearbeitet werden (Kreuzer & Turner, 2024, S. 79–80; Staufenberg, 2025, S. 16).

Bestehende Professionalisierungsformate sind oft kompetenz- und wissensorientiert ausgerichtet (Schwanenberg et al., 2018, S. 10). Die Führung von Schulen erfordert aber durch ihre zunehmende Komplexität auch Fähigkeiten wie Reflexion, Selbstführung und Umgang mit Ambiguität. Die Professionalisierung kann daher als Entwicklungsprozess verstanden werden, in dem auf verschiedenen Ebenen langfristig an der eigenen Rollenentwicklung durch stetige Reflexion gearbeitet wird. Professionalisierung umfasst damit sowohl die individuelle als auch die organisationale Ebene. Dieses Verständnis von Professionalisierung liegt auch dem Orientierungsrahmen zugrunde.

Vor diesem Hintergrund können die IDGs als strukturierender Bezugsrahmen herangezogen werden, der die bisher zu wenig beachteten inneren Entwicklungsdimensionen sichtbar macht und dazu beiträgt, Anforderungen systematisch zu ordnen. Der Inner Development Guide (2025) enthält zwar keine konkreten Handlungsanweisungen, bietet aber eine Grundlage für Entwicklungsprozesse, die sowohl individuelle Selbstführung als auch kollektive und organisationale Lernprozesse integrieren. Der Mehrwert

der IDGs liegt damit nicht in der Bereitstellung überprüfbarer Outputs, wie bei stärker kompetenzorientierten Modellen, sondern in der Strukturierung reflexiver Entwicklungsprozesse.

Aus der analytischen Verknüpfung lassen sich drei Anforderungsbereiche ableiten, die durch die IDGs konzeptionell strukturiert werden können: personale Anforderungen, systemische Anforderungen sowie soziale und relationale Anforderungen (siehe Abb. 1). Diese Bereiche überschneiden sich und sind nicht immer klar voneinander zu trennen. Die personalen Anforderungen fokussieren die Selbstführung, die Reflexionsfähigkeit, den Umgang mit Belastung und die Ambiguitätstoleranz. Diese werden vor allem durch die IDG-Dimensionen *Being* und *Thinking* adressiert, da sie insbesondere personale Voraussetzungen für Selbstregulation, Reflexion und kognitive Orientierung stärken.

Die systemischen Anforderungen umfassen die Steuerung und die Schul- und Organisationsentwicklung (Languth, 2007, S. 22) und richten den Fokus auf die nachhaltige Umsetzung von Entscheidungen. Gerade Schulentwicklung kann nur als kollektiver Prozess gelingen (Schratz, 2023, S. 36), weshalb die Dimension *Collaborating* hier relevant wird. Weitere Anschlussstellen ergeben sich zu *Thinking* und *Acting*. Der Orientierungsrahmen verdeutlicht, dass strategische Orientierung, Entscheidungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit nicht isoliert betrachtet werden können, sondern auf personale und relationale Voraussetzungen angewiesen sind. Gleichzeitig wird dadurch sichtbar, dass innere Entwicklung allein keine strukturellen oder rechtlichen Rahmenbedingungen ersetzt, sondern diese ergänzt.

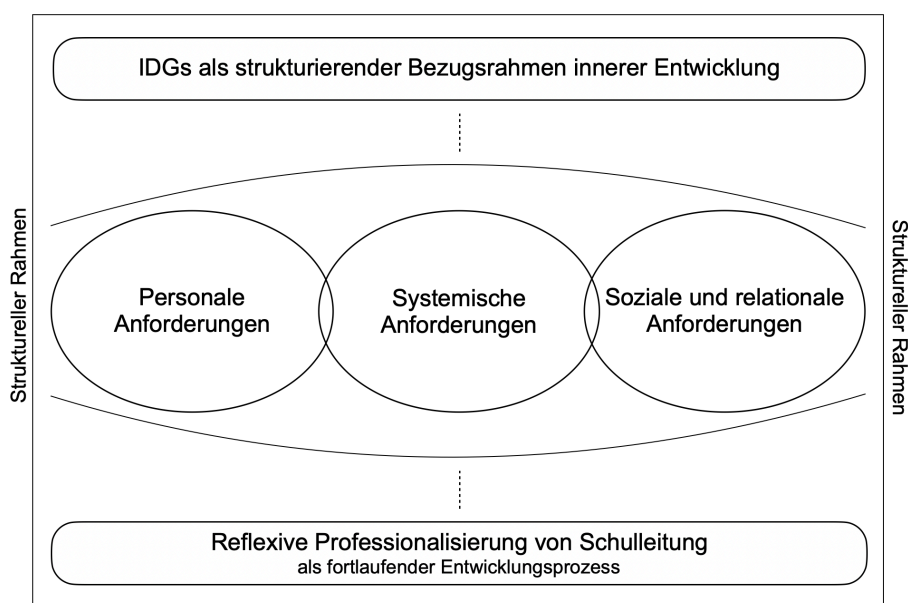
Die sozialen und relationalen Anforderungen umfassen die Gestaltung von Beziehungen, Kooperation, Vertrauen und Kommunikation im schulischen Alltag. Auch die kollektive Verantwortung und der gemeinsame Sinn gehören zu diesem Bereich. Wie bereits beschrieben erfolgt Führung in Schulen überwiegend über soziale Interaktion (Schwanenberg et al., 2018, S. 7). Die IDG-Dimensionen *Relating* und *Collaborating* setzen hier an und bieten einen Bezugsrahmen, um die Beziehungsarbeit und kollektives Handeln in die Professionalisierung einzubeziehen. Dabei wird deutlich, dass professionelles Führungshandeln nicht nur auf individuellen Fähigkeiten beruht, sondern durch die Qualität der sozialen Beziehungen und der Zusammenarbeit im Kollegium geprägt ist.

Zentral für den Orientierungsrahmen ist die Annahme, dass Professionalisierung weder linear verläuft noch entlang einzelner Dimensionen getrennt erfolgen kann. Die IDGs entfalten ihre Wirkung nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel miteinander, wie im vorherigen Kapitel dargestellt. So bleibt beispielsweise die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (*Acting*) ohne kognitive Orientierung (*Thinking*) und relationale Integration

(*Relating, Collaborating*) begrenzt. Ebenso kann Selbstführung (*Being*) ohne Anschlussmöglichkeiten im System Schule an Wirkung verlieren. Der Orientierungsrahmen zielt daher nicht auf die Förderung einzelner IDG-Dimensionen ab, sondern auf die bewusste Gestaltung von fortlaufenden Entwicklungsprozessen, die personale, systemische sowie soziale und relationale Anforderungen miteinander verbinden. Die beschriebene Verknüpfungslogik des Orientierungsrahmens wird in Abbildung 2 zusammenfassend dargestellt.

Abbildung 2

Heuristischer Orientierungsrahmen zur reflexiven Professionalisierung von Schulleitungen (eigene Darstellung)



Die Abbildung verdeutlicht, dass personale, systemische sowie soziale und relationale Anforderungen analytisch unterschieden werden können, für die Professionalisierung von Schulleitung jedoch nur in ihrer wechselseitigen Verschränkung und strukturellen Einbettung relevant werden.

Der hier entwickelte Orientierungsrahmen versteht sich ausdrücklich nicht als normatives Modell guter Führung, sondern als heuristischer Bezugsrahmen zur konzeptionellen Unterstützung reflexiver Professionalisierung. Er macht sichtbar, welche inneren Entwicklungsdimensionen für professionelles Schulleitungshandeln relevant sein können, ohne diese zu generalisieren oder von strukturellen Rahmenbedingungen zu lösen. Die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung bleibt abhängig vom schulischen Kontext, von individuellen Voraussetzungen und von institutionellen Rahmenbedingungen.

Auf dieser Grundlage werden im folgenden Kapitel beispielhaft mögliche Anwendungsfelder im Bundesland NRW skizziert, in denen die IDGs zur Professionalisierung von Schulleitungen beitragen könnten. Dabei geht es nicht um ein vollständiges Implementationskonzept, sondern um exemplarische Anschlussmöglichkeiten, die verdeutlichen, wie der Orientierungsrahmen praktisch genutzt werden kann.

4.2 Beispiele für mögliche Anwendungsfelder in Nordrhein-Westfalen

Um so praxisnah wie möglich zu arbeiten, orientiert sich dieser Abschnitt an der Professionalisierung von Schulleitungen in NRW. Als eines der ersten Bundesländer führte NRW eine verpflichtende Qualifizierung für Schulleitungen vor Amtsübernahme ein (Dezhgahi, 2021, S. 49). Die zugrunde liegenden Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen wurden im entsprechenden Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung festgelegt (RdErl. MSW, 2008a).

