

Bastian Hodapp

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

EMOTIONALE PROFESSIONALITÄT

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis
pädagogischer Führungskräfte



Bastian Hodapp

EB 
 LBL

EMOTIONALE PROFESSIONALITÄT

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis
pädagogischer Führungskräfte

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

-Vergriffen-

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjekt-
wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-
prozesse aus beziehungstheoretischer
Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 32

Claudia Kulmus

Altern und Lernen

Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des
Lernens im Alter

Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004592

ISBN 978-3-7639-5825-2

Band 33

Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens

Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer
bildungspolitischen Leitidee

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004594

ISBN 978-3-7639-5829-0

Band 34

Thomas Prescher

Ökologisch Bilden

Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen
Entwicklung in Organisationen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004595

ISBN 978-3-7639-5831-3

Band 35

Johanna Gebrande, Claudia Pfrang, Georg Frericks

Bildungsangebote für Menschen ab 50 Jahren zielgruppenspezifisch planen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004590

ISBN 978-3-7639-5821-4

Band 36

Karin Julia Rott

Medienkritikfähigkeit messbar machen

Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern
von 10- bis 15-Jährigen

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004596

ISBN 978-3-7639-6073-6

Bastian Hodapp

EMOTIONALE PROFESSIONALITÄT

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis
pädagogischer Führungskräfte



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2020 wbv Publikation,

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

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung:

Christiane Zay, Potsdam

Best.-Nr. 6004597

ISBN 978-3-7639-5835-1 (Print)

DOI: 10.3278/6004597w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum

Download unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender

Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Printed in Germany

«D30: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, vorgelegt von Bastian Hodapp, 2018 (Einreichungsjahr), 2020 (Erscheinungsjahr);

1. Gutachter: Prof. Dr. Dieter Nittel, 2. Gutachter: Prof. Dr. Michael Fingerle,

3. Gutachter: Prof. Dr. Michael Göhlich; Tag der mündlichen Prüfung: 23.07.2019

Die Dissertationsschrift wurde unter dem folgenden Originaltitel vom Promotionsausschuss am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main genehmigt:

Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie mit pädagogischen Führungskräften aus dem Elementar- und Sekundarbereich sowie der Erwachsenen-/Weiterbildung.»

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Für meine Eltern

„Wer lebt, fühlt; wer nicht fühlt, ist tot.“

(Wulf, 2018, S. 117)

Inhalt

Vorwort	13
Abstract	15
1 Emotionen – die vergessene Größe in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung	17
2 Stand der Forschung: Emotionen und Führung – ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand	27
2.1 Emotionen und Gefühle	28
2.1.1 Begriffsbestimmungen	29
2.1.2 Ordnungssysteme	39
2.1.3 Emotionale Intelligenz und emotionale Kompetenz	43
2.1.4 Emotions-/Gefühlsarbeit	49
2.1.5 Emotionen und Gefühle im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	53
2.2 Führen – Leiten – Managen	58
2.3 Emotionen und Führung	66
2.3.1 Theoretische Konzeptionen und empirische Studien	71
2.3.2 Bildungsbereichsbezogene empirische Studien	88
2.4 Pädagogische Führungskräfte: Aktuelle Situation, Aufgaben, Kompetenzen und Qualifizierungsangebote	96
2.4.1 Elementarbereich	96
2.4.2 Sekundarbereich	100
2.4.3 Erwachsenen-/Weiterbildung	107
2.4.4 Ausgewählte Bezüge zur Relevanz von Emotionen im professionellen Handeln pädagogischer Führungskräfte	112
3 Forschungsmethoden, Datenerhebung und Datenauswertung	117
3.1 Forschungsdesign: Ansatz, Methodologie und Methoden	117
3.1.1 Herausforderungen bei der empirischen Erfassung von Emotionen	117
3.1.2 Die Situation als sozialwissenschaftliche Analyseeinheit	124
3.1.3 Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung	135
3.1.4 Die Methodologie der Grounded Theory	138
3.1.5 Die Datenerhebung	146
3.1.6 Die Datenauswertung	183

3.2	Reflexion des Forschungsprozesses	199
3.2.1	Beginn der Dissertation und Wahl des Themas	199
3.2.2	Aufnahme in die Forschungswerkstatt	200
3.2.3	Von der emotionalen Intelligenz zur Empathie und schließlich zur emotionalen Kompetenz	202
3.2.4	Wahl der Methoden	204
3.2.5	Leitfadenkonstruktion, Probeinterviews und Interviewkritik	205
3.2.6	Besondere Herausforderungen bei der Datenauswertung	208
3.2.7	Emotionale Professionalität	210
3.2.8	Problematik der zirkulären Argumentation	211
4	Emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte – eine gegenstandsbezogene Theorie	213
4.1	Das Phänomen: die situationsspezifische Perzeption von Emotionen ...	214
4.1.1	Konflikt- und krisenhaft wahrgenommene Situationen und Ereignisse	219
4.1.2	Positiv wahrgenommene Situationen und Ereignisse	275
4.2	Das Phänomen aus analytischer Perspektive	285
4.2.1	Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes	286
4.2.2	Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität	290
4.3	Die ursächlichen Bedingungen: Irritation/Störung der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase	294
4.4	Professionelles Handeln in emotional konnotierten Situationen: Die Strategien der Führungskräfte	299
4.4.1	Rekrutierung professioneller Unterstützung	304
4.4.2	(Beratungs-)Gespräche	304
4.4.3	Initiierung von Aushandlungsprozessen	305
4.4.4	Informieren, Organisieren und Argumentieren	306
4.4.5	Erziehen, Disziplinieren und Sanktionieren	307
4.4.6	Sicherung der Integrität, Wahrnehmung der Fürsorgepflicht und Strategien der Begleitung	308
4.4.7	Emotionale Rigidität, Kontrolle und Dosierung von Emotionen, offener Umgang mit Emotionen und emotionaler Kontrollverlust .	308
4.4.8	Strategien der Empathie, Anteilnahme, Vertrauensbildung und der Instrumentalisierung von Gefühlen	309
4.4.9	Änderung der strukturellen/organisationalen Rahmenbedin- gungen	310
4.4.10	Mobilisierung von biografisch bewährten Strategien der Krisen- bearbeitung	310
4.4.11	Eingeständnis des eigenen Fehlverhaltens	311
4.4.12	Ablehnung bestimmter Handlungsstrategien, Aussitzen, Nicht- Handeln und Rückzug	311
4.4.13	Strategien im Umgang mit emotionalen Belastungen	312

4.5	Situative und situationsübergreifende Einflussfaktoren	322
4.6	Was bleibt? Die Konsequenzen	329
4.6.1	Bedrohungssituationen und Krisen: Prävention, Lösung, Eskalation und Chronifizierung	330
4.6.2	Reputations-/Autoritätsverlust von Organisation und/oder Person	333
4.6.3	Gefühlsevokation und Deemotionalisierung	334
4.6.4	Lernmomente	335
4.6.5	Strukturelle und organisationale Veränderungen	336
4.7	Emotional konnotierte Spannungsverhältnisse und Paradoxien im professionellen Handeln pädagogischer Führungskräfte	337
4.7.1	Emotionale Rigidität und Suppression von Gefühlen vs. unkontrollierte emotionale Expressivität und emotionaler Kontrollverlust	339
4.7.2	Eigene emotionale Bedürftigkeit vs. emotionale Bedürftigkeit Dritter	342
4.7.3	Emotionale Indifferenz beim geduligen Zuwarten vs. notwendiges Eingreifen	344
4.7.4	Die Unmöglichkeit von emotionaler Neutralität: strikte Gleichbehandlung vs. Gewährung von Sonderrechten	346
4.7.5	Trennung/Verbindung von lebensweltlich-kontextualisierter und berufsgebundener Emotionalität	348
4.7.6	Emotionale Nähe vs. emotionale Distanz	350
4.7.7	Emotionale Überformung des Spannungsverhältnisses der Zuweisung organisationaler und professioneller Eigenverantwortung einerseits und organisatorischer Sachzwänge und heteronomer Einflüsse andererseits	353
4.7.8	Emotionale Reaktionen auf das Spannungsverhältnis von Entscheidungszwang und Handlungsdruck unter Unsicherheit und Ungewissheit	357
4.7.9	Emotionalisierung des Spannungsverhältnisses konfligierender Interessen	358
4.7.10	Gefahr der emotionalen Eskalation: Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit von Sanktions- und Disziplinarmaßnahmen einerseits versus Gewährleistung von Integration, Vertrauen und Kooperation andererseits	361
4.7.11	Emotionale Konnotation des Spannungsverhältnisses zwischen Kooperation und Konkurrenz	363
4.8	Die komparative Perspektive: die drei pädagogischen Berufsgruppen im Vergleich	365
4.8.1	Dominanz der negativ konnotierten Situationsbeschreibungen ...	365
4.8.2	Führung in der Erwachsenen-/Weiterbildung: Eine emotionsarme Tätigkeit?	367
4.8.3	Die beteiligten Akteurinnen und Akteure	368
4.8.4	Strukturelle Gemeinsamkeiten	369
4.8.5	Phänotypische Differenzen der zentralen Kategorien	372

5	Fazit und Ausblick	379
5.1	„Emotionale Professionalität“	379
5.2	Der Kosmos der Gefühle	383
5.3	Qualifizierung und Begleitung erforderlich	386
5.4	Zur weiteren Praxisrelevanz der Studienergebnisse	390
	Literaturverzeichnis	393
	Abbildungsverzeichnis	425
	Tabellenverzeichnis	427
	Anhang	429
A	Leitfaden Experteninterviews (Version Elementarbereich)	429
B	Einwilligungserklärung zum Interview	431
C	Informationsblatt zum Forschungsprojekt und zur Interviewdurchführung	431
D	Vorlage zur Kontaktaufnahme per E-Mail bezüglich Interviewanfrage	433
E	Interviewprotokollbogen	434
F	Standardisierter Fragebogen als Ergänzung zum Interview	435
	Autor	437
	Danksagung	437

Vorwort

Eine Verbindung von Emotionalität und Professionalität, so wie in der hier vorgelegten Untersuchung vorgenommen, liegt sowohl aus Sicht der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung als auch vom Standpunkt der Professionsforschung grundsätzlich nahe. Vielleicht ist es auch nur ein erster, durchaus diffuser Eindruck, der die „Gesamtheit des Gefühlslebens“ in den Zusammenhang des professionellen Handelns von pädagogischen Berufsgruppen stellt. Oft wird professionelle Distanz gleichgesetzt mit einer „objektiven“ Urteilsfähigkeit der pädagogischen Praktiker:innen und diese Objektivität wird erreicht, indem die eigenen Emotionen nicht zu stark in professionelle Handlungen einfließen. Es ist gerade vor diesem Hintergrund erstaunlich, dass bislang kaum empirische Befunde darüber vorliegen, welche Bedeutung Emotionen in der pädagogischen Berufspraxis für die Bildungspraktiker:innen haben. Wissen wir doch u. a. aus Studien zum professionellen Habitus und durch die theoretischen Ausführungen zur Berufsrolle, dass in pädagogischen Arbeitsbündnissen das Vertrauen, welches ja im weitesten Sinne auf Gefühlen basiert, ohne ein Gefühl zu sein, aufseiten der Adressatinnen und Adressaten sowie der pädagogischen Akteurinnen und Akteure maßgeblich für das Gelingen einer tragfähigen pädagogischen Arbeit erforderlich ist. Und so wissen wir auch, gerade bei habituellen Handlungspraxen, dass der professionell agierende Mensch in seiner Gesamtheit in Erscheinung tritt, wenngleich zum kompetenten Rollenhandeln die Rollendistanz integraler Bestandteil ist – ein Ausschluss von Emotionalität daher zweifelsfrei fernliegt.

Die Studie entwirft die Trias von Emotionalität, Professionalität und (pädagogischer) Führung aus der Perspektive eines konsequent vergleichend vorgehenden erziehungswissenschaftlichen Ansatzes. Diesem liegt die Annahme zugrunde, dass über den Vergleich unterschiedlicher pädagogischer (und in einigen Fällen auch nicht-pädagogischer, vgl. Meyer 2017) Berufsgruppen spezifische Bereichs- und Handlungslogiken identifizierbar werden. Damit trägt Bastian Hodapp mit seiner Arbeit zur weiteren Etablierung der komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung bei, die inzwischen auch ein institutionelles Dach erhalten hat, nämlich das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung an der Fern-Universität in Hagen (ZeBOHagen), einer ehemaligen Wirkungsstätte des Autors.

Aus der Perspektive von Leitungspersonen der Elementarbildung, des Gymnasiums und der Erwachsenen-/Weiterbildung wird nach der Bedeutung von Emotionen für das professionelle Handeln gefragt und es werden Merkmale beschrieben, die emotionale Professionalität kennzeichnen. Kein leichtes Unterfangen, zeichnen sich doch Gefühle und Emotionen durch ein hohes Maß an Kontingenz aus. Gefühle sind – wenn man so will – „anarchisch“ und widerstehen jeder Ordnung. Sie sind spontan und schwer zu kontrollieren. Bastian Hodapp hat mit seinem theoretischen Modell, mit den Mitteln der wissenschaftlichen Argumentation und Em-

pirie die im beruflichen und lebensweltlichen Kontext vermeintlich vorherrschende gefühlsmäßige „Unordnung“ geordnet.

Die in der Studie entwickelte Schlüsselkategorie der emotionalen Professionalität auf Basis der rekonstruktiven Analyse von 47 Fallvignetten zeigt sehr eindringlich, dass das berufspraktische Handeln des Leitungspersonals von Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens maßgeblich von emotional konnotierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien geprägt ist. Der Ansatz der komparativen Berufsgruppenforschung findet erneut Bestätigung. Ohne bereits Ergebnisse vorwegnehmen zu wollen, finden sich doch eindeutige Belege dafür, dass bereichsübergreifend die Merkmale einer emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte gelten und im Fazit auf Ebene des Führungshandelns zwischen den Bildungssegmenten mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede existieren.

Professionelles Handeln ergibt sich immer auch aus der Situation und ist gewissermaßen flüchtig und individuell. In der damit verbundenen mangelnden Standardisierbarkeit pädagogischer Handlungen wird die Wichtigkeit von Reflexivität auch in Bezug auf die eigene Emotionalität deutlich. „Professionalität hat eine emotionale Seite!“, appelliert Hodapp in seinem Fazit und adressiert diesen Appell gleichermaßen an erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis. Trauen wir (!) uns doch einfach, die Emotionalität als pädagogische Kategorie anzunehmen und ihr mehr Aufmerksamkeit als bisher zu widmen. Bastian Hodapp tut genau das: Präzise und methodisch reflektiert nimmt er die emotionsspezifischen Aspekte des professionellen Handelns pädagogischer Führungskräfte in den Blick und trägt so hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungs- und Professionalitätsdiskurses zu einer maßgeblichen und eigenständigen Erkenntnisgenerierung bei.

Hamburg und Hagen im Mai 2020

Prof.in Dr.in Julia Schütz

Abstract

Pädagogische Professionalität hat eine emotionale Seite! Dieser Erkenntnis haftet auf den ersten Blick möglicherweise etwas Triviales an, liegt es doch nahe, dass gerade in pädagogischen Berufen professionelles Handeln in vielen Fällen von Emotionen durchdrungen und von Gefühlen geprägt und überformt wird. Möglicherweise umso überraschender mag daher die Tatsache anmuten, dass Emotionen bislang als vergessene Größe in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung betrachtet werden können. Daran möchte die hier vorliegende Studie etwas ändern. Mittels eines qualitativen Zugangs (Grounded Theory) wird untersucht, welche Bedeutung Emotionen für das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte haben. Dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung folgend werden Führungskräfte aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich sowie der Erwachsenen-/Weiterbildung miteinander verglichen. Die Studie zeigt, mit welchen emotional konnotierten Situationen pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert werden und mit welchen Strategien sie auf diese Herausforderungen reagieren. Die im Zuge der datenbasierten Theoriebildung entwickelte Schlüsselkategorie „*emotionale Professionalität*“ erweist sich dabei als tragfähiges und empirisch gesättigtes Konzept. Bei der Analyse der Experteninterviews zeigte sich außerdem, dass das professionelle Handeln der Führungskräfte entscheidend von emotional konnotierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien geprägt ist. Insgesamt konnten auf Basis von 47 Fallvignetten elf solcher Spannungsverhältnisse und Paradoxien rekonstruiert werden (Beispiel: „*eigene emotionale Bedürftigkeit vs. emotionale Bedürftigkeit Dritter*“). In einem weiteren Kapitel wird schließlich noch der Frage nachgegangen, inwiefern sich mit Blick auf die emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Leitungspersonal aus den drei untersuchten Bereichen des Bildungssystems identifizieren lassen.

Educational professionalism has an emotional side. At first glance, this insight may seem trivial, since it is obvious that professional action, particularly in pedagogical professions, is permeated by emotions and shaped and transformed by feelings. It is therefore all the more surprising that emotions have, to date, been a forgotten factor in research about educational leaders. The present study aims to change this. A qualitative approach (Grounded Theory) is used to examine the role of emotions in the professional actions of educational leaders, and the data from elementary, secondary, and adult education is compared using the approach of comparative pedagogical professional group research. The study reveals the emotionally charged situations with which pedagogical managers are confronted in their daily work, and the strategies they use in reacting to these challenges. The key category of "emotional professionalism" defined over the course of the data-based theory development proves to be a

sustainable and empirically saturated concept. Analysis of the expert interviews also showed that the professional actions of pedagogues are decisively influenced by emotional tensions and paradoxes. A total of eleven such tensions and paradoxes could be identified on the basis of 47 case vignettes (for example: "own emotional neediness vs. emotional neediness of others"). Finally, one chapter examines the extent of similarities and differences in emotional professionalism between pedagogical managers from the three areas of the education system in question.

1 Emotionen – die vergessene Größe in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung

„Wer lebt, fühlt; wer nicht fühlt, ist tot.“ Mit diesen Worten verweist Wulf (2018, S. 117) darauf, dass Emotionen und Gefühle¹ untrennbar zu unserem Menschsein gehören. Sie sind, so Wulf (2018), „konstitutiv für die Menschen aller Kulturen und aller Zeiten“ (S. 113). Sie gehören zur *conditio humana* (Wulf, 2014, S. 113). Ein Leben ohne Gefühle wäre nach Ansicht von Reichenbach (2018) bedeutungslos. Emotionen und Gefühle sind bei „jedem Gedanken, jeder Handlung und Interaktion vorhanden“ (Arnold & Kleß, 2015, S. 17). Sie nehmen „tiefgreifenden Einfluss auf das menschliche Denken und Handeln“ (Pekrun, 2018, S. 215). Menschen könnten, so Wulf (2014), zwar Gefühle unterschiedlich erleben und auf verschiedene Art und Weise damit umgehen, sie könnten es jedoch nicht verhindern, Gefühle zu haben. Emotionen und Gefühle begleiten uns als Menschen über die gesamte Lebenszeit (Huber & Krause, 2018c).

Beziehungen werden durch Emotionen reguliert (vgl. Kapitel 2.3). Führung kann verstanden werden als Beziehungsarbeit (vgl. Kapitel 2.2). Führt man diese beiden Gedanken zusammen und begreift (personale) Führung in erster Linie als Beziehungs- und Kommunikationsarbeit, dann lässt sich daraus ableiten, dass Emotionen und der Umgang mit ihnen maßgeblich den Führungsprozess prägen. Vorhandene empirische Befunde, theoretische Konzeptionen zum Themenkomplex Emotionen und Führung sowie Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile von Führungskräften deuten ebenfalls darauf hin, dass Emotionen und Gefühlen mit Blick auf Führung eine große Bedeutung zukommt (Gooty et al., 2010; Pundt, 2015; Urban, 2008). So konstatieren beispielsweise Gooty et al. (2010): „Regardless of the leadership lens one looks through (...) affect and emotions are deeply intertwined with the process of leading, leader outcomes and follower outcomes“ (S. 979). Bei Emotionen und Gefühlen scheint es sich um konstitutive Bestandteile von Führung zu handeln, ohne die insbesondere Führung in Bildungseinrichtungen nicht denkbar ist. Dies hängt auch mit den vielfältigen und anspruchsvollen Rollen zusammen, die man als pädagogische Führungskraft auszufüllen hat: Organisationsentwickler:in, Personalentwickler:in, Vorgesetzte:r, Vorbild, Repräsentant:in, Krisenmanager:in, Politiker:in, Verwalter:in, Organisator:in, Gebäudemanager:in, Lehrer:in, Motivator:in, Unternehmer:in (HKM, 2011). Einige Autorinnen und Autoren gehen – unter anderem aufgrund der zunehmend komplexer werdenden Aufgaben von Führungskräften und den damit verbundenen Konflikten – davon aus, dass die Bedeutung von

1 Eine Bestimmung der Begriffe „Emotion“ und „Gefühl“ erfolgt in Kapitel 2.1.1.

Emotionen und Gefühlen im Arbeitskontext zukünftig noch größer werden wird (Arnold, 2003a; Berkovich & Eyal, 2015; Buhren & Neumann, 2015; Goleman et al., 2002a; Urban, 2008). Dies bleibt nicht folgenlos für das pädagogische Führungspersonal. Mit Blick auf Schulleiter:innen spricht Friedman (2002) davon, dass „the school principal's professional world is characterized by overwhelming responsibilities, information perplexities, and emotional anxiety“ (S. 229). Für Beatty (2000) sind besonders die emotionalen Anforderungen dafür verantwortlich, dass viele pädagogische Führungskräfte vorzeitig aus ihren Leitungspositionen ausscheiden.

Umso erstaunlicher ist es, dass bislang kaum empirisch gesicherte Befunde darüber vorliegen, welche Bedeutung Emotionen in der Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte haben. Einer der Gründe dafür ist möglicherweise die Tatsache, dass Emotionen und Gefühle als Forschungsgegenstände „sperrig“ (Arnold, 2003a, S. 1) sind und die Forschenden bei der empirischen Erfassung vor einige Herausforderungen stellen (vgl. Kapitel 3.1.1). So sind viele Fragen weiterhin ungeklärt und verschiedene Forscher:innen konstatieren einen entsprechenden Forschungsbedarf (Beatty, 2000; Gieseke, 2012, 2016; Gooty et al., 2010; Haver et al., 2013; Magyar-Haas, 2018; Pundt, 2015). Dies gilt umso mehr, wenn man den Blick auf die Gruppe der pädagogischen Führungskräfte richtet. Generell liegen nur wenige auf empirischer Basis gewonnene Erkenntnisse zur Berufsarbeit dieser pädagogischen Praktiker:innen vor. Dies gilt in besonderem Maße für die Bedeutung von Emotionen für die professionelle Handlungspraxis pädagogischer Führungskräfte. Beatty (2000) spricht daher auch von einem „largely uncharted territory“ (S. 355). Berkovich und Eyal (2015) kommen ebenfalls zu dem Schluss, die Erforschung von Emotionen bei pädagogischen Führungskräften „is still in its early developmental stage“ (S. 151). Sie stellen fest, dass „key questions still remain unanswered and require additional work to deepen understanding of the relevant phenomena“ (S. 153). Weiter schreiben sie: „Current knowledge about emotional aspects among leaders of educational organizations is still limited“ (S. 129). Hinzu kommt, dass bestehende Befunde sich überwiegend auf den Bereich der Schule fokussieren (Berkovich & Eyal, 2015). Empirisch gesicherte Erkenntnisse aus anderen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens² sind bislang kaum vorhanden. Außerdem gibt es erste Hinweise darauf, dass Ergebnisse aus anderen Feldern gerade im Bereich der Emotions- und Führungsforschung nicht ohne Weiteres auf das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens übertragen werden können (Beitz, o. J.; Luft, 2015; Reis & Kil, 2015).³ Daher sind bildungsbereichsspezifische und bildungsbereichsübergreifende Forschungsarbeiten zu dieser Thematik unerlässlich. Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, auf empirischer Basis die Relevanz von Emotionen für das

2 Zur Definition des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens siehe Kapitel 3.1.3.

3 Reis und Kil (2015) problematisieren dies für die Leitung von Kindertagesstätten wie folgt: „Das Leiten und Managen einer Einrichtung der Elementarbildung bringt hohe professionelle pädagogische Herausforderungen und Verantwortung mit sich, die mit einem Übertragen von Managementwerkzeugen aus der bestehenden Management-/Trainer-/innenliteratur nicht bewältigt werden können“ (S. 37 f.).

professionelle Handeln von pädagogischen Führungskräften aufzuzeigen.⁴ Somit verknüpft diese Arbeit drei zentrale Diskurse: den Emotionsdiskurs, den Führungsdiskurs sowie den Professionalisierungs- beziehungsweise Professionalitätsdiskurs.

Als Forschungsansatz bietet sich ein qualitatives Vorgehen an, da sich dieses besonders gut für die Annäherung an komplexe Einzelfälle eignet (Prenzel et al., 2013). Mit einem qualitativen Forschungsansatz können, so Prenzel et al. (2013), unter anderem Interdependenzen zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene, die „subjektiven (...) Wirklichkeiten (...) pädagogischer Akteure“ (S. 34) sowie soziale Interaktionen in den Blick genommen werden. Ziel sei es, das „Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen“ (Prenzel et al., 2013, S. 34).⁵

Die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Relevanz des Themas beziehungsweise der hier vorgestellten Studie lässt sich unter anderem anhand der folgenden Punkte aufzeigen:

Die Relevanz von Emotionen und Gefühlen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs: Obwohl es sich bei Emotionen eigentlich um „Pädagogische Kategorien“ und „Einheimische Begriffe“ (Huber & Krause, 2018c, S. 3) der Erziehungswissenschaften handelt, wurden sie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahrzehnte nur marginal berücksichtigt. Emotionen bilden den Fokus der vorliegenden Studie. Etliche Forscher:innen beklagen die Zurückhaltung und Rückständigkeit der Erziehungswissenschaft mit Blick auf eine disziplinäre Reflexion von Emotionen und Gefühlen und konstatieren entsprechende Forschungsdesiderata (Arnold & Holzapfel, 2008; Bauer, 2018; Gieseke, 2012, 2016; Huber & Krause, 2018c; Müller, 2011). Huber und Krause (2018c) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Selbstbegrenzung der Erziehungswissenschaft“ (S. 3) und stellen fest, dass die „emotionale Wende“ (S. 3) die Erziehungswissenschaften noch nicht erreicht habe.⁶ Einige der möglichen Gründe für die Tatsache, dass sich die Erziehungswissenschaften für mehrere Jahrzehnte praktisch aus dem Emotionsdiskurs ausgeklinkt haben,

4 Berkovich und Eyal (2015) führen einige Gründe an, warum die Erforschung von Emotionen in Zusammenhang mit dem professionellen Handeln von pädagogischen Führungskräften besonders relevant ist. Erstens würden durch die emotionalen Erfahrungen und den damit verbundenen Emotionsausdruck die Reaktionen der Führungskräfte auf die sie umgebende soziale Wirklichkeit repräsentiert. Gleichzeitig werde damit auch abgebildet, wie sich diese Umwelt bezüglich der von den Leitungspersonen anvisierten Ziele verhalte. Zweitens, so Berkovich und Eyal (2015), beeinflusse das Verhalten der Führungskräfte die Emotionen der Interaktionspartner:innen (beispielsweise Lehrkräfte). Drittens hätten die emotionalen Kompetenzen pädagogischer Führungskräfte maßgeblichen Einfluss auf die Emotionen und das Verhalten der Leitungspersonen selbst und deren Arbeitsleistung. Viertens würden die Emotionen des pädagogischen Leitungspersonals zunehmend durch Makrofaktoren beeinflusst. Diese hätten in den letzten Jahren dazu geführt, dass die Arbeit der pädagogischen Führungskräfte zunehmend komplexer, konfliktreicher und politischer werde.

5 Nach Prenzel et al. (2013) lässt sich qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung aus einer perspektivitätstheoretischen Sicht als „in der Mikroperspektive angesiedelter komplexe Aspekte von Einzelfällen analysierender an Akteursperspektiven orientierter offener iterativ-zirkulärer Forschungsprozess“ (S. 32) charakterisieren.

6 Schnell (2015) verortet den Beginn des *emotional turn* – auch als emotionale beziehungsweise affektive Wende (Farrenberg et al., 2018) oder gar „affective revolution“ (Barsade et al., 2003, S. 3) bezeichnet – in der Psychologie der 1980er Jahre. Dieser habe jedoch rasch andere wissenschaftliche Disziplinen wie die Evolutionsbiologie, die Soziologie, die Ethnologie, die Kognitionswissenschaften, die Philosophie, die Filmwissenschaften und andere kulturwissenschaftliche Disziplinen erfasst. Als Gründe für diesen *emotional turn* führt Schnell (2015) die Möglichkeiten interdisziplinärer Forschung, ökonomische Interessen am Management von Emotionen, Fragen der Identitätsbildung, das feministische Interesse an einer Höherbewertung des Emotionalen sowie vor allem auch „ein (medial gesteuertes) populäres Interesse an dem, was Andere fühlen“ (S. 17) an. Nach Ansicht von Schnell (2015) habe die „durch die Medien geförderte Neugier auf das Intimleben fremder Personen (...) wesentlich zu diesem Boom der transdisziplinären Emotionsforschung geführt“ (S. 17).

werden in Kapitel 2.1.5 diskutiert. Dabei sind die Erziehungswissenschaften eigentlich prädestiniert dafür, sich mit Emotionen als empirischem Forschungsgegenstand auseinanderzusetzen. Dies nicht nur aufgrund der Tatsache, dass sich historisch gesehen frühe Ansätze eines entsprechenden pädagogischen Diskurses nachweisen lassen (Huber & Krause, 2018c; Klika, 2018; vgl. auch Kapitel 2.1.5). Von Scheve (2011) hält die Erziehungswissenschaften auch unter anderem deswegen für besonders geeignet, sich der Emotionsthematik zukünftig wieder verstärkt anzunehmen, da sie den „Faktor Sozialität“ (S. 208) auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtige. Dies sei gerade mit Blick auf die verschiedenen Wirkebenen von Emotionen (Individuum, Dyade, Gruppe, Gesellschaft) von entscheidender Bedeutung. Indem in der vorliegenden Forschungsarbeit emotionale Phänomene in das Zentrum des Erkenntnisinteresses gestellt werden, trägt sie dazu bei, den emotionsspezifischen Diskurs in den Erziehungswissenschaften zu stärken. Gleichzeitig knüpft sie damit an eine alte – zwischenzeitlich fast in Vergessenheit geratene – pädagogische Tradition an.

Die Relevanz des Phänomens Führung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs: Ebenso wie Emotionen und Gefühle, jedoch in noch stärkerem Maße, wurde und wird das Phänomen Führung von den Erziehungswissenschaften in ihrem disziplinären Diskurs vernachlässigt, um nicht zu sagen: missachtet (Dust, 2012; Walter, 2002). Eine weitere Parallele zwischen dem emotionsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der erziehungswissenschaftlichen Reflexion von Führung lässt sich dahingehend aufzeigen, dass es sich auch beim Begriff der Führung eigentlich um einen „durch und durch einheimischen Begriff“ (Nittel, 2012, S. 67) handelt. So weist der erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Führungsdiskurs eine lange Tradition auf. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise auf die Arbeiten von Herbart (1971), Dewey (1963, 1993) und Litt (1958) verwiesen werden, die sich in ihren Schriften zum Thema Führung geäußert haben. Gleichwohl gilt „Führung“ vielen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern als „pädagogisch verdächtiger Begriff“ (Geißler & Solzbacher, 1991, S. 250). Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass bislang nur wenige Arbeiten vorliegen, in welchen das Thema Führung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet wird. Gerade empirische Arbeiten, in denen das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte in den Blick genommen wird, sind nur wenige vorhanden. So konstatiert etwa Wrogemann (2012), dass der erziehungswissenschaftliche Führungsdiskurs bislang über erste Ansätze nicht hinausgekommen sei (vgl. auch Peucker et al., 2017; Reis & Kil, 2015; Schelle, 2014).

Ein entsprechend engagierterer erziehungswissenschaftlicher Führungsdiskurs erscheint aus weiteren Gründen notwendig. So ist zum einen davon auszugehen, dass es zukünftig zunehmend schwieriger wird, Führungspositionen von Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu besetzen (Alke, 2015a/b; Dust, 2012). Ein Grund dafür ist der demografische Wandel und die damit verbundene Pensionierungswelle bisheriger Führungskräfte (Alke, 2015a/b; Timmerberg, 2014). Zum anderen nehmen die Ansprüche an die Führungskräfte von

Bildungseinrichtungen, deren Verantwortlichkeiten und Belastungen kontinuierlich zu (Beatty, 2000; Buhren & Neumann, 2015; Friedman, 2002; HMK & HMDIS, 2011; Schelle, 2014). Den erhöhten Anforderungen und Erwartungen stehen in vielen Fällen jedoch keine angemessenen Gratifikationen gegenüber. Dies macht die Übernahme von Führungsverantwortung zunehmend unattraktiv, was die Anzahl potenzieller Führungskräfte weiter reduziert. Darüber hinaus gibt es auch bei der Einarbeitung und Qualifizierung für Führungspositionen erhebliche Defizite (Brauckmann, 2014; Timmerberg, 2014). Die hier präsentierte Studie nimmt das professionelle Handeln von Leitungspersonen pädagogischer Einrichtungen in den Blick und leistet damit einen Beitrag zu einem erziehungswissenschaftlich geprägten Führungsdiskurs.

Emotionen im erziehungswissenschaftlichen Professionalitätsdiskurs. Anders als den Themen Emotionen und Führung wurde der Thematik „Professionalität des pädagogischen Handelns“ in den vergangenen Jahrzehnten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vergleichsweise deutlich mehr Raum zugestanden. Auffällig ist jedoch, dass in den einschlägigen Arbeiten etwa von Helsper (1996, 2016), Nittel (2000), Schütze (2000) und von Hippel (2011) Emotionen und Gefühle kaum explizit thematisiert werden. Indem die vorliegende Forschungsarbeit die emotionsspezifischen Aspekte des professionellen Handelns von pädagogischen Führungskräften in den Blick nimmt, trägt sie auch hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungs- und Professionalitätsdiskurses zu einer maßgeblichen und eigenständigen Erkenntnisgenerierung bei. Dies lässt sich zum einen auf den Umstand zurückführen, dass Emotionen im professionellen Handeln des Leitungspersonals explizit in den Fokus der Betrachtung gestellt werden. Zum anderen werden mit der Gruppe der Führungskräfte von Bildungseinrichtungen pädagogische Praktiker:innen berücksichtigt, die nur selten in den erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungs- und Professionalitätsdiskurs miteinbezogen werden.

Darüber hinaus grenzt sich die hier präsentierte empirische Untersuchung auch von vielen – meist aus der Psychologie stammenden – Studien ab, in denen versucht wird, emotionale Professionalität (in diesen Arbeiten als emotionale Intelligenz oder emotionale Kompetenz bezeichnet, vgl. dazu auch Kapitel 2.1.3) ausschließlich positivistisch zu bestimmen, indem beispielsweise verschiedene Kompetenzen genannt werden, über die Leitungskräfte verfügen sollten. Dieser Ansatz greift nach Ansicht des Autors zu kurz, um eine emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte angemessen beschreiben zu können. Zwar steht es außer Frage, dass ein bestimmtes Repertoire emotionaler Kompetenzen eine notwendige Bedingung für die Realisierung von emotionaler Professionalität ist. Jedoch sind diese emotionalen Kompetenzen, die hinsichtlich Anzahl und Art der Facetten je nach Forscher:in unterschiedlich definiert werden (vgl. Kapitel 2.1.3), keineswegs hinreichende Bedingungen dafür, dass emotional professionelles Handeln gewährleistet ist. Wie in Kapitel 4.7 gezeigt wird, besteht eine besondere Herausforderung emotionaler Professionalität in der Bewältigung emotionsgebundener Spannungsverhältnisse und Paradoxien. Durch die Rekonstruktion solcher emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und Paradoxien im Rahmen dieser Studie wird deutlich,

dass für ein umfassendes Verständnis von emotionaler Professionalität pädagogischer Führungskräfte neben einem kompetenztheoretischen Zugang eine differenztheoretische Betrachtung (Nittel, 2000, 2011; Nittel et al., 2018) unerlässlich ist.⁷

Erweiterung der bisherigen komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung: Dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (Nittel et al., 2014) zufolge lassen sich neue Erkenntnisse vor allem dadurch generieren, dass pädagogische Berufsgruppen miteinander verglichen und hinsichtlich etwaiger Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden. Indem in der vorliegenden Forschungsarbeit Führungskräfte aus drei kontrastierenden Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Leiter:innen von Kindertagesstätten⁸, Gymnasialschulleiter:innen, Leiter:innen von Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung⁹) miteinander verglichen werden, trägt sie dazu bei, diesen Forschungsansatz zu stärken, der sich in etlichen einschlägigen Studien als besonders ertragreich erwiesen hat (vgl. dazu Kapitel 3.1.3). Dabei stellt die hier präsentierte empirische Untersuchung eine Erweiterung der bisherigen komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung dar. So wird erstmals der Aspekt der Emotionalität explizit mit dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung verbunden.¹⁰ Durch den zielgerichteten Vergleich verschiedener pädagogischer Berufsgruppen aus unterschiedlichen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sollen neue Erkenntnisse über das professionelle Handeln pädagogischer Praktiker:innen gewonnen werden, die zur „Entschlüsselung der Handlungsgrammatik professionellen Handelns“ (Nittel et al., 2012, S. 87) beim Führungspersonal von Bildungseinrichtungen beitragen.¹¹

Aufbauend auf diesen erziehungswissenschaftlichen Relevanzen der vorliegenden Studie, lässt sich deren übergeordnetes Erkenntnisinteresse am besten mit den beiden folgenden Fragen beschreiben:

- Welche Relevanzen haben Emotionen und Gefühle im professionellen Handeln pädagogischer Führungskräfte aus deren subjektiver Perspektive?
- Welche Merkmale kennzeichnen eine emotionale Professionalität des Leitungspersonals von Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens?

7 Nittel (2011) beschreibt den differenztheoretischen Zugang zu Professionalität als eine Forschungsrichtung, bei der die „unaufhebbaren Kernprobleme, Dilemmata, Anomalien und Paradoxien des professionellen Handelns von besonderer Wichtigkeit [sind], zeigen sie doch auf, dass die vermeintlich stabilen und rationalen Merkmale in der Performanz vieler Professionen nur einen Teil in der Realität des professionellen Handelns ausmachen“ (S. 49).

8 Die Begriffe „Kita“, „Kindertagesstätte“ und „Kindertageseinrichtung“ werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet (vgl. auch Peucker et al., 2017).

9 Die Begriffe „Weiterbildung“ und „Erwachsenenbildung“ werden im Rahmen dieser Arbeit als inhaltlich gleichbedeutend verwendet (vgl. Lenk, 2010).

10 Bereits Strauss et al. (1980) forderten „vergleichende Studien über verschiedene Berufe im Hinblick auf die Gefühlsarbeit, die in ihrem Rahmen geleistet wird“ (S. 650).

11 Nach Nittel et al. (2012) erfordert eine solche „Entschlüsselung der Handlungsgrammatik des professionellen Handelns“ (S. 87) die „konsequente Hinwendung zur Logik des Handelns als Fluchtpunkt von Professionalität“ (S. 87). Diese „Hinwendung zur Rekonstruktion des faktischen Geschehens in pädagogischen Ernstsituationen“ (S. 87) werde zwar häufig proklamiert, jedoch nur selten eingelöst. Weiter führen Nittel et al. (2012) dazu aus: „Die Förderung des Bewusstseins, was Pädagogen alles gemeinsam haben, kann sich nicht nur auf die programmatische Basis ihres Tuns beziehen, sondern müsste auch die Praktiken des pädagogischen Alltags als Orte von lebendigen Erfahrungen einschließen“ (S. 92).

Diesem übergeordneten und gemäß den Prinzipien der Grounded Theory-Methodologie sehr weit und offen formulierten Erkenntnisinteresse (vgl. dazu Kapitel 3.1.4) liegen folgende forschungsleitenden Fragestellungen zugrunde:

- Mit welchen emotional konnotierten Situationen werden pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert?
- Wie gehen pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag mit emotional aufgeladenen, herausfordernden beziehungsweise belastenden Situationen um?
- Welche emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und Paradoxien lassen sich mit Blick auf das professionelle Handeln der Führungskräfte aus den drei Segmenten rekonstruieren?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den drei untersuchten pädagogischen Berufsgruppen?

Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil dieser Studie wurden der Forschungsgegenstand skizziert, das Erkenntnisinteresse und die Ziele der Forschungsarbeit dargelegt sowie die forschungsleitenden Fragestellungen präsentiert. Zusätzlich wurden verschiedene Aspekte mit Blick auf die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Relevanz der empirischen Untersuchung aufgezeigt.

Im zweiten Kapitel werden die beiden dieser Arbeit zugrunde liegenden Begriffe „Emotionen“ (Kapitel 2.1) und „Führung“ (Kapitel 2.2) näher bestimmt. Außerdem wird der nationale und internationale Stand der Forschung zum interdisziplinären Forschungsgegenstand „Emotionen und Führung“ dargestellt sowie relevante theoretische Konzeptionen und Modelle beschrieben (Kapitel 2.3). Im letzten Unterkapitel (2.4) wird auf die aktuelle Situation von Führungskräften im Elementar-, dem Sekundarbereich und der Erwachsenen-/Weiterbildung eingegangen. Außerdem werden die Aufgaben dieser Leitungskräfte sowie die für die Bewältigung dieser Aufgaben notwendigen Kompetenzen dargestellt. Schließlich werden Qualifizierungsmöglichkeiten vorgestellt, wie sie für die Führungskräfte aus den einzelnen Segmenten angeboten werden.

Das dritte Kapitel beinhaltet zum einen die Darstellung der Methodologie, des Forschungsdesigns und der Forschungsmethoden (Kapitel 3.1). Zum anderen wird die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses beschrieben (Kapitel 3.2). Im ersten Unterkapitel (Kapitel 3.1.1) werden die Herausforderungen bei der empirischen Untersuchung von Emotionen und Gefühlen skizziert. Auf dieser Basis erfolgt die Auswahl und Begründung der Forschungsmethoden. Als Untersuchungs- und Analyseeinheiten („Fälle“) liegen dieser Studie emotional konnotierte Situationsbeschreibungen zugrunde. Die sozialwissenschaftliche Kategorie der Situation wurde als Analysegrundlage der vorliegenden Forschungsarbeit gewählt, da sie geeignet erscheint, um damit emotionale Aspekte und die damit verbundenen Relevanzen für das professionelle Handeln von pädagogischen Führungskräften aufzuzeigen. Damit kann auch der zunehmend vehementer artikulierten Forderung Rechnung getragen werden, Emotionen und Gefühle unter der Berücksichtigung der Situation, in der

sie in Erscheinung treten, zu erforschen (Denzin, 1990; Gooty et al., 2010; Rajah et al., 2011; Urban, 2008; Wulf, 2018). Auf die Besonderheiten der Situation als sozialwissenschaftliche Analyseeinheit wird in Kapitel 3.1.2 eingegangen. Aufgrund des Vergleichs von Führungskräften aus drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens folgt die Studie dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (Nittel et al., 2014). Dieser Ansatz wird im dritten Unterkapitel (Kapitel 3.1.3) kurz dargestellt. Als methodologische Orientierung bei der Durchführung der Studie dienen die Leitlinien der Grounded Theory nach Strauss (1998) sowie Strauss und Corbin (1996). Dieses Verfahren eignet sich insbesondere zur Erforschung von konkreten, situativ gerahmten Interaktionen und organisationsbezogenen Fragestellungen (Strauss & Corbin, 1996). Diese Methodologie wird in Kapitel 3.1.4 beschrieben. Ziel der Datenerhebung war die Generierung von dichten, emotional konnotierten Situationsbeschreibungen. Dazu wurden Experteninterviews geführt. Die Variante des theoriegenerierenden Experteninterviews eignet sich, um auf Basis der damit erhobenen Daten eine Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln (Bogner et al., 2014).¹² Diese Methode der Datenerhebung wird in Kapitel 3.1.5 dargestellt. Zusätzlich wird in diesem Kapitel auch auf die Leitfadententwicklung und das theoretische Sampling eingegangen. Das Unterkapitel schließt mit den Kurzporträts der befragten Führungskräfte. Die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen erfolgt auf Basis der Rekonstruktion der Situationsbeschreibungen. Dazu wurden die Kodieretechniken der Grounded Theory verwendet. Auf diese Methode der Datenauswertung wird in Kapitel 3.1.6 eingegangen. Das Unterkapitel enthält ebenfalls Angaben bezüglich der vorgenommenen Transkription der Interviews sowie zur Anonymisierung der erhobenen Daten. Darüber hinaus wird das Vorgehen bei der Datenauswertung anhand von Beispielen erläutert. In Kapitel 3.2 erfolgt die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses.

Das vierte Kapitel bildet den Schwerpunkt dieser qualitativen Studie. Darin wird eine gegenstandsbezogene Theorie emotionaler Professionalität pädagogischer Führungskräfte präsentiert. Im ersten Unterkapitel (Kapitel 4.1) werden die emotional konnotierten Phänomene aus Sicht der Führungskräfte auf einer deskriptiven Ebene dargestellt. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Einblick in die Vielzahl und Vielfalt der emotionalen Situationen zu bekommen, mit denen pädagogische Leitungskräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert werden. Anschließend an die Darstellung einer jeden Fallvignette erfolgt eine Analyse des jeweiligen Falles mittels des offenen und axialen Kodierens. Die Ergebnisse der Analysen wurden in Grafiken festgehalten. Das zweite Unterkapitel (Kapitel 4.2) nimmt die emotional konnotierten Phänomene aus einer stärker analytischen – und weniger deskriptiven – Perspektive in den Blick

¹² Bogner et al. (2014) führen dazu weiter aus: „Das heißt, es ist im Prinzip möglich, anspruchsvolle Theoriebeiträge auf der Grundlage von Daten zu entwickeln, die ausnahmslos oder vorwiegend mit Hilfe von Experteninterviews produziert wurden. Für diesen Zweck allerdings ist es zentral, die Aussagen der Experten nicht als Fakten oder Sachinformationen, sondern als Deutungswissen zu verstehen (...). Expertenwissen als Deutungswissen zu konzeptualisieren heißt in methodischer Hinsicht, im Prozess der Auswertung von der manifesten Ebene (Text) auf die latente Ebene (Strukturen) zu schließen, also zu analysieren, was sich an impliziten Handlungsorientierungen und Normen hinter den Aussagen der Experten verbirgt. Es geht, kurz gesagt, um die Rekonstruktion der Bedeutung von Expertenaussagen im Hinblick auf die sie bedingenden Strukturen.“ (Bogner et al., 2014, S.75)

und verdichtet die in den einzelnen Fallvignetten identifizierten Phänomene zu fallübergreifenden Kernkategorien. Im dritten Unterkapitel (Kapitel 4.3) werden die Bedingungen spezifiziert, welche zur Verursachung der emotional aufgeladenen Phänomene beigetragen beziehungsweise diese mitbedingt haben. Die Strategien, welche die Führungskräfte im Umgang mit emotional konnotierten, herausfordernden und/oder belastenden Situationen verwenden, werden in Kapitel 4.4 dargestellt. In einem weiteren Unterkapitel (Kapitel 4.5) werden situative und situationsübergreifende Einflussfaktoren präsentiert. Anschließend wird darauf eingegangen, welche Konsequenzen sich aus dem Umgang der Akteurinnen und Akteure mit den emotional aufgeladenen Phänomenen ergeben (Kapitel 4.6). Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass das Handeln der Führungskräfte in vielen Fällen von emotional konnotierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien gekennzeichnet beziehungsweise geprägt und überformt ist. Auf diese wird in Kapitel 4.7 eingegangen. Das vierte Kapitel endet mit der komparativen Analyse, also mit der Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede, welche sich beim Vergleich der drei pädagogischen Berufsgruppen zeigen (Kapitel 4.8). Zusammenfassend ist es das Ziel des vierten Kapitels (empirischer Teil), ein umfassendes Verständnis davon zu ermöglichen, was eine emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte kennzeichnet, und aufzuzeigen, welche Relevanzen Emotionen und Gefühle bezüglich des professionellen Handelns von pädagogischen Führungskräften haben. Die Arbeit schließt mit dem Fazit und einem Ausblick, dem Literaturverzeichnis sowie den Materialien des Anhangs.

2 Stand der Forschung: Emotionen und Führung – ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand

Im Rahmen dieses Kapitels wird der Forschungsgegenstand näher bestimmt und der aktuelle Stand der Forschung zum Thema „Emotionen und Führung“ aufgezeigt. Dazu wird zunächst im ersten Unterkapitel (Kapitel 2.1) auf Emotionen und Gefühle eingegangen. Das zweite Unterkapitel (Kapitel 2.2) beschäftigt sich mit dem Phänomen Führung und den unterschiedlichen Perspektiven, aus denen Führung betrachtet werden kann. Im dritten Unterkapitel (Kapitel 2.3) werden die Themen aus den beiden vorangegangenen Kapiteln zusammengeführt. Es erfolgt eine Darstellung theoretischer Konzeptionen und empirischer Studien zum Thema „Emotionen und Führung“. Die aktuelle Studienlage wird zunächst bereichsübergreifend dargestellt, bevor anschließend Forschungsarbeiten mit einem expliziten Bezug zum Bildungsbereich präsentiert werden. Da es sich bei der Thematik „Emotionen und Führung“ um einen interdisziplinären Forschungsgegenstand handelt, werden Befunde aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen berücksichtigt und in die Betrachtungen mit eingeschlossen. Im letzten Unterkapitel (Kapitel 2.4) wird die aktuelle Situation von Führungskräften im Elementar-, dem Sekundarbereich und dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung skizziert. Außerdem werden einige Aufgaben dieser Leitungspersonen thematisiert sowie die dafür benötigten Kompetenzen beschrieben. Anschließend werden einige Qualifizierungsangebote vorgestellt, die für Führungskräfte aus diesen drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens vorhanden sind. In einer Schlussbetrachtung am Ende des zweiten Kapitels wird erläutert, warum aufgrund der skizzierten Befunde davon ausgegangen werden kann, dass Emotionen und Gefühle eine besondere Relevanz im und für das professionelle Handeln von pädagogischen Führungskräften haben.

2.1 Emotionen und Gefühle

„I cannot pretend I am without fear.
But my predominant feeling is one of gratitude.
I have loved and been loved;
I have been given much
and I have given something in return (...).
Above all, I have been a sentient being,
a thinking animal, on this beautiful planet,
and that in itself has been an
enormous privilege and adventure.“

(Sacks, 2015, S. 20)

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Definition des Begriffs „Emotion“ sowie verwandter Termini wie „Gefühl“, „Affekt“, „Stimmung“, „Empfindung“ und „Leiden-schaft“ (vgl. Kapitel 2.1.1). Anschließend werden drei gängige Systeme vorgestellt, anhand derer eine Ordnung der unterschiedlichen Emotionen und Gefühle vorge-nommen werden kann (vgl. Kapitel 2.2.2). In einem weiteren Kapitel werden die Konstrukte emotionale Intelligenz und emotionale Kompetenz vorgestellt (vgl. Kapi-tel 2.2.3). Daran schließen sich Ausführungen zu den Gefühls- und Darbietungs-regeln sowie zum Konzept der Emotions- beziehungsweise Gefühlsarbeit an (vgl. Kapitel 2.2.4). Das Kapitel „Emotionen und Gefühle“ endet schließlich mit einer Re-flexion über die Bedeutung von Emotionen und Gefühlen im erziehungswissen-schaftlichen Diskurs (vgl. Kapitel 2.2.5).

Auf einige Aspekte von Emotionen beziehungsweise der Emotionsforschung kann im Rahmen dieses Kapitels beziehungsweise der gesamten Studie nicht näher eingegangen werden. Dazu zählt beispielsweise die Geschichte der Emotionsfor-schung.¹³ Eine Darstellung verschiedener Emotionstheorien und -ansätze wird eben-falls nicht vorgenommen.¹⁴ Ebenso wenig wird ausführlicher auf (neuro-)biologische und (neuro-)physiologische Hintergründe von Emotionen eingegangen.¹⁵ Ebenfalls ausgeblendet werden entwicklungspsychologische Aspekte von Emotionen.¹⁶ Des

13 Plutchik (1980) benennt die vier folgenden Haupttraditionslinien der Emotionsforschung: die evolutionäre Tradition nach Charles Darwin, die psychophysiologische Tradition nach William James, die neurologische Tradition nach Walter B. Cannon und die psychoanalytische beziehungsweise dynamische Tradition nach Sigmund Freud. Für weitere Hintergrundinformationen zur Historie der Emotionsforschung sei beispielsweise auf Frevort und Wulf (2012a), Lewis und Haviland-Jones (2000), Mayring (2003a), Plutchik (1980) sowie Schnell (2015) verwiesen.

14 So werden beispielsweise evolutionsbiologische/-theoretische, psychoanalytische, behavioristisch-lerntheoretische, psychophysiologische, neurophysiologische, ausdrucks-theoretische, kognitionstheoretische, attributionstheoretische, einschätzungs-/bewertungstheoretische, sozial-konstruktivistische, partikuläre und integrative, narrative und entwicklungspsychologische Ansätze beziehungsweise Emotionstheorien sowie funktionalistisch orientierte Komponenten-Prozessmodelle und künstliche Intelligenz unterschieden (siehe hierfür exemplarisch Engelen, 2012; Myers, 2008; Otto et al., 2000b; Plutchik, 1980; Schlegel, 2003; Ulich, 2003b).

15 Für diesbezüglich ausführlichere Darstellungen siehe zum Beispiel die Arbeiten von Bauer (2002, 2006), Borod (2000), Damasio (2001, 2003, 2005, 2017), Frijda (2001), Gazzaniga et al. (2002), Gieseke (2016), Goschke und Dreisbach (2011), Hirschenhauser (2018), Janke et al. (2008), Lewis und Haviland-Jones (2000), Martin-Sölch (2004), Panksepp (1998), Rizzolatti (2008) und Zaboura, (2009).

16 Vgl. dazu beispielsweise Carstensen et al. (2011), Gross et al. (1997), Lewis und Haviland-Jones (2000).

Weiteren bleiben einige – vor allem in der Emotionspsychologie geführte – Kontroversen unberücksichtigt.¹⁷

2.1.1 Begriffsbestimmungen

Die Definition der Begriffe „Emotion“ und „Gefühl“ stellt bereits eine nicht zu unterschätzende Herausforderung bei der empirischen Annäherung an diese Forschungsgegenstände dar (vgl. dazu Kapitel 3.1.1). Gieseke (2016) konstatiert, dass es eine „Unzahl an Definitionen“ (S. 53) zu Emotionen gebe. Otto et al. (2000a) zufolge scheinen Definitionen in der Emotionspsychologie „besonders widerspenstig“ (S. 11) zu sein (vgl. dazu auch Huber & Krause, 2018c). Nach Ansicht von Gluck et al. (2010) ist der Begriff „Emotion“ „überaus schwer zu definieren“ (S. 389). Schmidt-Atzert (1981) hält es für „außerordentlich schwierig“ (S. 31), eine „befriedigende Definition von Emotion zu finden“ (S. 31). Scherer (2005) spricht mit Blick auf die Definition von Emotion von einem „notorious problem“ (S. 695). Im Folgenden werden unterschiedliche Definitionen der Begriffe „Emotion“, „Gefühl“, „Affekt“, „Stimmungen“, „Empfindung“ und „Leidenschaft“ aufgeführt.¹⁸ Anschließend erfolgt eine Erläuterung dazu, welche begriffliche Arbeitsdefinition von Emotion dieser Studie zugrunde liegt.

Emotionen

Der Begriff „Emotion“ lässt sich von den lateinischen Begriffen „emovere“ und „emotum“ ableiten, die so viel bedeuten wie „herausbewegen“, „um und um bewegen“, „erschüttern“ (Brockhaus, 1988).¹⁹ In der Brockhaus-Enzyklopädie wird die psychologische Bedeutung von Emotion folgendermaßen definiert:

„Teil der dem Menschen eigenen mannigfachen Gemütsbewegungen; die nach Lebhaftigkeit und Intensität individuell unterschiedlich ausgeprägte Anteilnahme und Erregbarkeit auch als Ausdruck eines unspezif. Ab- oder Hinwendungsverhaltens; zusammen mit den spezif. Gedanken und Phantasien eines Menschen sind die E. bestimmend für die jeweilige Qualität des Gefühls“ (S. 351).

Der Eintrag in der Brockhaus-Enzyklopädie verweist auch auf den Begriff der „Emotionalität“. Dieser gehe auf E. Bleuler zurück und beschreibe die „Gesamtheit des Gefühlslebens (Gemüt, Stimmung, Triebhaftigkeit)“ (S. 351).

17 Dazu gehören zum Beispiel die Diskussion über das Verhältnis von Emotion und Kognition sowie die Vorgänge bei der Emotionsentstehung (zu diesen Kontroversen siehe unter anderem Gluck et al., 2010 sowie Myers, 2008). Die Auseinandersetzungen bezüglich der Vorgänge bei der Emotionsentstehung beziehen sich vor allem auf das (zeitliche) Verhältnis physiologischer Reaktionen und kognitiver Prozesse.

18 Einschränkung soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Begriffe zur Beschreibung menschlicher Emotionalität beziehungsweise des menschlichen Innenlebens über die Zeit betrachtet keineswegs invariant in ihren Bedeutungen sind. Stattdessen haben sie häufig ihre Bedeutungen und Konnotationen im Laufe der Geschichte verändert (Brockhaus, 1989; Hartmann, 2010; Stalfort, 2013). So beschäftigt sich beispielsweise Stalfort (2013) in ihrer Publikation unter anderem mit den Begriffen Affekt, Gefühl und Leidenschaft. Darin zeichnet sie nach, wie es im Zeitraum 1750 bis 1850 diesbezüglich zu semantischen Veränderungen und damit verbunden einer Erweiterung und Differenzierung des inneren Erlebens gekommen ist. Klika (2018) weist ebenfalls darauf hin, dass der Umgang mit Gefühlen „historisch-gesellschaftlich-kulturell variabel“ (S. 85) sei. Für Ausführungen zur kulturellen Vermittlung sei auch auf Gieseke (2012) verwiesen.

19 Schwarzer-Petruck (2014) betont ebenfalls die enge Beziehung zwischen Emotion und Bewegung. So werde in Zusammenhang mit einer Emotion etwas bewegt und verändert.

Emotionen sind Janke et al. (2008) zufolge psychophysische Zustände, „die sich in mehreren Komponenten konstituieren, auf die über Manifestationen in mehreren Beobachtungsebenen und damit verbundenen Erfassungsebenen sowie mehreren Funktionsebenen“ (S. 20) geschlossen werden könne. Janke et al. (2008) unterscheiden hierbei sechs Komponenten: 1. Gefühlserlebenskomponente, 2. Ausdruckskomponente, 3. Kognitionskomponente, 4. Motivationskomponente, 5. Verhaltens-/Handlungskomponente, 6. Somatische Komponente.²⁰ Die Gefühlserlebenskomponente (1) verweise darauf, dass jede Emotion mit einem spezifischen Gefühlserleben gekoppelt sei, das sich von anderen unterscheide. Zusätzlich könne dieses spezifische Erleben mit einer angenehmen oder unangenehmen Empfindung sowie dem Erleben (körperlicher) Erregtheit/Gespanntheit versus (körperlicher) Ruhe/Entspanntheit einhergehen. Zur Ausdruckskomponente (2) zählen Janke et al. (2008) mimische, stimmliche, gestische und ganzkörperliche Reaktionen. Die Beziehung zwischen Ausdruck und Erleben unterliege intra- und interindividuellen Unterschieden. Die Kognitionskomponente (3) umfasse die mit Emotionen verbundenen kognitiven Vorgänge wie etwa erhöhte oder selektive Aufmerksamkeit sowie positive oder negative Gedanken und Vorstellungen. Mit der Motivationskomponente (4) wird beschrieben, dass Emotionen mit Veränderungen der Aktiviertheit verbunden seien. Diese seien Ausdruck bestimmter Motivationen und zeigen sich in dem Drang, bestimmte Aktionen zu vollziehen oder zu beenden. Zur Verhaltens-/Handlungskomponente (5) gehören beispielsweise eine „erhöhte verhaltensbezogene Aktiviertheit, Flucht vor und/oder Vermeidung von aversiven Reizen/Zuwendung zu belohnenden Reizen, Verhaltenshemmung/Verhaltensblockaden/Verhaltensförderung und Antizipation/Ausführung operanter Handlungen (S. 22). Die somatische Komponente (6) schließlich umfasse zentralnervöse, vegetativnervöse, muskuläre, hormonelle/metabolische, neurochemische und immunsystembezogene Aktivierung beziehungsweise Desaktivierung.

Nach Ansicht von Ulich (1995) gebe es unter der Berücksichtigung der vielen existierenden Definitionen und Abgrenzungsversuche von Emotionen nur zwei Aspekte, die unstrittig seien. Zum einen würden durch Emotionen „leib-seelische Zuständlichkeiten einer Person“ (S. 32) angezeigt. Zum anderen seien Emotionen hochkomplexe Prozesse, bei denen je nach Fragerichtung und Betrachtungsebene die verschiedenen Komponenten, welche eine Emotion konstituieren, in unterschiedlichem Maße hervorgehoben beziehungsweise akzentuiert werden könnten. Ulich (1995) führt diesbezüglich eine neurophysiologische Erregungskomponente,

20 Scherer (2005) nimmt eine geringfügig andere Differenzierung der Emotionskomponenten vor. Wie Janke et al. (2008) benennt er eine Kognitions-, eine Motivations-, eine Gefühls- sowie eine Ausdruckskomponente. Zusätzlich gibt es in der Konzeption von Scherer eine „neurophysiologische“ Komponente. Diese könnte man als analog zur somatischen Komponente bei Janke et al. (2008) betrachten. Die Verhaltens-/Handlungskomponente wird bei Scherer (2005) nicht als eigene Emotionskomponente angeführt. Gleichwohl wird sie als Aspekt der Motivationskomponente (*action tendencies*) benannt. Scherer (2005) bindet die fünf Emotionskomponenten zusätzlich jeweils an unterschiedliche Funktionen und zugrunde liegende körperliche Subsysteme rück.

eine kognitive Bewertungskomponente sowie eine interpersonale Ausdrucks- und Mitteilungskomponente an.²¹

In einer neueren Schrift nennt Ulich (2003, S. 52) vier Merkmale, welche bezüglich der Definition von Emotionen und verwandter Begriffe konsensfähig seien:

1. Emotion ist ein Oberbegriff für verwandte Begriffe wie Affekt, Gefühl, Stimmung.
2. Emotion wird als ein System von Komponenten definiert.
3. Die Einschätzung der subjektiven Bedeutung eines Ereignisses wird dabei als zentral angesehen.
4. Emotionen haben instrumentelle Funktionen wie beispielsweise die Steuerung von Handlungen und Kommunikation.

Andere Autorinnen und Autoren nehmen weitere Betonungen vor. So sind für Bauer et al. (2018) Emotionen „leibgebundene, wertende Stellungnahmen zu sich, zu anderen Menschen und/oder Dingen“ (S. 10).²² Auch Magyar-Haas (2018) verweist darauf, dass Emotionen den Charakter von Werturteilen haben. Ihrer Ansicht nach zeugen Emotionen davon, „was Subjekte vor dem Hintergrund sozialer und moralischer Werte und Normen nicht tolerieren können und möchten“ (S. 33 f.).

Ulich (2003c) vertritt hinsichtlich der Aktualgenese von Emotionen ein Zweikomponenten-Modell, welches aus emotionalen Schemata und Zuschreibungsdispositionen besteht. Er kritisiert die seiner Ansicht nach immer noch vorherrschende Auffassung, dass ein „Gefühlszustand (...) durch eher punktuelle, episodische Bewertungsurteile (auch automatisierter, unbewusster Art) ausgelöst [wird], denen universelle Dimensionen und Kriterien zugrunde lägen“ (Ulich, 2003c, S. 84). Stattdessen müsse bei den Bewertungen, die der Entstehung von Emotionen und Gefühlszuständen zugrunde liegen, berücksichtigt werden, dass diese auch durch erfahrungsabhängige Persönlichkeitsdeterminanten gesteuert werden. Diese müssten auch „für die Erklärung individueller Unterschiede von Gefühlsreaktionen herangezogen werden“ (Ulich, 2003c, S. 84).

Von Scheve (2011) weist darauf hin, dass eine Emotion meist episodischen Charakter habe. Dies bedeute, dass sie durch ein Ereignis ausgelöst werde, eine bestimmte Zeit andauere und schließlich abebbe. Das Ereignis müsse für die Akteurinnen und Akteure eine gewisse Bedeutung und Relevanz haben. Die ausgelöste Emotion bilde dann eine Reaktion auf diese subjektive Bedeutung. Emotion ist von Scheve (2011) zufolge umfassender als der Begriff des „Gefühls“, der für ihn nur einen Bestandteil einer Emotionsperiode repräsentiere.

Janke et al. (2008) nennen folgende Merkmale, die eine Emotion charakterisieren: Stärke (schwach/stark), Qualität/Art („Basis“-Emotionen, Nuancierungen), Dauer

21 Dieselben Emotionskomponenten unterscheidet Rindermann (2009). Er versteht Emotionen als „mit Situationen und Stimmungen variierende subjektive Erlebniszustände“ (S. 10), bei welchen eine „neurophysiologische Erregungskomponente, eine kognitive Bewertungskomponente und eine interpersonale Ausdrucks- und Mitteilungskomponente“ (S. 10) unterschieden werden können.

22 Die Bedeutung anderer Person oder Objekte heben ebenfalls Gooty et al. (2010) hervor. Sie verstehen Emotionen als „transient, intense reactions to an event, person or entity“ (S. 980).

(kurz/lang), zeitlicher Verlauf (linear; positiv-negativ; beschleunigt), Auslösbarkeit (leicht/schwer), Komplexität (gering/hoch), Funktion (handlungsvorbereitend).

Eine weitere Emotionsdefinition stammt von Hochschild (1990). Ihrer Ansicht nach gehören zu einer Emotion die folgenden vier Aspekte, welche man normalerweise gleichzeitig erlebe: 1. Bewertung der Situation, 2. Veränderungen in den Körperempfindungen, 3. der freie oder gehemmte Ausdruck, 4. eine kulturelle Etikettierung (*label*) von spezifischen Konstellationen der ersten drei Elemente. Darüber hinaus betont sie den Aspekt der emotionalen Sozialisation beziehungsweise das Lernen von Gefühlen: „We learn how to appraise, to display, and to label emotion, even as we learn how to link the results of each to that of the other“ (S. 119). Außerdem nimmt Hochschild (1990) eine Differenzierung zwischen Emotion und Gefühl (*feeling*) vor: „A feeling is an emotion with less marked bodily sensation; it is a ‚milder‘ emotion“ (S. 119).²³ Für Beatty (2000) zeichnet sich Hochschilds Definitionsversuch vor allem dadurch aus, dass in diesem weder die Bedeutung körperlicher Vorgänge gelehrt, noch eine radikale sozial-konstruktivistische Haltung eingenommen werde. Die Stärke dieser Definition liege in ihrer Flexibilität und Integrationskraft, wobei nach Beatty (2000) eine Betonung auf der Interaktion liege.

Eine von den üblichen emotionspsychologischen Definitionen abweichende Begriffsbestimmung nimmt Averill (1980) aus einer sozial-konstruktivistischen Perspektive vor. Demzufolge ist Emotion „eine vorübergehende soziale Rolle (ein sozial konstituiertes Syndrom), welche die Situationseinschätzung des Individuums einschließt und eher als Passion (*passion*) statt als Aktion aufgefasst wird“ (Averill, 1980, S. 312, Übersetzung zit. nach Otto et al., 2000a, S. 16). Nach Ansicht von Otto et al. (2000) wird mit dieser Definition der Einschätzung durch die jeweilige Person eine wichtige Funktion zugesprochen. Durch die Verwendung des Syndrombegriffes werde jedoch hervorgehoben, dass kein einzelner der „kovariierenden Verhaltensbereiche“ (S. 16) – Otto et al. (2000a) nennen an dieser Stelle physiologische Reaktionen, Erleben, Ausdrucks- und Bewältigungsverhalten – als wesentlich für das „Emotionssyndrom als Ganzes“ (S. 16) betrachtet werden. Die soziale Konstitution verweise auf die „Herkunft der Verhaltensregeln für eine ‚richtige‘ Situationseinschätzung, für das folgende Verhalten und für die Interpretation der begleitenden Körperreaktionen“ (S. 16). In der Definition von Averill werde Otto et al. (2000a) zufolge die Kulturbedingtheit dieser Regeln betont, wohingegen die Annahme, dass es sich bei Emotionen um „angeborene Reaktionen auf evolutionär bedeutsame Ereignisse“ (S. 16) handelt, eher in den Hintergrund gerückt wird. Gleichwohl werde die „psychobiologische Bedingtheit“ von Emotionen nicht gelehrt, sondern – nach Ansicht von Otto et al. (2000a) – erweitert und ergänzt. Schließlich verweisen Otto et al. (2000a) in ihrer Auslegung der Emotionsdefinition von Averill darauf, dass mit

23 An anderer Stelle nimmt Hochschild (1979) eine davon etwas abweichende Begriffsbestimmung vor: „I define emotion as bodily cooperation with an image, a thought, a memory—a cooperation of which the individual is aware. I will use the terms ‚emotion‘ and ‚feeling‘ interchangeably, although the term ‚emotion‘ denotes a state of being overcome that ‚feeling‘ does not.“ (Hochschild, 1979, S. 551)

dem Begriff der „Passion“ beziehungsweise Leidenschaft²⁴ der eher wenig berücksichtigte Widerfahrnischarakter von Emotionen hervorgehoben werde. Damit werde beschrieben, „wie wir eher passiv eine Emotion erleben, obwohl sie ja eine aktive Einschätzung bzw. Handlungsplanung unsererseits darstellt“ (Otto et al., 2000a, S. 16).²⁵

Gefühl

Der Begriff „Gefühl“ (englisch *feeling*) taucht Ende des 17. Jahrhunderts in den Wörterbüchern auf und bezeichnet zunächst das „subjektive Empfindungsvermögen, das alle Empfindungen“ (Hartmann, 2010, S. 30) begleite. Später werde, Hartmann (2010) zufolge, mit „Gefühl“ eine „eigenständige Weise des wertenden Weltzugangs“ (S. 30) ausgedrückt.²⁶ Den wertenden Aspekt betont auch Spada (1998) in seiner Gefühlsdefinition. Ihm zufolge sind Gefühlserlebnisse eingebettet in Tätigkeiten, wobei es egal sei, ob diese von außen oder von innen angeregt würden. Spada (1998) zählt zu den Tätigkeiten auch jene, die in der Vorstellung und Phantasie erfolgen. Durch das beziehungsweise im Gefühl werde einer handelnden Person bewusst, was sie anstrebe, wie weit sie sich dem Ziel bereits genähert oder davon entfernt habe. Darüber hinaus drücke sich in den Gefühlserlebnissen eine „wertende Stellungnahme zu Sachverhalten in der Umwelt aus“ (Spada, 1998, S. 405).

In der Brockhaus-Enzyklopädie werden Gefühle definiert als

„Grundphänomen des subjektiven, individuellen Erlebens, das jedem bekannt ist, sich unmittelbarer Erfassung jedoch entzieht. [...] Sie können als subjektive Erregungszustände unterschiedl. Thematik und wechselnder Intensität beschrieben werden und sind jeweils mehr oder minder von Lust und Unlust begleitet.“ (Brockhaus, 1989, S. 209)

Gefühle bilden sich unter dem Einfluss bestimmter Ereignisse und Reize und können als „aktualisierte und gerichtete Erlebnisqualitäten, als gleichzeitige oder nachträgliche Stellungnahme des Individuums zu den Inhalten seines Erlebens (Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken, Bedürfnisse)“ (Brockhaus, 1989, S. 209) bezeichnet werden.

Der Begriff Gefühl bezeichnet im Deutschen meist einen Teilaspekt von Emotion, nämlich die „subjektive Erlebnisqualität“ (Otto et al., 2000a, S. 13). Für Otto

24 Nach Hartmann (2010) ist eine Person leidenschaftlich, „die einer Sache oder Person besonders intensiv hingegeben ist“ (S. 28). Leidenschaft sei aufgrund ihrer Intensität häufig mit Schmerzen assoziiert sowie einem inneren Aufgewühlsein, gegen das man sich nur schwer zur Wehr setzen könne.

25 Den Widerfahrnischarakter von Emotionen betont auch Magyar-Haas (2018). Sie verweist darauf, dass „Emotionen Personen unvorbereitet zustoßen, ihnen widerfahren können und dass Widerfahrnisse Erwartungen von (rationaler) Reflexivität und Distanz unterlaufen können“ (S. 33). Darüber hinaus unterscheidet sie „akute Gefühle“ von „Gefühlsdispositionen“: „Wenn jemand leiblich affektiv betroffen ist, liegt aus einer phänomenologischen Perspektive ein *akutes* Gefühl vor. Im Unterschied etwa zu Gefühlsdispositionen können episodische oder akute Gefühle aufgrund ihres *Widerfahrnischarakters* nicht in der Situation selbst verändert werden; sie stoßen einem zu. Sie können jedoch *ex post* bearbeitet und modifiziert werden, u. a. in Abhängigkeit von der (veränderten) sozialen Situation. (Magyar-Haas, 2018, S. 30)

26 Hartman (2010) weist zusätzlich darauf hin, dass für das Wort „Gefühl“ – im Unterschied zum Begriffspaar Emotion und emotional – kein entsprechendes Adjektiv vorhanden sei. Als „gefühlvoll“ werde eine Person bezeichnet, die „mit großer Sensibilität Lagen und Personen einschätzen kann oder auf gekonnte Weise mit einem Gegenstand umzugehen versteht“ (S. 29). Außerdem spüre so jemand intuitiv, was angemessen sei und was nicht.

et al. (2000a) ist dies die „enge Definition von Emotion“ (S.13). Die Bezeichnung Emotion stehe demgegenüber für eine „weitere Auffassung und den Oberbegriff“ (Otto et al., 2000a, S. 13 f.). Diese schließe den körperlichen Zustand und das Ausdrucksverhalten mit ein.²⁷

Zu einer praktisch identischen Unterscheidung zwischen Emotion und Gefühl kommt Ulich (2003a):

„Der Begriff ‚Emotion‘ hat gegenüber dem Begriff ‚Gefühl‘ eine globalere, umfassendere Bedeutung und kann daher als Oberbegriff angesehen werden, der neben dem Gefühl auch noch physiologische Veränderungen sowie den emotionalen Ausdruck umfasst; der Begriff ‚Gefühl‘ bezeichnet das subjektive Erleben, also einen Zustand, in dem ein bestimmtes Gefühl erlebt wird.“ (Ulich, 2003a, S. 52)

Weiter führt Ulich (2003a) aus, dass Gefühlszustände „qualitativ unterschiedliche Formen von Berührtsein“ (S. 59) seien. Denn subjektiv bedeutsam sei „alles, was uns nicht kalt lässt, sondern uns im Gegenteil irgendwie berührt“ (S. 59).

Während Otto et al. (2000a) und Ulich (2003a) eine Unterscheidung von Emotion und Gefühl auf Basis verschiedener Komponenten und deren hierarchischer Anordnung vornehmen, differenziert Wulf (2014) Emotionen und Gefühle aufgrund unterschiedlicher Charakteristika wie Dauer, Intensität und Ausdrucksformen:

„Emotionen wie Wut, Angst und Ekel [sind] eher durch ihre kurze Dauer, ihr Auftreten in plötzlichen, sich verändernden Lebenssituationen, durch intensive Erregungszustände und durch motorische Ausdrucksformen gekennzeichnet. Gefühle wie Liebe und Vertrauen hingegen sind nicht durch messbare Erregungszustände und unmittelbare Reaktionsweisen auf neue Situationen charakterisiert. Sie sind eher Ausdruck von latenten Dispositionen und Hintergrundgefühlen und lassen sich nicht eindeutig machen.“ (Wulf, 2014, S. 115)

Mit Blick auf Gefühle wie Liebe und Vertrauen führt Wulf (2014) weiter aus, dass diese nicht an „einzelne Ereignisse gebunden sind und sich daher eher als lang andauernde Emotionen beschreiben lassen“ (S. 115). Er betont, dass bei diesen „historische und kulturelle, partikuläre und singuläre Momente“ (S. 115) besonders relevant seien. Diese eher historisch und kulturell ausgeprägten Emotionen würden, Wulf (2014) zufolge, im Unterschied zu den basalen Emotionen daher Gefühle genannt.

Gieseke (2016) nimmt eine Begriffsdifferenzierung auf Basis der diesen zugrunde liegenden Modi Operandi vor. So sieht sie das Gefühl „mehr dem poetischen, literarischen und persönlichen Reflektieren vorbehalten“ (S. 51), wohingegen sich der Begriff „Emotionen“ eher für eine forschungsorientierte, theoretische Betrachtung eignet.

Zu einer davon abweichenden Begriffsbestimmung gelangt Hartmann (2010). Ihm zufolge bestehe in der Alltagssprache des Deutschen kein nennenswerter Un-

27 Breinbauer (2018) folgt dieser Unterscheidung und verweist zusätzlich auf die etymologische Bedeutung des Emotionsbegriffs: „Achtet man auf die lateinische Wurzel *emotio*, heftige Bewegung, dann wird man von Emotionen sprechen, wenn man an die körperlichen Reaktionen denkt, von Gefühl, wenn man eher die subjektive Erlebnisweise meint“ (S. 42).

terschied zwischen „Emotion“ und „Gefühl“. Seiner Ansicht nach werden diese beiden Begriffe in ihrer substantivischen Form synonym gebraucht. Daher verzichtet er auf eine Unterscheidung der beiden Begriffe und setzt den englischen Ausdruck *emotions* mit dem deutschen Begriff „Gefühl“ gleich. Weiter führt Hartmann (2010) diesbezüglich aus, dass mit Gefühl die „psychischen Zustände oder Dispositionen gemeint sein [sollen], die wir in der Alltagssprache mehr oder weniger unkontrovers als Gefühle bezeichnen“ (S. 31f.). Demzufolge seien beispielsweise Scham, Schuld, Hass, Wut, Neid, Ekel, Furcht, Eifersucht, Empathie oder Mitleid zu den Gefühlen zu zählen. Darüber hinaus gebe es allerdings Phänomene, von denen nicht klar sei, ob diese den Gefühlen zugerechnet werden könnten. Hartman (2010) nennt an dieser Stelle die Melancholie, die Traurigkeit und die Nostalgie. Zur Lösung dieses Problems schlägt er daher vor, den Gefühlsbegriff „relativ offen“ (S. 32) zu verwenden. Diese offene Fassung des Gefühlsbegriffs umfasse sowohl Gefühle als momenthafter, situativer Zustand als auch als Dispositionen.^{28,29}

Affekte

Der Begriff „Affekt“ lässt sich von den lateinischen Worten „*afficere*“ und „*affectum*“ ableiten, die mit „einwirken“ und „in eine Stimmung versetzen“ übersetzt werden können (Brockhaus, 1986). Der Begriff des Affekts weist vor allem in der Philosophie eine lange Tradition auf (Brockhaus, 1986). So fänden sich zentrale Abhandlungen dazu unter anderem bei Aristoteles und Platon. Seit und durch Kant habe der Begriff eine deutliche Einschränkung erfahren. So habe Kant die Affekte als „durch Überraschung und kurze Dauer gekennzeichnete Gefühle der Lust und Unlust“ (S. 164) gefasst. Demgegenüber stelle Kant die Leidenschaften als die „beständigen, habituellen Begierden“ (Brockhaus, 1986, S. 164). In der Psychologie werde als Affekt eine starke emotionale Reaktion verstanden, die durch eine alarmierende Situation ausgelöst werde (Brockhaus, 1986). Affekte in „diesem engeren Sinn (...) sind stets gekennzeichnet durch einen hohen psychophys. Erregungsgrad (...), der sich in körperl. Symptomen“ (S. 165) ausdrücke. Beim Affekt dominiere der durch die starke Erregung hervorgerufene Handlungsimpuls. Es komme zu einer Bewusstseinsbeschränkung, bei welcher die Wahrnehmung, das Erinnern und das Denken von dem dominierenden Handlungsimpuls überlagert werden.

Zu einem ähnlichen Begriffsverständnis gelangt Hartmann (2010). Demzufolge kennt man im Deutschen den Begriff „Affekt“ vor allem in Zusammenhang mit Handlungen, die „im Affekt“ geschehen sind (Hartmann, 2010). Damit würden

28 Unter Dispositionen versteht Hartmann (2010) „eine mehr oder weniger festsitzende Bereitschaft oder Neigung zu bestimmten Formen des Handelns, Urteilens oder Empfindens“ (S. 33).

29 Frijda (2007) schlägt anstatt der Bezeichnung „Gefühl“ die Verwendung des Begriffs „emotionale Erfahrung“ vor. Er begründet dies wie folgt: „The word *feeling* is ambiguous. It is used for tactile sensations and inarticulate thoughts (...), as well as for emotional feelings. [...] Feeling has the overtone of something 'within' the individual. It has the overtone of being the feeling of a particular emotion, of anger or fear or love. But that may not always be what is meant. Emotion experiences, most of the time, are not experiences *of*. They are experiences *that*. They mostly are experiences that I perceive a lovely person; that I perceive a nasty bastard; that I know to be in a frightful predicament, or faced with a loss. [...] Experience of terrible loss is subjective. It cannot be measured from the outside. I only can tell you that I experience a terrible loss and, yes, that my steps are slow, not because I am tired, but weighted down by the experienced loss. That is the emotional experience.“ (Frijda, 2007, S. 199)

Handlungen bezeichnet, die „sich der Kontrolle eines Akteurs entziehen“ (S. 29).³⁰ Der Begriff werde dementsprechend in Kontexten verwendet, in denen Gefühlsphänomene von kurzer Dauer auftreten.³¹ Heutzutage habe der Affektbegriff seinen ehemals „umfassenden definitorischen Status eingebüßt“ (Hartmann, 2010, S. 30) und repräsentiere nicht mehr den „allgemeinen Gattungsnamen für alle Phänomene des Gefühlslebens“ (S. 31).

Eine andere, deutlich umfassendere Bedeutung hat der Begriff Affekt (*affect*) im angloamerikanischen Raum. Auf diese unterschiedliche Bedeutung des Begriffs Affekts in der deutsch- und englischsprachigen Emotionspsychologie weisen beispielsweise Otto et al. (2000a) hin:

„Während der deutsche Begriff ‚Affekt‘ in der gegenwärtigen Emotionspsychologie kaum eine Rolle spielt und eher in der Psychiatrie zur Kennzeichnung kurzfristiger und besonders intensiver Emotionen, die oft mit einem Verlust der Handlungskontrolle einhergehen, Verwendung findet, hat der englischsprachige Begriff ‚affect‘ eine andere Bedeutung, nämlich hauptsächlich als Synonym oder als Oberbegriff für Emotion und verwandter emotionaler Zustände, insbesondere von Stimmungen.“ (Otto et al., 2000a, S. 13)

Als Beispiel für das angloamerikanische Verständnis von *affect* kann die Begriffsdefinition von Gooty et al. (2010) herangezogen werden: „Affect refers to longer lasting positive or negative emotional experience and is classified as state affect (mood) and trait or dispositional affect“ (S. 981). Robbins und Judge (2016) verstehen *affect* als „a generic term that covers a broad range of feelings people experience, including both emotions and moods“ (S. 71). Otto et al. (2000a) gehen davon aus, dass aufgrund der Dominanz der englischsprachigen Psychologie und der fortschreitenden Internationalisierung die angloamerikanische Begriffsverwendung beziehungsweise Begriffsbedeutung zunehmen wird.

Stimmung

Der Brockhaus-Enzyklopädie zufolge sind Stimmungen „überdauernde Qualitäten, die das persönl. Erleben färben, entweder als vorübergehende, mehr leibbezogene G.-zustände (...) oder als dauerhaftere Eigenschaften der Persönlichkeit“ (Brockhaus, 1989, S. 209).

Spada (1998) definiert Stimmungen wie folgt:

„Stimmungen stellen so etwas wie den Hintergrund des Bewußtseinsgeschehens dar, sie färben alles Erleben. Qualitativ verschiedene Gefühle, auch entgegengesetzt, sind auf dem Hintergrund von positiven und negativen Stimmungen durchaus möglich, sie werden aber von diesen Stimmungen eingefärbt.“ (Spada, 1998, S. 406)

30 Neben einer semantischen Begriffsschärfung beschreibt Hartmann (2010) auch den Weg einer begriffsgeschichtlichen Wortklärung. So führt er aus, dass der Terminus „Affect“ im Deutschen erstmals für das Jahr 1526 belegt sei und die lateinischen Begriffe „passio“ und „affectus“ übersetzt habe.