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, haben sich die Anforderungen an Schulleitungshandeln seit 2008 jedoch deutlich verändert. Insbesondere personale und innere Kompetenzen haben an Bedeutung gewonnen. Es ist daher davon auszugehen, dass die bestehenden Professionalisierungsangebote weiterhin relevante Inhalte vermitteln, jedoch innere Entwicklungsdimensionen von Führung bislang unzureichend berücksichtigen (Hauser & Klein, 2025, S. 8). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden exemplarisch aufgezeigt, in welchen Formaten die IDGs als ergänzender Orientierungsrahmen in bestehende Professionalisierungsstrukturen integriert werden können. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Entwicklung neuer Maßnahmen, sondern darauf, wie die bestehenden Formate durch die Perspektive der IDGs inhaltlich erweitert werden können.

Da es zur Qualität und zur Nachhaltigkeit von Fort- und Weiterbildungsangeboten bisher noch sehr wenig Daten gibt, lässt sich in diesem Abschnitt nichts über die Wirksamkeit einzelner Angebote sagen (Von Ilseemann & Kretschmer, 2020, S. 318). Es liegen auch in NRW keine öffentlich zugänglich aggregierten Evaluationsdaten vor.

Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus im Folgenden nicht auf einer Bewertung der Wirksamkeit, sondern auf der konzeptionellen Einordnung der bestehenden Formate im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an die IDGs. Die Fort- und Weiterbildungsformate werden entlang des Professionalisierungsverlaufs dargestellt und beginnen mit Angeboten vor Amtsantritt, deren Ziel es ist, auf die neue Rolle und die damit einhergehenden Anforderungen vorzubereiten.

Mentoring

Ziel des Mentoringprogramms ist es, durch Einblicke in das Führungshandeln und eine persönliche Beratung die Entscheidung für die Übernahme einer Leitungsstelle zu unterstützen (RdErl. MSB, 2019a). Inhaltlich schließt das Mentoring an die Bereiche Lehrer*innenbildung sowie Führung und Management des Referenzrahmens Schulqualität an (MSB, 2019b). Im Mentoring werden insbesondere Rollenerwartungen an Schulleitungen, der Umgang mit Ambivalenzen und Motivation sowie die Vereinbarkeit von Schulleitung und Familie thematisiert. Dabei werden vorwiegend der Austausch und die Reflexion adressiert (RdErl. MSB, 2019a).

In Bezug auf die IDGs lässt sich annehmen, dass besonders die Dimensionen *Being*, *Relating* und *Collaborating* hier Überschneidungen aufweisen. Das Mentoring ist strukturell auf Beziehung und Reflexion angelegt und das Lernen in diesem Programm erfolgt weniger über die Wissensvermittlung als über innere Klärungsprozesse. An dieser Stelle zeigt sich Entwicklungspotenzial, indem innere Prozesse bewusster thematisiert und vertieft werden, beispielsweise durch das Selbstverständnis als Führungskraft. Auch die explizite Reflexion von Werten, Haltungen und Führungsbildern lässt sich hier integrieren. Durch die kooperative Lernbeziehung, das dialogische Aushandeln des Rollenverständnisses und die kollegiale Perspektiverweiterung wird die Dimension *Collaborating* implizit adressiert. Mögliche Akzentuierungen wären gezielte Reflexionsimpulse in den Mentoringgesprächen, Leitfragen zur Selbstführung und Beziehungsgestaltung und eine explizite Rahmung des Mentorings als Raum innerer Entwicklung. Das Format lässt sich daher als anschlussfähig an die IDGs beschreiben, da es strukturelle Anknüpfungspunkte für die Berücksichtigung innerer Kompetenzen bietet.

Orientierungsseminar

Ein weiteres Format, das bereits vor Amtsantritt durchlaufen werden kann, ist das Orientierungsseminar. Ziel ist die erste Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung bezüglich einer möglichen Übernahme einer Schulleitungsfunktion. Es wird Wissen in strukturell-organisatorischen Bereichen sowie in der Personalführung vermittelt (Muslic et al., 2022, S. 323). Dabei handelt es sich um ein formalisiertes Vorbereitungsformat ohne Bewertung, welches ebenfalls an die Bereiche Lehrer*innenbildung und Führung und Management anschließt (MSB, 2019b). Der Fokus liegt bei diesem Format auf der Wissensvermittlung und einer ersten handlungspraktischen Orientierung (Muslic et al., 2022, S. 323). Gerade die Auseinandersetzung mit strukturellen Anforderungen erzeugt einen Reflexionsbedarf auf der Ebene des eigenen Selbstverständnisses, der über reine Wissensaneignung hinausgeht. Personale und innere Anforderungen treten zunächst in den Hintergrund und werden erst in der Reflexion relevant, wenn es um die Entscheidung der Übernahme einer Leitungsfunktion geht.

Es zeigen sich vor allem Anschlussstellen zur IDG-Dimension *Thinking*. Diese wird durch den Perspektivwechsel, den Umgang mit Komplexität und Mehrdeutigkeit sowie die erste systemische Einordnung schulischer Prozesse integriert. Auch die Dimension *Being* kann hier nachgeordnet anschließen, da im Orientierungsseminar erste Reflexionsanlässe zum Rollenverständnis geschaffen werden. Ergänzt werden könnte eine noch stärkere Reflexion des eigenen Führungsverständnisses. Das bietet Ansatzpunkte für die Verknüpfung von Wissensinhalten mit Fragen der inneren Haltung. Grenzen der Integration der IDGs in dieses Format ergeben sich vor allem bei der begrenzten Tiefe der inneren Entwicklungsprozesse und der kurzen Dauer des Seminars (drei zweitägige Einheiten). Die IDGs können die erste Orientierung unterstützen, ersetzen aber keine langfristige Praxisreflexion.

Schulleitungsqualifizierung (SLQ)

Das nächste Format, das den Übergang von der Orientierung zur Qualifikation markiert, ist die verpflichtende Schulleitungsqualifizierung (SLQ).⁴ Ziel ist die systematische Vorbereitung auf die Übernahme einer Schulleitungsstelle durch Aufbau von Wissen und handlungsbezogenen Kompetenzen. Das Format ist curricular strukturiert, verbindlich und formalisiert. Es besteht aus theorie- und praxisbezogenen Anteilen. Zentrale inhaltliche Schwerpunkte sind schulinterne und -externe Kommunikation und Kooperation, Personalmanagement, Gestaltung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht sowie Recht und Verwaltung (RdErl. MSW, 2008b). In Bezug auf den Referenzrahmen Schulqualität wird hier der Bereich Führung und Management bearbeitet (MSB, 2019b). Der Schwerpunkt des Formats liegt auf funktionalen, organisationalen und strategischen Anforderungen. Personale und innere Anforderungen werden dabei zwar implizit berührt, aber nicht explizit als eigenständige Lernziele ausgewiesen.

Anschlussstellen zu den IDGs ergeben sich insbesondere zur Dimension *Thinking* durch die systemische Einordnung schulischer Prozesse, den Umgang mit Komplexität und Zielkonflikten sowie die strategischen Perspektiven auf Schulentwicklung. Auch die Dimension *Being* wird bei der SLQ durch Klärung der Rollenidentität, des Selbstverständnisses als Führungskraft und erste Fragen der Selbstführung berührt. Der Anschluss an die IDGs entsteht indirekt durch die Auseinandersetzung mit den Führungsanforderungen. Auch die Dimension *Acting* zeigt sich durch die Auseinandersetzung mit der Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse und der Übernahme von Verantwortung als anschlussfähig. Das Format bleibt aber überwiegend auf der Ebene der Handlungskompetenz, da es keine explizite Reflexion der inneren Voraussetzungen

⁴ Die SLQ kann nur bei gleichwertiger Qualifikation (beispielsweise Zusatzstudium) entfallen (RdErl. MSW, 2016a, Abs. 3).

des Handelns gibt. Die Dimension *Collaborating* zeigt sich in der SLQ insbesondere in kooperativen Lernarrangements und der gemeinsamen Fallberatung, bleibt jedoch überwiegend implizit. Entwicklungspotenzial zur Integration der IDGs bietet die SLQ durch die bewusste Verknüpfung von Wissensinhalten mit Haltungen, Werten und Führungsbildern. Auch hier muss kritisch angemerkt werden, dass es im Format aktuell nur begrenzten Raum für individuelle Selbstreflexion gibt und keine kontinuierliche Begleitung der inneren Entwicklung möglich ist. Ergänzend zur Integration in das Format bedarf es zusätzlicher langfristiger begleitender Formate.