31 Gieseke (2016) fasst Affekte als „spontane Reaktionen, die aus einem Bündel von Emotionen bestehen können“ (S. 141).

Wimmer (2018) versteht – unter Bezugnahme auf Heidegger – Stimmungen als „Grundierung“ (S. 143), als eine „praereflexive [sic!] und praekognitive [sic!] Form des Erlebens“ (S. 143). Wimmer betont, dass wir „nicht ‚nicht gestimmt‘“ (S. 143) sein könnten und „dauernd in einer bestimmten Stimmung verfangen“ (S. 143) seien. Die aktuell vorliegende Stimmung habe jeweils Einfluss auf alle darauf aufbauenden Prozesse im Sinne eines *bottom up*-Vorgangs. Wimmer (2018) weist darauf hin, dass wenn die momentane Stimmungslage und das aktuelle Tun nicht zusammenpassen, das damit zusammenhängende Erleben und Verhalten als eher „brüchig, mühsam und unlustbetont“ (S. 143) erfahren werde. Stimmungen seien weder der Subjekt- noch der Objektseite zuzuordnen, sondern würden als „Grundweise des Seins, (...) des Daseins bzw. des ‚In-der-Welt-seins‘ interpretiert“ (S. 143).

Nach Ansicht von Otto et al. (2000a) ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sinnvoll, eine Unterscheidung zwischen Stimmung und Emotion vorzunehmen. Die von verschiedenen Forschenden benutzten Kriterien der Intensität, Objektbezogenheit und Dauer seien ihrer Ansicht nach nicht für eine Unterscheidung geeignet.³²

Empfindung

Gefühle haben, so Hartmann (2010), „eine Empfindungsseite, sind aber als Gefühle umfassender als Empfindungen“ (S. 31). Gefühle würden im Vergleich mit Empfindungen über weitere Eigenschaften verfügen. Für Hartmann (2010) stehen die Adjektive „empfindlich“ und „empfindsam“ in semantischer Nähe zum Begriff der „Empfindung“, stimmen aber nicht wirklich mit dem überein, was die Philosophie in erkenntnistheoretischen Kontexten mit dem Begriff der Empfindung fasse. Bei der Begriffsklärung von Empfindung rekurriert Hartmann (2010) auf den englischen Ausdruck *feeling*. Damit werde alles bezeichnet, „was wir im Falle von Schmerzen, aber auch im Falle von Gefühlen spüren oder bemerken“ (S. 31). Empfindungen in diesem Sinne könnten angenehm oder unangenehm, heftig oder ruhig, intensiv oder weniger intensiv sein. Auch Wulf (2014) betont den körperlichen Aspekt von Empfindungen: „Von Emotionen und Gefühlen lassen sich Empfindungen unterscheiden, die sich wie z. B. Schmerzen im Körper lokalisieren lassen“ (S. 115). Als weitere Beispiele für solche Empfindungen nennt er Wärme- und Kältegefühle. Schwieriger sei eine Zuordnung hingegen etwa bei Niedergeschlagenheit oder Müdigkeit.

Begriffsverwendungen im Rahmen der vorliegenden Studie

Ziel dieser Studie ist es, einen möglichst umfassenden Einblick in die Relevanz emotionaler Phänomene für das berufspraktische Handeln pädagogischer Führungskräfte zu geben. Dazu erscheint es wenig sinnvoll, das Spektrum an interessierenden Emotionen von vorneherein auf einige wenige Emotionen zu begrenzen.³³ Damit würde zwar die Komplexität des Forschungsgegenstandes stark reduziert.

32 Otto et al. (2000a) zufolge gehen die Befürworter:innen dieser Unterscheidungskriterien davon aus, dass Stimmungen eine geringere Intensität und Objektbezogenheit als Emotionen aufweisen, jedoch länger andauern.

33 Ein solches Vorgehen wird in vielen emotionsbezogenen Forschungsarbeiten praktiziert, wenn beispielsweise einzelne Emotionen wie Ärger, Angst oder Scham einer spezifischen Betrachtung unterzogen werden.

Gleichzeitig verbietet sich eine solche Komplexitätsreduktion mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit.³⁴ Stattdessen wird im Rahmen dieser Studie versucht, möglichst viele „Phänomene des Gefühlslebens“ (Hartmann, 2010, S. 31) abzubilden. Insbesondere soll dabei das reiche Spektrum an Emotionen und Gefühlen in die Betrachtung mit eingeschlossen werden.

Dazu erscheint es erforderlich, auf eine zu enge und zu starre Begriffsbestimmung *a priori* zu verzichten. Durch ein solches Vorgehen kann in besonderem Maße die Generierung neuartiger und unerwarteter Erkenntnisse unterstützt werden. Darüber hinaus zeichnet sich diese Vorgehensweise durch eine hohe Kompatibilität mit den methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory (vgl. Kapitel 3.1.4) aus. Gemäß diesen Prämissen erfolgt eine zunehmende Fokussierung des Forschungsgegenstandes (das „Phänomen“) und der forschungsleitenden Fragestellungen im Laufe des iterativ angelegten Forschungsprozesses. Des Weiteren erscheint eine genaue Begriffsdefinition vor allem auch auf dem Gebiet der Emotionsforschung kontraproduktiv:

„Es ist ein weit verbreitetes Missverständnis, dass eine wissenschaftliche Erforschung der Emotion mit einer genauen Bestimmung des Gegenstandsbereiches zu beginnen hat. Eine solche exakte Bestimmung würde voraussetzen, dass man das zu untersuchende Phänomen bereits in allen seinen Erscheinungsformen und Ausprägungen genau kennt. Dies kann jedoch am Anfang eines Forschungsvorhabens gar nicht der Fall sein, da viele Fragen noch unbeantwortet sind und der Inhaltsbereich erst noch untersucht werden soll. Am Beginn von Forschungsvorhaben kann daher nur eine vorläufige Definition stehen, die die bisher zusammengetragenen und unabhängig replizierten Befunden [sic!] berücksichtigt und als eine vorbehaltliche, konsensuelle Arbeitsgrundlage für weitere Erkenntnisse dient. Eine solche Arbeitsdefinition hat durchaus provisorischen und vorläufigen Charakter und spiegelt den aktuellen Erkenntnisstand und den theoretischen Ansatz wider.“ (Otto et al., 2000a, S. 11)

Otto et al. (2000a) befürworten folglich eine grobe Arbeitsdefinition, die sie gleichzeitig als ausreichend und sinnvoller erachten. Diese bietet eine „Orientierung für die verschiedenen Forschungsvorhaben, indem sie das Forschungsgebiet grob umschreibt und einen Verständigungsrahmen für die zu untersuchenden Phänomene bereitstellt“ (Otto et al., 2000a, S. 12).

In dieser Studie wird überwiegend auf die Begriffe Emotionen und Gefühle zurückgegriffen. Auch wenn sich – wie zuvor gezeigt – eine Unterscheidung zwischen Emotionen und Gefühlen vornehmen lässt, wird eine solche Differenzierung in Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit nicht vorgenommen. Dies erscheint weder notwendig noch sinnvoll. Die Begriffe Emotionen und Gefühle wer-

34 So merkt auch Plutchik (1980) kritisch zu diesem häufig in der Emotionsforschung praktizierten Vorgehen an: „Research on emotionality reflects a tendency on the part of some investigators to limit research only to those emotions that are easiest to produce in the laboratory. [...] Any adequate theory of emotion cannot be limited to one emotion. A theory of anxiety, for example, is not a theory of emotions. There are many emotions, and it is important that all of them be included in any general theory.“

den folglich synonym verwendet.^{35,36} Darüber hinaus findet auch der Begriff der Emotionalität Verwendung. Dieser geht auf E. Bleuler zurück und beschreibt die „Gesamtheit des Gefühlslebens“ (Brockhaus, 1988, S. 351).

Der Arbeitsdefinition dieser Studie liegt die Begriffsbestimmung von Pundt und Venz (2016) zugrunde. Pundt und Venz (2016) zufolge umfasst der Begriff „Emotionen“

„eine Vielzahl affektiver Erlebenszustände von Menschen. So lassen sich mit dem Emotionsbegriff sowohl die sehr kurzfristigen, momentanen Gefühle von Personen, als auch die etwas länger, zum Beispiel über einen Arbeitstag hinweg andauernden Stimmungen beschreiben. In jedem Fall stellen Emotionen veränderliche und durch äußere sowie innere Faktoren beeinflussbare Erlebenszustände dar.“ (Pundt & Venz, 2016, S. 318 f.)

Dabei steht der Emotionsdefinition von Ulich (1995) folgend im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem die „subjektive Erlebniskomponente“ (S. 32) im Vordergrund des Erkenntnisinteresses (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.1).

2.1.2 Ordnungssysteme

In diesem Kapitel werden die gängigsten Varianten vorgestellt, anhand derer Emotionen systematisch geordnet werden können. Nach Ansicht von Mayring (2003c) sind die bisher vorhandenen Versuche, Gefühle zu systematisieren, zu inventarisieren und zu ordnen mittlerweile kaum noch zu überblicken.³⁷ Mayring (2003c) zufolge lassen sich im Wesentlichen drei Ordnungsstrategien unterscheiden: 1. Die Suche nach sogenannten Basis- beziehungsweise Primäremotionen. 2. Dimensionsanalysen: Es werden grundlegende Dimensionen aufgestellt, die ein Koordinatensystem bilden. In dieses können die einzelnen konkreten Emotionen eingeordnet werden. 3. Aufstellen eines Klassifikationssystems, in dem spezifische Emotionen zu einzelnen Gruppen zusammengefasst werden. (Mayring, 2003c, S. 144 ff.)

Schmidt-Atzert (2000) kommt zu dem gleichen Ergebnis. Auch seiner Ansicht nach lassen sich die drei folgenden Ansätze voneinander unterscheiden:

„Der erste Ansatz besteht darin, einige wenige Grundemotionen festzulegen, aus denen sich andere Emotionen zum Teil als Gemische herleiten lassen. Die beiden anderen Ansätze sind sparsamer, was die Annahmen über die Natur der Emotionen angeht. Ausgehend von empirisch ermittelten Ähnlichkeiten zwischen den Emotionen wird pragmatisch versucht, die Emotionen in Kategorien jeweils ähnlicher Exemplare einzuteilen oder einige wenige Dimensionen zu finden.“ (Schmidt-Atzert, 2000, S. 30)

35 Gieseke (2016) verweist darauf, dass in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung eher auf den Begriff „Gefühl“ zurückgegriffen wird. Sie selbst verwendet jedoch den Terminus „Emotion“, da sie diesen für eine erziehungswissenschaftliche beziehungsweise erwachsenenpädagogische Betrachtung sowie für eine interdisziplinäre Anschlussfähigkeit für geeigneter hält.

36 Ähnlich verfahren beispielsweise auch Müller (2011) und Pundt (2015): „In der Forschung zu Emotionen am Arbeitsplatz haben sich eine Reihe verschiedener Begriffe und Perspektiven etabliert wie beispielsweise positiver und negativer Affekt, (diskrete) Emotion oder Stimmung (...). Obwohl sie z. T. unterschiedliche Facetten beschreiben, werden sie hier synonym für alle Arten emotionaler Erlebenszustände verwendet.“ (Pundt, 2015, S. 191)

37 Eine der ersten systematischen Zusammenstellungen von Emotionen stammt im Übrigen von keinem Geringerem als Charles Darwin mit seinem Werk „Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren“ (Darwin, 1872/1986; vgl. dazu auch Rost, 2005, S. 51).

Diese drei Ansätze werden im Folgenden skizziert. Zunächst werden die Basis- beziehungsweise Primäremotionen beschrieben. Anschließend wird auf dimensionale Ordnungsstrategien von Emotionen eingegangen. Zum Schluss dieses Kapitels werden Klassifikations- und Clustersysteme dargestellt (vgl. zu den verschiedenen Ordnungssystemen auch Scherer, 2000).

Basis-/Grundemotionen

Einer der in der (psychologischen) Emotionsforschung am weitesten verbreiteten Ansätze zur Systematisierung von Emotionen ist das Modell der Unterscheidung diskreter beziehungsweise konkreter Basisemotionen. Diese werden auch als Grundbeziehungsweise Primäremotionen bezeichnet. Wimmer (2018) versteht diese als angeborene, kulturübergreifend invariant auftretende Emotionen, die „fest verdrahtet vorliegend“ (S. 135) seien. Nach Ulich (2003c) wird in den Systemen zur Differenzierung konkreter Emotionen, die sich auf die ontogenetische Entwicklung beziehen, davon ausgegangen, dass es angeborene beziehungsweise angelegte Basis-/Primäremotionen gibt. Aus diesen würden sich im Laufe der Zeit immer spezifischere und differenziertere Emotionen herausbilden. Wulf (2014) zufolge werde beim Konzept der Basisemotionen davon ausgegangen, dass sich diese bei allen Menschen weitgehend kulturunabhängig einstellen. Empirische Bestätigung erhalte dieser Ansatz durch die Tatsache, dass die „neuronalen Prozesse einander gleichen und dass Menschen in der Lage sind, die körperlichen Reaktionsweisen, die mit diesen Emotionen verbunden sind, als deren Ausdruck zu verstehen“ (S. 115). Außerdem stellen, so Wulf (2014), diese basalen Emotionen unmittelbare Reaktionen auf konkrete Ereignisse dar und seien als solche klar zu identifizieren. Nach Wulf (2014) scheint es somit plausibel, dass es eine begrenzte Anzahl basaler Emotionen gebe. Jedoch sind die „Schattierungen, Mischungen und Überlagerungen“ (S. 113) so vielfältig, dass viele Emotionen nicht eindeutig seien. Klika (2018) relativiert weiter, dass kulturvergleichende Studien „deutliche Differenzen in Erregbarkeit, Emotionsauslösung, Verarbeitung und Bewertung von Emotionen festgestellt“ (S. 85) hätten. Die Messung solcher spezifischer beziehungsweise diskreter Emotionen erfolgt in den meisten Fällen über standardisierte Skalen (Mayring, 2003b).

Das bekannteste Modell zur Systematisierung von diskreten Emotionen sind vermutlich die Basisemotionen nach Ekman (1992, 1999; vgl. auch Ekman & Cordaro, 2011).³⁸ Von Ortony und Turner (1990) wurde eine Übersicht vorgelegt, in welcher diese die Versuche unterschiedlicher Autorinnen und Autoren, Basisemotionen zu formulieren, zusammengefasst haben. Nach Mayring (2003c) lässt sich aus dieser Übersicht ablesen, dass die einzelnen Systeme zu „völlig unterschiedlichen Auflistungen“ (S. 145) kommen. Es gebe keine Übereinstimmung „about how many emotions are basic, which emotions are basic, and why they are basic“ (Ortony & Turner, 1990, S. 315).³⁹

³⁸ Weitere Konzeptionen zu Basisemotionen wurden unter anderem von Levenson (2011) vorgelegt.

³⁹ Insgesamt wurden in der Übersicht (vgl. Tabelle 1, Ortony & Turner, 1990, S. 416) 14 verschiedene Konzeptionen von Basisemotionen berücksichtigt. Die Anzahl der propagierten Basisemotionen schwankt in den einzelnen Konzeptionen und liegt zwischen zwei und elf.

Schmidt-Atzert (2000) sieht den Grund für die mangelnde Übereinstimmung unter anderem darin begründet, dass kein Konsens bestehe, was genau überhaupt eine Emotion sei. So würden in manchen Ansätzen zur Bestimmung von Basisemotionen Konzepte auftauchen, die von anderen Autorinnen und Autoren gar nicht zu den (Basis-)Emotionen gezählt würden. Besonders strittig sind Schmidt-Atzert (2000) zufolge etwa Interesse und Überraschung. Der Hauptgrund für die mangelnde Übereinstimmung liegt nach Schmidt-Atzert (2000) aber in den unterschiedlichen theoretischen Begründungen, welche Merkmale eine Emotion zu einer Basis- beziehungsweise Grundemotion machen (vgl. dazu auch Ortony & Turner, 1990). Schmidt-Atzert (2000) resümiert, dass „der Versuch, in Analogie zu den chemischen Elementen aus denen sich eine immense Anzahl von chemischen Stoffen herleiten lässt, Grundemotionen zu finden, (...) bislang zu keinem konsensfähigen Ergebnis geführt“ (S. 32) habe. Weiter konstatiert er kritisch: „Solche Denkansätze mögen heuristisch fruchtbar sein, sie können aufgrund ihrer inneren Unzulänglichkeiten aber vielleicht nie zu einer allgemein anerkannten Einteilung der Emotionen führen“ (S. 32). Ein weiterer Hauptkritikpunkt am Ansatz der Basisemotionen besteht darin, dass eine Reduzierung auf wenige grundlegende Emotionen ungeeignet erscheint, die Vielfalt emotionaler Phänomene abzubilden (vgl. zum Beispiel Eerola & Vuoskoski, 2011; Gieseke, 2016).

Dimensionale Ordnungsansätze

Ein weiterer in der Emotionsforschung verbreiteter Ansatz zur Systematisierung von Emotionen ist die dimensionale Analyse (vgl. zum Beispiel Eerola & Vuoskoski, 2011; Mayring, 2003b; Pekrun, 2018; Posner et al., 2005; Pundt & Venz, 2016; Russell, 1980, 2003; Russell & Feldman Barrett, 1999; Schmidt-Atzert, 2000). Der dimensionalen Systematisierung von Emotionen liegt die Annahme zugrunde, dass alle Emotionen durch wenige grundlegende, voneinander unabhängige Dimensionen beschrieben werden können (Mayring, 2003b). Die gängigsten Dimensionen sind die Valenz (angenehm versus unangenehm) und der Aktivierungsgrad beziehungsweise das Arousal (Mayring, 2003b).⁴⁰

Die Dimension der Valenz weist dabei eine hohe Ähnlichkeit zum alltäglichen Sprachgebrauch auf: Wir fühlen uns gut oder schlecht, wir erleben etwas als angenehm oder unangenehm, wir betrachten etwas als positiv oder negativ (Eerola & Vuoskoski, 2011; Pundt & Venz, 2016). Diese Dimension wird in der Emotionsforschung sehr häufig aufgegriffen. Dabei lassen sich alle Emotionen an einer bestimmten Stelle auf dem Kontinuum zwischen den Polen „positiv“ oder „negativ“ einordnen. Die zweite Dimension ist die Aktivierung/Deaktivierung beziehungsweise das Arousal (Eerola & Vuoskoski, 2011; Pundt & Venz, 2016). Bei dieser Dimension wird davon ausgegangen, dass Emotionen mit einem bestimmten Grad an

⁴⁰ Zur gleichen Einschätzung gelangt Schmidt-Atzert (2000), der ebenfalls darauf hinweist, dass bei der dimensionalen Analyse von Emotionen meistens zwei Dimensionen unterschieden werden: „Die erste Dimension wird oft *Lust – Unlust* genannt, und sie drückt aus, dass unsere Emotionen als unterschiedlich angenehm bzw. unangenehm empfunden werden. [...] Die zweite Dimension betrifft oft den Grad der Erregung, der mit einer Emotion verbunden ist. Sie wird deshalb gerne auch *Erregung – Ruhe* oder *Aktivierung* genannt.“ (Schmidt-Atzert, 2000, S. 39)

Aktivierung einhergehen (Pundt & Venz, 2016). Zu den Emotionen mit einem hohen Maß an Erregtheit oder Spannung zählen beispielsweise die negativen Emotionen Ärger und Wut sowie die positiven Emotionen Tatendrang und Ausgelassenheit (Pundt & Venz, 2016). Zu den Emotionen mit einem niedrigen Grad an Aktivierung gehören die negativen Emotionen Traurigkeit und Erschöpfung sowie die positiven Emotionen Ruhe und Gelassenheit (Pundt & Venz, 2016). Jede Emotion lässt sich somit ebenso auf dieser zweiten Dimension der Aktivierung und damit auf dem Kontinuum zwischen Spannung und Lösung einordnen. Insgesamt ergibt sich aus dieser Systematisierung auf Basis der beiden Dimensionen „Valenz“ und „Aktivierung“ ein Koordinatensystem, welches häufig als Kreismodell (vgl. beispielsweise Pundt & Venz, 2016; Russell, 2003; Russell & Feldman Barrett, 1999) oder Kreuztabelle (vgl. zum Beispiel Pekrun, 2018) dargestellt wird. Jede Emotion lässt sich in Bezug auf die beiden Achsen an einer bestimmten Stelle innerhalb des Koordinatensystems verorten. Neben den Dimensionen Valenz und Aktivierung werden darüber hinaus in einigen Forschungsarbeiten auch weitere Dimensionen wie etwa „Zuwendung – Abweisung“ und „Spannung – Lösung“ erhoben (Mayring, 2003b).⁴¹

Schmidt-Atzert (2000) gelangt zu der Einschätzung, dass dieser Ansatz zur Ordnung von Emotionen eine hohe Plausibilität besitze und durch etliche empirische Befunde gestützt werde. Insbesondere die Dimension „Lust – Unlust“ tauche in fast allen Untersuchungen auf. Dieser Befund gelte länderübergreifend. Den Nutzen dieses Modells zur Beschreibung emotionaler Zustände relativiert Schmidt-Atzert (2000) jedoch wie folgt: „Seine Begrenztheit liegt darin, dass wir Zustände kennen, die qualitativ eindeutig zu unterscheiden sind und die dennoch in dem zweidimensionalen Raum des Modells fast auf einem Punkt zusammenfallen“ (S. 40). Diese Kritik lasse sich zum Beispiel anhand der Emotionen Angst und Ärger zeigen. So handele es sich bei diesen beiden Emotionen eindeutig um zwei klar voneinander unterscheidbare Emotionsqualitäten. Im Quadranten „hohe Erregung und negative Valenz“ würden diese dennoch eng beieinanderliegen.

Mayring (2003a) verweist ebenfalls darauf, dass die Dimensionsanalysen immer wieder kritisiert wurden. Gegenstand der Kritik sei vor allem die Tatsache, dass diese einen „relativ willkürlich von außen herangetragenen Ordnungsgesichtspunkt“ (S. 148) widerspiegeln würden. Weiter kritisiert Mayring (2003c), dass die beiden am besten gesicherten Dimensionen, Valenz und Aktivierungsgrad, so allgemein und damit nicht mehr emotionsspezifisch seien. Die darüber hinausgehenden Dimensionen erscheinen Mayring (2003c) zufolge hingegen beliebig. Eine weitere Kritik bezieht sich darüber hinaus auf die Bezeichnungen „negativ“ und „positiv“. So betont etwa Fischbach (2009), dass keine Gefühls- oder Stimmungsqualität per se gut oder schlecht sei. Vielmehr gehe es um die „Funktionalität oder Dysfunktionalität von be-

41 Die Unabhängigkeit der Dimensionen erklärt Schmidt-Atzert (2000) am Beispiel der Dimensionen „Lust-Unlust“ und „Erregung“ wie folgt: „Jemand kann sich beispielsweise angenehm fühlen und dabei unterschiedlich stark erregt sein, von ruhig und entspannt bis hin zu hochgradig erregt. Ein unangenehmer Zustand kann ebenfalls mit unterschiedlichen Graden der Erregung einhergehen. Beispielsweise wird man einen Angstzustand als unangenehm und mit Erregung verbunden beschreiben.“ (Schmidt-Atzert, 2000, S. 39f.)

stimmten Emotionen und Stimmungen in bestimmten Anforderungssituationen“ (S. 40).

Klassifikationssysteme

Eine weitere Möglichkeit, Emotionen zu ordnen und zu systematisieren, besteht darin, sie in Klassen jeweils ähnlicher Begriffe einzuteilen. Dabei handelt es sich um den Versuch, „Emotionsbegriffe oder Emotionen zu inhaltlichen Gruppen zusammenzufassen“ (Mayring, 2003c, S. 148). Von Schmidt-Atzert (1981) liegt eine Cluster-Analyse von 60 Emotionen vor. Eine studentische Versuchsgruppe wählte dazu aus 112 potenziellen Emotionsbezeichnungen diejenigen aus, welche sie am ehesten als Emotionen bezeichnen würden. Diejenigen 60 Begriffe, welche von den Studierenden am ehesten als Emotionen bezeichnet wurden, wurden von anderen Studierenden zu einander ähnelnden Gruppen von Emotionen sortiert. Anschließend wurde eine Ähnlichkeitsmatrix erstellt und eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Auf Basis dieses Vorgehens konnte Schmidt-Atzert (1981) insgesamt zwölf Emotionscluster identifizieren. Die einzelnen Cluster umfassen dabei jeweils mehrere Emotionswörter. So führt Schmidt-Atzert (1981) unter dem Cluster „Freude“ die Begriffe „Begeisterung“, „Erleichterung“, „Freude“, „Fröhlichkeit“, „Glück“, „Heiterkeit“, „Hochstimmung“, „Triumphgefühl“, „Übermut“ und „Zufriedenheit“ an.

Ein solches Vorgehen der Clustering beziehungsweise Kategorisierung wurde ebenfalls von Mayring (2003c) gewählt, der diese Art der Klassifikation aktuell für am „fruchtbarsten“ (S. 151) bezüglich einer Differenzierung spezifischer Emotionen hält. Mayring (2003c) verwendet die folgenden 18 Kategorien von Emotionen, die von ihm näher beschrieben werden: 1. Liebe, Sympathie, Bindungsgefühl; 2. Stolz, Selbstwertgefühl; 3. Überraschung, Schreck; 4. Ekel, Abscheu; 5. Ärger, Wut, Zorn; 6. Angst, Furcht; 7. Eifersucht; 8. Neid; 9. Lustgefühl, Genussleben; 10. Freude; 11. Zufriedenheit; 12. Glück; 13. Niedergeschlagenheit, Trauer, Kummer; 14. Scham; 15. Schuldgefühl; 16. Langeweile, Müdigkeit, Leere; 17. Anspannung, Nervosität, Unruhe, Stress; 18. Einsamkeitsgefühl.

Betrachtet man die Vor- und Nachteile der drei skizzierten Varianten zur systematischen Ordnung von Emotionen sowie die jeweils daran geäußerten Kritikpunkte, so kann mit Janke et al. (2008) konstatiert werden, dass es „mehr als schwierig“ (S. 24) ist, „eine angemessene Differenzierung und Klassifikation“ (S. 24) von Emotionen zu erzielen.

2.1.3 Emotionale Intelligenz und emotionale Kompetenz

Etlche Forschungsarbeiten, welche zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 2.3), rekurren auf die Konzepte „emotionale Intelligenz“ oder „emotionale Kompetenz“. Daher werden diese beiden Konstrukte im vorliegenden Kapitel kurz skizziert.

Emotionale Intelligenz

Zur Popularität des Konzeptes der emotionalen Intelligenz hat vor allem der amerikanische Psychologe Daniel Goleman (1997) mit seinem gleichnamigen Buch „Emotionale Intelligenz“ (Originaltitel *Emotional Intelligence*, Goleman, 1995) beigetragen. Damit hat er dafür gesorgt, dass die Thematik auch von einer breiteren Öffentlichkeit rezipiert wurde (vgl. dazu Fischbach, 2009; Neubauer & Freudenthaler, 2006; Rindermann, 2009; Schlegel, 2003; Schuler, 2002; Urban, 2008).⁴² Durch Golemans Werk wurden etliche Forschungsarbeiten angestoßen, wobei Neubauer und Freudenthaler (2006) den wissenschaftlichen Aufschwung des Konzeptes der emotionalen Intelligenz vor allem darauf zurückführen, dass einige Forschende den IQ als ein zu eng aufgefasstes Konzept betrachteten. Zwar sei der IQ ein zuverlässiger Prädiktor für schulischen und beruflichen Erfolg, jedoch eher mangelhaft, wenn es um die Vorhersage und Erklärung erfolgreichen Handelns im alltäglichen Leben gehe.

Den Beginn der wissenschaftlichen Forschung zur und Auseinandersetzung mit der emotionalen Intelligenz sehen viele Wissenschaftler:innen in den Arbeiten von Salovey und Mayer (Neubauer & Freudenthaler, 2006; Rindermann, 2009; Schuler, 2002).⁴³ Salovey und Mayer (1990) definieren emotionale Intelligenz als „the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions“ (S. 190).

Für Goleman (1997, S. 65 f.), der sich in seinen Ausführungen auf die Modellierungen emotionaler Intelligenz nach Salovey und Mayer (1990) bezieht⁴⁴, umfasst emotionale Intelligenz die folgenden fünf Aspekte: die eigenen Emotionen kennen, Emotionen handhaben können, Emotionen in die Tat umsetzen, Empathie und den Umgang mit Beziehungen. Die Selbstwahrnehmung, also das Erkennen der eigenen Emotionen, sei die Grundlage der emotionalen Intelligenz. Darauf baue die Fähigkeit auf, mit Gefühlen in einer angemessenen Weise umgehen zu können. Emotionen in die Tat umzusetzen bedeutet für Goleman (1997), diese in den Dienst eines bestimmten Ziels zu stellen. Zur emotionalen Intelligenz zähle ebenfalls die Empathie, also die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und damit zu wissen, was diese fühlen. Empathie baue laut Goleman (1997) auf der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung auf. Schließlich gehöre zur emotionalen Intelligenz die Fähigkeit, mit den Emotionen anderer Personen angemessen umzugehen. Dies sei entscheidend für die Gestaltung gelingender Beziehungen.⁴⁵

Das Konzept der emotionalen Intelligenz war und ist innerhalb der *scientific community* massiver Kritik ausgesetzt (Walter et al., 2011). Die von den Wissenschaft-

42 Mittlerweile existiert auch eine kaum noch zu überblickende Anzahl an Ratgebern, die sich auf das Konstrukt der emotionalen Intelligenz beziehungsweise der emotionalen Kompetenz beziehen (exemplarisch: Caruso & Salovey, 2005; Kanitz, 2015; Pletzer, 2007; Scheler, 1999; Schneiderheinze & Zotta, 2013; Steiner, 1997).

43 Urban (2008) weist jedoch darauf hin, dass der Begriff der emotionalen Intelligenz bereits seit 1966 in der Literatur nachweisbar ist.

44 Mayer und Salovey haben im Jahr 1997 ein revidiertes Fähigkeitsmodell emotionaler Intelligenz vorgelegt (Mayer & Salovey, 1997; vgl. auch Neubauer & Freudenthaler, 2006; Urban, 2008).

45 Neben den Modellen emotionaler Intelligenz von Salovey und Mayer (1990) sowie Goleman (1997) gibt es eine Reihe weiterer Konzeptions- und Modellierungsversuche. Für einen Überblick sei auf Urban (2008) verwiesen.

lerinnen und Wissenschaftlern geäußerte Kritik bezieht sich dabei auf verschiedene Aspekte dieses Konstruktes. Kritisiert werden unter anderem fehlende empirische Beweise für die postulierten Wirkmechanismen etwa bezüglich der Effizienz von Führungskräften (Fischbach, 2009; Heller, 2002; Zeidner et al., 2004), der Rückgriff auf den Intelligenzbegriff (Roberts et al., 2001⁴⁶; Schuler, 2002), die unklare semantische Bedeutung sowie Begriffsüberdehnungen (Heller, 2002; Rindermann, 2009), die Vermischung von Leistung, Verhalten, Einstellungen, Fähigkeiten und Wertorientierungen (Rindermann, 2009), die Nützlichkeit und der Mehrwert mit Blick auf bereits bestehende Intelligenz- und Persönlichkeitskonstrukte (Antonakis, 2003; Heller, 2002; Joseph et al., 2015, Schuler, 2002⁴⁷), die Inkonsistenzen in den theoretischen Konzeptionen sowie zwischen Theorie und Forschungspraxis (Joseph et al., 2015) und die psychometrische Güte der Verfahren, welche zur Erfassung emotionaler Intelligenz eingesetzt werden (Prati et al., 2003a). Besonders klare Worte findet beispielsweise Schuler (2002). Er bezeichnet emotionale Intelligenz als pseudowissenschaftliche Errungenschaft, die „rückschrittlich, irreführend, ignorant und unnötig“ (S. 139) sei.

Auf der anderen Seite sprechen die Befürworter:innen des Konstruktes davon, dass emotionale Intelligenz „zu den Erfolg versprechenden neuen Konstrukten psychologischer Forschung“ (Roberts et al., 2006, S. 314) gezählt werden kann. So finden sich Wissenschaftler:innen, die sich in ihren Arbeiten auf die Ansätze von Goleman (1995, 1997) beziehungsweise Goleman et al. (2002a, 2002b) beziehen. Gieseke (2016) recurriert beispielsweise in ihrem Buch „Lebenslanges Lernen und Emotionen“ an vielen Stellen auf Goleman et al. (2002a), etwa im Kapitel zu „Führen, Leiten, Motivieren“ (Kapitel 5.2.1.2, S. 164 ff.). Urban (2008) greift in seiner umfangreichen Studie ebenfalls auf das Konstrukt der emotionalen Intelligenz zurück.⁴⁸ Trotz der an diesem Konstrukt geäußerten Kritik postuliert er, dass eine „grundlegende Berücksichtigung emotionaler Wirkmechanismen innerhalb des Führungsprozesses eine notwendige Voraussetzung für den Führungserfolg darstellt“ (Urban, 2008, S. 264).⁴⁹ Cherniss (2000) sieht den Mehrwert des Konzeptes emotionaler Intelligenz vor allem in seiner konzeptuellen Bedeutung sowie in dessen Praxisrelevanz. Neubauer und Freudenthaler (2006) kritisieren am Ansatz von Goleman (1997), dass in dessen Buch „fundierte Wissenschaft (...) dünn gesät“ (S. 40) sei. Gleichzeitig stellen sie in

46 Roberts et al. (2001) kritisieren, dass Mayer et al. (1999) beim Konstrukt der emotionalen Intelligenz auf den Intelligenzbegriff zurückgreifen. Mayer et al. (2001) wiederum verteidigen dies in Form einer Replik auf Roberts et al. (2001).

47 Schuler (2002) spitzt seine Kritik diesbezüglich wie folgt zu: „Die Vorbringung, gerade die Beziehungslosigkeit der El zur ‚konventionellen‘ Intelligenz sei das Fruchtbare an diesem Konzept, ist etwa so überzeugend wie die Aussage, würfelförmige Fußbälle trügen zur Bereicherung des Sportgeschehens bei, weil sie ganz andere Eigenschaften hätten als herkömmliche Fußbälle“ (S. 139).

48 In seiner Studie zieht Urban (2008) den Schluss, dass „die Ergebnisse auf einen positiven Einfluss von *Emotionaler Intelligenz* im Organisationskontext hinweisen“ (S. 263). Das Vermögen der Führungskräfte, „Emotionen bei sich selbst wahrnehmen und entsprechend regulieren zu können“ (S. 263), verbessere deren Führungsfähigkeit. Gleichzeitig räumt er ein, dass diese Aussage mit vielen Einschränkungen behaftet sei und man bei der Interpretation und Verallgemeinerung bisheriger Forschungsbefunde entsprechend vorsichtig sein sollte. In seiner Forschungsarbeit habe er zeigen können, dass Führungskräfte mit einem höheren Maß an emotionaler Intelligenz bezüglich führungsspezifischer Tätigkeiten wie Bindung und Motivation von Mitarbeitenden erheblich bessere Werte aufweisen als Führungskräfte mit niedrigeren Werten.

49 Für eine generelle Darstellung der wissenschaftlichen Kontroverse zum Konstrukt der emotionalen Intelligenz siehe ebenfalls Urban (2008).

Rechnung, dass durch Golemans Publikation etliche Forschungsarbeiten angestoßen worden seien.

Neubauer und Freudenthaler (2006) kommen in ihrer Gesamtbewertung zu dem Schluss, dass aktuell mehrere alternative Modelle, die sich hinsichtlich der Reichweite ihrer Konzeptualisierungen und bezüglich der eingesetzten Messinstrumente unterscheiden, koexistieren.⁵⁰ Obwohl diese Konzeptionen und Modelle „ziemlich isoliert“ (S. 56) nebeneinander stünden, erkennen Neubauer und Freudenthaler (2006) vier emotionsbezogene Bereiche, welche die meisten Konzepte und Maße emotionaler Intelligenz gemeinsam haben: 1. Erkennen oder Bewusstsein der eigenen Emotionen, 2. Erkennen oder Bewusstsein der Emotionen anderer, 3. Regulation der eigenen Emotionen, 4. Regulation der Emotionen anderer.

Emotionale Kompetenz

Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz ist, wie gezeigt wurde, wissenschaftlich heftig umstritten. Es gibt jedoch auch Versuche, zwischen den teilweise unversöhnlichen Positionen zu vermitteln. So teilt beispielsweise Asendorpf (2002) zwar die Kritik am Konstrukt der emotionalen Intelligenz. Gleichzeitig warnt er davor, dass „das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet“ (S. 180) wird. Seiner Ansicht nach gebe es wichtige Fähigkeitsbereiche, die mittels der allgemeinen Intelligenz und ihrer Unterfaktoren nicht angemessen abgebildet werden könnten. Daher schlägt er vor, anstatt der emotionalen Intelligenz das Konzept der emotionalen Kompetenz⁵¹ zu verwenden: „Emotionale Kompetenzen sind deshalb im Prinzip sinnvolle Konstrukte

50 Nicht nur die Koexistenz verschiedener und häufig isoliert nebeneinander bestehender Konzeptionen, Modelle und Messinstrumente von emotionaler Intelligenz und emotionaler Kompetenz trägt zu entsprechenden (Begriffs-)Verwirrungen bei. Auch die Tatsache, dass in einigen Arbeiten klar zwischen emotionaler Intelligenz und emotionaler Kompetenz unterschieden wird, in anderen Forschungsarbeiten beide Begriffe eher synonym verwendet werden (beispielsweise Steiner, 1997; Urban, 2008), sorgt für weitere mögliche Unklarheiten.

51 Bei den Kompetenzen werden traditionellerweise Fachkompetenzen von überfachlichen Kompetenzen unterschieden, wobei bei den überfachlichen Kompetenzen zumeist soziale und personale sowie Methodenkompetenzen voneinander abgegrenzt werden (Gnahn, 2010; vgl. auch Erpenbeck & Heyse, 1999; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Klieme & Hartig, 2007; Kossack & Ludwig, 2015). Ein Problem bei der Unterscheidung verschiedener Kompetenzbereiche ist, dass sich diese häufig nicht trennscharf voneinander abheben (Gnahn, 2010). Daher gibt es bislang keinen von einer breiten Mehrheit getragenen Konsens über bestimmte Klassifizierungen (Kossack & Ludwig, 2015). Darüber hinaus ist die Liste möglicher Kompetenzen „schiefer unendlich“ (Kossack & Ludwig, 2015, S. 207; vgl. ebenfalls Weinert, 2001). Weinert (2001) verweist diesbezüglich auch auf den Befund, dass innerhalb weniger Jahre in der deutschsprachigen Literatur über 650 unterschiedliche Schlüsselkompetenzen genannt worden seien. In der (pädagogischen) Psychologie wurde der Kompetenzbegriff weitgehend unkritisch übernommen. Kossack und Ludwig (2015) sprechen diesbezüglich von einem „Kompetenzturn“ in der Psychologie“ (S. 211), welcher maßgeblich mit den Forderungen der OECD nach mehr Nutzen- und Problemlöseorientierung zusammenhänge. Klieme und Hartig (2007) bezeichnen dies als „funktional-pragmatische Kompetenzkonzepte“ (S. 11), welche in der Psychologie benutzt werden. Im Gegensatz dazu wurde in den Erziehungswissenschaften ein teils sehr kontroverser Diskurs über die Angemessenheit, die Sinnhaftigkeit und den Mehrwert des Kompetenzbegriffs und entsprechender Konzeptionen geführt (vgl. beispielsweise Arnold, 2002; Brödel, 2002; Geißler & Orthey, 2002; Gruschka, 2015; Hof, 2002). Kossack und Ludwig (2015) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass zwei parallele Kompetenzdiskurse existieren: ein pädagogisch-psychologisch und ein erziehungswissenschaftlich-professionstheoretisch orientierter Kompetenzdiskurs. Diese, so Kossack und Ludwig (2015), unterscheiden sich erheblich in ihrem Kompetenzverständnis (vgl. dazu auch Kapitel 3.2). Kossack und Ludwig (2015) führen diese Unterschiede letztlich auf die Verwendung unterschiedlicher Wissensbegriffe zurück. Klieme und Hartig (2007) hingegen vermuten, dass der Kompetenzbegriff auf drei voneinander unabhängige Wurzeln zurückzuführen ist: die Soziologie Max Webers, die Linguistik Noam Chomskys und die pragmatisch-funktionale Tradition der amerikanischen Psychologie. Kossack und Ludwig (2015) betonen, dass der Kompetenzbegriff bildungspolitisch „enorm aufgeladen“ (S. 207) ist. Ihrer Ansicht nach ist der pädagogische Kompetenzbegriff ein „Omnibusbegriff, der für alles steht und wenig erklärt“ (S. 207). Die Definitionen von Kompetenz reichen Kossack und Ludwig (2015) zufolge von der Beschreibung individueller Dispositionen bis hin zur begrifflichen Fassung von situativ erfolgreichem Handeln. Kossack und Ludwig (2015) selbst verstehen Kompetenzen als „Wissensbestände, Denkweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten

der empirischen Psychologie, und es wäre misslich, wenn die berechtigte Kritik am Konzept der emotionalen Intelligenz die Erforschung emotionaler Kompetenzen behindern würde“ (Asendorpf, 2002, S. 181).⁵²

Urban (2008) konstatiert, dass es sich bei emotionaler Kompetenz um ein „sehr komplexes Konstrukt“ (S. 266) handelt. Dieses schließt sowohl Aspekte mit ein, die die eigene Person betreffen (Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung), als auch solche in Bezug auf andere Personen (Fremdwahrnehmung, Fremdregulation). Für Urban (2008) umfasst emotionale Kompetenz daher auf der einen Seite die Fähigkeit, Emotionen bei anderen zu erkennen (etwa durch das Lesen von Körperhaltungen und

sowie Bereitschaften des Menschen, um in bestimmten sozialen Situationen erfolgreich handeln zu können“ (S. 209). Die beiden zentralen Merkmale des Kompetenzbegriffs seien zum einen die Bindung an das handelnde Subjekt und zum anderen die Bezogenheit auf die Situation. Kompetenz umfasse immer auch einen „Überschuss an Handlungsfähigkeit gegenüber konkreten Handlungsanforderungen“ (S. 210). Eine der bekanntesten Kompetenzdefinitionen dürfte vermutlich die von Weinert (2001) sein. Er versteht Kompetenz als „roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal“ (S. 45). Weinert (2001) zufolge setzt sich Kompetenz aus stabilen kognitiven Fähigkeiten, persönlichen Eigenschaften, Ergebnissen von Lern- und Entwicklungsprozessen, Glaubens- und Werte-Systemen und veränderbaren Einstellungen zusammen. Für Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) sind Kompetenzen „Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. [...] Kompetenzen sind folglich eindeutig handlungszentriert und primär auf divergent-selbstorganisative Handlungssituationen bezogen.“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXXVI) Erpenbeck und Heyse (1999) heben hervor, dass diese Selbstorganisationsdispositionen sowie ihre Entwicklung durch Wissen, Werte, Erfahrungen, Fähigkeiten und den Willen beeinflusst werden. Mit Blick auf die vorliegende Studie ist die Interpretation von Maier-Guthheil (2014) interessant. Ihrer Ansicht nach verweist das Kompetenzverständnis von Erpenbeck und Heyse durch die Referenz auf Werte und den Willen insbesondere auf emotionale und motivationale Aspekte. Klieme und Hartig (2007) liefern folgende von Heinrich Roth beeinflusste Definition: „Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit.“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 21) Rindermann (2009) versteht Kompetenz als eine Fähigkeit, die sich „in konkreten Leistungen niederschlägt und aus diesen situationsübergreifend erschlossen werden kann. Kompetenz ist eine Disposition, die Personen erfolgreiches Handeln ermöglicht.“ (Rindermann, 2009, S. 10) Hof (2002) unternimmt einen Versuch, die Begriffe Kompetenz und Performanz aufeinander zu beziehen. Kompetenz ist für sie ein „relationaler Begriff. Er stellt eine Beziehung her zwischen den individuell vorhandenen Kenntnissen (...), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (...) und den Motiven und Interessen (...) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt auf der anderen Seite. Das Ausmaß, in dem die Kompetenzrelationen dann in kontingenten Bedingungen realisiert werden, macht die Performanz aus.“ (Hof, 2002, S. 86) Eine Verhältnisbestimmung zwischen Kompetenz und Performanz nimmt ebenfalls Pielorz (2009) vor. Pielorz (2009) versteht Kompetenz als Handlungsfähigkeit, „die es einem Individuum ermöglicht, bestimmte Aufgaben in bestimmten Situationen zu bewältigen“ (S. 51). Im Unterschied dazu beschreibe Performanz ein „sichtbares Können, um das das Individuum weiß. Kompetenzen hingegen müssten nicht sichtbar und bewusst reflektiert sein“ (S. 51). Zusammenfassend ergibt sich hinsichtlich des Kompetenzbegriffs und dessen inhaltlicher Ausgestaltung ein immer noch erheblicher Klärungsbedarf. So drücken etwa Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) ihre Verwunderung darüber aus, „wie wenig klar ‚Kompetenz‘ gegenwärtig begrifflich gefasst und messend zugänglich gemacht werden kann“ (XVII). Weinert (2001) spricht mit Blick auf die diversen Versuche, Kompetenz angemessen zu fassen von einer „conceptual ‚inflation‘“ (S. 45). Für Blömeke et al. (2015) handelt es sich bei Kompetenzen aktuell noch um ein „messy construct“ (S. 11). Blömeke et al. (2015) selbst liefern einen der nach Ansicht des Autors interessantesten neueren Ansätze der theoretischen Konzeption von Kompetenz, welcher sich auch gleichzeitig als Grundlage für zukünftige Forschungen eignet. Die Autorinnen und Autoren kritisieren, dass in Zusammenhang mit dem Kompetenzkonzept immer wieder versucht werde, dieses anhand von Dichotomien zu fassen. Stattdessen schlagen Blömeke et al. (2015) ein Modell vor, bei welchem Kompetenz als Kontinuum beschrieben wird. Dieses umfasse auf der einen Seite kognitive, affektive und motivationale Dispositionen. Auf der anderen Seite werden davon die situationsspezifischen Vorgänge der Wahrnehmung, der Interpretation und des Entscheidens unterschieden. Schließlich gebe es noch die performative Ebene, womit das beobachtbare Verhalten in einer konkreten „real-world situation“ (S. 11) gemeint ist.

52 Andere Wissenschaftler:innen versuchen den Konflikt dadurch zu lösen, indem sie die beiden Konstrukte aufeinander beziehen. Arnold (2011) beispielsweise fasst emotionale Intelligenz und emotionale Kompetenz wie folgt: „Emotionale Intelligenz ist das Wissen um die Kraft und Wirkungsmechanismen des Emotionalen. Emotionale Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, ihre eigenen ‚ungenauen‘ Reaktionstendenzen zu erkennen und diese in aktuellen Geschehnissen zu vermeiden bzw. zu korrigieren. Emotionale Kompetenz setzt somit emotionale Intelligenz voraus.“ (S. 303)

Gesichtsausdrücken). Auf der anderen Seite würden aber auch Selbstführungskompetenzen zur emotionalen Kompetenz gehören.

Für Steiner (1997) sind folgende drei Fähigkeiten von emotionaler Kompetenz zentral: „Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen, die Fähigkeit, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzusetzen, und die Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen“ (S. 21). Arnold (2003a) orientiert sich an Steiners Konzeption von emotionaler Kompetenz. Für Arnold (2003a) umfasst emotionale Kompetenz mindestens die drei folgenden Aspekte des Umgangs mit Emotionen: 1. Verständnis der eigenen Gefühle, 2. Verständnis für die Gefühle anderer, 3. emotionale Ausdrucksfähigkeit, das heißt die Fähigkeit, eigene Gefühle sinnvoll zum Ausdruck bringen zu können. Emotional kompetent ist für Arnold (2003a) jemand, „der um die ‚Selbstgemachtheit‘ emotionaler Reaktionen weiß, die Fülle möglicher Gefühlszustände aus eigenem Erleben kennt (‚emotional literacy‘) und über ‚Techniken‘ verfügt, diese mit situationsangemessenem Verhalten in Einklang zu bringen.“ (S. 23)

Saarni (2000) bezeichnet emotionale Kompetenz als „umbrella-like construct“ (S. 69) und definiert diese als

„the demonstration of self-efficacy in emotion-eliciting social transactions. Self-efficacy is used here to mean that the individual believes that he or she has the capacity and skills to achieve a desired outcome. What that particular desired outcome is will reflect cultural values and beliefs, but those values and beliefs will be transformed by the self into personal meanings.“ (S. 68)

Für Saarni (2000, S. 77) umfasst emotionale Kompetenz die folgenden acht Fähigkeiten:

- Die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand. Dies schließt auch die Möglichkeit mit ein, gleichzeitig mehrere Emotionen zu erleben. Auf einem fortgeschritteneren Level gehört ebenfalls die Bewusstheit darüber dazu, dass man sich seiner Gefühle aufgrund unbewusster Dynamiken und selektiver Unaufmerksamkeit nicht immer bewusst ist.
- Das Erkennen der Emotionen anderer aufgrund situativer und ausdrucksbezogener Merkmale.
- Die angemessene Verwendung des in einer Kultur üblichen Emotions- und Ausdrucksvokabulars.
- Die empathische Anteilnahme am emotionalen (Er-)Leben anderer.
- Ein Verständnis darüber, dass sich der innerliche emotionale Zustand und der nach außen gezeigte Emotionsausdruck nicht entsprechen müssen. In einem fortgeschritteneren Stadium gehört dazu auch das Wissen, dass der eigene emotionale Ausdruck das Gegenüber beeinflussen und dass der eigene emotionale Ausdruck daher gezielt als Strategie der Selbstpräsentation eingesetzt werden kann.
- Die Anwendung adaptiver Coping-Strategien, um damit die Intensität oder Dauer unangenehmer emotionaler Zustände positiv beeinflussen zu können.

- Die Bewusstheit darüber, dass Beziehungen durch die Unmittelbarkeit und die Echtheit des emotionalen Ausdrucks und den Grad der gegenseitigen Reziprozität und Symmetrie geprägt werden. Wirkliches Vertrauen kann in Teilen durch den gegenseitigen Austausch echter Emotionen hergestellt werden.
- Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit: Die Person betrachtet sich selbst als fähig, die Gefühle zu erleben, die sie möchte.⁵³

Im Unterschied zur sozialen Kompetenz ist emotionale Kompetenz für Rindermann (2009) stärker nach innen als nach außen gerichtet und dient vor allem der Selbstregulation. Gefühle betreffen Rindermann (2009) zufolge zuallererst immer das Individuum. Gleichwohl seien Gefühle und „das Erkennen ihrer bei sich selbst, ihre Regulation, das Erkennen von Gefühlen bei anderen und ihr Ausdruck“ (S.11) aber ebenso wichtig für zwischenmenschliches Verhalten. Daher ergebe sich zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz eine gewisse Schnittmenge etwa hinsichtlich Konzeption, Iteminhalten und empirischen Beziehungen untereinander. Darüber hinaus gibt es gerade in der psychologischen Forschung auch Ansätze, die beide Kompetenzen in einem Begriff zusammenführen, etwa wenn von „sozial-emotionalen“ Kompetenzen gesprochen wird (vgl. zum Beispiel Carstensen et al., 2017).

Rindermann (2009) führt einige Gründe an, warum das Konstrukt der emotionalen Kompetenz seiner Ansicht nach sinnvoll ist. Das Kompetenzkonstrukt impliziere, dass man Gefühle „mehr oder weniger richtig wahrnehmen, erkennen und verstehen und dass man mit ihnen mehr oder weniger gut umgehen kann“ (S.10). Ein gelingender Umgang mit Gefühlen und ein angemessener Ausdruck von Gefühlen sind Rindermann (2009) zufolge abhängig davon, dass die Gefühle richtig wahrgenommen, erkannt und verstanden werden. Schließlich sei das Konstrukt der emotionalen Kompetenz auch deswegen nützlich, weil damit die Fähigkeiten zum Verstehen, Regulieren und Ausdrücken von Emotionen als erlernbare Merkmale aufgefasst werden können, welche erwerb- und veränderbar seien.

2.1.4 Emotions-/Gefühlsarbeit

Gesellschaftlich-kulturelle und organisationale Regeln bestimmen, welche Emotionen und Gefühle wir empfinden und nach außen zeigen. Rastetter (2001) unterscheidet Gefühlsregeln von Ausdrucksregeln. Gefühlsregeln beziehen sich auf das, was eine Person innerlich empfinden dürfe.⁵⁴ Ausdrucksregeln umfassen hingegen das Spektrum an Emotionen und Gefühlen, welches nach außen hin gezeigt werden

53 Darüber hinaus betont Saarni (2000) die Bedeutung des Kontexts und des Selbst für die eigene Emotionalität. Sie kritisiert ein Verständnis von emotionaler Kompetenz, welches davon ausgeht, dass man diese messen und damit zu einer Aussage gelangen könne wie: „Person A ist emotional kompetenter als Person B“ (vgl. dazu auch Kapitel 3.2).

54 Der Begriff Gefühlsregeln (*feeling rules*) wurde maßgeblich durch die Arbeiten von Arlie Russell Hochschild geprägt (vgl. dazu auch Zapf, 2002). *Feeling rules* definiert Hochschild (1979) als „a set of socially shared, albeit often latent (not thought about unless probed at), rules, (...) the social guidelines that direct how we want to try to feel“ (S. 563). Gefühlsregeln würden sich, so Hochschild (1979), von anderen Regeln dadurch unterscheiden, „in that they do not apply to action but to what is often taken as a precursor to action. Therefore they tend to be latent and resistant to formal codification.“ (Hochschild, 1979, S. 566) Bei Gefühlsregeln handelt es sich um „guidelines for the assessment to fits and misfits between feeling and situation“ (Hochschild, 1979, S. 566).

darf (Rastetter, 2001).⁵⁵ Rastetter (2001) betont, dass betriebliche und soziale Normen sowohl auf der Gefühls- als auch auf der Ausdrucksebene voneinander abweichen können. Die Regelkonformität eines Individuums lasse sich jedoch nur anhand des Ausdrucks überprüfen. Gluck et al. (2010) weisen darauf hin, dass die Darbietungsregeln kulturell geprägt und überformt werden.⁵⁶

Beitz (o. J.) stellt einen Bezug zwischen den Darbietungsregeln und dem emotionalen Handlungsspielraum her. Emotionalen Handlungsspielraum definiert Beitz (o. J.) als „den Spielraum zur emotionalen Darstellung im Kundenkontakt“ (S. 211). Je weniger emotionalen Handlungsspielraum man in seiner beruflichen Tätigkeit habe, umso größer sei die Wahrscheinlichkeit, inadäquate beziehungsweise unerwünschte Emotionen und damit emotionale Dissonanz zu erleben. Außerdem würde sich durch einen geringen emotionalen Handlungsspielraum die Notwendigkeit zur Selbstregulation beziehungsweise Selbstkontrolle vergrößern. Personen mit mehr emotionalem Handlungsspielraum im beruflichen Kontext hingegen seien weniger nervös und angespannt, hätten weniger unangenehme emotionale Dissonanzgefühle und müssten weniger dysfunktionale Emotionen regulieren beziehungsweise kontrollieren. Beitz (o. J.) führt dies darauf zurück, dass es bei diesen Personen selten zu Konflikten zwischen tatsächlich erlebten und den geforderten Emotionen komme. Nach Ansicht von Beitz (o. J.) sind „strenge Darstellungsregeln (...) anders ausgedrückt gering ausgeprägte emotionale Handlungsspielräume“ (S. 243).

Dunkel (1988) weist auf die Bedeutung der Gefühlsregeln für die Gefühlsarbeit hin:

„Gefühlsarbeit orientiert sich an sogenannten ‚Gefühlsregeln‘, die wie andere gesellschaftliche Konventionen funktionieren. Das bedeutet, daß in bestimmten Situationen bestimmte Gefühle und deren Äußerung gesellschaftlich als angemessen betrachtet werden. Gefühlsregeln seien meist latent, spürbar würden sie dann, wenn gegen sie verstoßen wird.“ (Dunkel, 1988, S. 72)

Durch den reflexiven Bezug auf die eigene emotionale Befindlichkeit könnten, so Dunkel (1988), Gefühlsarbeiter:innen die Einhaltung von Gefühlsregeln sicherstellen.

Das Konzept der Gefühlsarbeit, auf welches sich auch Dunkel (1988) bezieht, wird im Folgenden näher vorgestellt. Dieses wurde maßgeblich durch die Arbeiten

55 Zapf (2002) weist ebenfalls auf den Unterschied zwischen Gefühls- und Darbietungsregeln hin: „Ekman (1973) called the rules about appropriate emotional expression display rules. According to Ekman, the display rules are norms and standards of behavior indicating which emotions are appropriate in a given situation but also how these emotions should be publicly expressed. Hochschild (1983) speaks of feeling rules because in her original concept, the management of inner feelings is crucial, whereas Ashforth and Humphrey (1993), who emphasize the outer expression, prefer to speak of display rules.“ (Zapf, 2002, S. 241)

56 Dazu merken sie Folgendes an: „Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Kulturen mit Emotionen auf die gleiche Weise umgehen. Unterschiedliche Kulturen lehren ihre Mitglieder unterschiedliche Regeln über die angemessene Weise, wie Emotionen in verschiedenen sozialen Kontexten zu zeigen sind. Zum Beispiel verlangt die traditionelle japanische Kultur (in der Respekt und ordentliches Benehmen an erster Stelle stehen) das Verbergen von Gefühlen in stärkerem Maße als die nordamerikanische Kultur (die individuelles eher höher wertet als soziale Ordnung).“ (Gluck et al., 2010, S. 389)

von Arlie Russell Hochschild geprägt (Hochschild, 1979, 1983, 1990).⁵⁷ *Emotion management* definiert Hochschild wie folgt: „Feeling rules are seen as the side of ideology that deals with emotion and feeling. Emotion management is the type of work it takes to cope with feeling rules.“ (Hochschild, 1979, S. 551) An anderer Stelle fasst sie *emotion work* als „making a conscious, intended try at altering feeling“ (Hochschild, 1979, S. 560) beziehungsweise als „act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling“ (Hochschild, 1979, S. 561). Hochschild (1979) nimmt darüber hinaus eine Abgrenzung des Begriffs *emotion work* von den Termini *emotion control* und *emotion suppression* vor: „The latter two terms suggest an effort merely to stifle or prevent feeling. ‚Emotion work‘ refers more broadly to the act of evoking or shaping, as well as suppressing, feeling in oneself.“ (Hochschild, 1979, S. 561)⁵⁸

Als die zwei zentralen Strategien beim *emotion management* unterscheidet Hochschild (1979) das *surface acting* vom *deep acting*. Eine komprimierte Zusammenfassung der Bedeutung dieser beiden Strategien findet sich bei Zapf (2002). Er fasst *surface acting* unter Bezug auf Hochschild als Strategie, bei welcher

„employees try to manage the visible aspects of emotions that appear on the ‚surface‘ and which can be noticed by the interaction partner to bring them in line with the organizational display rules while the inner feelings remain unchanged. Surface acting means that emotional dissonance exists between the inner feelings and the outer expression which persists during the interaction.“ (S. 244)

Beim *deep acting* versuchen Personen hingegen „to influence what they feel in order to ‚become‘ the role they are asked to display. In this case, not only the expressive behavior but also the inner feelings are regulated.“ (Zapf, 2002, S. 244)⁵⁹

Darüber hinaus wird in vielen Arbeiten mit den Begriffen *emotional dissonance* beziehungsweise *emotion-rule dissonance*⁶⁰ neben *surface acting* und *deep acting* noch ein weiterer Bestandteil von Gefühlsarbeit unterschieden (vgl. beispielsweise Hülshager & Schewe, 2011; Zapf, 2002; Zapf & Holz, 2006; Zapf et al., 1999). Bei *emotional dissonance* beziehungsweise *emotion-rule dissonance* handelt es sich um eine Form von Person-Rollen-Konflikt, der durch eine Inkongruenz zwischen aktuell tatsächlich

57 Hochschild verwendet die Begriffe *emotion management*, *emotion work* und *deep acting* synonym (Hochschild, 1979, S. 551 und S. 561). Als weitere Synonyme werden in der Forschungsliteratur unter anderem auch die Begriffe *sentimental work* beziehungsweise Gefühlsarbeit (Strauss et al., 1980; Strauss et al., 1982) und *emotional labor* beziehungsweise *emotional labour* (Hülshager & Schewe, 2011; Zapf, 2002; Zapf & Holz, 2006) gebraucht.

58 Im Unterschied zu einem solchen Verständnis der „Kontrolle“ von Emotionen wird im Rahmen der vorliegenden Studie die Strategie „Kontrolle von Emotionen“ jedoch eher als „mittlere, gemäßigte“ Strategie verstanden, bei welcher Emotionen in wohldosierter, situationsangemessener Weise zugelassen und nach außen gezeigt werden. Hochschild (1979) hingegen setzt „Kontrolle“ mit „Unterdrückung“ gleich und versteht „Kontrolle“ als extreme Form der Gefühlsarbeit, bei welcher Gefühle überhaupt nicht zugelassen werden oder bei der versucht wird, das Entstehen von Gefühlen im Ansatz zu ersticken.

59 Zur Illustration des Unterschieds beider Strategien rekurriert Hochschild (1979) auf die Welt des Schauspiels und zwei Möglichkeiten, wie Emotionen in Zusammenhang mit einer darzustellenden Rolle ausgedrückt werden können: „An actor playing the part of King Lear might go about his task in two ways. One actor, following the English school of acting, might focus on outward demeanor, the constellation of minute expressions that correspond to Lear’s sense of fear and impotent outrage. [...] Another actor, adhering to the American or Stanislavsky school of acting, might guide his memories and feelings in such a way as to elicit the corresponding expressions. The first technique we might call ‚surface acting,‘ the second ‚deep acting.‘“ (Hochschild, 1979, S. 558)

60 Zapf et al. (2013) schreiben mit Blick auf den von ihnen verwendeten Begriff *emotion-rule dissonance* in Abgrenzung zu *emotional dissonance*: „Der Grund liegt darin, dass Hochschild unter emotionaler Dissonanz immer die Dissonanz zwischen ausgedrückter und empfundener Emotion gemeint hat, während es bei der vorliegenden Skala um die Dissonanz zwischen geforderter und empfundener Emotion geht“ (S. 3).

erlebten Emotionen und den aufgrund von Darbietungsregeln im jeweiligen Organisationskontext erforderlichen Emotionen entsteht (Hülshager & Schewe, 2011; Zapf et al., 1999). Durch diese Inkongruenz entstehe ein als unangenehm empfundener Spannungszustand. Hülshager und Schewe (2011) weisen darauf hin, dass zwischen den Konzepten von *emotion-rule dissonance* und *surface acting* zwar konzeptuelle und empirische Bezüge bestehen, diese jedoch klar voneinander unterschieden werden können. *Emotion-rule dissonance* beschreibe eher einen emotionalen Zustand, wohingegen *surface acting* eine aktive Strategie des *emotion management* sei (Hülshager & Schewe, 2011).⁶¹

Als weitere Strategie von *emotion work* lässt sich in der Literatur schließlich auch noch das Konzept der *emotional deviance* finden. Um *emotional deviance* handelt es sich, wenn Personen von den Darbietungsregeln abweichen, stattdessen ihre tatsächlich empfundenen Gefühle offen und unkontrolliert zeigen und dabei den eigentlich von ihnen erwarteten Gefühlsausdruck ignorieren (Tschan et al., 2005). Zapf (2002) und Zapf et al. (1999) begreifen *emotional dissonance* vor allem als externe Arbeitsanforderung und weniger als Reaktion bezüglich des Zeigens von Emotionen oder als Verhaltensstrategie. *Emotional deviance* verstehen sie hingegen als eine Strategie von *emotion work*.

Magyar-Haas (2018) konstatiert, dass trotz der kritischen Einwände, die man mit Blick auf die Arbeiten von Hochschild erheben kann, diese offengelegt hätten, „was in den professionellen Dienstleistungsbereichen unverhohlen erwartet wird: die Kontrolle des Gefühlsausdrucks sowie der Gefühle selbst zur besseren Vermarktbarkeit der Dienstleistung, die mit einer wirtschaftlichen Verwertung der Emotionen einhergeht“ (S. 17).⁶²

Der Begriff der Gefühlsarbeit beziehungsweise *sentimental work* wird auch von Strauss et al. (1980, 1982) verwendet. Nach Strauss et al. (1980) hat Gefühlsarbeit

„ihren Ursprung in der elementaren Tatsache, daß jede Arbeit mit oder an menschlichen Wesen deren Antworten auf diese instrumentelle Arbeit in Rechnung stellen sollte. [...] Es ist leicht zu sehen, daß jede ‚Servicearbeit‘, die Agenten und deren Klienten umfaßt, die Möglichkeit und geradezu Wahrscheinlichkeit von Gefühlsarbeit beinhaltet.“ (S. 629).

Strauss et al. (1980) definieren Gefühlsarbeit als

„Arbeit, die speziell unter Berücksichtigung der Antworten der bearbeiteten Person oder Personen geleistet wird und die im Dienst des Hauptarbeitsverlaufs erfolgt. Auch kann ein Teil dieser Arbeit vom Arbeitenden an sich selbst oder an anderen Arbeitenden geleistet werden, und zwar immer im Dienst des Hauptarbeitsverlaufs“ (S. 629).

In ihrer Studie zur Logik medizinischen Handelns unter dem Einfluss medizinischer Technologien gehen Strauss et al. (1980, S. 630) den folgenden Fragen nach:

61 Diesbezüglich besteht jedoch kein Konsens zwischen einzelnen Forscherinnen und Forschern. So sind beispielsweise für Tschan et al. (2005) die Begriffe *surface acting* und *emotional dissonance* gleichbedeutend: „We use the term *dissonance* to describe interactions where a person expresses the emotion required by a display rule, but does not feel that particular emotion, thus doing ‚surface acting‘“ (S. 197).

62 Zur Kritik am Ansatz von Hochschild vgl. zum Beispiel Rastetter (1999).

Welche verschiedenen Arten von Gefühlsarbeit existieren? Unter welchen Bedingungen tauchen sie auf? Wie und von wem können Gefühlsaufgaben erledigt werden? In welcher Verbindung stehen Gefühlsaufgaben zu Nicht-Gefühlsaufgaben? Wie lauten einige Konsequenzen vollzogener, nicht vollzogener oder nicht erfolgreich vollzogener Gefühlsarbeit?⁶³

Nittel (1998) rekurriert ebenfalls auf den Begriff der Gefühlsarbeit. Er folgt dabei dem Verständnis von Gefühlsarbeit in der Tradition von Strauss und anderen. Nittel (1998) geht in seiner Untersuchung unter einem professionstheoretischen Blick der Frage nach, inwiefern Gefühlsarbeit als Erkenntnisquelle in Zusammenhang mit „Psycho-Kursen“ an Volkshochschulen dienen kann. Hervorzuheben ist die Studie von Nittel (1998) besonders auch deswegen, weil sie nach Kenntnisstand des Autors eine der wenigen Arbeiten ist, in welcher das Konzept der Gefühlsarbeit in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt genutzt wurde.

2.1.5 Emotionen und Gefühle im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Emotionen wurden in der Pädagogik, den Erziehungs- und Bildungswissenschaften in den letzten Jahrzehnten stark vernachlässigt (Huber & Krause, 2018c). Arnold und Holzapfel (2008) sprechen gar im Untertitel ihres Herausgeberbandes „Emotionen und Lernen“ von den „vergessenen Gefühle[n] in der (Erwachsenen-)Pädagogik“.⁶⁴

Huber und Krause (2018c) weisen mit Blick auf die Historie der Pädagogik darauf hin, dass es zu früheren Zeiten durchaus üblich war, Gefühle und Emotionen in die wissenschaftliche Reflexion miteinzubeziehen:

„Sowohl für die philosophischen Bezugspositionen der Pädagogik, wie Aristoteles, Platon, Seneca, Thomas von Aquin oder Spinoza, als auch für die sogenannten Klassiker der Erziehungswissenschaft schien es selbstverständlich zu sein, Emotionen, Leidenschaften, Gefühle und Empfindungen als Voraussetzung und Teil ihrer Vorstellung von Bildung zu thematisieren.“⁶⁵ (Huber & Krause, 2018c, S. 2)

63 Herbrik (2013) weist auf die Unterschiede in den Konzeptionen von Hochschild (1979) und Strauss et al. (1980, 1982) hin: „Gefühlsarbeit‘ bezeichnet bei Strauss eine Form von Arbeit, die in der Hauptsache an einem Gegenüber, das das Objekt der Arbeit ist, teilweise auch an sich selbst, vollzogen wird. Hierin unterscheidet sie sich von der von A. R. Hochschild (1979) untersuchten ‚emotion work‘, mithilfe derer Akteurinnen und Akteure ihre eigenen Emotionen dahingehend zu beeinflussen suchen, dass diese im Einklang mit situationsspezifischen Regeln stehen. Die perspektivische Differenz zwischen beiden Ansätzen lässt sich bis auf die unterschiedlichen Zugangsweisen zum Untersuchungsfeld zurückverfolgen. Hochschild arbeitet in der Hauptsache mit Interviewdaten und bekommt dadurch die subjektiven Strategien zur Gefühlsregulation sowie die von den Akteuren antizipierten Gefühlsregeln in den Blick. Strauss et al. hingegen stützen ihre Argumentation überwiegend auf Beobachtungsprotokolle, weshalb für sie die von außen beobachtbare (...) ‚Gefühlsarbeit‘ im Sinne einer bereits organisierten, aber sich immer wieder neu organisierenden, da situativ ausgehandelten Art und Weise, Sachen/Aufgaben erledigt zu bekommen (...), in den Mittelpunkt rückt. Für Strauss et al. stehen daher das Zusammenspiel der Gefühlsarbeit mit anderen (...) ebenfalls an einem menschlichen Gegenüber geleisteten Arbeitstypen und die im Arbeitsablauf sichtbaren Konsequenzen geleisteter und unterlassener Arten der Gefühlsarbeit im Vordergrund. Hochschild fokussiert im Gegensatz dazu gerade die unter der Bezeichnung ‚deep acting‘ zusammengefassten kognitiven Methoden, die von Akteurinnen und Akteuren zur Modulation der *eigenen* emotionalen Verfassung genutzt werden.“ (Herbrik, 2013, S. 350)

64 Buddrus (1992b) stellt ebenfalls bereits im Jahr 1992 die Frage, ob „Gefühle in der Pädagogik ‚vergessen‘ sind, einen blinden Fleck bilden“ (S. 80).

65 Im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen rekurrieren Huber und Krause (2018c) darüber hinaus auch auf die Arbeiten von Rousseau, Pestalozzi und Herbart.

Huber und Krause (2018c) konstatieren, dass „Leidenschaft, Gefühl und Emotion lange Zeit auf allen Ebenen pädagogischen Denken und Handelns aufzufinden waren“ (S. 2).⁶⁶ Huber und Krause (2018c) zufolge handelt es sich bei Emotionen und Gefühlen daher um „*Pädagogische Kategorien*“ und „*Einheimische Begriffe*“ (S. 3).

Klika (2018) verweist ebenfalls darauf, dass die Thematisierung von Gefühlen in den Erziehungswissenschaften „trotz der Vergessenheit des Themas in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (S. 78) eine lange Tradition hat. In ihren Ausführungen zu den historisch-systematischen Zugängen zum Thema „Bildung und Emotion“ rekurriert Klika (2018) auf die Arbeiten von Rousseau (1966 [1762])⁶⁷, Pestalozzi (1927/1928 [1781–1787])^{68,69}, Herbart (1986)⁷⁰ und Schiller (1962) [1795])^{71,72}, die auf unterschiedliche Weise die Zusammenhänge zwischen Bildung und Gefühl thematisieren. Klika (2018) merkt zudem an, dass in älteren pädagogischen Lexika Gefühle durchaus noch in längeren oder kürzeren Beiträgen behandelt worden seien. In den 1960er Jahren seien diese Beiträge jedoch nicht mehr nachweisbar. Dieser Zustand habe sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bis in die 1990er Jahre gehalten.⁷³ Nach Ansicht von Klika (2018) habe man das Thema „Bildung und Emotion“ noch Anfang der 2000er-Jahre als „Brachland“ (S. 76) bezeichnen können.⁷⁴ Sie konstatiert, dass man das Thema Gefühl beziehungsweise Emotion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weitgehend der Psychologie überlassen habe.

Die erziehungswissenschaftliche Relevanz von Emotionen als Forschungsgegenstand wird unter anderem eingehend bei von Scheve (2011) diskutiert. Er erörtert diese vor allem mit Blick auf die sozialen Funktionen von Emotionen. Nach von Scheve (2011) lassen sich erstens aus den Emotionen kognitive Konsequenzen für das häufig noch unterstellte rationale Handeln von Akteurinnen und Akteuren ableiten. Zweitens würden Emotionen die soziale Kohäsion und Integration in Gruppen beeinflussen. Drittens lasse sich diese Funktion auch auf normative gesellschaftliche Ordnungen im Zuge der Befolgung und Durchsetzung sozialer Normen übertragen.

Eine erziehungswissenschaftliche Erforschung von Emotionen verspricht von Scheve (2011) zufolge unter anderem deswegen besondere Erkenntnisse, da in ihr seit jeher der „Faktor Sozialität“ (S. 208) auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werde. Dazu zählten etwa die dyadischen Interaktionen im Lehrer-Schüler-Verhältnis, gruppenspezifische Prozesse unter organisationalen und institutionellen Bedingungen (zum Beispiel in Kindergärten oder Schulen) oder gesamtgesellschaftliche

66 Reichenbach (2018) macht jedoch einschränkend darauf aufmerksam, dass auch die „sogenannten kritischen und progressiven Erziehungs- und Bildungsphilosophien, die in der einen oder anderen Form meist kantisch inspiriert sind oder waren, die Rolle der Gefühle vernachlässigt, als Nebenthema behandelt oder als Nebenprodukte von ‚höheren‘ psychologischen bzw. geistigen Prozessen betrachtet (z. B. dem moralischen Urteil)“ (S. 20) haben.

67 „*Emile ou de l'Education*“

68 „*Lienhard und Gertrud*“

69 Zu Pestalozzi siehe auch Ortman (1992)

70 „*Systematische Pädagogik*“

71 „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“

72 Zum Zusammenhang von Gefühl und Bildung in Schillers Ästhetischen Briefen siehe auch Friedauer (2018).

73 Zu den wenigen Ausnahmen zählen etwa die Beiträge von Buddrus (1992a) sowie Oerter und Weber (1975).

74 Huber und Krause (2018c) stellen ebenfalls verwundert fest, dass der „Konnex der beiden – Bildung und Emotion – in erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen eher selten bearbeitet wird“ (S. 1). Auch Frevert und Wulf (2012b) halten es für „merkwürdig, wie wenig die Bildung der Gefühle in den letzten Jahrzehnten in der Erziehungswissenschaft zum Thema geworden ist“ (S. 5).

Konstellationen (etwa bezüglich ethnischer Differenzen und sozialer Ungleichheiten). Von Scheve (2011) sieht darin die für die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Emotionen spezifische Möglichkeit, dem Verständnis von Sozialität eine weitere essenzielle Dimension hinzuzufügen. Außerdem könne damit „den sozialen Ursachen der Entstehung von Emotionen und ihrer kulturellen Codierung Rechnung“ (S. 208) getragen werden.

Ein weiteres Argument für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Emotionen leitet von Scheve (2011) aus dem folgenden Umstand ab: Die Erziehungswissenschaft beschäftige sich klassischerweise mit Fragen der Bildung und Erziehung. Zentrale Ausgangspunkte dabei seien Aspekte der Kognition und des Handelns. Die Emotionsforschung der vergangenen Jahre habe gezeigt, dass Emotionen für das Verständnis kognitiver Prozesse wie etwa Lernen, Aufmerksamkeit, Schlussfolgern und Erinnern wesentlich sind (vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Auch die Rolle von Affekten und Emotionen für die Verhaltenssteuerung sei gut belegt. Da sich die Erziehungswissenschaft besonders für die „soziale Bedingtheit bzw. Einbettung von Kognition und Verhalten“ (S. 209) interessiere, lassen sich durch die Betrachtung sozialer Entstehungsbedingungen von Emotionen auch Erkenntnisse über die individuellen kognitiven Prozesse und Verhaltenstendenzen gewinnen.

Die in den letzten Jahrzehnten weit verbreitete Ignoranz der Erziehungswissenschaften gegenüber dem Thema Emotionen vor allem seit der empirischen Wende führen Huber und Krause (2018c) neben einem „Missverständnis gegenüber der emotionalen Beschaffenheit von Geist und Bewusstsein sowie dem Verhältnis von Vernunft und Leidenschaft im erziehungswissenschaftlichen Denken“ (S. 2) unter anderem auf disziplinpolitische Argumente zurück:

„Disziplinpolitisch wurde seitens der Erziehungswissenschaft über einen langen Zeitraum vor allem die disziplinäre Eigenständigkeit und damit eine Abgrenzung von anderen Disziplinen und vermeintlich disziplinfremden Konzeptionen – zu denen Emotionen gezählt wurden – betont und vorangetrieben. Diese Betonung und Abgrenzung hatten jedoch zugleich zur Folge, dass ihr gegenüber aktuellen (disziplinübergreifenden) Fragestellungen ein Defizit zugeschrieben wurde.“ (Huber & Krause, 2018c, S. 2)

Bezüglich der Thematisierung von Emotionen und Gefühlen sprechen Huber und Krause (2018c) von einer „Selbstbegrenzung der Erziehungswissenschaft“ (S. 3), die zu einer einseitigen Auffassung von Erziehungs- und Bildungsprozessen geführt habe. Ihrer Ansicht nach habe die „emotionale Wende“ (S. 3)⁷⁵ die Erziehungswissenschaften noch nicht erreicht:

„Der Versuch der Versöhnung und Integration von Vernunft und Leidenschaft, von Geist und Körper sowie von Kognition und Emotion, führte bislang noch nicht zu einem pädagogischen Selbstverständnis, in dem Emotion und Gefühl als notwendige Voraussetzungen von Bildung, Erziehung und Unterricht in Theoriebildung, Forschung und Lehre integriert wurden.“ (Huber & Krause, 2018c, S. 3)

⁷⁵ Zur emotionalen Wende, vor allem spezifisch für die Erwachsenenbildung sowie zum Verhältnis von konstruktivistischer und emotionaler Wende siehe Arnold (2003a).

Disziplinübergreifend ist es kaum noch möglich, einen Überblick über die wissenschaftlichen Arbeiten zu behalten, in denen eine Auseinandersetzung mit emotionspezifischen Themen und Fragestellungen erfolgt. So weist Gieseke (2016) darauf hin, dass besonders durch anthropologische, philosophische, soziologische und psychologische Arbeiten ein Wissensfundus besteht, der nur schwer zu überschauen ist. Anders in der Pädagogik und der Erwachsenenbildung: Dort sei zwar eine entsprechende Auseinandersetzung vorhanden, diese sei jedoch gering. Für den Bereich der Weiterbildung postuliert Gieseke (2012) außerdem, dass bezüglich emotionaler Thematiken die Weiterbildungsforschung der Berufspraxis deutlich hinterherhinket.

Für die Sozialpädagogik führt Magyar-Haas (2018) die mangelnde wissenschaftliche Reflexion von Gefühlen sowie die Umgangsweisen mit ihnen eher auf eine unterstellte Selbstverständlichkeit zurück und weniger auf die Annahme, dass diese irrelevant seien. Ähnlich argumentiert Bauer (2018) für die Soziale Arbeit: „Daher ist auch die Einsicht, dass Gefühle in den vielfältigen Erbringungsformen Sozialer Arbeit eine zentrale Rolle spielen, gleichermaßen banal wie voraussetzungsvoll“ (S. 9). Weiter bezeichnet Bauer (2018) den Umgang mit und die Bearbeitung von Gefühlen im Kontext professioneller Sozialer Arbeit als „immer nur cursorisch betrachteten Aspekt sozialpädagogischen Denkens und Handelns“ (S. 9). Müller (2011) wiederum weist auf die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Reflexion einerseits und praktischer Relevanz andererseits hin: „Dem Anschein nach beschäftigt sich die Theorie Sozialer Arbeit (...) wenig mit Gefühlen und Affekten, während ihre Praxis ebenso offenkundig unvermeidlich und ständig mit ihnen zu tun hat“ (S. 455).

Nach Huber und Krause (2018c) lässt sich die jahrzehntelange Vernachlässigung von Emotion und Gefühl durch die Erziehungswissenschaften nicht rechtfertigen, wenn man bedenke,

„welche Bedeutung Emotionen und Gefühle für den Menschen im Allgemeinen haben, welchen Stellenwert Menschen selbst der eigenen Emotionalität zuschreiben und welche Rolle Emotionen dabei innerhalb von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen einnehmen“ (S. 4).⁷⁶

Huber (2018) fordert daher, „dass Emotionen innerhalb bildungswissenschaftlicher Überlegungen ein weitaus höherer Stellenwert beigemessen werden muss als dies bisher der Fall war“ (S. 91). Auch Reichenbach (2018) betont, dass, wer erziehen will, „implizit oder stillschweigend auf die Erziehung der Gefühle“ (S. 18) abziele. Seiner Ansicht nach haben „sowohl gelingende wie auch ungünstige Erziehungs- und Bildungsprozesse immer eine emotionale Dimension“ (S. 19). Ähnlich argumentiert Kellermann (2012). Ihrer Ansicht nach finde die „kognitive und soziale Bildung des Menschen (...) in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt statt“ (S. 99). Diese könne „ohne eine emotionale Beteiligung nicht gedacht werden“ (S. 99).

76 Zu diesem Missstand äußert sich auch Gieseke (2016). Sie konstatiert, dass Emotionen „ein gesellschaftlich verweigerter, abgewerteter Thema“ (S. 49) gewesen seien. Bildung, so Gieseke (2016), stand für Rationalität und Bekämpfung der Irrationalität, wohingegen Gefühle für Unwissenheit standen. Emotionen seien nicht als Träger von Entwicklungs- und Bildungsprozessen betrachtet worden, sondern als Gegenpol zur Bildung.

Daher kann es nur als folgerichtig und konsequent bezeichnet werden, dass in den letzten Jahren damit begonnen wurde, Emotionen und Gefühle wieder stärker in das Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu rücken. Als Beispiele können die beiden Sonder-/Schwerpunktheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Frevert & Wulf, 2012a; Wulf & Prenzel, 2011) genannt werden. Am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin wurde 2008 außerdem ein Forschungsbereich „Geschichte der Gefühle“ eingerichtet.⁷⁷ Weitere Belege für das zunehmende Interesse der Erziehungswissenschaften, sich mit dem Thema Emotionen und Gefühle auseinanderzusetzen, sind die Durchführung entsprechender Tagungen. Als Beispiele können die Tagungen „Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext“⁷⁸ in Siegen sowie „Bildung und Emotion. Emotion und Gefühl im Kontext pädagogischer und anthropologischer Überlegungen“⁷⁹ in Wien genannt werden.⁸⁰ Aus diesen beiden Tagungen sind auch zwei Tagungsbände (Huber & Krause, 2018a; Kommission Sozialpädagogik, 2018) hervorgegangen.

Mittlerweile existieren einige grundlegende Schriften, welche Emotionen und Gefühle aus einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Perspektive betrachten (zum Beispiel Arnold, 2003a, 2003b; Arnold & Holzapfel, 2008; Gieseke, 1995, 2012, 2016; Huber & Krause, 2018a; Kommission Sozialpädagogik, 2018). Jedoch weist Gieseke (2016) einschränkend darauf hin, dass sich die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Emotionen auf wenige Aspekte fokussiere, wie beispielsweise die Erforschung von Lern- und Leistungsemotionen (vgl. z. B. Götz et al., 2004; Pekrun, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Pekrun & Stephens, 2010; Pekrun et al., 2014; Pekrun et al., 2018). Breinbauer (2018) konstatiert, dass es in den Bildungswissenschaften durchaus einige „höchst bemerkenswerte und ertragreiche Beiträge“ (S. 43) gebe, wobei sich diese auf einzelne, spezifische Emotionen beziehen würden. Als Beispiele nennt sie die Arbeiten von Meyer-Drawe (2004) zu Ekel, Seichter (2007) zu pädagogischer Liebe, Schäfer und Thompson (2009) zu Scham⁸¹ und Mayer (2016) zu Leidenschaften. Weitere Arbeiten liegen etwa vor zur Empathie in der Pädagogik (Gassner, 2006).

77 <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/geschichte-der-gefuehle> (letzter Abruf: 12.09.2018)

78 Eine Jahrestagung veranstaltet von der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2015 an der Universität Siegen, <https://www.bildung.uni-siegen.de/tagungdgfe2015/?lang=de> (letzter Abruf: 12.09.2018).

79 Die Tagung wurde 2016 ausgerichtet vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, https://emotion.univie.ac.at/uploads/media/CFP_Bildung_und_Emotion.pdf (letzter Abruf: 12.09.2018).

80 Das Anliegen der Tagung in Wien formulieren Huber und Krause (2018b) wie folgt: „Ziel der Tagung war es, Emotionen und Gefühle erkennbar zum Gegenstand bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung zu machen, denn beide spielen in allen Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen eine zentrale Rolle, werden aber selten zum Thema wissenschaftlicher Reflexionen gemacht“ (Huber & Krause, 2018b, S. IX).

81 Zu Scham und Beschämung in der Schule haben auch Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) eine emotionsethnologische Untersuchung vorgelegt. Von Blumenthal (2018) stammt eine ethnografische „Annäherung“ (S. 397) an den Schamausdruck.

2.2 Führen – Leiten – Managen

„Führen scheint eine schwere und hohe Kunst zu sein.“

(Meurer, 2012, S. 96)

Führung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Ebenso wie Emotionen und Gefühle, jedoch in noch stärkerem Maße, wurde und wird das Phänomen Führung von den Erziehungswissenschaften in ihrem disziplinären Diskurs vernachlässigt, um nicht zu sagen: missachtet (Dust, 2012; Walter, 2002).⁸² Findet eine disziplinäre Reflexion des Phänomens Führung statt, geschehe dies „häufig einseitig negativ“ (Geißler & Solzbacher, 1991, S. 250). Eine weitere Parallele zwischen dem emotionsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der erziehungswissenschaftlichen Reflexion von Führung lässt sich dahingehend aufzeigen, dass es sich auch beim Begriff Führung eigentlich um einen „durch und durch einheimischen Begriff“ (Nittel, 2012, S. 67) handelt. So weist der erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Führungsdiskurs eine lange Tradition auf. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise auf die Arbeiten von Herbart (1971), Dewey (1963, 1993) und Litt (1958) verwiesen werden, die sich in ihren Schriften zum Thema Führung geäußert haben.⁸³ Gleichwohl gilt „Führung“ vielen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern nach wie vor als „pädagogisch verdächtiger Begriff“ (Geißler & Solzbacher, 1991, S. 250).⁸⁴ Walter (2002) bezeichnet „Führung als pädagogisches Tabu“ (S. 154).

Nach Ansicht von Meisel und Sgodda (2018) verweise der Managementbegriff in einer alltagssprachlichen Bedeutung auf Tätigkeiten wie „leiten“, „zustandbringen“, „geschickt bewerkstelligen“ und „organisieren“ (S. 1457).⁸⁵ Somit könne eigentlich das „Management von Bildungsprozessen und Bildungseinrichtungen als Selbstverständlichkeit“ (S. 1457 f.) betrachtet werden.⁸⁶ Gleichwohl habe der Begriff „Weiterbildungsmanagement“ sowohl in der „Praxis der öffentlich mitverantworteten Erwachsenenbildung als auch im Diskurs der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Weiterbildung lange Zeit Irritationen“ (S. 1458) ausgelöst.

Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass bislang nur wenige Arbeiten vorliegen, in welchen das Thema Führung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet wird. Gerade empirische Arbeiten, in denen das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte in den Blick genommen wird, sind nur we-

82 So konstatiert beispielsweise Dust (2012) mit Blick auf die Volkshochschulen, dass Führung ein vernachlässigtes Thema der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung sei, welches „bisher eher randständig behandelt“ (S. 69) worden sei.

83 Zur Historie der Führungsthematik im pädagogischen Diskurs sowie zur Tradition und zum Wandel der Begriffe Leiten und Führen in der Pädagogik siehe auch Walter (2002)

84 Dazu passt auch die von Bartmann (2012) gestellte Frage: „War uns das Wort ‚Führung‘ nicht immer schon ein Greuel?“ (S. 142)

85 Eine Differenzierung der Begriffe „Führen“, „Leiten“ und „Managen“ erfolgt im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

86 Bartmann (2012) trifft die etwas lapidare und ironische Feststellung, dass letztlich jeder ein Manager sei: „Was immer wir sonst sind, wir sind Manager, weil und wenn wir Projekte haben und mit Planung, Organisation, Führung und Kontrolle (bzw. mit Selbstplanung, Selbstorganisation, Selbstführung und Selbstkontrolle) befasst sind“ (S. 144 f.).

nige vorhanden.⁸⁷ So konstatiert etwa Wrogemann (2012), dass der erziehungswissenschaftliche Führungsdiskurs bislang über erste Ansätze nicht hinausgekommen sei. Peucker et al. (2017) stellen mit Blick auf die Leitung einer Kindertagesstätte ebenfalls fest, dass diese lange Zeit „fachpolitisch wenig im Blickfeld [gewesen] und (...) eher als eine Tätigkeit nebenbei wahrgenommen“ (S. 89) worden sei (vgl. auch Schelle, 2014). Für Reis und Kil (2015) handelt es sich bei der Organisation Kindertagesstätte und deren Leitungen um eine „Terra incognita“ (S. 27). Auch für die Erwachsenen-/Weiterbildung konstatiert Walter (2002) entsprechenden Forschungsbedarf. Ihrer Ansicht nach mangelt es unter anderem „an einer zwingend notwendigen und längst überfälligen systematischen Erforschung und Analyse der tatsächlichen Situation von Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen“ (S. 42) sowie an Erkenntnissen „zum beruflichen Selbstverständnis“ (S. 50) dieser Personen.

Heinze (2012) betont, dass Führung „im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung (...) seit jeher von Bedeutung“ (S. 440) für das pädagogische Handeln sei. Dies sei mit der anthropologischen Annahme begründet worden, dass der Mensch „zur Entfaltung seiner Anlagen sowie angesichts der prinzipiellen Unsicherheit und Fehlbarkeit im Handeln einer vormundschäftlichen Leitung und Orientierung bedarf“ (S. 440). Führung lasse sich auf einem dimensional-kontinuierlichen Kontinuum mit den beiden Polen „erzieherische Einwirkung“ und „selbstbestimmter Freiraum“ abbilden. Führung könne dabei unterschiedliche Ausprägungsformen wie etwa Zwang, Lenkung, Anleitung oder Ermutigung annehmen. Der Begriff Führung werde aufgrund der nationalsozialistischen Instrumentalisierung nach 1945 nur noch selten verwendet und sei auch im heutigen pädagogischen Diskurs kaum noch gebräuchlich. Geißler (1993) verweist mit Blick auf die Management-Education darauf, dass man damit eigentlich an die „erziehungstheoretische Tradition und an die dort entwickelten Vorstellungen zur pädagogischen Eigenstruktur von Erziehung“ (S. 1031) anschließen könnte.⁸⁸ Nuissl (1998) betrachtet die Pädagogik gar als eine der Bezugswissenschaften der „betriebswirtschaftlichen Management-Forschung“ (S. 7), deren Fokus auf dem individuellen Verhalten liege. Auch Meisel und Sgodda (2018) konsta-

87 Eine empirische Studie zum Thema Führung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive hat Wrogemann (2009, 2012) vorgelegt. In ihrer Dissertation geht sie der Frage nach, wie sich bei Führungskräften im Bereich der betrieblichen Weiterbildung die für das Handeln als Führungskraft erforderlichen Kompetenzen ausprägen. Dazu hat die Forscherin im Rahmen einer qualitativen Studie Führungskräfte aus Großkonzernen befragt und deren biografische Entwicklungsprozesse rekonstruiert. Besonders wird dabei die pre-berufsbiografische Entwicklungsphase in den Blick genommen und die Bedeutung dieser Statuspassage für den späteren beruflichen Werdegang aufgezeigt. Zentraler Befund der Studie: Trotz unterschiedlicher Lebensverläufe haben die von Wrogemann (2009, 2012) untersuchten Führungskräfte bis zum Zeitpunkt des Eintritts in die Berufskarriere sich einander entsprechende berufsrelevante Kompetenzen und Identitätsformationen ausgebildet. Ein weiteres wichtiges Ergebnis aus dieser Studie ist, dass sich Führungskräfte, die an einem institutionalisierten Entwicklungsprogramm teilgenommen haben, durch eine höhere Selbstreflexivität auszeichnen würden im Vergleich mit Führungskräften, die sich aus der beruflichen Praxis heraus qualifiziert haben. Wrogemann (2012) weist darauf hin, dass die von ihr untersuchten Führungskräfte mit einer gesteigerten Selbstreflexivität „in der Regel differenzierter ihre Persönlichkeitsstruktur in Bezug auf Stärken und Schwächen darstellen und darüber hinaus oftmals auch Ursächlichkeiten für ihr Handeln rekonstruieren können“ (S. 88).

88 Diesen Gedanken führt Geißler (1993) wie folgt fort: „Diese pädagogische Eigenstruktur ist seit der Aufklärung als die Erkenntnis entfaltet worden, daß Erziehung nicht von außerpädagogischen Zielen in Dienst genommen und nicht auf die Aufgabe verkürzt werden darf, lediglich möglichst wirkungsvolle Mittel und Verfahren bereitzustellen. Die Eigenstruktur der Erziehung beinhaltet neben dem Kriterium der Effektivität von Lern- und Entwicklungsarrangements immer auch das Kriterium der Legitimität, die die Beteiligung und Eigeninitiative des Lerners bei der Bestimmung und Realisierung seiner biographischen Entwicklungsperspektiven sowie bei aktuellen Lernzielen und -verfahren verlangt.“ (Geißler, 1993, S. 1031 f.)

tieren, dass jeder Weiterbildungsbetrieb, egal ob er „privatwirtschaftlich agiert, unter Nonprofi-Bedingungen arbeitet oder öffentlich gefördert ist“ (S. 1458), gemanagt werden müsse. Weiterbildungseinrichtungen hätten schon immer dafür Sorge tragen müssen, dass der „gesellschaftliche Bedarf, die individuellen Bedürfnisse und das institutionelle Angebot in eine Passung gebracht werden“ (S. 1458). Mit Blick auf das Management von Weiterbildungseinrichtungen fordern Meisel und Sgodda (2018), dass dieses „ausdifferenzierte Managementleistungen, die sich auf die besondere soziale Dienstleistung der Ermöglichung von Bildung beziehen“ (S. 1458), zu erbringen habe.

Ein entsprechend engagierterer erziehungswissenschaftlicher Führungsdiskurs erscheint aus weiteren Gründen notwendig. So ist zum einen davon auszugehen, dass es zukünftig zunehmend schwieriger wird, Führungspositionen von Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu besetzen (Alke, 2015a/b; Dust, 2012). Ein Grund dafür ist der demografische Wandel und die damit verbundene Pensionierungswelle bisheriger Führungskräfte (Alke, 2015a/b; Timmerberg, 2014). Zum anderen nehmen die Ansprüche an die Führungskräfte von Bildungseinrichtungen, deren Verantwortlichkeiten und Belastungen kontinuierlich zu (Beatty, 2000; Buhren & Neumann, 2015; Friedman, 2002; HMK & HMDIS, 2011; Schelle, 2014). Den erhöhten Anforderungen und Erwartungen stehen in vielen Fällen jedoch keine angemessenen Gratifikationen gegenüber. Dies macht die Übernahme von Führungsverantwortung zunehmend unattraktiv, was die Anzahl potenzieller Führungskräfte weiter reduziert. Darüber hinaus gibt es auch bei der Einarbeitung und Qualifizierung für Führungspositionen erhebliche Defizite (Brauckmann, 2014; Timmerberg, 2014).

Führungstheorien

Von Rosenstiel (2006) unterscheidet zwei traditionelle Führungstheorien: persönlichkeits- und verhaltensbezogene Führungsansätze. Bei dem ersten Ansatz werde der Führungserfolg auf die überdauernden Persönlichkeitseigenschaften der führenden Personen zurückgeführt.⁸⁹ Beim zweiten Ansatz sei das typische Verhalten der

⁸⁹ Judge et al. (2002) haben zum Zusammenhang von Führung und Persönlichkeitseigenschaften ein qualitatives und quantitatives Review vorgelegt. Die Forschenden orientieren sich dabei an dem Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit. Im Rahmen ihrer Meta-Analyse konnten sie folgende Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Führungskriterien ermitteln: Neurotizismus $r = -.24$, Extraversion $r = .31$, Offenheit für neue Erfahrungen $r = .24$, Verträglichkeit $r = .08$ sowie Gewissenhaftigkeit $r = .28$. Berücksichtige man alle fünf Persönlichkeitsmerkmale gemeinsam, ergebe sich eine multiple Korrelation von $.48$ mit Führungsvariablen. Die Forschenden sehen dies als Bestätigung der Relevanz des Persönlichkeitsansatzes von Führung, wenn dabei auf das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit zurückgegriffen werde.

Führungskraft, der sogenannte Führungsstil⁹⁰, die entscheidende Variable.⁹¹ Aus diesen beiden Ansätzen würden sich, so von Rosenstiel (2006), für die Praxis die Empfehlungen ableiten lassen, „Personen mit Führungseigenschaften rechtzeitig zu erkennen und auszuwählen oder aber angemessenes Führungsverhalten durch Training zu entwickeln“ (S. 378).⁹²

Von diesen beiden traditionellen Ansätzen differenziert von Rosenstiel (2006) moderne Führungstheorien. Bei diesen würde die Situation als Moderatorvariable mit unterschiedlich starker Gewichtung als maßgeblicher Einflussfaktor berücksichtigt. Dies führe zu einer extremen Komplexitätssteigerung des Phänomens Führung mit einer Vielzahl möglicher Einflussgrößen. Von Rosenstiel (2006) zufolge erscheine es daher unrealistisch, „mit Hilfe der Führungsforschung ‚Erfolgsrezepte‘ zu entwickeln, die den Praktiker präzise darüber informieren, was in welcher Situation empfehlenswert ist“ (S. 378). In seinem „Rahmenmodell personaler Führung“ betont von Rosenstiel (2006), dass es nicht „die ‚ideale Führungspersönlichkeit‘ und nicht den ‚optimalen Führungsstil‘“ (S. 363) gebe (vgl. auch von Rosenstiel & Kaschube, 2014).⁹³ Stattdessen müsse man immer die Führungssituation betrachten und welche Art des Erfolgs in dieser Situation angestrebt werde.^{94,95}

Lange Zeit ist das Feld der (vor allem in der Psychologie verankerten) Führungstilforschung von den Konzepten des transaktionalen und transformationalen Führungsstils beherrscht worden (vgl. zum Beispiel Bass, 1985; Berkovich & Eyal, 2017;

90 Nuissl (1998) definiert Führungsstil als „die persönliche Seite der Leitungstätigkeit“ (S. 131). Außerdem macht er auf Bezüge zur Pädagogik aufmerksam: „Kategorien des ‚Führungsstils‘ haben große Ähnlichkeit mit entsprechenden Kategorien aus der pädagogischen Interaktion, insoweit es um Gruppendynamik und Pädagogen-Verhalten geht“ (S. 131). Bei einer Führungsstiluntersuchung stehe nach Ansicht von Nuissl (1998) die Frage im Vordergrund, „ob ein bestimmtes Verhalten von Führungskräften effizienter und effektiver ist, was den ‚Erfolg‘ angeht, als ein anderes Verhalten“ (S. 72). Eine solche „quantitative Meßgröße“ (S. 72) sei jedoch „(noch) nicht auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu übertragen“ (S. 72). Nuissl (1998) ist der Meinung, dass die vor allem in der Betriebswirtschaft und der Organisationspsychologie über mehrere Jahrzehnte geführte Führungsstil-Diskussion sich nach wie vor auf zwei Grundfragen reduzieren lasse: „Welchen Anteil haben im jeweiligen Führungsverhältnis die Menschen, welchen Anteil die Sachen? Welchen Anteil haben ‚autoritäre‘, welchen Anteil haben ‚demokratische‘ Verfahren?“ (Nuissl, 1998, S. 72.f.) Mussel et al. (2007) haben eine Führungsstilanalyse vorgelegt, mit welcher nach Angaben der Autorinnen und Autoren eine Empfehlung abgegeben werden kann, „welche Verhaltensweisen in Entscheidungssituationen hohe Aussicht auf Erfolg haben“ (S. 297).

91 Zu einer ähnlichen zusammenfassenden Betrachtung gelangen Ridder und Schirmer (1998) sowie Gieske-Roland (2015). Letzterer schreibt: „Zumeist fokussieren Führungstheorien der letzten 70 Jahre auf die Führungsperson, ihre Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale, ihr Verhalten und ihre Macht. Die Frage nach dem optimalen Führungsstil oder der besten Definition von Führung dürfte somit, je nach Perspektive, zu sehr differenzierten Antworten führen.“ (Gieske-Roland, 2015, S. 36)

92 Damit zusammen hängt auch die Frage, ob Führung erlernbar oder eher angeboren beziehungsweise eine „Gabe“ ist (vgl. dazu beispielsweise Johnson et al., 1998; Montag, 2016). Montag (2016) weist darauf hin, dass bei der Entstehung von Führungspersönlichkeiten sowie der Übernahme einer Führungsrolle sowohl Einflüsse der Genetik als auch der Umwelt eine Rolle spielen. In einer Studie sei gezeigt worden, dass die Übernahme einer Führungsrolle zu 30 Prozent durch Unterschiede in der Genetik und durch 70 Prozent durch nicht-geteilte Umwelteinflüsse erklärt werden konnte. Mittlerweile beschäftige sich die Forschung daher bereits mit der Molekulargenetik von Führungseigenschaften. So habe man etwa eine genetische Variante ausfindig machen können, mit der machiavellistische Tendenzen erklärt werden können. Machiavellistisches Verhalten bezeichnet einen Führungsstil, der maßgeblich durch die Manipulation der Mitarbeitenden gekennzeichnet ist (Montag, 2016).

93 Auch diesbezüglich gelangt Gieske-Roland (2015) erneut zu einer ähnlichen Einschätzung: „Die Frage nach einer bestimmten Führungstheorie oder einem optimalen, rational unterscheidbaren Führungsstil ergibt somit keine befriedigende Antwort. Abgesehen von einigen Routinefällen dürfte es im Allgemeinen für Führungsverhalten typisch sein, dass viele Bedingungen und Komponenten nicht bekannt sind und ähnliche Führungsstile dennoch zu verschiedenen, mehrdeutigen Ergebnissen führen.“ (Gieske-Roland, 2015, S. 36).

94 Eine Unterscheidung dieser drei Führungstheorien (eigenschafts-, verhaltens- und situationstheoretische Ansätze) findet sich auch bei Bea (2005) sowie bei von Rosenstiel und Kaschube (2014).

95 Zur Situation als Analyseeinheit sozialwissenschaftlicher Forschung siehe auch Kapitel 3.1.2.

Bono & Judge, 2004; Krause & Kobald, 2013; Petersen et al., 2016; Podsakoff et al., 1990; Rafferty & Griffin, 2004; Robbins & Judge, 2016).⁹⁶ Heutzutage stehen darüber hinaus weitere Führungsstile im Fokus des Erkenntnisinteresses wie etwa authentische Führung (Peus et al., 2015; Robbins & Judge, 2016); ethische Führung (Brown & Trevino, 2006⁹⁷; Giessner & van Quaquebeke, 2010; Kerschreiter & Eisenbeiss, 2015), emotionale Führung (siehe Kapitel 3.2.), digitale Führung, virtuelle Führung und Neuroleadership⁹⁸ (Elger, 2013; Haker, 2016; Rock & Schwartz, 2006; Wilken, 2012) sowie geteilte Führung (Wegge & von Rosenstiel, 2014; Werther, 2013). Nicht ganz zu unrecht konstatiert Meurer (2012): „Immer wieder werden neue Trends ausgepackt, die das Führen angeblich leichter bzw. effizienter machen sollen“ (Meurer, 2012, S. 96). Darüber hinaus finden sich zunehmend „speziellere“ Fortbildungsangebote für Führungskräfte beziehungsweise „exotische Ansätze im Managementtraining“ (Götz & Beiling, 2008, S. 20) wie Kajakfahren im Wildwasser (Horstmeier, 2013), Dirigieren und Führen sowie kollektives Komponieren für Manager:innen (Bittelmeyer, 2011), pferdeunterstützte Führung und fernöstliche Kampfkunst im Managementtraining (Götz & Beiling, 2008).⁹⁹

Führung durch Personen und Führung durch Strukturen

Von Rosenstiel (2006) definiert Führung als „bewusste und zielorientierte Einflussnahme“ (S. 378). Diese könne zum einen durch Strukturen erfolgen, sogenannte Führungssubstitute, und zum anderen durch Personen, die Führungskräfte. Unter „Führung durch Strukturen“ versteht von Rosenstiel (2006) eine indirekte Führung, bei der sich „die Quellen des sozialen Einflusses (...) von einer bestimmten Person oder Personengruppe (...) abgelöst [haben] und (...) zur Struktur – etwa zu Papier und Technik – oder zur Kultur – etwa unreflektierten Wertorientierungen, Normen und Selbstverständlichkeiten geworden“ (S. 355) sind. Personale Führung definiert von Rosenstiel (2006) als „unmittelbare, absichtliche und zielbezogene Einflussnahme von bestimmten Personen (Vorgesetzte) auf andere (Untergebene) mit Hilfe der Kommunikationsmittel“ (S. 355).

Eine Unterscheidung zwischen personal-interaktionaler Führung und struktureller Führung nimmt auch Wunderer (1996) vor.¹⁰⁰ Seiner Ansicht nach verweist der amerikanische Begriff *leadership* auf die „direkte Einflußbeziehung zwischen Führern und Geführten“ (S. 388). Bei der personal-interaktionalen Führung gehe es da-

96 Wunderer (1996) fasst den transaktionalen und transformationalen Führungsstil wie folgt zusammen: „Transaktionale Führung kann weitgehend mit aufgaben-, ziel- und ergebnisorientierter Führung gleichgesetzt werden. Transformationale Führung nach Bass 1985 dagegen will die Mitarbeiter auf ‚höherwertige‘ Motive, z. B. von Arbeitsplatzsicherheit zu unternehmerischem Mitdenken und -handeln ‚transformieren‘.“ (Wunderer, 1996, S. 394)

97 Brown und Trevino (2006) grenzen den ethischen Führungsstil vom authentischen, spirituellen und transformationalen Führungsstil ab, indem sie jeweils die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen.

98 Beim Konzept des Neuroleadership sollen neurowissenschaftliche Erkenntnisse für den praktischen Berufsalltag von Führungskräften nutzbar gemacht werden (Haker, 2016).

99 Zur Weiterbildung von Führungskräften allgemein beziehungsweise zur Führungskräfteentwicklung siehe beispielsweise Felfe (2015) sowie von Rosenstiel (2018)

100 Eine Unterscheidung von „Führung durch Personen“ und „Führung durch Strukturen“ nehmen ebenfalls Bea (2005), Dust (2012) und Weibler (2004) vor. Bea (2005) berücksichtigt diese Differenzierung auch in seiner Definition von Führung. So ist Führung für ihn die „zielorientierte Gestaltung von Unternehmen (= Unternehmensführung) bzw. zielorientierte Beeinflussung von Personen (= Personalführung)“ (S. 1). Wegge und von Rosenstiel (2014) verwenden in diesem Zusammenhang auch die Begriffe „entpersonalisierte Führung“ und „personalisierte Führung“ (S. 319).

rum, „über situative und individualisierte Kommunikation“ (S. 390) Einfluss auszuüben. In reifen Führungsbeziehungen geschehe dies in einer wechselseitigen, interaktionellen Art und Weise. Wunderer (1996) führt diesen individual- und sozialpsychologischen Ansatz von Führung unter anderem auf die Dominanz der Psychologie in der amerikanischen Managementforschung und -lehre zurück. Wunderer (1996) stellt fest, dass man die Einflüsse direkter Führung nicht infrage stellen könne. Man dürfe jedoch daneben nicht die Bedeutung der strukturellen Mitarbeiterführung vernachlässigen. Diese soll, so Wunderer (1996), „den Rahmen, die Voraussetzungen, das fördernde Umfeld für das Wirken der Führungskräfte und zugleich für die eigenverantwortliche (mit-)unternehmerische Leistung der Mitarbeiter schaffen“ (S. 389). Dabei dürfe der Begriff „Struktur“ nicht mit „Organisation“ oder „Bürokratie“ gleichgesetzt werden. Wunderer (1996) sieht die zentralen Steuerungsdimensionen struktureller Führung in der Trias von Kultur, Strategie und Organisation. Die Unternehmens- und Führungskultur konzentriere sich auf die Wertesteuerung. Diese werde beispielsweise in „darauf ausgerichteten symbolischen Handlungen, in habitualisierten Verhaltensmustern (...) sowie in konkreten Gestaltungsformen (...) erkennbar“ (S. 389). Die strategische Führung hingegen verbinde „die auf den vorgängigen Werteentscheidungen basierenden Zielentscheide zu einer möglichst konsistenten Führungspolitik mit den dafür geeigneten Führungsinstrumenten“ (S. 389). Die organisatorische Gestaltung von Führung schließlich umfasse Aspekte wie Prozessorientierung, integratives Denken, die Flexibilisierung und Individualisierung der Führungsorganisation sowie die Ausrichtung auf Kundenbedürfnisse über Dezentralisierung. Mit Blick auf diese Trias spricht Wunderer (1996) von einer „systemisch-strukturellen Mitarbeiterführung“ (S. 390), deren Ziel die „fördernde Gestaltung der Umfeldbedingungen für ein möglichst selbstverantwortliches Handeln der Mitarbeiter bzw. Wertschöpfungseinheiten“ (S. 390) sei. Nach Ansicht von Wunderer (1996) werde mit der strukturellen Führung versucht, Teile der direkten Führung zu „substituieren“ (S. 390), um dadurch die „Eigensteuerung und -verantwortung der Mitarbeiter nach dem Subsidiaritätsprinzip zu erhöhen“ (S. 390). Jede Führungskraft sei verantwortlich dafür, „über eigene Maßnahmen zur strukturellen Gestaltung über Kultur, Strategie und Organisation die situativ und individuell besten Bedingungen für das Wirken der Mitarbeiter und die eigene direkte Führung“ (S. 390) zu schaffen.

Führen – Leiten – Managen

Die Begriffe Führung, Leitung und Management werden häufig synonym verwendet (Goder-Fahlbusch, 2008; Robak, 2015; Walter, 2002). Dabei ist die Vielfalt der Begriffsdefinitionen kaum noch zu überblicken (Gieske-Roland, 2015). Nach Ansicht von Walter (2002) existiere kein „einheitliches Begriffsverständnis bzw. eine konsistente Terminologie bezogen auf das Leiten, Führen und Managen von Bildungseinrichtungen“ (S. 40). Goder-Fahlbusch (2008) konstatiert eine „fehlende begriffliche Trennschärfe in der Verwendung der Begriffe *führen* und *leiten*“ (S. 20). Für Nussli (1998) besteht eines der gemeinsamen Merkmale der Begriffe Leiten, Führen und

Managen darin, dass alle drei Termini „nicht nur auf eine bestimmte Art von Tätigkeiten, sondern auch auf eine hierarchische Struktur“ (S.11) verweisen. Damit würde ebenso das mit einer oberen hierarchischen Position verbundene Tätigkeitspektrum umrissen. Gieske-Roland (2015) zufolge sei den meisten Begriffsbestimmungen von Führung ab den 1950er Jahren bis Ende der 1980er Jahre gemein, dass diese als zentrale Merkmale die Termini „Einflussnahme“, „Gruppe“ und „Ziel“ enthalten. Die Begriffsdefinitionen ab den 1980er Jahren verstehen, so Gieske-Roland (2015), Führung eher als „systematisch-strukturierten Einflussprozess (...), mit dem intendierte Leistungsergebnisse realisiert werden können“ (S. 35).

Weibler (2001) definiert Führung wie folgt: „Führung heißt andere durch eigenes, sozial akzeptiertes Verhalten so zu beeinflussen, dass dies bei den Beeinflussten mittelbar oder unmittelbar ein intendiertes Verhalten bewirkt“ (S.29).¹⁰¹ Zu einer etwas anderen Begriffsbestimmung gelangt Neuberger (2002). Er versteht personelle Führung als „legitimes Konditionieren bestimmten Handelns von Geführten in schlecht strukturierten Situationen mit Hilfe von und in Differenz zu anderen Einflüssen“ (S.47).¹⁰² Für Meurer (2012) werde mit dem Begriff Führung eine „festgelegte Rolle [beschrieben], die durch die Stellung im Unternehmen gekennzeichnet und durch klare Weisungsbefugnisse definiert ist“ (S.96). Eine solche Rolle beziehungsweise Position könne man nicht einfach bekommen und/oder abgeben. Nuissl (1998) stellt fest, dass „Führung“ im Vergleich zu „Leitung“ „stärker die persönliche Seite derjenigen (...) [betone], welche die Leitungsfunktion wahrnehmen“ (S.56). Die Bezeichnungen „Leitung“ und „leiten“ seien jedoch weniger belastet als der Begriff der Führung. Das Leiten weise eine „starke personenbezogene und psychologische Dimension auf“ (S.12), sei „aber eher auf den gemeinsamen Gegenstand gerichtet“ (S.12). Nuissl (1998) konstatiert Ende des 20. Jahrhunderts, dass sich daher die Begriffe Leitung und leiten in der Erwachsenenbildung durchgesetzt hätten. Fast 20 Jahre später gelangt Robak (2015) für die Weiterbildung zu der Einschätzung, dass sich mittlerweile der Begriff des Bildungsmanagements etabliert habe, der die Bedeutungen des Begriffs Leitung subsumiere. Aktuell werde der Begriff des Bildungsmanagements zudem häufig mit dem der Steuerung gleichgesetzt.¹⁰³ Robak (2015) verweist mit Blick auf die Bedeutung der Begriffe *leadership* und *management* im anglo-amerikanischen Sprachraum darauf, dass mit *management* die Anforderun-

101 Weibler (2001) hebt in seiner Führungsdefinition besonders die folgenden vier Kriterien hervor: die (Verhaltens-)Beeinflussung, die Akzeptanz, die Intentionalität und die (Un-)Mittelbarkeit. Diese Aspekte werden von Weibler (2004) im weiteren Verlauf seiner Ausführungen näher bestimmt (siehe Seite 29 ff.).

102 In Analogie zu Weibler (2001) betont auch Neuberger (2002) bestimmte Aspekte seiner Führungsdefinition, die er näher bestimmt. Dies sind die folgenden Bestandteile: „personell“, „legitim“, „Konditionieren“, „Handeln“, „bestimmtes Handeln“, „Geführte“, „in schlecht strukturierten Situationen“, „in Konkurrenz zu anderen Einflüssen“ (S.47).

103 Robak (2015) verortet den Beginn des wissenschaftlichen Diskurses zum Thema Weiterbildungsmanagement in den 1970er Jahren mit einer Intensivierung in den 1990er Jahren. Nach Robak (2015) werde mit dem Begriff des Weiterbildungsmanagements versucht, „mit unterschiedlichen Akzentsetzungen professionelle Handlungsanforderungen zu beschreiben, die die organisationale Gestaltung einer Weiterbildungsorganisation unter betriebsförmigen Bedingungen einerseits und die trägerspezifische, institutionalformspezifische und bildungspolitisch adäquate Einbettung andererseits umfassen“ (Robak, 2015, S.124). Nach Ansicht von von Felden (2010) kann man von Bildungsmanagement sprechen, wenn „Lern- und Bildungsangebote in einem Organisationsrahmen durch effektiven Mitteleinsatz in guter Qualität geplant, organisiert, durchgeführt und erfolgreich umgesetzt werden können“ (S.46). Der Begriff Bildungsmanagement entwickle sich zunehmend zu einem Begriff, der „betriebswirtschaftliche und erziehungswissenschaftliche Grundsätze zusammendenkt“ (S.47).

gen auf der Weiterbildungsorganisationsebene beschrieben werden, wohingegen mit dem Begriff *leadership* die Ebene der Gestaltung von Beziehungen in den Blick genommen werde.^{104, 105} Für Nuissl (1998) handelt es sich beim Managen um eine organisationsunspezifische Bezeichnung, mit der hauptsächlich „Tätigkeiten wie planen, organisieren, anleiten, kontrollieren“ (S. 12) beschrieben werden. Nittel et al. (2014b) subsumieren unter das Managen „die effektive und effiziente Gestaltung komplexer Prozesse und Abläufe, die Verfügung über Budgets und die Einbeziehung betriebswirtschaftlicher Kalküls [sic!] in pädagogische Arbeit“ (S. 94).¹⁰⁶

Begriffsverwendungen im Rahmen der Studie

Die vorliegende Arbeit orientiert sich insbesondere am Begriff des Leitungshandelns im Sinne von Robak (2015). Dieses „bezieht sich eindeutig auf professionelles Handeln im Institutionenkontext“ (S. 130). Nach Robak (2015) müsse der Leitungsbegriff aufgewertet werden, „da er die Komplexität an Interaktionen, Entscheidungen und Wissensfeldern von Leitungspersonal abbildet und eine begründete Bildungsarbeit aus der Gestaltungs- und Vernetzungsperspektive legitimiert“ (S. 130). Im Rahmen der hier präsentierten Studie werden Führungskräfte aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich sowie dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung befragt. Dazu zählen Leiter:innen von Kindertagesstätten, Gymnasien und Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung sowie deren Stellvertreter:innen. Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf dem Führungshandeln der pädagogischen Leitungskräfte und nimmt somit vor allem die Professionalität des Leitungspersonals von Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens in den Blick.

104 Ähnlich argumentiert Walter (2002). Ihrer Ansicht nach seien die Begriffe Führen und Leiten nur begriffstheoretisch zu trennen: „Der Begriff des Leitens umfasst die eher sachbezogenen Leistungsaufgaben, während der Begriff des Führens im Sinne von Menschenführung verstanden wird“ (S. 49). In der Praxis der Weiterbildung müssten jedoch beide Aspekte immer gemeinsam berücksichtigt werden.

105 Robbins und Judge (2016) definieren *leadership* als „the ability to influence a group toward the achievement of a vision or set of goals. The source of influence may be formal, such as that provided by managerial rank in an organization. But not all managers are leaders, nor are all leaders managers. Just because an organization provides its managers with certain formal rights is no assurance they will lead effectively. Leaders can emerge from within a group as well as by formal appointment. Nonsanctioned leadership-the ability to influence that arises outside the formal structure of the organization-is often as important or more important than formal positions of influence.“ (Robbins & Judge, 2016, S. 214)

106 Weiter weisen Nittel et al. (2014b) darauf hin, dass sich Führungskräfte von Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens in einem „Viereck aus Managen, Verwalten, Disponieren und Arrangieren“ (S. 94) bewegen würden.

2.3 Emotionen und Führung

„Leadership has its highs and lows,
its successes and failures.
Principals cry, laugh, dream and become suspicious.
There are times when principals do want
the fairy godmother to come and save them.
While leadership is about courage,
about creating the tomorrow of our choice,
heroism does not come easily.“

(Loader, 1997, S. 3)

Emotionen und Gefühle sind bei „jedem Gedanken, jeder Handlung und Interaktion vorhanden“ (Arnold & Kleß, 2015, S. 17). Sie nehmen „tiefgreifenden Einfluss auf das menschliche Denken und Handeln“ (Pekrun, 2018, S. 215). Menschen könnten, so Wulf (2014), zwar Gefühle unterschiedlich erleben und auf verschiedene Art und Weise damit umgehen. Sie könnten es jedoch nicht verhindern, Gefühle zu haben. Sie gehören zur *conditio humana* (Wulf, 2014, S. 113).

Einflüsse von Emotionen und Gefühlen zeigen sich etwa beim Lernen^{107, 108}, Handeln, Kommunizieren, Entscheiden, bei Motivationsprozessen, der Aufmerksamkeitssteuerung, der Speicherung und dem Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis, der Selbstregulation und dem Einsatz von Problemlösestrategien (Bauer et al., 2018; Gieseke, 2016; Goschke & Dreisbach, 2011; Huber, 2013; Janke et al., 2008; Pekrun, 2018; Senge, 2013, von Scheve, 2011). Mit Blick auf die Funktionen von Emotionen unterscheidet von Scheve (2011) drei Ebenen: Individuum, Dyade und Gruppe. Auf der Ebene des Individuums dienen Emotionen dazu, die Person über Ereignisse in der sozialen Umwelt zu informieren, welche eine (oft unmittelbare) Reaktion erfordern würden. Darüber hinaus bereite die Emotion die Person darauf vor, angemessen auf diese Ereignisse zu reagieren. Emotionen sind, so von Scheve (2011), somit „entscheidend für das (alltägliche) Handeln und Entscheiden in persönlichen und sozialen Domänen“ (S. 217). Auf der interindividuellen Ebene lassen sich von Scheve (2011) zufolge drei Funktionen von Emotionen identifizieren: Erstens erlaube der Emotionsausdruck die wechselseitige Zuschreibung von emotionalen Zuständen, Ansichten, Absichten und korrespondierenden Einschätzungen. Zweitens könnten durch den Emotionsausdruck über Prozesse der emotionalen Ansteckung und Mimikry komplementäre oder reziproke Emotionen bei den Interak-

107 Gieseke (2012) verweist darauf, dass die Arbeit an und mit Emotionen gerade in Dienstleistungsberufen als auch bei der Arbeit in großen Organisationen zum handlungsbezogenen Lernen werde. Dabei unterscheidet Gieseke (2012, S. 583 f.) vier Varianten: 1. Durch das Erleben von Gefühlen können aus sozialen Situationen unmittelbar Erkenntnisse gewonnen werden. 2. Interpretationen erfolgen auf der Basis erworbener emotionaler Schemata. 3. Die erlebten Zustände lassen sich „transformieren und beruhigen, ohne in ihrem Kern als körperlich-seelische Energie verloren zu gehen“. 4. Die transformierten Zustände können entweder in differenzierter Weise ausgedrückt, kontrolliert oder in eine universell erwartete Expression überführt werden.

108 Für Klika (2018) handelt es sich bei Hellers „Theorie der Gefühle“ (Heller, 1980) um eine „Lern- bzw. Bildungstheorie der Gefühle“ (S. 84). In diesem Zusammenhang weist Klika (2018) darauf hin, dass die „Art und Ausprägung von Empfindungen (...) historisch und kulturell verankert und individuell gelernt“ (S. 84) seien. Aus dieser Tatsache leitet sich schließlich für Klika (2018) die Frage ab, wie wir zu fühlen lernen.

tionspartnern hervorgerufen werden. Drittens könnten Emotionsexpressionen dazu beitragen, Handlungen des Gegenübers zu unterstützen oder zu beeinträchtigen. Dies geschehe durch die Kommunikation von Bewertungen und Einschätzungen, womit ihnen eine motivierende und sanktionierende Funktion zukomme. In größeren sozialen Einheiten zeige sich die Funktion von Emotionen beispielsweise in Bezug zur Identifikation von Gruppen und Gruppenmitgliedern, an der Zuschreibung von Status- und Machtressourcen, am Aufbau und Erhalt von Solidarität und Kohäsion sowie der Internalisierung und Aufrechterhaltung von sozialen Normen und Konventionen. Für von Scheve (2011) tragen kollektive Emotionen dazu bei, „dass strukturierte Sozialität sowohl im Sinne robuster Interaktionsrituale als auch im Sinne normativer Ordnungen entsteht“ (S. 217). Das Zusammenspiel von Normen und Sanktionen könne ohne die Berücksichtigung affektiver Prozesse nur unzureichend verstanden werden. Nach Ansicht von Scheves (2011) können Emotionen dabei zum einen als „wirksame Sanktionstatbestände an sich aufgefasst werden“ (S. 17). Zum anderen dienen sie als „Motivatoren für die Implementierung materieller und sozialer Sanktionen“ (Von Scheve, 2011, S. 217).

Neben diesen unspezifischen, für den Lebensalltag eines jeden Menschen wichtigen Charakteristika verfügen Emotionen darüber hinaus gleichfalls über Eigenschaften, die ihnen im Kontext von Führung eine besondere Relevanz zuweisen. Auf zwei dieser Aspekte wird im Folgenden eingegangen. Dabei handelt es sich zum einen um das komplexe Wechselspiel zwischen Emotion und Kognition und dessen Bedeutung für das Entscheidungsverhalten. Zum anderen haben Emotionen für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehung eine überaus wichtige Bedeutung.

Nach von Scheve (2011) ist es ein zentraler Gegenstandsbereich der Emotionsforschung, das komplexe Zusammenspiel von Emotionen, Handeln und Entscheiden zu untersuchen. Gieseke (2016) betont, dass es keine rationalen Entscheidungen gebe, die nicht spätestens bei der Umsetzung von individuellen emotionalen Mustern beeinflusst seien. Daher hält sie es wissenschaftlich betrachtet für falsch davon zu sprechen, man habe eine rationale Entscheidung getroffen. Somit sei es auch nicht länger haltbar, Emotionen als „Gegenpol“ (S. 80) zu Kognitionen zu betrachten. Von Scheve (2011) weist ebenfalls darauf hin, dass es sich bei Emotionen um integrale Bestandteile von „(vermeintlich) rationalen Entscheidungsprozessen“ (S. 211) handelt.¹⁰⁹ In diesem Zusammenhang rekurriert von Scheve (2011) auf die Theorie der somatischen Marker von Damasio, welche postuliere, dass „die Fähigkeit, rationale Entscheidungen zu treffen, in engem Zusammenhang mit dem Vermögen steht, Emotionen zu empfinden“ (von Scheve, 2011, S. 212). So hätten beispielsweise Hirnschädigungen, welche zu einer Störung des emotionalen Erlebens führten, gezeigt, dass solche affektiven Störungen nicht nur Veränderungen des emotionalen Erlebens und bestimmter Persönlichkeitsaspekte bedingten, sondern auch die „Unfähigkeit zur Konsequenz haben, in bestimmten Situationen rationale Entscheidun-

109 Urban (2008) konstatiert ebenfalls, dass Emotionen „ein wichtiger Steuerungsparameter individuellen Entscheidens und Handelns“ (S. 263) sind, die den „Ursprung eines jeden Entscheidungs- und Handlungsprozesses“ (S. 263) bilden.

gen zu fällen und in konkrete Handlungen umzusetzen“ (von Scheve, 2011, S. 212).¹¹⁰ Für von Scheve (2011) weisen empirische Studien zum Wechselspiel von Emotion und Kognition letztlich darauf hin, dass „affektive Prozesse einen maßgeblichen Beitrag zum Handeln und Entscheiden leisten“ (S. 212). Emotionen zeigen ihren Einfluss somit vor allem im Alltagshandeln und in sozialen Situationen (von Scheve, 2011).¹¹¹

Wulf (2014) erweitert den Zusammenhang zwischen Emotionen und Entscheidungen um die Aspekte „Wünsche“ und „Urteile“. Für ihn sind Emotionen und Gefühle mit Wünschen verbunden. Das Gefühl der Liebe etwa könne mit dem Wunsch verbunden sein, einen anderen Menschen zu sehen und in seiner Nähe zu sein. Die Emotion Angst könne hingegen beispielsweise die Folge des Wunsches sein, nicht von einem Hund gebissen zu werden. Wulf (2014) konstatiert, dass Emotionen und Gefühle zur „Bewertung von Ereignissen, sozialen Konstellationen und Menschen“ (S. 115) führen und damit unsere Lebenswelt strukturieren würden. Emotionen sorgen nach Ansicht von Wulf (2014) dafür, Entscheidungsprozesse zu beschleunigen und zu verkürzen: „Anstelle längerer Überlegungen und umfangreicher Entscheidungsprozesse lassen sie Menschen unmittelbar wissen, was sie in bestimmten Situationen zu tun haben“ (S. 115). Dadurch würden Emotionen eine Bewältigung des Lebensalltags unterstützen. Auf Basis seiner Emotionen könne der Mensch sich ein Urteil darüber bilden, welche Handlungen in einer bestimmten Situation angemessen und zielführend seien. Dabei sei es aufgrund der empfundenen Emotion nicht notwendig, dieses Urteil mit Argumenten zu begründen. Wulf (2014) resümiert: „Da Emotionen und Gefühle (...) mit Wünschen, Urteilen und Entscheidungen verwoben sind, haben sie eine zentrale Bedeutung für die Lebensführung“ (S. 115). Nach Ansicht von Gieseke (2016) ist gerade bei Führungskräften das „Entscheidungsverhalten als komplexes Zusammenspiel von Kognition und Emotion“ (S. 165) von Interesse, da dieser Personenkreis durch seine Entscheidungen maßgeblich das jeweilige Organisationsschicksal prägt.

Neben der Bedeutung von Emotionen für Entscheidungsprozesse, Wünsche und Urteile sind Gefühle im Kontext von Führung noch aus einem weiteren Grund besonders wichtig. So sind Emotionen und Gefühle für das menschliche Zusammenleben und die einzelnen Akteurinnen und Akteure von zentraler Bedeutung (von Scheve, 2011).¹¹² Eine besondere Rolle spielen Emotionen etwa bei der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen.¹¹³ Für Goleman (2002a) bedeutet eine gelingende Beziehungsgestaltung „letztlich nichts anderes, als mit den Emotionen

110 Arnold (2003a) leitet aus der funktionalen Interdependenz von Kognition und Emotion ab, dass Gefühle „sowohl durch physiologische oder neuronale Prozesse als auch durch kognitive Prozesse ausgelöst und bestimmt, aber auch verändert werden können“ (S. 9)

111 Für Janke et al. (2008) implizieren Emotionen in der Regel „Handlungstendenzen“ (S. 32). Mit dem Beginn des Emotionsvorgangs werde die „Wahrnehmung in allen Sinnesmodalitäten verändert“ (S. 32).

112 So geht man in der Anthropologie mittlerweile davon aus, dass die Überlegenheit und Durchsetzung des „modernen Menschen“ (*Homo sapiens*) gegenüber dem Neandertaler (*Homo neanderthalensis*) nicht zuletzt auf die Fähigkeiten des *Homo sapiens* zur Empathie und Rücksicht innerhalb von Gruppen zurückzuführen ist (Wilhelm, 2017).

113 Eines der einflussreichsten theoretischen Modelle, mit welchem die Regulierung sozialer Interaktionen durch Emotionen erklärt werden kann, stammt von Van Kleef (2009) beziehungsweise Van Kleef et al. (2010). Im *Emotions as Social Information* (EASI)-Modell wird davon ausgegangen, dass ausgedrückte Emotionen das Verhalten der beobachtenden

anderer richtig umzugehen“ (S.76).¹¹⁴ Gieseke (2016) hebt ebenfalls die Bedeutung von Emotionen für die zwischenmenschliche Interaktion und Beziehungsgestaltung hervor:

„Emotionen bilden die Brücke zum anderen Menschen, um Kommunikation gelingen zu lassen. Sie sichern dabei nicht nur die Möglichkeit von Aneignung und Vermittlung, sondern auch die Selbsterfahrung aufgrund des Verstehens und der Empathie des anderen. Erst im Austausch mit anderen werden Differenzen oder Gemeinsamkeiten in der Aneignung von Wissen und Erfahrungen verarbeitet oder zu Einsichten verdichtet.“ (Gieseke, 2016, S. 17)

In ihren Ausführungen verweist Gieseke (2016) darüber hinaus auf die Arbeit von Trommsdorff und Friedlmeier, denen zufolge Interaktionen durch Emotionen reguliert würden. Umgekehrt würden aber auch Emotionen durch Interaktionen reguliert und moduliert. Gieseke (2016) konstatiert, dass der „erlebende, interpretierende, sich involvierende Bezug zur Welt, also die Lebendigkeit des Individuums in Beziehungen zu anderen, (...) in den Emotionen des Individuums zum Ausdruck gebracht“ (S. 56) werde. Dabei spiele es keine Rolle, ob diese in einem Zusammenhang mit Handlungen oder Denkvorgängen stünden oder nicht. Schließlich resümiert Gieseke (2016), dass Emotionen „so gesehen zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Unterbrechung von Beziehungen“ (S. 106) dienen.¹¹⁵

Bauer et al. (2018) betonen ebenfalls, dass zwischenmenschliche Interaktionen durch Emotionen strukturiert werden. Emotionen seien „zugleich eine individuelle wie hochgradig soziale Angelegenheit“ (S. 9). Auf den gleichermaßen individuellen wie sozialen Charakter von Emotionen weisen auch Eiselen und Sichler (2001) hin. Gefühle würden zwar individuell erlebt, entstünden jedoch in Interaktionskontexten und hätten demzufolge einen sozialen Hintergrund. Für Eiselen und Sichler (2001) ist es daher mit Blick auf eine Erforschung von Emotionen und Gefühlen unerlässlich, dabei den sozialen Zusammenhang zu berücksichtigen. Bei Magyar-Haas (2018) finden sich gleichfalls Ausführungen zur sozialen Verankerung von Emotionen und Gefühlen. Gefühle seien ein konstitutiver Part des Sozialen und würden in unterschiedlichen sozialen Settings hervorgebracht, modelliert und bearbeitet. Dabei handele es sich auf der einen Seite beispielsweise um partnerschaftliche, freundschaftliche, sexuelle, familiäre und pädagogische Beziehungen. Auf der anderen Seite gehören, so Magyar-Haas (2018), hierzu auch politische Arbeits- und Machtverhält-

Personen beeinflussen können. Dies kann auf zwei Wegen geschehen: entweder durch das Liefern relevanter Informationen über die Situationsbeschaffenheit (*inferential path*) oder durch die Beeinflussung der Emotionen der beobachtenden Person (*affective reactions path*). Die Güte der Prädiktion werde durch zwei Faktoren beeinflusst: die Informationsverarbeitung der beobachtenden Person und sozial-relationale Faktoren.

114 Weiter führt Goleman (2002) aus, dass Selbstwahrnehmung die Voraussetzung für Empathie und Selbstmanagement sei, die wiederum „effektives Beziehungsmanagement“ (S. 51 f.) ermöglichen (vgl. dazu auch die Ausführungen zu Goleman in diesem Kapitel).

115 Auf die Bedeutung der Beziehungsarbeit in pädagogischen Kontexten weisen ebenfalls Nittel et al. (2014b) in Zusammenhang mit der Beschreibung der von ihnen identifizierten pädagogischen Kernaktivitäten hin. Dabei stellen sie einen Bezug zwischen der Kernaktivität der Begleitung, der Beziehungsarbeit und der Etablierung eines Arbeitsbündnisses her: „Hier wird deutlich, dass die Kernaktivität der pädagogischen Begleitung letztlich darauf abzielt, über Beziehungsarbeit die Funktionsfähigkeit eines pädagogischen Arbeitsbündnisses überhaupt erst einmal zu erzeugen“ (Nittel et al., 2014b, S. 85).

nisse in verschiedensten Institutionen und Organisationen. Magyar-Haas (2018) konstatiert, dass Gefühle somit „nicht nur über Subjekte Auskunft, sondern genauso über gesellschaftliche, soziale und pädagogische Verhältnisse“ (S. 16) geben würden. Schließlich betont auch Wulf (2014) den interaktionalen und relationalen Charakter von Emotionen. Zwar seien Emotionen auf der einen Seite individuell sehr unterschiedlich, auf der anderen Seite weisen sie eine gesellschaftliche und kulturelle Prägung und Überformung auf. Das bedeute, dass Emotionen „sprachlich, medial und normativ inkorporiert worden [sind] und kommuniziert“ (S. 118) werden. Emotionen, so Wulf (2014), werden in und durch Interaktionen erzeugt und vermittelt. Emotionen repräsentieren somit das Ergebnis von Relationen.¹¹⁶ Dunkel (1988) hebt ebenfalls hervor, dass Gefühle „konstitutiv für den Verlauf von Interaktionen“ (S. 67) seien. Senge (2013) erweitert den relationalen und interaktionalen Charakter von Emotionen schließlich noch um eine organisationale Komponente.¹¹⁷ Ihrer Ansicht nach sind Gefühle „relevante Bindeglieder zwischen Akteuren, ihrem Denken und Handeln und gesellschaftlichen Institutionen“ (S. S. 27).¹¹⁸

Mit diesen kursorischen Einlassungen sollte einleitend auf die Bedeutung von Emotionen und Gefühlen im Kontext von Führung hingewiesen werden. Dazu wurde auf die Wichtigkeit affektiver Prozesse bei Entscheidungsvorgängen sowie für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen eingegangen. Um die Zusammenhänge zwischen Emotionen und Führung noch detaillierter auszuleuchten, wird im Folgenden ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ gegeben. Im ersten Unterkapitel (Kapitel 2.3.1) werden bereichs- und branchenübergreifend theoretische Konzeptionen, empirische Befunde, Statistiken und ein diagnostisches Befragungsinstrument zur Erfassung von Emotionsregulationsstrategien bei Führungskräften vorgestellt. Im zweiten Unterkapitel (Kapitel 2.3.2) werden ausschließlich empirische Studien vorgestellt, in denen der Gegenstand „Emotionen und Führung“ innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens untersucht wird. Die vorliegenden bildungsbereichsspezifischen Befunde zur Bedeutung von Emotionen in Zusammenhang mit Führung sind dabei sehr überschaubar.

116 An anderer Stelle führt Wulf (2018) den Bezug zwischen Emotionen und zwischenmenschlichen Beziehungen wie folgt aus: „Emotionen bestimmen unsere Beziehungen zu anderen Menschen und zur uns umgebenden Welt. Sie sind evaluativ, d. h. sie bewerten die uns widerfahrenden Ereignisse und lassen uns entsprechend dieser Bewertung handeln. Die emotionale Bewertung von Handlungen anderer Menschen und von Ereignissen vollzieht sich oft unbewusst oder halbunbewusst und ist daher dem Bewusstsein im Alltagsleben nur begrenzt zugänglich. Diese bewertende Seite der Emotionen unterstützt uns nicht nur dabei, uns in der Welt und gegenüber anderen Menschen zu orientieren. Sie hilft uns Entscheidungen zu treffen und die Bedeutung von Situationen, Handlungen und Zusammenhängen zu begreifen.“ (Wulf, 2018, S. 124)

117 Die organisationale Verankerung von Emotionen und Gefühlen wird auch bei Magyar-Haas (2018) thematisiert.

118 Ulich (2003a) kritisiert die aktuelle Dominanz handlungstheoretischer und evolutionsbiologischer Ansätze der Emotionsforschung sowie die Betonung der Funktionalität von Emotionen. Stattdessen weist er auf das „subjektive ‚zweckfreie‘ Erleben“ (S. 58) von Gefühlen hin. Ulich (2003a) geht es keineswegs darum, die Bedeutung anderer Komponenten des Emotionsprozesses zu negieren. Stattdessen setzt er sich dafür ein, das „subjektive Gefühlserleben stärker in den Mittelpunkt“ (S. 58) zu stellen, da die „Gefühlskomponente in derzeit herrschenden Auffassungen wenig ausgearbeitet“ (S. 58) sei. Die Betonung der Funktionalität von Emotionen habe eine Kluft zwischen den Alltagserfahrungen und den wissenschaftlichen Emotionsauffassungen entstehen lassen. Ulich (2003a) betont mit Blick auf die Definition von Gefühlszuständen das „Involviertsein bzw. die Ich-Beteiligung“ (S. 60). Dies umfasse alles, was einer Person begegne und für sie wichtig sei. Die subjektive Bedeutung eines Ereignisses werde folglich nicht auf dessen handlungsmotivierende Relevanz begrenzt.

In beiden Kapiteln werden besonders solche Arbeiten berücksichtigt, die im deutschsprachigen Raum entstanden sind. Auch wenn versucht wurde, in komprimierter Form eine möglichst umfassende Zusammenfassung bisheriger internationaler und nationaler Forschungsergebnisse zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ zu geben, erheben die Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Darstellung der Forschungsarbeiten erfolgt in einer chronologischen Reihenfolge. Auf die älteren Arbeiten wird zu Beginn Bezug genommen, die Studien aus der jüngsten Zeit werden am Ende beider Kapitel aufgeführt. In wenigen Fällen wurde von dieser Ordnung abgewichen, etwa wenn thematische Überschneidungen dies sinnvoll erscheinen ließen. Im zweiten Unterkapitel werden die beiden Studien aus dem deutschsprachigen Raum am Ende besprochen.

2.3.1 Theoretische Konzeptionen und empirische Studien

Goleman et al. (2002a): Emotionale Führung

Unter dem Titel „Emotionale Führung“ haben Goleman et al. (2002a) der Thematik „Emotionen und Führung“ ein eigenes Buch gewidmet.^{119, 120} Es war ebenfalls Goleman, der das Konstrukt der emotionalen Intelligenz durch seinen gleichnamigen Bestseller (vgl. Goleman, 1995, 1997) populär gemacht hat.¹²¹ Auch in ihrem Buch zur emotionalen Führung rekurrieren Goleman et al. (2002a) auf das Konstrukt der emotionalen Intelligenz und sprechen von „emotional intelligente[r] Führung“ (S. 9). Die Autorinnen und Autoren untermauern ihre Darstellungen mit Befunden aus der Neurologie.¹²²

Den Autorinnen und Autoren zufolge handelt es sich bei der emotionalen Aufgabe von Führungskräften um das „ursprünglichste als auch das wichtigste Element von Führung“ (Goleman et al., 2002a, S. 21).¹²³ Dazu gehöre, mit den Emotionen der Menschen und den emotionalen Realitäten von Gruppen zu arbeiten. Führungskräfte würden durch ihre eigenen Verhaltensweisen und Reaktionen den „emotionalen Standard“ (Goleman et al., 2002a, S. 28) innerhalb einer Organisation maßgeblich bestimmen. Alles, was eine Führungskraft sage oder tue, habe eine emotionale Wirkung. Für Goleman et al. (2002a) handelt es sich hierbei um die „verborgene, aber wesentliche Dimension von Führung“ (S. 20).

Goleman et al. (2002a) weisen darauf hin, dass mittlerweile Studien vorliegen, in denen der Einfluss von Führung auf das Arbeitsklima und die Unternehmensergebnisse nachgewiesen werden konnte. So sei in einer Studie mit Versicherungs-

119 Die englische Originalausgabe trägt den Titel „Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence“ (Goleman et al., 2002b).

120 Auch bei Gieseke (2016) findet sich ein kurzes Kapitel zum Themenkomplex „Führen, Leiten, Motivieren – Konzepte des Managementverhaltens“ (S. 164 ff.). Da sich Gieseke (2016) in ihren Ausführungen überwiegend auf Goleman et al. (2002a) bezieht, werden Giesekes Abhandlungen hier nicht berücksichtigt. Stattdessen wird auf Goleman et al. (2002a) selbst zurückgegriffen.

121 Auf das Konzept der emotionalen Intelligenz wird in Kapitel 3.2 eingegangen.

122 Ob es sich dabei tatsächlich um die einzige Managementtheorie handelt, die sich auf neurologische Erkenntnisse stützt – die Autorinnen und Autoren postulieren dies auf Seite 10 –, darf eher angezweifelt werden.

123 An dieser Stelle verweisen die Autorinnen und Autoren auch auf die emotionale Rolle, welche beispielsweise bereits Stammeshäuptlingen und Schamanen in ihren jeweiligen Gruppen zukam.

gesellschaften untersucht worden, welche Wirkung das durch die Führungskräfte erzeugte Arbeitsklima auf die Geschäftsergebnisse habe. Es habe sich gezeigt, dass in 75 Prozent der Fälle allein das Betriebsklima dafür ausschlaggebend war, ob das jeweilige Unternehmen hohe oder niedrige Gewinne erzielte.¹²⁴

Mit Blick auf eine emotional intelligente Führung unterscheiden Goleman et al. (2002a) zwei Typen von Führungskräften beziehungsweise Führungsstilen: den dissonanten Führungsstil und den resonanten Führungsstil.^{125, 126} Emotionale intelligente Führungskräfte verfügen nach Goleman et al. (2002a, S. 39 ff.) über Fähigkeiten in den Bereichen Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein und Beziehungsmanagement.¹²⁷ Ohne diese Kompetenzen sei keine resonante Führung möglich. Dabei stünden diese Fähigkeiten in einem dynamischen und hierarchischen Verhältnis zueinander: Die Selbstwahrnehmung bilde die Voraussetzung für Empathie und Selbstmanagement; Empathie und Selbstmanagement wiederum ermöglichen ein positives Beziehungsmanagement. Für Goleman et al. (2002a) stellt somit die Selbstwahrnehmung die Grundlage emotional intelligenter Führung dar. Bei diesen Kompetenzen handele es sich um keine angeborenen, sondern um erlernte Fähigkeiten.

Zur Selbstwahrnehmung gehört für Goleman et al. (2002a, S. 62 ff.) ein „tiefes Verständnis für die eigenen Emotionen – ebenso wie für die eigenen Stärken und Schwächen, Werte und Motive“ (S. 62). Eine verlässliche Selbstwahrnehmung zeige sich in einer ausgeprägten (Selbst-)Reflexion. Auf dieser Grundlage könnten Führungskräfte überlegte Entscheidungen treffen, anstatt impulsiv zu reagieren. Ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung statte Leitungspersonen außerdem mit der nötigen Überzeugung und Authentizität aus, die für resonante Führung unerlässlich seien. So habe eine Studie mit Geschäftsführern medizinischer Unternehmen gezeigt, dass die Geschäftsführer der erfolgreichsten Unternehmen über die beste Selbstwahrnehmung ihrer Führungsqualitäten verfügten. Bei den Geschäftsführern der am wenigsten erfolgreichen Unternehmen sei hingegen die Selbstwahrnehmung am schwächsten ausgeprägt gewesen.

Im Selbstmanagement sehen Goleman et al. (2002a, S. 68 ff.) die wichtigste Herausforderung einer Führungskraft. Voraussetzung für ein positives Selbstmanagement sei eine entsprechende Selbstwahrnehmung. Wenn man sich seiner Gefühle nicht bewusst sei, könne man diese auch nicht managen. Stattdessen würde man

124 Goleman et al. (2002a) weisen gleichwohl darauf hin, dass die Unternehmensergebnisse nicht ausschließlich durch das Betriebsklima bestimmt werden. Stattdessen seien die Faktoren, welche für den Unternehmenserfolg entscheidend seien, sehr komplex. Den Autorinnen und Autoren zufolge könne das Arbeitsklima bezüglich der Geschäftsergebnisse jedoch einen Unterschied von etwa 20 bis 30 Prozent ausmachen. Das Arbeitsklima wiederum hänge zu 50 bis 70 Prozent von der Führungskraft ab.

125 Die Begriffe „Resonanz“ und „Dissonanz“ leiten Goleman et al. (2002a) semantisch aus den entsprechenden Wortbedeutungen innerhalb der Musik ab.

126 Goleman et al. (2002a) differenzieren weiter zwischen den folgenden sechs Führungsstilen: visionär, coachend, gefühllosorientiert, demokratisch, fordernd, befehlend. Die ersten vier Führungsstile seien dazu geeignet, Resonanz zu erzeugen. Der fordernde und der befehlende Führungsstil könnten zwar in bestimmten Situationen erfolgreich angewandt werden, bei diesen Führungsstilen bestehe jedoch die Gefahr, dass damit leicht Dissonanz erzeugt werde. Nach Goleman et al. (2002a) wenden erfolgreiche Führungskräfte nicht ausschließlich einen Führungsstil an, sondern wählen je nach Situation einen geeigneten Führungsstil aus.

127 Goleman et al. (2002a) bezeichnen diese vier Bereiche als „Domänen“. Diesen sind wiederum jeweils mehrere Kompetenzen (insgesamt 18) zugeordnet.

selbst von diesen Gefühlen kontrolliert und beherrscht. Nach Ansicht von Goleman et al. (2002a) ist es für Führungskräfte besonders kritisch, wenn diese von negativen Emotionen wie Frustration, Angst, Wut oder Panik beherrscht und überwältigt werden. Negative Emotionen würden, so Goleman (2002a), auf wahrgenommene Bedrohungen aufmerksam machen und könnten dadurch die Fähigkeit blockieren, sich auf eine vorliegende Aufgabe zu konzentrieren. Goleman et al. (2002a) zufolge sei es ein Merkmal effektiver Führung, „seine eigenen stürmischen Gefühle zu managen, während man den Ausdruck positiver Emotionen uneingeschränkt“ (Goleman et al., 2002a, S. 72) zulasse.

Die dritte Domäne resonanter Führung bezieht sich bei Goleman et al. (2002a) auf das soziale Bewusstsein beziehungsweise die Empathie. Nach Ansicht der Autorinnen und Autoren ist die Empathie einer Führungskraft entscheidend dafür, Resonanz erzeugen zu können. Die Fähigkeit, sich auf die Gefühle anderer einstellen zu können, ermögliche es einer Leitungsperson, situationsadäquat reagieren zu können. So gehe es in der einen Situation vielleicht eher darum, Ängste zu zerstreuen, in einer anderen sei es aber möglicherweise eher wichtig, eine ärgerliche Person oder Gruppe zu beschwichtigen. In wiederum anderen Situationen sei es sinnvoll, sich einfach der guten Stimmung im Team anzuschließen. Die Fähigkeit zur Empathie ermögliche es einer Führungskraft, „die emotionalen Kanäle zwischen Menschen zu nutzen, die Resonanz erzeugen, und ihre Botschaft der Situation anzupassen“ (Goleman et al., 2002a, S. 74).¹²⁸ Für Goleman et al. (2002a) ergibt sich durch die Empathiefähigkeit einer Führungskraft ein emotionaler Leitfaden, an dem man sich als Leitungsperson orientieren kann. Die Autorinnen und Autoren sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die Empathie die „conditio sine qua non sozialer Effektivität im Arbeitsleben“ (Goleman et al., 2002a, S. 75) ist.

Das Beziehungsmanagement bildet bei Goleman et al. (2002a, S. 76 ff.) die letzte Domäne emotionaler Intelligenz, über die Führungskräfte verfügen sollten, um resonant führen zu können. Beziehungsmanagement umfasse Führungswerkzeuge wie Überzeugungskraft, Konfliktmanagement und Zusammenarbeit. Für Goleman et al. (2002a) geht es beim Beziehungsmanagement letzten Endes eigentlich darum, mit den Emotionen anderer angemessen umzugehen. Voraussetzung dafür sei das Bewusstsein für die eigenen Emotionen sowie die Fähigkeit zur Empathie. Zentral für die Gestaltung gelingender Beziehungen sei die Authentizität der Führungskräfte:

„Wenn Führungskräfte in Übereinstimmung mit ihren eigenen Visionen und Werten handeln, fest im positiven emotionalen Bereich verankert sind und Zugang zu den Emotionen der Gruppe haben, lässt sie die Fähigkeit des Beziehungsmanagements auf eine Weise agieren, die Resonanz hervorruft“ (Goleman et al., 2002a, S. 76 f.).

128 Für Goleman et al. (2002a) ist soziales Bewusstsein beziehungsweise Empathie keineswegs gleichzusetzen mit „Gefühlsduselei“ (S. 75). Es gehe auch nicht darum, sich als Führungskraft von den Gefühlen anderer überwältigen zu lassen oder es allen recht zu machen. Empathie bedeute vielmehr, „die Gefühle von Mitarbeitern sorgfältig in Betracht zu ziehen und dann intelligente Entscheidungen zu fällen, die diese Gefühle einbeziehen“ (Goleman et al., 2002a, S. 75).

Nach Ansicht der Autorinnen und Autoren werde ein effektives Beziehungsmanagement zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen, da die Führungsaufgaben zunehmend komplexer würden und immer mehr Kooperation erforderten.

Resonante Führung sei dadurch gekennzeichnet, „dass die Gruppe mit der optimistischen und begeisterten Energie des Anführers mitschwingt“ (Goleman et al., 2002a, S. 40). Die Resonanz verstärke und verlängere dabei die emotionale Wirkung von Führung. Resonante Führungskräfte seien „emotionale Magneten“ (Goleman et al., 2002a, S. 29). Andere Menschen würden von diesen angezogen, weil es schlichtweg Freude mache und erfüllend sei, mit solchen Führungskräften zu arbeiten. Führungskräfte, die nicht in der Lage sind, mit positiver Resonanz zu führen, verfügen nicht über die notwendigen Fähigkeiten emotionaler Intelligenz (Goleman et al., 2002, S. 39 ff.). Bei dissonanten Führungskräften fände sich ein Mangel an Empathie oder sie seien nicht in der Lage, die Emotionen innerhalb einer Gruppe zu entschlüsseln. Dadurch würden solche Leitungspersonen Dissonanz erzeugen und durch ihr Verhalten Botschaften vermitteln, welche bei den Empfängerinnen und Empfängern zu unnötiger Aufregung führen könnten. Dissonante Führung verursache emotionale Unstimmigkeiten innerhalb eines Teams. Menschen würden durch einen dissonanten Führungsstil entmutigt, ausgelaugt oder vertrieben. Der durch dissonante Führung erzeugte Stress habe sich auch Stunden nach Arbeitsende nachweisen lassen. Als Extremtypen dissonanter Führung beschreiben Goleman et al. (2002a, S. 43 f.) zum einen den ausfallenden Tyrannen, der die Leute anbrüllt und erniedrigt, sowie zum anderen manipulativ agierende Soziopathen. Dissonante Führung könne sich jedoch auch auf subtilere Weise zeigen, wenn beispielsweise Leitungspersonen ihren Charme, ihre soziale Gewandtheit oder ihr Charisma benutzen, um andere Personen zu manipulieren und auszunutzen.

Urban (2008): „Emotionen und Führung“

Die Dissertation von Urban (2008) mit dem Titel „Emotionen und Führung“ kann als Meilenstein für die empirische Forschung zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ betrachtet werden. Dies gilt umso mehr, als dass es sich bei der Studie von Urban um eine der wenigen qualitativen Forschungsarbeiten handelt, die im deutschsprachigen Forschungsraum zu diesem Themenbereich durchgeführt wurden. Im Rahmen von 20 Experteninterviews befragte Urban Personen, die aufgrund ihrer berufspraktischen Tätigkeit einen ausgeprägten Bezug zur Thematik „Emotionen und Führung“ haben. Dazu gehören für Urban (2008) beispielsweise Professorinnen und Professoren, HR-Manager:innen, Unternehmensberater:innen, Führungskräfteentwickler:innen und Trainer:innen. Dem Autor geht es bei seiner qualitativen Studie insbesondere um die Frage, „welche Bedeutung der Umgang mit Emotionen für Führungskräfte im Arbeits- und Führungsprozess hat“ (Urban, 2008, S. 141). Urban (2008) bezieht sich in seiner Forschungsarbeit vor allem auf das Konzept der emotionalen Intelligenz nach Goleman (1995, 1997). Forschungsleitend waren für Urban (2008) unter anderem die folgenden Fragen: „Wie lässt sich die in der Vergangenheit beobachtbare Zunahme emotionsbezogener Führungsansätze

begründen? Handelt es sich hierbei um eine temporäre (Management-) Mode oder einen substanzvollen (Mega-) Trend? Warum ist eine emotionsbezogene Sichtweise im Rahmen der Mitarbeiterführung auch zurzeit noch sehr populär? Welche endogenen und exogenen Faktoren begünstigen das Thema? Welche Rolle spielt hierbei konkret die Arbeit von Goleman?“ (S. 144)

Insgesamt wurden 20 Expertinnen und Experten befragt. Ziel des Autors war es, über den Prozess der Typenbildung deren Aussagen zu kategorisieren. Die von Urban (2008) vorgenommene Typenbildung basiert auf einem Entscheidungsbaum beziehungsweise der Kombination von Expertenmerkmalen, der die folgenden vier Kriterien zugrunde liegen (S. 212 f.): 1. Wie wird die Thematik Emotionen im Arbeits- und Führungskontext von den Befragten grundlegend eingeschätzt? (Werden Gründe für die Zunahme der Popularität der Thematik beziehungsweise für die Bedeutung im Arbeits- und Führungskontext genannt?) 2. Wie wird die Entwicklung entsprechender Konzepte bewertet und kritisiert? 3. Wie wird konkret das von Goleman postulierte Konzept eingeschätzt? 4. Wie wird die Entwicklung der Thematik Emotionen im Arbeits- und Führungskontext sowie Systematisierungsversuche im Umgang mit diesen beurteilt (Prognose der zukünftigen Entwicklung)? Auf Basis dieser Kriterien konnte Urban (2008) die befragten Expertinnen und Experten fünf Typen zuordnen, die er wie folgt bezeichnet: „Der Überzeugte“, „Der Realist“, „Der Verhaltene“, „Der Uninformierte“ und „Der Skeptische“ (S. 216). Der Typ des Überzeugten zeichne sich dadurch aus, dass er sich systematisch mit der Thematik auseinandergesetzt habe. Eine kritische Auseinandersetzung mit der interdisziplinären Entwicklung der Thematik habe jedoch nicht stattgefunden. Der Umgang mit Emotionen werde von diesem Typ als elementares Konzept betrachtet. Insgesamt lassen sich der Analyse von Urban (2008) zufolge vier der befragten Expertinnen und Experten diesem Typ zurechnen. Der Realist unterscheidet sich vom Typ des Überzeugten lediglich dadurch, dass die interdisziplinäre Entwicklung kommentiert beziehungsweise vorhandene Kritik geäußert werde. Der Thematik „Emotionen im Arbeits- und Führungskontext“ werde ein hohes Potenzial zugeschrieben, jedoch würden im Unterschied zum Typ des Überzeugten auch Schwachpunkte adressiert. Von den interviewten Personen seien zehn Expertinnen und Experten diesem Typ zuzuordnen. Der Typ des Verhaltenen habe große Ähnlichkeit zum Typ des Realisten. Der Verhaltene unterscheide sich lediglich dadurch vom Typ des Realisten, dass er den Umgang mit Emotionen im Arbeits- und Führungskontext nicht als elementares, sondern als zusätzliches Konzept betrachte. Drei der interviewten Expertinnen und Experten werden von Urban (2008) diesem Typ zugeordnet. Der Typ des Uninformierten wird von Urban (2008) als eine Person beschrieben, welche der Thematik eher geringe Relevanz einräumt. Urban (2008) führt dies jedoch weniger auf eine „fundamental begründete Ablehnung der Thematik“ (S. 215) zurück, sondern vielmehr auf mangelndes Wissen. In der systematischen Übersicht von Urban (2008) weisen zwei der befragten Personen die Merkmale vom Typ des Uninformierten auf. Urban (2008) selbst weist in diesem Falle auf den Widerspruch zur Zuschreibung als Expertin bzw. Experte hin. Der Typ des Skeptischen gestehe zwar Emotionen im Ar-

beits- und Führungskontext eine zentrale Rolle zu. Gleichzeitig werden sowohl die interdisziplinäre als auch die zukünftige Entwicklung kritisch gesehen. Das von Goleman postulierte Konzept werde eher als zusätzlicher und nicht als elementarer Bestandteil betrachtet. Urban (2008) ordnet eine der Interviewten diesem Typen zu. Urban (2008) fasst die zentralen Ergebnisse seiner Studie wie folgt zusammen (S. 217):

1. Alle Expertinnen und Experten haben sich differenziert mit der Thematik „Emotionen im Arbeits- und Führungskontext“ auseinandergesetzt.
2. Der Umgang mit Emotionen wird von 19 der 20 Expertinnen und Experten als wichtiges Führungsinstrument betrachtet.¹²⁹
3. Eine Mehrheit der befragten Expertinnen und Experten bewertet die Thematik insgesamt gesehen als sehr positiv oder positiv. So erachten 14 Expertinnen und Experten sowohl den Umgang mit Emotionen als auch das von Goleman propagierte Konzept als positiv. Probleme werden von einigen Personen in der systematischen Implementierung sowie in Modellinsuffizienzen gesehen.
4. Fast alle Expertinnen und Experten bewerten die Thematik von Emotionen im Arbeits- und Führungskontext als positiv (siehe Punkt 2). Das Konzept von Goleman wird nach Ansicht von Urban von den interviewten Expertinnen und Experten jedoch unterschiedlich beurteilt. So bewerten sechs von ihnen dieses Konzept als negativ, während 14 diesem positiv gegenüberstehen.

Vergleicht man die Studie von Urban (2008) mit der vorliegenden Studie, so lassen sich einige Gemeinsamkeiten erkennen: Beide haben als übergeordnetes Ziel, die Relevanz von Emotionen im Arbeits- und Führungskontext empirisch zu untersuchen. Beide Forschungsarbeiten wurden im deutschsprachigen Forschungsraum durchgeführt. Von den Forschern wurden jeweils ein qualitativer Zugang sowie das Experteninterview als Datenerhebungsmethode gewählt.

Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich jedoch auch einige bedeutende Unterschiede identifizieren, welche gleichzeitig wichtige Alleinstellungsmerkmale der vorliegenden Arbeit darstellen: Als Expertinnen und Experten wählte Urban (2008) Personen aus, die in ihrer beruflichen Tätigkeit mit der Thematik Emotionen im Arbeits- und Führungskontext konfrontiert werden. Führungskräfte selbst werden von Urban (2008) dabei nicht spezifisch adressiert. Stattdessen fokussiert er auf Professorinnen und Professoren, HR-Manager:innen, Führungskräfteentwickler:innen und Trainer:innen. In der hier präsentierten Studie geht es explizit darum, die Sichtweise der Führungskräfte selbst zu rekonstruieren. Daher wurden als Interviewpartner:innen ausschließlich Leitungskräfte ausgewählt. Während Urban (2008) seine Gesprächspartner:innen branchenunabhängig rekrutiert hat, zielt das Sampling der vorliegenden Forschungsarbeit explizit auf das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens, wobei die drei Segmente des Elementar-, des Sekundar-

129 Dazu führt Urban (2008) weiter aus: „Die Thematik *Kompetenter Umgang mit Emotionen* von Seiten der Führungskräfte wird als sehr wichtig erachtet, da Emotionen einen immanenten Bestandteil von Organisations- und Führungsprozessen bilden. Der Umgang mit Emotionen stellt nach Ansicht der überwiegenden Anzahl der Experten auch ein probates Mittel dar, wenn es darum geht, Mitarbeiter zu binden, zu motivieren.“ (S. 217)

reichs sowie der Erwachsenen-/ Weiterbildung ausgewählt wurden. Ein Unterschied beider Studien liegt auch in dem Umstand begründet, dass Urban (2008) seine Arbeit stark auf das von Goleman verbreitete Konzept der emotionalen Intelligenz fokussiert. Diesem Vorgehen folgt die vorliegende Studie nicht. Zum einen verengt sich mit der Fokussierung auf das Konzept der emotionalen Intelligenz der Blickwinkel auf die Bedeutung von Emotionen im Führungskontext gerade für eine qualitative Arbeit zu sehr. Zum anderen ist das Konzept der emotionalen Intelligenz von etlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern teilweise heftig kritisiert worden (vgl. Kapitel 2.1.3). Ging es Urban (2008) vor allem darum, „die theoretischen Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln praktisch zu evaluieren“ (S. 144), ist es das Ziel der vorliegenden Studie, eine gegenstandsbezogene, das heißt empirisch basierte Theorie (= „grounded theory“) zu entwickeln, in welcher die Relevanz von Emotionen für das berufspraktische Handeln von pädagogischen Führungskräften aus deren Sicht rekonstruiert wird. Zuvor vorhandene theoretische Erkenntnisse und empirische Befunde werden bei diesem Vorgehen nicht als leitend betrachtet, sondern stattdessen die erhobenen empirischen Daten.

Arnold (2011): Emotionale Führung

Rolf Arnold ist einer der wenigen Erziehungswissenschaftler, der sich explizit mit dem Thema „Emotionen und Führung“ auseinandergesetzt hat. Sein Beitrag „Emotionale Führung“ wurde im Band „Organisation und Führung“ (Göhlich et al., 2011) veröffentlicht, welcher von den einschlägig bekannten Organisationspädagoginnen und -pädagogen Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, Christiane Schiersmann und Andreas Schröer herausgegeben wurde. Zunächst weist Arnold (2011) darauf hin, dass Emotionen auch in Leistungssituationen eine wichtige Rolle spielen. Dies treffe auf Lernvorgänge ebenso zu wie auf Führungssituationen, wenn man sich als Führungskraft zeige, Autorität erlebe oder Begrenzungen erfahre. Zentral sind dabei für Arnold (2011) die in solchen Situationen gemachten „Unterschiedserfahrungen“ (S. 301). Was ist darunter zu verstehen? Indem sich andere Personen von uns abgrenzen, uns bewerten, Grenzen setzen oder mit Erwartungen konfrontieren, ergebe sich daraus die Möglichkeit, dass wir uns selbst abgrenzen und definieren könnten. Situationen, in denen wir an solche Unterschiede erinnert werden oder diese neu erleben, seien daher emotional besonders prägende und bewegende Situationen.

Aus diesen Erkenntnissen leitet Arnold (2011) bestimmte Anforderungen und Kompetenzen für das professionelle Handeln als Führungskraft ab. Sowohl Führungskräfte als auch ihr Gegenüber befinden sich in „emotionalen Suchbewegungen“ (Arnold, 2011, S. 302). Als Führungskraft gelte es, diese Suchbewegungen zu erkennen, sowohl bei sich selbst als auch bei den anderen Personen. Daraus ergebe sich die Möglichkeit, einen anderen Blick auf die als chaotisch erlebte Mitarbeiterin oder den als intrigant wahrgenommenen Kollegen zu werfen. Gerade in dem Erkennen und der Reflexion der emotionalen Suchbewegungen bei sich selbst liege die Chance für einen professionelleren Umgang mit Kolleginnen, Kollegen und Mitarbeitenden. Gleichwohl sei es nicht die Aufgabe von Führungskräften, solche emotio-

nalen „Tiefendimensionen eines beobachteten Verhaltens“ (Arnold, 2011, S. 302) anderer Personen aufzudecken. Dies falle in den Zuständigkeitsbereich psychotherapeutischer Interventionen und Begleitungen. Durch das Identifizieren von emotionalen Suchbewegungen könne man als Führungskraft jedoch im illoyalen, anmaßenden, aggressiven und überempfindlichen Verhalten des Gegenübers auch das darin enthaltene Schicksalhafte erspüren und diesem mit Respekt begegnen:

„In jedem Verhalten drückt sich das Bemühen des Gegenübers aus, mit sich selbst und seinem emotionalen Schicksal in einer inneren Balance zu bleiben, selbst wenn es dadurch Vergangenes wiederholt und sich und seine Umgebung in große Schwierigkeiten bringt, vielleicht ohne diesen Mechanismus zu durchschauen und ohne das eigene Verhalten wirklich ändern zu können.“ (Arnold, 2011, S. 303)

Im Zusammenhang mit dieser „Verstehensfähigkeit“ (S. 303) verweist Arnold (2011) auf die Parallelen zu den Konstrukten der emotionalen Kompetenz beziehungsweise emotionalen Intelligenz, wobei er sich vor allem auf Goleman (1997) mit seinem Bestseller „Emotionale Intelligenz“ sowie Salovey und Mayer (1990) bezieht.¹³⁰ Darüber hinaus greift Arnold (2011) auch das von Goleman (1997, 2002) propagierte Prinzip der „resonanten Führung“ auf, welches in diesem Kapitel bereits dargestellt wurde.

Zusätzlich zu dieser emotionalen Verstehensfähigkeit bedarf es aufseiten der Führungskräfte einer „emotionalen Diszipliniertheit“ (Arnold, 2011, S. 306). Mit diesem Begriff beschreibt Arnold die emotionale Kompetenz von Führungskräften, etwa bei der Konfrontation mit Provokationen durch Mitarbeitende nicht unmittelbar aus der eigenen inneren Logik beispielsweise in Form von Entrüstung und Maßregelung zu (re-)agieren. Stattdessen müsse man als Leitungskraft zunächst die innere emotionale Suchbewegung der anderen Person erkennen und entsprechend auf Basis dieses Erkenntnisprozesses handeln. Arnold (2011) weist darauf hin, dass solche Provokationen häufig als Hilferufe zu verstehen sind. Erkenne man dies als Führungskraft nicht, sondern bediene man stattdessen durch das eigene Verhalten die Antizipationen des Gegenübers, könne sich dieses Verhaltensmuster verfestigen. Eine Weiterentwicklung des Denkens, Fühlens und Handelns erfolge in einem solchen Fall nicht.

Generell ist Arnold (2011) der Ansicht, dass emotionale Führung eine Reihe von Kompetenzen aufseiten der Führungskräfte voraussetzt. Als Führungskraft könne man selbst einiges dazu beitragen, diese emotionalen Kompetenzen herauszubilden und zu entwickeln. In Form von „10 Geboten Emotionaler Führung“ (Arnold, 2011, S. 308) nennt er zehn Fähigkeiten, über die Führungskräfte seiner Ansicht nach verfügen sollten. Diese Kompetenzen lassen sich drei übergeordneten Kategorien zuordnen: emotionale Alphabetisierung, emotionale Selbstreflexivität und emotionale

130 Arnold (2011) fasst emotionale Intelligenz und emotionale Kompetenz wie folgt: „Emotionale Intelligenz ist das Wissen um die Kraft und Wirkungsmechanismen des Emotionalen. Emotionale Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, ihre eigenen ‚ungenauen‘ Reaktionstendenzen zu erkennen und diese in aktuellen Geschehnissen zu vermeiden bzw. zu korrigieren. Emotionale Kompetenz setzt somit emotionale Intelligenz voraus.“ (Arnold, 2011, S. 303)

Resonanzfähigkeit.¹³¹ In diesem Zusammenhang hebt Arnold (2011) besonders die emotionale Selbstreflexivität hervor. Diese diene vor allem dazu, einen distanzierten Blick auf das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu üben:

„Emotionale Selbstreflexivität bezeichnet die Fähigkeit, die eigenen emotionalen Tendenzen zu (er)kennen und peu a peu zu vermeiden. Wer um die Kraft der eigenen Emotionen und ihrer bevorzugten Einmischung weiß, der streitet auch nicht um die Wirklichkeit, sondern nutzt auffallende Gefühle, um sich von ihnen zu lösen. Er ist auch in der Lage, aus dem Unterschied zu seiner emotionalen Gewissheit heraus zu denken, zu fühlen und zu handeln.“ (Arnold, 2011, S. 309)

Arnold geht es im Zuge der emotionalen Selbstreflexivität also nicht allein um das Erkennen der eigenen emotionalen Reaktionstendenzen. Die emotionale Selbstreflexivität könne ihre zentrale Wirkung vor allem dann entfalten, wenn es gelingt, die individuellen Deutungs- und Emotionsmuster loszulassen und stattdessen alternative Verhaltensmöglichkeiten zu generieren.