Eignungsfeststellungsverfahren (EFV)

Das Eignungsfeststellungsverfahren (EFV) stellt die Phase der Amtsübernahme dar und ist Schnittstelle zwischen Qualifizierung und Amtsausübung. Das Ziel ist demnach die Feststellung der Eignung zur Übernahme einer Schulleitungsfunktion durch die Prüfung zentraler Leitungskompetenzen (RdErl. MSW, 2016a). Das Format ist ein formalisiertes leistungs- und kompetenzorientiertes Verfahren, das selektiv und bewertend vorgeht sowie zeitlich begrenzt ist (zwei Tage). Zentrale Leitungskompetenzen werden im EFV anhand von speziellen Übungen abgefragt. Zu diesen Übungen zählen ein Beratungs- und Beurteilungsgespräch, eine Fallstudie, eine Gruppendiskussion, ein Interview, ein Konfliktgespräch, eine pädagogische Beurteilung von Unterricht, ein Postkorb und eine Projektplanung (Dezhgahi, 2021, S. 50; RdErl. MSW, 2016a). In vier der neun Übungen werden die Teilnehmenden im Hinblick auf Kommunikation, Rollenklarheit, Management und Innovation geprüft (Dezhgahi, 2021, S. 50). Im EFV steht nicht das Lernen beziehungsweise Aneignen von Wissen im Vordergrund, sondern die Demonstration von situativem Leitungshandeln unter Prüfungsbedingungen.

Da der Fokus des EFV auf funktionalen und strategischen Anforderungen liegt, ist das Verfahren nicht für die konzeptionelle Anwendung der IDGs ausgelegt. Situativ können jedoch Aspekte der IDG-Dimensionen *Thinking* und *Being* angesprochen werden, insbesondere im Umgang mit Komplexität und Entscheidungsdruck unter Belastung. Die Dimension *Acting* zeigt sich in diesem Format als besonders plausibel, da sie durch die Priorisierung und Umsetzung von Maßnahmen und die Demonstration von Handlungsfähigkeit sichtbar wird. Dies geschieht jedoch ohne Entwicklungs- oder Reflexionsrahmen. *Acting* wird im EFV nicht entwickelt, sondern geprüft. Impulse zur Reflexion vor oder nach dem Verfahren könnten dazu beitragen, individuelle Erfahrungen aus dem EFV bewusster einzuordnen, ohne den prüfenden Charakter des Formats zu verändern. Kritisch anzumerken ist, dass es sich beim EFV nicht um ein Entwicklungsformat handelt und keine Reflexion innerer Prozesse vorgesehen ist. Die IDGs können das EFV nicht ersetzen, sondern lediglich unterstützend bei der Einordnung der individuellen Erfahrung beitragen.

Schulleitungscoaching (SLC)

Nach Amtsantritt stehen den Schulleitungen in NRW weitere Formate zur Professionalisierung zur Verfügung. Beim Schulleitungscoaching (SLC) handelt es sich um ein punktuelles, anlassbezogenes Unterstützungsangebot. Ziel ist die „[...] nachhaltige Unterstützung von Schulleitungen [...]“ (RdErl. MSW, 2016b) und die „[...] Hilfe zur Selbsthilfe [...]“ (Gerland-Péus & Toteva, 2013, S. 32). Das Format ist freiwillig und wird nicht bewertet. Zudem ist es zeitlich begrenzt und individuell auf die Bedürfnisse der Schulleitung angepasst. Dadurch stellt das SLC eine Verbindung von personalen Anforderungen und konkretem Führungshandeln dar. Es fokussiert die individuellen inneren Prozesse im speziellen Handlungskontext (Gerland-Péus & Toteva, 2013, S. 32).

Die IDGs zeigen sich im SLC mit den Dimensionen *Being*, *Relating*, *Thinking* und *Acting* als anschlussfähig. Bei der Dimension *Being* stehen die Selbstführung, die Selbstklarheit und der Umgang mit Unsicherheit im Fokus. Die Dimension *Relating* wird durch die Beziehungsgestaltung und das Kommunikationsverhalten adressiert und die Dimension *Thinking* durch Perspektivwechsel und Entscheidungsfindung in komplexen Situationen. Dezhgahi et al. (2014) bestätigen die Förderung dieser Anforderungen auch in der Evaluation des SLC (S. 24). Die Dimension *Acting* wird im SLC insbesondere in der Ableitung konkreter Handlungsschritte für das weitere Arbeiten sowie der Umsetzung individueller Lösungsstrategien sichtbar. Im Coaching kann eine Verbindung von innerer Klärung und äußerem Führungshandeln ermöglicht werden. Ergänzt werden könnte das Format durch die IDGs als Orientierungs- und Strukturierungsperspektive für die bewusste Verbindung von Zielarbeit und innerer Haltung sowie zur Unterstützung nachhaltiger Entwicklungsprozesse. Als Grenze des SLC in Bezug auf die Integration der IDGs ist die punktuelle Umsetzung des Coachings zu nennen. Auch hängt das Angebot stark von der Qualität der Coaches und der Mitarbeit des Coachees ab (Dezhgahi et al., 2014, S. 40). Wie bei allen bisherigen Formaten können die IDGs Orientierung bieten, ersetzen jedoch keine institutionelle Unterstützung und strukturelle Entlastung.

Fortbildungen

Das letzte zu analysierende Format sind die berufsbegleitenden Leitungsfortbildungen. Diese stehen ausgebildeten Schulleitungen jederzeit nach Amtsübernahme zur Verfügung und dienen der kontinuierlichen Professionalisierung. Ziel ist die Aktualisierung und Vertiefung von Wissen sowie die Erweiterung fachlicher Kompetenzen (RdErl. MSW, 2014). Die Fortbildungen sind freiwillig und können themenbezogen besucht werden. Es handelt sich dabei um zeitlich begrenzte Veranstaltungen (Einzelveranstaltung oder kurze Veranstaltungsreihen), die nicht bewertet werden und meist im Stil

eines Seminars angelegt sind. Thematische Schwerpunkte liegen beispielsweise beim Arbeits- und Gesundheitsschutz, der Umsetzung des Startchancen-Programms und der Kommunikation mit Beschäftigten mit Behinderung (Bezirksregierung Düsseldorf, o. D.). Die Schwerpunkte liegen bei funktionalen und organisatorischen Anforderungen. Personale und innere Anforderungen werden meist implizit berührt, es fehlt allerdings eine explizite Rahmung.

Die Anschlussfähigkeit der IDGs ist an dieser Stelle schwierig zu bewerten, da die Fortbildungsangebote wechseln und nicht genügend Einblick in die Inhalte möglich ist. Es handelt sich deshalb im Folgenden um eine induktive Einordnung auf Basis aktueller Ausschreibungen, nicht um eine systematische Analyse. Auf Basis aktueller Ausschreibungen⁵ lassen sich vor allem Anschlussstellen an die Dimension *Thinking* durch die Einordnung neuer Anforderungen, den Umgang mit Veränderungen und das systemische Verständnis schulischer Prozesse erkennen. Nachgeordnet lassen sich auch die Dimensionen *Being* und *Collaborating* in den Angeboten finden. So geht es beispielsweise um Selbstführung und Reflexion des eigenen Handelns. Auch der Austausch mit anderen Schulleitungen und der Austausch kollegialer Perspektiven wird situativ umgesetzt, was in die Dimension des *Relating* und *Collaborating* fällt. Die gemeinsame Beratung bezüglich aktueller Herausforderungen und informelle Netzwerkbildung fallen ebenfalls unter die Dimension *Collaborating*. Diese sind jedoch meist nicht systematisch als kooperative Entwicklungsdimension angelegt. Insgesamt lassen sich die IDGs für Fortbildungsinhalte als potenzieller Orientierungsrahmen beschreiben. So könnte die bewusste Verknüpfung von fachlichen Themen mit Fragen der inneren Haltung, der Selbstführung und des Führungsverständnisses Ansatzpunkte eröffnen. Zudem könnten reflexive Elemente in die bestehenden Fortbildungsformate integriert werden, um die Isolierung der IDGs zu vermeiden. Die Grenzen der Umsetzung der IDGs in Fortbildungsformaten sind, dass die Angebote häufig punktuell und thematisch fragmentiert sind, was zu begrenzter Nachhaltigkeit durch fehlende Prozessbegleitung führen kann. Auch hier können die IDGs die Reflexion strukturieren und Orientierung geben, ersetzen jedoch keine kontinuierlichen, prozesshaften Entwicklungsformate.

Zwischenfazit

Die Analyse der bestehenden Professionalisierungsformate in NRW zeigt, dass die Anschlussfähigkeit der IDGs formatenabhängig unterschiedlich ausgeprägt ist. Als besonders anschlussfähig erweisen sich Formate, die reflexive Anteile aufweisen, Beziehung und Dialog fördern und über einen längeren Zeitraum oder begleitend umgesetzt werden (beispielsweise Mentoring und SLC). Formate, die ihren Schwerpunkt auf der

⁵ Stand: 31.03.2026

Wissensvermittlung und den funktionalen Anforderungen haben (SLQ und Fortbildungen), bieten vor allem Anschlussstellen zur IDG-Dimension *Thinking*. Dabei werden Entwicklungsdimensionen überwiegend implizit berührt. Das Format EFV ist mit seiner selektiven Funktion nicht als Anwendungsraum für die IDGs angelegt, kann aber situativ Reflexionsanlässe auf individueller Ebene eröffnen.

Insgesamt zeigt sich, dass die IDGs in den bestehenden Professionalisierungsstrukturen nicht als eigenständiges Programm, sondern vor allem als analytisch strukturierender Orientierungsrahmen relevant werden. Die Integration der IDGs bietet insbesondere Potenziale für die bewusste Rahmung innerer Entwicklungsprozesse, für die Verknüpfung von fachlichen Anforderungen mit Fragen der Haltung und Selbstführung sowie für die Strukturierung von Reflexionsprozessen. Gleichzeitig weisen die analysierten Formate jeweils klare strukturelle Grenzen der Integration auf. Die punktuellen Formate erlauben nur begrenzte Tiefe für die innere Entwicklung, das selektive Verfahren schließt systematische Reflexion aus und fehlende Prozessbegleitung begrenzt die Nachhaltigkeit. Während die Dimensionen *Being, Thinking und Relating* in vielen Formaten expliziter adressiert werden, bleiben die Dimensionen *Acting und Collaborating* häufig implizit oder werden vorausgesetzt, ohne als eigene Entwicklungsfelder benannt zu werden. Vor diesem Hintergrund macht die Analyse deutlich, dass eine Integration der IDGs immer im Zusammenspiel mit der Formatlogik, der Zielsetzung und dem Zeitpunkt im Verlauf der Professionalisierung zu betrachten ist. Die aufgezeigten Anwendungsfelder bilden damit die Grundlage für die folgende konzeptionelle Einordnung und Selbstbegrenzung der IDGs in Kapitel 4.3.

4.3 Konzeptionelle Einordnung und Selbstbegrenzung

Die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels werden im Folgenden konzeptionell eingeordnet und begrenzt. Die IDGs dienen als heuristischer Orientierungsrahmen und stellen weder eine eigenständige Führungstheorie noch ein Kompetenzmodell im engeren Sinne dar. Sie ermöglichen aber die analytische Strukturierung innerer Entwicklungsdimensionen und können bestehende Professionalisierungsformate ergänzen. Der Fokus liegt klar auf den personalen, systemischen sowie sozialen und relationalen Dimensionen von Führung und ersetzt keine funktionalen oder rechtlichen Anforderungen.

Besonders anschlussfähig zeigen sich die IDGs in reflexiven, begleitenden Formaten sowie in Übergangsphasen zur Schulleitung. Eine nur eingeschränkte Anschlussfähigkeit zeigt sich hingegen bei selektiven und standardisierten Formaten. Die IDGs bieten die Möglichkeit, Prozesse der Selbstführung, des Perspektivwechsels, des systemischen Denkens und des kooperativen Handelns zu strukturieren. Aussagen über

Wirkungen lassen sich daraus jedoch nicht ableiten, da eine empirische Absicherung bislang nicht vorliegt.

Die Analyse der beispielhaften Anwendungsfelder basiert auf Runderlassen, offiziellen Konzeptbeschreibungen und öffentlich zugänglichen Ausschreibungen. Eine Einsicht in konkrete Seminarinhalte, didaktische Ausgestaltungen oder interne Evaluationsberichte war nicht möglich. Daher können keine Aussagen zur tatsächlichen Umsetzung, zur Qualität der Durchführung oder zur Tiefe der Bearbeitung der einzelnen Themenschwerpunkte getroffen werden. Die Analyse ist dementsprechend strukturbezogen und konzeptionell angelegt. Die Einschätzung der Anschlussfähigkeit basiert auf formalen Zielsetzungen, sodass Abweichungen zwischen Konzept und Praxis nicht berücksichtigt werden können.

Wie bereits in Kapitel 2.2 beschrieben, fehlt es bei der Professionalisierung in Deutschland an geeigneten Möglichkeiten, vor allem innere Kompetenzen gezielt zu fördern. Außerdem hat sich bei der Recherche gezeigt, dass auch neue Forschungen noch keinen Eingang in die Professionalisierung gefunden haben (Hauser & Klein, 2025, S. 8). Die IDGs wurden dahingehend in Kapitel 3 sowie in Kapitel 4.2 als möglicher Orientierungsrahmen analysiert und bieten Anknüpfungspunkte an den aktuellen Diskurs. In der Analyse konnten zwei wichtige Punkte herausgearbeitet werden. Zum einen zeigt sich, dass die IDGs in bestehende Formate integriert werden können, zum anderen, dass es bisher an langfristiger Begleitung nach der Amtsübernahme fehlt.

Vor diesem Hintergrund lässt sich konzeptionell ein begleitendes Entwicklungsformat ableiten, das über einen längeren Zeitraum angelegt ist und explizit an allen fünf Dimensionen der IDGs orientiert ist. Bei einem solchen Format geht es nicht in erster Linie um Wissensvermittlung oder Leistungsüberprüfung, sondern um die strukturierte Reflexion des eigenen Führungshandelns, der Selbstführung, des kooperativen Handelns und der strategischen Orientierung. Zentrale Merkmale eines solchen Professionalisierungsformates wären:

- langfristige, prozesshafte Anlage mit regelmäßigen Reflexionsphasen
- Verbindung von innerer Entwicklung und konkretem Führungshandeln
- Integration aller fünf IDG-Dimensionen
- keine Bewertungen oder Selektion
- Einbettung in bestehende Professionalisierungsformate

Hierbei handelt es sich nicht um einen ausgearbeiteten Implementierungsvorschlag, sondern um eine theoretisch begründete Ergänzungsmöglichkeit, die aus der vorangegangenen Analyse (siehe Kap. 4.2) abgeleitet wird. Aussagen über Umsetzbarkeit, institutionelle Rahmenbedingungen oder Wirkung lassen sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht treffen.

Auf dieser Grundlage wäre ein solches Format insbesondere in der Phase nach der Amtsübernahme zu verorten, da die formale Qualifikation zu dem Zeitpunkt erstmals unter realen Bedingungen angewendet werden muss. Ziel wäre die kontinuierliche Begleitung zur professionellen Rollenentwicklung. Die Prozesshaftigkeit würde es ermöglichen, wiederkehrende Führungssituationen, Entscheidungsprozesse und relationale Dynamiken aus der Praxis zu reflektieren. Dazu können die IDG-Dimensionen genutzt werden. Ein solches Format würde damit einen Raum eröffnen, in dem innere Entwicklung nicht punktuell, sondern langfristig angelegt bearbeitet werden könnte. Denkbar wäre eine enge Begleitung zu Beginn der Amtszeit und mit zunehmender Praxiserfahrung eine wiederkehrende Reflexion in größeren zeitlichen Abständen. Damit würde die kontinuierliche professionelle Selbstreflexion unterstützt, ohne eine feste Struktur vorwegzunehmen.

5 Diskussion und Implikationen

5.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Auf Grundlage der theoretischen Rahmung und der analytischen Verknüpfung der IDGs mit den Anforderungen an Schulleitungen kann die Forschungsfrage der Arbeit zusammenfassend beantwortet werden. In Kapitel 1 der Arbeit wurde diese wie folgt benannt:

Inwiefern können die IDGs als theoretisch anschlussfähiger Orientierungsrahmen zur Ergänzung bestehender Professionalisierungsformate für Schulleitungen dienen und welche konzeptionellen Implikationen lassen sich daraus ableiten?

Die analytische Verknüpfung zeigt, dass eine konzeptionelle Anschlussfähigkeit der IDGs an die personalen Anforderungen an Schulleitungen besteht. Auch in Bezug auf die systemischen sowie sozialen und relationalen Anforderungen lassen sich Anknüpfungspunkte erkennen. Durch diese Anschlussfähigkeit können die IDGs bestehende Führungsmodelle konzeptionell ergänzen. Da bestehende Professionalisierungsformate bislang primär kompetenz- und handlungsorientiert ausgerichtet sind (Schwanenberg et al., 2018, S. 6–7), bieten die IDGs auch hier Ergänzungsmöglichkeiten im Hinblick auf personale, relationale und reflexive Dimensionen. Daraus lässt sich ableiten, dass die IDGs die bislang impliziten Anforderungen sichtbar machen und so helfen können, die bestehende Lücke systematisch zu strukturieren. Dies kann jedoch nur unter Berücksichtigung der aufgezeigten Begrenzungen geschehen.