Arnold (2011) beschließt seine Ausführungen, indem er zum einen auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung für eine emotionale Führung hinweist. Zum anderen setze die Fähigkeit zur emotionalen Führung aber voraus, dass die Führungskraft bei und an sich selbst bereits emotionale Erkenntnisarbeit geleistet habe:

„Wer emotional zu führen versteht, ist in der Lage, sich mit dem Gegenüber in Beziehung zu setzen und auf diese Weise selbst dort Bindung zu stiften und Integration zu leisten, wo die Akteure selbst kaum wissen, was beides bedeutet – weil sie sich in ihrem Leben vielleicht selbst als ungebunden und eher schwach integriert zu erleben gelernt haben. Emotionale Führung ist die Fähigkeit, von der emotionalen Welt des Anderen her zu führen. Hierfür ist die Fähigkeit, die emotionale Lage des Anderen in möglichst vielen Facetten zu erspüren und zu erkennen, eine grundlegende Voraussetzung, welche man aber nur entwickeln kann, wenn man in sich selbst die Einfärbungen durch das Emotionale in der eigenen Innenwelt aufgespürt hat.“ (Arnold, 2011, S. 309)

Emotionale Führung beziehungsweise der Erwerb und die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen von Führungskräften scheint, folgt man Arnold (2011), demnach in weiten Teilen (er-)lernbar zu sein. Dies ist eine der Schlussfolgerungen, die man nach der Lektüre des Textes von Arnold (2011) ziehen kann. Arnold (2011) bezieht sich bei seinen Ausführungen auf unterschiedliche, überwiegend aus der Psychologie stammende Konstrukte (emotionale Intelligenz, emotionale Kompetenz, resonante Führung, positive Psychologie).

Auf zwei Limitationen des Beitrags von Arnold (2011) soll kurz hingewiesen werden: Erstens basieren dessen Ausführungen überwiegend auf theoretischen und konzeptionellen Gedanken und Ideen. Eine Berücksichtigung empirischer Befunde erfolgt höchstens in Ansätzen. Zweitens stellt Arnold (2011) kaum explizite Bezüge zur Pädagogik und zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs her. Dies ist bedauerlich, da Arnold als Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenpädagoge an dieser

131 Für weitere Details zu den einzelnen Kompetenzen siehe Arnold (2011, S. 308).

Stelle einen Beitrag zu diesem „blinden Fleck“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hätte leisten können (vgl. dazu Kapitel 1, Kapitel 2.1.5 sowie Kapitel 2.2).

Hernstein Management Report (2012)

Emotionen haben in Unternehmen eine hohe Bedeutung. Dieser Aussage stimmen immerhin 69 Prozent der Führungskräfte zu, die im Rahmen des Hernstein Management Report (OGM, 2012)¹³² zum Thema „Führungskräfte und Emotionen“ befragt wurden. An der Studie haben 302 Führungskräfte von Großbetrieben¹³³ aus Österreich, Deutschland und der Schweiz teilgenommen. Nach Angaben des Herausgebers stammt jeweils ein Drittel der Führungskräfte aus jedem der drei Länder, wobei keine genauen Zahlen genannt werden. Die meisten der befragten Führungskräfte arbeiten in Unternehmen, die zwischen 100 und 249 Mitarbeitende beschäftigen (36 Prozent). 28 Prozent der Führungskräfte kommen aus Betrieben mit mehr als 1.000 Beschäftigten. Von den befragten Führungskräften lassen sich die meisten dem Gewerbe beziehungsweise der Industrie (50 Prozent) zuordnen, gefolgt vom Großhandel (15 Prozent) und dem Dienstleistungssektor (13 Prozent). Beim Großteil der Führungskräfte handelt es sich entweder um Vorstände und Geschäftsführer:innen (31 Prozent) oder um Abteilungsleiter:innen (49 Prozent). Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Studie skizziert: 69 Prozent der befragten Führungskräfte sind der Ansicht, dass Emotionen im Unternehmenskontext eine hohe Bedeutung haben. Bei dieser Einschätzung gibt es praktisch keine Unterschiede zwischen den drei Ländern. Etwa ein Viertel der Leitungspersonen ist der Ansicht, dass Emotionen eher wenig Bedeutung im beruflichen Kontext haben. Nur zwei Prozent der befragten Personen geben an, dass Emotionen keine Rolle für das Unternehmen spielen. Die überwiegende Anzahl der Führungskräfte gibt an, im beruflichen Kontext durchaus Emotionen wahrzunehmen, aber trotzdem rational zu handeln. Hierbei unterscheiden sich die Zustimmungsraten zwischen den Ländern deutlich (Österreich: 74 Prozent, Deutschland: 59 Prozent, Schweiz: 54 Prozent. Vor allem Leitungspersonen aus Deutschland (38 Prozent) und der Schweiz (40 Prozent) geben an, Emotionen im Unternehmen gezielt und dosiert einzusetzen. In Österreich trifft dies nur auf 22 Prozent der befragten Personen zu. Die Items „Ich lasse keine Emotionen im betrieblichen Umfeld zu“ (maximal 3 Prozent Zustimmung) und „Ich handle immer sehr emotional, auch im betrieblichen Umfeld“ (maximal 6 Prozent Zustimmung) finden hingegen kaum die Zustimmung der befragten Führungskräfte.

Die Führungskräfte wurden auch danach gefragt, was sie unter emotionaler Führung verstehen. Dazu wurden ihnen sechs Aussagen vorgelegt, aus denen die Leitungspersonen diejenigen zwei auswählen konnten, welche ihrer Ansicht nach die wichtigsten Aspekte von emotionaler Führung thematisieren. Am häufigsten stimmten die Führungskräfte der Aussage zu, dass es bei emotionaler Führung darum gehe, Gefühle so zu handhaben, dass sie der Situation angemessen sind (Öster-

132 Der Hernstein Management Report ist eine jährlich durchgeführte Studie, bei welcher aktuelle Trends im Bereich Führung untersucht werden. Auftraggeber ist das Hernstein International Management Institut in Wien, die Durchführung der Studie erfolgt durch die Österreichische Gesellschaft für Marketing in Wien (OGM) (vgl. OGM, 2012).

133 Großbetriebe sind hier Unternehmen mit mehr als 100 Beschäftigten.

reich: 58 Prozent, Deutschland: 67 Prozent, Schweiz: 67 Prozent). Durchschnittlich fast ebenso häufig stimmten die Leitungspersonen der Aussage zu, dass es bei emotionaler Führung darum gehe, die eigenen Gefühle und jene des Gegenübers gut wahrzunehmen (Österreich: 60 Prozent, Deutschland: 49 Prozent, Schweiz: 59 Prozent). Etwas weniger als die Hälfte der Führungskräfte ist der Ansicht, dass es bei emotionaler Führung vor allem darum gehe, die eigene Leidenschaft auf andere Personen zu übertragen (Österreich: 41 Prozent, Deutschland: 39 Prozent, Schweiz: 39 Prozent). Praktisch keine Zustimmung finden die beiden Aussagen, dass zu emotionaler Führung vor allem gehöre, die eigenen Emotionen ungefiltert wirken zu lassen (Österreich: 3 Prozent, Deutschland: 2 Prozent, Schweiz: 2 Prozent) oder durch den Einsatz von Gefühlen andere zu beeinflussen (Österreich: 6 Prozent, Deutschland: 3 Prozent, Schweiz: 4 Prozent).

Welche Wirkungen versprechen sich Führungskräfte durch das Einsetzen von authentischen Emotionen? Am häufigsten wird der Aussage zugestimmt, dass dadurch Offenheit und Kreativität gefördert werden (Österreich: 47 Prozent, Deutschland: 57 Prozent, Schweiz: 63 Prozent). Häufig stimmen die Führungskräfte auch der Aussage zu, dass durch authentisch eingesetzte Emotionen die Leistung und Produktivität bei den Mitarbeitenden gefördert werden könne (Österreich: 46 Prozent, Deutschland: 41 Prozent, Schweiz: 56 Prozent). Die Erzeugung von Gefolgschaft bei den Mitarbeitenden, die leichtere Gestaltung von Beziehungen sowie die Förderung beziehungsweise Erhaltung der eigenen Gesundheit als mögliche Wirkungen erhalten mittlere Zustimmungsraten (Range: 13 bis 36 Prozent). Nur sehr wenige Führungskräfte sind der Meinung, dass sich durch authentisch eingesetzte Emotionen keine Vorteile ergeben (Österreich: 1 Prozent, Deutschland: 6 Prozent, Schweiz: 2 Prozent).

Auch hinsichtlich der Frage, wie sich emotionale Führung entwickeln lässt, wurden die Führungskräfte aus Österreich, Deutschland und der Schweiz um eine Antwort gebeten. Vor allem Führungskräfte aus Deutschland (30 Prozent) und der Schweiz (40 Prozent) plädieren dafür, Aspekte von emotionaler Führung im Rahmen von allgemeinen Führungskräfteausbildungen zu thematisieren. Bei österreichischen Leitungspersonen fällt die Zustimmungsraten zu dieser Form der Entwicklung von emotionaler Führung mit 18 Prozent deutlich geringer aus. Als geeignete Form betrachten die befragten Führungskräfte auch die Durchführung von Einzelcoachings, wobei hier die Zustimmung in Österreich (28 Prozent) und Deutschland (30 Prozent) bedeutend höher ist als bei Führungskräften aus der Schweiz (19 Prozent). *Learning on the Job* ist nach Ansicht der Führungskräfte aus den drei Ländern ebenfalls dazu geeignet, emotionale Führung zu entwickeln. Die Zustimmung zu dieser Form der Führungskräfteentwicklung ist in Österreich am höchsten (32 Prozent), gefolgt von Deutschland (26 Prozent) und der Schweiz (18 Prozent). Für die Autorinnen und Autoren der Studie ist diese vergleichsweise hohe Zustimmungsraten ein impliziter Hinweis darauf, dass es sich bei der Entwicklung von emotionaler Führung um einen längerfristigen Prozess handelt. Der Besuch von speziellen Trainings zur Thematik der emotionalen Führung sowie der Austausch mit Partnerinnen und

Partnern, Familie, Freundinnen und Freunden zählen nicht zu den Formen, welche die Führungskräfte für die Entwicklung von emotionaler Führung bevorzugen.

Pundt (2015): Emotionen und Emotionsregulation im Führungsprozess

In dem Artikel „Emotion, Emotionsregulation und Humor¹³⁴ im Führungsprozess“, welcher im Sammelband „Trends der psychologischen Führungsforschung“ (Felfe, 2015) erschienen ist, gibt Alexander Pundt einen Überblick über die Befunde aktueller – überwiegend quantitativer psychologischer – Studien, in denen die Rolle von Emotionen im Kontext von Führung untersucht wurde. Zentrale Befunde aus der Zusammenschau von Pundt: Studien hätten immer wieder gezeigt, dass Mitarbeitende in ihren Interaktionen mit Führungskräften häufiger negative und seltener positive Emotionen erleben. Die von den Mitarbeitenden erlebten negativen Emotionen (wie zum Beispiel Ärger) lassen sich häufig auf Handlungen der Führungskräfte zurückführen. Des Weiteren hätten vorliegende Studien erste Hinweise darauf gegeben, dass Emotionen und Affekte als vermittelnde Mechanismen zwischen Führungsverhalten und diversen Erfolgskriterien wirksam seien. So habe sich in einer Studie gezeigt, dass ein Führungsstil von *Abusive Supervision* positiv mit dem negativen Effekt der Mitarbeitenden korreliere. Dieser negative Affekt der Mitarbeitenden wiederum führe zu mehr Konflikten zwischen den Bereichen Arbeit und Familie. Pundt (2015) schlussfolgert aus diesen Resultaten, dass die Mitarbeitenden offenbar die negativen Emotionen aus dem Arbeitskontext auf das familiäre Umfeld übertragen. In einer weiteren Studie sei zudem nachgewiesen worden, dass auch die Führungskräfte selbst ihre eigenen negativen Emotionen durch einen destruktiven Führungsstil an ihre Mitarbeitenden weitergeben. Nach Pundt (2015) können Führungskräfte nicht nur durch ein spezifisches Führungsverhalten Einfluss ausüben, sondern auch durch den Ausdruck bestimmter Emotionen. In einer experimentellen Studie sowie einer Feldstudie sei gezeigt worden, dass positive Emotionen der Führungskraft durch das Phänomen der emotionalen Ansteckung¹³⁵ auf die Mitarbeitenden übertragen werden. Jedoch sei in einer weiteren Studie auch die umgekehrte Wirkrichtung nachgewiesen worden, dass also auch Mitarbeitende ihre Emotionen auf die Führungskräfte durch emotionale Ansteckung übertragen können. Nach Pundt (2015) zeigt dieser Beleg der reziproken emotionalen Ansteckung einmal

134 Auf die empirischen Befunde, die Pundt (2015) für die Beziehung zwischen Humor und dem Führungsprozess zusammengetragen hat, wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da sie nicht unmittelbar der Thematik der Emotionalität zuzurechnen sind. Humor wird vor allem als Strategie zur Emotionsregulation verstanden (siehe dazu auch bei Pundt, 2015, selbst).

135 Der Begriff *emotional contagion* (= emotionale Ansteckung) wurde durch die Arbeiten von Hatfield et al. (1992, 1993, 2014) geprägt. Hatfield et al. (1992) definieren den Vorgang der emotionalen Ansteckung als „the tendency to automatically mimic and synchronize movements, expressions, postures, and vocalizations with those of another persons and, consequently, to converge emotionally“ (S. 153f.). Hatfield et al. (1993) verwenden dafür auch den Terminus „primitive empathy“ (S. 96). Emotionale Ansteckung beschreibt also die Angleichung der Gefühlszustände von zwei oder mehr miteinander interagierenden Personen. Für Hatfield et al. (2014) ist emotionale Ansteckung eine wichtige Komponente der Empathie. Abraham (2006) betont, dass das Prinzip der emotionalen Ansteckung auch von Führungskräften genutzt wird beziehungsweise genutzt werden kann, damit Mitarbeitende eine Unternehmensvision akzeptieren und unterstützen. Dies bewirke das mit der geteilten Vision verbundene positive Gefühl, welches zu einem verstärkten Commitment mit der Organisation führe.

mehr, dass „Führung als Prozess wechselseitiger Einflussnahme verstanden werden muss“ (S. 194).

Neben der Führung durch das Auslösen bestimmter Emotionen und der Führung durch den Ausdruck von spezifischen Emotionen spielt in der psychologischen Forschung im Kontext von Führung und Emotionen vor allem die Emotionsregulation eine zentrale Rolle (Pundt, 2015).^{136, 137} In einer Studie seien Studierende danach befragt worden, welche Strategien der Emotionsregulation sie in welchen Arbeitssituationen anwenden. Dabei habe sich gezeigt, dass die Studierenden in der Interaktion mit Führungskräften insgesamt nur ein kleines Spektrum an Strategien verwenden. Es seien vor allem Strategien genannt worden, welche der kognitiven Umdeutung und der Unterdrückung des emotionalen Ausdrucks zuzurechnen sind. Die Studierenden hätten also eher solche Strategien bevorzugt, die in vergleichsweise späten Phasen der Emotionsentstehung ansetzen. Strategien der Situationsselektion und -modifikation seien kaum genannt worden. Pundt (2015) verweist auf eine durchaus naheliegende Erklärung: Als Mitarbeiter:in habe man nur wenig Möglichkeiten, den potenziell unangenehmen Kontakt mit der Führungskraft zu meiden oder den Interaktionsablauf mit der Leitungsperson maßgeblich zu bestimmen. Daher seien die Mitarbeitenden fast zwangsläufig darauf angewiesen, andere Strategien der Emotionsregulation anzuwenden.

Insgesamt betrachtet kommt Pundt (2015) bezüglich der Forschung zur Emotionsregulation im Kontext von Führung zu dem Schluss, dass diese erst in Ansätzen vorhanden ist und dementsprechend bislang nur wenige empirische Studien vorhanden sind (vgl. dazu auch Haver et al., 2013). Auffällig an den von Pundt (2015) zusammengetragenen Studien und deren Ergebnissen ist, dass dabei nur die Emotionsregulationsstrategien von Mitarbeitenden in den Blick genommen wurden. Darüber, wie die Führungskräfte selbst ihre Emotionen und Gefühle regulieren, wird nichts berichtet.¹³⁸

136 Das Modell, auf welchem vermutlich die meisten Forschungen zur Emotionsregulation basieren, stammt von Gross (1998a, 1998b, 1999). Es wird in Kapitel 3.1.2 näher beschrieben.

137 Zum Thema „Emotionsregulation und Führung“ existiert ein englischsprachiges Review von Haver et al. (2013). Die Autorinnen konstatieren erheblichen Forschungsbedarf: „Researchers have only recently begun to explore ER in the leadership domain, which requires increased attention“ (S. 287). Die Forscherinnen werteten für ihr Review insgesamt 25 Studien aus. Auf Basis dieser Auswertung konnten sie fünf zentrale Desiderate für zukünftige Forschungen zur Emotionsregulation im Kontext von Führung identifizieren. Notwendig seien unter anderem qualitative Studien, um dadurch beispielsweise wichtige Variationen und paradoxe Zusammenhänge aufdecken zu können. Denn widersprüchliche Forschungsergebnisse bezüglich der für ein erfolgreiches Handeln im beruflichen Kontext notwendigen Emotionsregulationskompetenzen von Führungskräften und Mitarbeitenden seien möglicherweise darauf zurückzuführen, dass diese je nach organisationalem und kulturellem Umfeld variieren.

138 Ein Jahr später publizierte Alexander Pundt, dieses Mal gemeinsam mit Laura Venz, einen weiteren Übersichtsartikel zum Thema Emotionen und Führung („Emotional intelligent führen – Emotionen im Führungsprozess erkennen, verstehen und steuern“). Dieser Beitrag ist im „Handbuch Mitarbeiterführung“ von Felfe und van Dick (2016) erschienen. Da dieser inhaltlich in weiten Teilen mit dem Beitrag von Pundt (2015) übereinstimmt, wurde auf eine eigene Darstellung verzichtet. Einige Aspekte von Pundt und Venz (2016) werden zudem durch die Ausführungen zum Herrstein Report 2012 (OGM, 2012), auf den sich Pundt und Venz (2016) ebenfalls an mehreren Stellen beziehen, abgedeckt.

Gigerenzer & Gaissmaier (2016): Intuition und Führung

„Gute Führung besteht nicht darin, sich immer auf eine Regel oder ausschließlich auf Intuition zu verlassen. Gute Führung heißt, intuitiv zu wissen, welche Regel in welcher Situation angemessen ist. Intuition kann Nachdenken nicht ersetzen, doch bietet sie einen reichhaltigen Schatz an relevantem und oft unbewusstem Erfahrungswissen. Daher lohnt es sich, seine Intuition ernst zu nehmen und sie gezielt und auch kontrolliert zum Einsatz zu bringen.“ (Gigerenzer & Gaissmaier, 2016, S. 40)

Zu diesem Fazit gelangen Gigerenzer und Gaissmaier in ihrem Beitrag „Intuition und Führung“, welcher im Sammelband „Emotion und Intuition in Führung und Organisation“ (Fröse et al., 2016) erschienen ist. Sie kritisieren, dass die Fokussierung auf Eigenschaften von Führungskräften wie etwa Extraversion oder Offenheit zu kurz greift, um erfolgreiches Führungshandeln zu erklären. Solche Eigenschaften seien zu unspezifisch, um daraus ableiten zu können, was Führungskräfte in bestimmten Situationen tun sollten. Stattdessen schlagen die Autoren vor, sich eher auf Strategien zu konzentrieren, die sich auf das Entscheidungsverhalten in konkreten Situationen beziehen.

In ihrem Aufsatz fokussieren sich die beiden Autoren besonders darauf, wie im Unternehmenskontext Entscheidungen entstehen. Sie betonen, dass die Intuition¹³⁹ in vielen Situationen hilfreich sei, um zu „guten“ Entscheidungen zu gelangen. Intuitives Handeln sei daher für eine Führungskraft unerlässlich. Gigerenzer und Gaissmaier (2016) schildern das Beispiel eines erfolgreichen Drogenfahnders, der auf die Frage, wie es ihm gelang, in einer Menge von mehreren hundert Menschen eine auffällige Person ausfindig zu machen, keine Antwort weiß. Für Gigerenzer und Gaissmaier (2016) ist dies nur eines von vielen Beispielen dafür, dass gute Expertenurteile in der Regel intuitiv sind und auf einer unbewussten Intelligenz beruhen, die auf jahrelanger Erfahrung aufbaut. Die beiden Autoren weisen darauf hin, dass Menschen in Entscheidungspositionen und -situationen häufig nicht auf ihr Bauchgefühl vertrauen. Die Autoren begründen dies folgendermaßen: Folgt man in Entscheidungssituationen seinem Bauchgefühl, dann muss man in der Konsequenz die Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen übernehmen. Aus Angst davor, die Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen, würden viele Menschen bei ihren Entscheidungen nicht ihrer Intuition folgen. Stattdessen werde versucht, so Gigerenzer und Gaissmaier (2016), die eigenen Entscheidungen zu rationalisieren. Die Folge seien die nachträgliche Erfindung von Gründen für die getroffenen Entscheidungen sowie ein defensives Entscheidungsverhalten. Als Beispiel

139 Die Frage, inwiefern es sich bei Intuition um eine Emotion oder ein Gefühl handelt, kann an dieser Stelle nicht umfassend beantwortet werden. Jedoch legt die vor allem in der Alltagssprache für Intuition gebräuchliche synonyme Bezeichnung „Bauchgefühl“ eine enge Beziehung zwischen Emotion und Intuition nahe. Fröse et al. (2016) verwenden im Titel ihres Bandes „Emotion und Intuition in Führung und Organisation“ ebenfalls beide Begriffe, was wiederum auf eine Verwandtschaft von Emotion und Intuition schließen lässt. Gigerenzer und Gassmaier (2016) gebrauchen den Begriff der Intuition beziehungsweise des Bauchgefühls „um ein Urteil zu bezeichnen, das rasch im Bewusstsein auftaucht, dessen tiefere Gründe uns nicht ganz bewusst sind und das stark genug ist, um danach zu handeln“ (S. 21). An anderer Stelle ergänzen sie: „Intuition lässt sich begreifen als ein Zusammenspiel von Erfahrung, spezifischen Entscheidungsregeln und der jeweiligen Situation“ (Gigerenzer & Gassmaier, 2016, S. 32).

für ein defensives Entscheidungsverhalten führen die beiden Autoren den PSA-Test zur Früherkennung von Prostatakrebs an: In einer Studie mit Schweizer Internistinnen und Internisten schätzen nur knapp die Hälfte der befragten Ärztinnen und Ärzte diesen Test zur Früherkennung als sinnvoll ein. Allerdings empfehlen drei Viertel der Internistinnen und Internisten aus der Studie diesen Test ihren Patientinnen und Patienten. Diejenigen Ärztinnen und Ärzte, die den Test als nicht sinnvoll einschätzen, ihn dennoch ihren Patientinnen und Patienten empfehlen, geben häufig an, dass sie dies tun, um sich vor ihren Patientinnen und Patienten zu schützen. Weitere Studien mit Chirurginnen und Chirurgen, Gynäkologinnen und Gynäkologen sowie anderen Fachärztinnen und -ärzten mit hohem Prozessrisiko sowie Laienrichterinnen und Laienrichtern stützen Gigerenzer und Gaissmaier (2016) zufolge den Befund, dass defensive Entscheidungsstrategien vor allem dazu genutzt werden, Verantwortung abzugeben. Im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen gehen die Autoren auf die Merkmale intuitiver Entscheidungsregeln ein. Sie zeigen, dass etwa Einfachheit ein wesentlicher Bestandteil von erfolgreichen Entscheidungen sein kann, besonders wenn diese unter Unsicherheit getroffen werden und nicht alle Risiken bekannt seien. Als weitere intuitive Entscheidungsregel führen die Autoren an, dass die Fokussierung auf einen Grund effektiver für ein erfolgreiches Entscheidungsverhalten sein könne als die Befolgung komplexer statistischer Berechnungen und Entscheidungsverfahren, bei welchen sämtliche Gründe berücksichtigt würden. Gigerenzer und Gaissmaier (2016) begründen diese intuitive Entscheidungsregel unter anderem mit einer Studie, in welcher die Vorhersage von Kundenaktivitäten untersucht wurde. Dabei sei gezeigt worden, dass einfache Entscheidungsregeln mit wenigen Kriterien komplexen statistischen Prognosen überlegen sind. Mit Blick auf Führungskräfte von Unternehmen leiten Gigerenzer und Gaissmaier (2016) aus diesen Befunden die Empfehlung ab, sich bei Entscheidungen auf einen guten Grund zu verlassen, anstatt zu versuchen, alle Gründe bei der Entscheidungsfindung zu berücksichtigen. Gleichwohl schränken die Autoren diese Empfehlung ein, indem sie darauf verweisen, dass auch einige der schlechtesten Entscheidungen auf die Nutzung einfacher Regeln zurückzuführen seien, besonders wenn solche Entscheidungen unter dem Einfluss von destruktiven Emotionen getroffen wurden. Sie beziehen sich dabei auf Warren Buffett, der aus Rache Anteile an einem anderen Unternehmen gekauft habe. Dadurch habe er dessen CEO entlassen können, der sich nicht an eine Vereinbarung gehalten habe. Zwar sei Buffett durch den Erwerb der Mehrheitsanteile am Unternehmen zunächst als Sieger aus diesem Machtkampf hervorgegangen. Der Preis der Aktien sei jedoch übersteuert gewesen, sodass ihn diese emotional motivierte Entscheidung letzten Endes nach eigenen Angaben 200 Milliarden Dollar gekostet habe.

Eine weitere Empfehlung für die Entscheidungsfindung von Führungskräften leiten Gigerenzer und Gaissmaier (2016) aus dem Sport ab. Beim Handball als einem Mannschaftssport müsse man sich in vielen Situationen entscheiden, ob man den Ball noch einmal an die Mitspieler:innen abgebe oder bereits selbst auf das Tor werfe. Besonders erfahrenen Spielerinnen und Spielern empfehlen Gigerenzer und

Gaissmaier (2016), bei solchen Entscheidungen nicht lange nachzudenken, sondern dem Impuls zu folgen, der ihnen als Erstes in den Sinn kommt. Als Beleg führen die Autoren Studien an, die gezeigt hätten, dass man sich umso eher auf sein erstes Gefühl verlassen und eine schnelle Entscheidung treffen solle, je mehr Erfahrung man in diesem Bereich habe.

Gigerenzer und Gaissmaier (2016) verweisen darauf, dass intuitives Handeln unter Führungskräften durchaus verbreitet ist. So geben in einer Studie mit dem Vorstand und den 50 Top-Managerinnen und Managern eines großen Automobilherstellers 76 Prozent der Führungskräfte an, dass sie die meisten Entscheidungen mittels Bauchgefühl treffen würden. Diese Befunde seien durch weitere Studien repliziert worden. Problematisch ist den Autoren zufolge jedoch ein anderes Ergebnis: 72 Prozent aller Führungskräfte folgen ihrer Intuition nicht, wenn sie die von ihnen getroffenen Entscheidungen gegenüber Dritten rechtfertigen müssen.¹⁴⁰

Stadelmaier (2014): Deutsche Führungskräfte-Version des Emotion Regulation Questionnaire (ERQ-D-FK)

Zur Frage, wie Führungskräfte ihre Emotionen regulieren, liegen bislang nur wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse vor. Dies ist vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Forschung zur Emotionsregulation im Kontext von Führung bislang überwiegend die Seite der Mitarbeitenden in den Blick genommen hat (Pundt, 2015; Pundt & Venz, 2016). Von Stadelmaier (2014) stammt eine für den deutschsprachigen Raum adaptierte und validierte Version des *Emotion Regulation Questionnaire* von Gross und John (2003)¹⁴¹, die „Deutsche Führungskräfte-Version des Emotion Regulation Questionnaire“ (ERQ-D-FK). Die Adaption von Stadelmaier (2014) zielt explizit auf die Erfassung von Emotionsregulationsstrategien bei Führungskräften ab. Der Fragebogen umfasst zehn Items, mit denen zwei Strategien der Emotionsregulation gemessen werden: „Neubewerten“ als bedingungs-fokussierte Strategie und „Unterdrücken“ als reaktions-fokussierte Strategie. Unter bedingungs-fokussierten Strategien versteht Stadelmaier (2014) (unter Rückgriff auf Gross) jene Strategien zur Emotionsregulation, die vor dem Entstehen von emotionalen Reaktionstendenzen einsetzen. Mittels Neubewerten als Strategie der Emotionsregulation werden „die eigenen Emotionen dadurch reguliert, dass man die emotionalen Stimuli einer Situation nochmals bewertet und umdeutet“ (S. 4). Ein Beispielitem für die Strategie Neubewerten lautet: „Wenn ich mehr positive Emotionen empfinden möchte, dann ändere ich, wie ich über die Situation denke“. Reaktions-fokussierte Strategien hingegen werden dann von Personen eingesetzt, wenn die emotionalen Reaktionstendenzen bereits vollständig ausgebildet sind. Für die Strategie des Unterdrückens kann das folgende Item exemplarisch angeführt werden: „Ich kontrolliere meine Emotionen dadurch, dass ich sie nicht zeige“. Die Antworten der Teilnehmenden

140 In den Ausführungen von Gigerenzer und Gaissmaier (2016, S. 33 f.) bleibt unklar, auf welche Studie sich die Autoren dabei beziehen.

141 Vgl. zum Modell der Emotionsregulation nach Gross (1998a, 1998b, 1999) auch Kapitel 3.1.2.

werden auf einer Skala von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 7 („stimme vollkommen zu“) erfasst.

In Zusammenhang mit der Analyse der psychometrischen Eigenschaften des ERQ-D-FK wurde eine empirische Untersuchung mit Führungskräften und Angestellten aus Deutschland durchgeführt. Im Rahmen der Validitätsbestimmungen konnte Stadelmaier (2014) zeigen, dass sich die mittleren Summenwerte für die Strategie des Neubewertens bei Führungskräften nicht signifikant von den Werten bei Angestellten unterscheiden. Weder für die Strategie Neubewerten noch für die Strategie des Unterdrückens fand Stadelmaier signifikante Alters- und Geschlechtsunterschiede. Interessant ist auch der Befund, dass Dienstleistungsbeschäftigte höhere mittlere Summenwerte auf der Skala Unterdrücken aufwiesen als Führungskräfte. Als Erklärungen für diesen Befund führt der Autor zwei mögliche Gründe an: Erstens hätten Führungskräfte mehr Freiräume, ihre Gefühle zu äußern. Sie müssen daher seltener auf die Strategie des Unterdrückens zurückgreifen. Zweitens könnten Personen, die aufgrund ihrer Disposition zur Strategie des Unterdrückens neigen, seltener in Führungspositionen gelangen. Diese These werde dadurch gestützt, dass Unterdrückung als Emotionsregulationsstrategie negativ mit Extraversion korreliert. Stadelmaier (2014) weist darauf hin, dass aus der Führungsforschung bekannt sei, dass Extraversion bei Führungskräften stärker ausgeprägt sei als bei Personen ohne Führungsverantwortung.

Zusammenfassung und Fazit

In diesem Kapitel wurden bisherige Forschungsbefunde zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ dargestellt. Dabei wurden Studien herangezogen, die sich in ganz unterschiedlichen Berufsbranchen verorten lassen. Berücksichtigt wurden dabei sowohl nationale als auch internationale Forschungsergebnisse. Bezüglich der Untersuchung führungsbezogener Aspekte und der Formulierung von Organisationstheorien scheinen Emotionen also nicht mehr wie noch in den 1990er Jahren (Berkovich & Eyal, 2017) als „unwelcome guests and unfortunate intruders at an otherwise rational organizational party“ (Beatty, 2000, S. 354) betrachtet zu werden. Stattdessen spricht beispielsweise Pundt (2015) von einer affektiven Revolution.

Auch nach Ansicht von Gieseke (2016) ist es mit Blick auf die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich zu einer fast vollständigen Verlagerung gekommen:

„Organisationstheorien sind aktuell in ihren Analysen nicht mehr an Rationalisierungsprozessen von Strukturen und Abläufen interessiert. Sie stellen in ihren Erklärungsmodellen jetzt neben das Rationalitätsprinzip, neben die Effektivität und Effizienz die Emotionalität, den menschlichen Faktor, die Paradoxien und die Wirkungsgeflechte (...). Die frühere Abwertung von Emotionen in rationalistischen Organisationsmodellen hat sich beinahe umgekehrt: Die Emotionen der handelnden Individuen werden im Rückgriff auf neurobiologische Befunde als Träger und Mittler komplexer Sachverhalte und langfristig angelegter Handlungsmodelle gesehen.“ (Gieseke, 2016, S. 155)

Emotionen und Gefühle werden also nicht mehr „tabuisiert“ und als „störend“ betrachtet, wenn es um das „Management komplexer technischer Systeme“ (Arnold,

2003a, S. 8) oder dessen Erforschung geht (Robbins & Judge, 2016). Heutzutage versuchen Führungskräfte zunehmend der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Emotionen ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Existenz und des menschlichen Handelns sind und daher auch im Organisationskontext eine zentrale Rolle spielen: „Although managers knew emotions were an inseparable part of every day life, they tried to create organizations that were emotion-free“ (Robbins & Judge, 2016, S. 70 f.). Der Mensch handelt nach Ansicht von Elger (2016) eben nicht als „Homo oeconomicus“ (S. 24) und das Verhalten von Menschen in ökonomischen Situationen sei oft wenig rational. Goleman et al. (2002a) zufolge sind „die Zeiten, in denen Emotionen als unternehmerisch irrelevant ignoriert werden konnten“ (S. 12), endgültig vorbei. Goleman et al. (2002a) sehen die wichtigste Aufgabe einer Führungskraft sogar darin, „mit den Emotionen der Menschen und der emotionalen Realität des Teams zu arbeiten“ (S. 235). Für Urban (2008) belegen die bisherigen Forschungsbefunde, „dass das Erkennen und der Umgang mit Emotionen im Rahmen von Arbeits- und Führungsprozessen eine erfolgskritische Variable für Führungskräfte auf signifikantem Niveau bilden“ (S. 271).

Auch wenn die internationalen Forschungsaktivitäten zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ mittlerweile einen Umfang erreicht haben, der kaum noch zu überblicken ist, gibt es nach wie vor gewisse Forschungslücken. So konstatieren beispielsweise Haver et al. (2013) für den Bereich der Emotionsregulation von Führungskräften ein entsprechendes Forschungsdesiderat. Im nun folgenden Kapitel werden ausschließlich Studien beschrieben, die den Forschungsgegenstand „Emotionen und Führung“ innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens untersuchen.

2.3.2 Bildungsbereichsbezogene empirische Studien

Beatty (2000): The emotions of educational leadership: breaking the silence.

Beatty (2000) beschäftigt sich in ihrer Studie mit den Emotionen pädagogischer Führungskräfte. Die forschungsleitende Fragestellung lautet: Wie erleben pädagogische Führungskräfte die mit ihrer Tätigkeit verbundene Emotionalität, wie drücken sie diese aus, wie reflektieren sie darüber und wie verstehen sie diese? Die Forscherin führte mit insgesamt fünf Führungskräften Interviews. Die Befragten stammen aus unterschiedlichen Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems, so unter anderem aus dem öffentlichen und privaten Sektor, dem Hochschulbereich und der Gesundheitspflege. Beatty (2000) konnte mit Blick auf die zentrale Fragestellung ihrer Studie fünf relevante Themen identifizieren: 1. *Gemischte Emotionen*: Die Befragten erleben in ihrer Arbeit als Führungskraft vor allem gemischte Emotionen. So gebe es auf der einen Seite die motivierende Leidenschaft, als Führungskraft etwas bewegen zu können. Auf der anderen Seite werde diese Leidenschaft häufig von Ängsten bezüglich der eigenen Verletzbarkeit und dem Bedürfnis nach Anerkennung überschattet. 2. *Kontrolle*: Die Kontrolle über die eigenen Emotionen und die der anderen werde von den Führungskräften als besonders relevant bewertet. Der Umgang mit der eigenen Angst vor einem emotionalen Kontrollverlust könne die emotional

geprägten Erfahrungen pädagogischer Führungskräfte beherrschen. Es sei ein Kernelement von gekonnter Führung, mit den Emotionen von anderen Personen professionell umzugehen sowie mit den eigenen Reaktionen auf diese Emotionen.

3. *Emotional Management*: Das Emotionsmanagement umfasst Beatty (2000) zufolge auf der einen Seite das Hervorbringen gewünschter Emotionen sowie auf der anderen Seite das Unterdrücken von unerwünschten Emotionen. Darüber hinaus sei auch Beharrlichkeit gefragt, um ein zunehmend besseres Verständnis für emotionale Vorgänge zu entwickeln. Emotionsmanagement sei wichtig, um das Vertrauen, das Engagement und die Bindung zu erhalten.

4. *Emotionale Unterstützung*: Sich als Führungskraft zu öffnen und seine Befindlichkeit mitzuteilen, könne in bestimmten Kontexten als hilfreich und belohnend erlebt werden, beispielsweise wenn man in krisenhaften Situationen die Unterstützung durch Mitarbeitende erlebe.

5. *Emotionale Interessenkonflikte*: Eine besondere Herausforderung für Führungskräfte seien intrinsische emotionale Interessenkonflikte, etwa wenn die eigenen professionellen Ansprüche nicht (mehr) mit den Interessen und Bedürfnissen der Organisation in Einklang zu bringen seien.

Friedman (2002): Burnout in school principals

Ziel der Studie von Friedman (2002) war es, das Ausmaß von Burnout bei Schulleiterinnen und -leitern auf Basis von deren Selbsteinschätzung zu untersuchen. Dazu wurden alle Schulleiter:innen aus dem Primar- und Sekundarbereich in Israel angeschrieben ($n = 1\,520$). Insgesamt sendeten 833 Personen den Fragebogen zurück, wobei schließlich 821 Fragebögen für die Auswertung berücksichtigt wurden. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden lag bei 47 Jahren ($SD = 7.15$). Die Teilnehmenden waren zu 55 Prozent weiblich, zu 42 Prozent männlich, 3 Prozent machten keine Angabe.

Zunächst wurden theoriebasiert die arbeitsbezogenen Stressoren erfasst und gruppiert, um anschließend anhand der Fragebogendaten die Prädiktionskraft dieser Stressoren hinsichtlich Burnout in Regressionsanalysen zu untersuchen. Friedman (2002) identifizierte bei seiner Literaturrecherche vier Gruppen von Stressoren bei Schulleitungspersonen: 1. Konflikte mit Lehrkräften, 2. Konflikte mit Eltern, 3. Konflikte mit technisch-administrativen Mitarbeitenden und 4. Arbeitsüberlastung.

Die Auswertung der erhobenen Daten ergab, dass sich das Burnout¹⁴² der Schulleiter:innen am ehesten durch die Variable „Konflikte mit Lehrkräften“ vorhersagen lässt. Die Variablen „Konflikte mit Eltern“ und „Arbeitsüberlastung“ erwiesen sich im Rahmen der Regressionsanalysen ebenfalls als signifikante Prädiktoren für die drei Dimensionen von Burnout. Die Variable „Konflikte mit technisch-administrativen Mitarbeitenden“ leistete hingegen nur bei der Burnoutdimension *accomplishment* einen eigenständigen Beitrag zur Varianzaufklärung. Durch die Variablen des Prädiktorenset lassen sich insgesamt zwischen 24 und 30 Prozent der Varianz der abhängigen Variablen Burnout erklären.

142 Von Friedman (2002) wurden zur Erfassung von Burnout die drei abhängigen Variablen *exhaustion*, *accomplishment* und *depersonalization* verwendet.

In einem weiteren Analyseschritt untersuchte Friedman (2002) mittels einer Diskriminanzanalyse, in welchen Merkmalen sich Schulleiter:innen mit hohen Burnout-Werten von Schulleiter:innen mit niedrigen Burnout-Werten unterscheiden. Auch hier zeigte sich, dass der größte Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen bezüglich der konflikthafter Auseinandersetzung mit Lehrkräften zu finden ist, gefolgt von Konflikten mit Eltern, Arbeitsüberlastung und Konflikten mit den technisch-administrativen Mitarbeitenden. Bei den Merkmalen „Unterrichtserfahrung“, „Leitungserfahrung“ und „Anzahl der Lehrkräfte/Schulgröße“ zeigten sich keine Unterschiede zwischen stark und gering belasteten Schulleitenden.

Der Autor schließt aus seinen Befunden, dass sich Schulleiter:innen vor allem dann besonders gestresst fühlen und Burnout-gefährdet seien, wenn ihre Führungskompetenz herausgefordert oder infrage gestellt werde. Schüler:innen werden, so der Autor, von den Schulleitenden hingegen kaum als Stressoren wahrgenommen. Außerdem konstatiert Friedman (2002), dass von den Schulleitungspersonen nicht zwangsläufig diejenigen Stressoren, welche am häufigsten auftreten, auch am belastendsten empfunden werden müssen.

Beusaert et al. (2016): Burnout in school principals

Ebenfalls eine Studie zu Burnout bei Schulleiterinnen und Schulleitern haben Beusaert et al. (2016) vorgelegt. In einer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von vier Jahren mit jeweils einem jährlichen Messzeitpunkt gingen die Forschenden der Frage nach, welchen Einfluss die soziale Unterstützung auf das Stresserleben und die Burnoutausprägung bei Schulleiterinnen und Schulleitern hat. Soziale Unterstützung wurde in der Studie als dreidimensionales Konstrukt mit den Dimensionen a) soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, b) soziale Unterstützung durch Vorgesetzte, c) soziale Unterstützung durch das erweiterte berufliche Umfeld¹⁴³ erfasst. Im Rahmen der Studie mittels Online-Fragebogen wurden 3.572 Schulleiter:innen befragt. Davon waren 2.660 Grundschulleiter:innen und 912 Leiter:innen von weiterführenden Schulen. Insgesamt konnten die Forschenden damit mehr als ein Viertel (26 %) aller Schulleiter:innen Australiens in ihre Untersuchung einbeziehen. Das Alter der Befragten lag zwischen 46 und 55 Jahren. Im Durchschnitt hatten die Studienteilnehmenden zwölf Jahre Führungserfahrung. Die Ergebnisse der Studie müssen trotz der beeindruckenden Stichprobe als wenig erkenntnisreich bezeichnet werden. So hätten die Analysen nach Angabe der Autorinnen und Autoren beispielsweise gezeigt, dass es einen deutlich positiven Effekt von Stress auf Burnout gebe. Diese Aussage suggeriert Kausalität, was generell im Rahmen einer Längsschnittstudie auch überprüft werden könnte. Die Aussage der Autorinnen und Autoren bezieht sich hingegen auf Messungen von Stress und Burnout, die jeweils zum gleichen Messzeitpunkt erfolgten. So wurde etwa untersucht, inwie-

143 Die Originalbezeichnung dieser Dimension lautet „social support from the broader community“. Beusaert et al. (2016) fassen diese Dimension sozialer Unterstützung wie folgt: „The broader community scale refers to the broader professional network, not only including other principals, but also teachers, counsellors, parents, and community leaders“ (S. 355). Aufgrund der im Artikel gemachten Angaben erscheint diese Skala wenig trennscharf zu den beiden anderen Skalen sozialer Unterstützung.

fern Stress, gemessen zum dritten Messzeitpunkt, mit Burnout, ebenfalls gemessen zum dritten Messzeitpunkt, zusammenhängt. Wenig überraschend zeigen sich dann entsprechend hohe Pfadkoeffizienten. Erwartungsgemäß ist davon auszugehen, dass Personen, die unter Burnout leiden, gleichfalls angeben, aktuell eine größere Stressbelastung zu haben. Leider haben die Autorinnen und Autoren nicht untersucht, inwieweit Stress und Burnout zu voneinander abweichenden Messzeitpunkten zusammenhängen. Interessant wäre es zum Beispiel gewesen zu überprüfen, wie gut sich Burnout, gemessen zum vierten Messzeitpunkt, durch die Stressbelastung, gemessen zum ersten Messzeitpunkt, vorhersagen lässt.

Berkovich & Eyal (2015): Educational leaders and emotions

In einem narrativen Review fassen Berkovich und Eyal (2015) alle empirischen Studien zum Thema „Emotionen und pädagogische Führungskräfte“ zusammen, welche im Zeitraum zwischen 1992 und 2012 publiziert wurden und die von den Autoren festgelegten Einschlusskriterien erfüllen. Bei der inhaltlichen Analyse der von ihnen berücksichtigten 49 Forschungsarbeiten konnten Berkovich und Eyal (2015) drei zentrale Themen identifizieren. Die erste Gruppe von Studien befasst sich mit den emotionalen Erfahrungen der Führungskräfte und damit, wie Kontextfaktoren auf der Makro- und Mikroebene, die Führungsrolle und auf die Führungsvision bezogene Faktoren die positiven und negativen Emotionen der Führungskräfte beeinflussen (können). So könnten beispielsweise Organisationskrisen massive negative Einflüsse auf die Emotionen des pädagogischen Leitungspersonals haben. Auch die häufig konfligierenden Interessen unterschiedlicher Akteursgruppen (z. B. Eltern, Mitarbeitende) können bei den pädagogischen Führungskräften Stress bis hin zu Burnout erzeugen.

Das zweite zentrale Thema bezieht sich auf das Verhalten der Führungskräfte und dessen Einfluss auf die Emotionen der Mitarbeitenden. So hätten Studien gezeigt, dass beziehungsorientiertes Führungsverhalten, bei welchem die Unterstützung und Förderung der Mitarbeitenden im Mittelpunkt stehe, die Einstellung der Lehrenden zu ihrem Beruf positiv beeinflusse und Ängste reduziere. Teilweise hätten sich die Wirkungen nicht nur auf individueller, sondern auch auf organisationaler Ebene nachweisen lassen. Berkovich und Eyal (2015) führen dies auf eine entsprechend ausgeprägte Organisationskultur zurück. Umgekehrt erzeugen, so Berkovich und Eyal (2015), Misshandlungen durch Führungskräfte Stress, Ängste, Depressivität, Ärger und Aggressionen aufseiten der Mitarbeitenden.

Die dritte Gruppe von Studien schließlich umfasst empirische Arbeiten, in denen emotionale Fähigkeiten pädagogischer Führungskräfte erforscht werden. Dazu gehören etwa Kompetenzen in Bezug auf Empathie sowie die intra- und interpersonale Emotionsregulation. Die emotionalen Kompetenzen pädagogischer Führungskräfte korrelieren Berkovich und Eyal (2015) zufolge mit der Berufszufriedenheit der Mitarbeitenden. Das Einfühlungsvermögen des pädagogischen Leitungspersonals sei besonders in emotional aufgeladenen Situationen wichtig. Bisherige Studien würden nahelegen, dass berufserfahrene Führungskräfte nicht per se über bessere

empathische Fähigkeiten verfügen als Studierende im Bereich Bildungsmanagement. Allerdings gebe es erste Befunde, die zeigen, dass sich solche Fähigkeiten bis zu einem gewissen Grad trainieren lassen.¹⁴⁴

Riley & Maxwell (2017): *Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes*

Maxwell und Riley (2017) untersuchen in ihrer Studie 1.320 Schulleiter:innen, welche aus allen Segmenten des australischen Schulsystems rekrutiert wurden. Die Schulleiter:innen waren im Durchschnitt 53 Jahre alt (SD = 6.78) mit einer Spannweite zwischen 26 und 73 Jahren. Sie verfügten im Schnitt über 15 Jahre Führungserfahrung (SD = 7.28), wobei die individuellen Werte zwischen 0 und 43 Jahren lagen. Zentrale Befunde dieser Studie: Die Schulleiter:innen zeigten signifikant höhere Werte der emotionalen Beanspruchung und des Burnouts im Vergleich mit den Werten der Allgemeinbevölkerung. Die Burnoutwerte der Schulleiter:innen waren sogar höher als jene von Managerinnen, Managern und Lehrer:innen, Berufsgruppen also, die traditionell als besonders Burnout-belastet gelten. Maxwell und Riley (2017) sehen in diesem Befund ein echtes Alarmzeichen: Das Funktionieren des Bildungs- und Erziehungssystems basiere zu einem wesentlichen Teil darauf, dass die Schulleiter:innen mit den an sie gestellten Rollenanforderungen zurechtkommen. Die Ergebnisse würden jedoch zeigen, dass die Schulleiter:innen mittlerweile – unter ständig steigenden Rollenanforderungen und bei gleichzeitiger Reduktion der zur Verfügung stehenden Ressourcen – die Grenze der Belastbarkeit erreicht hätten. Im Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung weisen die Schulleiter:innen darüber hinaus auch geringere Werte im Wohlbefinden auf. Überraschend sei der Befund gewesen, dass die Leitungskräfte trotz der höheren emotionalen Beanspruchung, den höheren Burnoutwerten und den niedrigeren Werten im Wohlbefinden eine höhere Berufszufriedenheit zeigten als die Allgemeinbevölkerung. Dieser positive Zusammenhang zwischen Burnout und Berufszufriedenheit sei zwar eher selten, sei jedoch bereits in anderen Studien mit Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Psychiaterinnen und Psychiatern gefunden worden.¹⁴⁵ Maxwell und Riley (2017) ziehen aus diesem Befund den Schluss, dass weder die Berufszufriedenheit noch die Menge der Emotionsarbeit die entscheidenden Stellgrößen mit Blick auf das Wohlbefinden der Schulleitungspersonen seien. Stattdessen handele es sich bei den emotionalen Anforderungen um die wesentliche Variable, die zukünftig bei Forschungen verstärkt

144 In einem weiteren Artikel beschäftigen sich Berkovich und Eyal (2017) speziell mit den methodologischen Aspekten derjenigen Studien, die sie in ihr narratives Review (Berkovich & Eyal, 2015) aufgenommen hatten. So können sie zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Studien (78 %) zum Thema „Emotionen und pädagogische Führungskräfte“ aus englischsprachigen Ländern stammen (USA, Großbritannien, Australien, Kanada, Neuseeland, Südafrika). Die meisten Studien kommen aus den USA (27 %) und Großbritannien (22 %). Ein zweites geografisch-kulturelles Cluster in Bezug auf den Entstehungsort der Studien lasse sich im mediterranen Raum mit den Ländern Israel, Zypern und der Türkei finden (14 %). Aus dem deutschsprachigen Raum konnten die Autoren nur eine einzige Studie finden, die innerhalb von 20 Jahren publiziert worden ist (Dieser Wert musste aus der Abbildung 2 auf Seite 477 abgelesen beziehungsweise geschätzt werden).

145 Dass gerade diese beiden Berufsgruppen einen positiven Zusammenhang zwischen Burnout und Berufszufriedenheit aufweisen, dafür liefern Maxwell und Riley (2017) folgende Erklärung: „Both groups have highly charged emotional interactions with multiple ‚clients‘ during a typical day, and both regard their work as important“ (S. 494).

berücksichtigt werden sollte. In der Studie wurde zusätzlich untersucht, welche Strategien der Emotionsarbeit¹⁴⁶ die pädagogischen Führungskräfte bevorzugt verwenden. Es zeigte sich, dass die Schulleiter:innen überwiegend versuchen, ihre Emotionen zu verbergen. Das Vortäuschen von Emotionen sowie das sogenannte *deep acting* wurden als Strategien seltener verwendet.

Brauckmann (2014): Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)

Eine der wenigen Studien aus dem deutschsprachigen Raum, in denen emotionale Aspekte – zumindest in einem weiten Sinne – bei pädagogischen Führungskräften erforscht wurden, ist die sogenannte SHaRP-Studie von Brauckmann (2014). Im Rahmen dieser Studie wurde unter anderem das tätigkeitsbezogene Belastungserleben von Gymnasialleiterinnen und -leitern aus sechs Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Niedersachsen, Hessen, Brandenburg und Berlin) untersucht. Die Mehrheit der 98 befragten Leitungspersonen von Gymnasien war männlich (71,6 %). Einer der zentralen Befunde: Zeitaufwendige Tätigkeiten korrelieren nicht zwangsläufig mit hoher Beanspruchung. Beispielsweise geben die Schulleiter:innen an, dass sie für das eigene Unterrichten von den erfragten Tätigkeitsfeldern am meisten Zeit benötigen. Diese Tätigkeit belastet die Führungskräfte jedoch vergleichsweise wenig: Nur die Tätigkeiten „Schüler-/Elternbezogene Arbeit“ und „Vertretung der Schule nach außen“ hatten etwas geringere Beanspruchungswerte. Umgekehrt geben die Schulleiter:innen an, dass sie für die Organisationsführung wöchentlich nur durchschnittlich 4,4 Stunden benötigen. Diesem vergleichsweise geringen Zeitaufwand steht jedoch in der Studie von Brauckmann (2014) der höchste Beanspruchungswert eines Tätigkeitsfeldes gegenüber. Höhere Beanspruchungswerte zeigten sich auch bei den Tätigkeitsfeldern „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ und „Verwaltungs-/Organisationsaufgaben“.

Darüber hinaus ist der Befund interessant, dass sich hinsichtlich der untersuchten sieben Tätigkeitsfelder die erlebte Belastung zwischen Gymnasialleitungspersonen und Grundschulleitungspersonen in keinem Tätigkeitsfeld signifikant unterscheidet. Des Weiteren wurde im Rahmen der SHaRP-Studie der Frage nachgegangen, welche Belastungsfaktoren für Gymnasialleiter:innen besonders relevant sind. Die Schulleiter:innen gaben an, dass sie die folgenden vier Faktoren als besonders belastend erleben: 1. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit geringem Einkommen; 2. Das Alter und die Dauer des Schuldienstes; 3. Der Leistungsanspruch an sich selbst bei gleichzeitig mangelnder Ausstattung und fehlendem Personal; 4. Der Leistungsvergleich von Schulleitungspersonen ebenfalls vor dem Hintergrund mangelnder Ausstattung und fehlendem Personal (Brauckmann, 2014, S. 44). Als Entlastungsfaktoren wurden unter anderem die Qualifizierung in der Organisationsentwicklung, der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulleitungspersonen sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation benannt.

146 Vgl. dazu auch Kapitel 2.1.4.

Huber (o.J.): Schulleitungsstudie D-A-CH 2011/2012.**Belastungen im Schulleitungshandeln.**

Für die Schulleitungsstudie Deutschland, Österreich, Schweiz (Huber et al., o.J.)¹⁴⁷ wurden fast 5.400 Schulleiter:innen befragt. Ziel der Studie sei es gewesen, wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über die Arbeitssituation von Schulleitungspersonen zu gewinnen. So zeigte sich im Rahmen der Befragung, dass 16 Prozent der befragten Führungskräfte durch ihre Tätigkeit als Schulleiter:in sehr belastet und 42 Prozent mittel belastet sind (wenig belastet: 42 Prozent). Interessant ist, dass die Forschenden in der Gruppe der hochbelasteten Schulleitungspersonen keine weiteren spezifischen gemeinsamen Merkmale finden konnten, in denen sich diese Personengruppe von den weniger belasteten Schulleitungspersonen unterscheiden. Schulleiter:innen aus Deutschland beurteilen im Vergleich mit Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz ihre Einsatzbereitschaft, berufliche Belastung und emotionale Erschöpfung als höher.

Auf Basis eines Pfadmodells konnten die Forschenden institutionelle sowie individuelle Merkmale identifizieren, welche das Belastungserleben und die emotionale Erschöpfung der Schulleiter:innen beeinflussen beziehungsweise vorhersagen können. Als individuelle Faktoren wurden die Einsatzbereitschaft und die Stressresistenz in das Pfadmodell aufgenommen. Die individuelle Stressresistenz ist mit $-.66$ für das gesamte Pfadmodell der primäre Prädiktor mit dem höchsten Wert. Aufseiten der institutionellen Merkmale wurden von den Forschenden die räumliche Ausstattung, die soziale Unterstützung sowie das Arbeitsklima berücksichtigt. Die Forschenden kommen zu dem Schluss, dass die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitsüberlastung umso größer sei, je höher die Einsatzbereitschaft und die Motivation sind. Dieser Zusammenhang werde durch eine geringe persönliche Stressresistenz sowie eine geringe kollegiale Unterstützung im Schulteam negativ beeinflusst.

Bewertung des aktuellen internationalen und nationalen Forschungsstandes

Betrachtet man die bisher für das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens vorhandenen empirischen Studien zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ so kann klar konstatiert werden, dass dieser bislang kaum erforscht worden ist. Viele Forscher:innen beklagen eine diesbezüglich stark defizitäre Forschungslage (Beatty, 2000; Berkovich & Eyal, 2015; Gieseke, 2012; Nittel, 2016). Beatty (2000) spricht beispielsweise von einem „largely uncharted territory“ (S. 355). Berkovich und Eyal (2015) kommen im Fazit ihres narrativen Reviews zu dem Schluss, dass die Erforschung von Emotionen bei pädagogischen Führungskräften „is still in its early developmental stage“ (S. 151), „the field as a whole remains underdeveloped“ (S. 129).

¹⁴⁷ Aufgrund der Angaben im Titel der Publikation von Huber et al. (o.J.) wurde die Schulleitungsstudie vermutlich in den Jahren 2011 und 2012 durchgeführt.

Besonders große Forschungslücken zeichnen sich dabei in mindestens dreierlei Hinsicht ab:

1. Aus dem deutschsprachigen Forschungsraum sind kaum Studien vorhanden, in denen Emotionen und Führung innerhalb des Bildungs- und Erziehungssystems untersucht werden. Bei den beiden in diesem Kapitel skizzierten Studien von Brauckmann (2014) und Huber et al. (o.J.) handelt es sich um recht ähnliche Studien, in denen das Belastungserleben bei Schulleitungspersonen untersucht wurde. Auf internationaler Ebene lassen sich deutlich mehr Studien nachweisen, in denen die Thematik „Emotionen und Führung“ im Rahmen des Erziehungs- und Bildungssystems adressiert wird. Aber auch mit Blick auf den internationalen Forschungsstand kann ein entsprechender Forschungsbedarf konstatiert werden: „Key questions still remain unanswered and require additional work to deepen understanding of the relevant phenomena“ (Berkovich & Eyal, 2015, S. 153).

2. Fast alle der bisher vorhandenen Forschungsarbeiten beziehen sich auf den Bereich Schule. Andere Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, wie etwa der Elementarbereich oder die Erwachsenen-/Weiterbildung, wurden bislang kaum berücksichtigt. Für diese Segmente liegen kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse zum Themenkomplex „Emotionen und Führung“ vor. Dies gilt ebenfalls mit Blick auf den internationalen Forschungsstand. Auch hier dominieren die Studien im Bereich der Schule. Für die Erwachsenen-/Weiterbildung fordert etwa Nittel (2016), dass „verstärkt Anstrengungen unternommen werden müssten, die Rolle von Emotionen stärker empirisch zu untersuchen“ (S. 10). Nach Ansicht von Nittel (2016) dürfen sich solche Forschungen nicht auf den mikrodidaktischen Bereich der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse beschränken, sondern müssten auch die „Dynamik von Gefühlen im Bereich des makrodidaktischen Handelns, etwa auf der Ebene des Führungsverhaltens beim Personal einschlägiger Organisationen“ (S. 10) berücksichtigen. Gieseke (2012) konstatiert für den Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung ebenfalls entsprechenden Forschungsbedarf. Gerade qualitative Studien würden benötigt. Als Beispiel nennt sie „eine Untersuchung zu Verkehrsformen und Interaktionsregeln in Unternehmen, und zwar auf den verschiedenen Arbeitsebenen und ihre Regulierungsformen“ (S. 584).

3. Bei den vorhandenen Studien überwiegen quantitative Forschungsarbeiten, in denen pädagogische Führungskräfte – in den meisten Fällen handelt es sich dabei um Schulleiter:innen – mittels Fragebogen (*paper-pencil* oder online) befragt wurden. Darüber hinaus sind kaum qualitative Studien vorhanden, in denen beispielsweise das emotionsspezifische Erfahrungs- und Handlungswissen der pädagogischen Führungskräfte rekonstruiert wird. So konstatiert beispielsweise Beatty (2000): „The emotional experience of educational leadership has not been explored in sufficient depth do date in educational administration research“ (S. 331).

Anhand der vorliegenden Forschungsarbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, hinsichtlich der skizzierten Forschungslücken entsprechend neue Erkenntnisse zu generieren. Dies gilt vor allem mit Blick auf die Tatsache, dass bislang kaum qualitative Studien vorliegen, in denen der Zusammenhang zwischen Emotionen und

Führung innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens untersucht wird. Darüber hinaus fehlen auch Studien, in denen das Thema aus einer komparativen, segmentübergreifenden Perspektive in den Blick genommen wird.

2.4 Pädagogische Führungskräfte: Aktuelle Situation, Aufgaben, Kompetenzen und Qualifizierungsangebote

„Das Mädchen für alles“

(Zitat aus dem Interview mit BB, Z. 24f.)

Im Folgenden wird – jeweils getrennt für die drei Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, die dieser Untersuchung zugrunde liegen (Elementar-, Sekundarbereich, Erwachsenen-/Weiterbildung) – zunächst anhand ausgewählter Zahlen und Statistiken die aktuelle Situation von Führungskräften in diesen Bereichen beleuchtet. Danach werden die Aufgaben beschrieben, welche diese Leitungskräfte in ihren Positionen erfüllen müssen. Im nächsten Schritt werden Kompetenzen¹⁴⁸ aufgeführt, die für die Bewältigung der zuvor genannten Aufgaben benötigt werden. Anschließend wird der Blick auf Qualifizierungsangebote¹⁴⁹ für pädagogische Führungskräfte in den einzelnen Segmenten gerichtet. Die Ausführungen zu den Aufgaben, Kompetenzen und Qualifizierungsangeboten erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Stattdessen ist die Auswahl selektiv und es wird versucht, auf knappem Raum einen möglichst guten Überblick zu geben.

Am Ende des Kapitels wird anhand ausgewählter Beispiele dargestellt, wie sich auch bezüglich der genannten Aufgaben, Kompetenzen und Qualifizierungsangebote die These untermauern lässt, dass Emotionen und Gefühle im Berufsalltag pädagogischer Führungskräfte eine zentrale Rolle spielen.

2.4.1 Elementarbereich

Aktuelle Situation

In Deutschland arbeiteten im Jahr 2013 45 101 Personen als Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung (DJI, 2014, S. 97). Davon seien 43 Prozent ausschließlich als Leitungskraft tätig, während die anderen Personen zusätzliche Aufgaben wie die Gruppenleitung (34%) oder gruppenübergreifende Tätigkeiten (16%) zu erfüllen hätten. Von den vollständig für Leitungsaufgaben freigestellten Führungskräften sind 51 Prozent 50 Jahre oder älter (DJI, 2014). Nach Angaben des DJI (2014) haben 15 Prozent der Leitenden in Kindertageseinrichtungen einen Hochschulabschluss wie zum Beispiel ein Fachhochschuldiplom in Sozialpädagogik oder einen Master in

¹⁴⁸ Zum Kompetenzbegriff siehe Kapitel 2.1.3.

¹⁴⁹ Nach Pielorz (2009) beschreiben die Begriffe „Qualifizierung“ und „Qualifikationen“ „definierte Wissensbestände, die zuvor in einem formalen oder non-formalen Bildungsprozess vermittelt wurden“ (S. 51).

Kindheitspädagogik. Damit sei der Professionalisierungsgrad der Leitungskräfte im Vergleich etwa mit Grundschulleitenden „immer noch äußerst gering“ (S. 98). Allerdings zeichnen sich zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede ab: Die wenigsten Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen mit Hochschulabschluss finden sich in Baden-Württemberg (8%), dem Saarland (8%) und Sachsen-Anhalt (8%), die meisten hingegen in Bremen (47%) und Hamburg (46%) (DJI, 2014). Diese Unterschiede lassen sich teilweise dadurch erklären, dass es in den jeweiligen Bundesländern entsprechende gesetzliche Vorgaben gibt (DJI, 2014). Allerdings greife dieser Faktor als alleinige Erklärung zu kurz. Dies würden etwa die Zahlen aus dem Saarland zeigen, wo vorhandene Soll-Bestimmungen nahezu wirkungslos geblieben seien.

Zu ähnlichen Zahlen kommt Lange (2017): Von den insgesamt 52 743 Leitungskräften (Stand 01.03.2016) hätten 16 Prozent einen einschlägigen Hochschulabschluss. Bei den Leitungskräften ohne weiteren Arbeitsbereich sei der Anteil mit 23 Prozent höher, während er bei den Leitungskräften mit einem weiteren Arbeitsbereich mit 11 Prozent niedriger ausfalle. Auch Lange (2017) weist darauf hin, dass sich der Anteil von Leitungspersonen mit Hochschulabschluss zwischen den einzelnen Bundesländern teilweise erheblich unterscheidet. Spitzenreiter seien Hamburg mit einem Anteil von 46 Prozent Hochschulqualifizierter sowie Bremen (43%) und Sachsen (42%), Schlusslichter seien hingegen Bayern und Brandenburg mit jeweils 10 Prozent sowie Baden-Württemberg (11%).

Entscheidenden Einfluss auf die Akademisierung von Leitungskräften im Elementarbereich haben die Träger mit der von ihnen forcierten Anstellungspolitik (Schelle, 2014). Interessant ist daher der Befund aus der Befragung von Kirstein und Fröhlich-Gildhoff (2014). Die Forschenden interessierten sich für die Frage, welche Einstellungen die Kita-Träger in Baden-Württemberg zu den Absolvierenden von Bachelor-Kindheitspädagogik-Studiengängen haben. Von den insgesamt 847 Organisationsvertreterinnen und -vertretern standen lediglich 34 Prozent der Befragten einer zukünftigen Beschäftigung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen positiv gegenüber (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2014, S. 53). Eine neutrale Einstellung hätte sich bei 39 Prozent der Studienteilnehmenden gezeigt, 27 Prozent würden eine Einstellung von Absolvierenden von Studiengängen der Kindheitspädagogik für die Zukunft ausschließen.

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche

Die Aufgaben einer Kita-Leitung umfassen Strehmel und Ulber (2014, S. 23) zufolge sieben Bereiche: 1. Spezifische Aufgaben, 2. Selbstmanagement, 3. Führung von Mitarbeitenden, 4. Gestaltung der Zusammenarbeit, 5. Entwicklung der Organisation, 6. Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends, 7. Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Die tabellarische Auflistung von Strehmel und Ulber (2014, S. 23) wird mit „Anforderungsprofil der Kita-Leitung“ bezeichnet. Gleichwohl finden sich in der Tabelle überwiegend Aufgaben, die von den Leitungskräften zu erfüllen sind.

Der Bereich der spezifischen Aufgaben (1) umfasst die Konzeption und Konzeptionsentwicklung, die Gestaltung, Steuerung und Koordination der pädagogischen Aufgaben, das Qualitätsmanagement, die Betriebsleitung sowie die Öffentlichkeitsarbeit. Zum Bereich Selbstmanagement (2) gehören die fachliche Positionierung, die Selbstreflexion, die Arbeitsorganisation und das Zeitmanagement, das Stress- und Krisenmanagement, die Selbstsorge sowie die Selbstentwicklung und Karriereplanung. Die Führung der Mitarbeitenden (3) schließt die Personalgewinnung und Personalauswahl, den Personaleinsatz, die Personalführung, die Personalentwicklung und das Personalcontrolling ein. Die Gestaltung der Zusammenarbeit (4) umfasst das Team, die Eltern und den Träger sowie die Vernetzung im Sozialraum und entsprechende Kooperationen. Zur Organisationsentwicklung (5) zählen die Bereiche Gestaltung der Organisationskultur, die Sorge für ein gutes Organisationsklima sowie die Steuerung und die Weiterentwicklung der Organisation. Zur Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends (6) gehört eine entsprechende Beobachtung eben dieser Rahmenbedingungen und Trends etwa in den Familien, im Sozialraum oder im System der Kindertagesbetreuung sowie die Reflexion und Schlussfolgerung für die eigene Einrichtung. Die Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit (7) schließlich umfasst sowohl die Entwicklung von Visionen für die Einrichtung als auch die strategische Planung und Umsetzung der Ideen und Visionen.

Kompetenzen

In der Publikation „Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung“ (DJI, 2014) finden sich umfangreiche Kompetenzkataloge für Führungskräfte im Elementarbereich. Dabei werden den einzelnen Anforderungen Kompetenzen in den vier Bereichen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz zugeordnet.¹⁵¹ Im Folgenden sollen zwei der dort aufgeführten Kompetenzen exemplarisch dargestellt werden. So werden unter Anforderung 17 („Die Kita-Leitung stellt eine adäquate personelle Ausstattung sicher“) beispielsweise folgende Kompetenzen gelistet: Die Kita-Leitung kennt relevante Aspekte des Arbeitsrechts, kennt die bedeutenden aktuellen tarifpolitischen Diskurse (Wissen), entwickelt die Anforderungsprofile in der Einrichtung (weiter), führt in Zusammenarbeit mit dem Träger das Bewerbungsverfahren durch (Fertigkeiten), verhandelt mit dem Träger über die Personalauswahl und über mögliche Personalbindungsmaßnahmen (Sozialkompetenz), reflektiert die Zielerreichung und Prozessgestaltung personeller Maßnahmen sowie die Werte und Leitsätze des Unternehmens (Selbstkompetenz).

Als weiteres Beispiel sollen anhand Anforderung 24 („Die Kita-Leitung initiiert und begleitet die Zusammenarbeit mit den Eltern“) exemplarisch einige Kompetenzen aus den vier Bereichen genannt werden: Die Kita-Leitung kennt das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, der Familienbildung sowie die Konzeptidee

¹⁵¹ Die Bereiche Wissen und Fertigkeiten werden von den Autorinnen und Autoren unter dem Begriff Fachkompetenz subsumiert, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz werden als personale Kompetenz gefasst.

eines Familienzentrums, weiß um die Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern und deren Potenziale (Wissen), nutzt die Kompetenzen der Eltern bei der Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit, ermittelt die Zufriedenheit und Anliegen der Eltern (Fertigkeiten), informiert den Träger über Bedarfe und Bedürfnisse der Eltern, thematisiert im Team, wie Eltern in die pädagogische Arbeit einzubeziehen sind (Sozialkompetenz), reflektiert die eigene Kritik- und Konfliktfähigkeit, ist offen für differierende Lebensentwürfe und Bedürfnisse der Eltern.

Qualifizierungsangebote

Entscheidenden Einfluss auf das Qualifikationsniveau der Leiter:innen von Kindertageseinrichtungen haben gesetzliche Regelungen (DJI, 2014). So gibt es in Sachsen beispielsweise die „Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zur Durchführung der Fortbildung für Mitarbeiter/innen zum Erwerb der Zusatzqualifikation als Leiter/in in einer Kindertageseinrichtung im Freistaat Sachsen“.¹⁵² Entsprechende Qualifikationsprogramme sollten berufsbegleitend angeboten werden und einen Umfang von 250 Stunden haben, die sich auf sechs Kurswochen mit je 40 Stunden aufteilen. Eine Fortbildung für Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen sollte die folgenden vier thematischen Inhalte bearbeiten: 1. Planung, Leitung und Koordinierung sozialer Arbeit (Grundgedanken des Sozialmanagements, Führungspersönlichkeit, Betriebsführung, Personalmanagement), 2. Teamarbeit und Beziehungsverhalten, 3. Konzeptionsentwicklung und Gestaltung von innovativen Prozessen in der pädagogischen Arbeit, 4. Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement.

Auf der Internetseite der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte¹⁵³ findet man insgesamt 25 Angebote im Bundesgebiet zur Qualifizierung von Leitungskräften im Elementarbereich, wenn man die Datenbank mit dem Filter „Früh-/Kindheitspädagogisch mit Schwerpunkt Management/Leitung von Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen 0–10 Jahren“ durchsucht. Die Angebote werden dominiert von der „DIPLOMA Hochschule“, einer Hochschule für angewandte Wissenschaften in privater Trägerschaft, die in verschiedenen Bundesländern den Studiengang „Frühpädagogik – Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung (B.A.)“ anbietet. Bei dem Studiengang handelt es sich um ein Fernstudium mit Präsenz- oder Online-Vorlesungen mit einem Umfang von 180 ECTS, verteilt über fünf Semester.¹⁵⁴ Der Studiengang richtet sich an „ausgebildete und berufserfahrene Erzieher/innen und an weitere Berufsfelder aus der Pädagogik“ und bereitet auf Leitungs- und Managementaufgaben vor. An der Hochschule Magdeburg-Stendal gibt es einen Bachelorstudiengang „Leitung von Kindertageseinrichtungen – Kindheitspädagogik“.¹⁵⁵ Ziel des Studiengangs ist es,

152 <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/2385-Empfehlung-Fortbildung-Kindertageseinrichtung#vww3> (letzter Abruf: 18.08.2017)

153 <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-undweiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/#logo> (letzter Abruf: 28.08.2017)

154 <https://www.diploma.de/bachelor-fruehpaedagogik> (letzter Abruf: 18.08.2017)

155 <https://www.hs-magdeburg.de/studium/weiterbildung/leitung-von-kindertageseinrichtungen-kindheitspaedagogik.html> (letzter Abruf: 25.08.2017)

„wissenschaftlich qualifizierte Bildungs- und Erziehungsexpertinnen und -experten mit hoher Leitungskompetenz im Bereich des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtungen auszubilden“.

Neben der Möglichkeit, sich durch ein spezifisches Hochschulstudium auf die Leitungstätigkeit in einer Kindertageseinrichtung vorzubereiten, gibt es auch eine Reihe zertifizierter Fort- und Weiterbildungen. So bietet etwa das LWL-Bildungszentrum Jugendhof Vlotho den Zertifikatskurs „Managen und Leiten von Kitas und Familienzentren“ an.¹⁵⁶ Das Gustav Stresemann Institut in Niedersachsen bietet unter dem Titel „Führen und Leiten“ eine dreijährige „berufsbegleitende Fortbildungsreihe zur Weiterqualifizierung im Leitungsbereich in Tageseinrichtungen für Kinder (Kindergarten, Krippe, Hort)“ in Kooperation mit dem Niedersächsischen Kultusministerium an.¹⁵⁷ Der Zertifikatskurs richtet sich an leitende Mitarbeitende von Einrichtungen des Elementarbereichs (zum Beispiel Kindergarten, Hort, Krippe) und solche, die dies werden möchten. Das Qualifizierungsprogramm besteht aus fünf Modulen.

2.4.2 Sekundarbereich

Aktuelle Situation

An vielen Schulen besteht aktuell das Problem, dass vakante Posten von Schulleitenden beziehungsweise Stellvertretenden mangels geeigneter Bewerber:innen nicht besetzt werden können. So fehlen nach Angaben des Lehrerverbandes Bildung und Erziehung in Nordrhein-Westfalen bereits 2.000 Schulleiter:innen oder Stellvertreter:innen.¹⁵⁸ Jede siebte Schulleitungs- und sogar jede vierte Stellvertretungsstelle sei momentan unbesetzt. Große Unterschiede gibt es dabei zwischen den einzelnen Schulformen. So sind in Nordrhein-Westfalen die Hauptschulen am stärksten vom Mangel an Schulleitungskräften betroffen: Fast jede zweite von insgesamt 395 Schulen verfüge über keine reguläre Leitungskraft.¹⁵⁹ Deutlich besser hingegen sehe die Situation aufgrund der wesentlich günstigeren finanziellen Anreizstruktur an Gymnasien aus. An den 507 öffentlichen Gymnasien des Landes würden im Vergleich nur 29 Leiter:innen fehlen, was einer Versorgungsquote von 94 Prozent entspreche.

Im Rahmen der SHaRP-Studie (Brauckmann, 2014) konnte gezeigt werden, dass lediglich neun Prozent der befragten Gymnasialschulleiter:innen eine Einarbeitung und Qualifizierung erhalten haben. Hingegen hätten 39 Prozent der Führungspersonen an Gymnasien weder eine Einarbeitung noch eine Qualifizierung bekommen. Immerhin 37 Prozent der Schulleiter:innen an Gymnasien haben eine verpflichtende Qualifizierung, jedoch keine Einarbeitung erhalten (Brauckmann, 2014).

156 <http://www.lwl.org/lja-download/fobionline/detail.php?urlID=1005404> (letzter Abruf: 18.08.2017)

157 https://gsi-bevensen.de/images/com_publication/topic/40/flyer_fuehren-und-leiten-2018-2020_print.pdf (letzter Abruf: 06.08.2018)

158 <https://www.welt.de/regionales/nrw/article152915425/Lehrerverband-fordert-Reformen-gegen-Schulleitermangel.html> (letzter Abruf: 29.08.2017)

159 <https://www.welt.de/regionales/nrw/article162500260/NRW-sucht-dringend-Rektoren-.html> (letzter Abruf: 29.08.2017)

Knapp 15 Prozent der Befragten geben an, dass sie zwar eine Einarbeitung, aber keine Qualifizierung für die Führungsposition erhalten haben (Brauckmann, 2014).

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche

Das Amt für Lehrerbildung des Hessischen Kultusministeriums bietet eine Handreichung für Schulleiter:innen an, die neu in dieser Position sind oder vorhaben, eine solche Funktion zukünftig zu übernehmen. In dem Dokument „Schulleitung: Professionelles Auftreten in neuer Rolle“ (HKM, 2011) wird vor allem der Rollenwechsel in den Blick genommen, der mit der Übernahme einer Schulleitungsposition verbunden ist. Dies schließt auch den Umbau der Identität als Lehrer:in hin zur Identität als Schulleiter:in ein. Es werden verschiedene Akzentverschiebungen in den Rollenanforderungen thematisiert: vom Geführt-Werden zum Führen, von der Kollegin bzw. dem Kollegen zur Mitarbeiterin bzw. zum Mitarbeiter, vom Leiten einer Klasse zum Leiten der Organisation Schule, vom Fach- zum Führungswissen (HKM, 2011). Als Schulleiter:in habe man verschiedene Rollen zu erfüllen: Manager:in, Feedbackgeber:in, Unterstützer:in, Coach, Entwickler:in, Kommunikator:in, Visionär:in, Schulentwickler:in, Motivator:in, Moderator:in, Vorgesetzte:r, Fachfrau beziehungsweise Fachmann und Controller:in. Dabei lassen sich diese Rollenanforderungen den beiden Dimensionen Kontinuität-Sicherheitsorientierung versus Veränderungs-Innovationsorientierung sowie Nähe-Beziehungsorientierung versus Distanz-Aufgabenorientierung zuordnen (HKM, 2011). Die Arbeit als Schulleiter:in ist geprägt von zwei Ebenen (HKM, 2011): Auf der einen Ebene sei das rationale, zielorientierte administrative Handeln nach festgelegten Prinzipien zu verorten. Die andere Ebene bilde die des kommunikativen, interaktionellen Handelns in Bezug auf Einzelpersonen, Gruppen sowie die Gesamtorganisation Schule. Dabei stünden diese beiden Ebenen häufig in einem Spannungsverhältnis, welches sinnvollerweise nicht dadurch gelöst werden könne, dass man als Schulleitung nur auf einer der beiden genannten Ebenen agiere. Stattdessen müsse man als Schulleiter:in sowohl die Rolle als Entscheider:in als auch als Unterstützer:in wahrnehmen. Zu den Aufgaben des Entscheidens gehören etwa die Übertragung von Aufgaben, die Vorgabe von Zielen und Zielkorridoren gegenüber den Lehrkräften sowie die Überprüfung der Zielerreichungen (HKM, 2011). Die Rolle der Unterstützer:in umfasse beispielsweise die Unterstützung der Lehrkräfte bei der selbstständigen Entwicklung von Problemlösungen, das Geben von Feedback zur Anregung sowie das Zurverfügungstellen von Möglichkeiten autonomer Entscheidungen durch die Lehrkräfte in einem vorgegebenen Rahmen.

Formaljuristisch werden die Aufgaben und Pflichten von Schulleitenden maßgeblich in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer geregelt. In Hessen beispielsweise ist dies das Hessische Schulgesetz (HSchG). Vor allem die Paragraphen 87 bis 91 adressieren die spezifischen Belange von Schulleitungen, wobei besonders in § 88 HSchG die Aufgaben von Schulleitungen beschrieben werden.¹⁶⁰

160 https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lesefassung_-schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_stand_20170116.pdf (letzter Abruf: 09.09.2017)

In Hessen werden die Aufgaben der Schulleitung darüber hinaus auch im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (AfL, 2011; IfQ, 2011) aufgegriffen. Zum Qualitätsbereich „Führung und Management“ gehören die drei Dimensionen „Steuerung pädagogischer Prozesse“ (3.1), „Organisation und Verwaltung der Schule“ (3.2) sowie „Personalführung und Personalentwicklung“ (3.3) (AfL, 2011; IfQ, 2011).

In dem vom Amt für Lehrerbildung des Hessischen Kultusministeriums herausgegebenen Reader „Führungsaufgabe Unterrichtsentwicklung“ (AfL, 2011, S. 14) werden in Zusammenhang mit der „Steuerung pädagogischer Prozesse“ (3.1) folgende Aufgaben genannt: 1. Die Schulleitung setzt verbindliche Vorgaben um, indem sie schulische Gestaltungsspielräume nutzt und schulinterne Vereinbarungen beachtet. 2. Die Schulleitung orientiert sich in ihrem Führungshandeln am Prinzip der lernenden Schule. 3. Die Schulleitung stellt die Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit mit dem Kollegium. 4. Die Schulleitung fördert die Kooperation und eine offene Kommunikation innerhalb der Schulgemeinde. 5. Gemeinsame Vereinbarungen werden verbindlich umgesetzt. Entscheidungsprozesse hierzu verlaufen zielorientiert und transparent.

Die zweite Dimension „Organisation und Verwaltung einer Schule“ (3.2) umfasst die folgenden Aspekte: 1. Die Schulleitung steuert die Organisations- und Verwaltungsprozesse aufgabenbezogen nach den Prinzipien von Partizipation, Delegation, Transparenz und Effektivität. 2. Die Schulleitung stellt durch Organisationsstruktur und planvolles und zielgerichtetes Verwaltungshandeln den geregelten Schulbetrieb sicher. 3. Der Umgang mit sächlichen Ressourcen (Finanzen, Ausstattung) ist zweckmäßig, transparent und unterliegt einem schulinternen Kontrollverfahren. 4. Die Schulleitung kooperiert mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und weiteren Bezugsgruppen des öffentlichen Lebens und betreibt eine aktive Öffentlichkeitsarbeit.

In der dritten Dimension „Personalführung und Personalentwicklung“ (3.3) des Qualitätsbereichs „Führung und Management“ des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität werden die folgenden Aufgaben von Schulleitung adressiert: 1. Die Schulleitung handelt auf der Grundlage eines ausgearbeiteten Personalentwicklungskonzepts zur professionellen Weiterentwicklung des schulischen Personals. 2. Die Schulleitung führt Ausbildung, Personalentwicklung und Personalauswahl professionell durch. 3. Die Schulleitung führt mit dem Personal Jahresgespräche und nutzt dabei Zielvereinbarungen zur Personal- und Schulentwicklung. 4. Die Mitglieder der Schulleitung qualifizieren sich beständig weiter.

Auch Becker (2006) weist auf zentrale Aufgaben eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin hin. Dazu gehören für ihn vor allem die Personalführung, die Personalplanung und die Personalentwicklung. Zur Personalführung zähle etwa die gemeinsam mit dem Kollegium vorgenommene Entscheidungsfindung im Rahmen von Konferenzen. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin sei daher als Konferenz- und Versammlungsleiter:in gefordert. Ein weiteres Ziel der Personalführung sei es, für die anfallenden Aufgaben die richtigen Personen auszuwählen. Dies setze voraus, dass man als Schulleiter:in die Stärken und Schwächen der Lehrer:innen kenne. Im Zuge der Personalplanung und Personalentwicklung sei es die Aufgabe des Schullei-

ters bzw. der Schulleiterin, Abgänge, Pensionierungen, Versetzungen und Einstellungen im Blick zu haben und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, um die kontinuierliche Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Eine weitere Aufgabe von Schulleitern bzw. Schulleiterinnen sei die Beurteilung von Lehrpersonal etwa im Rahmen von Hospitationen oder Gutachten. Becker (2006) weist darauf hin, dass von der Schulleitung auch erwartet werde, dass sie „pädagogische und didaktische Visionen“ (S. 299) habe und der Schule ein entsprechendes Profil verleihe, wozu auch die Entwicklung, Implementierung, Begleitung und Evaluation eines Schulprogrammes und Curriculums zähle. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin sei darüber hinaus verpflichtet, selbst weiterhin als Lehrer:in tätig zu sein und einige Wochenstunden zu unterrichten. Zu den Aufgaben des Schulleiters bzw. der Schulleiterin gehöre ebenso die Vertretung der Schule nach außen. Dies umfasse den Kontakt zu Behörden, zu Eltern, zur Gemeinde, zum Schulverwaltungsamt, zu Sozialarbeitern und -arbeiterinnen, zum Jugendamt, zur Polizei, zum Jugendgericht, zum Förderkreis der Schule sowie zu Handwerks-, Industrie- und Wirtschaftsbetrieben als potenzielle Sponsoren und zukünftige Ausbildungsbetriebe. An größeren Schulen sei es darüber hinaus auch wichtig, dass der Schulleiter bzw. die Schulleiterin Aufgaben der Haushaltsführung sowie die Überwachung des Hausrechts wahrnehme. So gelte es, etwa Belegungspläne für Volkshochschulen und Vereine zu erstellen (Becker, 2006).