5.2 Theoretische Einordnung der Ergebnisse

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Ergebnisse theoretisch weiter einordnen. Im Vergleich zu bestehenden Führungsmodellen, die vorwiegend funktional und kompetenzorientiert ausgerichtet sind, lassen sich die IDGs stärker als entwicklungs- und handlungsorientiert verstehen. Vor allem die personalen Anforderungen wie Selbstführung, Ambiguitätstoleranz und Reflexionsfähigkeit können durch die IDGs systematisch strukturiert werden. Bestehende Leadership-Ansätze wie das Instructional Leadership oder auch das LfL adressieren die inneren Dimensionen von Führung zwar, tun dies aber nur implizit (Schmerbauch, 2017, S. 52; Hallinger, 2023, S. 109–110). Die IDGs ermöglichen an dieser Stelle eine explizitere Konzeptualisierung dieser Entwicklungsdimensionen. Dadurch kann das Verständnis von Professionalisierung vertieft werden, indem es durch die Entwicklung von personalen und reflexiven Fähigkeiten ergänzt wird. Dafür braucht es jedoch noch empirische Evidenz, da es an dieser Stelle bislang eine Forschungslücke im Bereich der IDGs im schulischen Kontext gibt. Die konzeptionelle Übertragung ist daher rein theoretisch-analytisch.

Dennoch ermöglichen die erarbeiteten Ergebnisse eine Ergänzung funktionaler Führungsmodelle um innere Dimensionen. Es zeigt sich eine Erweiterung des Führungsverständnisses von den Rollenkompetenzen hin zu inneren Entwicklungsprozessen (Schley & Schratz, 2005, S. 258). Dabei besteht die Gefahr, dass die Führungsanforderungen durch diese Perspektive zu stark psychologisiert werden und strukturelle Bedingungen von Führung in den Hintergrund treten. Es stellt sich daher die Frage, ob Führung durch die Einbindung der IDGs zu sehr individualisiert wird, während organisationale Rahmenbedingungen unverändert bleiben. Neuere Beiträge der Führungsforschung weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, „[...] dass zukunftsweisende Führung als relationale und strukturell eingebettete Praxis zu begreifen ist [...]“ (Boos et al., 2026, Abs. 27). Boos et al. (2026) benennen des Weiteren die Gefahr der Überpersonalisierung normativer Führungsmodelle und der Überdeckung organisationaler Probleme und verdeutlichen damit mögliche Risiken einer Orientierung an den IDGs (Abs. 25).

Auch im Hinblick auf die Professionalisierung lassen sich die Ergebnisse reflektieren. Wie in Kapitel 2.2 gezeigt wurde, handelt es sich bei der Professionalisierung nicht nur um einen Kompetenzzuwachs, sondern um einen Entwicklungsprozess auch in Bezug auf Haltungen und Werte (Schratz, 2023, S. 40). Die IDGs betonen diesen Bezug, indem sie kontinuierliche Selbstreflexion und personale Entwicklung in den Fokus stellen. Daraus lässt sich konzeptionell ableiten, dass Professionalisierung als ein Entwicklungsprozess umgesetzt werden sollte, anstatt nur als Qualifizierungsprozess. Teilweise werden diese Ansätze in der Professionalisierung von Schulleitungen bereits aufgegriffen (siehe Kapitel 4.2), sind aber weiter ausbaufähig. Es zeigt sich auch in diesem Bereich das Spannungsfeld zwischen innerer Entwicklung und organisationalen Anforderungen. Offen bleibt, inwiefern die IDGs tatsächlich professionstheoretisch anschlussfähig sind oder ob sie vielmehr einen normativen und idealistischen Orientierungsrahmen darstellen. Diese Frage könnte in weiterer empirischer Arbeit beantwortet werden.

Die theoretische Einordnung macht deutlich, dass sich aus den verschiedenen Ergebnisbereichen unterschiedliche Spannungsfelder moderner Schulleitung ergeben. Dazu zählen beispielsweise Freiwilligkeit versus Verpflichtung, relationale Führung versus administrative Steuerung, Selbstreflexion versus Handlungsdruck sowie Entwicklungszeit versus Arbeitsverdichtung. Solche Spannungen sind für Führung nicht ungewöhnlich, sondern konstitutiver Bestandteil (Schratz, 2023, S. 19). Gerade im Bildungssystem sind Ambiguitäten durch unterschiedliche Erwartungen, begrenzte Ressourcen und institutionelle Vorgaben dauerhaft präsent. Die IDGs bieten zwar keine Auflösung der Spannungen, können aber als Reflexions- und Orientierungsrahmen dienen, der

Führungskräften dabei helfen kann, mit den widersprüchlichen Anforderungen reflexiv umzugehen.

5.3 Grenzen und Potenziale der Inner Development Goals

Neben der theoretischen Einordnung der Ergebnisse ist für die Bewertung der Integration der IDGs auch die Betrachtung ihrer strukturellen Grenzen notwendig. Um die Ergebnisse richtig interpretieren zu können, müssen diese auch aus systemischer Sicht eingeordnet werden. Dabei stellt sich zunächst die Frage nach der praktischen Umsetzbarkeit der Integration der IDGs in die bestehenden Professionalisierungsformate. Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, ist die Arbeit von Schulleitungen durch zunehmende Aufgaben und begrenzte zeitliche Ressourcen geprägt (Schwanenberg et al., 2018, S. 6–7). Die eigene Entwicklungsarbeit konkurriert dabei mit den administrativen und organisationalen Aufgaben, sodass die Gefahr zusätzlicher Belastung entsteht.

Zudem ist die Leitung von Schulen stark rechtlich reguliert, hierarchisch organisiert und sehr von verfügbaren Ressourcen abhängig (Hohberg, 2015, S. 34–35). Damit unterscheidet sich das System Schule deutlich von wirtschaftlich orientierten Organisationen, in denen die IDGs bislang überwiegend Anwendung finden. Gerade die beamtenrechtlichen Rahmenbedingungen weisen auf mögliche Schwierigkeiten in der Umsetzung hin. So kann niemand verpflichtet werden, sich in seiner Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Zudem sind Haltungen und personale Entwicklung weder prüfbar noch eindeutig messbar, sodass ein Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Verpflichtung entsteht. Diese Spannung kann mit dem Dienstrecht jedoch nicht aufgelöst werden. Auch die bestehenden hierarchischen Strukturen können die Integration der IDGs erschweren. Berichtspflichten und Zielvereinbarungen verdeutlichen in diesem Zusammenhang das Spannungsfeld zwischen relationaler Führung und administrativer Steuerung. Zuletzt sind die zur Verfügung gestellten Ressourcen ausschlaggebend für eine mögliche Integration der IDGs. Maßnahmen wie Coaching und Supervision sind kosten- und zeitintensiv, wodurch die Gefahr entsteht, symbolische Reformen umzusetzen, ohne Budget zur Verfügung zu stellen. Eine nachhaltige Implementierung wäre nur bei struktureller Unterstützung (Zeit, Geld und Personal) realistisch. Es muss an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass die IDGs keine Systemlösung sind.

Trotz der beschriebenen Begrenzungen eröffnen die IDGs auch Potenziale und Chancen auf personaler und relationaler Ebene. Durch die Betonung von Selbstführung und die Förderung von Ambiguitätstoleranz können die IDGs dazu beitragen, den reflektierten Umgang mit Belastungssituationen zu stärken und individuelle Bewältigungsstrategien zu unterstützen. So könnten die IDGs zur Stärkung der (psychischen) Gesundheit

der Schulleitung beitragen. Darüber hinaus könnten relationale Dimensionen wie Wertschätzung, Empathie und innere Stabilität Bedingungen begünstigen, die das Schulklima innerhalb eines Kollegiums positiv beeinflussen. Reflektiertes Führungshandeln kann dadurch Rahmenbedingungen fördern, in denen Motivation, Konfliktreduktion und Vertrauen ermöglicht werden. Sowohl die Gesundheit der Schulleitung als auch die der Lehrkräfte könnte sich verbessern. Das wiederum kann sich dann auf die Schüler*innen auswirken, indem sich indirekte Effekte über ein verbessertes Schulklima zeigen oder sich die Lernumgebung durch konsistente Führung verbessert (Dubs, 2015, S. 92–94). Diese Potenziale und Chancen bleiben jedoch an die strukturellen Voraussetzungen gekoppelt und dürfen nicht als unmittelbare Wirkung der IDGs verstanden werden.

5.4 Implikationen für Professionalisierungsformate

Auch wenn sich sowohl Grenzen als auch Potenziale und Chancen zeigen, lassen sich aus den Ergebnissen Implikationen für die Professionalisierungsformate ableiten. Die Integration der IDGs sollte dafür langfristig und in Prozesse eingebettet erfolgen. Dafür sind Formate wie Coaching, Supervision und Reflexion sinnvoll, um die Gefahr von punktueller Integration in Fortbildungsangebote zu vermeiden. Die Begleitung sollte möglichst sowohl vor als auch nach Amtsübernahme stattfinden. Voraussetzung dafür sind allerdings zeitliche Ressourcen, die seitens der Bildungspolitik zur Verfügung gestellt werden sollten, sowie die strukturelle Verankerung der Maßnahmen.