Interessant ist der Befund, dass sich die für einzelne Tätigkeitsfelder aufzubringenden Zeitannteile teilweise erheblich zwischen den Bundesländern unterscheiden. So haben Schulleiter:innen in Brandenburg angegeben, dass sie durch den eigenen Unterricht eine durchschnittliche wöchentliche Belastung von 27 Stunden haben, während es in Hamburg gerade einmal neun Stunden sind (Brauckmann, 2014). Auch hinsichtlich der Zeit, die für die Personalentwicklung investiert werden muss, zeigen sich Unterschiede: Schulleiter:innen in Niedersachsen geben an, dafür wöchentlich etwa sieben Stunden zu benötigen, während es in Berlin nur drei Stunden sind. Bundesländerübergreifend müssen die Schulleiter:innen an Gymnasien nach eigenen Angaben am meisten Zeit für die eigene Unterrichtstätigkeit aufbringen (16 h/Woche), gefolgt von unterrichtsbezogener Führungsarbeit (12 h/Woche) und Verwaltungs- beziehungsweise Organisationsaufgaben (11 h/Woche) (Brauckmann, 2014). Am wenigsten Zeit erfordern Personalführung und -entwicklung (4 h/Woche), sowie die Vertretung der Schule nach außen (4 h/Woche) (Brauckmann, 2014).

Im Rahmen der Auswertung von Tagebucheinträgen über drei Arbeitswochen hinweg konnten Huber et al. (o. J.) zeigen, dass Schulleiter:innen an typischen Tagen am meisten Zeit für organisatorische und verwaltungstechnische Aufgaben (31%)¹⁶¹, den eigenen Unterricht (23%) sowie Aufgaben in Zusammenhang mit dem Personal (11%) sowie Unterricht und Erziehung (11%) aufwenden müssen. Danach folgen Kooperationstätigkeiten (8%), das Qualitätsmanagement (6%), Repräsentationsaufgaben (6%) sowie die eigene Fort- und Weiterbildung (ohne Prozentangabe).

161 Anteil in Prozent bezogen auf die Gesamtarbeitszeit

Besonders belastend sind für deutsche Schulleiter:innen vor allem die Umsetzung von Schulreformen des Ministeriums, das Verfassen von Berichten für Behörden sowie das Führen der Schulstatistik (Huber et al., o. J.). Beliebter hingegen ist das eigene Unterrichten in der Klasse, die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit sowie der Austausch mit anderen Schulleitungen über konkrete Themen.

Kompetenzen

Im Rahmen der zukünftig in Hessen landesweit verpflichtend vorgesehenen Qualifizierung für angehende Schulleiter:innen sollen die fachliche, persönliche sowie soziale und kommunikative Kompetenz entwickelt werden (HKM, 2017b). Zu den fachlichen Kompetenzen zählt das Hessische Kultusministerium pädagogische Kompetenzen und schulrechtliche Handlungskompetenz. Persönliche Kompetenz umfasst vernetztes Denken, Innovationsbereitschaft sowie Entscheidungsbereitschaft beziehungsweise Chaoskompetenz. Zu den sozialen und kommunikativen Kompetenzen gehören Kommunikations-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit (HKM, 2017b).

Auch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat Kompetenzbeschreibungen für Schulleiter:innen veröffentlicht.¹⁶² Ähnlich wie in Hessen werden Sach-, Sozial- und Personalkompetenz als übergeordnete Fähigkeitsbereiche unterschieden.

Zur Sachkompetenz werden die folgenden sieben Kompetenzen gezählt, über die Schulleiter:innen verfügen sollten: 1. Fachkompetenz (umfasst alle Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Pädagogik, Didaktik und Methodik), 2. Normenkompetenz (beinhaltet die Kenntnis über Gesetze und sonstige Regelungen, die es ermöglicht, den rechtlichen Rahmen einzuhalten und gleichzeitig die Handlungsspielräume zielführend zu nutzen; darüber hinaus gehört zu dieser Kompetenz auch das Erkennen gesellschaftlicher Werte sowie das Sich-Bewusstmachen des eigenen Wertesystems), 3. Bildungspolitische Kompetenz (Information über bildungspolitische Ziele und Programme und Antizipation möglicher Auswirkungen auf die eigene Organisation), 4. Managementkompetenz (Steuerung und Leitung der Organisation auf der Basis anerkannter und aktueller Führungstheorien und -konzepte), 5. Systemkompetenz (konstruktiver Umgang mit den Rahmenbedingungen und Akteuren eines komplexen Gesamtsystems), 6. Diversitätskompetenz (Sachkompetenz; Kenntnisse, um mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit bewusst, ressourcenorientiert und konstruktiv umzugehen), 7. Arbeitsmethodenkompetenz (Kenntnisse verschiedener Methoden zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemstellungen).

Sozialkompetenz als zweiter Fähigkeitsbereich umfasst die folgenden acht Kompetenzen: 1. Kommunikations-, Konflikt- und Kritikkompetenz (Kommunikationskompetenz ist die Fähigkeit, sich verbal und nonverbal mit anderen zu verständigen; Konflikt- und Kritikkompetenz ist die Fähigkeit, Konflikte frühzeitig zu erkennen und diese wertschätzend, konstruktiv und offen anzusprechen sowie mit Kritik pro-

¹⁶² https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/aufgabenbereiche/schulleit/anforderungsprofil/-kom-petenz-beschreibung_sl.pdf (letzter Abruf: 30.08.2017)

fessionell und lösungsorientiert umzugehen), 2. Innovations- und Veränderungskompetenz (beschreibt die Fähigkeit, innovative Impulse entweder wahrzunehmen und aufzugreifen oder zu generieren sowie kontextbezogen umzusetzen), 3. Motivationskompetenz (die Fähigkeit, die Beteiligten für das Erreichen gemeinsamer Ziele zu gewinnen und ihr Engagement dafür zu fördern), 4. Teamkompetenz (weist die Fähigkeit aus, Teams wirksam in ihrer Arbeit und Entwicklung zu unterstützen beziehungsweise sie zu leiten), 5. Rollenkompetenz (bezeichnet die Fähigkeit, mit den Erwartungen an die auszufüllende Rolle sicher und angemessen umzugehen), 6. Diversitätskompetenz (Sozialkompetenz; umfasst die Bereitschaft und die Fähigkeiten einer Person, mit den Unterschiedlichkeiten der Menschen konstruktiv umzugehen und die damit verbundenen Potenziale zu nutzen), 7. Integrationskompetenz (ist die Fähigkeit, beispielsweise unterschiedliche Strömungen, Ideen, Meinungen und Ausprägungen konstruktiv unter einem übergeordneten Ziel zu vereinen), 8. Repräsentationskompetenz (angemessene und erfolgreiche Vertretung der Schule nach innen und außen).

Zum Bereich der Personalkompetenz schließlich gehören folgende vier Kompetenzen: 1. Selbststeuerungskompetenz (bezeichnet die Fähigkeit, das eigene Handeln kontinuierlich auf neue Erfordernisse abzustimmen), 2. Selbstreflexionskompetenz (ist die Fähigkeit, eigene Werthaltungen, Gefühle und persönliches Verhalten sowie dessen Wirkungen zu reflektieren, sich selbstkritisch zu distanzieren und eigene Anteile in sozialen Kontexten zu erkennen), 3. Selbstorganisationskompetenz (beschreibt die Fähigkeit, die mit der Rolle als Schulleiter:in verbundenen Tätigkeiten so zu organisieren, dass die jeweiligen Aufgaben pünktlich und in erforderlicher Weise erledigt sind), 4. Ambiguitätskompetenz (umfasst die Fähigkeit, Fremdes, Widersprüchliches und Vieldeutiges zur Kenntnis zu nehmen, zu tolerieren und gegebenenfalls integrieren zu können).

Becker (2006) hebt besonders die Konfliktkompetenz hervor, über die Schulleitungspersonen seiner Ansicht nach verfügen sollte. So stellt er zunächst die Aufgaben und Rollenanforderungen von Schulleitungspersonen dar und leitet darauf aufbauend typische Konfliktkonstellationen ab, die von den Führungskräften bearbeitet werden müssen. Becker (2006) weist auf mögliche Konfliktkonstellationen hin: Verordnungen von übergeordneten Behörden lassen sich in der angedachten Weise nicht praktisch umsetzen; eine Lehrkraft wendet sich unter Missachtung des Dienstweges direkt an das Ministerium; Lehrkräfte und Referendare bzw. Referendarinnen fühlen sich ungerecht beurteilt; Lehrer:innen verletzen ihre Aufsichtspflicht; Lehrer:innen fallen übermäßig häufig und lange krankheitsbedingt aus; Beschwerden von Eltern und Schülerschaft über bestimmte Lehrer:innen; Lehrer:innen versagen ihre Mitarbeit. Durch die Tätigkeit als Lehrer:in seien Schulleitende auch mit den gleichen Problemen konfrontiert, mit denen es die Kolleginnen und Kollegen täglich zu tun hätten. Dazu gehöre etwa der Umgang mit Provokationen, Verweigerungen, Regelüberschreitungen, Gewalt und Disziplinlosigkeit von Schülerinnen und Schülern.

Eine weitere für Becker (2006) zentrale Kompetenz ist die Fähigkeit von Schulleitungspersonen, Aufgaben adäquat delegieren zu können, also die Delegationskompetenz. Becker (2006) versteht darunter eine „Aufgaben- und Verantwortungsteilung“ (S. 301). Dabei müsse es die Schulleitung vermeiden, alle Dinge selbst regeln zu wollen. Genauso wenig sinnvoll sei es, alle Aufgaben auf die Mitarbeitenden abzuwälzen. Stattdessen müsse die Schulleitungsperson eine Balance zwischen diesen Extremen finden. Becker (2006) weist darauf hin, dass vor allem Schulleiter:innen an größeren Schulen zahlreiche Rollen zu bedienen und Funktionen auszuüben haben: Personalführung, Personalplanung, Personalentwicklung, Organisator:in, Verwalter:in, Innovator:in, Evaluator:in, Lehrer:in, Konfliktmanager:in, Schlichter:in und Richter:in. Problematisch werde diese geforderte Multiprofessionalität vor allem durch die Tatsache, dass die Schulleiter:innen für viele dieser Aufgaben nur teilweise und oft unzureichend ausgebildet worden seien. Dies sei ein weiterer Grund dafür, als Schulleiter:in einige Aufgaben an dafür kompetentere Personen zu delegieren.

Qualifizierungsangebote

In Hessen hat man den Bedarf einer Qualifizierung von Schulleitungspersonen erkannt. Als Gründe für die Notwendigkeit der Etablierung eines solchen Qualifizierungsprogrammes nennt das Hessische Kultusministerium unter anderem das Belastungserleben im Schulleitungshandeln, die Optimierung der Bewerber:innenlage, die Stärkung des Berufsbildes der Schulleiter:in sowie die Generierung und Etablierung einheitlicher Qualitätsstandards (HKM, 2016). So plant das Hessische Kultusministerium zum Schuljahr 2017/2018 eine hessenweite Einführung einer solchen Qualifizierung, nachdem diese zuvor im Rahmen einer Pilotphase erprobt wurde (HKM, 2017a). Die zukünftig als verpflichtend vorgesehene Qualifizierung umfasst nach Angaben des Kultusministeriums die Entwicklung persönlicher, sozialer, kommunikativer und fachlicher Kompetenzen. In Modul 1 („Kommunikation und Leitung“) werden beispielsweise die Themen Rollenwechsel und Teamentwicklung behandelt sowie Gesprächssituationen trainiert. In Modul 5 („Qualität und Veränderungsprozesse“) erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Schulprofil, dem Leitbild sowie dem Schulprogramm (vgl. zur Konzeption HKM, 2017b). Insgesamt dauert dieses Qualifizierungsprogramm ein Jahr. Im Vorfeld einer Stellenbewerbung sollen zukünftig die durch die Qualifizierung entwickelten Kompetenzen durch die Teilnahme an einem dreitägigen Eignungsfeststellungsverfahren in Form eines Assessmentcenters überprüft werden. Dieses besteht aus fünf Übungen: einem biografischen Interview, einem Gruppengespräch, einer Kurzpräsentation, einer Übung zur Demonstration des professionellen Selbstmanagements sowie einem Konflikt-/Beratungsgespräch. In Hessen werden, so das Hessische Kultusministerium, zukünftig mehr als 250 Lehrkräfte pro Jahr die Möglichkeit bekommen, sich als zukünftige Schulleiter:innen zu qualifizieren. Dem stehe ein prognostizierter Bedarf von etwa 150 zu besetzenden Schulleitungsstellen jährlich gegenüber. Darüber hinaus plant das Hessische Kultusministerium, mittelfristig das Qualifizierungsprogramm auch

für neu ins Amt gekommene sowie berufsbegleitend für langjährige Schulleiter:innen anzubieten (HKM, 2017a).

Ein Qualifizierungsprogramm für Schulleitungspersonen findet sich beispielsweise auch in Berlin und Brandenburg. Dieses wird vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg durchgeführt und richtet sich an berufserfahrene Schulleiter:innen.¹⁶³ Es werden verschiedene Fortbildungen aus den fünf Themenbereichen „Führen und Persönlichkeit“ (zum Beispiel „Authentisch kommunizieren – Konflikte nutzbar machen“; „Umgang mit Widerstand“; „Überzeugend und achtsam auftreten – Präsenz in schwierigen Situationen“), „Managen“ (beispielsweise „Konfliktmoderation“, „Gesund im schulischen Alltag (1): Stressmanagement, Burn-Out-Prophylaxe, Achtsamkeit“), „Personalentwicklung“ (etwa „Gespräche führen (1): Das Kritikgespräch rollenklar und erfolgreich führen“, „Gespräche führen (3): Fragetechnik, Widerstandsklärung und -bearbeitung, Konfliktgespräche“), „Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“ (zum Beispiel „Führungshandeln und Basiswissen: Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler“, „Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien für eine konstruktive Elternarbeit“) sowie „Schulverwaltung“ (beispielsweise „Rechtssicherheit im schulischen Leitungshandeln“) angeboten.

Darüber hinaus gibt es mittlerweile eine Reihe von Studiengängen an Hochschulen, die sich explizit an Schulleitungspersonen wenden. So bietet etwa die Christian-Albrechts-Universität Kiel einen Master „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ an.¹⁶⁴ An der Technischen Universität Kaiserslautern kann ein Master-Fernstudiengang „Schulmanagement“ belegt werden.¹⁶⁵ Weitere schulleitungsspezifische Studiengänge werden unter anderem an der Universität Bamberg („Bildungsmanagement und Schul-Führung“)¹⁶⁶, der Pädagogischen Hochschule Weingarten („Schulentwicklung“)¹⁶⁷, der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen („Schulleitungsmanagement“)¹⁶⁸ sowie der Freien Universität Berlin („Schulentwicklung und Qualitätssicherung“)¹⁶⁹ angeboten.

2.4.3 Erwachsenen-/Weiterbildung

Aktuelle Situation

Die Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher Verantwortung befinden sich mitten in einem umfassenden Generationenwechsel, welcher auch maßgeblich das Führungspersonal dieser Institutionen betrifft (Alke, 2015a,b; Dust, 2012; Timmerberg, 2014). In den 1970er und 1980er Jahren kam es zu einer umfassenden Institu-

163 http://lisum.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/personalentwicklung/fuehrungskraeftequalifizierung/MQ_Fuehrungskraefte2018_2017.pdf (letzter Abruf: 31.08.2017)

164 <https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/schulmanagement-und---qualitaetsentwicklung-ma> (letzter Abruf: 31.08.2017)

165 <https://www.zfuw.uni-kl.de/fernstudiengaenge/human-resources/schulmanagement/> (letzter Abruf: 31.08.2017)

166 <https://www.uni-bamberg.de/ma-bildungsmanagement/> (letzter Abruf: 31.08.2017)

167 http://www.ph-weingarten.de/master_schulentwicklung/index.php (letzter Abruf: 31.08.2017)

168 <https://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-gesundheitswesen/schul-leitungsmanagement-ma/> (letzter Abruf: 31.08.2017)

169 http://www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/master/schulentwicklung_qualitaets-sicherung/index.html (letzter Abruf: 31.08.2017)

tionalisierung und Professionalisierung der öffentlich-rechtlichen Weiterbildung (Alke, 2015a,b; Dust, 2012). Die Personen, die damals die Führungspositionen übernommen hatten, stehen nun kurz vor dem Ruhestand beziehungsweise haben die Regelaltersrente bereits erreicht (Alke, 2015a,b; Dust, 2012; Timmerberg, 2014).

Für das Saarland weist Dust (2012) darauf hin, dass etwa 90 Prozent der Volkshochschulen hauptberuflich geleitet werden.¹⁷⁰ Diese Professionalisierung habe vor allem in den 1980er Jahren stattgefunden. Dust (2012) zufolge gehören etwa 70 Prozent der Führungskräfte an Volkshochschulen den Jahrgängen 1953 bis 1957 an. Somit würden diese Personen in den nächsten Jahren die Altersgrenze für den Ruhestand erreichen beziehungsweise hätten diese bereits erreicht. In der Folge komme es zu einem fast vollständigen Generationenwechsel auf der Leitungsebene von Einrichtungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung. Aufgrund der Konkurrenz mit dem schulischen Sektor sowie fehlender Anreizsysteme und knapp bemessener Personalausstattung im Bereich der Weiterbildung prognostiziert Dust (2012) einen potenziellen Engpass bei der Neubesetzung von Leitungsstellen. Etwas geringer fallen die Zahlen in der Erhebung von Timmerberg (2014) unter Führungskräften von Einrichtungen der Weiterbildung aus: Knapp 37 Prozent der befragten Führungspersonen gaben an, dass sie innerhalb der nächsten zehn Jahre mit einem Führungswechsel in ihrer Einrichtung rechnen.

Nach Dust (2012) werden Führungskräfte in der Weiterbildung in den seltensten Fällen vor Aufnahme dieser Tätigkeit entsprechend darauf vorbereitet. Vielmehr werde versucht, im Nachhinein die Leitungspersonen mittels Weiterbildungsmaßnahmen dafür zu qualifizieren. Daher fordert Dust (2012) eine Führungsausbildung für zukünftige Führungskräfte, die vor Aufnahme der Führungstätigkeit ansetzt. Jedoch weist er darauf hin, dass es aktuell keine spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen gebe, welche Führungskräfte aus dem Bereich der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung im Allgemeinen und Führungskräfte von Volkshochschulen im Speziellen auf ihre Tätigkeiten vorbereite. Bei einem solchen für die Zukunft wünschenswerten Angebot handele es sich seiner Ansicht nach um ein „echtes Desiderat“ (S. 78).^{171,172}

Die Annahme von Dust (2012), dass nur wenige Führungskräfte aus dem Bereich der Weiterbildung eine entsprechende Qualifizierung vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit als Leitungskraft durchlaufen haben, wird durch eine empirische Untersu-

170 Deutschlandweit wurden laut der Volkshochschulstatistik (Huntemann & Reichart, 2016, S. 2) 2015 691 Volkshochschulen (77%) hauptberuflich mit einem Gesamtumfang von rund 667 Leitungsstellen geleitet. In der Volkshochschulstatistik wird beim hauptberuflichen Leitungspersonal zwischen Leitungstätigkeit und pädagogisch-planender Tätigkeit unterschieden (Huntemann & Reichart, 2016). Der Anteil an reinen Leitungsaufgaben liege für das Jahr 2015 bei 74 Prozent, während der Anteil pädagogisch-planender Tätigkeiten 22 Prozent betragen habe.

171 Dust (2012) verweist darauf, dass es früher solche Weiterbildungsmaßnahmen gegeben habe. Diese seien zunächst von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und später vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt worden. Mit dem Umzug des DIE von Frankfurt nach Bonn 2002 wurde dieses Qualifizierungsprogramm nicht mehr angeboten. Dust (2012) zufolge hätten sich viele Führungskräfte im Bereich der Weiterbildung mittels weiterführender Studiengänge qualifiziert. Diese Angebote seien jedoch nicht auf die spezifischen Bedarfe und Anforderungen der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung ausgerichtet.

172 Mittlerweile existiert für Führungskräfte an Volkshochschulen wieder ein Qualifizierungsprogramm („VHS-Weiterbildungsmanagement – Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Führungskräften an Volkshochschulen“). Dieses wird im Abschnitt „Qualifizierungsangebote“ dargestellt.

chung von Timmerberg (2014) bestätigt. Von 168 befragten Führungskräften aus dem Bereich der Weiterbildung gaben 58 Prozent an, dass sie auf ihre Rolle als Führungskraft nicht vorbereitet wurden. Bei denjenigen Personen, die im Rahmen der Online-Befragung angaben, dass sie auf ihre Tätigkeit als Führungskraft vorbereitet wurden, geschah dies durch folgende Maßnahmen: externes Führungstraining (48 %), internes Führungstraining (48 %) sowie informelle Vorbereitung (62 %).

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche

Noch 1998 kommt Nuissl zu der Einschätzung, dass es sich bei den Leitungsaufgaben¹⁷³ von Führungskräften in der Weiterbildung um eine „große Unklarheit“ (S. 15) handelt. Dies habe unter anderem damit zu tun, dass die „‘eigentlichen‘ Leitungsaufgaben immer nur einen Teil der Tätigkeiten in Leitungspositionen ausmachen“ (S. 15). Im Unterschied zu Führungskräften von Kindertagesstätten und Schulen ist das Aufgabenspektrum von Leitungspersonen in der Erwachsenen-/Weiterbildung so heterogen, dass es nur schwer möglich ist, allgemeine Regeln abzuleiten (Walter, 2002). Daher gebe es in der Erwachsenen-/Weiterbildung auch keine einheitliche Berufsbezeichnung für das Führungspersonal.

Für Führungskräfte in der öffentlich verantworteten Weiterbildung nennt Dust (2012) inhaltliche, finanzielle und personelle Verantwortung als Kernaufgaben. Des Weiteren umfasse die Tätigkeit Planungs-, Dispositions-, Koordinations- und Kontrollaufgaben sowie die Personalführung, welche die Problemlösungsberatung mit einschließe. Führungskräfte in der Weiterbildung repräsentieren ihre Einrichtung sowohl nach außen, beispielsweise im Rahmen von Kooperations- und Netzwerkbildungen, als auch nach innen, etwa im Zuge der Information von Vorgesetzten (Dust, 2012).

Pielorz (2009) betrachtet die Aufgaben von Führungskräften in der Weiterbildung spezifisch für die Mitarbeiterführung und die Personalentwicklung. Neben ihrer „Tätigkeit in Produktion, Entwicklung und Kundenbetreuung“ (S. 69) würden im Rahmen der Personalentwicklung „die Umsetzung von Mitarbeiter-, Zielvereinbarungs- und Fördergesprächen, die kollegiale Beratung, das Coaching“ (S. 69) sowie die fachliche Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen sowie Mitarbeitenden zu den Aufgaben von Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen gehören.

Auch beim Blick in die Satzungen von Volkshochschulen lassen sich Angaben zu den Aufgaben von Leitungspersonen in der Weiterbildung finden. So zählt beispielsweise die Stadt Ludwigshafen am Rhein in § 4 ihrer Satzung für die Volkshochschule¹⁷⁴ („Leiter“) folgende Aufgaben auf, die die Leitungskraft der Volkshochschule

173 Prinzipiell lassen sich die Leitungsaufgaben gerade in der Weiterbildung noch weiter danach differenzieren, auf welcher Ebene der Organisation diese anfallen (Nuissl, 1998). Je größer die Organisation, desto differenzierter sei die Struktur der unterschiedlichen Leitungsebenen, wobei man in der traditionellen Managementlehre zwischen der unteren, mittleren und oberen Leitungs- oder Managementebene unterscheide. Eine solche Differenzierung wird im Rahmen dieser Arbeit nur in Ausnahmefällen vorgenommen. Dies hängt unter anderem mit dem Umstand zusammen, dass Leitungstätigkeiten auf allen diesen Ebenen vorhanden sind und diese sich nur in ihrer Gewichtung unterscheiden (Nuissl, 1998). So seien auf allen drei Managementebenen soziale Fähigkeiten gefragt. Fachliche Fähigkeiten seien auf der oberen Ebene weniger gefragt, dafür würden analytische Fähigkeiten zunehmend wichtiger.

174 http://www.ludwigshafen.de/fileadmin/Websites/Stadt_Ludwigshafen/Buergernah/Rathaus/Ortsrecht/3-01.pdf (letzter Abruf: 02.09.2017)

zu erfüllen hat: 1. die pädagogische und organisatorische Leitung der Volkshochschule, 2. die Auswahl und Verpflichtung der nebenamtlichen Dozenten, 3. die Verfügung über die im Haushaltsplan für die Volkshochschule bereitgestellten Mittel im Rahmen innerdienstlicher Ermächtigungen, 4. die Werbung, 5. die Vertretung der Volkshochschule im Rahmen der erteilten Vollmacht.

Kompetenzen

Im Rahmen des Weiterbildungsmonitors 2008 (Ambos & Egetenmeyer, 2009) wurden Weiterbildungsanbieter erstmals danach gefragt, welche Anforderungen sie bei der Einstellung an leitend-disponierend tätiges Führungspersonal stellen. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass personale Kompetenzen in Form von kommunikativen und gestalterischen Kompetenzen die wichtigsten Auswahlkriterien seien. So würden mindestens neun von zehn Anbietern Teamfähigkeit, Kreativität und Durchsetzungsstärke als wichtig erachten.¹⁷⁵ Für mindestens drei Viertel der Befragten seien Managementfähigkeiten, rhetorische Stärke, Akquisitionsstärke sowie Verhandlungssicherheit weitere für Führungskräfte in der Weiterbildung zentrale Kompetenzen.

Dust (2012) nennt als besondere Kompetenzen, über die Führungskräfte in der Weiterbildung verfügen sollten, die Fähigkeit zur Selbstorganisation sowie einen funktionalen Umgang mit Stress. Er begründet dies mit der Komplexität der Aufgaben, die von den Führungskräften zu bewältigen seien. Gleichwohl weist Dust (2012) darauf hin, dass sich die benötigten Kompetenzen unterscheiden können, je nachdem, welche Führungsebene man betrachte (vgl. dazu auch Nuissl, 1998). Für die oberste Führungsebene seien Entscheidungs- und Strategiekompetenz besonders gefragt, auf der mittleren Ebene eher interpersonelle Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen, während auf der untersten Führungsebene überwiegend fachliche Kompetenzen relevant seien. Mit Blick auf den Generationenwechsel auf der Ebene der Führungskräfte von Volkshochschulen sieht Dust (2012) neben der Entwicklung fachlicher Kompetenzen vor allem einen Bedarf darin, dass zukünftige Führungskräfte ihre Kompetenzen in strategischer und organisationaler Unternehmensführung verbessern. Im Bereich der Personalführung seien es hauptsächlich die sozialen und emotionalen Kompetenzen, welchen zukünftig eine besondere Relevanz zukomme. Darüber hinaus seien auch Persönlichkeitsmerkmale wie zum Beispiel Urteilsvermögen, Kreativität, Engagement, Integrität, persönliche Ausstrahlung und Belastbarkeit für Führungskräfte in der Weiterbildung relevant.

In der Online-Studie von Timmerberg (2014) unter Führungskräften im Bereich der Weiterbildung wurden diese danach gefragt, welche Kompetenzen für eine Führungskraft besonders wichtig sind. Dabei konnten die Befragten aus einem Katalog von 15 Kompetenzen (Empathie, Motivation, Toleranz, Humor, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Organisationstalent, Projektmanagement, Selbstrefle-

175 Die Befragten wurden mittels einer fünfstufigen Skala von „sehr wichtig“ bis „unwichtig“ befragt. Für die Auswertung fassten die Autorinnen die Kategorien „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ zu einer Kategorie „wichtig“ zusammen.

xion, Balancefähigkeit von Ökonomie versus Pädagogik, weitere Fähigkeiten) drei Fähigkeiten auswählen, die ihrer Ansicht nach für eine Führungskraft wesentlich sind. Die mit Abstand höchsten Zustimmungsraten erzielten die Kompetenzen Entscheidungsfähigkeit (54%) und Kommunikationsfähigkeit (49%). Am dritthäufigsten – wenn auch mit deutlich geringerer Häufigkeit – wurde Konfliktfähigkeit als wichtige Kompetenz für Führungskräfte genannt (24%). Die geringsten Zustimmungsraten finden die Kompetenzen Toleranz, Humor sowie die Kategorie „weitere Fähigkeiten“.¹⁷⁶

In der qualitativen Studie von Wrogemann (2009, 2012) wurden besonders die pre-berufsbiografisch ausgebildeten Kompetenzen von Führungskräften in der betrieblichen Weiterbildung betrachtet. Im Bereich der personalen Kompetenzen hätten diese Führungskräfte Anpassungsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Belastbarkeit, Eigeninitiative, Entscheidungs- und Umsetzungsfähigkeit sowie Selbstreflexivität vor Beginn der Berufskarriere entwickelt. Bei den sozialen Kompetenzen seien der Forscherin vor allem die Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit, die Konflikt- und Kritikfähigkeit sowie die Motivations- und Begeisterungsfähigkeit aufgefallen. Die Entwicklung methodischer und fachlicher Kompetenz habe sich hingegen vor allem in enger Kopplung mit spezifischen Aufgaben während einer berufsnahen post-schulischen Ausbildung und dem Beginn der Berufskarriere beobachten lassen. Bei den relevanten methodischen Kompetenzen nennt die Forscherin Arbeitsmethoden wie etwa die Selbstorganisation variierender Aufgaben und Anforderungen sowie Steuerungs- und Kontrollmethodiken. Bei den fachlichen Kompetenzen werden Wissensbestände zu Führungstechniken, organisationalen Strukturen und Sprachkenntnisse angeführt.

Qualifikationen

Studiengänge, die spezifisch auf die Führungstätigkeit in Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung ausgerichtet sind, finden sich nur wenige. Einer davon wird als Masterstudiengang „Betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsmanagement“ an der Otto von Guericke Universität Magdeburg angeboten.¹⁷⁷ Der viersemestrige Studiengang adressiert laut Angaben auf der Internetseite explizit auch Personen, die später „betriebliche (Leitung- und Koordinations-)Tätigkeiten im Bereich der beruflichen/betrieblichen Aus- und Weiterbildung“ anstreben. Das Studium sei auch für Bewerber:innen nichttechnischer Fachrichtungen offen.¹⁷⁸

Häufiger finden sich stattdessen Studienangebote mit einem segmentübergreifenden Profil. So wird beispielsweise vom Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg der Masterstudiengang „Bildungsmanage-

176 Genaue Zahlen werden für diese Kompetenzen von der Autorin nicht genannt. Aus einer Abbildung (Timmerberg, 2014, S. 72) lassen sich diese Werte grob schätzen und liegen etwa im Bereich von fünf Prozent.

177 <http://www.uni-magdeburg.de/Studieninteressierte/Studieng%C3%A4nge+von+A+bis+Z/Master/Betriebliche+Berufsbildung+und+Berufsbildungsmanagement.html> (letzter Abruf: 18.08.2017)

178 Weitere Unterlagen zum Studiengang (Modulhandbuch, Studien- und Prüfungsordnung) konnten aufgrund nicht funktionierender Links nicht gesichtet werden.

ment“ angeboten.^{179,180} Dementsprechend breit ist die anvisierte Zielgruppe, zu der unter anderem Fach- und Führungskräfte von Institutionen der Erwachsenenbildung, Schulleiter:innen, Ausbildungsleiter:innen der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung, Leiter:innen von branchenspezifischen Weiterbildungseinrichtungen sowie Leiter:innen von Personaldienstleistungsunternehmen und Unternehmensberatungen gehören.

Auf Nachfrage beim Deutschen Volkshochschul-Verband bekam ich die Mitteilung, dass aktuell wieder ein Qualifizierungsprogramm für Führungskräfte in der öffentlich verantworteten Weiterbildung angeboten wird.¹⁸¹ Die Fortbildung „VHS-Weiterbildungsmanagement – Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen“ ist für Leitungen, Programm- und Fachbereichsleitungen konzipiert und kann sowohl vor Aufnahme einer solchen Tätigkeit als auch begleitend dazu absolviert werden. Im Rahmen der Fortbildung werden laut Programmausschreibung besonders die sich aus divergierenden pädagogischen, organisationalen und betriebswirtschaftlichen Erfordernissen und Zielen ergebenden Spannungsfelder bearbeitet. Dies geschieht auf Basis dreier zentraler Themenkreise (Person, Organisation, Umfeld), welche modulübergreifend aufgegriffen werden. Die berufsbiografische Reflexion des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses steht im Fokus des Themenkreises „Person“. Die Auseinandersetzung mit der Volkshochschule als historisch gewachsener, normativ gebundener Institution sowie Profil und Aufgabenverständnis der eigenen Einrichtung in Gegenwart und Zukunft werden im Themenkreis „Organisation“ bearbeitet. Im Themenkreis „Umfeld“ wird das komplexe Umfeld der Volkshochschule mit seinen unterschiedlichen Akteur:innen und Akteuren, Adressat:innen und Adressaten sowie Zielgruppen mit dem Ziel der eigenen Standortbestimmung und Strategieentwicklung in den Blick genommen.

2.4.4 Ausgewählte Bezüge zur Relevanz von Emotionen im professionellen Handeln pädagogischer Führungskräfte

Nicht nur die bisherigen empirischen Befunde sowie die skizzierten theoretischen Konzeptionen (vgl. Kapitel 2.3) legen nahe, dass Emotionen im beruflichen Alltag pädagogischer Führungskräfte eine zentrale Rolle spielen. Auch anhand der zuvor beschriebenen Aufgaben, Kompetenzen und Qualifizierungsangebote, die für die Leitungspersonen getrennt nach den drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens dargestellt wurden, lassen sich entsprechende

179 <http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/ma-bima.html> (letzter Abruf: 18.08.2017)

180 Ähnliche Angebote finden sich etwa an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (<https://www.uni-oldenburg.de/c3/studiengang/bildungsmanagement/>, letzter Abruf: 18.08.2017), der Universität Kassel (<https://www.uni-kassel.de/uni/studium-/studienangebot/studiengangsseiten/weiterfuehrende-studiengaenge/bildungsmanagement-m.html>, letzter Abruf: 18.08.2017), der Universität Duisburg-Essen (<https://www.uni-due.de/studienangebote/studiengang.php?id=32>, letzter Abruf: 18.08.2017) und der Universität St. Gallen (<https://scil.unisg.ch/angebote/weiterbildung-scil-academy/cas>, letzter Abruf: 18.08.2017).

181 Dieses kann eingesehen werden unter <https://www.dvv-vhs.de/service/vhs-weiterbildungsmanagement/> (letzter Abruf: 03.08.2017).

Bezüge herstellen. Dies soll im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele verdeutlicht werden.

Bereits der erste Satz des ersten Absatzes des Paragraphen 88 des Hessischen Schulgesetzes, in dem die Aufgaben von Schulleitungspersonen beschrieben werden, verdeutlicht deren weitreichenden Verantwortungsbereich mit dem folgenden Wortlaut: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist dafür verantwortlich, dass die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllt.“ Daraus lässt sich im Umkehrschluss ableiten, dass es der Verantwortung der Schulleitungsperson zuzuschreiben ist, wenn die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht oder nur eingeschränkt erfüllt.

Eine weitere Aufgabenbeschreibung, die mit einem hohen Maß an Verantwortung verbunden ist, findet sich im selben Paragraphen in Absatz 3, Satz 3: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist für den ordnungsgemäßen Verwaltungsablauf in der Schule verantwortlich. Ihr oder ihm obliegen insbesondere die Sorge für die Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schule.“ Auch diese Aufgabenzuschreibung verdeutlicht, dass die Schulleiter:innen dafür verantwortlich sind, wenn die Ordnung in der Schule gestört wird. Die Schulleitung hat dafür Sorge zu tragen, dass diese gewährleistet ist beziehungsweise nach temporären Störungen möglichst umgehend wieder hergestellt wird.

Das Selbstmanagement ist für Strehmel und Ulber (2014) eine der zentralen Aufgaben von Führungskräften im Elementarbereich. Dazu gehöre das Stress- und Krisenmanagement sowie eine entsprechende Selbstsorge. Wenn Strehmel und Ulber (2014) diese Aufgaben als so zentral erachten, kann im Umkehrschluss davon ausgegangen werden, dass Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen regelmäßig mit solchen Krisensituationen konfrontiert werden, die angemessen und unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse bearbeitet werden müssen.

Auch mit Blick auf die Kompetenzen, welche für die pädagogischen Führungskräfte aus den unterschiedlichen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens als relevant identifiziert wurden, lassen sich Hinweise finden, die darauf hindeuten, dass Emotionen und Gefühle in der Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte eine relevante Stellgröße sind.

So werden im Kompetenzkatalog des DJI (2014), welcher im Rahmen des WiFF-Projektes entstanden ist, unter Anforderung 24 („Die Kita-Leitung initiiert und begleitet die Zusammenarbeit mit den Eltern“) im Bereich Selbstkompetenz die Reflexion der eigenen Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie die Reflexion eigener Vorbehalte und Vorurteile bezogen auf Wünsche und Ideen der Eltern sowie im Bereich Sozialkompetenz die Unterstützung und Beratung des Teams in herausfordernden und konflikthafter Situationen gefordert. Die Forderung nach diesen Kompetenzen legt nahe, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern häufig nicht konfliktfrei verläuft und die Reflexion der Führungskraft bezüglich ihrer eigenen Kritik- und Konfliktfähigkeit für die Bewältigung solcher Konflikte wesentlich ist. Des Weiteren lässt sich aus den genannten Kompetenzen ableiten, dass auch die Mitarbeitenden in konflikthafte

Auseinandersetzungen mit Eltern geraten und die Führungskraft bei der Begleitung solcher Krisen eine zentrale Rolle spielt.

Ebenfalls im Kompetenzkatalog (DJI, 2014) werden unter Anforderung 29 („Die Kita-Leitung initiiert und moderiert Veränderungsprozesse in der Einrichtung (Change Management)“) einige Kompetenzen gelistet, die für diesen Anforderungsbereich die Relevanz von Emotionen nahelegen. Etwa wenn gefordert wird, dass die Kita-Leitung um die verschiedenen Erwartungen und Widerstände weiß, die an Veränderungsprozesse geknüpft sind, alle Veränderungsbedarfe sensibel und behutsam und mit Wertschätzung für die bisherigen Leistungen kommuniziert oder mögliche eigene Widerstände und Abwehrhaltungen gegenüber Veränderungen reflektiert. Aufgrund der Forderung, dass Führungskräfte im Elementarbereich über diese Kompetenzen verfügen sollten, kann angenommen werden, dass Veränderungen und Veränderungsprozesse häufig sowohl aufseiten der Mitarbeitenden als auch aufseiten der Führungskräfte emotionsbehaftet sind.

In den vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg veröffentlichten Kompetenzbeschreibungen für Schulleiter:innen¹⁸² wird als eine von vier personalen Kompetenzen die Ambiguitätskompetenz der Leitungskräfte gefordert. Diese umfasse die Fähigkeit, Fremdes, Widersprüchliches und Vieldeutiges zur Kenntnis zu nehmen, zu tolerieren und gegebenenfalls zu integrieren. Das Handeln als Schulleiter:in scheint also keineswegs immer von Rationalität und Eindeutigkeit geprägt zu sein. Stattdessen legt die Forderung nach einer solchen Ambiguitätstoleranz die Vermutung nahe, dass Leitungskräfte in der Lage sein müssen, mit widersprüchlichen und mehrdeutigen Anforderungen und Erwartungen umzugehen und damit verbundene polyvalente Interessen in angemessener Weise zu berücksichtigen.

Dass die Arbeit als pädagogische Führungskraft nicht immer reibungslos abzu- laufen scheint, legen auch die Inhalte verschiedener Studiengänge und Qualifikationsprogramme nahe. So erfolgt beispielsweise im Bachelorstudiengang „Leitung von Kindertageseinrichtungen – Kindheitspädagogik“, welcher von der Hochschule Magdeburg-Stendal angeboten wird, im Rahmen von Modul 3.4 („Organisationsentwicklung und Personalmanagement III“) eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Konfliktmanagement“.¹⁸³

Darüber hinaus verdeutlicht auch ein Blick in das vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg angebotene Qualifizierungsprogramm für Schulleitungspersonen¹⁸⁴, dass krisen- und konflikthafte Auseinandersetzungen sowie Belastungssituationen konstitutiv für die Arbeit als Schulleiter:in zu sein scheinen. Fortbildungen zu folgenden Themen stützen diese Annahme: „Konfliktmoderation“; „Stressmanagement“; „Burn-Out-Prophylaxe“; „Das Kritikgespräch rollenklar

182 https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/aufgabenbereiche/schulleit/anforderungsprofil/-kom-petenzbeschreibung_sl.pdf (letzter Abruf: 30.08.2017)

183 https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/MHB_-StG_KITA_April_2016.pdf (letzter Abruf: 25.08.2017)

184 http://lisum.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/personalentwicklung/fuehrungskraeftequalifizierung/MQ_Fuehrungskraefte2018_2017.pdf (letzter Abruf: 31.08.2017)

und erfolgreich führen“; „Führungshandeln und Basiswissen: Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler“.

Als weiteres Beispiel kann das Qualifizierungsprogramm des Deutschen Volkshochschulverbandes angeführt werden.¹⁸⁵ So wird in der Beschreibung der Fortbildungsreihe explizit darauf hingewiesen, dass ein besonderer inhaltlicher Fokus auf der Thematisierung von Spannungsverhältnissen liegt, die sich aus konfligierenden pädagogischen, organisationalen und betriebswirtschaftlichen Erfordernissen und Zielen ergeben.

Mit diesen sehr selektiven exemplarischen Bezügen lässt sich die These stützen, dass Emotionen und Gefühle für das berufspraktische Handeln von Führungskräften aus unterschiedlichen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens von entscheidender Bedeutung sind. Diese Behauptung lässt sich somit nicht nur anhand theoretischer Konzeptionen und bereits vorhandener empirischer Forschungen begründen (vgl. Kapitel 2.3), sondern sie kann auch durch die Betrachtung der geforderten Aufgaben und Kompetenzen von pädagogischen Führungskräften sowie vorhandener Qualifikationsangebote untermauert werden.

Auch wenn aufgrund der bisherigen Ausführungen die These, dass Emotionen und Gefühle im professionellen Handeln von pädagogischen Führungskräften eine wesentliche Rolle spielen und von besonderer Relevanz im berufspraktischen Alltag zu sein scheinen, bestätigt wird, sind eine Reihe von Fragen bislang empirisch nicht untersucht worden:

Mit welchen emotional konnotierten Situationen werden pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert?

Wie gehen pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag mit emotional aufgeladenen, herausfordernden beziehungsweise belastenden Situationen um?

Welche emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und Paradoxien lassen sich mit Blick auf das professionelle Handeln der Führungskräfte aus den drei Segmenten rekonstruieren?

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den drei untersuchten pädagogischen Berufsgruppen?

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, Antworten auf diese offenen Fragen zu liefern. Im folgenden Kapitel werden die dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsmethoden, die Datenerhebung sowie die Datenauswertung näher beschrieben.

185 https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/4_Service/VHS-Weiterbildungsmanagement/vhs-Weiterbildungsmanagement_Infoblatt.pdf (letzter Abruf: 06.07.2018)

3 Forschungsmethoden, Datenerhebung und Datenauswertung

In diesem Kapitel werden die methodologischen Grundlagen der Studie, die angewandten Forschungsmethoden, die praktische Durchführung der Datenerhebung und der Datenauswertung sowie die Reflexion des Forschungsprozesses beschrieben.

3.1 Forschungsdesign: Ansatz, Methodologie und Methoden

Im ersten Unterkapitel werden zunächst die besonderen Herausforderungen skizziert, vor denen Forschende bei der empirischen Untersuchung von Emotionen und Gefühlen stehen. Im zweiten Unterkapitel wird auf die Merkmale der Situation als sozialwissenschaftliche Kategorie beziehungsweise Analyseeinheit eingegangen. Der Ansatz der komparativen Berufsgruppenforschung wird im dritten Unterkapitel beschrieben. Das vierte Unterkapitel enthält Ausführungen zur Methodologie der Grounded Theory. Im fünften Unterkapitel wird die Datenerhebung dargestellt. Dazu werden zunächst die wissenssoziologischen und methodischen Grundlagen des Experteninterviews herausgearbeitet. Es folgen Angaben zur Leitfadententwicklung und zur Interviewdurchführung. Anschließend wird auf die Kontaktierung der Expertinnen und Experten sowie das theoretische Sampling eingegangen. Das fünfte Unterkapitel schließt mit den Kurzporträts der befragten Führungskräfte. Im sechsten und letzten Unterkapitel wird die Datenauswertung beschrieben. Zunächst werden dabei die Kodierprozeduren der Grounded Theory vorgestellt. Es schließen sich Erläuterungen zur Interviewaufzeichnung, Transkription und Anonymisierung an, bevor zum Schluss das praktische Vorgehen bei der Datenauswertung expliziert wird.

3.1.1 Herausforderungen bei der empirischen Erfassung von Emotionen

Die empirische Erforschung von Emotionen stellt die Forschenden vor einige besondere Herausforderungen. Dabei treten diese Schwierigkeiten bei der empirischen Annäherung an emotionale Phänomene disziplinübergreifend auf.¹⁸⁶ So spricht Arnold (2003a) beispielsweise davon, dass Emotionen ein „sperriger und gemiedener

¹⁸⁶ Wulf (2014) macht mit Blick auf die in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verankerte Emotionsforschung darauf aufmerksam, dass diesen jeweils verschiedene Emotionsbegriffe zugrunde liegen: „Ein Vergleich zwischen der Emotionspsychologie, der Psychoanalyse, der Kulturanthropologie, der Literatur-, Musik- und Kunstwissenschaft, der Phänomenologie, der Mentalitätsforschung macht dies deutlich. Einige Untersuchungen erforschen die biologischen Aspekte der Emotionen, andere verweisen auf deren sozialen und historischen Charakter, auf ihre Gesell-

Gegenstand der Sozialwissenschaften“ (S. 1) sind. Für Janke et al. (2008) gehört „der Gegenstand der Emotion zu den schwierigsten Gegenstandsbereichen der Psychologie“ (S. 19).¹⁸⁷ Auch die Emotionssoziologie „erklärt einen Phänomenbereich ihr Eigen, der sich seit jeher gegen eine wissenschaftliche Durchdringung widerspenstig gesperrt hat“ (Senge, 2013, S. 12).¹⁸⁸ Gieseke (2016) ist der Ansicht, dass sich insbesondere Forschende aus dem deutschsprachigen Raum mit diesem Forschungsgegenstand „schwer tun“ (S. 82). Farrenberg et al. (2018) kommen zu dem Schluss, dass „Emotionen und Affekte (...) nur schwer in den Griff zu bekommen sind“ (S. 271).

Die erste Herausforderung bei einer empirischen Annäherung an Gefühle und Emotionen besteht bereits darin, diese in einer angemessenen Weise zu bestimmen und zu definieren (Gluck et al., 2010; Janke et al., 2010; vgl. dazu auch Kapitel 2.1.1). Otto et al. (2000a) zufolge scheinen Definitionen in der Emotionspsychologie „besonders widerspenstig“ (S. 11) zu sein. Breinbauer (2018) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Begriffsverwirrung“ (S. 44). Huber und Krause (2018c) machen ebenfalls auf dieses Problem mit der folgenden Frage aufmerksam: „Wie kann man etwas erfassen, das schon der Sache nach nur schwer bestimmbar ist?“ (S. 10). Sie fordern mit Blick auf eine bildungswissenschaftliche Emotionsforschung eine „gegenseitig aufeinander bezogene Verwiesenheit und Konstitution von Gegenstand und Methode“ (S. 10).

Huber und Krause (2018c) weisen auch auf epistemologische Probleme bei der wissenschaftlichen Reflexion von Emotionen hin und beziehen sich dabei auf die „Flüchtigkeit, Subjektivität, Uneindeutigkeit, Unvorhersehbarkeit, Gleichzeitigkeit und Unberechenbarkeit“ (S. 5) von Emotionen (vgl. auch Dunkel, 1988; Gooty et al.,

schaftlichkeit und Kulturalität (...). Ob, wie, wann und wie weit sich diese Perspektiven verschränken lassen, ist nach wie vor eine schwierige Frage.“ (Wulf, 2014, S. 113 f.) Zu dieser Problematik äußert sich ebenfalls Huber: „Die Zugänge in der Erforschung und Beschreibung von Emotionen sind zum Teil derart heterogen, dass unter derselben Bezeichnung unterschiedliche Phänomene untersucht werden. Dies wiederum geht mit einer widersprüchlichen und zum Teil unüberschaubaren Fülle an empirischen Befunden einher, deren einzig gemeinsamer Bezugspunkt der Begriff Emotion zu sein scheint.“ (Huber, 2018, S. 92) Wulf (2014) ergänzt, dass in der psychologischen Forschung eher die individuellen Dimensionen von Emotionen und Gefühlen untersucht werden, wohingegen in historisch-anthropologischen und ethnografischen Forschungen vor allem die kulturellen und kollektiven Dimensionen in den Blick genommen würden. Auch Gieseke (2016) betont, dass emotionsspezifische Fragestellungen anhand sehr unterschiedlicher theoretischer und empirischer Zugänge angegangen werden können. Mayring (2003b) weist ebenfalls darauf hin, dass die Emotionserfassung an unterschiedlichen Analyseebenen ansetzen kann. Er führt diesbezüglich das subjektive Erleben, die kognitiven Einschätzungen, neurophysiologische Indikatoren und das Ausdrucksverhalten an. Die Ergebnisse aus diesen Analyseergebnissen seien nur schwer miteinander vergleichbar. Mayring (2003b) kritisiert die Haltung, nach der die vier Komponenten als gleichgewichtige Bestandteile von Emotionen betrachtet werden. Seiner Ansicht nach muss in der Emotionspsychologie die Ebene des subjektiven Erlebens primär sein. In eine ähnliche Richtung argumentiert Ulich (1995). Ihm zufolge müsse eine Emotionsforschung, die sich für die „wirklichen Gefühle wirklicher Menschen“ (S. 1) interessiere, „erlebnisorientiert“ (S. 1) sein. Gefühle sind, so Ulich (1995), „subjektive Erfahrungstat-sachen“ (S. 1), die aus der Perspektive der Erlebenden beschrieben werden müssten.

187 Janke et al. (2008) spezifizieren diese Behauptung wie folgt: „Die Erforschung von Emotionen ist in höherem Maße als die anderer Konstrukte, etwa der Wahrnehmung, mit grundsätzlichen Herausforderungen verbunden, die von der Definition, bis zur Messung und den Anforderungen an ein angemessenes Experimentieren reichen“ (S. 16).

188 Senge (2013) warnt darüber hinaus sogar vor den möglichen Fallstricken bei einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit emotionalen Phänomenen: „Deutlich werden sollte aber, in welche Verstrickungen man sich begibt, wenn man sich auf einen doch so selbstverständlichen und im Alltagsverständnis daher ‚harmlosen‘ Gegenstand wie die menschlichen Gefühle einlässt“ (S. 26).

2010; Gyurak et al., 2011; Nittel, 1998; Wulf, 2014, 2018).¹⁸⁹ Für Nittel (1998) sind Gefühle „innere Zustände, die eigenen Regeln folgen“ und „kommen und gehen“ (S. 45). Wulf (2014) betont, dass es schwer sei, Emotionen aufgrund ihres fließend-flüchtigen Charakters zu Objekten der Erkenntnis zu machen. Für ihn besteht „zwischen ihrer Dynamik und dem Anspruch auf distanzierte objektive Erkenntnis (...) ein unauflösbares Spannungsverhältnis“ (S. 113).

Gieseke (2016) sieht die Schwierigkeit bei der Erforschung von Emotionen vor allem in der Komplexität des Gegenstandes begründet:

„Mithilfe der jeweiligen Emotion wird ein feinmaschiges ‚Spinnennetz‘ hergestellt, das alle körperlichen und psychischen Funktionen miteinander verbindet. Dadurch scheinen die Emotionen so wirksam, so wenig greifbar oder nicht beschreibbar“ (Gieseke, 2016, S. 53).

Das bisherige Methodenrepertoire eignet sich Gieseke (2016) zufolge nur bedingt dazu, Emotionen „ausreichend in den Prozess- und Wechselwirkungsbezügen“ (S. 53) zu erforschen. Weitere Gründe für die nur mühsam zu bewerkstellende Annäherung an eine empirische Erforschung emotionaler Phänomene sind nach Ansicht von Huber und Krause (2018c) „das individuelle Erfahren und Erleben von Emotionen, deren teilweise latente Wirkung, diffuser Charakter und deren uneinheitlicher und spontaner Ausdruck“ (S. 10).

Rajah et al. (2011) nennen ebenfalls weitere Aspekte, welche die Erforschung von Emotionen zu einem komplexen und anspruchsvollen Vorhaben machen. Dieselben Ereignisse könnten bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Emotionen führen, ähnliche Emotionen könnten mit unterschiedlichen Folgen korrelieren und verschiedenen Emotionen könnten die gleichen Indikatoren zugrunde liegen.

Diese skizzierten Herausforderungen bei der empirischen Untersuchung von Emotionen und Gefühlen haben vor allem in der erziehungswissenschaftlichen Forschung dazu geführt, dass eine entsprechende Auseinandersetzung lange Zeit vernachlässigt wurde (vgl. dazu Huber & Krause, 2018c; siehe dazu auch Kapitel 2.1.5). Huber und Krause (2018c) kritisieren diese Haltung mit den folgenden Worten:

„Aber nur, weil ein so zentraler Gegenstand wie Emotion schwierig zu erschließen ist oder über lange Zeit durch eine vermeintlich gegenläufige Position ausgeblendet wurde, kann es sich eine wissenschaftliche Disziplin – und damit auch die Bildungswissenschaft – nicht leisten ihn weiterhin außer Acht zu lassen oder nur implizit zu bearbeiten.“ (Huber & Krause, 2018c, S. 5)

189 Wulf (2014) rekurriert ebenfalls auf das Problem der Uneindeutigkeit von Gefühlen sowie die Schwierigkeit, spezifische Gefühle quantifizierend zu erfassen: „Übernimmt man diese keineswegs allgemein akzeptierte Unterscheidung, dann sind Emotionen wie Wut, Angst und Ekel eher durch ihre kurze Dauer, ihr Auftreten in plötzlichen, sich verändernden Lebenssituationen, durch intensive Erregungszustände und durch motorische Ausdrucksformen gekennzeichnet. Gefühle wie Liebe und Vertrauen hingegen sind nicht durch messbare Erregungszustände und unmittelbare Reaktionsweisen auf neue Situationen charakterisiert. Sie sind eher Ausdruck von latenten Dispositionen und Hintergrundgefühlen und lassen sich nicht eindeutig machen.“ (Wulf, 2014, S. 115)

Mayring (2003b) unterscheidet prinzipiell drei Ansätze der Emotionsforschung: die Erfassung des subjektiven Erlebens, die Erfassung des Ausdrucksverhaltens sowie die Erfassung physiologischer Emotionsindikatoren. Da Gefühle und Emotionen maßgeblich durch situative Einflüsse und kontextuelle Bedingungen hervorgerufen und beeinflusst werden, wird zunehmend die Forderung laut, Emotionen und Gefühle aus diesem Grund auch vermehrt unter der Berücksichtigung der Situation, in der sie in Erscheinung treten, zu erforschen (Denzin, 1990; Gooty et al., 2010; Rajah et al., 2011; Urban, 2008; Wulf, 2018). So insistiert etwa Denzin (1990): „emotion must be studied as lived experience“ (S. 86). Für Rajah et al. (2011) ist es „important that emotionality of leaders is integrated with the situation they are surrounded by“ (S. 1112). Nach Ansicht von Gooty et al. (2010) eignen sich besonders qualitative Ansätze, um die dynamische Qualität von Emotionen angemessen berücksichtigen zu können.

Bei dem für die hier präsentierte Studie gewählten Zugang der Datenerhebung sollten vor dem Hintergrund dieser Ausführungen vor allem die situative und kontextuelle Verankerung und Verortung der emotionalen Phänomene berücksichtigt werden. Dazu schienen vor allem zwei Verfahren geeignet zu sein: Interviews und teilnehmende Beobachtung. Beide Methoden der Datenerhebung ermöglichen in hohem Maße die Berücksichtigung von situativen Aspekten und Kontextfaktoren. Die teilnehmende Beobachtung weist jedoch mit Blick auf die Emotionsforschung generell sowie auf das spezifische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie einige gravierende Nachteile auf.

So betont beispielsweise Rindermann (2009), dass ein Zugang zu Gefühlen „von außen“ (S. 22) schwierig sei.¹⁹⁰ Seiner Ansicht nach sind „Wahrnehmung und Umgang mit Emotionen bei sich (...) einer externen Einschätzung kaum zugänglich“ (S. 22). Auch Magyar-Haas (2018) hebt hervor, dass ein ethnografischer Zugang zur Erforschung von Emotionen problematisch sei:

„Welches Gefühl explizit vorliegt, entzieht sich der Beobachtbarkeit: nicht nur für die Forscherin oder für die anwesenden Anderen, sondern – vor dem Hintergrund der Unverfügbarkeit der Gefühle – momentanhaft auch für die affizierten Personen selbst.“ (Magyar-Haas, 2018, S. 28 f.)

Rajah et al. (2011) benennen ein weiteres Hindernis bezüglich der empirischen Erforschung von Emotionen, welches vermutlich in besonderem Maße für ethnografische Zugänge gelten dürfte. So sei es schwierig, empirisch zwischen gezeigten und tatsächlich gefühlten Emotionen zu differenzieren (vgl. zu den sogenannten Darbie-

¹⁹⁰ Dunkel (1988) macht ebenfalls auf die Problematik eines solchen Forschungszugangs aufmerksam: „Die persönliche Erlebnisqualität eines Gefühls ist für ‚Außenstehende‘ nicht so einfach erkennbar, nachvollziehbar, jedenfalls nicht in dem Sinne von Berechenbarkeit, von ‚objektiver‘ Meßbarkeit“ (S. 68). Generell stellt Dunkel (1988) die „objektive Messbarkeit“ von Gefühlen infrage. Für ihn handelt es sich bei dem „menschliche[n] Faktor“ (S. 82) um ein „diffus erscheinende[s] Phänomen“ (S. 66), welches aufgrund der persönlichen Erlebnisqualität von Gefühlen und deren Flüchtigkeit unzugänglich für eine „objektive Meßbarkeit“ (S. 68) sei. Zu einem ähnlichen Schluss gelangt Feldman Barrett (2006): „The experience of emotion cannot be measured objectively“ (S. 26).

tungs/Gefühlsregeln auch Kapitel 2.1.4).¹⁹¹ Nach Meinung von Farrenberg et al. (2018) lässt sich der „Anspruch einer ethnographischen Beobachtbarkeit von Emotion und Emotionsexpression kritisch hinterfragen“ (S. 265).¹⁹²

Das Experteninterview hingegen eignet sich besonders für die Untersuchung von Prozessabläufen, wenn diese

„in der Vergangenheit stattgefunden haben (und sich also nachträglich nicht mehr beobachten lassen); wenn die Prozesse zu komplex sind, so dass wir als Beobachterinnen nicht überall präsent sein können; wenn der Zugang zum Feld es nicht zulässt, etwa weil wir an der Veranstaltung/am Prozess nicht teilnehmen dürfen“ (Bogner et al., 2014, S. 22).

Diese drei Argumente scheinen mit Blick auf die vorliegende Studie relevant zu sein: Zunächst interessiert nicht nur das kleine Spektrum an Ereignissen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung stattfinden, sondern auch Vorfälle und Episoden, die sich in der Vergangenheit ereignet haben. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die relevanten emotionalen Phänomene zumindest teilweise einen Komplexitätsgrad aufweisen, der die Möglichkeiten der Erfassung mittels teilnehmender Beobachtung übersteigt. Insbesondere gilt dies etwa für Vorgänge, die sich über längere Zeiträume erstrecken und sich an verschiedenen Orten abspielen. Schließlich dürfte es sich gerade bei emotional konnotierten, aufgeladenen und für die pädagogischen Führungskräfte herausfordernden Ereignissen in vielen Fällen um sehr persönliche und intime Situationen handeln, über welche die Leitungspersonen erst retrospektiv berichten können.¹⁹³ Bei einer teilnehmenden Beobachtung käme außerdem die Schwierigkeit hinzu, genau dann zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein, wenn sich diese Vorfälle ereignen.

Darüber hinaus erscheint das Experteninterview auch deswegen als geeignete Datenerhebungsmethode, weil es neben einer thematischen Fokussierung eine diskursive Interviewstruktur ermöglicht. So erfordern nach Ansicht von Trinczek (2009) insbesondere Interviews mit Führungskräften eine argumentativ-diskursiv angelegte Struktur, da dies den „vorgängigen Regeln der alltagsweltlichen Kommunikation“ (S. 234) dieser Zielgruppe eher entspreche, als die etwa bei narrativen Interviews

191 Nach Fischbach (2009) trifft dies in besonderem Maße auch auf Situationen im Kontext von Führung zu: „Das Unterdrücken von aktuell erlebten Emotionen beziehungsweise das Zeigen von Emotionen, die man nicht empfindet, ist ebenfalls eine Anforderung in Führungsinteraktionen“ (S. 43).

192 Farrenberg et al. (2018) führen diesen Gedanken weiter aus: „Die Beobachtbarkeit von Gefühlsexpressionen verleiten zu der Annahme, man würde die/den Andere_n verstehen, was jedoch voraussetzt, Gefühlsexpressionen seien immer eindeutig als Ausdruck einer bestimmten Emotion identifizierbar“ (S. 267). Mehrere Studien würden einer solchen Annahme jedoch widersprechen. Weiter verweisen Farrenberg et al. (2018) darauf, dass beispielsweise Tränen ein Ausdruck ganz unterschiedlicher Emotionen sein können: „Was für die/den Eine_n traurig ist, macht den/die Andere_n wütend, aber auch Wut kann Tränen hervorbringen. Selbst wenn die wahrgenommene Gefühlsexpression als Traurigkeit beurteilt wird und die weinende Person tatsächlich Traurigkeit empfindet, lässt sich noch keine Aussage darüber treffen, woraus die Traurigkeit entstanden ist. [...] Unterscheidungen zwischen verschiedenen Emotionen lassen sich demnach nicht anhand der körperlichen und sichtbaren Gefühlsexpressionen ausmachen, sondern nur unter Berücksichtigung des leiblichen Spürens aus der Perspektive des fühlenden Menschen.“ (Farrenberg et al., 2018, S. 267)

193 Nach Mayring (2003b) wählen viele Emotionsforschende den Zugang einer retrospektiven Erhebung. Diese habe gegenüber der Induktion und Erhebung im Alltag einige Vorteile. So könne damit eine große Vielfalt emotionaler Phänomene auch über größere Zeiträume hinweg erfasst werden. Nachteile bei diesem Vorgehen seien die selektive Erinnerung und die nachträgliche Bearbeitung als potenzielle Fehlerquellen.

praktizierte neutral-unterstützende Haltung. Trinczek (2009) zufolge lässt sich die „Geringschätzung des leitfadengestützten Interviews als ‚schmutziges‘ Verfahren (...) nicht zuletzt auf die Fetischierung einer möglichst schwach ausgeprägten Interviewer-Intervention im qualitativen Paradigma“ (S. 237) zurückführen.¹⁹⁴ Das Experteninterview sieht Trinczek (2009) als Chance für die Führungskräfte, „ihrer ‚Lust‘ am handlungsentlasteten intellektuellen Austausch, am Argumentieren und Diskutieren nachzugehen“ (S. 234).

Rindermann (2009) liefert ein weiteres Argument für die Erforschung von Emotionen mittels Interview beziehungsweise über Selbstberichte. Seiner Ansicht nach kennt „niemand eine Person so genau wie eine Person sich selbst“ (S. 22). Für die Erfassung emotionaler Phänomene anhand verbaler Daten spricht schließlich auch die enge Verbindung zwischen Emotion und Sprache:

„Gibt es in einer Kultur ein Wort, das eine bestimmte Emotion bezeichnet, so lässt sich diese Emotion auch in dieser Kultur nachweisen. Fehlt dieses Wort jedoch in einer anderen Kultur, so gibt es in dieser Kultur auch nicht die mit diesem Wort bezeichnete Emotion.“ (Wulf, 2014, S. 120)¹⁹⁵

Auch wenn das Experteninterview, wie dargestellt, mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie einige entscheidende Vorteile hat, weist es, wie jede Datenerhebungsmethode, gewisse Limitationen auf. So lassen sich etwa nonverbale Aspekte nur sehr bedingt erfassen. Diese können beispielsweise besser mittels teilnehmender Beobachtung oder Videografie untersucht werden. Des Weiteren handelt es sich bei Interviewdaten um Selbstauskünfte der interviewten Personen. Zwar wird mittels der rekonstruktiven Datenauswertung versucht, auch „hinter die Fassade“ der vordergründigen Schilderungen zu schauen. Die Daten weisen jedoch auf alle Fälle einen stark perspektivisch-subjektiven Charakter auf. Tatsächlich wird mit den erzielten Ergebnissen auch kein Anspruch auf Objektivität im Sinne klassischer psychometrischer Testgütekriterien erhoben. Vielmehr wird die Subjektivität qualitativer Forschung in Rechnung gestellt (siehe dazu auch Kapitel 3.2). Arnold (2003a) beispielsweise ist der Ansicht, dass Emotionalität generell „nur perspektivisch zu

194 Trinczek (2009) ist der Meinung, es habe sich „hinsichtlich eines optimalen Interviewsettings eingebürgert, nahezu unhinterfragt davon auszugehen, dass Befragte ihre subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Relevanzstrukturen am besten in einer Interviewsituation entfalten können, die durch weitgehende Nicht-Intervention durch den Interviewer gekennzeichnet ist“ (S. 228). Narrative Interviews mit Führungskräften problematisiert er wie folgt: „Ein Interview mit einer Führungskraft etwa relativ rasch mit der Bitte um eine möglichst lange Narration einzuleiten, birgt die Gefahr des Scheiterns des gesamten Interviews – eben weil eine solche Interviewsituation den alltäglichen Kommunikationsstrukturen in Betrieben nahezu diametral entgegensteht. [...] Dabei würde sich eine erhebliche Lücke zu den im Feld vorgängigen Regeln alltagsweltlicher Kommunikation auftun.“ (Trinczek, 2009, S. 230)

195 Bezüglich der zentralen Stellung der Sprache bei der Erfassung des subjektiven Emotionserlebens siehe auch Mayring (2003b) und Schmidt-Atzert (2000). Schmidt-Atzert (2000) beispielsweise schreibt dazu: „Emotionale Zustände sind nicht direkt beobachtbar; für Untersuchungszwecke muss man sich mit den Bezeichnungen begnügen, die von den Menschen dafür verwendet werden. Geeignet sind in erster Linie sprachliche Bezeichnungen, also Emotionswörter.“ (Schmidt-Atzert, 2000, S. 32)

fassen“ (S. 6) sei.^{196,197} Eine „objektivere“ Methode wäre zum Beispiel der Einsatz von physiologischen Messungen oder neurowissenschaftlichen Untersuchungen, wie sie im Bereich der Emotionsforschung durchaus häufig eingesetzt werden. Jedoch muss diesbezüglich einschränkend gesagt werden, dass deren Aussagekraft bislang relativ gering ist, wenn man den Bereich der klar voneinander abgrenzbaren Basisemotionen verlässt und auch komplexere und differenziertere Gefühlszustände untersuchen möchte (zum Problem der Uneindeutigkeit von Gefühlen siehe beispielsweise Huber & Krause, 2018c sowie Wulf, 2014).

Daher wurde schließlich die Entscheidung getroffen, die Bedeutung von Emotionen und Gefühlen für das berufliche Handeln von pädagogischen Führungskräften auf der Basis von Daten zu rekonstruieren, die durch Experteninterviews (vgl. Kapitel 3.1.5.1) erhoben werden. Die Fragen des Leitfadens (vgl. Kapitel 3.1.5.2) zielen in erster Linie darauf ab, bei den befragten Führungskräften die Schilderung von emotional aufgeladenen Situationen und Episoden zu evozieren.¹⁹⁸ Dieses Vorgehen hat unter anderem den Vorteil, dass damit die situative Verankerung und kontextuelle Einbettung von Emotionen und Gefühlen in den Blick genommen werden kann. Die Situationsbeschreibungen werden mit den Techniken der Grounded Theory (vgl. Kapitel 3.1.6.1) rekonstruktiv ausgewertet. Die fallübergreifende Analyse ermöglicht schließlich die Ausarbeitung einer gegenstandsbezogenen Theorie mittlerer Reichweite (vgl. Kapitel 3.1.4).

196 Prengel et al. (2013) bemerken, dass Forschung immer „perspektivisch begrenzt und strukturiert“ (S. 32) sei. Je nach Perspektive ergeben sich unterschiedliche „Erkenntnismöglichkeiten, aber auch spezifische Erkenntnisbegrenzungen“ (S. 23). Prengel et al. (2013) begründen diesen begrenzten Ausschnitt an Erkenntnis wie folgt: „Weil Wirklichkeit das Fassungsvermögen der Medien, in denen Wissen transportiert wird, des menschlichen Geistes und der Gedächtnishilfen in Gestalt von Büchern und Datenbanken übersteigt. Jede wissenschaftliche Aussage und Handlung beruht auf einer Auswahl aus der nicht fassbaren Fülle möglicher Aspekte.“ (Prengel et al., 2013, S. 32) Forschungsmethoden sind für Prengel et al. (2013) schließlich „perspektivisch ausgerichtete Instrumente, um Wissen in ausgewählten Perspektiven zu erschließen“ (S. 33). Aus diesen Prämissen leiten Prengel et al. (2013) die Forderung an die Forschenden ab, dass diese genau zu erklären haben, „von welchem Ort aus, mit welcher Fragestellung, mit welchen Instrumenten und in welchem theoretischen Horizont sie welche sozialen, räumlichen, zeitlichen Aspekte eines Gegenstandes erkunden“ (S. 33). Goffman (1977) weist ebenfalls darauf hin, dass sich aus den verschiedenen Rollen, die Personen bei einer Tätigkeit innehaben, meistens unterschiedliche Auffassungen davon ergeben, was in der jeweiligen Situation vor sich gehe. Was für einen Golfspieler Spiel sei, empfinde der Balljunge vermutlich als Arbeit. Nach Goffman (1977) werde „die Vielfalt hier noch dadurch kompliziert, daß diejenigen, die verschiedene Perspektiven an die ‚gleichen‘ Ereignisse herantragen, im allgemeinen verschiedene Blickwinkel und Standpunkte einnehmen“ (S. 17).

197 Mit Blick auf die Emotionsforschung führt Arnold (2003a) diesen Aspekt wie folgt weiter aus: „Wir haben es demnach in der Sozialforschung vielfach mit einer anders gearteten Beziehung zur empirischen Realität zu tun: Diese ist dem Beobachter nicht äußerlich, sondern ganz oder in wesentlichen Bestandteilen innerlich. Und dort, wo er empirische Belege für seine Hypothesen, Beobachtungen und Schlussfolgerungen ‚am Objekt‘ (gemeint: an anderen Subjekten oder auch an sich selbst) zu überprüfen sucht, liegen diese vielfach nicht ‚offen zu Tage‘, sondern sind ‚hinter dem Rücken‘ der Akteure wirksam oder durch Rationalisierungen, Projektionen und sozial erwünschte Denkweisen dem analytischen Blick verstellt. In besonderem Maße gilt das Gesagte für die Emotionsforschung, die die verborgene Innerlichkeit sozusagen explizit zum Gegenstand erhebt. Für eine realistische Beurteilung der Wissenschaftlichkeit solcher Innerlichkeitsforschung ist es deshalb unverzichtbar, ihrer notwendigerweise ‚anders gearteten Beziehung zur Realität‘ Rechnung zu tragen.“ (Arnold, 2003a, S. 2)

198 Durch die Evozierung der Schilderung von emotional konnotierten, aufgeladenen und herausfordernden Situationen und Episoden soll eine Aktualisierung von Handlungsorientierungen, die für das professionelle Handeln der pädagogischen Führungskräfte relevant sind, ermöglicht werden. So weist Hoffmann-Riem (1994) darauf hin, dass die Güte der Forschungsergebnisse nicht zuletzt davon abhängen, inwiefern es in der Forschungssituation gelinge, alltägliche Handlungsorientierungen zu aktualisieren. Dies könne beispielsweise durch die Rekapitulierung von Handlungskontexten geschehen, auf deren Basis die „Kluft zwischen Sprache und Handeln, zwischen Interviewdaten und sozialer Wirklichkeit“ (S. 41) überbrückt werden kann.

3.1.2 Die Situation als sozialwissenschaftliche Analyseeinheit

„If men define situations as real,
they are real in their consequences.“

(sogenanntes Thomas-Theorem;
zit. nach McHugh, 1986, S. 8)

Im vorherigen Kapitel wurden die Herausforderungen skizziert, welche mit der empirischen Untersuchung von Emotionen und Gefühlen verbunden sind. Für die vorliegende Studie wird als forschungsmethodischer Zugang die Rekonstruktion von Situationsbeschreibungen gewählt. Mittels Experteninterviews werden emotional konnotierte und möglichst detailliert geschilderte Ereignisse, Erlebnisse und Handlungen erfasst, wie sie von den pädagogischen Führungskräften selbst erlebt beziehungsweise durchgeführt wurden. Diese Situationsbeschreibungen werden anschließend anhand des rekonstruktiven Verfahrens der Grounded Theory ausgewertet. Die Situationsbeschreibungen bilden somit den Nukleus, auf dem die Datenanalyse aufbaut. Aufgrund der Tatsache, dass der Situation im Rahmen dieser Forschungsarbeit eine so tragende Rolle zukommt, erscheint es notwendig, dieses Phänomen genauer zu spezifizieren, also zu erläutern, was genau unter einer Situation im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Kategorie beziehungsweise Analyseeinheit zu verstehen ist.

Der Begriff „Situation“ lässt sich auf das lateinische Wort *situs* (= Lage, Stellung) sowie den französischen Ausdruck *situer* (= in die richtige Lage bringen) zurückführen (Duden, 2018). Dem Duden (2018) zufolge werden mit dem Situationsbegriff Verhältnisse und Umstände gefasst, „in denen sich jemand [augenblicklich] befindet“ (o. S.) oder solche, die „einen allgemeinen Zustand kennzeichnen“ (o. S.).

Beim Konzept der „Definition der Situation“ handelt es sich um eines der zentralsten und einflussreichsten Konzepte der (soziologischen) Handlungstheorie (Kroneberg, 2011; Lexikon der Geographie, 2001). Eine Situation ist das Ergebnis der „zielspezifischen, intentionsabhängigen (...) Situationsdefinition“ (Lexikon der Geographie, 2001, o. S.). Im handlungstheoretischen Sinne gebe es keine Situation *per se*.¹⁹⁹ Die Ausprägung einer Situation sei immer davon abhängig, „in welchem Handlungszusammenhang die beteiligten Akteure engagiert sind“ (o. S.). In einem sehr allgemeinen Zugriff kann man eine Situation als einen „raum-zeitlich definierten Kontext des Handelns [verstehen], der immer sowohl sozial-kulturelle, physisch-materielle als auch subjektiv-mentale Komponenten aufweist“ (o. S.).²⁰⁰

199 McHugh (1986) beschreibt das Phänomen der Situationsdefinition wie folgt: „The definition of the situation is the sociological notion analogous to the more general one of ‚meaning‘. An object is nothing, of course, until it has meaning and thus can be differentiated in some way, treated in some way, can provoke a response, can serve to indicate something else, and so forth.“ (McHugh, 1986, S. 50)

200 Für McHugh (1986) sind Zeit und Raum ebenfalls notwendige Bestandteile der Situationsdefinition. Umgekehrt sei die Situationsdefinition eine notwendige Komponente geordneter sozialer Interaktion. Zur Beschreibung der zeitlichen und räumlichen Aspekte der Situationsdefinition verwendet McHugh (1986) die beiden zentralen Parameter *emergence* und *relativity*. Die Emergenz bezieht sich dabei auf die zeitlichen Aspekte der Situationsdefinition und entsprechende Transformationen, wohingegen die Relativität auf die räumlichen Dimensionen und ihre Variabilität abstellt. Änderungen in diesen beiden Parametern führen zu Veränderungen in bestimmten konkreten Situations-

Eine Situation zu definieren bedeutet Kroneberg (2011) zufolge, „ihr eine bestimmte Interpretation zu geben, also eine bestimmte Situationsdeutung vorzunehmen“ (S. 62). Nach Mijic (2010) war der amerikanische Soziologe William I. Thomas der Erste, der den Zusammenhängen zwischen der subjektiven Deutung einer Situation und den sich daraus ergebenden Handlungskonsequenzen nachging.²⁰¹ Thomas zufolge sei nicht der „reale“ Sachverhalt ausschlaggebend, sondern dessen Interpretation. Auch wenn die jeweiligen Interpretationen nicht der Realität entsprechen, ergeben sich aus den Interpretationen reale Konsequenzen (Mijic, 2010).²⁰² Dies bringt Thomas in dem als Thomas-Theorem bekannten Satz zum Ausdruck: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (McHugh, 1986, S. 8). Diesen hat er 1928 zusammen mit Dorothy Swaine Thomas in der Studie „The Child in America“²⁰³ (1928) veröffentlicht. Für Mijic (2010) handelt es sich bei dem Thomas-Theorem um den vielleicht bekanntesten Satz innerhalb der Soziologie.

Für Thomas und Thomas (1928) ist, Mijic (2010) zufolge, für das Verständnis von Verhaltensweisen die Analyse der Situationen, in denen sich dieses Verhalten manifestiert, von zentraler Bedeutung. Entscheidend sei unter anderem, jene Faktoren in den Blick zu nehmen, die das Verhalten bedingt haben. Dies sei insofern von größter Relevanz, da das Verhalten eines Individuums eng mit seiner persönlichen Situationsdefinition zusammenhänge. Diese Situationsdefinition könne dabei entweder der objektiven Wirklichkeit entsprechen oder aber eher seiner subjektiven Vorstellung. Die von Thomas und Znaniecki (1958) in *The Polish Peasant in Europe and America* praktizierte methodische Herangehensweise wurde von vielen Soziolo-

definitionen. Zum Begriff der Relativität führt McHugh (1986) weiter aus: „Relativity indicates the absence of an ultimate reality (...). Only criteria can signify reality and criteria are variable. Because of the nature of conceptualization, the denotative and connotative meanings of concepts cannot fully exist except for the observer who conceptualizes. Consequently, of observations differ according to time and place measurement, there is no possibility of a physical or social ontology. There are instead ‚multiple realities‘-valid through varied descriptions of a set of relationships that depend upon one’s perspective or location within the set.“ (McHugh, 1986, S. 28 f.). Bezüglich des Konzeptes der multiplen Realitäten bezieht sich McHugh (1986) auf die Arbeiten von Alfred Schütz: „They imply, by their use of the phrase ‚definition of the situation‘, that there is no one-to-one correspondence between an objectively real world and people’s perspectives of that world, that instead something intervenes when events and persons come together, an intervention that makes possible the variety of interpretations which Schutz [sic] calls ‚multiple realities‘. According to this view, the same events or objects can have different meanings for different people, and the degree of difference will produce comparable differences in behavior.“ (McHugh, 1986, S. 8) Für Schütz (1945) selbst existieren wahrscheinlich „an infinite number of various orders of realities, each with its own special and separate style of experience“ (S. 533). Schütz (1945) wiederum recurriert in seinen Ausführungen zu den multiplen Realitäten auf den Realitätsbegriff von William James. Schütz (1945) zufolge meint Realität *sensu* James „simply relation to our emotional and active life“ (S. 533). Auch an dieser Stelle lässt sich folglich ein Zusammenhang zwischen der Situationsdefinition und den Emotionen der beteiligten Akteurinnen und Akteure aufzeigen.

201 Auch Kroneberg (2011) sieht die „eigentliche Geburtswiege des Konzepts der Definition der Situation“ (S. 66), wozu er maßgeblich das Thomas-Theorem zählt, im sogenannten interpretativen Paradigma.

202 Als eindrückliches Beispiel für dieses Phänomen führt Mijic (2010) das Stück „Romeo und Julia“ von William Shakespeare an. Romeo glaubt irrlicherweise, Julia sei tot. Diese Interpretation veranlasst ihn, sich selbst zu töten. Als Julia schließlich aus dem Schlaf erwacht und den toten Romeo neben sich sieht, bringt auch sie sich um. Anhand dieser Tragödie lässt sich eindrücklich zeigen, wie die von Romeo vorgenommene Situationsdefinition äußerst reale und in diesem Fall tragische, weil tödliche Konsequenzen nach sich zieht.

203 In ihrer Studie *The Child in America* (Thomas & Thomas, 1928) unterziehen die Autorinnen und Autoren die verschiedenen Ansätze zur Behandlung von Verhaltensproblemen bei delinquenten Kindern und Jugendlichen einer Bestandsaufnahme (Mijic, 2010). Nach Mijic (2010) ist *The Child in America* eine „Art Plädoyer für eine soziologische Methodik (...), die sich am Studium von Situationen orientiert“ (S. 22). In anderen Forschungen habe Thomas diesen methodischen Grundsatz auch empirisch umgesetzt. Mijic (2010) weist diesbezüglich vor allem auf die Studie *The Polish Peasant in Europe and America* (Thomas & Znaniecki, 1958) hin, in der William I. Thomas zusammen mit Florian Znaniecki die Lebenssituation von polnischen Bauern untersuchte, die auf der Suche nach Arbeit in die USA eingewandert waren.

ginnen und Soziologen damals durchaus kritisch gesehen (Mijic, 2010). So war einer der Einwände, dass sich die Soziologie nicht für die „subjektive Sichtweise einzelner Menschen zu interessieren hätte“ (Mijic, 2010, S. 23). Nach Ansicht von Mijic (2010) handelt es sich für Thomas bei den Verhaltensdokumenten zwar um subjektive Zeugnisse. Diese würden jedoch Aufschluss darüber geben, „wie Menschen Situationen, in denen sie sich befänden, wahrnehmen“ (Mijic, 2010, S. 23). Verhaltensdokumente sind für Thomas und Thomas (1973)

„zusammenhängende Erfahrung in verschiedenen Lebenssituationen“ (...): In einem guten Bericht dieser Art können wir die Verhaltensreaktionen in den verschiedenen Situationen, die Herausbildung von Persönlichkeitszügen, die Bestimmung konkreter Handlungen und das Entstehen von Leitbildern in ihrem Werden verfolgen“ (Thomas & Thomas, 1973, S. 333).

Thomas und Thomas (1973) sind der Ansicht, dass man die Relevanz solcher Dokumente für die soziologische Analyse gar nicht überschätzen könne. Für das Verständnis und die Erklärung von sozialem Handeln müsse die Sichtweise der Akteurinnen und Akteure über die Situationen, in denen sie handeln, berücksichtigt werden. Mijic (2010) äußert sich dazu mit Blick auf Thomas folgendermaßen: „Um also das Verhalten von Menschen verstehen zu können, bedarf es einer näheren Untersuchung dessen, wie sie ihre eigene Lage wahrnehmen und beurteilen, wie sie die Situation, in der sie sich befinden, deuten und definieren“ (S. 23). Aus diesem Grunde plädiere Thomas dafür, menschliches Verhalten von der Situation her zu definieren.

Thomas (1965) versteht nach Ansicht von Mijic (2010) eine Situation als einen raum-zeitlichen Sinnzusammenhang, der den Kontext einer Handlung bildet. Sie ist „der Bestand von Werten und Einstellungen, mit denen sich der einzelne oder die Gruppe in einem Handlungsvorgang beschäftigen muß und die den Bezug für die Planung dieser Handlung und die Bewertung ihrer Ergebnisse darstellt“ (Thomas, 1965, S. 84). Für Thomas (1965, S. 84f.) enthalte eine Situation drei Aspekte: zunächst die objektiven Bedingungen, unter denen eine Person handeln muss. Dann die Handlungsmotive und Einstellungen der Person. Schließlich die Definition der Situation, das heißt die Vorstellung von den objektiven Bedingungen und das Bewusstsein der eigenen Einstellungen (vgl. auch Mijic, 2010, S. 23).²⁰⁴

Mijic (2010) verweist darauf, dass Thomas Handlungen als die Lösungen von konkreten Situationen verstehe. Diese Handlungen seien weder ausschließlich auf die objektiven Bedingungen noch auf die individuellen Haltungen der Akteure zurückzuführen. Die Situationsdefinition werde gleichermaßen durch beide Faktoren bestimmt. Nicht entscheidend sei dabei, ob die Deutungen der Akteure „richtig“

204 Ähnlich Parsons (1945/1993), der auch explizit die Gefühle thematisiert: „Human behavior may be influenced either through the situation in which people must act, or through ‚subjective‘ elements – their sentiments, goals, attitudes, definitions of situations“ (S. 298). Für Parsons wird menschliches Handeln also auf der einen Seite dadurch beeinflusst, dass Personen auf bestimmte Situationskonstellationen reagieren müssen. Auf der anderen Seite sind es aber auch die eigenen Gefühle, Ziele, Einstellungen und Haltungen sowie Situationsdefinitionen, welche handlungsleitend sein können.

oder „falsch“ seien, da die auf einer Deutung beruhende Handlung auf jeden Fall „reale“ Konsequenzen nach sich ziehe (Mijic, 2010, S. 23).^{205,206} Nach Thomas und Thomas (1973) ist häufig gerade die Diskrepanz zwischen der Situation, wie andere Personen sie wahrnehmen und der Situation, wie die betreffende Einzelperson sie sieht, für die nach außen sichtbaren Verhaltensschwierigkeiten verantwortlich.²⁰⁷ Für Kroneberg (2011) verweist das Thomas-Theorem darauf, „dass die Situationsdeutung (wie ‚objektiv‘ falsch sie auch immer erscheinen mag) reale Konsequenzen hat, und zwar dadurch, dass das Handeln von Akteuren auf ihrer Definition der Situation basiert“ (S. 62).

Volkart (1965) zeigt in fünf pointierten Statements Verbindungen zwischen dem Anliegen der Sozialwissenschaften, deren Methoden, dem menschlichen Verhalten sowie der Bedeutung der Situation und deren zentrale Charakteristika auf:

- „1. Zweck der Sozialwissenschaft ist es, nachprüfbare Verallgemeinerungen über das menschliche Verhalten aufzustellen.
2. Menschliches Verhalten findet nur unter bestimmten Voraussetzungen statt, die abstrakt durch den Begriff der ‚Situation‘ dargestellt werden können.
3. Die menschliche Situation enthält oft Faktoren, die sowohl auf den Beobachter wie auf den Handelnden wirken, z. B. die physische Umwelt, maßgebende soziale Normen und das Verhalten anderer. Das bedeutet gleichzeitig, daß die Sozialwissenschaft eine empirische Beschreibung der zu beobachtenden oder ‚objektiven‘ Aspekte der Situation erfordert.
4. Die menschliche Situation enthält ferner Faktoren, die nur für die Handelnden existieren, etwa wie sie die Situation auffassen, was sie ihnen bedeutet, wie ihre ‚Definition‘ der Situation aussieht. Das bedeutet, daß die subjektiven Aspekte des menschlichen Lebens von dem Forscher genauso erfaßt werden müssen wie die objektiven. Überdies muß das Subjektive in seinem realen, unmittelbaren Wesen,

205 Nach Mijic (2010) wird an der Tatsache, dass Thomas sich auf Deutungen in konkreten Handlungssituationen fokussiert und Handlungen als Problemlösungen auffasst, der Einfluss des amerikanischen Pragmatismus deutlich. Der Pragmatismus habe über die Arbeiten von Thomas hinaus die gesamte soziologische Strömung der *Chicago School of Sociology* geprägt, aus der schließlich auch die theoretische Strömung des Symbolischen Interaktionismus hervorgegangen sei. An dieser Stelle lässt sich gleichfalls wieder eine Parallele zur Grounded Theory aufzeigen – zumindest in der Fassung von Strauss. So weist unter anderem Strübing (2014) darauf hin, dass Strauss seine wissenschaftliche Sozialisation vor dem Hintergrund des amerikanischen Pragmatismus und des symbolischen Interaktionismus erfahren habe.

206 Thomas und Thomas (1973) verdeutlichen die Wirkmächtigkeit subjektiver Situationsdefinitionen anhand des folgenden Beispiels: „Hinsichtlich der Objektivität und Richtigkeit des Berichts mögen Zweifel gerechtfertigt sein, aber sogar der in hohem Grade subjektive Bericht ist für die Verhaltensstudie wertvoll. Ein Dokument, das von jemandem stammt, der einen Minderwertigkeitskomplex besitzt oder an einem Verfolgungswahn leidet, ist denkbar weit von der objektiven Wirklichkeit entfernt, aber das Bild, das sich der Betreffende von der Situation macht, ist zweifellos ein sehr wichtiger Faktor für die Interpretation. Denn sein unmittelbares Verhalten hängt eng mit seiner Situationsdefinition zusammen, die entweder der objektiven Wirklichkeit oder einer subjektiven Vorstellung entsprechen kann.“ (Thomas & Thomas, 1973, S. 333f.) Auch McHugh (1986) beschreibt die mögliche Diskrepanz zwischen „objektiver“ Wirklichkeit und der Perspektive des Akteurs: „This is not to say that the standards of the actor are always right. Indeed they may never be right according to some criterion. It is only to say that the standards of the actor, his way of making definitions, are the bases of action, and that actions are the analytic bases of institutions.“ (McHugh, 1986, S. 11)

207 Auf den Aspekt der Differenzenerfahrung, die sich in situativen Kontexten vollzieht, und deren emotionale Konnotation weist auch Arnold (2011) hin: „Emotional prägende und bewegende Situationen sind deshalb stets solche, in denen wir an solche Unterschiedserfahrungen erinnert werden oder diese neu erleben. [...] Denn erst, indem sich andere von uns abgrenzen, uns bewerten oder Feedback geben, uns Grenzen setzen oder uns mit Erwartungen konfrontieren erleben wir uns ‚im Unterschied‘, aus dem heraus wir uns selbst abzugrenzen und zu definieren lernen.“ (Arnold, 2011, S. 301)

im Gegensatz zu den entfernter liegenden Ideen jener Faktoren (ausgedrückt durch Begriffe wie ‚Bedürfnisse‘, ‚Wünsche‘, ‚Einstellungen‘) verstanden werden.

5. Die Methoden der Sozialwissenschaften müssen deshalb die systematische Analyse sowohl der objektiven als auch der subjektiven (erfahrungsmäßigen) Aspekte des menschlichen Lebens beachten.“ (Volkart, 1965, S. 14)

Erving Goffman (1977) wurde ebenfalls von Thomas' Ausführungen zur Situation beeinflusst und beschäftigte sich sowohl in seinen frühen als auch späten Werken intensiv mit der soziologischen Kategorie der Situation (Gerhardt, 2004).²⁰⁸ Einen wichtigen Stellenwert nimmt das Phänomen der Situation beispielsweise in seinem Werk *Frame Analysis* (deutsch: „Rahmen-Analyse“; Goffman, 1977) ein.²⁰⁹ Den Kerngedanken beziehungsweise das zentrale Anliegen seines Buches fasst Goffman (1977) wie folgt zusammen:

„Mir geht es um die Situation, um das, dem sich ein Mensch in einem bestimmten Augenblick zuwenden kann; dazu gehören oft einige andere Menschen und mehr als die von allen unmittelbar Anwesenden überblickte Szene. Ich gehe davon aus, daß Menschen, die sich gerade in einer Situation befinden, vor der Frage stehen: Was geht hier eigentlich vor? Ob sie nun ausdrücklich gestellt wird, wenn Verwirrung und Zweifel herrschen, oder stillschweigend, wenn normale Gewißheit besteht – die Frage wird gestellt, und die Antwort ergibt sich daraus, wie die Menschen weiter in der Sache gehen. Von dieser Frage also geht das vorliegende Buch aus, und versucht ein System darzustellen, auf das man zur Beantwortung zurückgreifen kann.“ (Goffman, 1977, S. 16; vgl. auch Kroneberg, 2011, S. 69/73)

Die Kategorie der Situation spielt somit bei Goffmans Rahmenanalyse eine zentrale Rolle. Die Rahmen-Analyse ist für Goffman (1977) „eine Kurzformel für die entsprechende Analyse der Organisation der Erfahrung“ (S. 19).²¹⁰ Dies umfasst Goffman (1977) zufolge das, „was ein einzelner Handelnder in sein Bewußtsein aufnehmen kann“ (S. 22). Goffman (1977) geht es in der Rahmen-Analyse nicht um die Struktur des sozialen Lebens, „sondern um die Struktur der Erfahrung, die die Menschen in jedem Augenblick ihres sozialen Lebens haben“ (S. 22). Nach Ansicht von Goffman (1997) liegen den Handlungen des täglichen Lebens sogenannte primäre Rahmen zugrunde. Durch die Aufdeckung und Rekonstruktion dieser Rahmen könnten die

208 Mijic (2010) macht in ihren Ausführungen zur Situationsdefinition und dem Thomas-Theorem darauf aufmerksam, dass auch die von Merton entwickelte und weit über die *scientific community* hinaus bekannte Theorie der *self-fulfilling prophecy* als spezielle Variante des Thomas-Theorems betrachtet werden kann (vgl. auch Abels, 2010, S. 45).

209 So bezieht sich Goffman (1977) zu Beginn der Einleitung der Rahmen-Analyse explizit auf das Thomas-Theorem. Des- sen Behauptung sei zwar dem „Wortlaut nach richtig“ (S. 9), werde jedoch häufig falsch interpretiert. Goffman (1977) führt diesbezüglich weiter aus: „Wenn eine Situation als wirklich definiert wird, so hat das gewiß Auswirkungen, doch diese beeinflussen die Vorgänge vielleicht nur sehr am Rande; manchmal fällt nur der Schatten einer Störung einen Augenblick lang auf die Szene, wenn man nachsichtig an diejenigen denkt, die die Situation falsch definieren wollten. [...] Wahrscheinlich läßt sich fast immer eine ‚Definition der Situation‘ finden, doch diejenigen, die sich in der Situation befinden, *schaffen* gewöhnlich nicht diese Definition (...); gewöhnlich stellen sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend.“ (Goffman, 1977, S. 9)

210 Kroneberg (2011) versteht die *Frames* von Goffman als „Kategorien, mit deren Hilfe Akteure Situationen definieren“ (S. 69). Auch für Abels (2010) sind die Goffmanschen Rahmen die „implizit vorgenommenen oder explizit genannten Definitionen der Situation“ (S. 170). Nach Ansicht von Kroneberg (2011) haben die *Frames* eine Selektionsfunktion. Diese Selektionsfunktion sei sowohl exklusiv als auch inklusiv und „bezieht sich auf das weitere Erleben des Akteurs (einschließlich seiner situationsspezifischen Emotionen) und handlungstheoretisch entscheidend – auf sein Verhalten“ (Kroneberg, 2011, S. 69).

in einer Situation von Akteurinnen und Akteuren vorgenommenen Handlungen verstehbar gemacht werden.

Auch in seinem Aufsatz *The Neglected Situation* (Goffman, 1964) setzt sich Goffman – wie bereits der Titel nahelegt – mit der Situation auseinander. Goffman (1964) bezeichnet die Situation als „microecological orbit“ (S. 133) beziehungsweise als „human and material setting“ (S. 133). Es geht Goffman (1964) bei der Betrachtung einer Situation nicht (überwiegend) um bestimmte Merkmale einer sozialen Struktur wie beispielsweise Alter und Geschlecht, sondern vielmehr um den Wert, der diesen durch die Akteurinnen und Akteure in einer konkreten Situation zugesprochen werde. Diese bestimmte Art der Situationsbetrachtung bezeichnet Goffman (1964) als „social situation“ (S. 134), welche seiner Ansicht nach in der wissenschaftlichen Reflexion bislang stark vernachlässigt worden sei. Bezüglich der sozialen Situation ergänzt er: „An implication is that social situations do not have properties and a structure of their own, but merely mark, as it were, the geometric intersection of actors making talk and actors bearing particular social attributes“ (Goffman, 1964, S. 134). Schließlich definiert er eine soziale Situation wie folgt:

„I would define a social situation as an environment of mutual monitoring possibilities, anywhere within which an individual will find himself accessible to the naked senses of all others who are ‚present,‘ and similarly find them accessible to him“ (Goffman, 1964, S. 135).

Kroneberg (2011) macht unter Rückgriff auf Talcott Parsons' voluntaristische Theorie des Handelns darüber hinaus auf die Bedeutung normativer Orientierungen für die Definition der Situation aufmerksam. Normative Orientierungen schränken, so Kroneberg, die eigentliche Handlungswahl in zweifacher Weise ein. Zum einen würden die Handlungsmittel dadurch begrenzt, dass nicht alle prinzipiell zur Verfügung stehenden Mittel normativ zulässig seien. Die Menge der normativ zulässigen Mittel sei folglich kleiner als die Menge der generell möglichen Mittel. Zum anderen würden normative Orientierungen ihren Einfluss zusätzlich dadurch entfalten, indem auch die Handlungsziele durch sie mitbestimmt würden. Normative Orientierungen würden in entscheidender Weise beeinflussen, welche Zustände und Ziele von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren überhaupt als wünschens- und erstrebenswert erachtet würden. Der normativen Orientierung liege eine „Institutionalisierung von Werten“ (S. 65) zugrunde. Diese entstehe, wenn Werte in Normen übersetzt würden und dabei geregelt werde, in welchen Situationen welche Normen gelten.

Für die vorliegende Arbeit ist ebenfalls das Situationsverständnis von Schütze (1987) von zentraler Bedeutung. Er fasst die Situation wie folgt:

„‘Situation‘ ist diejenige aktuelle Konstellation einer sich allmählich entfaltenden Ereignisabfolge und ihres Aktivitätsrahmens, im Hinblick auf die und in deren Orientierungsbezug die Akteure bzw. Betroffenen dem je gegenwärtigen Geschehens- bzw. Interaktionsablauf Sinn verleihen, ihre bisher gemachten (Lebens- bzw. Interaktions-) Erfahrungen durchmustern und reaktivieren, ihre Erwartungen auf künftiges Geschehen ausrichten, ihre Handlungsplanung und Erleidensbereitschaft bestimmen sowie

ihre Interaktionsbeiträge auf Mitmenschen – insbesondere Mitakteure – beziehen und zugleich hervorbringen“ (Schütze, 1987, S. 157).

Weiter verweist Schütze (1987) darauf, dass zu einer Situation prototypisch die Anwesenheit von Akteurinnen und Akteuren an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit gehört sowie die „Aufspannung eines gemeinsamen Aktivitätsrahmens durch wechselseitige thematische Orientierung auf die Ereignisgestalt, in welche die Akteure verwickelt sind“ (S. 157). Diese „Kopräsenz“ (S. 157) sei jedoch nur für Interaktionen vis-à-vis Voraussetzung, nicht jedoch für andere Kommunikationsformen mit Situationscharakter wie etwa dem Briefeschreiben oder dem Telefonieren. Für Schütze (1987) ist daher für die soziale Erscheinung „Situation“

„letztlich nur der Bezug von Akteuren auf eine thematische Ereigniskonstellation, in welche sie zusammen mit anderen Akteuren (die nicht unbedingt räumlich und/oder zeitlich kopräsent sein müssen) verwickelt sind, sowie die Aufspannung eines gemeinsamen Orientierungs- und Aktivierungsrahmens im Bezug auf die geteilte Ereigniskonstellation“ (S. 157f.)

konstitutiv. Die interaktive Herstellung von Situation ist für Schütze (1987) eine „soziale Erscheinung sui generis“ (S. 161).²¹¹ Schütze (1987) hebt darüber hinaus die besondere Bedeutung der Situation im Organisationskontext hervor:

„Innerhalb der organisatorisch präformierten Situation sind institutionalisierte Ablaufmuster der Interaktion von besonderem Interesse, weil sie die gesellschaftlichen Strukturzwänge der Organisation ‚hier und jetzt‘ lokal durchsetzen und die betroffenen Akteure vereinnahmen“ (S. 160).

Nach Ansicht von Schütze (1987) wird die Analyseebene Situation bei „Arbeiten zu organisatorisch präformierter verbaler Interaktion“ (S. 160) häufig vernachlässigt und stattdessen von einer „direkten Ableitungsbeziehung zwischen gesamtgesellschaftlich institutionalisierten Zwecken, die von der Organisation verfolgt werden, und den faktischen Handlungsmusterabläufen der Akteure“ (S. 160) ausgegangen.

Schütze (1987) macht darauf aufmerksam, dass eine Möglichkeit, Situationen als empirische Phänomene zu bestimmen und relevante „Schauplätze“ (S. 158) zu identifizieren, für Forschende darin bestehe, „nach und nach typische Konstellationen von Handelnden, Orten, Zeiten und Aktivitätsanlässen“ (S. 158) herauszufinden. Dabei gibt es nach Schütze (1987) bei der Analyse von Situationsphänomenen zwei unterschiedliche Ziele. So könne entweder „eine Analyse der kulturellen Domäne der am Schauplatz aufgefundenen Handlungs- und Interaktionsabläufe vorgenommen werden“ (S. 158). Dies führe zu einer Analyse des „elementaren sozialen Wissens bzw. des Prozeßrahmens eines Ausschnitts der soziokulturellen Realität“ (S. 158). Die zweite Möglichkeit der Analyse von Situationen als empirisch zu be-

211 Für Kallmeyer (1974) liegt eine besondere Stärke des Situationsbegriffs in dessen integrativer Qualität. Dieser „enthält alles, was als konstitutiv für soziale Strukturen angesehen wird“ (S. 164). Je nach Disziplin und Forschungsansatz würden unterschiedliche Aspekte und zentrale Kategorien wie beispielsweise „Status“ oder „Rolle“ expliziert.

stimmenden Phänomenen bestehe in der Fokussierung auf die „sozialen Prozesse selbst“ (S. 158).

Die sozialwissenschaftliche Kategorie der Situation wurde als Analysegrundlage der vorliegenden Forschungsarbeit gewählt, da sie geeignet erscheint, um damit emotionale Aspekte und die damit verbundenen Relevanzen für das professionelle Handeln von pädagogischen Führungskräften aufzuzeigen. Die Eignung der Analyseeinheit „Situation“ beziehungsweise der Situationsbeschreibungen zur Erforschung von Emotionen und Gefühlen lässt sich auch auf die Tatsache zurückführen, dass sich zwischen dem Situationsbegriff beziehungsweise der Situationsdefinition einerseits und den Emotionen andererseits interessante Bezüge aufzeigen lassen. Kroneberg (2011) zufolge umfasst die Definition einer Situation nicht nur äußere Bestandteile, sondern auch innere Merkmale der Situation wie etwa die Stimmung oder die Identität der Akteurinnen und Akteure. Bezüglich der Goffmanschen *Frames* postuliert er, dass deren Selektionsfunktion das weitere Erleben der Akteurinnen und Akteure einschließlich ihrer situationspezifischen Emotionen beeinflusse. Verhaltensrelevant werde die Definition der Situation über die „Aktivierung entsprechender Handlungsdispositionen, Erwartungen, Bewertungen und Emotionen“ (Kroneberg, 2011, S. 71). McHugh (1986) macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass die Wahl einer Situationsdefinition abhängig von den Gefühlen sei, die man gegenüber signifikant anderen habe. Die Gefühle würden unter anderem die Perspektive beeinflussen, welche die handelnde Person einnimmt.

Arnold (2003a) verweist darauf, dass Menschen nicht auf bestimmte Situationen emotional reagieren. Stattdessen sei es „ihr eigenes subjektives Erleben sowie Deuten einer für andere möglicherweise völlig unspektakulären Situation“ (S. 12), welche Emotionen auslöse. Eiselen und Sichler (2001) betonen ebenfalls, dass Emotionen „auf der Grundlage einer Situationsdeutung des fühlenden Subjektes“ (S. 49) entstehen. Emotionen haben Eiselen und Sichler (2001) zufolge demnach „interpretativen Charakter“ (S. 49).²¹² Stadelmaier (2014) zeigt (unter Rückgriff auf Gross, 1998a) auf, dass sich emotionale Reaktionen in einem zeitlichen Prozess entfalten. Dieser Prozess werde durch Situationen eingeleitet, die die Personen stimulieren. Eine solche emotionale Stimulation erfolge durch die subjektive Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewertung von Situationen. Auch Rost (2005) weist auf den Zusammenhang zwischen Gefühl und Situation hin. Ihm zufolge evozieren bestimmte Situationen bestimmte Gefühle, die ihrerseits wieder zu bestimmten Verhaltensweisen führen. So rufe die Verlustwahrnehmung in einer Situation beispielsweise das Gefühl der Trauer hervor. Diese äußere sich in Verhaltensweisen wie Weinen, Schimpfen oder aggressivem Verhalten. Ein weiteres Beispiel: Die situationsgebundene Antizipation von Schaden führe zum Gefühl der Furcht. Daraus resultieren als mögliche Verhaltensweisen Flucht, Exploration, Schimpfen oder aggressives Verhalten. Von Scheve (2011) zeigt ebenfalls den Zusammenhang zwischen Situation,

212 Ihre Argumentation führen Eiselen und Sichler (2001) wie folgt fort: „Dies schließt ein, dass allen Menschen prinzipiell ein reflexiver Umgang mit ihren Gefühlen möglich ist, auch wenn Gefühle eher als Passion oder Widerfahrnis und weniger als Handlung erlebt und interpretiert werden“ (S. 49).

Handlung und Emotion auf. Er konstatiert, dass „die soziale Interaktion und je spezifische Interaktionssituationen als maßgebliche Ursachen bzw. Rahmenbedingungen der Emotionsentstehung verstanden werden können“ (S. 209).²¹³

Nach Ansicht von Urban (2008) könnte die verstärkte Berücksichtigung der Situation als Grundlage der Analyse die Emotionsforschung in entscheidender Weise vorantreiben. Er stellt die Frage, ob es

„nicht wünschenswert oder sogar notwendig ist, die befragten Probanden nicht nur zu bestimmten Emotionen und entsprechendem Verhalten zu befragen, sondern sie gleichzeitig auch in Situationen zu versetzen, die einen emotionalen Bezug zu eben diesen Emotionen ermöglichen, um nicht sozial wünschenswerte, sondern vielmehr reale Reaktionen zu erheben“ (S. 272).

Diese Ansicht teilen Berkovich und Eyal (2015), die sich gerade hinsichtlich der Emotionsregulationsstrategien von Führungskräften neue Erkenntnisse versprechen, wenn man nicht in abstrakter Weise allgemeine Strategien abfrage, sondern die Situationen genauer untersuche, in denen diese Strategien von den Leitungspersonen angewandt werden.

Tatsächlich ist es so, dass auch zwischen den Situationen und den darauf bezogenen Emotionsregulationsstrategien eine enge Kopplung besteht. Dies hat bereits Gross (1998a, 1998b, 1999) in seinem vielfach rezipierten Prozessmodell zur Emotionsregulation aufgezeigt. In diesem Modell bilden die Situationen beziehungsweise die situativen Bezüge die zentralen Referenzpunkte für die Unterscheidung der verschiedenen Kategorien von Strategien. Gross (1999) definiert Emotionsregulation als Prozess, „how individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions“ (S. 552). Er verortet die Ursprünge der Forschung zur Emotionsregulation in der psychoanalytischen Tradition sowie der Stress- und Copingforschung. Gross (1998a, 1998b, 1999) sowie Gross und Thompson (2007) unterscheiden fünf generelle Strategien der Emotionsregulation (auch als „families“ bezeichnet, Gross & Thompson, 2007, S.10) voneinander: Situationsselektion (*situation selection*), Situationsmodifikation (*situation modification*), Aufmerksamkeitslenkung (*attentional deployment*), kognitive Umdeutung (*cognitive change*) und Unterdrückung des emotionalen Ausdrucks (*response modulation*). Strategien zur Situationsselektion würden angewandt, um Situationen zu meiden, die unerwünschte Emotionen evozieren oder solche Situationen bewusst aufzusuchen, von denen man erwarte, dass sie positive Gefühle hervorrufen. Strategien der Situationsmodifikation würden auf die Veränderung der Situation bezüglich der entstehenden Emotionen zielen. Beide Strategien, Situationsselektion und Situationsmodifikation, würden dazu dienen, die individuelle Situation, in der sich

213 Die Verbindungen zwischen Emotionen, Situationen und Verhalten zeigt ebenfalls Schwarz (2003) auf: „Emotionen bilden die Grundlage für eine bedürfnis- und situationsgerechte Auswahl von Verhaltensweisen und Handlungsalternativen. Basis hierzu sind erlernte Handlungsfolgen, welche mit bestimmten situativen Umständen in Bezug stehen. Den Gefühlen kommt zudem noch die Regulationsfunktion von Intensität und Ausdauer der gezeigten Verhaltensweise zu.“ (Schwarz, 2003, S. 23)

eine Person befindet, zu beeinflussen.²¹⁴ Bei Strategien der Aufmerksamkeitslenkung gehe es darum, jene Aspekte in den Fokus zu rücken, die weniger unerwünschte beziehungsweise mehr erwünschte Emotionen hervorbringen. Strategien der kognitiven Umdeutung dienen dazu, die Situationen in einem anderen, möglicherweise weniger emotionalen Licht zu betrachten oder auch die eigenen Kapazitäten zur Bewältigung der situativen Anforderungen positiver einzuschätzen. Bei den Strategien schließlich, die der Kategorie Unterdrückung des emotionalen Ausdrucks zuzurechnen sind, gehe es darum, den emotionalen Ausdruck so zu verändern, dass einem die Emotionen von außen betrachtet nicht anzumerken seien. Als Beispiel nennt Gross (1999) den Ärger nach einer kränkenden Bemerkung, den man sich jedoch von außen nicht anmerken lasse.²¹⁵

Bei Hochschild (1979) finden sich bei der Beschreibung der kognitiven Techniken, welche im Rahmen von *emotion work* (vgl. Kapitel 2.1.4) eingesetzt werden können, gleichfalls starke Bezüge zur Situation:

„There may be various types of cognitive emotion work. All can be described as attempts to recodify a situation. By recodification I mean reclassification of a situation into what are previously established mental categories of situations. As in an initial, more automatic codification of a situation, deliberate recodification means asking oneself

- (a) What category in my classification schema of situations fit this new situation? [...]
- (b) (b) What category in my classification schema of emotions fits the emotion I'm feeling right now? [...]

In deliberate recodifications, one tries to change the classification of outward and inward reality.“ (Hochschild, 1979, S. 562)

Tschan et al. (2005) weisen gleichfalls auf die hohe Bedeutung situativer Kontexte im Zusammenhang mit *emotion work* hin. Sie konstatieren auch ein entsprechendes Forschungsdesiderat, da ihrer Ansicht nach situative Bezüge bei bisherigen Forschungsarbeiten zu wenig berücksichtigt worden seien: „Much less attention has been given to concrete work-related interactions“ (S. 197). Anhand von Beispielen aus anderen Studien zeigen sie auf, dass die Anforderungen an Gefühlsarbeit je nach Kontext innerhalb eines Berufs stark variieren können. So werde beispielsweise von Krankenpflegepersonal generell erwartet, dass diese immer freundlich seien. Wenn allerdings Patientinnen oder Patienten ihre Medikamente wegwerfen, so erwarte

214 Gross und Thompson (2007) konstatieren, dass es aufgrund der Unschärfe des Situationsbegriffs manchmal schwierig sei, die Grenze zwischen Situationsselektion und Situationsmodifikation zu ziehen. Die Anstrengungen zur Veränderung einer Situation könnten letzten Endes dafür sorgen, dass dadurch im Grunde eine neue Situation generiert würde.

215 Nach Gross (1999) bestehen Herausforderungen der aktuellen Forschung zur Emotionsregulation vor allem darin, zu differenzieren, ob a) es sich um eine Regulation *von* oder *durch* Emotionen handelt, b) es um die Regulation der eigenen Emotionen geht oder um die Emotionen von anderen, c) die Emotionsregulation bewusst oder unbewusst stattfindet (zu dem Aspekt der unbewussten Emotionsregulation siehe auch Bargh und Williams, 2007). Gyurak et al. (2011) sowie Koole und Rothermund (2011) greifen dieses Phänomen unter der Bezeichnung „explizite und implizite Emotionsregulation“ auf. Koole und Rothermund (2011) definieren implizite Emotionsregulation wie folgt: „Implicit emotion regulation may be defined as any process that operates without the need for conscious supervision or explicit intentions, and which is aimed at modifying the quality, intensity, or duration of an emotional response. Implicit emotion regulation can thus be instigated even when people do not realise that they are engaging in any form of emotion regulation and when people have no conscious intention of regulating their emotions.“ (S. 390) Gyurak et al. (2011) weisen darauf hin, dass die Grenzen zwischen impliziter und expliziter Emotionsregulation „porous“ (S. 402) sind und beispielsweise in Abhängigkeit vom situativen Kontext variieren können.

man vom Krankenpflegepersonal, dass dieses ernst auftritt und das Verhalten der Patientinnen und Patienten sanktioniert (Tschan et al., 2005). Auch von Polizistinnen und Polizisten werden je nach Kontext unterschiedliche Formen der Gefühlsarbeit erwartet: Raubüberfälle erfordern ein aggressives Verhalten, die Schlichtung von Konfliktsituationen eine vergleichsweise neutrale Emotionalität, wohingegen beim Trösten eines Unfallopfers Empathie benötigt wird (Tschan et al., 2005).

Der Einbezug von Gefühlen und Emotionen im Zuge der Analyse von Situationen erweitert folglich deren Verständnis um eine entscheidende Komponente.²¹⁶ In der Psychologie wurde sogar ein eigener Begriff eingeführt, mit welchem emotionsauslösende Situationen im Arbeitskontext beschrieben werden. Solche Situationen werden als „affektive Ereignisse“ (Pundt & Venz, 2016, S. 320) bezeichnet. Umgekehrt trägt die Analyse emotionaler Phänomene auf der Basis von Situationsbeschreibungen zu einer Erweiterung der bisher überwiegend praktizierten Emotionsforschung bei (vgl. Kapitel 3.1.1) und verspricht die Generierung entsprechend neuer Erkenntnisse.

Wie in den bisherigen Ausführungen dargelegt, eignet sich die Analysekategorie „Situation“ gut zur Erforschung emotionaler Phänomene. Dies hängt unter anderem mit der Tatsache zusammen, dass dem Situationsbegriff beziehungsweise dem Konzept der Situationsdefinition bereits emotions- und gefühlsspezifische Bezüge inhärent sind. Ein weiterer Vorteil, die Situationsbeschreibungen als Grundlage der Datenanalyse auszuwählen, ist die Tatsache, dass sich zwischen der Situationsdefinition und dem Kodierparadigma der Grounded Theory (vgl. Kapitel 3.1.6.1) ebenfalls eine hohe Passung aufzeigen lässt.^{217, 218}

Am offensichtlichsten sind die Parallelen zwischen Situationsdefinition und dem Kodierparadigma der Grounded Theory vermutlich mit Blick auf die Goffmansche Situationsdefinition und die Definition des Phänomens nach Strauss (1998) beziehungsweise Strauss und Corbin (1996). Für Goffman (1977) ist die entscheidende Frage, die sich Menschen in einer Situation stellen, die folgende: „Was geht hier eigentlich vor?“ (S. 16). Ähnliche Fragen schlagen Strauss (1998) sowie Strauss und Corbin (1996) vor, um sich den grundlegenden Phänomenen im Zuge der Datenanalyse zu nähern: „Was ist das? Was repräsentiert es? Worauf verweisen die Daten? Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 45 und S. 79)

Wie bereits skizziert, bildet die Handlung für Thomas (1965) einen zentralen Bestandteil der Situationsdefinition. Auch Schütze (1987) und Goffman (1970, 1981)

216 Auch andere Autorinnen und Autoren (Gieseke, 2016; Janke et al., 2008; Magyar-Haas, 2018; Nittel, 1998; Schäfer, 2000) verweisen auf die situative Bezogen- und Verwobenheit von Emotionen, Emotionsregulation und Gefühlsarbeit.

217 Wenn es um die Verbindung von Situation und Grounded Theory geht, liegt ein Verweis auf die Arbeiten von Adele E. Clarke zur Situationsanalyse nahe (Clarke, 2005, 2009, 2012, 2015; vgl. dazu auch Kapitel 3.2).

218 Der Begriff „Situation“ und das Konzept der Situationsdefinition weisen nicht nur enge Bezüge zur Emotionalität und zur Grounded Theory auf. Weitere Verbindungen könnten in Bezug zur Ausbildung sozialer Kompetenzen (Wroge-mann, 2012), zum Krisenmanagement (HMK & HMDIS, 2011), zur Personalauswahl (Zimmer & Wottawa, 2016), zur Entwicklung von Expertise (Dreyfus, 2004; auf den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Expertise und dem situativen Handeln wird in Kapitel 3.1.5.1 eingegangen) sowie allgemein zum Thema Führung (vgl. zum Beispiel Dust, 2012) aufgezeigt werden. Die Möglichkeit, solche Bezüge herzustellen, wird an dieser Stelle jedoch nicht weiterverfolgt.

betonen die Bezüge zwischen Situation und Handlung beziehungsweise Interaktion. Handlungs- und interaktionale Strategien sind auch im Kodierparadigma von besonderer Wichtigkeit. Mit diesen Strategien werden diejenigen Handlungen und Interaktionen bezeichnet, welche von den Akteurinnen und Akteuren im Umgang mit den jeweiligen Phänomenen verwendet werden.

Mittels des Kodierparadigmas lassen sich ebenfalls die Konsequenzen rekonstruieren, die sich aus dem Umgang der beteiligten Akteurinnen und Akteure mit einem bestimmten Phänomen ergeben. Die Konsequenzen nehmen auch im Rahmen der Situationsdefinition einen zentralen Stellenwert ein, was ein Blick auf das zu Beginn des Kapitels zitierte Thomas-Theorem verdeutlicht: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (McHugh, 1986, S. 8). Das bedeutet, dass die Interpretationen der Akteurinnen und Akteure reale Konsequenzen von teilweise immenser Tragweite haben können, obgleich ihre Interpretationen nicht der tatsächlichen Realität entsprechen.²¹⁹

Jedoch ist es keineswegs so, dass für Thomas (1965) in Bezug auf die Situationsdefinition nur die persönlichen Handlungsmotive und Einstellungen der Akteurinnen und Akteure relevant sind. Ebenso wichtig seien die objektiven Bedingungen, unter denen die Akteurinnen und Akteure handeln müssen. Solche situationsspezifischen und situationsübergreifenden Merkmale können im Rahmen der Datenanalyse mittels der sogenannten Kontextfaktoren und intervenierenden Bedingungen ebenfalls rekonstruiert werden.

Die gewählte Analyseeinheit „Situation“ und die Datenauswertungsmethode der Grounded Theory, hier insbesondere das Kodierparadigma, weisen somit eine hervorragende Passung auf. Dies sind günstige Voraussetzungen für eine tragfähige und erkenntnisreiche Datenanalyse.

3.1.3 Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung

Die hier präsentierte qualitative Studie folgt dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Ein zentrales Anliegen der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung ist es, das Erziehungs- und Bildungssystem nicht auf den Bereich der Schule zu reduzieren (Nittel, 2011). Anstatt dieser – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – problematischen Verengung des Blickwinkels biete sie einen alternativen Zugang an, bei welchem alle Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens²²⁰ gleichberechtigt berücksichtigt würden. Das wissenschaftliche Interesse konzentriert sich bei diesem Ansatz „fast aus-

219 Nebenbei bemerkt ist diese Tatsache darüber hinaus auch ein weiteres Argument, mit dem sich das forschungsmethodische Vorgehen dieser Studie rechtfertigen lässt, die Phänomene aus der subjektiven Sicht der beteiligten pädagogischen Führungskräfte zu erfassen. Denn aus den subjektiven Interpretationen und Definitionen der Situationen durch die Führungskräfte ergeben sich Konsequenzen, die für alle Beteiligten real sind.

220 Nittel et al. (2012) definieren das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens wie folgt: „Darunter werden jene Einrichtungen zusammengefasst, die ein explizites pädagogisches Mandat besitzen und damit von der Gesellschaft über die Legitimation verfügen, sich in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung ausdrücklich als Erziehungs- und Bildungsanstalten zu definieren. Im Rahmen ihres operativen Tagesgeschäfts arrangieren die in diesem Feld aktiven Einrichtungen didaktisch-methodisch strukturierte Lehr- und Lernsituationen oder andere pädagogische Settings (Beratung), wobei personenbezogene Dienstleistungen von Mitarbeitern angeboten werden, die in der Regel eine berufliche Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene Ausbildungen) besitzen und sich selbst als ‚pädagogisch Tätige‘ begreifen. Über die Lebensspanne hinweg trägt das hier tätige Personal durch ihr

schließlich auf den Binnenbereich des Erziehungs- und Bildungssystems“ (Nittel et al., 2014c; vgl. auch Nittel, 2011; Nittel et al., 2012). Die pädagogischen Berufsgruppen werden nicht „wie in der Vergangenheit separat untersucht (...), sondern unter konsequent vergleichenden Gesichtspunkten nach gemeinsamen und unterschiedlichen Attributen in der hier geleisteten pädagogischen Erwerbsarbeit“ (Nittel et al., 2014c). Die auf den ersten Blick ersichtlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Berufskulturen werden nicht als Nachteil, sondern eher als „Chance einer fruchtbaren Erkenntnisgewinnung“ (Nittel et al., 2014c, S. 14) betrachtet. Denn Erziehungswissenschaftler:innen

„stoßen am ehesten dann auf überraschende Phänomene im Dickicht des Berufsalltags von Pädagogen, wenn sie im Medium des Vergleichs Gemeinsamkeiten und Differenzen feststellen, alt bekannte Phänomene neu anordnen, einem abermaligen Kodieren aussetzen und dabei die theoretischen Potentiale der diesbezüglichen Phänomene konsequent zur Geltung bringen“ (Nittel et al., 2012, S. 96).

Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung hat sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum vor allem im Zuge einer Kooperation zwischen der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Professor Dr. Dieter Nittel) und der Ludwig-Maximilians-Universität München (Professor Dr. Rudolf Tippelt) formieren können. Nittel et al. (2012, 2014c) weisen darauf hin, dass der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung grundlagentheoretisch an die Berufsforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus beziehungsweise der Chicago School anknüpft. Diese sei maßgeblich durch die Arbeiten von Everett Cherrington Hughes geprägt worden. Hughes habe, so Nittel et al. (2014c), für eine strikt egalitäre Haltung gegenüber den verschiedenen Berufsgruppen plädiert, was aufseiten der Forschenden eine Einklammerung gesellschaftlich ventilerter Rangunterschiede erforderlich mache. Nach Nittel et al. (2014c) sei es Hughes vor allem um das „Aufspannen maximaler Kontrastierungsszenarien“ (S. 15) gegangen, in dem er beispielsweise Chirurgeninnen und Chirurgen mit Klempnerinnen und Klempnern verglichen habe. Im Kontext der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung gehe es hingegen eher um minimale und „weniger gewagte“ (S. 15) Kontrastierungen wie etwa den Vergleich von Grundschul- mit Gymnasiallehrpersonal oder von Erzieherinnen und Erziehern mit Weiterbildnerinnen und -bildnern. Das Ziel sei jedoch bei beiden Ansätzen identisch und liege in der „Gewinnung abstrakter, theoriehaltiger Kategorien zur Erschließung vorher unzugänglicher Zusammenhänge“ (Nittel et al., 2014c, S. 15). Schütz und Meyer (2017) sehen in sol-

zeitlich parallel oder nacheinander geschaltetes Handeln sowie durch ihre Interventionen in krisenhaften Lebensphasen in einem entscheidenden Maße zur Gestaltung der ‚Humanontogenese‘ (Dieter Lenzen) in der Moderne bei. Das unterstreicht nachdrücklich den Einfluss von Pädagogen bei der Formierung, Veränderung, Stabilisierung und Wiederherstellung menschlicher Identitätsformationen. Damit geht insofern eine Fixierung auf jene Segmente im gesamten System des lebenslangen Lernens einher, die in intentionaler und organisierter Weise mit eigens dafür abgestelltem pädagogischem Personal operieren und primär für das formale und nonformale Lernen zuständig sind.“ (Nittel et al., 2012, S. 88) An anderer Stelle liefern Nittel und Tippelt (2014) eine kürzere, pointiertere Definition: „Um das Spezifische des hier fokussierten pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens auf den Punkt zu bringen, bietet sich folgende Formulierung an: Pädagogische Praktikerinnen verrichten an ‚pädagogisch Andere‘ (Kinder, Schülerinnen, Studierende, Auszubildende, Klienten, Teilnehmerinnen usw.) adressierte Bildungs- und Erziehungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren“ (Nittel & Tippelt, 2014, S. 22).

chen anscheinend weit hergeholten Vergleichen insbesondere ein Potenzial zur „He-rausarbeitung des jeweiligen ‚Markenkerns‘“ (S. 196).

Als zentrale Referenz- und Leitstudie kann vermutlich die sogenannte PAELL-Studie gelten (Nittel et al., 2014a). In dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ wurde den folgenden Fragen nachgegangen: Welche Rolle spielt das lebenslange Lernen für Angehörige pädagogischer Berufe? Ist diese bildungspolitische Einheitsformel nur in bestimmten Expertenkulturen oder auch in der Praxis des Erziehungs- und Bildungswesens als Orientierungsmaxime verbreitet? Lässt sich diese mögliche Verankerung im Kooperationsverhalten ablesen? Gibt es Muster, Ähnlichkeiten, Unterschiede in der Art und Weise, wie sich die Akteurinnen und Akteure auf das lebenslange Lernen beziehen? (Nittel et al., 2014a; vgl. auch Nittel & Schütz, 2010). Im Rahmen der Studie wurde von den Forschenden eine „strikt vergleichende Perspektive auf unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen“ (Nittel et al., 2014a) eingenommen. Die Forschenden untersuchten Praktiker:innen aus acht Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Erzieher:innen, Sozialassistentinnen und -assistenten, Grundschullehrer:innen, Lehrer:innen der Sekundarstufe I und II, Berufsschullehrer:innen, Hochschul-lehrer:innen, Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen). Insgesamt wurden 1 601 pädagogische Mitarbeitende mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt sowie 27 Gruppendiskussionen mit mehr als 100 Akteurinnen und Akteuren des Erziehungs- und Bildungssystems geführt (Nittel et al., 2014a). Den Verdienst der PAELL-Studie sehen Nittel et al. (2014c) vor allem darin, dass „erstmalig in der deutschen Erziehungswissenschaft unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen in ihren Haltungen zum lebenslangen Lernen, in ihren vernetzten Kooperationen und wechselseitigen Fremdeinschätzungen systematisch miteinander in Beziehung gesetzt“ (S. 16) wurden.²²¹ In diesem Forschungszusammenhang sind außerdem eine Reihe empirischer und theorieorientierter Arbeiten entstanden (zum Beispiel Dellori, 2016; Meyer, 2017; Nittel, 2011, 2017; Nittel & Meyer, 2017; Nittel et al., 2012, 2014a; Nittel & Wahl, 2014; Schleifenbaum & Walther, 2015; Schütz, 2009, 2018; Tippelt & Nittel, 2014, 2016; Wahl, 2017).

Ein weiterer Meilenstein in der Geschichte der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung im deutschsprachigen Raum wird die für Mai 2019 geplante Gründung des „Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung“ an der FernUniversität Hagen sein (Leitung: Professorin Dr. Julia Schütz). Julia Schütz hat außerdem 2017 zusammen mit Nikolaus Meyer eine Aus-

221 In der PAELL-Studie wurde eine dezidiert professionstheoretische Perspektive eingenommen, wohingegen in dem darauf aufbauenden und von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten LOEB-Projekt (Tippelt, 2017) der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung erstmals für einen spezifisch organisationspädagogischen Zugang adaptiert wurde. Im Zentrum standen bei diesem Forschungsprojekt nicht mehr die beruflichen Selbstbeschreibungen und Kooperationsformen, sondern es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Resonanz der bildungspolitischen Formel des lebenslangen Lernens in den Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens wiederfindet und „dabei die vorhandenen Institutionalierungsformen des Lebenslangen Lernens im Detail zu analysieren“ (Tippelt, 2017, S. 207).

gabe der Zeitschrift „Der pädagogische Blick“ mit dem Schwerpunktthema „Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung“ herausgegeben (Schütz & Meyer, 2017).

Auch die vorliegende Studie folgt dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Es werden Führungskräfte aus drei kontrastierenden Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Elementar-, Sekundarpädagogik, Erwachsenen-/Weiterbildung) miteinander verglichen. Dazu werden Leitungskräfte von Kindertagesstätten, Gymnasien und Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung (zum Beispiel Volkshochschule, Industrie- und Handelskammer, Gewerbeakademie) mittels Experteninterviews befragt. Durch den zielgerichteten Vergleich dieser Berufsgruppen aus den drei unterschiedlichen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sollen neue Erkenntnisse über das professionelle Handeln pädagogischer Praktiker:innen gewonnen und dadurch die „Handlungsgrammatik professionellen Handelns“ (Nittel et al., 2012, S. 87) beim Führungspersonal von Bildungseinrichtungen weiter entschlüsselt werden. Darüber hinaus liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf der Untersuchung der Relevanz von Emotionen und Gefühlen im und für das berufspraktische Handeln von pädagogischen Führungskräften. Dies stellt ein Novum dar, da zum ersten Mal emotionale Phänomene des professionellen Handelns pädagogischer Führungskräfte mittels des Ansatzes der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung gezielt in den Blick genommen werden.²²²

3.1.4 Die Methodologie der Grounded Theory

„Er musste sich in Acht nehmen, zu sagen,
was er wirklich glaubte –
dass zu einem erstklassigen Mathematiker
so etwas wie Intuition gehörte,
ein Geistesblitz, der das erhellte,
was die ganze Zeit über da gewesen war.
Streng und genau musste man sein,
ganz so wie ein großer Dichter.“

(Munro, 2011, S. 325)

„Die qualitative Forschung folgt zumeist einem Erkenntnismodell, das die soziale Welt nicht als Anwendungsfall einer naturwissenschaftlichen Erkenntnislogik versteht. Die soziale Welt wird nicht als Maschine betrachtet, die nach vorgegebenen Prozessen abläuft; sie ist kein durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten determinierter Zusammenhang, in dem die Menschen einfach nur kulturell etablierten Rollenerwartungen und Normen folgen. Die soziale Welt basiert vielmehr auf dem sozialen Handeln der Menschen, das heißt: Der Mensch handelt auf Basis des Bildes, das er sich von einer bestimmten Situation macht, und dieses Bild ist abhängig von den Erwartungen, die er an sich gerichtet

222 Die Skizzierung eines entsprechenden Forschungsdesiderats findet sich bereits bei Strauss et al. (1980). Ihrer Ansicht nach verspricht der Vergleich unterschiedlicher Berufsgruppen auch hinsichtlich der Erforschung emotionaler Aspekte des professionellen Handelns neue Erkenntnisse: „Was jetzt erforderlich ist, sind vergleichende Studien über verschiedene Berufe im Hinblick auf die Gefühlsarbeit, die in ihrem Rahmen geleistet wird“ (S. 650).

sieht, von individuellen Vorannahmen und Erwartungen. Soziales Handeln erscheint, kurz gesagt, als Interpretationsleistung und die soziale Welt als Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern. Für die empirische Forschung bedeutet das: Der Untersuchungsgegenstand liegt nie einfach ‚vor‘ und muss nur noch angemessen repräsentiert werden; er muss vielmehr in seiner Bedeutung durch Interpretation erschlossen werden. Anders gesagt: Weil die soziale Welt sich aus Interpretationen ‚zusammensetzt‘, weil die Wirklichkeit immer schon das Resultat von Interpretationen ist, muss Wissenschaft rekonstruktiv verfahren.“ (Bogner et al., 2014, S. 92 f.)

Ein solches Verfahren, mit dem Daten rekonstruktiv analysiert werden können, ist die Grounded Theory.^{223, 224} Diese wurde von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt (Glaser & Strauss, 1967).²²⁵ Dabei handelt es sich nicht einfach nur um eine Auswertungsmethode, sondern um eine Methodologie (Miethe, 2012; Nittel, 2012) beziehungsweise um einen Forschungsstil (Breuer et al., 2018; Hülst, 2013; Strauss, 1991²²⁶, 2004; Strübing, 2014).²²⁷ Das bedeutet, dass wenn man eine Forschungsarbeit auf Basis der Grounded Theory durchführt, es methodologische Grundlagen und Richtlinien gibt, die es zu beachten gilt. Mit dem Begriff „Grounded Theory“ wird nicht nur die entsprechende Methodologie bezeichnet, sondern auch

-
- 223 Ziel der rekonstruktiven Sozialforschung ist die „Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der impliziten Regeln sozialen Handelns“ (Meuser, 2006, S.140). Die Wirklichkeitskonstruktionen der Akteurinnen und Akteure sind „im Regelfall des Alltagshandelns keine bewusst vorgenommenen und intentional gesteuerten Akte, sie geschehen gewissermaßen en passant im Routinehandeln“ (Meuser, 2006, S.140). Daher sei es die Aufgabe der empirischen Forschung, diese Wirklichkeitskonstruktionen der Akteurinnen und Akteure zu rekonstruieren. Dies ermögliche einen „verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen“ (Meuser, 2006, S.141), durch die das Handeln der Akteurinnen und Akteure geprägt sei. Meuser (2006) sieht das besondere Erkenntnispotenzial rekonstruktiver Sozialforschung in der Erfassung sozialer Verhältnisse als Sinnzusammenhänge, auf deren Grundlage soziales Handeln verstehend nachvollzogen werden könne.
- 224 Nach Kuckartz (2010) ist eine Übersetzung des Begriffs „Grounded Theory“ ins Deutsche nicht unproblematisch. Für am ehesten geeignet hält er die Varianten „gegenstandsbezogene Theorie“ oder „empirisch basierte Theorie(bildung)“ (S. 74). Kuckartz (2010) betont, dass mit „Theorie“ hier keine Gesellschaftstheorien (*Grand Theories*), sondern Theorien mittlerer Reichweite gemeint sind.
- 225 Mittlerweile kann nicht mehr von „der“ Grounded Theory gesprochen werden. Dies hängt zum einen mit der Tatsache zusammen, dass die beiden „Urväter“ der Grounded Theory, Barney Glaser und Anselm Strauss, nachdem sie die Grundzüge der Grounded Theory gemeinsam entworfen hatten, spätestens seit den 1970er Jahren unterschiedliche konzeptuelle Weiterentwicklungen dieses Forschungsstils verfolgt haben – Strauss später zusammen mit Juliet Corbin (Miethe, 2012; zur Kontroverse zwischen Glaser und Strauss siehe beispielsweise Strübing, 2011, 2014). Strübing (2014) ist sogar der Ansicht, dass es sich bei den Ansätzen von Strauss und Glaser bei genauerer Betrachtung um „zwei grundverschiedene Verfahren qualitativer Sozialforschung handelt“ (S. 77). Zum anderen gibt es darüber hinaus auch durch die sogenannte *second generation* und *third generation* Weiterentwicklungen der Grounded Theory (vgl. hierzu etwa Breuer et al., 2018 sowie Strübing, 2014). Als die zwei prominentesten Vertreter:innen der zweiten Generation gelten Strübing (2014) zufolge Adele Clarke und Kathy Charmaz. Während Clarke (2005, 2009, 2011, 2012, 2015) den Ansatz der Grounded Theory zur Situationsanalyse weiterentwickelt (vgl. dazu auch Kapitel 3.2), legt Charmaz (2011, 2014) den Fokus auf den konstruktivistischen Charakter der von ihr vertretenen Variante der Grounded Theory (vgl. dazu auch Breuer et al., 2018).
- 226 Strauss selbst hebt diese Tatsache hervor: „In diesem Sinne ist die Grounded Theory keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist vielmehr als Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist: Hierzu gehören u. a. das Theoretical Sampling und gewisse methodologische Leitlinien, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen.“ (Strauss, 1991, S. 30)
- 227 Streng genommen müsste daher von der Grounded Theory Methodologie gesprochen werden. Der besseren Lesbarkeit wegen wird darauf verzichtet und stattdessen der kürzere, wenn auch etwas unpräzise Begriff der Grounded Theory gebraucht (zur Unterscheidung von Grounded Theory als Methodologie und Grounded Theory als Methode siehe auch Miethe, 2012). Auf die wissenschaftshistorische Einordnung der Grounded Theory, die ausführlichere Darstellung zentraler Entwicklungslinien, theoretische Bezüge, die Beschreibung von grundlegenden Schriften sowie die Porträtierung wichtiger Vertreter:innen wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit verzichtet und stattdessen auf die Arbeiten von Breuer et al. (2018), Equit und Hohage (2016), Hülst (2013), Mey und Mruck (2011), Miethe (2012), Nittel (2012) und Strübing (2014) verwiesen.

das „Produkt in Gestalt einer ganz bestimmten gegenstandsbezogenen Theorie“ (Nittel, 2012, S. 183). Nittel (2012) beschreibt in seinem Übersichtsartikel zur Grounded Theory diese Methodologie als ein

„zielgerichtetes und zugleich prozesssensibles Verfahren der flexiblen Bearbeitung von Daten aller Art und des Arrangierens von Kontrastfällen (...), um eine gegenstandsbezogene bzw. -angemessene sowie gegenstandsverankerte Theorie mittlerer Reichweite zu generieren“ (S. 183).

Strübing (2014) zufolge handelt es sich um den zentralen Anspruch der Grounded Theory, eine Theorie zu entwickeln, mit der soziale Prozesse erklärt und mit Einschränkungen auch vorhergesagt werden können (vgl. dazu auch Strauss, 1991). Darin seien sich Glaser und Strauss noch einig gewesen. Dieses Ziel sei aus Sicht der Grounded Theory, so Strübing (2014), am ehesten durch die Entwicklung einer konzeptuell dichten und elaborierten gegenstandsbezogenen Theorie zu erreichen, welche in den analysierten empirischen Daten gegründet sei.²²⁸ Nach Ansicht von Tiefel (2005) weist die Grounded Theory eine deutlich handlungstheoretische Fundierung auf. Daher eigne sich ihrer Ansicht nach dieses Verfahren besonders gut, um damit Handlungsbedingungen und Handlungsabläufe in Interaktionen und Institutionen zu erforschen. Auch Strauss und Corbin (1996) betonen, dass das Verfahren der Grounded Theory vor allem zur Untersuchung von konkreten, situativ gerahmten Interaktionen und organisationsbezogenen Fragestellungen passe.

Nach Hülst (2013) ist die Grounded Theory das mittlerweile in der qualitativen Sozialforschung am häufigsten eingesetzte Verfahren.²²⁹ Forschungsarbeiten, die den methodologischen Prämissen der Grounded Theory folgen, zeichnen sich in besonderem Maße dadurch aus, dass sie in der Lage sind, vergleichsweise viel der in sozialen Wirklichkeiten vorhandenen Komplexität abzubilden: „Beim Entwickeln einer Grounded Theory versuchen wir, so viel wie möglich von der Komplexität und der Bewegung in der wirklichen Welt einzufangen, wobei wir wissen, daß wir niemals in der Lage sind, alles zu erfassen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 89).²³⁰

228 Oswald (2013) betont die Notwendigkeit, qualitative Daten nicht nur deskriptiv darzustellen, sondern so auszuwerten, dass die Analyse zum Verständnis der untersuchten Phänomene beiträgt: „Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Erklärung, auf Theorie. Zwar kann die Beschreibung gesellschaftlicher und psychischer Zustände von Gewinn sein, das Geschäft des Beschreibens soll also keineswegs als gering erachtet werden, aber immer sollte es uns auch darum gehen, das Beschriebene zu verstehen. Und ein wichtiger Aspekt des Verstehens besteht darin, dass wir Ursachen und Folgen, Bedingendes und Bedingtes zueinander in Beziehung setzen können.“ (Oswald, 2013, S. 185)

229 Hülst (2013) liefert folgende Begründung, warum sich das Verfahren der Grounded Theory zurzeit einer solchen Beliebtheit unter Forschenden erfreut: „Das mag sich daraus erklären, dass die Menschen in der gesellschaftlichen Gegenwart über zunehmende Handlungsspielräume und wohl auch Handlungskompetenzen verfügen, die einerseits aus der wachsenden Pluralität sozialer Strukturen entspringen und andererseits dazu beitragen, diese Vielfalt in permanentem sozialen Wandel zu vergrößern. Der bewegliche Gegenstand erfordert bewegliche Formen seiner Betrachtung.“ (Hülst, 2013, S. 281)

230 Auch in dem von ihr allein verfassten Übersichtsartikel zur Grounded Theory betont Corbin den Aspekt der Komplexität: „Die Grounded Theory gründet auf der Prämisse, dass das Leben komplex ist und es zur Verantwortung der Forschenden gehört, so viel als möglich von dieser Komplexität zu erfassen“ (Corbin, 2003, S. 70). Ebenso schreibt Strauss (2004): „Soziale Phänomene sind komplex: Also braucht man, um sie zu erfassen, eine komplexe Grounded Theory. Damit ist eine konzeptuell dichte Theorie gemeint, die sehr viele Aspekte der untersuchten Phänomene erklärt“ (Strauss, 2004, S. 429).

Beim Analyseprozess der Grounded Theory handelt es sich um einen zirkulären Vorgang. Diese Zirkularität lässt sich dabei auf mindestens zwei Ebenen verorten. Zum einen erfolgt bei Forschungsarbeiten, welche sich an den methodologischen Grundlagen der Grounded Theory orientieren, die Theorieentwicklung in einem zeitlich parallelen Wechselspiel zwischen und in gegenseitiger funktionaler Abhängigkeit von Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung (Strübing, 2014). Darin unterscheidet sich dieses Vorgehen von den Prinzipien des nomologisch-deduktiven Paradigmas, bei dem die einzelnen Schritte der Datenerhebung, Datenanalyse und Interpretation praktisch hermetisch voneinander getrennt durchgeführt werden. Zum anderen findet sich ein zirkuläres Vorgehen aber ebenso innerhalb der Datenauswertung selbst. So wechseln sich die drei Kodierschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens (vgl. Kapitel 3.1.6.1) miteinander ab und sind nicht als lineare Abfolge einzelner Analysevorgänge zu verstehen.

Ein weiteres Merkmal der Grounded Theory sind sogenannte Memos. Dabei handelt es sich um „Schriftstücke (...), die den Kodierprozess reflektieren und inhaltlich ausdifferenzieren“ (Himmelsbach, 2009, S. 80). Nach Breuer und Muckel (2016) sind Memos „Teil des methodologischen Postulats des ‚konzeptuellen Denkens von Anfang an‘“ (S. 81). Strauss (1991) differenziert hinsichtlich der zentralen Eigenschaften zwischen folgenden Memos (S. 174): erste Orientierungsmemos; vorbereitende Memos; Inspirationen in Memos; Memos am Anfang einer Auseinandersetzung mit einem neuen Phänomen; Memos über neue Kategorien; Memos über eine „Entdeckung“; Memos, die zwei oder mehrere Kategorien gegeneinander abgrenzen; Memos, die die Implikationen eines geliehenen Konzepts erweitern. Breuer und Muckel (2016, S. 81) unterscheiden folgende acht Arten von Memos, mit denen unterschiedliche Aspekte fokussiert würden: 1. Memos zu konzeptuellen/theoretischen Ideen; 2. Memos zu Vorüberlegungen für Erhebungsschritte; 3. Memos zur Interaktionsvorgeschichte, zur Anbahnung von Forschungskontakten; 4. Memos zu Felderlebnissen; 5. Memos zur Entwicklung von Beziehungen im Forschungsfeld, zu Begegnungen mit Feldprotagonisten; 6. Memos zu Erkenntnissen aus themenbezoglicher Lektüre unterschiedlicher Art; 7. Memos zu Filmen, Ausstellungen u. a., die einen Themenbezug besitzen; 8. Memos zur Reflexion eigener Deutungsperspektiven, biografischer Bezüge, Entdeckungen, Widerstände, Öffnungen, Wandlungen.²³¹

Induktion, Deduktion, Abduktion und Verifikation

In der methodologischen Diskussion zur Grounded Theory wird immer wieder die Frage aufgegriffen, in welchem Verhältnis Induktion, Deduktion, Abduktion und Verifikation zueinander stehen. Strauss und Corbin (1996) betonen, dass das Entwickeln einer gegenstandsbezogenen Theorie vor allem durch ein Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken erfolge. Auf der einen Seite stelle man bei der Datenanalyse deduktiv Aussagen über Beziehungen oder mögliche Eigenschaften und ihre Dimensionen auf. Auf der anderen Seite versuche man diese Entdeckungen anhand der Daten zu verifizieren. Für Strauss und Corbin

231 Bei Breuer et al. (2018) findet sich eine noch weiter ausdifferenzierte Liste möglicher Memovarianten.

(1996) handelt es sich bei diesem Vorgang daher um ein „konstantes Wechselspiel zwischen Aufstellen und Überprüfen“ (S. 89). Die postulierten Beziehungen müssten immer wieder von den Daten bestätigt werden. Nur auf einzelnen Ereignissen beruhende Aussagen seien nicht aussagekräftig genug. Die mittels deduktiver Denkvorgänge entwickelten Konzepte und Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien müssen wieder und wieder an den Daten verifiziert werden (Strauss & Corbin, 1996). Zeige sich bei dieser Überprüfung, dass die gemachten Aussagen nicht haltbar sind, so müssten diese verworfen werden. Die schließlich ausgearbeitete Theorie enthalte nur jene Kategorien, Eigenschaften und Dimensionen sowie Aussagen über Beziehungen, welche in den Daten tatsächlich vorhanden seien.

An anderer Stelle beschreibt Strauss (1991) das Verhältnis und die Bedeutung von Induktion, Deduktion und Verifikation wie folgt:

„Wissenschaftliche Theorien müssen zuerst entworfen, dann ausgearbeitet, dann überprüft werden. [...] Die Begriffe, die wir bevorzugen, sind Induktion, Deduktion und Verifikation. Mit Induktion sind Handlungen gemeint, die zur Entwicklung einer Hypothese führen. [...] Hypothesen sind sowohl vorläufig als auch konditional. Deduktion heißt, daß der Forscher Implikationen aus Hypothesen oder Hypothesensystemen ableitet, um die Verifikation vorzubereiten. Die Verifikation bezieht sich auf Verfahren, mit denen Hypothesen auf ihre Richtigkeit überprüft werden, d. h. ob sie sich ganz oder teilweise bestätigen lassen oder verworfen werden müssen. Mit Induktion, Deduktion und Verifikation arbeitet der Forscher über die gesamte Dauer des Projektes.“ (Strauss, 1991, S. 37)

In der methodologischen Diskussion zur Grounded Theory finden sich unterschiedliche Positionen bezüglich der Frage, inwiefern die Abduktion als dritter Schließmechanismus neben der Induktion und der Deduktion betrachtet werden kann. Nittel (2012) definiert die Abduktion als „verfahrenstechnisch beherrschbaren und epistemologisch transparenten Mechanismus einer auf Emergenz abzielenden Erkenntnisleistung (...), die das Neue aus der Mitte induktiver und deduktiver Denkbewegungen herzuleiten versucht“ (S. 192). Weiter ergänzt er, dass es sich um Vorgänge der Abduktion handele, wenn „in den vordergründig heterogenen oder gar chaotischen Informationen blitzartig Zusammenhänge und Strukturen erkannt werden – sprich: eine vorher nicht existierende bzw. unbekannte geistige Gestalt Kontur gewinnt“ (S. 193). Für Hülst (2013) ist es ein „Irrtum“ (S. 293), der Abduktion neben Induktion und Deduktion den Status eines Schlussverfahrens zuzugestehen. Stattdessen ist für ihn Abduktion eine „intuitiv-produktive Denkleistung [sic!] die ein Erklärungs-Modell (...) oder bisher chaotisch erscheinende Falleigenschaften neu strukturiert“ (S. 293). Nittel (2012) zufolge hat die Abduktion hingegen den „unbestrittenen Status einer dritten Variante des Schließens“ (S. 193). Gleichzeitig relativiert er diese Aussage, indem er zwar betont, dass diese Variante des Schließens beim Verfahren der Grounded Theory prinzipiell möglich sei, jedoch „methodologisch und sachlogisch keineswegs als obligatorisches Element der GT (...) zu betrachten“ (S. 193) sei. Miethe (2016) weist auf mögliche Bezüge zwischen Abduktion und theoretischer Sensibilität hin:

„Der Prozess der Emergenz, d. h. der ‚abduktiven Gedankenblitze‘, die im Forschungsprozess immer wieder entstehen ohne dass diese direkt auf kausale Theorien zurückgeführt werden kann läuft parallel zum Prozess der theoretischen Sensibilisierung. Einerseits werden derartige neue Ideen durchaus angeregt durch implizite und explizite Theorie, gleichzeitig können diese aber auch entstehen, ohne dass ein solcher Bezug wirklich nachweisbar ist.“ (Miethe, 2016, S. 261)

Strübing (2014, S. 55) erkennt gerade in den Merkmalen, welche die Strauss'sche Fassung der Grounded Theory von der Glaser'schen Fassung unterscheiden (zyklisches Erkenntnismodell, Integration von nicht-präkärem Vorwissen mit der kreativen Interpretation neuer Wahrnehmungstatbestände, Perspektivität als Voraussetzung jedweder Erkenntnis, Methoden als pragmatische Heuristik statt als methodologischer Rigorismus) wesentliche Aspekte des Abduktionsverständnisses von Peirce wieder. Daher kommt er mit Blick auf die Bedeutung der Abduktion für die Methodologie der Grounded Theory zu folgendem Schluss:

„Festhalten können wir also, dass Konzepte und Kategorien nicht emergieren, sondern vielmehr in einem aktiven und – hoffentlich – kreativen Prozess durch Zutun der Forschenden erzeugt werden. [...] Erst wenn das hypothetisch Theoretisierte sich auch im Rahmen bestehender nicht-problematischer Wissensbestände bewährt, sich mit diesem also zu neuen Wissensordnungen fügt, wird aus einem abduktiven Schluss systematisch kontrolliertes neues Wissen.“ (Strübing, 2014, S. 58).

Auch Kuckartz (2010, S. 78) unterstreicht, dass für eine erfolgreiche Theoriekonstruktion auf der einen Seite harte Arbeit und solides Vorwissen erforderlich seien. Auf der anderen Seite würden aber auch Intuition, Kreativität und Glück benötigt.

Theoretische Sensibilität und Umgang mit theoretischem Vorwissen

Wenn man sich eingehender mit der Methodologie der Grounded Theory beschäftigt, trifft man immer wieder auf die Behauptung, dass man bei Forschungen auf Basis der Grounded Theory vor der Datenerhebung möglichst wenig wissenschaftliche Fachliteratur lesen sollte. Nur so sei gewährleistet, dass die Datenerhebung und -auswertung von theoretischen Vorannahmen weitgehend unbeeinflusst seien. Die Befürworter:innen einer solchen Position argumentieren diesbezüglich auch mit dem Offenheitspostulat, also einer der grundlegenden Prämissen qualitativer Forschung schlechthin.²³² In dem Maße, in dem die Forschenden vorhandene theoretische und empirische Befunde ignorieren, seien sie entsprechend offen für die Phä-

232 Hoffmann-Riem (1994) beispielsweise nennt für die empirische Sozialforschung beziehungsweise die interpretative Soziologie zwei Merkmale, welche im Zuge der Datengewinnung besonders relevant sind: Offenheit und Kommunikation. Zum Prinzip der Offenheit führt Hoffmann-Riem (1994) weiter aus, dass dieses es erforderlich mache, dass die „theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (S. 29). Als Teil des zu erzielenden Wissens gelte im qualitativen Paradigma bereits – wenn auch nicht ausschließlich – die „Dokumentation des durch die Forschungssubjekte strukturierten Forschungsgegenstandes“ (S. 29). Hoffmann-Riem (1994) verweist darauf, dass dieses Merkmal qualitativer Sozialforschung eng mit den frühen Arbeiten von Glaser und Strauss verbunden sei. Hoffmann-Riem (1994) fordert darüber hinaus, dass die Analyse qualitativ Forschender auf Basis der von den Forschungssubjekten vorgenommenen Strukturierungsleistungen erfolge. Es gelte, die Relevanzstrukturen der Betroffenen angemessen zu berücksichtigen. Die Zurückstellung theoretischer Strukturierung umfasse auch den Verzicht auf eine Hypothesen-

nomene, die ihnen beim Betreten des Feldes entgegentreten. Glaser und Strauss selbst haben dazu beigetragen, dass sich diese Annahme nach wie vor hält. In ihrem „Discovery“-Buch schreiben sie:

„Es ist eine wirksame und sinnvolle Strategie, die Literatur über Theorie und Tatbestand des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich zu ignorieren, um sicherzustellen, dass das Hervortreten von Kategorien nicht durch eher anderen Fragen angemessene Konzepte kontaminiert wird. Ähnlichkeiten und Konvergenzen mit der Literatur können später, nachdem der analytische Kern von Kategorien aufgetaucht ist, immer noch festgestellt werden.“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 47)²³³

Wie Strübing (2014) feststellt, widersprechen sich Glaser und Strauss selbst einige Seiten später, wenn sie in Bezug auf das von ihnen in dieser ersten Schrift zur Grounded Theory eingeführte Konzept der „theoretischen Sensibilität“²³⁴ eingehen:

„Der Soziologe sollte des Weiteren hinlänglich theoretisch sensibel sein, sodass er eine aus den Daten hervorgehende Theorie konzeptualisieren und formulieren kann. Hat man erst einmal mit der Arbeit begonnen, entwickelt sich die theoretische Sensibilität kontinuierlich fort. Sie verfeinert sich immer weiter, solange der Soziologe in theoretischen Termini auf seine Kenntnisse reflektiert und möglichst viele verschiedene Theorien daraufhin befragt, wie sie mit ihrem Material verfahren und konzipiert sind, welche Positionen sie beziehen und welche Art von Modellen sie gebrauchen.“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 54)

Für Strübing (2014) verdeutlicht dieses Zitat, dass Glaser und Strauss schon damals den Prozess der Datenanalyse und Theoriebildung für äußerst voraussetzungsvoll gehalten haben – ungeachtet der Tatsache, dass sie immer wieder den induktiven Charakter der Grounded Theory betont hätten.²³⁵ In den Schriften von Strauss könne man, so Strübing (2014), im Laufe der Zeit eine zunehmend positivere Bewer-

bildung *ex ante*. Es sei ein weiteres Merkmal qualitativer Sozialforschung, dass diese nicht mit einem zu überprüfenen Hypothesensatz arbeite. Stattdessen stelle vor allem die Generierung von Hypothesen ein mögliches Ziel dar, welches mit Verfahren der qualitativen Sozialforschung verfolgt werde.

- 233 Auch an anderer Stelle im „Discovery“-Buch betonen sie ihre kritische Sichtweise bezüglich des Einsatzes von theoretischem Vorwissen: „Sorgfältig die ‚gesamte‘ Literatur zur Kenntnis zu nehmen, bevor man an die Forschung geht, erhöht die Wahrscheinlichkeit, sich seines Potentials als Theoretiker brutal zu berauben“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 258).
- 234 Strauss und Corbin (1996) definieren theoretische Sensibilität später wie folgt: „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten. [...] Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. All dies wird eher durch konzeptuelle als durch konkrete Begriffe erreicht. Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25).
- 235 Breuer et al. (2018) sind ebenfalls der Ansicht, dass die Darstellungen von Glaser und Strauss Widersprüche aufweisen: „Die Logik ihrer Argumentation krankt u. a. am Widerspruch des vorangehenden Lektüreverbots zum Zweck der Wahrung theoretischer Offenheit einerseits – und ihrem Postulat theoretischer Sensibilität im Untersuchungsvorgehen, die einen Forschenden auszeichnen soll, andererseits. Wie kann eine derartige Fähigkeit entwickelt werden, wenn die Aneignung sensibilisierender Konzepte – u. a. auf dem Weg der Literaturrezeption – untersagt ist? Zudem lässt sich in den empirischen Glaser/Strauss-Studien feststellen, dass die beiden in der Forschungspraxis ihre eigenen Ratschläge gar nicht beachtet haben – sie kennen die Literatur zum Thema und lesen unverdrossen, auch schon vor und zu Beginn ihrer Projektarbeit.“ (Breuer et al., 2018, S. 144) Weiter schreiben sie: „Der Begriff der *theoretischen Sensibilität* lässt uns nicht an *Theorielosigkeit* bzw. *Theoriefreiheit* denken. [...] Im Begriff der theoretischen Sensibilität manifestiert sich gewissermaßen die logische Paradoxie des Grundgedankens der Grounded Theory: Zum einen wird das Prinzip des Grounding hochgehalten, die Daten-Begründetheit: Theoretische Strukturen sollen „ungefiltert“ aus den

tung bezüglich des Einbezugs von (theoretischem) Vorwissen sowie beruflicher und persönlicher Erfahrung in den Forschungsprozess feststellen, wohingegen Glaser auf seiner kritischen Haltung diesbezüglich bis heute beharre. Für Strübing (2014) weisen die Arbeiten von Glaser und Strauss insgesamt betrachtet eine „ambivalente Beurteilung des Stellenwerts von theoretischem Vorwissen“ (S. 55) auf.

Mittlerweile ist diese Position jedoch in etlichen Publikationen kritisch hinterfragt worden (Kelle, 1996; Miethé, 2012, 2016; Oswald, 2013). Vielmehr betonen einige Wissenschaftler:innen, dass erst die Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Perspektiven sowie Forschungszugängen und -ergebnissen aus unterschiedlichen Disziplinen den reflexiven Umgang mit den eigenen Vorannahmen ermögliche. Nur durch die Reflexion der persönlichen Präsumtionen sei ein wirklich offener und unvoreingenommener Feldzugang möglich.²³⁶

So ist beispielsweise Hülst (2013) der Ansicht, dass es zwingend notwendig sei, fachspezifische theoretische Konzepte etwa aus den Erziehungswissenschaften, der Psychologie oder der Soziologie in die Analyse miteinzubeziehen, wenn die Theoriebildung nicht „an der Oberfläche des Offenkundigen stagnieren“ (S. 291) soll. Durch den Einbezug der theoretischen Konzepte könnten die „Tiefendimensionen des Untersuchungsbereichs“ (S. 291) eröffnet und die Entdeckungen der aktuellen Untersuchung auf die vorhandenen Konzepte bezogen werden. Nach Meinung von Kuckartz (2010) kann Vorwissen wichtig und nützlich sein:

„Zwar ist eine Analyse nach dem Verfahren der Grounded Theory prinzipiell auch ohne Vorwissen möglich, doch würden die Resultate wahrscheinlich schlechter sein und Gefahr laufen, Ergebnisse zu produzieren, die Experten als Trivialitäten erscheinen“ (Kuckartz, 2010, S. 80).

Für Miethé (2016) stellt sich ebenfalls nicht die Frage, ob Theorie in Forschungsarbeiten auf Basis der Grounded Theory einbezogen werde. Entscheidend sei ihrer Ansicht nach vielmehr die Frage, auf welche Art dies geschehe. Nach Miethé (2012, S. 164ff.) und Miethé (2016, S. 263) gilt es bei der Nutzung von Theorien die folgenden Kriterien zu beachten: strikter empirischer Bezug der Forschung, Vermeidung einer Subsumtionslogik und Reduzierung des empirischen Materials auf Illustrationszwecke, die Pluralität von Theorien als heuristische Konzepte und die Rekonstruktion der Eigenlogik von Einzelfällen. Wenn diese Kriterien berücksichtigt wür-

Daten emergieren. Unvermeidlich dabei ist jedoch – andererseits – die Geburtshilfe eines Forschenden, der über den Röntgenblick des Sehers verfügt, der diese untergründigen Strukturen erkennen und ans Licht bringen kann.“ (Breuer et al., 2018, S. 160)

236 Oswald (2013) etwa formuliert dies wie folgt: „Die Forderung, man solle unvoreingenommen ins Feld gehen, wenn man Neues entdecken wolle, wird vielfach dahingehend interpretiert, man dürfe über den zu erforschenden Gegenstandsbereich nichts lesen, man dürfe so wenig wie möglich wissen. Dem liegt das Missverständnis zugrunde, dass es unvoreingenommene Forschung geben könne. Dies ist nicht der Fall. Vielmehr gehen wir alle mit Wissen und Erfahrungen, mit Vorannahmen und Vorurteilen ins Feld. Erst eine weit gestreute Lektüre, die psychologische und soziologische Theorien und in diesem Sinne eine breite theoretische Bildung ebenso einschließt wie alle Informationen über den Gegenstandsbereich im weitesten Sinne, gibt uns die Möglichkeit, kontrolliert und distanziert mit unseren Annahmen und Vorurteilen umzugehen. Dies kann uns dann frei dafür machen, offen für neue Erkenntnisse während der Feldarbeit zu sein und in diesem Sinne eine unvoreingenommene Haltung einzunehmen.“ (Oswald, 2013, S. 198)

den, sei es durchaus möglich, Theorien im Rahmen von Grounded Theory-Studien einzubeziehen.

Breuer et al. (2018) weisen ebenfalls darauf hin, dass sich die Sichtweise aktueller Vertreter:innen der Grounded Theory („zweite und dritte Generation“) bezüglich des Einbezugs von Vorwissen und Theorie gewandelt habe. Praktisch keine Resonanz mehr finde die Position, die theoretische Offenheit durch ein „programmatisches Ignorieren der Forschungsliteratur zum intendierten Thema“ (S. 144) zu unterstützen. Für Breuer et al. (2018) ist die Annahme von „Präkonzeptlosigkeit“ (S. 144) eine illusionäre Vorstellung. Für Breuer et al. (2018) kann das (vorherige) Lesen von (Forschungs-)Literatur auf der einen Seite förderlich für die Entwicklung von theoretischer Sensitivität sein. Auf der anderen Seite könne eine solche Lektüre auch zum „Bremsklotz des Flusses der Forschungsphantasie“ (S. 146) werden. Breuer et al. (2018) zufolge sei es aufseiten der Forschenden daher entscheidend, „sich Möglichkeiten der freien, flexiblen, kreativ-spielerischen Nutzung der rezipierten Konzeptualisierungen zu wahren“ (S. 146).

3.1.5 Die Datenerhebung

„Jede Erfahrung, die wir im Leben machen,
ist gut, ganz egal, ob sie positiv oder negativ ist.
Alle Ereignisse lassen uns wachsen.
Wenn wir schwierige, schmerzvolle Dinge
in unserem Leben erlebt haben,
können wir uns beispielsweise
besser in andere Menschen einfühlen.
Wir können das nicht,
wenn wir diese Erfahrungen nicht gemacht hätten.
Wer leidvolle Erfahrungen gemacht hat,
weiß aber auch, wie sich Schmerz anfühlt, wenn er heilt.
Deshalb ist jede Erfahrung in unserem Leben wichtig,
denn wir können immer etwas daraus lernen.“

(Drolma, 2017, S. 59)

Als forschungsmethodologischer Rahmen der hier präsentierten Studie dienen die Prämissen der Grounded Theory nach Strauss (1998) sowie Strauss und Corbin (1996). Diese wurden im vorherigen Kapitel (3.1.4) skizziert. Die ebenfalls der Grounded Theory zuzuordnenden Kodierprozeduren werden genutzt, um damit das Datenmaterial auszuwerten (vgl. Kapitel 3.1.6.1). Sowohl die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende Methodologie als auch die Datenauswertungsmethode folgen somit einer rekonstruktiven Forschungslogik. Mit Blick auf die Datenerhebungsmethode war es notwendig, ebenfalls ein Verfahren auszuwählen, welches sich in diese Forschungslogik einordnen lässt. Gleichzeitig sollte die Datenerhebungsmethode gewährleisten, dass mit den erhobenen Daten qualitativ hochwertige Erkenntnisse bezüglich der forschungsleitenden Fragestellungen generiert werden können.

Als Methode zur Datenerhebung wurde schließlich nach mehrmaliger und umfassender Methodendiskussion (siehe hierzu auch die Kapitel 3.1.1 und 3.2) das Experteninterview ausgewählt. Je nach gewählter Form des Experteninterviews folgt dieses ebenfalls einer rekonstruktiven Forschungslogik (Bogner et al., 2014; Gläser & Laudel, 2009²³⁷; Meuser & Nagel, 2013). Mit der Variante des theoriegenerierenden Experteninterviews lassen sich auch implizite Wissensbestände berücksichtigen, die das Handeln der Expertinnen und Experten bestimmen (Meuser & Nagel, 2013) sowie subjektive Deutungen und Interpretationen rekonstruieren (Bogner et al., 2014). In dieser Variante des Experteninterviews können die damit erhobenen Daten Ausgangspunkt für die Generierung von Theorien mittlerer Reichweite sein (Bogner et al., 2014). An dieser Stelle zeigt sich eine entsprechende Passung zwischen der Methodologie der Grounded Theory und dem Experteninterview als Methode der Datenerhebung. Denn auch mit der Grounded Theory verbindet sich der Anspruch, Theorien mittlerer Reichweite zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.1.4).

Damit die mittels der Experteninterviews erhobenen Daten für die Entwicklung solcher Theorien genutzt werden können, ist es notwendig,

„die Aussagen der Experten nicht als Fakten oder Sachinformationen, sondern als Deutungswissen zu verstehen (...). Expertenwissen als Deutungswissen zu konzeptualisieren heißt in methodischer Hinsicht, im Prozess der Auswertung von der manifesten Ebene (Text) auf die latente Ebene (Strukturen) zu schließen, also zu analysieren, was sich an impliziten Handlungsorientierungen und Normen hinter den Aussagen der Experten verbirgt. Es geht (...) um die Rekonstruktion der Bedeutung von Expertenaussagen im Hinblick auf die sie bedingenden Strukturen.“ (Bogner et al., 2014, S. 75)

Darüber hinaus zeichnet sich das Experteninterview als Verfahren der Datenerhebung durch weitere Vorteile aus, die mit Blick auf die vorliegende Forschungsarbeit relevant sind, wie beispielsweise die besondere Eignung bei der Befragung von Führungskräften (Trinczek, 2009).

In diesem Kapitel werden zunächst die methodologischen, methodischen und wissenssoziologischen Grundlagen des Experteninterviews dargestellt. Hierbei wird besonders auf die Kategorien „Expertin/Experte“ und „Expertinnenwissen/Expertenwissen“ eingegangen. Anschließend werden die Entwicklung des Leitfadens, die Interviewdurchführung, das theoretische Sampling und die Kontaktierung der Expertinnen und Experten beschrieben. Das Kapitel endet mit den Kurzporträts der befragten pädagogischen Führungskräfte.

3.1.5.1 Das Experteninterview: wissenssoziologische und methodische Grundlagen

Das Experteninterview ist eine Methode der Datenerhebung innerhalb der empirischen Sozialforschung, welche sich zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände

237 Obwohl Gläser und Laudel (2009) sogar im Titel ihres Methodenbuches zum Experteninterview auf dessen (potenziellen) rekonstruktiven Charakter rekurrieren, handelt es sich bei Gläser und Laudel (2009) um eine inhaltsanalytisch ausgewertete Variante des Experteninterviews, die sich streng genommen nicht den rekonstruktiven Verfahren zuordnen lässt.

eignet (Meuser & Nagel, 2013). Im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung werden Experteninterviews überwiegend zur Erforschung organisationaler und institutioneller Fragen eingesetzt, beispielsweise in Studien zur Profession und Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung oder zum Managementhandeln (Dörner, 2012). Die Eignung von Experteninterviews bei der Befragung von Führungskräften betont auch Trinczek (2009).²³⁸

Nach Ansicht von Bogner et al. (2014) gibt es nicht „das“ Experteninterview. Die Autorinnen und Autoren unterscheiden vier verschiedene Varianten des Experteninterviews: das Experteninterview zur explorativen Datengewinnung, das Experteninterview zur Exploration von Deutungen, das systematisierende sowie das theoriegenerierende Experteninterview. Die im Rahmen der hier präsentierten Studie durchgeführten Experteninterviews lassen sich den theoriegenerierenden Experteninterviews zuordnen. Bei dieser Variante des Experteninterviews steht die „subjektive Dimension“ (Bogner et al., 2014, S. 25) des Expertenwissens im Zentrum des Erkenntnisinteresses, also „Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen (...), eben all jenes Wissen, das für den professionellen Handlungsrahmen, für den wir uns interessieren, relevant ist“ (Bogner et al., 2014, S. 25). Dabei muss das Wissen den Befragten nicht unbedingt reflexiv verfügbar sein, auch implizites Wissen ist relevant (Bogner et al., 2014). Entsprechend sei jedoch ein systematischer Interpretations- oder Rekonstruktionsprozess im Zuge der Datenauswertung erforderlich. Bogner et al. (2014) verweisen an dieser Stelle explizit auf die Grounded Theory (vgl. Kapitel 3.1.4) und deren Kodiervverfahren (vgl. Kapitel 3.1.6.1):

„Theoriegenerierend‘ heißt es deshalb, weil es darauf abzielt, in analytischer und interpretativer Auseinandersetzung mit dem empirischen Material Zusammenhänge zu erarbeiten und Theorien zu entwickeln (...). In dieser Hinsicht kann das theoriegenerierende Interview an die Methodologie der ‚Grounded Theory‘ anschließen.“ (Bogner et al., 2014, S. 25)

Den Ausgangspunkt beim Experteninterview bildet nicht der „Experte als Fall, sondern sein Wissen, d. h., was aufgrund der Erfahrung des Experten der Fall ist“ (Mieg & Brunner, 2004, S. 199). Daher begreifen Mieg und Brunner (2004) das Experteninterview als einen Vorgang, bei welchem Personen hinsichtlich ihres bereichsspezifischen Wissens befragt werden. Das Interesse richtet sich bei der Durchführung von Experteninterviews unter anderem „auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine, z. B. Schule, Berufsbil-

238 Trinczek (2009) weist jedoch auch darauf hin, dass an die Experteninterviews mit Führungskräften besondere Herausforderungen geknüpft sind. Seiner Ansicht nach sei es unerlässlich, sich den Führungskräften als kompetente und qualifizierte Gesprächspartner:innen zu präsentieren: „Eine konstruktive diskursive Interviewsituation setzt freilich inhaltlich wie sozial in hohem Maße kompetente Interviewer/innen voraus. Damit sich ein Manager auf diese für das Forschungsvorhaben fruchtbare, diskursiv-argumentative Interviewsituation einlässt, muss ihm – das ist eine notwendige Voraussetzung – der Interviewer wenigstens halbwegs kompatibel und ‚gleichgewichtig‘ erscheinen.“ (Trinczek, 2009, S. 234)

„Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch der Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 457). Es geht um die

„Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch der Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 457 f.).