In der vorliegenden Arbeit wurden keine eigenen Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung der IDGs entwickelt, da der Fokus zunächst auf der konzeptionellen Einordnung lag. Exemplarisch kann allerdings auf bereits bestehende Formate zurückgegriffen werden, die eine Vielzahl an Tools und Methoden zur Förderung einzelner Dimensionen der IDGs anbieten, etwa in Form der Transition Makers Toolbox (2026).⁶ Zudem bestehen weitere entwicklungsorientierte Trainingsansätze, die auf die Unterstützung personaler Entwicklungsprozesse ausgerichtet sind. Exemplarisch lässt sich hier das Zürcher Ressourcen Modell (Storch et al., 2022) nennen. Das Modell ermöglicht das Trainieren von Handlungswissen im Bereich des Selbstmanagements und basiert auf Erkenntnissen der Psychologie und Neurologie (Meier & Storch, 2026, S. 218). Es stellt zwar kein spezifisches Trainingsinstrument zur Förderung der IDGs dar, verdeutlicht jedoch exemplarisch, wie personale Dimensionen, in diesem Fall Selbstführung und der Umgang mit Ambiguität, methodisch operationalisiert werden können. Neben diesen Trainingsansätzen werden in der Forschung auch Möglichkeiten diskutiert, wie

⁶ Entwicklung der Toolbox zur Übersetzung der Schlüsselkompetenzen in Lernaktivität durch verschiedene Universitäten (University of Amsterdam, Technical University Eindhoven, Wageningen University & Utrecht University)

Führungskräfte ihre Arbeitsbedingungen aktiv gestalten können (Job Crafting). Groß Ophoff und Pfurtscheller (2024) schlagen beispielsweise vor, Job Crafting in Professionalisierungsformate für Schulleitungen zu integrieren. So sollen vor allem strukturelle und emotionale Ressourcen gestärkt werden. Ansätze dieser Art knüpfen insbesondere an die personale Dimension von Führung an, da sie die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und die bewusste Gestaltung der Arbeitsbedingungen unterstützen (S. 376). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass sowohl das Zürcher Ressourcen Modell als auch das Job Crafting auf individueller Ebene anknüpfen. Da die IDGs jedoch auch relationale und kollektive Dimensionen umfassen, bleibt die strukturelle Einbettung in organisationale Strukturen entscheidend (Boos et al., 2026, S. 5).

Für die Ableitung von Implikationen für Professionalisierungsformate ist abschließend wichtig zu benennen, dass personale Entwicklung weder vollständig planbar noch steuerbar ist. Professionalisierungsangebote können den Entwicklungsprozess anstoßen und Räume für Reflexion öffnen, aber nicht garantieren, dass daraus konkrete Veränderungen entwickelt werden. Professionalisierung ist daher als ein komplexer, mehrdimensionaler Prozess zu verstehen, der personale, relationale und strukturelle Ebenen umfasst und sich nicht nur durch Interventionen auf einer Ebene steuern lässt.

6 Fazit

6.1 Wichtigste Ergebnisse

Die Forschungsfrage kann abschließend wie folgt beantwortet werden: Die Analyse zeigt eine theoretische Anschlussfähigkeit der IDGs an die Professionalisierungsformate.

Die wichtigsten Ergebnisse zeigen, dass die IDGs personale Anforderungen wie Selbstführung, Ambiguitätstoleranz und Reflexionsfähigkeit systematisch strukturieren können. Innere Kompetenzen werden dadurch theoretisch präzisiert und diffuse Anforderungen erhalten konzeptionelle Struktur. Auch die relationalen und systemischen Anforderungen zeigen sich anschlussfähig und ermöglichen eine Ergänzung funktionaler Führungsmodelle um entwicklungsorientierte Dimensionen. Die IDGs verdeutlichen die Verschiebung vom kompetenzorientierten Rollenverständnis hin zu entwicklungsorientierten Dimensionen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Professionalisierung nicht ausschließlich als Kompetenzaufbau zu verstehen ist, sondern auch als Entwicklungsprozess verstanden werden sollte. Dabei ist zwischen normativer Orientierung (IDGs), methodischer Operationalisierung und struktureller Einbettung zu differenzieren.

Die Arbeit konnte konzeptionell die Führungsmodelle, Schulleitungsanforderungen und die IDGs integrieren und so bisher diffuse innere Kompetenzen strukturieren. Es konnten Anknüpfungspunkte zur Erweiterung bestehender Professionalisierungslogiken aufgezeigt werden. Die Arbeit stellt keine empirische Validierung dar, sondern dient als erste theoretisch-konzeptionelle Übertragung auf den schulischen Kontext. Wie eine didaktische Umsetzung konkret erfolgen kann, wäre in weiteren empirischen Arbeiten zu untersuchen.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die IDGs als ergänzender, entwicklungsorientierter Rahmen zur theoretischen Schärfung der Professionalisierung von Schulleitungen beitragen können, ohne strukturelle Bedingungen zu ersetzen. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur konzeptionellen Präzisierung personaler Dimensionen schulischer Führung.

6.2 Kritische Würdigung der erlangten Erkenntnisse

Die erlangten Ergebnisse müssen im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit einer kritischen Würdigung unterzogen werden. Da die Arbeit konzeptionell-theoretisch angelegt ist und keine empirische Überprüfung der Anschlussfähigkeit vorgenommen wurde, bleibt die Übertragung der IDGs eine theoretische Annahme. Des Weiteren liegt eine Begrenzung der Ergebnisse im Forschungsgegenstand selbst, da die IDGs implizite Wertannahmen enthalten und die Gefahr der normativen Überhöhung von innerer

Entwicklung besteht. Dadurch entsteht das Risiko, Führung zu idealisieren. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln benannt, besteht durch den Fokus auf die personalen Dimensionen die Gefahr, strukturelle Bedingungen zu überdecken und systemische Probleme zu individualisieren. So könnte sich die Verantwortung für diese Probleme auf die Schulleitung verlagern.

Die durchgeführte Analyse bezieht sich auf das deutsche Schulsystem und im Bereich der Professionalisierung auf NRW. Beamtenrechtliche und hierarchische Strukturen begrenzen die Übertragbarkeit. Die personale Entwicklung ist nicht direkt plan- und steuerbar und Professionalisierungsangebote garantieren nicht zwangsläufig eine Haltungsentwicklung.

Schließlich ist auch die theoretische Selektivität zu benennen, die durch die Auswahl bestimmter Führungsmodelle mögliche andere theoretische Perspektiven nicht berücksichtigt. Die Komplexität schulischer Führung wurde im Rahmen der theoretischen Modellierung notwendigerweise reduziert.

6.3 Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten

Aus den zusammengefassten Ergebnissen lassen sich weitere Forschungsdesiderate ableiten, da das Feld der IDGs im schulischen Führungskontext bislang kaum systematisch untersucht wurde. Zunächst wäre eine empirische Überprüfung der erlangten Ergebnisse im deutschen Schulsystem notwendig. Ebenfalls denkbar wäre ein Vergleich von klassischen Professionalisierungsangeboten und Angeboten, die die IDGs integrieren. Daran anschließend könnten mögliche Zusammenhänge zwischen den IDGs, der Schulentwicklung und der daraus resultierenden Schulqualität und der Lehrkräftegesundheit explorativ untersucht werden. Auch eine Längsschnittuntersuchung bezüglich der Rollenentwicklung von Schulleitungen im Schulsystem wäre denkbar.

Aus der Systemperspektive könnte die zunehmende Komplexität schulischer Führung weiter untersucht werden sowie die Herausforderungen, die sich durch die VUKA-Welt ergeben. Dies könnte etwa durch eine Analyse erfolgen, inwiefern Ambiguitätstoleranz Entscheidungsprozesse unter Unsicherheit beeinflusst. Diese Faktoren könnten im Hinblick auf die Notwendigkeit personaler Stabilität untersucht werden beziehungsweise darauf, wie personale Stabilität bei der Bewältigung von Komplexität helfen kann.

Im Rahmen explorativer Pilotstudien könnten mit klar definierten Evaluationskriterien die abgeleiteten Implikationen der Arbeit in die entsprechenden Professionalisierungsangebote integriert werden. Sollte es bereits entwicklungsorientierte Formate außerhalb der untersuchten Formate geben, wäre hier eine Evaluation sinnvoll.

Die Arbeit beansprucht zwar keine abschließende Bewertung der IDGs im schulischen Führungskontext, konnte aber einen konzeptionellen Beitrag zur theoretischen Strukturierung personaler Dimensionen von Schulleitungen liefern.

Literaturverzeichnis

- Ahrendt, B., Bürklin, N. & Ostberg, P. M. (2024). *Wege agiler Führung – mit Sinn. Praktische Grundlagen für lebendige Organisationen*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68728-4>
- Ankrah, D., Bristow, J., Hires, D. & Henriksson, J. A. (2023). Inner Development Goals: from inner growth to outer change. *Field Actions Science Reports*, 24, 82–87. <https://journals.openedition.org/factsreports/7326>
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2022). *Individuen und Organisationen als Lernende* [Studienbrief]. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bergmann, R. & Garrecht, M. (2021). *Organisation und Projektmanagement* (3. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63754-8>
- Bezirksregierung Düsseldorf. (o. D.). *Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal*. Abgerufen am 31.03.2026, von <https://lfb.nrw.de/brd>
- Bolman, L. C. & Deal, T. E. (2017). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (6th ed.). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119281856>
- Boos, M., Dick, M. & Kauffeld, S. (2026). Führung in Organisationen: Multidimensional, relational, wirksam. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 57(1). Online-Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1007/s11612-026-00871-2>
- Brauckmann, S., Herrmann, C., Hanßen, K. D., Böse, S., Holz, T. & Feldhoff, T. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/projekt-sharp-pdf/a_Brauckmann_AbschlussstagungKurzvortrag.pdf
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Chott, P. O. (2022). Agile Schulleitung. Ein Versuch, die Wirtschaftskonzepte ‚Agile‘, Scrum und Kanban in die Schule zu übertragen. In T. Sticker (Hrsg.), *Agilität in der Schulentwicklung. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 37–52). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38175-2_4

- De Fontana, O. (2020). Schulen professionell führen – oder: Kann man Führung lernen? *Erziehung & Unterricht*, 1–2, 167–175.
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107–118). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5>
- Dezhgahi, U. (2021). *Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center. Eine theoretische und empirische Analyse eines Eignungsfeststellungsverfahrens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32387-5>
- Dezhgahi, U., Goldenbaum, A. & Kuhn, H. P. (2014). *Abschlussbericht der Evaluation des Landespilotprojekts „Schulleitungs-Coaching“ in Nordrhein-Westfalen*. Universität Kassel. https://www.qua-lis.nrw.de/system/files/media/document/file/2013_abschlussbericht_slc_1.durchlauf.pdf
- Dormann, M., Reinke, H., Warwas, J., Schmieden, A. & Wittmann, E. (2018). Kommunikation und Führung: Leadership als Herausforderung für die Schulleitung. In M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann & B. Weyand (Hrsg.), *Leadership in der Lehrerbildung* (S. 103–111). <https://doi.org/10.20378/irbo-51469>
- Dubs, R. (2015). *Internationale Entwicklungen und Forschungen zum Schulleitungshandeln* [Studienbrief]. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.
- Eisend, M. & Kuß, A. (2023). *Grundlagen empirischer Forschung. Zur Methodologie der Betriebswirtschaftslehre* (3. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42690-3>
- Emmerich, M. & Feldhoff, T. (2022). Schule als Organisation. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 499–520). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277–298. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90021-8](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90021-8)
- Fabel-Lamla, M. (2025). Multiprofessionelle Kooperation an Schulen. Erwartungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(1), 2–7. <https://doi.org/10.57161/z2025-01-01>

- Fichtner, S., Sandau, M., Glinka, H., Zosel, P., Falter, S., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2025). *Zwischen Vision und Rebellion. Cornelsen Schulleitungsstudie 2025*. FiBS. https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/Schulleitungsstudie_2025.pdf
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill.
- Forsa. (2025). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung* [Im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung e. V.]. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2025-11-28_Bericht_forsa-Berufszufriedenheit-Schulleitungen.pdf
- Fröhlich, C. (2022). Inner Development Goals. *OrganisationsEntwicklung: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management*, 41(4), 104.
- Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Furtner, M. & Baldegger, U. (2023). *Self-Leadership und Führung. Theorien, Modelle und praktische Umsetzung* (3. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43107-5>
- Gerland-Péus, S. & Toteva, I. (2013). *10 Fragen zum Schulleitungs-Coaching (SLC)*. Schulmanagement NRW. https://www.qua-lis.nrw.de/system/files/media/document/file/artikel_slc_medienbrief_13-1_0.pdf
- Greenleaf, R. K. (1973). *The Servant as Leader*. Robert K. Greenleaf Center.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Groß Ophoff, J. & Pfurtscheller, J. (2024). Schulleitung werden ist nicht schwer, Schulleitung bleiben umso mehr? Belastungen und Ressourcen von Schulleitungen in Deutschland und Österreich. *Die Deutsche Schule*, 116(4), 366–378. <https://doi.org/10.25656/01:32595>
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. The Hong Kong Institute of Education. <https://scispace.com/pdf/leadership-for-21st-century-schools-from-instructional-5bw08nf8dw.pdf>

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. (2023). Von Instructional Leadership zu Leadership for Learning. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rössler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 92–116). Hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035523010>
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hattie, J. (2015). High-Impact Leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36–40.
- Hauser, B. & Klein, E. D. (2025). Ausbildung von Schulleitenden (Editorial jlb 03/2025). *journal für lehrerInnenbildung*, 25(3), 8–10. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025-edj>
- Helmold, M. (2022). *Leadership. Agile, virtuelle und globale Führungskonzepte in Zeiten von neuen Megatrends*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36364-2>
- Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08398-4>
- Huber, S. G. (2012). Belastungs- und Beanspruchungserleben von Schulleitungen. Erste Ergebnisse einer Schulleitungsstudie in den deutschsprachigen Ländern. *b:sl – Beruf: Schulleitung*, 6(1), 23–25.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2021). Professionalisierung von Schulleitung und Schulaufsicht. Qualifizierungsprogramme im Überblick. *b:sl – Beruf Schulleitung*, 16(1), 9–12.
- Inner Development Guide*. (2025). Inner Development Goals. Abgerufen am 31.03.2026, von <https://innerdevelopmentgoals.org/guide/>
- Jordan, T., Reams, J., Stålné, S. G., Henriksson, J. A., Björkman, T. & Dawson, T. (2021). *Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework*. Growth that Matters AB. https://idg-deutschland.de/wp-content/uploads/go-x/u/63468848-402b-4b81-9c3f-297c061b07e2/IDG_Report_Full.pdf

- Kaya, M. (2023). Examination of the Effectiveness of School Leadership: A Second-order Meta-analysis Study. *Research in Educational Administration and Leadership*, 8(4), 796–824. <https://doi.org/10.30828/real.1115062>
- Kiper, H. (2013). *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023918-0>
- Köster, A. J. (2020). Intercultural Competencies of New Principals Tackling Challenges Related to Leading a Culturally and Linguistically Diverse School. In J. C. Veenis, S. Robertson & J. R. Berry (Eds.), *Multiculturalism and Multilingualism at the Crossroads of School Leadership. Exploring leadership theory, policy, and practice for diverse schools* (pp. 165–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54750-9_10
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2024). Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 74–87). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6051>
- Languth, M. (2007). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. [Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen]. <https://doi.org/10.53846/goediss-3106>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, 10, 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Division of Research, Harvard Business School.
- Meier, R. & Storch, M. (2026). Coaching mit dem Zürcher Ressourcen Modell – ZRM®. In E. Lippmann, T. Garcia & T. Klink (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (4. Aufl., S. 217–233). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71516-1_13

- Meyer, A., Richter, E., Gronostaj, A. & Richter, D. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“. Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 277–295. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.03>
- Ministerium für Schule und Bildung. (2019a). *Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57–60 SchulG); Ergänzung Anlage 1 Nummer XIV* [Runderlass]. <https://bass.schule.nrw/18680.htm>
- Ministerium für Schule und Bildung. (2019b). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. https://referenzrahmen-schulqualitaet.nrw.de/system/files/media/document/file/poster_referenzrahmen_1.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2008a). *Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen* [Runderlass]. https://referenzrahmen-schulqualitaet.nrw.de/system/files/media/document/file/msw_2008_handlungsfelderundschiesselkompetenzen.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2008b). *Fort- und Weiterbildung; Qualifikationserweiterung für Lehrkräfte, die ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter anstreben (Schulleitungsqualifizierung – SLQ)* [Runderlass]. <https://bass.schule.nrw/9279.htm>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2014). *Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57–60 SchulG)* [Runderlass]. <https://bass.schule.nrw/14149.htm>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2016a). *Bewerbung von Lehrerinnen und Lehrern um ein Amt als Schulleiterin oder als Schulleiter; Eignungsfeststellungsverfahren und dienstliche Beurteilung* [Runderlass]. <https://bass.schule.nrw/16174.htm>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2016b). *Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57–60 SchulG); Neufassung Nummer 3.3 der Anlage 1 Abschnitt XIII* [Runderlass]. <https://bass.schule.nrw/16539.htm>
- Muslic, B., Lankes, E.-M., Schewe, C. M. & Thiel, F. (2022). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Aufgaben der Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in*