Obwohl es sich beim Experteninterview um ein verbreitetes Verfahren der Datenerhebung in der qualitativen Sozialforschung handelt, war die methodologische und methodische Reflexion in den 1990er-Jahren noch relativ wenig fundiert (Meuser & Nagel, 2013). Mittlerweile habe sich die Situation diesbezüglich aber verbessert. Der Stellenwert des Experteninterviews wird in der Methodenliteratur jedoch unterschiedlich bewertet: Manche kritisieren Experteninterviews als „schmutziges‘ Verfahren“ (Trinczek, 2009, S. 225)²³⁹ beziehungsweise als eine Abkürzungsstrategie, die bei Gesprächspartnerinnen und -partnern eingesetzt werde, welche nur wenig Zeit für ein Interview haben (Meuser & Nagel, 2013). Für andere handelt es sich um eine sich von anderen Interviewverfahren abhebende Methode der Datenerhebung, die auf einen besonderen Modus des Wissens, das Expertenwissen, bezogen ist (Meuser & Nagel, 2013).

Bogner et al. (2014) unterscheiden drei Wissensformen, die mittels Experteninterview abgefragt werden können: technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen. Technisches Wissen umfasse Daten, Fakten, Informationen, Tatsachen. Beim Prozesswissen verfügen die Befragten aufgrund von Erfahrungen über besondere Einsichten in Handlungsabläufe, Interaktionen und organisationale Konstellationen. Das Prozesswissen sei eine Form des Erfahrungswissens und daher entsprechend standort- und personengebunden: „Erfahrungen können nur von Personen gemacht werden, und daher kann dieses Wissen auch nur über die Personen erlangt werden“ (S. 18). Das Deutungswissen schließliche beinhalte die „subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (S. 18 f.) der Expertinnen und Experten. Bezüglich des Deutungswissens weisen Bogner et al. (2014) darauf hin, dass dieses „gewissermaßen ‚immer wahr‘“ (S. 20) sei: „Es ist vielleicht widersprüchlich, inkonsistent – aber es ist ein ‚soziales Faktum‘, das unabhängig von seinem Wirklichkeitsbezug sozialwissenschaftlich relevant ist“ (S. 20).

Die Frage, welches Wissen in den Daten vorliege, werde nicht durch die Daten per se entschieden, sondern sei in hohem Maße eine Frage der Zuweisung durch die Forschenden: „Ob es sich um ein ‚Faktum‘ handelt, eine ‚Erfahrung‘ oder eine ‚Deutung‘, wird *methodisch*, nicht sachlich entschieden“ (S. 20). Außerdem spielen nach Ansicht von Bogner et al. (2014) in jedem Forschungsprozess und in jedem Exper-

239 Trinczek (2009) führt „diese Geringschätzung des leitfadengestützten Interviews als ‚schmutziges‘ Verfahren nicht zuletzt auf die Fetischierung einer möglichst schwach ausgeprägten Interviewer-Intervention im qualitativen Paradigma zurück“ (S. 237; vgl. dazu auch Kapitel 3.2).

teninterview immer alle drei Wissensformen eine Rolle, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Bogner et al. (2014) sehen eine Stärke des Experteninterviews vor allem in der Gewinnung von Deutungswissen.

Für Pfadenhauer (2009) ist das Experteninterview ein „sehr voraussetzungsvolles und damit auch ausgesprochen aufwendiges Instrument zur Datenerhebung“ (S. 113). Für dessen angemessene Verwendung seien hohen Feldkompetenzen und eine hohe Akzeptanz im Feld praktisch unerlässlich. Das Experteninterview unterscheidet sich in zentralen Punkten etwa von narrativen, fokussierten, problemzentrierten oder autobiografisch-narrativen Interviews, sowohl was die Gesprächsführung, den Gegenstand als auch die Auswertung des erhobenen Interviewmaterials (Meuser & Nagel, 2013) betrifft.²⁴⁰ An anderer Stelle weisen Meuser und Nagel (1991) ebenfalls auf diesen Umstand hin:

„Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d. h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen.“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 442)

Die Auswahl der Personen, die als Expertinnen und Experten interviewt werden, folgt oft keinen klaren und definierten Kriterien (Meuser & Nagel, 2013). Dies sei unter anderem darauf zurückzuführen, dass der Expertenbegriff in der Methodenliteratur – anders als in der Wissenssoziologie – nur wenig systematisch diskutiert worden sei. Experteninterviews zielen auf einen Wissensvorsprung durch die Befragung von Personen, von denen man annimmt, dass sie in dem interessierenden Handlungsfeld über entsprechendes Wissen verfügen (Meuser & Nagel, 2013). Die Grundlage für eine solche Expertise sehen Miege und Brunner (2004) in der Erfahrung:

„Sofern ein Bereich überhaupt eine konsistente Expertise ermöglicht, beruht dies auf langjähriger Erfahrungsbildung. Einen Experten zu konsultieren bedeutet, sich selber die spezifische Erfahrungsbildung zu ersparen. Von daher ist die Interaktionsform eine rationelle Nutzung von Wissen in der Person des Experten.“ (S. 209)

Eine Expertin bzw. ein Experte ist für Miege und Brunner (2004) daher jemand, „der/die aufgrund von (langjähriger) Erfahrung über bereichsspezifisches Wissen/Können verfügt“ (S. 209).²⁴¹ Für Meuser und Nagel (2013) tritt in der Bestimmung des Expertenbegriffs von Sprondel (1979) „die Person des Experten in seiner bio-

240 Bogner et al. (2014) weisen ebenfalls darauf hin, dass sich das Experteninterview – anders als dies beispielsweise beim problemzentrierten, episodischen oder narrativen Interview der Fall ist – nicht durch eine bestimmte methodische Vorgehensweise definiert, sondern über den Gegenstand des Forschungsinteresses: die Expertinnen und Experten.

241 Zur Historie des Expertenbegriffs sowie zur theoretischen Einbettung von Expertinnen und Experten siehe ebenfalls Miege und Brunner (2004).

graphischen Motiviertheit in den Hintergrund (S.462).²⁴² Stattdessen wird der „in einen Funktionskontext eingebundene Akteur zum Gegenstand der Betrachtung“ (S.462).²⁴³

Gingen die früheren Reflexionen (Schütz, Sprondel) zum Expertenbegriff, so Meuser und Nagel (2013), noch davon aus, dass sich das Expertenwissen dadurch auszeichnet, dass dieses den Expertinnen und Experten präsent und verfügbar ist, verweisen neuere Konzeptionen darauf, dass sich das Expertenwissen auch auf Strategien und Relevanzen bezieht, die den Expertinnen und Experten nicht unbedingt reflexiv verfügbar sein müssen:

„Solche kollektiv verfügbaren Muster, die zwar nicht intentional repräsentiert sind, aber als subjektiv handlungsleitend gelten müssen, lassen sich ebenfalls als auferlegte Relevanzen verstehen, die allerdings nur ex post facto entdeckt werden können. Wissenssoziologisch gesehen haben wir es hier mit implizitem Wissen zu tun, mit ungeschriebenen Gesetzen, mit einem Wissen im Sinne von funktionsbereichsspezifischen Regeln, die das beobachtbare Handeln erzeugen, ohne dass sie von den Akteurinnen explizit gemacht werden können.“ (Meuser & Nagel, 2013, S.463).

Daher verorten Meuser und Nagel (2013) das Experteninterview innerhalb einer rekonstruktiven Methodologie. An anderer Stelle weisen die Autorin und der Autor ebenfalls auf diesen Aspekt des Experteninterviews hin: Auch wenn es sich beim Expertenwissen um ein Spezialwissen handelt, muss dieses den Expertinnen und Experten nicht zwangsläufig bewusst und diskursiv verfügbar sein (Meuser & Nagel, 2006). Diskursiv verfügbar sind „erinnerte Entscheidungsverläufe und offizielle Entscheidungskriterien, nicht aber die fundierende Logik des Entscheidens und der Routinen des Expertenhandelns“ (S.58). Aufgrund der Tatsache, dass die Expertinnen und Experten sich der Bedeutung ihres Handelns nur bedingt bewusst seien, könne das Expertenwissen nicht einfach abgefragt werden, sondern müsse auf Basis der Äußerungen der Expertinnen und Experten rekonstruiert werden.

Die Auswahl der Expertinnen und Experten geschieht durch eine „im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (Meuser & Nagel, 2013, S.463). Ob jemand als Expertin oder Experte angesprochen wird, hängt in erster Linie vom jeweiligen Forschungsinteresse ab, da es sich bei der Zuschreibung als Expertin bzw. Experte um einen relationalen Status handelt (Meuser & Nagel, 1991). Als Expertin oder Experte werde jemand adressiert, der „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zu-

242 Auch in ihrem Beitrag von 2006 weisen Meuser und Nagel auf dieses Merkmal des Experteninterviews hin: „Im Experteninterview tritt die Person des Experten in ihrer biografischen Motiviertheit in den Hintergrund, stattdessen interessiert der in einen Funktionskontext eingebundene Akteur. [...] Das Experteninterview zielt auf den Wissensvorsprung, der aus der privilegierten Position des Experten in einem Funktionskontext resultiert.“ (Meuser & Nagel, 2006, S.57)

243 Meuser und Nagel (2006) betonen, dass dem Verfahren des Experteninterviews ein enger Expertenbegriff zugrunde liegt, „der sich deutlich von jenem inflationären Begriffsgebrauch unterscheidet, der – mit der Figur des ‚Experten für das eigene Leben‘ – virtuell jede Person zum Experten macht und damit keine Unterscheidung mehr ermöglicht zwischen einem biografischen (...) und einem Experteninterview“ (S.57). Bogner et al. (2014) sehen ebenfalls die Gefahr der „Nivellierung des Gefälles zwischen Laien und Experten“ und dass dadurch „bestehende soziale Unterschiede einfach per Begriffsdefinition“ (S.11) eingeebnet würden.

gang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Bogner et al. (2014) heben ebenfalls den Aspekt der Zuschreibung des Expertenstatus durch die Forschenden hervor: „Wer der gesuchte Experte ist, definiert sich immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig – der Experte ist ein Konstrukt des Forschers *und* der Gesellschaft“ (Bogner et al., 2014, S. 11). Die vorliegende Arbeit folgt der Expertendefinition, wie sie von Bogner et al. (2014) vorgelegt wurde:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (S. 13).

Bogner et al. (2014) betonen, dass Expertinnen und Experten nicht allein deswegen befragt werden, weil sie über ein bestimmtes Wissen verfügen. Dieses Wissen sei vielmehr deswegen von Interesse, weil es „in *besonderem Ausmaß praxiswirksam* wird“ (S. 13). Die Handlungsorientierungen, das Wissen und die Einschätzungen der Expertinnen und Experten würden die Handlungsbedingungen anderer Akteurinnen und Akteure in entscheidender Weise beeinflussen. Das Expertenwissen erhalte seine Bedeutung demnach über seine „soziale Wirkmächtigkeit“ (S. 13). Bogner et al. (2014) betrachten Expertinnen und Experten nicht nur als „abstrakte Funktionsinhaber und Träger bestimmter Herrschaftsstrukturen, sondern als *konkrete soziale Akteurinnen und Akteure* mit spezifischen Handlungs- und Professionslogiken“ (S. 4). Pfadenhauer (2009) betont, dass Personen der Expertenstatus nicht nur aufgrund exklusiver Wissensbestände zugesprochen werden kann. Ein weiteres Merkmal von Expertinnen und Experten sei deren besondere „verantwortliche Zuständigkeit für die Bereitstellung möglicher Problemlösungen“ (S. 102).

3.1.5.2 Leitfadententwicklung und Interviewdurchführung

Nach Meuser und Nagel (2013) ergibt sich bei der Sichtung der entsprechenden Methodenliteratur ein eher fragmentarisches Bild darüber, was die Merkmale eines Experteninterviews sind. Übereinstimmung zeichne sich vor allem dahingehend ab, dass diese auf Basis eines flexibel zu handhabenden Leitfadens geführt werden (vgl. dazu auch Bogner et al., 2014; Hoffmann-Riem, 1994; Trinczek, 2009). Meuser und Nagel (2013) selbst betrachten mit Blick auf das Erkenntnisinteresse am Expertenhandeln leitfadengestützte offene Interviews als angemessene Erhebungsinstrumente. Der Rückgriff auf einen Leitfaden ist ihrer Ansicht nach unerlässlich:

„Auf jegliche thematische Vorstrukturierung zu verzichten, wie dies für narrative Interviews kennzeichnend ist, brächte die Gefahr mit sich, sich der Expertin als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen, insofern nicht ernstgenommen zu werden und mithin das Wissen der Expertin nicht umfassend zu erheben“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 464).

Bogner et al. (2014) vertreten ebenfalls die Ansicht, dass es sich bei Experteninterviews immer um teilstrukturierte Interviews unter dem Einbezug entsprechender Leitfäden handelt. Ihrer Meinung nach erfüllt der Leitfaden zwei Funktionen: Zum einen diene er der Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung, zum anderen sei er ein Hilfsmittel in der konkreten Erhebungssituation.

Meuser und Nagel (2013) zufolge ist es bezüglich der Interviewdurchführung wichtig, unerwartete Themendimensionierungen durch die Expertinnen und Experten zuzulassen. Nur so könne gewährleistet werden, dass das Wissen und die Erfahrungen der Expertinnen und Experten möglichst umfassend durch das Interview erfasst werden. Dem Experten bzw. der Expertin werde im Interview die Gelegenheit gegeben, „zu berichten, wie er Entscheidungen trifft, anhand von Beispielen zu erläutern, wie er in bestimmten Situationen vorgeht“ (S. 58).

Meuser und Nagel (2013) empfehlen, den Leitfaden flexibel und unbürokratisch im Sinne eines Themenkomplexes zu handhaben und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas: „Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der Expertinnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren“ (S. 466).²⁴⁴ Nach Ansicht von Meuser und Nagel (1991) ist es gerade der Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleistet. Darüber hinaus trägt eine leitfadenorientierte Gesprächsführung sowohl dem „thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 448) Rechnung. Der Einsatz eines Leitfadens ermögliche zudem die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews im Zuge der Datenanalyse. Für Meuser und Nagel (201) ist ein Experteninterview gelungen, wenn die Expertin bzw. der Experte „den ‚Vorhang‘ – wenigstens ein bisschen und kontrolliert – hebt, sich in die Karten gucken lässt, ihre Geheimnisse lüftet“ (S. 465).

Vorgehen im Rahmen der eigenen Forschung

Im Vorfeld der Interviewdurchführung wurde daher ein Leitfaden entwickelt, an dem sich der Forscher bei der Interviewführung orientieren konnte. Die Fragen wurden gemäß dem Ratschlag von Hoffmann-Riem (1994) möglichst erzählgenerierend formuliert (vgl. dazu auch Bogner et al., 2014), um dadurch eine Balance zwischen dem „Durchsetzen der inhaltlichen Thematik“ (S. 56) und „der Fähigkeit zu autonomer Selbstdarstellung“ (S. 56) zu gewährleisten. Nach Marotzki (2006) müssen die Fragen eines Leitfadens so formuliert sein, dass sie auf der einen Seite sicherstellen, dass von den Befragten bestimmte Bereiche thematisiert werden. Auf der anderen Seite müssten die Fragen so offen formuliert sein, dass die „narrativen Potenziale“ (S. 114) der Informantinnen und Informanten genutzt werden können. Ziel des Fragenkatalogs war es, die befragten Führungskräfte im Rahmen der Interviews

244 In diesem Zusammenhang sei auch auf den bekannten und von Hopf (1978) geprägten Begriff der „Leitfadenbürokratie“ (S. 101) hingewiesen. Hopf (1978) zufolge sollten Interviewer:innen es unbedingt vermeiden, den Leitfaden etwa hinsichtlich der chronologischen Abfolge der Fragen als vollkommen standardisiert zu begreifen. Dies verhindere eine entsprechende „eigengesteuerte Selbstdarstellung der Befragten“ (Hoffman-Riem, 1994, S. 55) sowie eine durch die Interviewten vorgenommene Relevanz- und Themensetzung (vgl. auch Hopf, 1978, S. 101 ff.).

hinsichtlich der relevanten forschungsleitenden Fragestellungen „zum Reden zu bringen“ (Bogner et al., 2014, S. 28). In den jeweiligen Interviewsituationen wurde der Leitfaden flexibel gehandhabt, vor allem hinsichtlich der Chronologie der Fragen (vgl. dazu auch Bogner et al., 2014, S. 28; Marotzki, 2006). Durch die flexible Handhabung des Leitfadens konnten auch von den Informantinnen und Informanten selbst eingeführte Themen als „immanente Fragen“ (Hoffmann-Riem, 1994, S. 61) aufgegriffen werden.

Mittels der entwickelten Fragen sollten vor allem konkrete und ausführliche Darstellungen von emotional konnotierten Situationen, an welchen die pädagogischen Führungskräfte selbst beteiligt waren, evoziert werden. Die Fragen zielten folglich auf „Ereignisse, Erlebnisse und Handlungen“ (Bogner et al., 2014, S. 62) und weniger auf Einstellungen oder Bewertungen.²⁴⁵ Im Unterschied etwa zum narrativen Interview beziehen sich die Erzählaufforderungen beim Experteninterview auf „kürzere Phasen, etwa bestimmte, zeitlich abgrenzbare Prozesse oder spezifische erlebte Ereignisse, also auf spezifische ‚Episoden‘“ (Bogner et al., 2014, S. 62). Die Fragen bezüglich Situationen, Ereignissen und Erlebnissen zielen auf die Generierung von sogenanntem narrativ-episodischen Wissen (Flick, 2010a). Daneben wurde aber auch semantisch-begriffliches Wissen (Flick, 2010a) abgefragt, etwa wenn die pädagogischen Führungskräfte um eine eigene Definition von emotionaler Kompetenz (Frage 16 des Leitfadens, siehe Anhang A) gebeten wurden. Durch die Fokussierung auf die Schilderung emotional aufgeladener Situationen und Episoden rückt die im Rahmen dieser Studie verwendete Variante des Experteninterviews damit in die Nähe des sogenannten episodischen Interviews (Flick, 2010b, 2011; vgl. auch Friebertshäuser & Langer, 2013).²⁴⁶ Im Prinzip könnte man daher diese Form des Interviews auch als „episodisches, theoriegenerierendes Experteninterview“ bezeichnen.

Bei der Konzeption der Fragen wurde darauf geachtet, dass damit sowohl positiv als auch negativ konnotierte Erlebnisse abgefragt wurden. Als Beispiel für eine Frage bezüglich eines positiv konnotierten Ereignisses kann auf die fünfte Frage des Leitfadens verwiesen werden: „Schildern Sie bitte eine Situation als Leiter_in einer Kindertagesstätte, die Sie als besonders erfolgreich erlebt haben!“^{247, 248} Ein auf ein negatives Erlebnis abzielendes Beispiel ist etwa die achte Frage des Leitfadens: „Be-

245 Zu einem Zeitpunkt, als die ersten Interviews bereits geführt worden waren, erfuhr der Autor, dass bereits Hochschild (1979) in ihrer bekannten Studie zur Gefühlsarbeit bei Stewardessen und Stewards (siehe Kapitel 2.1.4) ähnlich vorgegangen ist. Von Hochschild (1979) wurde der folgende erzählgenerierende Stimulus verwendet: „Describe as fully and concretely as possible a real situation, important to you, in which you experienced either changing a real situation to fit your feelings or changing your feelings to fit a situation“ (S. 561). Bogner et al. (2014) empfehlen ebenfalls ein „rekonstruierendes Vorgehen anhand konkreter Fälle und Beschreibungen“ (S. 64).

246 Friebertshäuser und Langer (2013) erläutern, dass eines der zentralen Merkmale beim episodischen Interview die wiederholte Aufforderung zum Erzählen von Situationen ist. Die Schilderung des dabei fokussierten Erfahrungswissens zu konkreten Situationen könne sowohl durch Beschreibungen als auch durch Erzählungen erfolgen.

247 Der komplette Leitfaden befindet sich – exemplarisch dargestellt für den Elementarbereich – im Anhang (Anhang A). Dieser wurde für die Führungskräfte aus den drei unterschiedlichen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens jeweils spezifisch adaptiert. In diesem Kapitel wird auf die Version für die Führungskräfte aus dem Elementarbereich rekurriert, also Leiter:innen von Kindertagesstätten.

248 Streng genommen handelt es sich hierbei um keine Frage, sondern um einen erzählgenerierenden Stimulus. Im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch auf eine Differenzierung zwischen solchen zur Beschreibung oder Erzählung auffordernden Stimuli und explizit formulierten Fragen verzichtet. Stattdessen werden beide Elemente des Leitfadens unter der Kategorie „Frage“ subsumiert.

schreiben Sie bitte eine Situation aus Ihrer Vergangenheit als Führungskraft, die Sie besonders belastet hat!“. Daneben gab es auch Fragen, auf welche die Führungskräfte sowohl mit der Darstellung von positiv als auch negativ konnotierten Schilderungen reagieren konnten. Ein Beispiel hierfür ist Frage 13 des Leitfadens: „Bitte beschreiben Sie ein Erlebnis, welches Sie als Leiter_in einer Kindertagesstätte gefühlsmäßig besonders berührt hat!“. Bei einigen Fragen wurden außerdem Unterfragen entwickelt, so beispielsweise bei der eben angeführten 13. Frage des Leitfadens. Wenn die Führungskräfte auf die Frage nach einem Erlebnis, welches sie berührt hat, mit einer positiv konnotierten Schilderung geantwortet hatten, wurde anschließend nach einem Ereignis gefragt, welches sie explizit unangenehm berührt hat – und umgekehrt.

Besonderes Augenmerk wurde außerdem auf die Formulierung der Einstiegsfragen gelegt. Bogner et al. (2014) empfehlen eine Einstiegsfrage, die „nicht zu schwierig (...) und nicht konfrontativ“ (S. 61) ist. In der vorliegenden Studie wurden die pädagogischen Führungskräfte darum gebeten, zu schildern, was ihre Aufgaben als Leiter:in der jeweiligen Einrichtung sind. Es wurde davon ausgegangen, dass es allen Befragten vergleichsweise leichtfällt, auf diese Frage einigermaßen ausführlich zu antworten und sich damit „warm zu reden“ (Bogner et al., 2014, S. 61).^{249, 250}

Vor der ersten Frage erfolgte eine kurze Begrüßung durch den Interviewer, in deren Rahmen er sich auch bei den Führungskräften für ihre Bereitschaft bedankte, dass sich diese als Interviewpartnerin bzw. -partner zur Verfügung gestellt hatten. Darüber hinaus wurden zu Beginn des Interviews das Forschungsprojekt, das damit verbundene Erkenntnisinteresse sowie die institutionelle Einbindung des Forschungsprojektes und des Forschers kurz skizziert. Vonseiten des Interviewers wurde betont, dass es in dem Interview darum geht, einen Einblick in den beruflichen Alltag und die Erfahrungen der Führungskräfte zu bekommen. Außerdem wurden die Befragten darauf hingewiesen, dass die Daten vertraulich behandelt und im Zuge der Transkription anonymisiert werden. Die interviewten Führungskräfte wurden ebenfalls darüber informiert, dass ihre Teilnahme an dem Interview auf freiwilliger Basis erfolgt und sie das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen können.²⁵¹ Schließlich wurden die Interviewpartner:innen darüber in Kenntnis gesetzt, dass das Gespräch mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet wird. Die Führungskräfte wurden vom Forscher diesbezüglich um ihr Einverständnis gebeten (vgl. dazu Gläser & Laudel, 2009).

249 Gläser und Laudel (2009) sprechen bezüglich der Einstiegsfrage eines Experteninterviews ebenfalls von einer „Anwärmfrage“ (S. 148).

250 Bogner et al. (2014) empfehlen in ihrer 2014 erschienenen praxisorientierten Einführung zum Experteninterview genau eine solche Frage: „Könnten Sie zum Einstieg schildern, was Ihre Aufgabe hier in der Organisation ist und wie Ihr beruflicher Hintergrund aussieht?“ (S. 61). Die Einführung von Bogner et al. (2014) hat der Autor der Studie jedoch erst zu einem Zeitpunkt zur Kenntnis genommen, als die ersten Interviews bereits geführt worden waren. Das gewählte Vorgehen wurde damit quasi *a posteriori* bestätigt.

251 Zu den Standards der freiwilligen Interviewteilnahme und der informierten Einwilligung siehe auch Bogner et al. (2014) sowie Gläser und Laudel (2009).

Die beiden letzten Fragen des Leitfadens weichen ebenfalls von den Hauptfragen ab. Die Hauptfragen des Leitfadens zielen in der Hauptsache darauf ab, Schilderungen von emotional konnotierten Episoden zu generieren. Die Führungskräfte sollten folglich konkrete emotional aufgeladene Situationen beschreiben, an welchen sie selbst in ihrer Funktion als Führungskraft beteiligt waren. Mit der vorletzten Frage des Leitfadens („Wir sind nun fast am Ende des Interviews. Mich würde noch interessieren, ob es bestimmte Fragen gegeben hat, die Sie irritiert haben?“) wird den befragten Leitungskräften die Möglichkeit gegeben, das Interview auf einer Meta-Ebene zu reflektieren, mögliche Irritationen zu thematisieren sowie das gesamte Interview zu evaluieren und ein entsprechendes Feedback zu geben (vgl. dazu auch Gläser & Laudel, 2009). Durch die letzte Frage des Leitfadens („Haben wir etwas vergessen, was Sie gern noch ansprechen würden?“) können die Führungskräfte noch weitere Themen ansprechen, die ihrer Ansicht nach relevant sind, aber durch die bisherigen Fragen nicht abgedeckt wurden (vgl. dazu auch Gläser & Laudel, 2009).

Nach Fertigstellung des Leitfadens wurde dieser in einem Pretest (Bogner et al., 2014, S. 34; Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439) hinsichtlich seiner Funktionalität überprüft. Dazu wurden zwei Führungskräfte aus Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens befragt, die im Rahmen dieser Studie nicht mit eingeschlossen wurden (Primärbereich, Berufspädagogik). Im Zuge der Pretests konnte der konzipierte Leitfaden seine Tragfähigkeit hinsichtlich der praktischen Umsetzung sowie des geplanten Zeitrahmens (60 bis 90 Minuten) unter Beweis stellen. Es zeigte sich jedoch, dass eine besondere Schwierigkeit hinsichtlich der Interviewführung darin bestand, konkrete Situationsbeschreibungen zu generieren und abstrakte Antworten zu vermeiden (siehe dazu Kapitel 3.2).

Im Anschluss an jedes geführte Interview wurden ein Interview-Protokoll und ein sogenanntes „Post-Interview-Memo“ beziehungsweise „Postskriptum“ (Bogner et al., 2014, S. 61; vgl. auch Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 442 sowie Gläser & Laudel, 2009) angefertigt. Bogner et al. (2014) empfehlen dies, weil ihrer Ansicht nach die Nachinterviewphase häufig inhaltlich noch sehr ergiebig ist. In dem Interviewprotokoll könnten darüber hinaus auch Eindrücke hinsichtlich des Interviewsettings, der räumlichen Umgebung, der nonverbalen Ausdrucksweisen der Befragten sowie der allgemeinen Gesprächsatmosphäre festgehalten werden (Bogner et al., 2014). Der Interviewprotokollbogen wurde vom Autor dieser Studie unmittelbar im Anschluss an jedes geführte Interview ausgefüllt. Darin wurden folgende Aspekte festgehalten: a) zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse bei der Kontaktierung oder im Interview, b) Bemerkungen zur Vorinterviewphase, c) Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung, d) Interaktion im Interview, schwierige Passagen, e) Bemerkungen zur Nachinterviewphase, f) weitere Bemerkungen. Die Vorlage des Interviewprotokollbogens befindet sich im Anhang (Anhang E).

Zusätzlich zu den Interviews wurden die Führungskräfte gebeten, einen kurzen schriftlichen und standardisierten Fragebogen auszufüllen (vgl. zu diesem Vorgehen auch Bogner et al., 2014, S. 68 sowie Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 442). Mit

diesem sollten einige soziodemografische Angaben sowie weitere Hintergrundinformationen abgefragt werden (zum Beispiel Alter, Geschlecht, Nationalität, aktuelle berufliche Position, berufliche Erstausbildung, Berufs- und Führungserfahrung, durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit, Anzahl der Mitarbeitenden, Aus- und Weiterbildungen in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Führungskraft, persönliche Motivation zur Übernahme einer Führungsposition). Durch den Einsatz des Fragebogens sollten die Interviews von entsprechenden Frage-Antwort-Schemata entlastet werden (Friebertshäuser & Langer, 2013). Die Informationen des Fragebogens als auch die Angaben aus dem Interviewprotokoll und den Post-Interview-Memos wurden sowohl bei der Anfertigung der Kurzporträts zu den befragten Führungskräften berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.1.5.4) als auch teilweise im Rahmen der Datenanalyse herangezogen. Der Fragebogen ist dem Anhang beigelegt (Anhang F). Außerdem wurde von allen befragten Führungskräften vor oder nach dem Interview eine schriftliche Einwilligungserklärung zur Nutzung des Interviews eingeholt (vgl. Anhang B).

3.1.5.3 Theoretisches Sampling und Kontaktierung der Expertinnen und Experten

Theoretisches Sampling

Im nomologisch-deduktiven Paradigma erfolgt die Stichprobenziehung auf Basis von theoretischen Überlegungen zum Untersuchungsbereich (Grundgesamtheit) und zur Fragestellung, die sich zeitlich vor der Datenerhebung verorten lassen (Hülst, 2013). Häufig orientiert sich eine solche Fallauswahl an wahrscheinlichkeitstheoretischen Gesichtspunkten, um dadurch dem Aspekt der statistischen Repräsentativität in möglichst optimaler Weise zu entsprechen.

In der Grounded Theory wird hingegen mit dem theoretischen Sampling eine vollkommen andere Strategie bei der Fallauswahl verfolgt: „Zentrales Merkmal ist der Verzicht auf einen vorab bestimmten Auswahlplan zugunsten einer schrittweisen Entwicklung des Samples, orientiert an der im Forschungsprozess iterativ entwickelten Theorie“ (Strübing, 2010, S. 154). Die Fälle werden bei Forschungsarbeiten, die der Logik der Grounded Theory folgen, somit auf Basis theoretischer Aspekte ausgewählt, die sich während der Datenanalyse als besonders bedeutsam erwiesen haben. Ziel ist es, anhand der weiteren Fälle offene Fragen beantworten zu können, zusätzliche Phänomene zu entdecken, bereits identifizierte Phänomene durch andere Fälle zu kontrastieren sowie entwickelte Konzepte und Kategorien weiter auszuarbeiten (Hülst, 2013; Strübing, 2006).²⁵² Glaser und Strauss (2005) fassen den Begriff des theoretischen Samplings wie folgt:

252 Uhlendorff und Prengel (2013) beschreiben den Unterschied zwischen quantitativem und qualitativem Forschungsparadigma hinsichtlich der den beiden Forschungszugängen zugrunde liegenden Fallauswahl wie folgt: „Quantitative Methoden untersuchen tendenziell auf der Makroebene großer Fallzahlen wenige Aspekte anhand von vorab festgelegten unveränderlichen starken Hypothesen im Medium mathematisch-statistischer Verfahren bei Ausschluss der Forschsubjektivität. Qualitative Methoden untersuchen tendenziell auf der Mikroebene kleiner Fallzahlen viele Aspekte anhand offen-veränderlicher schwacher Vorannahmen im Medium der Sprache unter Nutzung der Forschsubjektivität.“ (Uhlendorff & Prengel, 2013, S. 147)

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene (...) Theorie kontrolliert.“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 53)

Ziel des theoretischen Samplings ist es, ausreichend Daten dafür zu gewinnen, um auf deren Basis eine entsprechend dichte Theorie zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996). Alles, was man nicht in den Daten finde, könne zu einer Einschränkung der eigenen Untersuchung werden. Entweder habe man nicht genügend Informationen gesammelt, sich nicht an die richtigen Orte begeben oder nicht die richtigen Personen untersucht. Wenn die aufgestellten Aussagen nicht zum analysierten Datenmaterial passen, könne dies aber auch daran liegen, dass diese nicht ganz zutreffend seien. In einem solchen Fall müsse die Theorie entsprechend überarbeitet werden, bis sie widerspruchsfrei zu den Daten passe.

Strübing (2006) betont, dass es beim Sampling der Grounded Theory nicht darum gehe, eine möglichst optimale Repräsentativität der Stichprobe für eine Grundgesamtheit anzustreben. Da Grounded Theory auf Theoriegenese und nicht auf Theorietest abziele, werde mit dem Sampling vielmehr das Ziel einer „konzeptuelle[n] Repräsentativität“ (S. 155) verfolgt:

„Es sollen alle Fälle und Daten erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen Grounded Theory relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind“ (Strübing, 2006, S. 155).

Das theoretische Sampling der Grounded Theory weist für Strübing (2006) somit einen iterativ-zyklischen Charakter mit verlaufsoffener Grundstruktur auf, der durch eine Interdependenz mit den fortschreitenden Analyse- und Theoriebildungsprozessen gekennzeichnet ist.

Theoretische Sättigung

Aufgrund des zirkulär angelegten Forschungsprozesses bei Grounded Theory-Arbeiten stellt sich die Frage, wann ein solcher Forschungsprozess beendet werden kann. Dieser Punkt ist dann erreicht, wenn die sich entwickelnde Theorie ausreichend theoretisch „gesättigt“ ist. Glaser und Strauss (2005) fassen dieses Phänomen der theoretischen Sättigung wie folgt:

„Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht, dass die Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können, dass eine Kategorie gesättigt ist.“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 69).

Für Breuer et al. (2018) ist das Kriterium der theoretischen Sättigung erfüllt, wenn „das Herbeiziehen weiterer Daten bzw. ihre Analyse der Forschenden keine Veranlassung geben, ihr bis dahin herausgearbeitetes Gegenstandsmodell strukturell zu verändern“ (S. 159). Breuer et al. (2018) sprechen diesbezüglich auch etwas humorvoll von einem „Erleuchtungs-Zustand“ (S. 159), den es zu erreichen gilt. Es handelt

sich ihrer Ansicht nach um den Moment, wenn neue Daten „*redundant*“ sind im Verhältnis zum bereits theoretisch Gewussten und Modellierten“ (S. 159).

Theoretisches Sampling: Umsetzung in der eigenen Untersuchung

Im Rahmen der hier präsentierten Studie konnte aus zwei Gründen kein theoretisches Sampling im strengen Sinne durchgeführt werden. Zum einen begründet sich dies in der komparativen Anlage der Forschungsarbeit. Da Führungskräfte aus drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens miteinander verglichen werden sollten, wurde von vorneherein eine in etwa gleichmäßige Verteilung der Interviews auf diese drei Bereiche angestrebt. Geplant war die Durchführung von ungefähr 15 Interviews, sodass jeweils fünf mit Führungskräften aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich sowie der Erwachsenen-/Weiterbildung geführt werden sollten.²⁵³

Der zweite Grund, warum im Rahmen dieser Untersuchung vom Prinzip des theoretischen Samplings abgewichen werden musste, ist die Tatsache, dass bei dieser Forschungsarbeit nicht die einzelnen Interviews beziehungsweise Befragten die „Fälle“ sind, sondern die in den Interviews beschriebenen emotional konnotierten Episoden. Somit weist jedes Interview mehrere Fälle zugleich auf.

Die Abweichung von einem theoretischen Sampling im strengen Sinne begründet sich somit zum einen damit, dass in dieser Studie der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung mit der Methodologie der Grounded Theory verknüpft wird. Zum anderen bilden einzelne Situationsbeschreibungen die sogenannten „Fälle“ und nicht ganze Interviews oder Personen. Nach Ansicht von Corbin (2003) ist eine solche flexible Adaption der Grounded Theory für die eigene Forschungsarbeit durchaus legitim:

„Auch wenn das Hauptziel, d. h. eine empiriebasierte Theorie zu bilden, immer dasselbe bleibt, verändert sich die Grounded Theory mit der Zeit und mit ihrem Gebrauch. Jede/r Benutzer/in gibt ihr seine oder ihre persönliche Perspektive und kombiniert sie mit anderen philosophischen Orientierungen, Forschungsansätzen und -trends.“ (Corbin, 2003, S. 75)²⁵⁴

253 Gerade zu Beginn einer Untersuchung ist ein solches Vorgehen vollkommen unproblematisch. Darauf verweist etwa Strübing (2006): „Da eine eigene empirisch begründete Theorie zum Untersuchungsgegenstand zu Beginn eines Projektes noch nicht vorliegt, erfolgt die Auswahl eines oder weniger erster Fälle auf der Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse“ (S. 154).

Ähnlich argumentieren Truschkat et al. (2011): „Die Auswahl der *ersten* zu untersuchenden Fälle (Personen, Situationen, Dokumente usw.) zu Beginn eines Forschungsprozesses nach der GTM hat Erkundungscharakter. [...] Leitend für die (erste) Datenerhebung ist wie bei allen empirischen Arbeiten auch in Forschungsprozessen nach der GTM die *Fragestellung* der Untersuchung.“ (Truschkat et al., 2011, S. 356)

254 Strauss (2004) sieht eine Standardisierung von Methoden beziehungsweise strikte Systematisierung von methodologischen Regeln ebenfalls kritisch: „Geleitet von einer falschen (...) Vorstellung, derzufolge eine effektive Forschungsarbeit exakt, präzise und klar in der Technik sei, gehen Studenten der Sozialwissenschaften oft davon aus, daß es möglich sein müßte, Regeln festzulegen, nach denen sozialwissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt werden. Wir halten dies für eine nicht zutreffende Beschreibung davon, wie Arbeit – gleich welcher Art – verrichtet wird. Sie trifft wahrscheinlich niemals auf solche Forscher zu, die eine neue Theorie entwickeln oder eine schon bestehende Theorie ausbauen möchten. Selbst in den präziseren naturwissenschaftlichen Untersuchungen sind Zufälligkeiten unvermeidbar. Folglich sind Ermessensspielräume ratsam und oft sogar ausschlaggebend. [...] Wir möchten diesen Gedanken nicht weiter ausführen, sondern nur noch einmal wiederholen, daß in der Sozialforschung etliche strukturelle Bedingungen gegen eine strikte Systematisierung von methodologischen Regeln sprechen. [...] Jeder Forscher hat auch seinen eigenen Arbeitsstil, ganz zu schweigen von individuellen Fähigkeiten und Begabungen, so daß eine Standardisie-

Strauss (2004) versteht seine Ausführungen zur Grounded Theory ebenfalls eher als „Leitlinien und Faustregeln“ (S. 435) und weniger als rigid zu befolgende Vorschriften. Strauss und Corbin (1996) betonen, dass die Grounded Theory einen „Satz von äußerst nützlichen Verfahren – im wesentlichen Leitlinien und Vorschläge für Auswertungstechniken – nicht jedoch starre Anweisungen oder Kochrezepte“ (S. X) anbiete. Vielleicht wäre mit Blick auf die Stichprobenwahl der vorliegenden Studie daher die Bezeichnung „selektives Sampling“ (Strauss, 1998, S. 71) anstatt der Verwendung des Begriffs „theoretisches Sampling“ angemessener. Gleichwohl wurde versucht, durch eine auf einer maximalen und minimalen Kontrastierung beruhende Fallauswahl die größtmögliche theoretische Varianz zu berücksichtigen.

Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten waren folgende Merkmale ausschlaggebend: Segment des pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (Elementar-, Sekundarbereich, Erwachsenen-/Weiterbildung), Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Führungserfahrung, Größe der Einrichtung (siehe Tabelle 1).²⁵⁵

Ursprünglich war die Durchführung von 15 Experteninterviews geplant. Bereits nach dem zwölften Interview zeigte sich jedoch, dass mit Blick auf die fortgeschrittene Analyse kaum noch weitere, bislang unbekannte Phänomene aus den Interviews rekonstruiert werden konnten. Zur Absicherung wurde ein weiteres Interview geführt. Bei der Analyse dieses Interviews bestätigte sich jedoch abermals der Eindruck, dass der Punkt der theoretischen Sättigung erreicht war. Insgesamt wurden somit 47 Fallbeispiele (Situationsbeschreibungen) in die Datenanalyse mit einbezogen.

Kontaktierung der Expertinnen und Experten

Die pädagogischen Führungskräfte wurden entweder im persönlichen Gespräch, per Telefon oder über E-Mail bezüglich einer potenziellen Interviewteilnahme angefragt. Bei einer Kontaktierung über E-Mail wurde ein standardisiertes Anschreiben (siehe Anhang D) verwendet. Zusammen mit der Interviewanfrage, spätestens jedoch nach einer signalisierten Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview, wurde den Führungskräften ein Informationsblatt ausgehändigt, mit welchem die Leitungspersonen über das Forschungsprojekt sowie die Interviewdurchführung informiert wurden (siehe Anhang C).

Beschreibung der Stichprobe

Die Experteninterviews wurden mit Führungskräften aus dem Elementarbereich (Kindertagesstätten; $n = 4$), dem Sekundarbereich (Gymnasien; $n = 5$) sowie dem Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung ($n = 4$) geführt ($N = 13$). Die Führungskräfte sind im Durchschnitt 59 Jahre alt ($SD = 8.7$; $R = 38-69$). Sechs der befragten Führungskräfte sind männlich (46%), sieben weiblich (54%). Die Führungskräfte verfügen durchschnittlich über 24 Jahre Berufserfahrung ($SD = 13.1$) sowie über zwölf

rung von Methoden (...) alle Anstrengungen eines Sozialwissenschaftlers nur hemmen oder sogar ersticken würde.“ (Strauss, 2004, S. 435 f.)

255 Bei den Führungskräften aus der Erwachsenen-/Weiterbildung wurde zusätzlich darauf geachtet, dass deren Einrichtungen unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden können (Volkshochschule, Industrie- und Handelskammer, Gewerbeakademie, konfessioneller Träger; vgl. Lenk, 2010, S. 40).

Jahre Führungserfahrung ($SD = 8.6$). Die Teams, welche die Leitungskräfte führen, bestehen im Durchschnitt aus 65 Mitarbeitenden ($SD = 55.0$), wobei es mit einer Spannweite von 179 (1–180) große Unterschiede zwischen den einzelnen Interviewpersonen gibt.

Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen April 2015 und April 2017 geführt. Die Dauer der Experteninterviews liegt zwischen 39 und 150 Minuten, wobei die Gespräche meistens zwischen 70 und 110 Minuten dauerten.

Tabelle 1: Übersicht über die befragten Expertinnen und Experten

Interview Nummer	Name/ Anonymisierung	Geschlecht	Jahrgang	Bereich ^a	Anzahl Mitarbeitende	Berufserfahrung (in Jahren)	Führungserfahrung (in Jahren)	Länge des Interviews (in Minuten)
1	A. Ackermann	W	1958	E	13	30	10	86
2	Dr. B. Bender	M	1947	S	64	33	11	106
3	C. Cloos	M	1955	EB/WB	1	30	25	150
4	D. Döring	W	1967	EB/WB	5	20	5	75
5	E. Eichin	W	1967	S	90	23	13	80
6	F. Fischer	M	1953	EB/WB	81	31	25	102
7	G. Greiner	W	1955	EB/WB	180	30	10	39
8	H. Huber	W	1978	E	35	7	5	109
9	I. Imholz	M		E				109
10	J. Jäger	M	1952	S	120	36	17	75
11	Dr. K. Klett	M	1966	S	81	16	4	80
12	L. Lohmann	W	1954	E	10	41	26	89
13	M. Meisner	W	1956	S	105	38	9	45

Anmerkungen. ^a E = Elementarbereich, S = Sekundarbereich, EB/WB = Erwachsenen-/Weiterbildung

3.1.5.4 Kurzporträts der befragten Expertinnen und Experten

In diesem Kapitel werden die Expertinnen und Experten, welche im Rahmen dieser Studie befragt wurden, kurz vorgestellt. Ziel ist eine entsprechende Kontextualisierung der geführten Interviews. Mittels eines kurzen Fragebogens wurden zusätzlich zum Interview unter anderem Angaben zu Alter, Berufs- und Führungserfahrung, tatsächlicher wöchentlicher Arbeitszeit, Anzahl der Mitarbeitenden sowie Aus- und Weiterbildungen in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Führungskraft erfasst. Darüber hinaus wurden die Leitungskräfte gebeten, Angaben darüber zu machen, wie sie sich bezüglich führungsrelevanter Themen auf dem Laufenden halten, welche drei Tätigkeiten für sie als Führungskraft am zeitintensivsten sind und was sie dazu bewogen hat, eine Leitungsposition zu übernehmen.²⁵⁶

Ergänzt werden diese *Kurzporträts* der pädagogischen Führungskräfte durch *Anmerkungen zum Interview*: Wie verlief die Kontaktaufnahme? Gab es besondere Vorkommnisse im Interview? Welche relevanten Informationen wurden vor oder nach dem Interview durch die Informantinnen und Informanten geliefert? Gab es schwierige Passagen während der Interviewdurchführung und wie wurde damit umgegangen? Um diese Aspekte zu erfassen, wurde unmittelbar im Anschluss an jedes Interview ein Protokollbogen ausgefüllt.²⁵⁷ Ergänzt werden die Ausführungen gegebenenfalls durch Selbstkritik bezüglich der eigenen Interviewführung (vgl. dazu aber auch Kapitel 3.2).

Schließlich werden im Abschnitt *Emotionalität* prägnante Äußerungen der pädagogischen Führungskräfte wiedergegeben, die sich auf die Relevanz von Emotionen und Gefühlen in deren Berufsalltag, die emotionale Kompetenz von Führungskräften im jeweiligen Segment oder etwa den eigenen Umgang mit Emotionen und Gefühlen beziehen.

Kursiv gesetzte Zitate ohne Angabe von Zeitmarken beziehen sich auf die schriftlichen Angaben, welche von den Führungskräften in den Fragebögen gemacht wurden. Der besseren Lesbarkeit wegen wurde bei den Kurzporträts in den meisten Fällen auf die Verwendung des Konjunktivs verzichtet. Gleichwohl handelt es sich bei den Informationen um Selbstauskünfte durch die interviewten Leitungskräfte.

Angelika Ackermann

Kurzporträt

Angelika Ackermann ist Leiterin einer Kindertagesstätte. Sie ist Jahrgang 1958 und verfügt über 30 Jahre Berufserfahrung. Seit zehn Jahren ist sie in einer Führungsposition. Die Einrichtung von Angelika Ackermann liegt in einer Kleinstadt mit etwa 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Das Team von Frau Ackermann besteht aus 13 Erzieherinnen. Die Leiterin der Kindertagesstätte ist ledig und hat zwei Kinder. In Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Führungskraft hat Angelika Ackermann eine Weiterbildung zur Sozialfachwirtin absolviert. Mit Fortbildungen, Fach-

256 Der komplette Fragebogen „Ergänzende soziodemografische Angaben zum Interview“ ist dem Anhang beigelegt (vgl. Anhang F).

257 Die Vorlage hierzu ist im Anhang abgebildet (vgl. Anhang E).

literatur und durch den Austausch mit Kolleginnen versucht Frau Ackermann, sich bezüglich führungsrelevanter Themen auf dem Laufenden zu halten. Verwaltungstechnische Aufgaben sowie Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Eltern zählen zu den Tätigkeiten, für die Angelika Ackermann als Führungskraft am meisten Zeit benötigt. Der Grund, warum Frau Ackermann Führungskraft geworden ist, sei ihre „*unbändige Lust am Leiten*“.

Anmerkungen zum Interview

Im Vorfeld des Interviews erkundigte sich Frau Ackermann, ob sie sich auf das Gespräch in irgendeiner Form vorbereiten solle. Dies wurde von mir verneint mit dem Hinweis, dass eine Vorbereitung gar nicht wünschenswert sei und zu möglichen Verzerrungen des Interviews führen könne. Stattdessen wies ich die Leiterin der Kindertagesstätte noch einmal darauf hin, dass es gut wäre, wenn wir bei dem Gespräch ungestört sein könnten. Sie war gerne bereit das Interview mit mir zu führen, da sie nach eigener Aussage innovative Projekte unterstützen möchte, die dazu beitragen, etwas anzustoßen und zu verändern.

Zu Beginn des Interviews informierte mich Frau Ackermann darüber, dass sie zwar ihr Diensttelefon an eine Kollegin abgegeben habe, jedoch ihr privates Handy anlassen müsse. Sie erwarte einen dringenden Anruf bezüglich ihres Autos, welches in der Kfz-Werkstatt sei. Für den Fall des Anrufes vereinbarten wir eine Unterbrechung des Interviews, um dieses dann im Anschluss an den Anruf fortzusetzen. Der Anruf erfolgte jedoch nicht und so konnten wir das Interview ohne Unterbrechung führen.

Da sich ein Großteil der Kinder zum Zeitpunkt des Interviews zum Singen in einem Senioren-/Pflegeheim befand, war es während des Interviews recht ruhig in der Einrichtung und wir blieben ungestört.

Nach Ansicht von Frau Ackermann seien die Fragen des Interviews gut aufbereitet gewesen und hätten ein großes Spektrum dessen abgedeckt, was ihren Berufsalltag als Leitungskraft einer Kindertagesstätte ausmacht.

Nach dem Interview bekam ich von Frau Ackermann die im Gespräch angesprochene Konzeption der Einrichtung mit nach Hause. Gerade als wir mit dem Interview zu Ende waren, kamen die Kinder vom Singen im Senioren-/Pflegeheim zurück. Zwei Kinder klopfen an die Tür des Büros von Frau Ackermann, in welchem wir das Interview geführt hatten. Am Beispiel dieser beiden gab die Leiterin noch einmal den Hinweis darauf, wie wichtig Gefühle für die Arbeit mit den Kindern seien. Der vierjährige Junge möge ein bestimmtes sechsjähriges Mädchen sehr gerne und habe geweint, weil er heute nicht mit ihr spielen durfte. Daraufhin hätten die Erzieherinnen nach einer Lösung gesucht, damit sich der Junge wieder beruhigen konnte.

Angelika Ackermann verabschiedete sich von mir mit dem Hinweis, dass sie gerne die fertige Dissertation lesen möchte.

Emotionalität

In der Arbeit mit den Kindern sind Gefühle, so Angelika Ackermann, „*immer (.) nützlich, (.) förderlich*“ (AA, 52:29). Die von den Kindern geäußerten Gefühle seien „*immer echt*“ (AA, 53:17), was die Arbeit für sie auch so bereichernd mache. Wenn man mit Kindern arbeite, benötige man daher ein „*hohes Maß an Herzenswärme*“ (AA, 53:30). Generell gehöre es zu den wichtigsten Fähigkeiten als Leiterin einer Kindertagesstätte, dass man über „*ganz viel Herzenskompetenz*“ (AA, 83:15) verfüge. Wenn man nicht zu anderen Personen in Beziehung treten könne, nütze einem alles Fachwissen nichts. Auch am Schluss des Interviews betont Angelika Ackermann noch einmal, dass „*Führung, die nicht aus dem Herzen*“ (AA, 86:02) komme, keine gute Führung sei. In Konfliktsituationen sei es hingegen besser, die Gefühle „*raus zu halten*“ (AA, 58:26).

In ihrer täglichen Arbeit als Leiterin einer Kindertagesstätte sei ihre „*unbändige Lust dieses Haus zu leiten*“ (AA, 80:50) eine für sie sehr wichtige Ressource.

Es sei für Frau Ackermann „*vollkommen in Ordnung*“ (AA, 84:52) gewesen, über Gefühle im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Leiterin einer Kindertagesstätte zu sprechen. Das sei schließlich „*das tägliche Brot*“ (AA, 84:54).

Dr. Bernd Bender

Kurzporträt

Dr. Bernd Bender, seit Kurzem im Ruhestand, war als Schulleiter eines Gymnasiums in einer kleinen Mittelstadt mit etwa 35.000 Einwohnerinnen und Einwohnern tätig. Herr Bender, 1947 geboren, verfügt über 33 Jahre Berufserfahrung und hat die letzten elf Jahre bis zu seiner Pensionierung als Schulleiter gearbeitet. Zu seiner Zeit als Schulleiter hatte er die Verantwortung für etwa 60 Lehrkräfte. Dr. Bernd Bender ist verheiratet und hat zwei Kinder. Als Schulleiter hat er die Führungsfortbildungen des Landes besucht sowie an Coachings und Supervisionen teilgenommen. Mittels Eigenstudium und den Angeboten der Landesinstitute hat sich Herr Bender bezüglich führungsrelevanter Themen auf dem Laufenden gehalten. Verwaltungsaufgaben sowie „*Personalia*“ seien die Tätigkeiten gewesen, für die der Schulleiter am meisten Zeit habe aufbringen müssen, gefolgt von der „*Kommunikation mit den am Schulleben Beteiligten*“ sowie Aufgaben der Schulentwicklung und dem eigenen Unterrichten. Was hat Dr. Bernd Bender motiviert, die Rolle als Schulleiter zu übernehmen? Zum einen gibt er an, dass dies die Entwicklung „*guter Schule*“ sowie die Möglichkeit zum Gestaltenkönnen gewesen seien. Zum anderen habe er in dieser Funktion auch seine als Lehrer, Fortbildner und Fachberater gesammelten Erfahrungen umsetzen können.

Anmerkungen zum Interview

Das Interview mit Dr. Bernd Bender fand in dessen Privaträumen statt und ist damit eines von drei Gesprächen, welche nicht in den Räumlichkeiten der jeweiligen Organisation stattfanden. Vor Beginn des eigentlichen Interviews erkundigte sich der ehemalige Schulleiter ausführlich über das Forschungsvorhaben, die Forschungsfrage

gen und das Erkenntnisinteresse. Darüber hinaus wollte er wissen, welche Zielgruppen befragt werden und nach welchen Kriterien die Auswahl getroffen wird.

Das Interview selbst konnte in einer ruhigen und ungestörten Atmosphäre durchgeführt werden. Mit 106 Minuten Dauer ist es eines der längsten Interviews. Herr Bender beantwortete die im Interview gestellten Fragen tendenziell auf einer abstrakten Ebene, also losgelöst von der Schilderung persönlich erlebter Situationen. Für mich als Interviewer bestand eine besondere Herausforderung dieses Gespräches darin, den Fokus immer wieder auf konkrete Situationsbeschreibungen zu lenken.

Nach dem Ende des Interviews war Dr. Bernd Bender sehr an zusätzlichen Informationen zum Forschungsprojekt interessiert und erkundigte sich unter anderem über die Methodologie sowie das weitere Vorgehen. Außerdem wollte er wissen, ob ich bereits Gemeinsamkeiten im Vergleich mit dem ersten Interview erkennen könne.

Emotionalität

Im Vergleich mit dem Interview von Angelika Ackermann hatte ich bei Dr. Bernd Bender das Gefühl, dass er sich teilweise etwas zurückhielt, was die Schilderung konkret erlebter Situationen betraf. Dies bestätigte er gegen Ende des Interviews mit der Aussage, dass einige der beschriebenen Situationen ihm während des Erzählens nach wie vor „*schon sehr, äh, (.) einem sehr nahe gehen*“ (BB, 65:57).

Dr. Bernd Bender hat auf mich als Person einen vergleichsweise „*rationalen*“ Eindruck gemacht. Dies hing vielleicht auch mit seiner im Interview gezeigten Tendenz zusammen, auf die Fragen eher abstrakt zu antworten. Er selbst bezeichnet sich jedoch als Schulleiter, „*der mit sehr viel Feuer*“ (BB, 34:47) seine Schule geführt habe. An einer anderen Stelle im Interview betont er diese Einschätzung. So sei er nicht der „*coole*“ (BB, 45:24) Schulleiter gewesen, sondern mit „*ziemlich viel Herz und Feuer da heran gegangen*“ (BB, 45:27).

Die Frage nach der emotionalen Kompetenz als Schulleiter sei für ihn „*sehr schwierig*“ (BB, 87:09) zu beantworten, da er selbst diese Kompetenzen beziehungsweise Teilkompetenzen auch erst erwerben müssen. Die seiner Ansicht nach wichtigste emotionale Kompetenz sei es, Widerstand nicht persönlich zu nehmen. Das sei „*ganz, ganz ausschlaggebend*“ (BB, 87:30). Trotzdem müsse man als Leitungskraft mit Mut und Begeisterung für die Ziele kämpfen, die man sich vorgenommen habe.

Es sei für ihn „*überhaupt kein Problem*“ (BB, 90:37) gewesen, über Gefühle in Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Schulleiter zu sprechen. Bei manchen Fragen habe er allerdings gemerkt, „*wie das emotional wieder hochkommt*“ (BB, 90:00).

Christian Cloos

Kurzporträt

Christian Cloos ist Geschäftsführer einer großstädtischen Weiterbildungseinrichtung. Herr Cloos, 1955 geboren, verfügt über 30 Jahre Berufs- und 25 Jahre Führungs-

erfahrung. Als berufliche Erstausbildung gibt Christian Cloos an, dass er sowohl eine kaufmännische Ausbildung als auch ein Studium absolviert hat. Die wöchentliche Arbeitszeit von Herrn Cloos liegt bei 32 Stunden. In seiner Arbeit als Geschäftsführer einer Weiterbildungseinrichtung wird Herr Cloos von einer Mitarbeiterin unterstützt. Christian Cloos ist verheiratet und hat keine Kinder. Als pädagogische Führungskraft hat er an einer systemischen Beratungsausbildung sowie einer Fortbildung zur Organisationsentwicklung teilgenommen. Durch die Lektüre der Zeitschrift „managerSeminare“ informiert sich Christian Cloos über aktuelle Führungsthemen. Telefonieren, das Schreiben von E-Mails sowie die Erledigung von Verwaltungsaufgaben sind die drei Tätigkeiten, für die Herr Cloos als Geschäftsführer einer Weiterbildungseinrichtung am meisten Zeit aufbringen muss. Zur Frage, warum er Führungskraft geworden sei, schreibt er: *„Weil kein anderer da war.“*

Anmerkungen zum Interview

Das Gespräch fand in der Einrichtung von Herrn Cloos statt. Vor Beginn des Interviews führte mich Herr Cloos durch seine Weiterbildungseinrichtung und gab mir einen kurzen Einblick in die Historie des Hauses. Er erkundigte sich sehr ausführlich nach dem Thema und dem Erkenntnisinteresse der Arbeit. Eine seiner Fragen bezog sich dabei auch auf die Rolle, welche er in dem Interview einnehmen sollte, also ob ich ihn beispielsweise als Führungskraft oder Dozent befrage.

Das Interview mit Christian Cloos ist das längste aller geführten Interviews. Es weist eine Dauer von 150 Minuten auf. Allerdings musste das Interview insgesamt vier Mal durch den Geschäftsführer unterbrochen werden (drei Mal aufgrund eines Telefonates und einmal aufgrund eines Ganges zur Toilette). Das Interview wurde in seinem Verlauf stark durch diese vier Unterbrechungen gekennzeichnet. Sie nahmen jeweils zwischen fünf und fünfzehn Minuten in Anspruch.

Die Leitungskraft signalisierte bei vielen Fragen des Leitfadens verbal, dass die jeweilige Frage für ihn nicht leicht zu beantworten sei. So kommentierte er beispielsweise die erste Frage des Leitfadens mit den Worten *„äh, oh, es fängt schon schwierig an“* (C1:06:00) und die zweite mit den Worten *„tja, das ist au-/@mindestens genauso schwer wie die erste Frage“* (C1:07:44).

Als Interviewführer hatte ich das Gefühl, dass mich Herr Cloos – bewusst oder unbewusst – immer wieder in ein persönliches Gespräch zu verwickeln versuchte, um damit die formale Ebene des Interviewsettings zu verlassen. Dazu wurden vom Interviewten unter anderem an verschiedenen Punkten des Interviews Bezüge zur Lebenswelt des Interviewers hergestellt.

Während des Gesprächs kam die Führungskraft auf ihre eigene Therapieerfahrung zu sprechen. Diese nahm im Folgenden vergleichsweise viel Raum ein und ich hatte das Gefühl, dass Herr Cloos ein großes Bedürfnis hatte, mir von diesen sehr persönlichen Erfahrungen zu berichten. Für die Thematik meiner Forschungsarbeit waren diese Schilderungen jedoch nur von untergeordneter Bedeutung.

Im Verlaufe des Interviews mit Christian Cloos fiel auf, dass er als Führungskraft einer Weiterbildungseinrichtung – im Unterschied etwa zu den ersten beiden

Interviewpersonen – nur wenig intensive persönliche Kontakte in seinem beruflichen Alltag hat. Dies ist möglicherweise einer der Gründe dafür, warum es Herrn Cloos vergleichsweise schwerfiel, mir bezüglich meiner Fragen von konkreten Situationen zu berichten. Christian Cloos selbst bestätigte meinen Eindruck, indem er darauf hinwies, dass die meisten seiner Arbeitsbeziehungen eher temporär begrenzt, unregelmäßig und oberflächlich seien. Gleichwohl hätte die Qualität der Arbeitsbeziehung zu seiner engsten Mitarbeiterin emotional auf ihn einen großen Einfluss.

Der Leiter der Weiterbildungseinrichtung habe es gut gefunden, dass ich immer wieder nach konkreten Situationen gefragt habe. Dies habe ihn zum Nachdenken angeregt und er habe dies als gute Übung empfunden.

Am Ende des Interviews erkundigte sich Herr Cloos nach meinen Zukunftsplänen. Er zeigte Interesse am Thema meiner Forschungsarbeit und möchte nach deren Abschluss gerne wissen, zu welchen Ergebnissen ich gekommen bin.

Emotionalität

Christian Cloos zufolge spiele die Emotionalität in der Bildungsarbeit eine entscheidende Rolle, da man viel mit Menschen zu tun habe – sowohl auf der „*direkten Organisationsebene wie auf der erweiterten, ne? Also bei den Teilnehmern*“ (CC3, 36:15). Dabei seien immer „*Emotionen (.) im Spiel, jede Menge*“ (CC3, 36:22).

Nach Ansicht von Christian Cloos habe es in der Vergangenheit in seiner Tätigkeit als Leiter einer Weiterbildungseinrichtung nur wenige Erlebnisse gegeben, die ihn positiv berührt hätten.

Ein kompetenter Umgang mit Gefühlen als Führungskraft lasse sich Christian Cloos zufolge daran ablesen, wenn man als Leitungskraft anderen gegenüber „*offen und verbindlich*“ (CC5, 02:56) sei und Vertrauen schaffe.

Er habe es „*ganz gut*“ (CC5, 06:16) gefunden, über Gefühle in Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Leitungskraft zu sprechen. Normalerweise würde man darüber nicht nachdenken.

Daniela Döring

Kurzporträt

Daniela Döring, geboren 1967, ist Leiterin einer Volkshochschule. Sie hat auf Diplom²⁵⁸ studiert, verfügt über 20 Jahre Berufserfahrung und ist seit fünf Jahren als Leiterin der Volkshochschule tätig. Die Einrichtung von Frau Döring befindet sich in einer Stadt mit etwa 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Frau Döring hat die Verantwortung für fünf Mitarbeitende. Die wöchentliche Arbeitszeit der Leitungskraft liegt bei 40 Stunden, wobei sie im Fragebogen angibt, dass noch 60 Überstunden hinzu kommen²⁵⁹. Daniela Döring ist verheiratet und hat ein Kind. In Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Leiterin der Volkshochschule hat sie zwei bis drei Führungseminare beim Landesverband der Volkshochschulen in dem Bundesland

258 Im Fragebogen wurden von Frau Döring keine Angaben dazu gemacht, in welcher wissenschaftlichen Fachdisziplin sie ihr Diplom erworben hat.

259 Unklar ist, ob sich diese 60 Stunden im Laufe der Zeit angesammelt haben oder ob sich regelmäßig monatlich 60 Überstunden anhäufen.

besucht, in dem sich ihre Einrichtung befindet. Durch Fachliteratur und Seminare informiert sich Frau Döring über aktuelle führungsrelevante Themen. Führungsaufgaben, Kulturarbeit und Fachbereichsarbeit zählt Daniela Döring als die drei Tätigkeiten auf, für die sie in Zusammenhang mit ihrer Rolle als Führungskraft durchschnittlich am meisten Zeit aufbringen muss. Als Motivation für die Übernahme einer Führungsposition gibt sie an, dass sie dafür vom Bürgermeister angefragt worden sei.

Anmerkungen zum Interview

Die Leiterin der Volkshochschule machte im Vorfeld des Interviews einen engagierten, interessierten und gewissenhaften Eindruck. So sendete sie beispielsweise die Einverständniserklärung per Post an mich, obwohl es genügt hätte, mir diese beim Interviewtermin auszuhändigen.

Vor Beginn des Interviews berichtet Frau Döring, dass sie selbst auch ein Studium absolviert habe. Im Rahmen ihrer Diplomarbeit habe sie ebenfalls Befragungen durchgeführt und wisse daher, wie schwierig es sei, an Gesprächspartner:innen zu kommen. Deswegen sei sie auch gerne bereit gewesen, mich bei meiner wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit zu unterstützen. Wir führten ein kurzes Gespräch, in dem ich sie darauf hinwies, dass das Interview voraussichtlich anderthalb bis zwei Stunden dauern werde. Frau Döring zeigte sich bezüglich dieser Länge überrascht, obwohl ich bereits bei der Interviewanfrage im Informationsschreiben²⁶⁰ darauf hingewiesen hatte. Dennoch fühlte ich mich dadurch etwas unter Druck gesetzt, das Interview nicht zu lang werden zu lassen. Es dauerte schließlich 75 Minuten. Die Länge des Gespräches schien für Frau Döring akzeptabel gewesen zu sein, da sie am Ende des Interviews mit Erstaunen gefragt hat: „Das war es schon? Okay.“ (DD, 74:57) Außerdem führten wir im Anschluss an das offizielle Interview noch ein längeres informelles Gespräch, in dem sie sich über meinen beruflichen Werdegang und meine momentane berufliche Situation erkundigte. Die Leiterin der Volkshochschule machte mir den Vorschlag, bei Interesse einen Vortrag in ihrer Einrichtung zu halten. Weitere Themen der Nachinterviewphase betrafen den Generationenwechsel auf der Leitungsebene der Volkshochschulen sowie die Flüchtlingskrise und ihre Auswirkungen auf die Volkshochschulen.

Emotionalität

In ihrem Berufsalltag als Leiterin einer Volkshochschule würden Gefühle „fast immer (.) eine Rolle“ (DD, 11:20) spielen. Als Führungskraft setze Frau Döring bewusst auf die sogenannten *soft skills*, auf das „Menschliche“ (DD, 11:48). Außerdem stehe sie dazu, dass sie als Leitungsperson gerade im Vergleich mit ihrer Vorgängerin nicht so „*taff*, und immer wie eine Maschine“ (DD, 74:16) agiere. Dies sei ihr jedoch auch schon als Schwäche ausgelegt worden.

Es sei für sie „*völlig normal*“ (74:00) gewesen, im Interview über Gefühle in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Leiterin einer Volkshochschule zu sprechen.

260 Das bei der Interviewanfrage verwendete Informationsschreiben befindet sich im Anhang (vgl. Anhang C).

Eveline Eichin

Kurzporträt

Eveline Eichin ist stellvertretende Schulleiterin an einem Gymnasium in einer Kleinstadt mit etwa 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Sie ist Jahrgang 1967, verfügt über 23 Jahre Berufserfahrung und ist seit 13 Jahren in einer Führungsposition. Ihre durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit beträgt 45 Stunden. Sie hat die Dienstaufsicht über etwa 90 Kolleginnen und Kollegen. Sie ist ledig und hat keine Kinder. Folgende Aus-/Weiterbildungen in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Führungskraft nennt die stellvertretende Schulleiterin im Fragebogen: Konfliktlösung, GFK²⁶¹, Erstellen von Beurteilungen sowie die Einführung neuer Abiturmodalitäten. Über führungsrelevante Themen hält sich Frau Eichin durch den Austausch mit anderen Leitungskräften auf dem Laufenden. Des Weiteren hat Eveline Eichin im Fragebogen vermerkt, dass sie sich „nicht mehr“ durch „Schulmanagement“²⁶² informiere. Für die folgenden Tätigkeiten benötigt Frau Eichin als stellvertretende Schulleiterin im Durchschnitt am meisten Zeit: 1. Gespräche mit Kolleginnen, Kollegen und Eltern beziehungsweise Beratungsgespräche, 2. Koordination beispielsweise von Prüfungen und baulichen Maßnahmen, 3. Verfassen von Schreiben zur Organisation.²⁶³ Sie sei Führungskraft geworden, weil sie zum einen Lust auf Neues und Freude an einer abwechslungsreichen Tätigkeit habe. Zum anderen hätten sie Kolleginnen und Kollegen zu diesem Schritt ermutigt.

Anmerkungen zum Interview

Frau Eichin wurde bereits längere Zeit vor dem eigentlichen Interviewtermin von mir mündlich angesprochen, ob sie bereit sei, mir für ein Interview im Rahmen meines Dissertationsprojektes zur Verfügung zu stehen. Frau Eichin erklärte sich damals gerne bereit dazu, wobei eine schwere und akute Erkrankung ihrer Mutter die Zeitfenster für ein mögliches Interview einschränkte. In der Zwischenzeit – also bis zum Termin des Interviews – verstarb die Mutter von Frau Eichin. Dieser persönliche Schicksalsschlag und dessen Bezüge zu ihrer beruflichen Tätigkeit als stellvertretende Schulleiterin wurden von Frau Eichin auch im Interview thematisiert. Einen Termin für das Interview zu finden, erwies sich schließlich als unproblematisch.

Vor Beginn des eigentlichen Interviews fand ein kurzes informelles Gespräch statt. Frau Eichin zeigte sich überrascht darüber, dass das Interview aufgenommen werden sollte.²⁶⁴ Sie hatte jedoch kein Problem damit, obwohl sie das nach eigenen Angaben noch nie gemacht habe. In dem Gespräch vor dem Interview berichtete Frau Eichin davon, dass das Gymnasium immer mehr zu einem Sammelbecken für

261 Mithilfe des Interviews lässt sich rekonstruieren, dass mit dem Kürzel „GFK“ vermutlich die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg gemeint ist.

262 Frau Eichin rekurriert an dieser Stelle wohl auf die gleichnamige Zeitschrift (siehe <https://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/schulmanagement/2017-4>; letzter Abruf: 10.08.2017).

263 Unklar ist, ob mit „Organisation“ hier das System Schule oder die planvolle Regelung von Abläufen gemeint ist.

264 Selbstverständlich wurde auch Frau Eichin in dem Informationsschreiben darüber in Kenntnis gesetzt, dass das Gespräch aufgezeichnet werden sollte.

Problemfälle, sprich verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler werde. Ein nicht unerheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aktuell das Gymnasium frequentierten, brächten eigentlich nicht die dafür erforderlichen Voraussetzungen mit. Dies gehe ihrer Ansicht nach zulasten der Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter.

Das Interview wurde an einem Freitagnachmittag geführt. Dabei kam es zu keinen Unterbrechungen. Im Nachgang des Interviews führten Frau Eichin und ich noch ein längeres informelles Gespräch. Während dieser Zeit klopfte ein Kollege an die Bürotür von Frau Eichin mit einer Frage bezüglich der Anmeldung einer Klassenfahrt.

Emotionalität

In ihrer Funktion als stellvertretende Schulleiterin erlebe sie viele Situationen, in denen sie den Emotionen von anderen Personen ausgesetzt sei. Im Interview sei ihr aufgefallen, *„wie viele (.) unterschiedliche Situationen es so gibt, (.) mit Emotionen, durchs Erzählen. Manchmal musste ich ein bisschen überlegen und dann wären mir aber noch fünf mehr eingefallen“* (EE, 76:54/77:08). Die Arbeit als Schulleiterin sei trotz aller technologischen Innovationen ein *„unheimlich (.) emotionsgerichteter Beruf“* (EE, 77:12). Diese emotional aufgeladenen Situationen seien es, die einem als pädagogische Führungskraft *„Kraft geben und rauben können“* (EE, 77:24).

Bezüglich der emotionalen Kompetenz als Schulleiterin sei es für Frau Eichin grundlegend, die eigenen Gefühle zu erkennen. Darüber hinaus benötige man *„im professionellen Kontext einen Filter, der dann bestimmt, geht das Gefühl weiter nach außen, hat es jetzt hier keine dienliche Funktion“* (EE, 74:43/74:49). Es gehe darum, dass man in seiner Rolle als Schulleiterin seine Gefühle *„beherrsche“* (EE, 74:59) und *„dosiert“* (EE, 75:02) damit umgehen könne.

Es sei ihr nach eigener Ansicht nicht besonders schwergefallen, über Gefühle in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als stellvertretende Schulleiterin zu sprechen. Dies hänge möglicherweise mit ihrer entsprechenden Erfahrung im Kontext von Supervision zusammen. Die eigene Befindlichkeit bei der Schilderung der von ihr thematisierten emotional konnotierten Situationen kommentiert sie gegen Ende des Interviews mit den folgenden Worten: *„Ich mache ja hier voll den Seelenstriptease merke ich gerade“* (EE, 70:47).

Felix Fischer

Kurzporträt

Felix Fischer, Jahrgang 1953, ist Leiter einer überregionalen Aus- und Weiterbildungseinrichtung im Bereich des Handwerks. Als berufliche Erstausbildung verfügt Herr Fischer nach eigenen Angaben über ein Studium als Gymnasiallehrer. Er hat 31 Jahre Berufserfahrung, 25 davon als Führungskraft. Die Einrichtung von Herrn Fischer befindet sich in einer Kleinstadt mit etwa 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Seine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit beträgt 45 Stunden. Bei seiner Tätigkeit als Führungskraft einer pädagogischen Einrichtung sind ihm über

80 Mitarbeitende zugeordnet. Felix Fischer ist verheiratet und hat ein Kind. Als Führungskraft hat er Fachseminare und Tagungen besucht, um sich entsprechend aus-/weiterzubilden. Durch Fachzeitschriften, Fachbücher und Medien informiert sich Herr Fischer über aktuelle führungsrelevante Themen. Den größten Teil seiner Arbeitszeit muss er für den betriebswirtschaftlichen Bereich (60 %) aufwenden, gefolgt von fachlichen Aufgaben und der Öffentlichkeitsarbeit (30 %) sowie pädagogischen Tätigkeiten (10 %).²⁶⁵ Auf die Frage, was ihn motiviert habe, die Rolle als Führungskraft zu übernehmen, nennt Felix Fischer eine Reihe von Gründen: Er arbeite gerne mit Menschen zusammen, als Führungskraft könne man positiv gestalten und die „*Menschlichkeit am Arbeitsplatz stärken*“. Außerdem handle es sich um eine abwechslungsreiche Tätigkeit und die Zielgruppe sei bei ihm sehr breit. Sie umfasse sowohl Kinder, Jugendliche als auch Erwachsene. Motivierend sei für ihn auch die politische Vertretung.²⁶⁶

Anmerkungen zum Interview

Für das Interview musste ich mich im Sekretariat der Einrichtung anmelden und wurde gebeten, kurz in der Eingangshalle Platz zu nehmen. Herr Fischer befand sich zu diesem Zeitpunkt noch in einer Besprechung. Pünktlich zur vereinbarten Uhrzeit wurde ich von ihm abgeholt und wir gingen in sein Büro. Das Gespräch fand an einem Montagvormittag statt und konnte ohne Unterbrechung geführt werden.

An einigen Stellen im Interview ist es nicht gelungen, durch die gestellten Fragen bei Herrn Fischer konkrete Situationsdarstellungen zu evozieren. Stattdessen hat er allgemein geantwortet. Dies bestätigte die Führungskraft am Ende des Interviews. Er habe an manchen Stellen nicht zu persönlich werden wollen. Auch in der Anfangsphase des Interviews weist Felix Fischer darauf hin, dass er für das Gespräch bestimmte Aspekte von vornherein ausgeklammert hat: „*Eigentlich in die (.) Personalpolitik, äh, darf ich und möchte ich nicht rein (?)*“ (FF, 12:06). Dies ist eine mögliche Erklärung dafür, dass dem Interview mit Herrn Fischer nur vergleichsweise wenige emotional konnotierte Situationsbeschreibungen entnommen werden konnten.

Emotionalität

Im Interview mit Herrn Fischer wurde von ihm mehrmals das Verhältnis von Ratio und Emotion thematisiert. Auf der einen Seite betont Felix Fischer, wie wichtig Gefühle für ihn in seiner Funktion als pädagogische Führungskraft seien. Gefühle würden „*ganz oft eine Rolle*“ (FF, 11:28) spielen und es sei meistens positiv, Gefühle zu zeigen. Man traue sich nur häufig als Leitungskraft nicht. Auf der anderen Seite weist er darauf hin, dass Emotionen für ihn rationalen Argumenten untergeordnet seien. Er sei ein sehr „*logisch*“ (FF, 42:31) geprägter Mensch und könne sich als Führungskraft „*hier nicht den Gefühlen hingeben*“ (FF, 42:48). Grundlage seien für ihn

²⁶⁵ Felix Fischer hat im Fragebogen bei den einzelnen Tätigkeiten Prozentzahlen angegeben. Diese wurden hier entsprechend in Klammern hinter den einzelnen Tätigkeiten wiedergegeben.

²⁶⁶ Auf Basis des Fragebogens lässt sich nicht weiter rekonstruieren, was genau Herr Fischer damit meint.

stattdessen immer die „Fakten“ (FF, 42:52). Außerdem rekurriert Felix Fischer auf die Bedeutung der Intuition für das berufspraktische Handeln: „Die wirklichen, äh, Gefühlsentscheidungen die ha-, (.) hat man oder man hat sie nicht“ (FF, 46:34). Diese seien „in dem Menschen drin“ (FF, 46:39).

Die emotionale Kompetenz als pädagogische Führungskraft bestehe vor allem darin, eine Ausgewogenheit von „*Emotionalität und Sachlichkeit*“ (FF, 81:23) herzustellen.

Über Gefühle in Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Leiter einer Weiterbildungseinrichtung zu sprechen, sei für Felix Fischer etwas „*Neues, was Schönes*“ (FF, 89:07) gewesen, weil man dies sonst nie tue. Nur „*ganz selten*“ (FF, 89:12) würde dieser Aspekt von Führung etwa im Rahmen einer Fortbildung thematisiert. In unserer heutigen Zeit würden wir die Bedeutung der Gefühle etwa bei rationalen Entscheidungen unterschätzen. Deshalb sei Herr Fischer gerne bereit gewesen, das Interview mit mir zu führen. Er finde es „*toll*“ (FF, 90:07), dass eine solche Arbeit gemacht werde und man den Gefühlen einen entsprechenden Stellenwert einräume.

Gabriele Greiner

Kurzporträt

Gabriele Greiner, Führungskraft einer Industrie- und Handelskammer im Bereich Aus- und Weiterbildung, wurde 1955 geboren. Die Einrichtung von Frau Greiner befindet sich in einer Kleinstadt mit etwa 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Gabriele Greiner ist für die Führung von fast 200 Mitarbeitenden verantwortlich. Frau Greiner verfügt über einen Hochschulabschluss, 30 Jahre Berufs- und zehn Jahre Führungserfahrung. Die wöchentliche Arbeitszeit der Führungskraft beträgt laut Angaben im Fragebogen 50 Stunden. Frau Greiner ist geschieden und hat ein Kind. Als Führungskraft einer Weiterbildungseinrichtung hat sie an einem systemischen Coaching sowie einer Weiterbildung zum Thema „*Trainieren von Managern und Mitarbeitenden*“ teilgenommen. Durch Fachliteratur, kollegialen Austausch sowie Podcasts hält sich Frau Greiner bezüglich führungsrelevanter Themen auf dem Laufenden. Für die folgenden drei Tätigkeiten im Zusammenhang mit ihrer Funktion als Leiterin der Weiterbildungseinrichtung benötigt sie durchschnittlich am meisten Zeit: Organisation, Strategie und Führung der Mitarbeitenden. Als Motivation für die Übernahme einer Führungsposition schreibt Gabriele Greiner im Fragebogen: „*zufällig*“.

Anmerkungen zum Interview

Vor Beginn des Interviews bat mich Frau Greiner, ihr ein paar kurze Informationen zu dem genauen Thema des Interviews und der Forschungsarbeit zu geben. Außerdem erkundigte sie sich nach meinen Berufsplänen und ob ich vorhätte, in der Wissenschaft zu bleiben. Nach Ansicht von Frau Greiner würden sich durch die kommende Pensionierungswelle und den damit verbundenen Generationenwechsel günstige Bedingungen für Berufseinsteiger ergeben.

Das Interview konnte in einer ruhigen und ungestörten Atmosphäre durchgeführt werden. Mit weniger als 40 Minuten Dauer ist es eines der kürzesten Interviews. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass Frau Greiner die ihr gestellten Fragen vergleichsweise kurz beantwortet hat.

Bereits bei der zweiten Frage („Welche Personen und Beziehungen sind für Sie als Führungskraft wichtig?“) ergab sich aufseiten der Interviewten ein gewisses Irritationspotenzial und sie brachte zum Ausdruck, dass sie die Frage für nicht besonders gelungen halte. Dennoch ist es meiner Ansicht nach eher unwahrscheinlich, dass dies Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Interviews hatte.

Nach dem offiziellen Ende des Interviews bekundete Frau Greiner ihr Interesse daran, die Dissertation nach deren Fertigstellung gerne lesen zu wollen, da sie die Ergebnisse interessieren würden. Außerdem habe sie durch das Interview wieder richtig Lust bekommen, selbst wissenschaftlich aktiv zu werden.

Emotionalität

Gabriele Greiner bezeichnet sich selbst als „*ein Fan davon, dass man Gefühle zeigt*“ (GG, 16:04). Für sie sind „*Gefühle eigentlich etwas ganz Wesentliches, äh, weil sie im Grunde, ähm, dem Verstand vorgeschaltet sind und, äh, dazu dienen, überhaupt erst, äh, den, aus meiner Sicht den Reflexionsprozess in Gang zu setzen*“ (GG, 21:28/21:39). Sie versuche jedoch zu vermeiden, andere Menschen ständig mit ihren eigenen Gefühlen zu „*belästigen*“ (GG, 16:15). Außerdem sei sie im Umgang mit ihren eigenen Emotionen „*immer extrem beherrscht*“ (GG, 15:30). Man habe ihr auch schon vorgeworfen, dass man nie wisse, wann es ihr schlecht gehe, da sie immer gut gelaunt sei und ihre eigentlichen Gefühle nicht zeige. Daraus habe die Führungskraft den Schluss gezogen, dass man vielleicht öfters Gefühle zeigen sollte.

Die emotionale Kompetenz als pädagogische Führungskraft zeige sich Gabriele Greiner zufolge im Umgang mit den Mitarbeitenden. Sie versuche auch mit jenen Mitarbeitenden, die ihr persönlich nicht besonders nahestehen, eine „*gute Kommunikation aufrechtzuerhalten*“ (GG, 35:05) und sie „*positiv gefühlsmäßig zu bedenken*“ (GG, 35:08).

Es sei für Frau Greiner „*überhaupt nicht schlimm*“ (GG, 36:10) gewesen, im Interview über Gefühle in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als pädagogische Führungskraft zu sprechen. Sie sei sowieso ein emotionaler Mensch und „*vollständig davon überzeugt*“ (GG, 36:23), dass es gut sei, Emotionen im Führungsalltag zu zeigen. Gabriele Greiner schließt dann auch das Interview mit den folgenden Worten: „*Emotionen zu zeigen, kann nicht verkehrt sein*“ (GG, 38:54).