- den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (S. 289–353). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5>
- Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schritteser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. querdenken – umdenken – neu denken; Impulse für next practice im Lehrberuf* (S. 8–45). Facultas.
- Rank, A. (2024). Multiprofessionelle Teams in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 140–144). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker. An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago*. Harvard University Press.
- Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4., vollst. aktual. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Ross, S. A. (1973). The Economic Theory of Agency: The Principal's Problem. *American Economic Review*, 63(2), 134–139.
- Roth, W. (2021). *Die resiliente Führungskraft. Sich selbst und andere gesund führen*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33086-6>
- Röbken, H. & Schütz, M. (2016). *Schulorganisation und Schulmanagement* [Studienbrief]. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.
- Scharmer, C. O. (2022). *Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen* (A. Hildenbrand, Übers.) (2. Aufl.). Carl-Auer. (Originalwerk veröffentlicht 2018).
- Scheer, D., Lindmeier, C. & Laubenstein, D. (2017). Führung als Reframing. Das Modell von Bolman und Deal als Ansatz für schulische Führung im Kontext von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), 137–150.
- Schley, W. & Schratz, M. (2005). Leadership als Haltung. Soziale, emotionale, personale Kompetenz – wohin geht der Weg? *Erziehung und Unterricht*, 150(3–4), 250–260.
- Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18427-8>

- Schratz, M. (2023). *Pädagogische Führung Leadership* (2. Aufl.) [Studienbrief]. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.
- Schratz, M. & Ammann, M. (2020). Resiliente Schulführung: Der Sonntagabend gehört dem Tatort. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 140–148.
- Schulz von Thun, F., Ruppel, J., Stratmann, R. & Kurth, N. (2020). *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (21. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schütt, S. C., Wehner, T. & Kals, E. (2026). Führung in der Freiwilligenarbeit: Relationale Praktiken und kulturelle Dynamiken in Non-Profit-Organisationen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 57(1). Online-Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1007/s11612-026-00868-x>
- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. *SHIP Working Paper Reihe, No. 03*. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- Staufenberg, M. (2025). Sich selbst managen. *Schule leiten*, 40, 16–19.
- Stogdill, R. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Storch, M., Krause, F. & Weber, J. (2022). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Theoretische Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®)* (7. überarb. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/86214-000>
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2023). Das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rössler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 34–57). Hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035523010>
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Harper & Brothers Publishers.
- Transition Makers Toolbox. (2026). *All Tools – Transition Makers Toolbox*. Abgerufen am 31.03.2026, von <https://transitionmakers.nl/all/#tabpanel-All>

- Tulowitzki, P. & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>
- Van Ackeren-Mindl, I., Klemm, K. & Schmid-Kühn, S. M. (2024). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (4., aktual. u. erw. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43348-2>
- Von Ilsemann, C. & Kretschmer, W. (2020). Wirksame Qualifizierung von Schulleitungen. Erfahrungen aus der Werkstatt „Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 317–323. <https://doi.org/10.25656/01:21853>
- Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision-Making*. University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wrc8r>
- Warwas, J. (2012). Prädiktoren der Arbeitszufriedenheit schulischer Führungskräfte. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 26(1), 56–77.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. J.B.C. Mohr (Paul Siebeck).
- Werther, S. (2014). *Geteilte Führung. Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05344-4>
- Wunderer, R. (2011). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (9., neu bearb. Aufl.). Luchterhand.
- Wunderer, R. (2018). *Führung und Zusammenarbeit in Märchen und Arbeitswelten*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18167-3>

Anhang

Legende:

☑ Kombinationen, die in Kapitel 3.2 genauer erläutert werden

		Being					Thinking					Acting					Collaborating					Relating				
		Innerer Kompass	Integrität und Authentizität	Offenheit und Lerninstellung	Selbstbewusstsein	Präsenz	Kritisches Denken	Perspektivische Fähigkeiten	Systemdenken	Langfristige Orientierung und Vision	Kreativität	Mut	Hoffnung und Optimismus	Bewusste Nutzung von Ressourcen (Personal/Zeit)	Proaktivität	Belastbarkeit	Fähigkeit im Aufbau von Beziehungen	Inklusive Denkweise und interkulturelle Kompetenz	Co-Creation Skills	Kommunikationsfähigkeit	Mobilisierungsfähigkeit	Wertschätzung	Verbundenheit	Bescheidenheit	Empathie und Mitgefühl	Vergebung
Personale Anforderungen	Selbstführung	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	☑	☐
	Selbstreflexionsfähigkeit	☐	☐	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☑	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☑	☑
	Umgang mit Unsicherheit & Ambiguität	☐	☐	☑	☑	☑	☑	☐	☑	☐	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☑	☑
	Emotionale Selbstregulation	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☑	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☑	☑	☑
	Belastungsbewältigung & Resilienz	☐	☐	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☐	☑	☑	☑	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	☑	☑	☑
Systemische Anforderungen	Klare Identifikation mit der Rolle als Führungskraft	☑	☑	☐	☑	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Multiperspektivisches Denken	☐	☐	☑	☐	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐
	Anpassung des Führungsstils an unterschiedliche Kontexte	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☑	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☑	☐
	Umgang mit Komplexität schulischer Systeme	☑	☑	☐	☑	☑	☑	☑	☐	☑	☐	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☑	☐	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☑
Soziale/relationale Anforderungen	Vernetztes Denken über Organisation, Personen & Umwelt hinweg	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☑	☐	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☑	☐	☐	☐	☐
	Ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☑	☑	☑	☑	☐
	Beziehungsarbeit auf Augenhöhe bei flachen Hierarchien	☐	☐	☑	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☑	☑	☐	☑	☑	☑	☑	☑
	Konfliktlösekompetenz	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	☐	☑	☐	☐	☐	☑
Professionsbezogene Anforderungen	Gestaltung kooperativer Schul- und Führungskulturen	☐	☑	☐	☑	☐	☐	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☐	☐	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑
	Kontinuierliche eigene Weiterentwicklung	☐	☐	☑	☑	☐	☑	☑	☐	☑	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☑
	Teilnahme an Fort- & Weiterbildungen	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Bereitschaft zum lebenslangen Lernen	☐	☐	☑	☑	☐	☑	☑	☐	☑	☑	☑	☑	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☑
	Nutzung reflexiver Formate (z. B. Coaching, Mentoring, kollegiale Beratung)	☑	☑	☐	☐	☑	☐	☑	☐	☐	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☑	☑	☐	☐	☐	☑
Professionsbezogene Anforderungen	Transfer von Professionalisierung in den schulischen Alltag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		Being					Thinking					Acting					Collaborating					Relating				
		Innerer Kompass	Integrität und Authentizität	Offenheit und Lerninstellung	Selbstbewusstsein	Präsenz	Kritisches Denken	Perspektivische Fähigkeiten	Systemdenken	Langfristige Orientierung und Vision	Kreativität	Mut	Hoffnung und Optimismus	Bewusste Nutzung von Ressourcen (Personal/Zeit)	Proaktivität	Belastbarkeit	Fähigkeit im Aufbau von Beziehungen	Inklusive Denkweise und interkulturelle Kompetenz	Co-Creation Skills	Kommunikationsfähigkeit	Mobilisierungsfähigkeit	Wertschätzung	Verbundenheit	Bescheidenheit	Empathie und Mitgefühl	Vergebung
Administrative/organizacionale Anforderungen	Sicherstellung von Verwaltungs- / Organisationsaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Umsetzung behördlicher Vorgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Repräsentation der Schule nach außen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Vereinbarkeit von Lehrdeputat & Leitungsaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisations-/Schulentwicklungsanforderungen	Steuerung von Organisationsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gestaltung & Begleitung von Schul- & Qualitätsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Umgang mit zeitlicher Überlastung & konkurrierenden Anforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Datenbasierte & evidenzgestützte Entscheidungsfindung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verständnis schulischer Steuerungslogiken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalführungs-/Personalentwicklungsanforderungen	Führung & Entwicklung von Lehrkräften	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Aufbau professioneller Lerngemeinschaften	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Förderung kollegialer Zusammenarbeit & geteilter Verantwortung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Umgang mit Konflikten im Kollegium	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Übergeordnete Anforderungen moderner Schulleitung	Werte- & entwicklungsorientiertes Führungshandeln	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Reflexive Haltung gegenüber eigenem Handeln	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Integration fachlicher, organisationaler & personaler Dimensionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Bewältigung steigender Komplexität bei begrenzten Ressourcen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Eidesstattliche Erklärung

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

Düsseldorf, 31.03.2026
Ort, Datum

Frederike Weiler
Unterschrift