Hannelore Huber

Kurzporträt

Hannelore Huber leitet eine Kindertagesstätte in einer deutschen Großstadt. Sie ist 1978 geboren und damit eine der jüngsten unter den von mir befragten pädagogischen Führungskräften. Sie hat Lehramt sowie Pädagogik (Diplom) studiert. Frau Huber verfügt über sieben Jahre Berufs- und fünf Jahre Führungserfahrung. Die

wöchentliche Arbeitszeit von Hannelore Huber beträgt 45 Stunden. Sie hat als Kita-Leitung die Verantwortung für über 30 Mitarbeitende. Frau Huber lebt getrennt und hat zwei Kinder. Weiterbildungen mit Bezug zu ihrer Tätigkeit als Leiterin einer Kindertagesstätte hat sie zu den folgenden Themen besucht: Leitung großer Teams, Konfliktmanagement und Mitarbeitergespräche. Frau Huber hält sich durch Zeitschriften, Fachliteratur und Fortbildungen bezüglich führungsrelevanter Themen auf dem Laufenden. Die Personalführung, Verwaltungsaufgaben sowie Sitzungen sind die zeitintensivsten beruflichen Tätigkeiten, die Hannelore Huber als Kita-Leiterin zu erbringen hat. Als Motivation für die Übernahme von Führungsverantwortung schreibt sie: „*Ich möchte Verantwortung für einen Bereich übernehmen, in dem ich meine, gut zu sein*“.

Anmerkungen zum Interview

Das Interview mit Frau Huber fand in ihrer Einrichtung statt. Die Leiterin der Kindertagesstätte war mir durch ihren Besuch in einer Lehrveranstaltung bekannt. Wir führten das Gespräch während der Mittagszeit. Zu diesem Zeitpunkt wurde mit den Kindern der Einrichtung eine Mittagspause eingehalten. Daher war es während des Interviews sehr ruhig. Zu Beginn äußerte Frau Huber ihr Interesse an den Ergebnissen der Arbeit.

Während des Interviews klingelten und vibrierten mehrmals das Handy sowie das Diensttelefon von Frau Huber. Dies wurde jedoch von der Leiterin der Kindertagesstätte nicht weiter beachtet. Der Interviewverlauf schien dadurch nicht weiter beeinflusst worden zu sein. Außerdem klopfen mehrmals Mitarbeitende an die Bürotür. Es kam dadurch jedoch nicht zu größeren Unterbrechungen und der Gesprächsfluss wurde nicht beeinträchtigt.

Emotionalität

Als Führungskraft einer Kindertagesstätte sei sie „*tagtäglich*“ (HH, 08:05) mit Situationen konfrontiert, die sie als besonders herausfordernd erlebe. Ebenfalls „*täglich*“ (HH, 40:39) komme es vor, dass Personen mit Entscheidungen nicht einverstanden seien, die von Frau Huber als Leiterin der Kindertagesstätte getroffen wurden. In solchen Situationen versuche sie vor allem darauf zu achten, ihren Gefühlen keinen „*freien Lauf*“ (HH, 17:28) zu lassen, sondern diese zu kontrollieren. Außerdem sei es für sie entscheidend, welche Ziele sie in einer bestimmten Situation verfolge. Wenn das Zeigen von Emotionen der Zielerreichung diene, sei es legitim, diese auch als Führungskraft zu zeigen. Werde durch die eigene Emotionalität die Zielerreichung hingegen gefährdet, sei es besser, diese zu kontrollieren.

Manchmal empfinde sie sich als Führungskraft als zu „*lasch*“ (HH, 48:32). Aus ihrem Umfeld habe sie jedoch die Rückmeldung erhalten, dass man sie als sehr „*reserviert*“ (HH, 100:59) wahrnehme und sie sei dazu ermutigt worden, mehr Emotionen zu zeigen.

Die Kontrolle der eigenen Emotionen entspricht auch Hannelore Hubers Verständnis von der emotionalen Kompetenz als Leiterin einer Kindertagesstätte.

Im Gegensatz dazu kritisiert Frau Huber am Ende des Interviews, dass in Leitungsrunden, an denen sie teilnehme, häufig versucht werde, Probleme ausschließlich „*rational*“ (HH, 106:52) zu lösen. Dies sei ihrer Ansicht nach aber nicht immer der richtige Weg.

Es sei für Hannelore Huber „*ganz okay*“ (HH, 106:16) gewesen, über Gefühle in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als pädagogische Führungskraft zu sprechen. Sie nehme an einer Supervision für Führungskräfte teil und habe daher diesbezüglich eine gewisse Erfahrung.

Ingo Imholz

*Kurzporträt*²⁶⁷

Ingo Imholz ist Leiter einer Kindertagesstätte. Die Einrichtung, in der Herr Imholz als pädagogische Führungskraft tätig ist, befindet sich in einer Kleinstadt im ländlichen Raum mit circa 4.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Herr Imholz ist zum Zeitpunkt des Interviews etwa ein halbes Jahr in der Führungsposition und hat nach meinem Wissen zuvor noch nicht als Führungskraft gearbeitet.

Anmerkungen zum Interview

Der erste Interviewtermin, den ich mit Herrn Imholz vereinbart hatte, musste wegen der Erkrankung der pädagogischen Führungskraft verschoben werden. Das Interview fand auf Wunsch der Führungskraft in dessen Privatwohnung statt. Aufgrund der hochsommerlichen Wetterverhältnisse zum Zeitpunkt des Interviews einigten wir uns darauf, das Gespräch auf dem Balkon zu führen. Dennoch konnte eine vertrauliche Atmosphäre gewährleistet werden, da der Balkon eine abgelegene Position und eine vergleichsweise große Distanz zu den benachbarten Wohnungen hatte. In der Nähe von Herrn Imholz' Wohnung gab es eine Baustelle, durch deren Lärm die Aufnahmequalität des Interviews zeitweise etwas beeinträchtigt wurde. Jedoch wurde das gesamte Interview so aufgenommen, dass alle Inhalte einwandfrei abgehört werden konnten. Während des Interviews kam es zu einer kurzen Unterbrechung durch die Lebensgefährtin von Herrn Imholz. Mit etwa 110 Minuten Dauer ist es eines der längsten Interviews, das ich im Rahmen dieser Forschungsarbeit geführt habe.

Im Vorfeld des Interviews stellte ich mir selbst die Frage, wie sinnvoll es ist, eine Führungskraft zu befragen, die sich erst seit etwa einem halben Jahr in einer Leitungsposition befindet. Meine Sorge war, dass die Führungskraft aufgrund dieses kurzen Erfahrungszeitraums im Interview nicht auf besonders viele emotional konnotierte Situationen zurückgreifen kann. Dennoch wurde Herr Imholz als Interviewpartner ausgewählt, da es unter dem Aspekt des theoretischen Samplings interes-

²⁶⁷ Herr Imholz hatte zum Zeitpunkt des Interviews den Fragebogen noch nicht ausgefüllt. Diesen wollte er mir ausgefüllt per Post oder Mail zukommen lassen. Als ich zu einem späteren Zeitpunkt den Fragebogen von Herrn Imholz noch nicht erhalten hatte, kontaktierte ich die Einrichtung. Dabei erfuhr ich, dass Ingo Imholz die Kindertagesstätte verlassen habe und man mir keine Kontaktdaten aushändigen könne. Daher muss für das Interview mit Ingo Imholz auf ein ausführlicheres Kurzporträt verzichtet werden. Die Angaben, die gemacht wurden, beruhen auf Rekonstruktionen aus dem Interview oder aus Informationen in Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme.

sant erschien, auch Personen zu befragen, die erst seit vergleichsweise kurzer Zeit als Führungskraft arbeiten. Die Sorge war schließlich unbegründet und Herr Imholz konnte in dem Interview einige detailreiche und emotional aufgeladene Situationen aus seinem Berufsalltag als Leiter einer Kindertagesstätte schildern.

An mehreren Stellen im Interview signalisierte Herr Imholz, dass er „den Faden verloren“ (II, 57:00) habe. Ingo Imholz habe „den Aufbau der Fragen als logisch“ (II, 102:43) empfunden und „sehe die Relevanz“ (II, 102:46) des Themas. Das Gespräch habe durch die mit dieser „strukturierten Fragestellung“ (II, 103:18) verbundenen eigenen Reflexion durchaus auch einen persönlichen Mehrwert für ihn. Er würde gerne die Ergebnisse der Forschungsarbeit erfahren, da er das gewählte Thema für eine „interessante Fragestellung“ (II, 103:52) halte.

Emotionalität

Ingo Imholz beschreibt sich selbst als ein „vom Habitus generell eher (.) ein ruhigerer Mensch“ (II, 14:50). Dennoch sei es nach Ansicht von Herrn Imholz „absolut legitim“ (II, 93:15), als Leiter einer Kindertagesstätte Gefühle zu zeigen. Es sei jedoch nötig, die eigenen Gefühle „vor dem Zeigen zu reflektieren“ (II, 95:24). Er selbst sei „emotional“ (II, 100:50) noch nicht wirklich in seiner Rolle als Führungskraft angekommen. Für die Zukunft wünsche er sich, weniger Spannungen in den Beziehungen zu seinen Mitarbeitenden zu haben.

Für Ingo Imholz sei es „kein Problem“ (II, 104:12) gewesen, über Gefühle in Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Leiter einer Kindertagesstätte zu sprechen. Gleichwohl habe das Interview einen „hohen Grad an Selbstoffenbarung“ (II, 104:31) mit sich gebracht.

Jörg Jäger

Kurzporträt

Jörg Jäger, Jahrgang 1952, ist Schulleiter eines Gymnasiums in einer deutschen Großstadt. Er verfügt über 36 Jahre Berufserfahrung, davon 17 Jahre in leitender Funktion. Seine tatsächliche durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit beträgt 55 Stunden. Als Schulleiter ist er für die Führung von etwa 120 Lehrkräften verantwortlich. Jörg Jäger ist verheiratet und hat ein Kind. Als Antwort auf die Frage nach Aus- und Weiterbildungen in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Führungskraft schreibt der Schulleiter, dass es in seinen Anfangsjahren „einige“ gewesen seien, seit etwa zehn Jahren jedoch „nur noch wenige“. Des Weiteren gibt Herr Jäger an, dass er sich durch das Selbststudium bezüglich führungsrelevanter Themen auf dem Laufenden halte. Als besonders zeitintensiv erlebe der Schulleiter die folgenden drei Tätigkeiten in Zusammenhang mit seiner Führungstätigkeit: Personalgespräche, Prozess- und Projektmanagement sowie Personalverwaltung. Warum ist Jörg Jäger Schulleiter geworden? Auf die Frage nach der Motivation für die Übernahme von Führungsverantwortung antwortet der Schulleiter: „Ich wurde aufgefordert“.

Anmerkungen zum Interview

Das Interview mit Jörg Jäger fand an einem Freitagnachmittag zu Beginn der Sommerferien statt. Als ich an dem Gymnasium ankam, war das Gebäude komplett verschlossen. Eine Klingel fand sich nicht. Leider hatte ich es auch versäumt, mir eine Telefonnummer geben zu lassen. Daher wurde ich etwas unsicher, ob der Schulleiter sich den Interviewtermin korrekt vorgemerkt hatte. Nach einem kurzen Moment öffnete mir Herr Jäger jedoch die Tür und wir konnten das geplante Gespräch führen. Während meiner Anwesenheit habe ich keine anderen Personen im Gebäude angetroffen und so wurden wir in der Zeit des Interviews nicht gestört.

Auf die Frage, ob ihn an den Interviewfragen etwas irritiert habe, antwortete der Schulleiter, dass mein Wunsch, „*alles immer mit konkreten Situationen zu belegen*“ (JJ, 69:29), für ihn „*seltsam*“ (JJ, 69:34) gewesen sei. So sei es ihm teilweise schwergefallen, eine bestimmte Situation für die Darstellung im Gespräch auszuwählen.

Nach dem Interview brachte mich Jörg Jäger zum Ausgang. Nach einem kurzen informellen Gespräch auf dem Schulhof verabschiedete ich mich und Herr Jäger ging zurück in das Schulgebäude.

Emotionalität

Jörg Jäger behauptet von sich selbst, dass er zwar ein „*vergleichsweise sachlicher Mensch*“ (JJ, 40:07), jedoch „*kein verschlossener Typ*“ (JJ, 25:36) sei.

Auf die Bitte hin, eine Situation zu schildern, in welcher er als Schulleiter den Emotionen einer anderen Person ausgesetzt gewesen sei, antwortet der Schulleiter mit der Frage „*Wie viel wollen Sie da hören?*“ (JJ, 42:16) und betont, dass solche Situationen „*ständig vorkommen*“ (JJ, 42:25).

Nach Ansicht von Jörg Jäger könne man nicht allgemeinverbindlich sagen, worin sich ein emotional kompetentes Handeln als Schulleiter zeige. Das Verhalten müsse jeweils zur Person passen. Authentizität sei dabei „*ganz wichtig*“ (JJ, 65:22). Diese könne man allerdings nicht lernen, sondern es handle sich dabei um eine „*Gabe*“ (JJ, 64:56).

Es sei für ihn „*ausgesprochen ungewohnt*“ (JJ, 70:23) gewesen, über Gefühle in Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Schulleiter zu sprechen. Ihn habe „*noch nie na-/@jemand nach meiner Befindlichkeit gefragt*“ (JJ, 70:24).

Dr. Klaus Klett

Kurzporträt

Dr. Klaus Klett, geboren 1966, ist promovierter Schulleiter eines Gymnasiums. Dieses befindet sich in einer Großstadt in Baden-Württemberg. Vor seinem Diplom- und Lehramtsstudium hat Dr. Klett eine Lehre in einem kaufmännischen Beruf absolviert. Er gibt an, dass er über vier Jahre Führungserfahrung sowie 16 Jahre Berufserfahrung verfügt. Klaus Klett ist ledig. Seine Arbeitszeit liegt bei durchschnittlich 50 Stunden in der Woche. Das Kollegium, welches Dr. Klett leitet, besteht aus etwa 80 Mitarbeitenden.

In Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als pädagogische Führungskraft hat Dr. Klaus Klett unter anderem Einführungsfortbildungen sowie Fortbildungen zu den Themen Personalplanung und -führung, Schul- und Dienstrecht sowie Datenschutz besucht. Über aktuelle führungsrelevante Erkenntnisse und Themen informiert sich der Schulleiter mittels der Lektüre von Fachzeitschriften sowie durch den Austausch mit anderen Schulleitungskräften. Am meisten Zeit wendet der Schulleiter für Gespräche etwa mit Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern oder Eltern auf. Zeitintensiv sind für ihn auch Verwaltungs- sowie Planungsaufgaben beziehungsweise Tätigkeiten in Zusammenhang mit der Schulentwicklung.

Warum ist Dr. Klett Schulleiter geworden? Im Fragebogen gibt er für diese Entscheidung drei Gründe an: Erstens seien es sein Gestaltungswille sowie sein Wille zur Übernahme von Verantwortung gewesen, welche ihn zu diesem Schritt motiviert hätten. Zweitens sei die Verbundenheit mit der Schule hinzugekommen und drittens weise die Tätigkeit eines Schulleiters ein abwechslungsreiches Aufgabenspektrum auf.

Anmerkungen zum Interview

Das Interview mit Herrn Dr. Klett fand in der ersten Woche der Sommerferien in dessen Büro im Gymnasium statt. Bei meinem Besuch an der Schule habe ich weder Schülerinnen oder Schüler noch Lehrkräfte angetroffen, lediglich eine Sekretärin. Während des Interviews wurden wir nicht gestört. Durch ein geöffnetes Fenster waren leise Regengeräusche von draußen zu vernehmen. Diese waren jedoch einer vertrauensvollen Interviewatmosphäre meinem Empfinden nach eher zuträglich.

Emotionalität

Im Interview spricht Dr. Klaus Klett davon, dass es in seiner Funktion als Schulleiter viele Situationen gebe, in denen sowohl positive als auch negative Gefühle eine besondere Rolle spielen würden. Dies hänge auch mit dem hohen Anteil zwischenmenschlicher Beziehungen in seinem Arbeitskontext zusammen und damit, dass „das System hier in der Schule zu wenig auf (.), äh, Funktionalität und Zweckerfüllung ausgerichtet“ (KK, 46:03/46:12) sei.

Auf die Frage nach dem kompetenten Umgang mit Gefühlen als Schulleiter differenziert Dr. Klett zwischen dem Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer. Bei sich selbst gehe es darum, Gefühle zuzulassen, sie jedoch auch kontrollieren zu können. Bei den Gefühlen in Bezug auf andere Personen sei es vor allem wichtig, Mitgefühl zu zeigen, jedoch auch dies in kontrollierter Form. Dr. Klaus Klett ist der Ansicht, dass wenn man den Eindruck erwecke, seine Gefühle nicht sehr unter Kontrolle zu haben, man zwar einerseits vielleicht „menschlicher“ (KK, 43:21) wirke, andererseits bestehe aber die Gefahr eines Vertrauensverlustes. Er nehme die an ihn als Schulleiter gerichteten Erwartungen so wahr, dass von ihm verlangt werde, dass er auch in Krisensituationen „einen kühlen Kopf“ (KK, 44:14) bewahre und entsprechende Handlungsanweisungen gebe. Er selbst stelle sich die

Frage, ob es überhaupt Situationen gegeben habe, in denen er „Gefühle ganz offen gezeigt oder vielleicht (.) nur teilweise (.) oder angedeutet“ (KK, 40:30).

Dr. Klaus Klett habe es als „harmlos“ (KK, 79:12) empfunden, über Gefühle in Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Schulleiter zu sprechen. Es habe ihn keine besondere Überwindung gekostet.

Linda Lohmann

Kurzporträt

Linda Lohmann, geboren 1954, gibt im Fragebogen an, dass sie seit 26 Jahren als Leiterin einer Kindertagesstätte tätig ist und über 41 Jahre Berufserfahrung verfügt. Ihre wöchentliche Arbeitszeit beträgt 39 Stunden. Die Einrichtung, welche Frau Lohmann leitet, liegt in einer Kleinstadt in Baden-Württemberg. Sie trägt die Verantwortung für zehn Mitarbeitende. Linda Lohmann ist verheiratet und hat zwei Kinder. Bezüglich Aus- und Weiterbildungen in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Führungskraft führt die Leiterin der Kindertagesstätte eine ganze Reihe von Veranstaltungen auf, welche sie besucht hat. Dazu zählen beispielsweise eine Weiterbildung zum Thema „Führen und Leiten“, Fortbildungen zur Konzeptentwicklung sowie zur Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards. Fort- und Weiterbildungen würden Frau Lohmann auch helfen, sich auf dem Laufenden bezüglich führungsrelevanter Themen zu halten. Des Weiteren führt die Kita-Leiterin hierzu Fachliteratur, Supervision und Coaching auf. Die Führung und Leitung des pädagogischen Personals einschließlich der fachlichen Begleitung, die Gesamtverantwortung für den Betrieb der Einrichtung sowie die Zusammenarbeit mit dem Träger und Kooperationspartner sind die drei Tätigkeitsbereiche, für welche Frau Lohmann in ihrem beruflichen Alltag am meisten Zeit aufwenden muss.

Warum ist Linda Lohmann Führungskraft geworden? Die Kita-Leiterin gibt diesbezüglich drei Gründe an: Erstens sei ihr die Leitung angeboten worden, zweitens sei sie motiviert gewesen, konzeptuell und pädagogisch „neue Wege“ zu gehen, und drittens sei sie daran interessiert gewesen, Führungsverantwortung zu übernehmen.

Anmerkungen zum Interview

Der Kontakt zu Linda Lohmann konnte über ein persönliches Netzwerk hergestellt werden. Die Expertin war mir zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme unbekannt. Persönliche Konfundierungen waren somit nicht zu befürchten. Nachdem ich zunächst keine Rückmeldung auf meine Anfrage erhalten hatte, kam der Kontakt schließlich doch zustande. Es hatte sich herausgestellt, dass Frau Lohmann aufgrund einer Erkrankung nur sehr eingeschränkt auf eingehende Anfragen reagieren konnte. Nach dem erfolgreichen Erstkontakt verlief die weitere Kommunikation größtenteils über *whatsapp* und ein Interviewtermin konnte zeitnah gefunden werden.

Auf Wunsch der Leitungskraft wurde das Interview nicht in der Einrichtung geführt, da dort nach Angaben von Linda Lohmann eine ungestörte Interviewführung nicht gewährleistet gewesen wäre. Stattdessen wurde das Interview in von mir orga-

nisierten privaten Räumlichkeiten durchgeführt. Bezüglich der Interviewdurchführung ist noch zu bemerken, dass zwei kurze Pausen eingelegt wurden, um die Informantin mit Kaffee zu versorgen.

Zu einer Frage des Leitfadens fiel der Leitungskraft keine Antwort ein („*Beschreiben Sie bitte eine gefühlsmäßig aufgeladene Situation, die Sie aus Ihrer Position als Leiterin einer Kindertagesstätte als missglückt erlebt haben!*“; Frage Nummer 14).

Nach Beendigung des Interviews wies Frau Lohmann noch darauf hin, dass sie selbst damals auf ihre Führungsposition nicht vorbereitet worden sei. Ihrer Einschätzung nach sei dies auch heute immer noch größtenteils der Fall, da Aspekte zur Führung einer Kindertagesstätte in der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher nicht vorgesehen seien. Etwas anders sehe die Situation bei jenen Personen aus, die ein Studium der Frühpädagogik absolviert haben.

Als weiteren Punkt im Nachgang des Interviews führte Frau Lohmann aus, dass sie generell ein Problem damit habe, wenn Mitarbeitende von ihr permanent einen autoritären Führungsstil erwarten würden, sie diesen also jeden Tag sagen müsse, was sie zu tun hätten. Sie bezog sich dabei auf einen Mitarbeiter, über dessen „*Strafversetzung*“ (vgl. Fallvignette 29, Kapitel 4.1) in ihre Einrichtung sie auch im Interview ausführlich berichtet hatte.

Schließlich erwähnte Linda Lohmann noch, dass sie vor vielen Jahren eine Fortbildung besucht habe, in der es um den Umgang mit Gefühlen als Führungskraft gegangen sei. Damals sei sie mit ihrer Ansicht noch alleine gewesen, dass Gefühle und ein offener Umgang damit eine große Bedeutung für Leitungskräfte im Elementarbereich hätten.

Emotionalität

Frau Lohmann beschreibt sich im Interview als „*sehr temperamentvoll, motorisch etwas unruhig*“ (LL, 50:42). Auf die Frage, ob es bestimmte Aufgaben- oder Tätigkeitsbereiche gebe, in denen Gefühle für sie nützlich oder hinderlich seien, antwortet die Leiterin der Kindertagesstätte, Gefühle seien für sie immer eher nützlich gewesen, sowohl positive als auch negative Gefühle. Für sie persönlich gebe es keine Bereiche in ihrem Berufsalltag, in denen Gefühle hinderlich seien. Einschränkend weist sie darauf hin, dass man als Führungskraft die Extreme vermeiden solle, also weder „*irgendwie zumacht*“ (LL, 52:23) noch alles auf der Gefühlsebene zu regeln versuche. Wichtig sei, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein und darüber, wie man mit diesen umgehe und dass man seine Gefühle kontrollieren könne. Als Führungskraft sei es außerdem bedeutend, dass man die Gefühle der Mitarbeitenden einschätzen und einordnen könne. Im Interview weist Frau Lohmann auch darauf hin, dass sie als Leiterin einer Kindertagesstätte praktisch täglich mit den Emotionen anderer Personen konfrontiert sei. Es sei für sie „*selbstverständlich*“ (87:04) gewesen, über Gefühle in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als pädagogische Führungskraft zu sprechen.

Marianne Meisner

Kurzporträt

Marianne Meisner, Leiterin eines Gymnasiums in einer deutschen Großstadt, ist zum Zeitpunkt des Interviews 61 Jahre alt. Sie verfügt über 38 Jahre Berufserfahrung und hat vor neun Jahren erstmals eine Führungsposition übernommen. Als Motivation für diesen Schritt gibt sie an, dass es ihr auf der einen Seite vor allem darum gegangen sei, die in vielen Berufsjahren gewonnene Erfahrung in einer Leitungsposition anzuwenden und umzusetzen. Auf der anderen Seite habe es sie motiviert, das „System Schule“ (mit) zu gestalten. Ihre tatsächliche Arbeitszeit beträgt durchschnittlich 60 Stunden in der Woche. Das von ihr geführte Team besteht aus insgesamt über 100 Lehrkräften. Frau Meisner ist verheiratet und Mutter von zwei Kindern. In Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Führungskraft hat sie an Seminaren zum Rollenverhalten, zu juristischen Fragen, zum Konfliktmanagement, zum Führen und Leiten, zur Gesprächsführung sowie zum Handeln in Krisensituationen teilgenommen. Durch Fachzeitschriften (sie nennt hier die Zeitschriften „Schulmanagement“ und „Recht und Sicherheit in der Schule“) sowie den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen hält sich Frau Meisner über führungsrelevante Themen auf dem Laufenden. Die meiste Arbeitszeit muss sie für Tätigkeiten in Zusammenhang mit Verwaltungsaufgaben aufwenden, wobei sie hier besonders die Kommunikation mittels E-Mails hervorhebt. An zweiter Stelle folgen Gespräche. Das Verfassen von Gutachten gehört zu den Tätigkeiten, für die Frau Meisner neben Verwaltungsaufgaben und dem Führen von Gesprächen am meisten Zeit aufwenden muss.

Anmerkungen zum Interview

Der Interviewtermin mit Frau Meisner musste von ihrer Seite aus mehrmals verschoben werden. Als Gründe nannte die Schulleiterin die kurzfristige Wahrnehmung von Terminen sowie die persönliche Erkrankung.

Vor Beginn des Interviews sorgte Frau Meisner mit einem entsprechenden Hinweis an ihre Sekretärinnen dafür, dass wir während des Interviews ungestört bleiben konnten.

Zu Beginn des Interviews informierte mich Frau Meisner darüber, dass sie dankbar wäre, wenn wir das Gespräch eher kurz halten könnten. Sie habe an diesem Tag noch einen vollen Terminkalender. Sie sei gerne bereit, Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler bei ihren Projekten zu unterstützen, könne jedoch aus Zeitgründen nur eine begrenzte Auswahl an Anfragen annehmen.

Die Antworten von Frau Meisner waren im Vergleich mit denen anderer Interviewpartnerinnen und -partner eher kurz. Die Schulleiterin antwortete auf die Fragen nach konkreten Situationen tendenziell abstrakt. Mittels Nachfragen habe ich in diesen Fällen um die Schilderung konkreter, persönlich erlebter Situationen gebeten.

Am Ende des Interviews wollte Frau Meisner wissen, wie es denn mir selbst beim Führen der Interviews gehe und wie meine eigenen Gefühle in diesen Situationen seien. Außerdem interessierte sie meine persönliche Motivation, eine solche Forschungsarbeit durchzuführen. Darüber hinaus erkundigte sie sich bei mir, ob ich

denke, dass die von ihr gegebenen Antworten hilfreich für meine Studie sein könnten.

Mit etwa 45 Minuten Dauer handelt es sich um das zweitkürzeste Interview, welches im Rahmen dieser Studie geführt wurde. Auf die Frage nach einer Situation, die sie als missglückt erlebt habe, fiel Frau Meisner keine Antwort ein. Auch auf die Frage, welche Situation sie als besonders herausfordernd erlebt habe, konnte die Schulleiterin kein Ereignis schildern. Bei der Frage nach einer Situation, die sie besonders berührt habe (Frage 13 des Leitfadens), hatte Frau Meisner den Eindruck, dass sich die von mir gestellten Fragen wiederholen würden.

Emotionalität

Frau Meisner beschreibt im Interview, dass Gefühle für sie *„etwas sehr Menschliches und sehr wichtig“* (MM, 19:06) seien. Sie ist der Ansicht, dass sie *„auch ganz so ein Gefühlsmensch“* (MM, 19:12) sei. Trotzdem sei sie in der Lage, Gefühle nach außen hin zu kontrollieren. Ihr Mann habe ihr allerdings auch schon zurückgemeldet, dass sie nach außen hin häufig *„viel zu cool“* (MM, 19:24) wirke. Sie selbst sehe sich allerdings nicht so.

In ihrer Arbeit als Schulleiterin sei *„so eine Basis an Gefühlen“* (MM, 26:39) immer vorhanden und Frau Meisner finde das gut und wichtig so. Sie selbst könne Gefühle *„ausblenden“* (MM, 26:34), wenn diese für ein professionelles Handeln hinderlich seien. Gleichwohl seien Gefühle auch in jenen Situationen vorhanden, in denen Marianne Meisner versuche, ihre Gefühle zu kontrollieren: *„Da kann ich nicht auf den Knopf drücken und sagen: ‚Weg jetzt!‘“* (MM, 27:33). Es gehe in solchen Situationen vielmehr darum, ein *„gewisses Übermaß“* (MM, 27:36) zu vermeiden und *„nicht nur gefühlsleitend“* (MM, 27:38) zu handeln.

Ihrer Ansicht nach erfordere ihre Rolle als Schulleiterin eine *„gewisse Kontrolle“* (MM, 28:59) von Gefühlen. Ein kompetenter Umgang mit Gefühlen als Schulleiterin zeige sich laut Frau Meisner darin, Gefühle wahrzunehmen und einzuordnen, und dass man in der Lage sei, damit zu *„jonglieren“* (MM, 41:16). Mit *„jonglieren“* meint Frau Meisner, dass man die Gefühle bei sich und anderen zulasse, jedoch in der Lage sei, diese bei Bedarf *„einzupacken“* (MM, 41:27).

Es sei für sie *„ganz normal“* (MM, 42:02) gewesen, im Interview über Gefühle in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Führungskraft zu sprechen.

3.1.6 Die Datenauswertung

Für die Auswertung von Experteninterviews gibt es noch kein *„kanonisiertes Verfahren“* (Bogner et al., 2014, S.71). Es ist also kein standardisierter Ablaufplan vorhanden, welchem bei der Datenauswertung zwangsläufig zu folgen ist. Bogner et al. (2014) empfehlen insbesondere für die Variante des theoriegenerierenden Experteninterviews – der Interviewvariante also, die dieser Studie zugrunde liegt (vgl. Kapitel 3.1.5.1) – eine Auswertung mittels der Kodierprozeduren der Grounded Theory.

3.1.6.1 Die Kodierprozeduren der Grounded Theory

Die Methodologie der Grounded Theory bietet unterschiedliche Verfahrensweisen an, mit denen das erhobene beziehungsweise ausgewählte Datenmaterial ausgewertet werden kann. Dazu zählen vor allem die drei Kodierschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens.²⁶⁸ Tiefel (2005) zufolge können mit den Kodierprozeduren „Strukturen, Handeln und Subjektivität unter einer Prozessperspektive miteinander in Beziehung“ (S.71) gesetzt werden. Für Strübing (2014) ist die Leitidee beim gesamten Kodiervorgang die Methode des ständigen Vergleichens („constant comparative method“, Glaser & Strauss, 1967, S. 101 ff.).²⁶⁹

Offenes Kodieren

Der erste Schritt bei der Datenauswertung mittels der Kodierprozeduren der Grounded Theory ist das sogenannte offene Kodieren. Dabei geht es in einem ersten Zugriff auf das Datenmaterial darum, dieses „aufzubrechen“, zu untersuchen, Vergleiche²⁷⁰ anzustellen, Konzepte²⁷¹ zu entwickeln sowie Kategorien auf Basis der Daten zu bilden (Strauss & Corbin, 1996). Die im Datenmaterial gefundenen Phänomene sollen benannt und kategorisiert werden (Strauss & Corbin, 1996). Ohne ein gründliches offenes Kodieren seien die weiteren Analyseschritte nicht möglich. Gleichwohl scheint es ein recht weit verbreitetes Missverständnis bei der Anwendung der Grounded Theory zu sein, dass zunächst das gesamte Datenmaterial offen kodiert wird, bevor das axiale Kodieren zum Einsatz kommt. Stattdessen stehen – darauf sei noch einmal hingewiesen – die drei Kodiervorgänge in einem zirkulären Verhältnis zueinander. Strukturlogisch bedingt steht das offene Kodieren jedoch am

268 Hülst (2013) betont, dass unter „Kodieren“ im Rahmen der Grounded Theory etwas völlig anderes verstanden wird als etwa im Kontext inhaltsanalytischer Verfahren: „Kodieren bezeichnet im Rahmen der GTM die Analyse von Daten. Es werden nicht, wie es in den Verfahren der Inhaltsanalyse traditionell üblich ist, Materialien den zumeist vor der Analyse entwickelten Kategorien zugeordnet, also ‚vercodet‘ oder ‚codiert‘. Die ‚Kodes‘ werden erst im Verlauf des Analyseprozesses gebildet und im Fortgang der Auswertung sukzessive erweitert und verfeinert.“ (Hülst, 2013, S. 285)

269 Strübing (2014) sieht an dieser Stelle implizite Bezüge zu den Arbeiten von Everett C. Hughes, der die Kontrastierung von Daten propagiert habe, um dadurch Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Phänomenen herauszuarbeiten. Die Methodologie der Grounded Theory und der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (vgl. Kapitel 3.1.3), welche in dieser Studie miteinander verknüpft werden, verfügen somit in den Arbeiten von Hughes über eine gemeinsame Wurzel.

270 Bei Bollig und Kelle (2012) findet sich eine Differenzierung zwischen den beiden Operationen „Vergleichen“ auf der einen Seite und „Kontrastieren“ auf der anderen Seite. Die beiden Autorinnen gehen von einer „doppelten Kodierung des Vergleichens in der qualitativen Forschung aus, nämlich sowohl eine Strategie der Darstellung systematischer Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Feldern, Fällen oder Typen zu sein, als auch eine Strategie der empirischen Begründung theoretischer Konzepte“ (S. 201). Unter „Kontrastieren“ verstehen Bollig und Kelle (2012) Operationen, mit welchen nach „Differenzen, Unähnlichkeiten und Abweichungen“ (S. 202) gesucht wird. Das „Vergleichen“ sei hingegen „doppelseitig angelegt“ (S. 202), indem es bei diesem Vorgang gleichermaßen um die Identifizierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Vergleichsobjekte gehe.

271 Strauss und Corbin (1996) verstehen Konzepte als „konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (S. 43). Es sei ein weit verbreitetes Missverständnis, beim Konzeptualisieren die Geschehnisse in den Daten nur zusammenzufassen und deskriptiv wiederzugeben. Stattdessen gehe es darum, die Phänomene auf einer abstrakteren Ebene zu benennen (= „Konzept“). Dies ermögliche die Subsumtion mehrerer gefundener Phänomene unter ein Konzept. Konzepte seien die „grundlegenden Bausteine einer Theorie“ (S. 54).

Eine Kategorie ist nach Strauss und Corbin (1996) eine „Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43; vgl. auch Nittel, 2012)

Beginn der Datenauswertung. Strauss und Corbin (1996) beschreiben den Vorgang beim offenen Kodieren wie folgt:

„Während des offenen Kodierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln“ (S. 44).

Dieser Prozess diene dazu, eigene und fremde Vorannahmen infrage zu stellen, um durch dieses „Sich-Fremdmachen“ neue Phänomene entdecken zu können. Unter „Aufbrechen“ der Daten verstehen Strauss und Corbin (1996, S. 45), dass einzelne Beobachtungen, Sätze oder Abschnitte herausgegriffen werden und darin enthaltene Vorfälle, Ideen oder Ereignisse jeweils eine eigene Bezeichnung (Kode) bekommen.²⁷² Die Analyse kann Zeile-für-Zeile, in Bezug auf einzelne Wörter, Sätze, Abschnitte oder sogar ganze Dokumente erfolgen (Strauss & Corbin, 1996).

Strauss und Corbin (1996) betonen, dass es beim Benennen weniger darum gehe, gleich den treffenden Ausdruck zu finden. Vielmehr sei entscheidend, dass Phänomene, Konzepte und Kategorien benannt würden. Die Bezeichnungen könnten im Laufe des Analyseprozesses geändert werden, wenn die alternativen Varianten treffender erscheinen. Bei der Auswahl der Benennungen sei durchaus Kreativität gefragt. Zu beachten sei, dass die konzeptuellen Bezeichnungen auf einer abstrakteren Ebene zu verorten sind als die ihnen zugrunde liegenden Ausgangskonzepte. Dabei lassen sich drei Arten von Bezeichnungen voneinander unterscheiden: sozialwissenschaftliche Kodes, eigene Kode-Kreationen sowie sogenannte „In-vivo-Kodes“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43 f.). Sozialwissenschaftliche Kodes entstammen der entsprechenden Fachliteratur. Ihr Vorteil sei, dass man durch sie eine entsprechende Anschlussfähigkeit der eigenen Forschung an bisherige Studien herstellen könne. Der Nachteil bei der Verwendung solcher Bezeichnungen sei, dass diese bereits mit Bedeutungen und Assoziationen hinterlegt seien. Würden diese Begriffe in einem anderen Sinne benutzt, könne dies zu Verwirrungen und Irritationen führen. In-vivo-Kodes stammen von den Informantinnen und Informanten selbst und seien so treffend, dass man sofort auf sie aufmerksam werde. Eine solche Bezeichnung sei anregend und fasse alle Merkmale einer Person oder eines Ereignisses angemessen zusammen.

Nach Strauss und Corbin (1996) geht es anschließend darum, die gefundenen Kategorien zu „entwickeln“. Darunter verstehen sie die Suche nach Eigenschaften²⁷³ und Dimensionen²⁷⁴ von Kategorien. Das offene Kodieren umfasst folglich nicht nur die Entdeckung von Konzepten und Kategorien, sondern auch das Herausarbeiten

272 Strübing (2014) versteht unter „Aufbrechen“ der Daten Folgendes: „Daten wie etwa Texte, Bilder, Filme, treten uns zunächst eher als ‚geschlossene Oberflächen‘ entgegen, denen es einen Sinn erst noch abzugewinnen gilt“ (S. 15 f.). Bei der Grounded Theory geschehe dies durch die Interpretation der Daten mithilfe der Kodierprozeduren.

273 Eigenschaften sind für Strauss und Corbin (1996) „Attribute oder Charakteristika, die zu einer Kategorie gehören“ (S. 43).

274 Unter Dimension verstehen Strauss und Corbin (1996) eine „Anordnung von Eigenschaften auf einem Kontinuum“ (S. 43).

von deren Eigenschaften und Dimensionen: „Jede Kategorie vereinigt mehrere allgemeine Eigenschaften in sich und jede dieser Eigenschaften variiert über einen dimensionalen Raum“ (Hülst, 2013, S. 289).²⁷⁵ Die Eigenschaften selbst können bei Bedarf, also wenn es für die Analyse sinnvoll oder erforderlich erscheint, wiederum in Untereigenschaften aufgegliedert, dimensionalisiert²⁷⁶ werden (Strauss & Corbin, 1996). Die Entwicklung von Eigenschaften und Dimensionen sei darüber hinaus auch eine wichtige Voraussetzung dafür, um im späteren Verlauf der Datenanalyse Verbindungen zwischen den jeweiligen Kategorien herstellen zu können. Hülst (2013) weist darauf hin, dass die im Zuge einer einzelnen Fallanalyse entwickelten Kategorien zunächst ein einzigartiges dimensionales Profil aufweisen, welches nur für den untersuchten Fall gültig sei. Durch die auf Basis des theoretischen Samplings vorgenommene Kontrastierung mit anderen Fällen könnten im Laufe der weiteren Analyse gleichwohl fallübergreifende Eigenschaften und Dimensionen identifiziert werden.

Axiales Kodieren

„Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (Phänomen) in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den Kontext (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die Konsequenzen dieser Strategien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 76).

Dieses Zitat fasst pointiert zusammen, um was es beim axialen Kodieren, dem zweiten Schritt der Kodierprozeduren der Grounded Theory, geht. Zielt das offene Kodieren vor allem darauf ab, Kategorien zu entdecken, zu benennen und mittels Eigenschaften und Dimensionen zu elaborieren, wird beim axialen Kodieren versucht, Beziehungen und Verbindungen zwischen Kategorien und ihren Subkategorien herzustellen (Strauss & Corbin, 1996). Die Herstellung der Beziehung zwischen den verschiedenen Hauptkategorien bleibt dem nächsten Schritt vorbehalten, dem selektiven Kodieren. Für Nittel (2012) werden beim axialen Kodieren die „sachlogischen Relationen zwischen den Kategorien einschließlich ihrer Gelenkstellen und ‚Achsen‘ untersucht“ (S. 190). Das Ziel dieses Vorgangs sei eine hierarchische Anordnung der identifizierten Kategorien.

275 Strauss und Corbin (1996) verdeutlichen die Bedeutung der Entwicklung von Kategorien anhand der Identifizierung von zu diesen Kategorien gehörenden Eigenschaften und Dimensionen: „Das Kennen solcher allgemeinen Eigenschaften einer Kategorie ist wichtig, weil diese Ihnen die gesamte Reichweite der Dimensionen vermitteln, über die eine Kategorie variieren kann. Jedes Mal, wenn ein Beleg für eine Kategorie in den Daten auftaucht, kann er irgendwo auf diesen dimensional Kontinua lokalisiert werden. Deshalb besitzt jede spezifische Ausprägung der allgemeinen Eigenschaft (...) eine andere Lage auf den dimensional Kontinua. D. h. jede Kategorie besitzt mehrere allgemeine Eigenschaften und jede dieser Eigenschaften variiert über ein dimensionales Kontinuum. Jedes Auftreten einer Kategorie besitzt danach ein einzigartiges dimensionales Profil. Mehrere dieser Profile können zu einem Muster gruppiert werden. Das dimensionale Profil repräsentiert die spezifischen Eigenschaften eines Phänomens unter einem gegebenen Satz von Bedingungen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 51).

276 Für Strauss und Corbin (1996) ist mit Dimensionalisieren der „Prozeß des Aufbrechens einer Eigenschaft in ihre Dimensionen“ (S. 43) gemeint.

Um die Subkategorien mit einer Kategorie in Verbindung zu setzen, kann das sogenannte paradigmatische Modell (Strauss & Corbin, 1996, S. 78), auch als Kodierparadigma bezeichnet (Hülst, 2013; Nittel, 2012), verwendet werden. Dadurch können entsprechende Beziehungen hergestellt werden, welche auf ursächliche Bedingungen, Phänomene, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen verweisen. Die Anwendung dieses Hilfswerkzeuges sei, so Strauss und Corbin (1996), elementar, um der sich im Entstehen befindlichen Theorie Dichte und Präzision zu verleihen. Für Hülst (2013) ist das Kodierparadigma ein „soziologischer Orientierungsrahmen“ (S. 288), mit dessen Hilfe der „Blick unmittelbar auf die Sinn- und Situationsstrukturen der betrachteten sozialen Welt“ (S. 288) gelenkt werden kann.

Im Folgenden werden die einzelnen Bestandteile des paradigmatischen Modells kurz beschrieben (Strauss und Corbin, 1996, S. 75 ff.; vgl. auch Nittel, 2012)²⁷⁷:

Phänomen: Dabei handelt es sich um die zentrale Idee, ein Ereignis oder Geschehen, auf welches eine Reihe von Handlungen und Interaktionen gerichtet sind, um es zu bewältigen, damit umzugehen oder es zu kontrollieren. Im Datenmaterial lassen sich solche Phänomene beispielsweise durch folgende Fragen identifizieren: Worauf verweisen die Daten? Worum dreht sich die Handlung beziehungsweise Interaktion?

Ursächliche Bedingungen: Mit diesem Aspekt des Kodierparadigmas werden jene Ereignisse oder Vorfälle in den Blick genommen, welche zum Auftreten oder zur Entwicklung eines Phänomens führen beziehungsweise dieses mit bedingt haben. Hierbei gilt es zu beachten, dass in der Realität selten eine einzige ursächliche Bedingung ein Phänomen verursacht, sondern verschiedene Bedingungen beziehungsweise Eigenschaften von Bedingungen miteinander interagieren. Im Datenmaterial verweisen häufig Wörter wie „wenn“, „während“, „da ja“, „weil“, „infolge“ oder „wegen“ auf ursächliche Bedingungen. Darüber hinaus ist es aber auch möglich, weitere Ereignisse, Geschehnisse und Vorfälle auszumachen, die ein Phänomen verursachen, auch wenn solche Hinweise fehlen.

Kontext: Kontext umfasst zum einen den spezifischen Satz von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören, das heißt, die Lage von Ereignissen oder Vorfällen in einem dimensionalen Bereich, die sich auf ein Phänomen beziehen. Zum anderen zählen hierzu auch die Bedingungen, innerhalb derer die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren.²⁷⁸

277 Strübing (2014) weist darauf hin, dass sich die Fassungen des Kodierparadigmas zwischen Strauss (1991) sowie Strauss und Corbin (1996) etwas voneinander unterscheiden. Strauss (1991) schreibt zunächst nur von „den Bedingungen, der Interaktion zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken, den Konsequenzen“ (S. 57). Strauss und Corbin (1996) erwähnen etwas später die folgenden Bestandteile des Kodierparadigmas: „ursächliche Bedingungen“, „Phänomen“, „Kontext“, „Intervenierende Bedingungen“, „Handlungs- und interaktionale Strategien“ sowie „Konsequenzen“ (S. 78 ff.). Da die Version von Strauss und Corbin (1996) die ausdifferenziertere Variante ist, anhand derer sich auch ein analytischer Mehrwert erzielen lässt, wurde diese bei der Beschreibung der einzelnen Bestandteile des Kodierparadigmas zugrunde gelegt.

278 Nach Strübing (2014) dient der Kontext bei der Analyse häufig als „Residualkategorie“ (S. 26). Er schlägt vor, dass nur jene Aspekte unter der Rubrik „Kontext“ aufgeführt werden sollten, die „nachweislich zum Verständnis des Phänomens in der konkreten Ausprägung relevant“ (S. 26) sind.

Intervenierende Bedingungen: Dies sind die breiten und allgemeinen Bedingungen, die zu einem bestimmten Phänomen gehören und welche auf Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken. Dabei können diese Bedingungen entweder förderlich oder einengend auf diese Strategien einwirken, welche innerhalb eines spezifischen Kontextes eingesetzt werden. Dies umfasst Aspekte von Zeit, Raum, Kultur, sozialökonomischem Status, technologischem Status, Karriere, Geschichte und individueller Biografie.²⁷⁹

Handlungs- und interaktionale Strategien: Nach Strauss und Corbin (1996) ist Grounded Theory eine „handlungs- und interaktionsorientierte Methode der Theorieentwicklung“ (S. 83). Bei der Erforschung von Individuen, Gruppen oder Kollektiven gebe es immer Handlungen und Interaktionen, welche auf ein Phänomen gerichtet sind oder den Umgang mit diesem, dessen Bewältigung, Ausführung oder eine Reaktion darauf beschreiben. Gemäß Strauss und Corbin (1996) weisen Handlungen und Interaktionen bestimmte Merkmale auf. Zum einen verfügen sie über einen prozesshaften, das heißt sich entwickelnden, Charakter. Folglich können Abfolgen oder Veränderungen über die Zeit hinweg untersucht werden. Zum anderen dienen alle Handlungen und Interaktionen dazu, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Alle Strategien werden also von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren intentional eingesetzt. Schließlich ist es bei der Analyse von Handlungsstrategien immer auch wichtig, nach ausbleibenden Handlungen oder Interaktionen zu suchen. Wenn man also eigentlich erwartet, dass jemand in einer bestimmten Situation etwas tun sollte oder dies normalerweise tut, es in dem konkreten Fall dann aber nicht zum Vollzug dieser Handlung kommt, müssen die möglichen Gründe hierfür in den Blick genommen werden.²⁸⁰

Konsequenzen: Handlungen und Interaktionen zur Bewältigung eines Phänomens ziehen bestimmte Ergebnisse oder Konsequenzen nach sich. Diese Konsequenzen müssen nicht immer vorhersehbar oder beabsichtigt sein. Auch die Unterlassung bestimmter Handlungen und Interaktionen kann entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen. Als Forscherin oder Forscher ist es daher genauso wichtig, auch solche Konsequenzen aufzudecken. Konsequenzen können sich in Bezug auf Menschen, Orte oder Dinge ergeben. Bei den Konsequenzen kann es sich um Ereignisse und Geschehnisse oder um Handlungen und Interaktionen handeln. Konsequenzen können sich unmittelbar in der Gegenwart ergeben oder erst in der Zukunft abzeichnen. Es kann sich bei den Konsequenzen um tatsächliche Ergebnisse handeln oder um potenziell mögliche. Die Konsequenzen der einen Handlungsreihe können in Form von Kontextfaktoren oder intervenierenden Bedingungen wieder selbst zu einem Teil von Bedingungen werden, welche die nächste Handlungs- und Interaktionsreihe eines Handlungsablaufes beeinflussen. Ebenso ist es möglich,

279 Strübing (2014) weist darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Kontext und intervenierenden Bedingungen „eher graduell als kategorial“ (S. 27) sind. Entscheidend sei für ihn vor dem Hintergrund der angestrebten Theoriebildung vor allem, sowohl situationsgebundene Eigenschaften eines Phänomens als auch allgemeine, beispielsweise soziostrukturelle und ökonomische Zusammenhänge im Blick zu behalten. Es gehe um eine angemessene Konzeption des Verhältnisses von Fallspezifik und verallgemeinerbaren Strukturmerkmalen.

280 Zur Erweiterung der Handlungs- und Interaktionsstrategien um sogenannte Routinehandlungen siehe Kapitel 3.1.2.

dass die Konsequenzen zu einem Teil der Bedingungen werden, die wiederum eine neue Handlungsfolge auslösen: „Die Konsequenzen einer Handlung/Interaktion zu einem Zeitpunkt können so zu einem Teil der Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 85).

Beim axialen Kodieren bestehe die Verknüpfung und die Entwicklung von Kategorien mittels des Kodierparadigmas aus vier getrennten, meist jedoch simultan ablaufenden Analyseschritten (Strauss & Corbin, 1996, S. 86 ff.):

Subkategorien und Kategorie werden mit Blick auf das zu untersuchende Phänomen zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird der Frage nachgegangen, bei welchen Subkategorien es sich um ursächliche Bedingungen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen handelt.

Diese aufgestellten Beziehungen werden mittels des Datenmaterials verifiziert. Welche Hinweise, Ereignisse und Vorfälle im Datenmaterial bestätigen die postulierten Beziehungen? Durch welche Vorkommnisse werden sie widerlegt? Wichtig ist besonders die Suche nach Gegenbeispielen, welche den aufgestellten Hypothesen widersprechen.

Die Weiterentwicklung von Kategorien und Subkategorien mittels der Suche nach Eigenschaften und Dimensionen.

Die beginnende Suche nach der Variation von Phänomenen durch den Vergleich der dimensional Verortung unterschiedlicher Datenbeispiele: „In Untersuchungen mit der Grounded Theory ist es genauso wichtig, Hinweise auf Unterschiede und Variation zu finden, wie Hinweise, die unsere ursprünglichen Fragen und Aussagen bestätigen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 87). Durch die Suche nach Unterschieden gewinnt die sich entwickelnde Theorie an Dichte und Variation.²⁸¹

Die zuvor im Rahmen des offenen Kodierens zerlegten und „aufgebrochenen“ Daten werden folglich beim axialen Kodieren wieder auf eine neue Art und Weise zusammengesetzt (Hülst, 2013). Ziel des axialen Kodierens sei ein „zunehmend konturiertes und durch die Deutungsarbeit kontrolliertes Gedankenbild des Falls“ (Hülst, 2013, S. 288), dessen theoretische Bezüge im weiteren Forschungsprozess überprüft werden könnten.

Selektives Kodieren

Beim letzten Kodierschritt, dem selektiven Kodieren, wird auf Basis der entwickelten Kategorien eine Grounded Theory entworfen (Strauss & Corbin, 1996). Nach Strauss und Corbin (1996) handelt es sich beim selektiven Kodieren um einen Prozess „des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (S. 94). Die Herausforderung in diesem Arbeitsschritt bestehe darin, den Sprung zu

281 Strauss und Corbin (1996) warnen jedoch davor, dass Forschende den Wunsch nach Dichte auch übertreiben können: „Man könnte diesen analytischen Prozeß unbeschränkt fortführen. Die Idee besteht darin, eine Theorie anzustreben, die konzeptuell dicht ist, Spezifität besitzt und genug theoretische Variation beinhaltet, um auf viele verschiedene Beispiele eines jeden gegebenen Phänomens anwendbar zu sein.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 88)

schaffen von der Erstellung einer Liste von Konzepten hin zur Entwicklung einer Theorie. Dieser Integrationsvorgang sei ähnlich wie beim axialen Kodieren, nur dass die Integration beim selektiven Kodieren auf einer höheren abstrakteren Ebene stattfindet.²⁸² Nach Ansicht von Hülst (2013) ist Theoriebildung letzten Endes nichts anderes als der explizite „Aufweis der zwischen den Kategorien bestehenden inhaltlichen Verknüpfungen“ (S. 292). Für Nittel (2012) handelt es sich beim selektiven Kodieren um einen „Akt des ‚alles-Zusammenfügens‘“ (S. 191), bei dem es darum gehe, „den roten Faden einer gegenstandsbezogenen Theorie auf überzeugende Weise zu präsentieren“ (S. 191). Nach Meinung von Kuckartz (2010) erfolgt in der Phase des selektiven Kodierens die Integration der gesamten interpretativen Arbeit: „Die einzelnen Handlungsmodelle werden in ein umfassendes theoretisches Konzept, eine Theorie über das typische Handeln typischer Akteure im Untersuchungsfeld, verdichtet“ (S. 77). Breuer et al. (2018) betonen, dass es beim selektiven Kodieren „ums Ganze“ (S. 284) gehe. Ihrer Ansicht nach liege der Unterschied zum axialen Kodieren

„nicht auf der handwerklichen Ebene der Ausarbeitung von Zusammenhängen und Systematik, sondern in Hinsicht auf den Entwurf einer konzeptuellen Perspektivierung der finalen bereichsbezogenen Grounded Theory, einer Gesamtgestalt des Theorieentwurfs, einer theoretischen Integration aller kategorialen Konzepte unter einer konsistenzstiftenden Logik“ (Breuer et al., 2018, S. 284).

Auch wenn in den klassischen Schriften zur Grounded Theory gefordert wird, sich auf *eine* Kern- beziehungsweise Schlüsselkategorie²⁸³ zu begrenzen (beispielsweise bei Strauss & Corbin, 1996, S. 94), wird diese Prämisse mittlerweile kritisch diskutiert und teilweise sogar als kontraproduktiv mit Blick auf einen ertragreichen Forschungsprozess betrachtet. Für Breuer et al. (2018) widerspricht die Forderung nach einer einzigen Schlüsselkategorie der Idee der Datenbegründetheit beziehungsweise der Emergenz. Ihrer Ansicht nach sei diese apriorische Setzung völlig willkürlich und für manche Modelltypen „fragwürdig und unpassend“ (S. 286). Gleichwohl empfehlen Breuer et al. (2018), bei der Wahl der zentralen Kategorien das Prinzip der Sparsamkeit zu beherzigen.

3.1.6.2 Interviewaufzeichnung, Transkription und Anonymisierung

Aufnahme der Interviews

Alle Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Erst die Aufnahme der Interviews sowie die sich anschließende Transkription ermöglichen

282 Nittel (2012) betont, dass die generierten Kernkategorien, Kategorien und Subkategorien auf der einen Seite im Datenmaterial verankert sein müssen. Auf der anderen Seite müssten diese aber auch einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen.

283 Bei Hülst (2013) findet sich eine Erklärung, warum die zentrale Kategorie der konstruierten Theorie auch als „Schlüsselkategorie“ bezeichnet wird: „In einer *bottom up*, zyklisch angelegten Bewegung zwischen Datenerhebung und Datenanalyse entstehen im Gegenstand verankerte, zugleich abstrahierende Kategorien, die analytisch aufeinander bezogen werden, bis Kernkategorien entworfen werden können, die den Erkenntnis eröffnenden *Schlüssel* zum Verständnis des interessierenden Phänomens und damit seiner Erklärung enthalten“ (Hülst, 2013, S. 288).

eine genaue und nachvollziehbare Analyse der Daten (Bogner et al., 2014; Gläser & Laudel, 2009; Kuckartz et al., 2008). Ein weiterer Vorteil der Interviewaufzeichnung sei es, dass diese es dem Interviewer oder der Interviewerin ermögliche, sich ganz auf das Gespräch zu konzentrieren (Kuckartz et al., 2008). Außerdem gewährleiste die Aufnahme der Interviews eine unverfälschte Wiedergabe der gesprochenen Inhalte. Heutzutage gebe es digitale Aufnahmegeräte, bei denen zum einen kaum noch Qualitätsverluste durch Kompression zu befürchten seien. Zum anderen gestatten sie den einfachen Transfer auf den PC, was beispielsweise die Transkription und die Archivierung der Interviews erleichtere (Kuckartz et al., 2008). Die Interviews wurden mit einem Zoom H2 aufgenommen. Der Autor hatte mit diesem Aufnahmegerät bereits im Vorfeld dieses Forschungsprojektes langjährige positive Erfahrungen gesammelt. Auch Kuckartz et al. (2008) empfehlen dieses Gerät, da es „klein, leicht, einfach zu bedienen und günstig“ (S. 26) sei. Zu den Interviewterminen wurden jeweils zwei Geräte mitgenommen, damit bei technischem Versagen eines Gerätes ein Ersatzgerät vorhanden war. Dies war jedoch bei keinem der geführten Interviews der Fall und alle Gespräche konnten ohne größere Probleme aufgezeichnet werden. Zwei Stromkabel, ein Verlängerungskabel und Batterien ergänzten die Aufnahmetechnik, um dadurch die Stromzufuhr des Aufnahmegerätes zu gewährleisten. Nach der Aufnahme konnten die Interviews per USB-Anschluss im mp3-Format auf den PC überspielt werden. Hierfür war keine spezielle Software notwendig (Dittmar, 2009). Anschließend konnte mit der Transkription der Interviews begonnen werden.

Transkription der Interviews

Als Transkription bezeichnet man in der empirischen Sozialforschung das „Verschriftlichen verbaler und ggf. auch nonverbaler Kommunikation“ (Kuckartz, 2010, S. 38). Für Dittmar (2009) bezieht sich Transkription (lat. *transcribere* = überschreiben, umschreiben) „auf die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ (S. 52). Als Grundlage für die Transkription dient in der Regel eine Audio- oder Videoaufzeichnung (Kuckartz, 2010). Die Genauigkeit und der Detaillierungsgrad der Transkription hängen dabei vom Forschungsgegenstand sowie den Forschungsfragen ab (Kuckartz, 2010). Gleichzeitig stellt die Transkription aufgezeichneter Interviews auch einen ersten Schritt in der Auswertung des Datenmaterials dar: „Die Übersetzung des Gehörten in Schriftsprache enthält bereits Interpretationen und die Form der Transkription entscheidet über die Möglichkeit der Auswertung“ (Langer, 2013, S. 515).²⁸⁴ Auf jeden Fall bedeutet die Transkription eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material, währenddessen „erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobach-

284 Langer (2013) betont zudem, dass bereits durch die Audioaufnahme eine Selektion hinsichtlich bestimmter Laute und Geräusche stattfindet. Die erhobene Situation würde nicht etwa unmittelbar abgebildet. Die Aufnahme sei jedoch nicht nur selektiv, sondern auch komplexitätssteigernd, da auch Dinge aufgezeichnet würden, die den am Gespräch Beteiligten gar nicht bewusst waren.

tungen oder erste Auswertungsideen“ (Langer, 2013, S. 517) generiert und beispielsweise in Form von Memos festgehalten werden können.

Bei der Analyse von Interviewdaten stellen sich dem bzw. der Forschenden mit Blick auf die Transkription vor allem zwei Fragen (Kuckartz, 2010, S. 39 f.): Soll das gesamte Datenmaterial transkribiert werden? Nach welchen Regeln soll transkribiert werden? Die Beantwortung der ersten Frage („Was soll transkribiert werden?“) hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zunächst muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Transkription um einen zeit- und kostenintensiven Vorgang handelt (Kuckartz, 2010, S. 40). Der genaue Aufwand des Transkriptionsvorgangs hängt dabei wiederum auch entscheidend vom gewählten Detaillierungsgrad ab (Kuckartz, 2010; Langer, 2013). Sollen beispielsweise die Gleichzeitigkeit verschiedener Sprecherinnen und Sprecher, Dialektfärbungen und Intonationen berücksichtigt werden, so erhöht sich der Aufwand schnell um ein Vielfaches (Kuckartz, 2010). Auch mit Blick auf die vorliegende Arbeit stellte sich dem Forscher die Frage, wie selektiv beim Vorgang der Transkription vorgegangen werden soll. Es wurde die Entscheidung getroffen, dass im Sinne von „Eckfällen“ (Detka, 2005) jeweils ein Interview aus jedem Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens vollständig transkribiert werden sollte. Anhand dieser kompletten Interviewtranskriptionen der zuerst geführten Interviews erfolgte ein gründlicher und umfassender Einstieg in die Datenanalyse. Bei den restlichen Interviews wurde auf eine vollständige Transkription verzichtet und stattdessen eine selektive Transkription relevanter Passagen vorgenommen. Die Fallvignetten (Kapitel 4.1), auf denen die Analyse sowie die Entwicklung des theoretischen Modells beruht, wurden ebenfalls auf Basis der Audioaufnahmen angefertigt.

Das Interview mit Christian Cloos wurde absichtlich nicht für eine vollständige Transkription ausgewählt, da es mit Blick auf die Verwertbarkeit des Interviews verschiedene Problematiken gibt. So musste das Gespräch durch Herrn Cloos beispielsweise an vier Stellen unterbrochen werden. Außerdem berichtete der Leiter einer Weiterbildungseinrichtung im Interview ausführlich von seiner eigenen Therapieerfahrung, was mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der hier präsentierten Studie eher von untergeordneter Bedeutung ist.

Bezüglich der zweiten Frage („Wie genau beziehungsweise wie detailliert soll transkribiert werden?“) ist für die Sozialwissenschaften zunächst zu konstatieren, dass keine Transkriptionsstandards vorhanden sind (Kuckartz, 2010). Hingegen existieren verschiedene Transkriptionsregeln, die sich vor allem hinsichtlich der durch sie erfassten Genauigkeit unterscheiden (Kuckartz, 2010). Kuckartz (2010) versteht unter Transkriptionssystemen „Regelwerke, die genau festlegen, wie gesprochene Sprache in eine fixierte Form übertragen wird“ (S. 41). Zu berücksichtigen sei, dass es dabei auf jeden Fall zu Informationsverlusten komme. Ob diese Informationsverluste hinnehmbar seien oder nicht, hänge vom Ziel und Zweck der Analyse ab. Nach Kuckartz (2010) unterscheiden sich die verschiedenen Transkriptionssysteme vor allem dadurch, „ob und wie verschiedene Textmerkmale in der Transkription berücksichtigt werden“ (S. 41). Auch wenn es sich bei der Transkription um ein in der Me-

thodenliteratur lange vernachlässigtes Themenfeld handelt (Kuckartz, 2010; Langer, 2013), so ist die Transkription doch ein bedeutender Schritt im gesamten Forschungsprozess, da durch sie das weitere Arbeiten mit dem Material wesentlich geprägt wird (Langer, 2013). Dabei weisen viele der überwiegend aus den Sprachwissenschaften und der Linguistik stammenden Systeme einen Detaillierungsgrad auf, der für die Sozialforschung in der Regel nicht erforderlich ist (Kuckartz, 2010; Langer, 2013). In erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten steht meistens ein solches Erkenntnisinteresse im Vordergrund, für welches einfache und gut lesbare Transkripte von Vorteil sind (Langer, 2013). Dabei handelt es sich dann um ein sogenanntes „Grob- oder Basistranskript“ (Dittmar, 2009, S. 87 f.). Für die Wahl des Transkriptionssystems ist es entscheidend, wie die Daten anschließend analysiert werden sollen (Kuckartz, 2010). Langer (2013) empfiehlt, „nur jene Parameter zu transkribieren, die tatsächlich analysiert werden sollen“ (S. 524).²⁸⁵ Für Kuckartz (2010) sind in diesem Stadium zwei Fragen leitend: Muss das unbedingt transkribiert werden? Will ich die so festgehaltenen Phänomene überhaupt später interpretieren? Die Regel von Bogner et al. (2014) hinsichtlich des gewählten Detaillierungsgrades bei der Transkription lautet: „so detailliert wie nötig“ (S. 42) – und nicht etwa so detailliert wie möglich.

- Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden folgende Transkriptionsregeln ausgewählt (vgl. dazu auch Kuckartz, 2010, S. 44 sowie Kuckartz et al., 2008, S. 27 f.):
- Es wird wortwörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Dialektfärbungen werden ins Schriftdeutsche übertragen.
- Die Sprache und Interpunktionen werden geglättet, das heißt an das Schriftdeutsche angenähert. Beispiel: „*Er hatte noch so'n Buch genannt*“ wird zu „*Er hatte noch so ein Buch genannt*“.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
- Lautäußerungen, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
- Absätze des Interviewers werden durch ein „I“, die der befragten Person durch ein Kürzel, bestehend jeweils aus dem ersten Buchstaben des bereits pseudonymisierten Vor- und Nachnamens, gekennzeichnet (beispielsweise „AA“ für einen Redepart von Angelika Ackermann).
- Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also eine Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um dadurch die Lesbarkeit zu erhöhen.

285 Dittmar (2009) schreibt dazu: „Nach Erfahrungen vieler Linguisten bei der Untersuchung gesprochener Sprache ist es empfehlenswert, nur so viel/ so weit differenziert zu kodieren, wie tatsächlich im Interesse der Forschungsziele ausgewertet werden soll“ (S. 215).

Für die Transkription wurden in dieser Forschungsarbeit die in Tabelle 2 angeführten grafischen Notationen verwendet (Dittmar, 2009; Kuckartz, 2010; Langer, 2013; Muckel, 1997).

Tabelle 2: Überblick über die im Rahmen der Transkription verwendeten Zeichen und ihre Bedeutungen

Zeichen	Erläuterungen
(.)	Kurzes Absetzen innerhalb einer Äußerung wie Luftholen oder Ansetzen zu einer alternativen Formulierung, ohne dass die vorangegangene Äußerung abgeschlossen wurde
(..)	Kurze Pause von circa 1–3 Sekunden
(...)	Mittlere Pause von circa 4–5 Sekunden
(6)	Längere Pause. Die Gesamtdauer der Pause in Sekunden wird in Klammern angegeben.
<u>Sicher</u>	Das Unterstreichen deutet auf eine auffällige Betonung (zum Beispiel durch Heben der Stimme) des unterstrichenen Wortes hin.
<u>Sicher</u>	Wortdehnung
(lacht)	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen ¹ beziehungsweise Sprechweisen und Tonfall; die Bemerkungen in Klammern werden in den laufenden Text integriert und beziehen sich auf die vorangegangene Äußerung.
&	auffällig schneller Anschluss
(?)	Unverständliche Textpassage. Als unverständlich gilt eine Passage dann, wenn sie nach mehrmaligem Abhören nicht identifiziert werden kann.
(Kommt es?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut in Klammern
gegan/	Wortabbruch
AA: Ich bin der/ I: /Was ich	Schrägstriche kennzeichnen Unterbrechungen. Im nebenstehenden Beispiel ist AA von I nach dem Wort „der“ unterbrochen worden.
A: eigentlich wollt ich jetzt [noch sa/ B: [das tut nichts zur Sache	Simultansprechen wird zu Beginn der überlappend gesprochenen Passage durch eckige Klammern dargestellt. Untereinander stehende Passagen in eckigen Klammern sind also immer parallel zu lesen.
Da sagt der: „Komm her“	Anführungszeichen kennzeichnen die Wiedergabe eines Zitats oder einer direkten Rede einer anderen Person durch den Interviewer oder die Interviewten.
[Interviewpartner scheint sehr auf- gewühlt]	Anmerkung des Transkribierenden ²
<p>¹ Zur Erfassung nichtverbalen Verhaltens existieren elaborierte Transkriptionssysteme (vgl. etwa Dittmar, 2009, S. 169 ff.). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit versprach allerdings eine Erfassung nichtsprachlicher Vorgänge mit einem solchen Detaillierungsgrad keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn. Daher wurde auf eine entsprechende Transkription verzichtet.</p> <p>² „Oft ist es sinnvoll und für das Verstehen von Diskurspassagen sehr hilfreich, wenn Transkribenten Besonderheiten eines kommunikativen Austauschs metakommunikativ erläutern“ (Dittmar 2009, S. 101).</p>	

Die Transkription der Experteninterviews erfolgte mit Unterstützung einer speziellen Transkriptionssoftware (f4transkript Edu-Version v5.70.2, vgl. auch <https://www.audiotranskription.de/f4>). Alle drei vollständig transkribierten Interviews wurden zur weiteren Bearbeitung mit fortlaufenden Zeilennummern versehen (Langer, 2013).

Bei direkten Zitaten aus dem Interviewmaterial wurden die entsprechenden Stellen mit einem Interviewkürzel und einer Zeitmarke versehen, sodass das entnommene Zitat sich eindeutig einem bestimmten Interview und einer konkreten Stelle innerhalb dieses Gesprächs zuordnen lässt. Die Zeitangabe markiert dabei die Stelle, an welcher das entnommene Zitat beginnt. Dieses Vorgehen soll anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht werden: Daniela Döring, Leiterin einer Volkshochschule, berichtet in Zusammenhang mit einer Open-Air-Kinoveranstaltung, wie sie körperlich bedroht worden sei, und damit verbunden von ihrem Gefühl der Überforderung: „*Ich (.) bin jetzt an einem Punkt, wo ich Hilfe brauche*“ (DD, 53:41). Das Kürzel „DD“ steht für Daniela Döring. Das Zitat wurde folglich dem Interview mit Daniela Döring entnommen. Das Zitat beginnt in der 53. Minute bei Sekunde 41.

Eine Besonderheit bezüglich der Zitation bildet das Interview mit Christian Cloos. Es handelt sich um das einzige Gespräch, welches unterbrochen werden musste, und dies insgesamt vier Mal. Somit besteht die Interviewaufzeichnung aus fünf Teilen. Im Unterschied zu allen anderen Interviews wird bei Auszügen aus diesem Interview daher zusätzlich zur Zeitmarke angegeben, aus welchem Interviewteil das jeweilige Zitat stammt, da die Aufnahme jeweils neu gestartet wurde. So berichtet Christian Cloos im Interview von einer Entscheidung, die er getroffen habe und die eine Mitarbeiterin ihm „*nie verziehen*“ (CC3, 33:27) habe. Das Zitat stammt aus dem Interview mit Christian Cloos (Kürzel „CC“), und zwar aus dem dritten Teil („CC3“). Es beginnt in der 33. Minute bei Sekunde 27.

Anonymisierung

Hinweise im Datenmaterial, die Rückschlüsse auf Personen oder Organisationen erlaubt hätten, wurden so verändert, dass entsprechende Zuordnungen nicht mehr möglich sind.²⁸⁶ Den Interviewpartnerinnen und -partnern wurden dazu Pseudonyme zugeordnet, wobei Vor- und Nachname mit demselben Anfangsbuchstaben beginnen (Alliteration). Aus der ersten Interviewpartnerin wurde beispielsweise Angelika Ackermann (Kürzel „AA“), aus dem zweiten Interviewpartner Dr. Bernd Bender (Kürzel „BB“) und aus dem dritten Interviewpartner Christian Cloos (Kürzel „CC“). Der Autor hat sich für diese Form der Anonymisierung entschieden, da sie

²⁸⁶ Bogner et al. (2014) sprechen diesbezüglich von formaler Anonymisierung, wenn also in den Interviews genannte Daten wie etwa Namen von Personen oder Institutionen entfernt beziehungsweise durch Pseudonyme ersetzt werden. Daneben wurden auch Strategien der faktischen Anonymisierung (Bogner et al., 2014) eingesetzt. Für Bogner et al. (2014) handelt es sich um eine faktische Anonymisierung, wenn persönliche Angaben so verändert werden, dass die Identifizierung der Person nicht zu erwarten ist, weil diese – wenn überhaupt – nur mit einem hohen zusätzlichen Arbeitsaufwand möglich ist. Die Strategie der faktischen Anonymisierung kam im Rahmen der vorliegenden Studie beispielsweise bezüglich der von den Führungskräften gemachten Altersangaben zum Einsatz, indem diese Angaben zufällig einige Jahre nach oben oder unten verändert wurden.

seiner Ansicht nach persönlicher und anschaulicher wirkt als etwa die Verwendung von Kürzeln wie „M1“ oder „F3“.

Außerdem wurden auch die Namen von Orten und Organisationen verändert. Für in den Interviews erwähnte Städtenamen wurde ebenfalls eine Pseudonymisierung vorgenommen. Bei der Vergabe eines Städtenamens erfolgte eine Orientierung am pseudonymisierten Namen der betreffenden Führungskraft. So erhielt beispielsweise eine Stadt, welche im Interview mit Daniela Döring angesprochen wurde, das Pseudonym „Dietzenbach“. Der pseudonymisierte Ortsname beginnt also ebenfalls mit dem Anfangsbuchstaben „D“. Es wurde auf die Namen real existierender Städte zurückgegriffen, da auch diese Variante nach Ansicht des Autors anschaulicher ist als die Verwendung von Bezeichnungen wie „A-Stadt“ oder „B-Dorf“. Die tatsächlichen Ortsnamen haben jedoch nichts mit den zugeordneten Pseudonymen zu tun. Die Namen von Organisationen, wie zum Beispiel von Schulen, wurden durch frei erfundene Bezeichnungen ersetzt. Auch die Bezeichnungen von Fachbereichen oder anderen institutionellen Merkmalen wurden geändert. Aus einem Fachbereich 1 (Sprachen) einer Volkshochschule wurde möglicherweise ein Fachbereich 3 (Gesundheit), solange sich dadurch keine Verfälschungen des Inhalts ergaben.

3.1.6.3 Ablauf der Datenauswertung

Für die Auswertung von Experteninterviews gibt es, wie bereits dargestellt, noch kein „kanonisiertes Verfahren“ (Bogner et al., 2014, S.71). Die dafür benutzten Techniken und Methoden müssen und dürfen den Bedürfnissen der jeweiligen Forschung angepasst werden:

„Letztlich sind Methoden ja Instrumente der Generierung und Analyse von empirischem Datenmaterial. Insofern sind die Ausführungen über methodische Standards auch immer vorläufig. Methoden verändern sich mit der Forschung selbst. Sie werden revidiert, modifiziert und verfeinert.“ (Bogner et al., 2014, S.97)

Auch Detka (2005) konstatiert, dass sich „zu starre Verfahrensanleitungen“ (S. 351) in der qualitativen Sozialforschung eher als kontraproduktiv erwiesen haben. Daher betrachtet er eher die „Entwicklung eines in gewissem Sinne individualisierten, der Forschungsfrage und dem Forschungsfeld adäquaten Umgangs des einzelnen Forschers mit qualitativen Daten als konstitutiv für die qualitative Sozialforschung“ (Detka, 2005, S. 351). Dieser Ansicht schließt sich Hülst (2013) mit Blick auf die Grounded Theory an und stellt fest:

„Variationen der Vorgehensweise werden je nach Forschungszweck und Umständen des Vorhabens sowie den Erfordernissen des fachwissenschaftlichen Schwerpunktbereichs (...) erforderlich und sinnvoll sein“ (Hülst, 2013, S. 284).

Im Rahmen der vorliegenden Studie stellte sich zunächst die Frage, was eigentlich „die Fälle“ (Detka, 2005) sind, die analysiert werden sollen. Bei autobiografisch-narrativen Interviews etwa sind dies normalerweise die gesamten Interviews beziehungsweise die interviewten Personen, die als Fall aufgefasst und zunächst einer

gründlichen Einzelfallanalyse unterzogen werden, bevor sie gegebenenfalls fallübergreifend vergleichend betrachtet werden. Wurden mehrere Interviews geführt, werden in der Regel einige wenige davon, meist kontrastierende Fälle, als sogenannte „Eckfälle“ (Detka, 2005) einer besonders minutiösen und feinkörnigen Analyse unterzogen. Die Daten aus den anderen Interviews werden hingegen zur zusätzlichen Illustration und Ausarbeitung der fallübergreifenden Theorie verwendet.

Bei der vorliegenden Studie wurde im Verlauf des Forschungsprozesses offensichtlich, dass nicht die einzelnen Interviews „die Fälle“ sein können, da nicht die Einzelperson der Expertinnen und Experten oder deren Biografien im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen. Stattdessen zielten die Interviews auf die Generierung von Situationsbeschreibungen, also auf die ausführliche Schilderung einzelner, in sich geschlossener emotional konnotierter Episoden.²⁸⁷ Diese bilden die Grundlage, auf der die Datenanalyse erfolgt. Diese Situationsbeschreibungen sind somit im Rahmen dieser Studie „die Fälle“. Für die Datenauswertung wurden all diejenigen episodischen Darstellungen aus den Interviews ausgewählt, die zum einen eine deutlich emotionale Prägung aufweisen – es handelt sich dabei folglich um Situationsbeschreibungen, in denen Emotionen und Gefühle eine auf den ersten Blick erkennbare zentrale Rolle spielen. Zum anderen müssen die Schilderungen dieser Episoden durch die Expertinnen und Experten einen gewissen Detaillierungsgrad aufweisen. Dies schien hinsichtlich der Datenauswertung notwendig zu sein. Emotionale Erlebnisse, welche die befragten Expertinnen und Experten in den Interviews beispielsweise nur am Rande erwähnten, wurden nicht als „Fall“ ausgewählt.

Insgesamt konnten aus dem Datenmaterial 47 Fälle ausgewählt werden, die einer grundlegenden Analyse unterzogen wurden (Kapitel 4.1). Dazu wurde zunächst jeweils eine deskriptive Fallbeschreibung auf Basis der Audio-Aufnahmen angefertigt. Diese Fallvignetten geben die Situationen so wieder, wie sie von den pädagogischen Führungskräften erlebt beziehungsweise geschildert wurden. Anschließend wurden diese Fallvignetten mittels des offenen und axialen Kodierens analysiert.

Normalerweise scheint es bei der Datenauswertung mittels der Kodierprozeduren der Grounded Theory eher üblich zu sein, in einem ersten Schritt einzelne Textpassagen, Interviews, „Fälle“ offen zu kodieren sowie Eigenschaften von Kategorien und deren Dimensionen herauszuarbeiten. Anschließend werden diese fallübergreifend zusammengeführt, was häufig mittels des axialen Kodierens geschieht. Bei der hier präsentierten Studie schien indessen ein anderes Vorgehen sinnvoller. Da es sich bei den ausgewählten Episoden um in sich geschlossene Einheiten handelt, wurden diese zunächst fallspezifisch sowohl offen als auch axial kodiert. Dies hat den Vorteil, dass damit ein analytischer Überblick über die Phänomene sowie Einblicke in die Prozessdynamiken der einzelnen Fälle gewonnen werden können. Dieses Vorgehen deckt sich darüber hinaus auch mit Strübing (2014) Verständnis des axialen Kodierens. Er betont, dass man sich als Forscherin und Forscher im Zuge des

287 Ähnlich ist beispielsweise Sutterlüty (2002) vorgegangen. Er betont, dass auch Leitfaden-Interviews Erzählungen generieren können. So habe er in seiner Untersuchung einige Fragen verwendet, mit denen er auf die Erzählung von Episoden abgezielt habe.

axialen Kodierens „explizit einzelnen empirischen Vorkommnissen sowie deren Variationen und Abstraktionen“ (S. 25) zuwendet. Dies sei ein zentraler Unterschied zum selektiven Kodieren. Es gehe bei diesem Analyseschritt nicht um die Beantwortung der Forschungsfrage, sondern um die „Erklärung des Zustandekommens und der Konsequenzen eines bestimmten Ereignisses bzw. eines bestimmten Typs von Ereignissen“ (S. 26).

Anhand des ersten Fallbeispiels aus Kapitel 4.1 soll das beschriebene Vorgehen bei der Datenanalyse konkret erläutert werden. Im Interview mit Dr. Bernd Bender hat der Schulleiter die Situation geschildert, in der es zu einem Suizidversuch durch eine Schülerin gekommen sei. Auf Basis der Erzählungen von Dr. Bender wurde zunächst eine deskriptive Fallbeschreibung angefertigt. Bei der Anfertigung dieser Fallvignetten wurden in der Regel einige Originalzitate aus den Interviews berücksichtigt, um den Fall dadurch möglichst „plastisch“ und authentisch im Sinne der Befragten wiederzugeben.

Diese Fallvignette bildete die Grundlage für die sich anschließende Analyse, bei der auf die Verfahren des offenen und axialen Kodierens zurückgegriffen wurde. Zunächst wurde versucht, das zentrale Phänomen des jeweiligen Falles zu identifizieren. Worum geht es im Kern? Auf was beziehen sich die Handlungen und Interaktionen der Akteurinnen und Akteure? Anschließend wurde versucht, dieses Phänomen möglichst treffend und mit wenigen Worten zu „etikettieren“. Ziel war die Reduktion der Komplexität des Datenmaterials, wobei das Wesentliche eines Falles durch die entsprechende Benennung des Phänomens berücksichtigt werden sollte. Diese Bezeichnung des Phänomens wird in den Abbildungen zu den einzelnen Fallvignetten jeweils in der Ellipse-Form grafisch dargestellt. In Fallbeispiel 1 lautet das Phänomen folglich „Drohender Suizid einer Schülerin: Der Schulleiter als Krisenmanager im Hintergrund“. Bei der Bezeichnung der Phänomene wurde die Entscheidung getroffen, dass der jeweilige Fall noch erkennbar sein sollte. Auf eine allzu abstrakte Bezeichnung wurde in diesem Analyseschritt somit verzichtet.

In einem weiteren Analyseschritt wurden die einzelnen Bestandteile der Fallvignetten offen kodiert. Die so generierten Codes und Kategorien wurden anschließend mittels des Kodierparadigmas miteinander in Beziehung gesetzt. Im Unterschied zur Etikettierung der Phänomene wurden bei der Bezeichnung der kategorialen Bestandteile der Modellkomponenten durchaus auch abstraktere Begriffe gewählt. Dies schien mit Blick auf die fallübergreifende Analyse und die Entwicklung des theoretischen Modells von Vorteil zu sein. In Fallbeispiel 1 wurde beispielsweise das „selbstgefährdende Verhalten der Klientel“ als ursächliche Bedingung identifiziert. Die „Abwendung der Selbsttötung“ sowie die „stationäre Beschulung“ der Schülerin bilden in diesem Fallbeispiel die Konsequenzen. Auf gleiche Weise wurde mit den Modellkomponenten „Kontext“, „Intervenierende Bedingungen“ sowie „Handlungs- und interaktionale Strategien“ verfahren. Die Pfeile in den Abbildungen repräsentieren die Verbindungen zwischen den einzelnen Modellkomponenten. So bedeutet der in beide Richtungen zeigende Pfeil zwischen den ursächlichen Bedingungen und den Handlungs- und interaktionalen Strategien zum einen, dass die ursäch-

lichen Bedingungen bestimmte Handlungs- und Interaktionsstrategien der beteiligten Akteurinnen und Akteure hervorrufen; zum anderen richten sich diese Strategien der Akteurinnen und Akteure wiederum auf die ursächlichen Bedingungen. Pfeile innerhalb der einzelnen Kästen beziehungsweise Modellkomponenten repräsentieren kleinere Prozesse beziehungsweise zwischenzeitliche Konsequenzen.

Erst in einem nächsten Schritt wurden die Analyseergebnisse fallübergreifend zusammengeführt. Hierbei ging es vor allem darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Situationsbeschreibungen zu identifizieren, Schlüsselkategorien herauszuarbeiten, Kategorien durch die Zuordnung von Eigenschaften und Dimensionen zu elaborieren sowie Verbindungen zwischen einzelnen Kategorien herzustellen. Die Ergebnisse dieser Analysen bilden die Grundlage der entwickelten Theorie zur emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte, welche in den Kapiteln 4.2 bis 4.9 entfaltet wird.

3.2 Reflexion des Forschungsprozesses

Zur Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Forschungsprozesses trägt insbesondere in der qualitativen Forschung auch dessen dokumentierte Reflexion bei.²⁸⁸ Für Strübing et al. (2018) ist die Reflexivität eines der Leistungsmerkmale qualitativer Forschung.²⁸⁹ Eine solche Reflexion umfasst auch die Explikation der eigenen Präkonzepte (Breuer & Muckel, 2016). Dies wird vor allem von Arbeiten gefordert, die den methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory folgen. Breuer und Muckel (2016) verstehen darunter die „apriorischen, die Erkenntnisoptik kalibrierenden Voraussetzungen“ (S. 70). Im Folgenden werden einige dieser Präkonzepte dargestellt, wichtige Etappen in der Historie des Forschungsprozesses skizziert sowie als Forscher oder Forscherin getroffene Entscheidungen begründet.

3.2.1 Beginn der Dissertation und Wahl des Themas

Der Beginn meiner Dissertation lässt sich zeitlich im Sommer 2012 verorten. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich mein Magisterstudium erfolgreich abgeschlossen und mein Betreuer, Professor Dr. Dieter Nittel, kam mit der Frage auf mich zu, ob ich mir vorstellen könnte, bei ihm zu promovieren. Da es mein Wunsch ist, beruflich im wissenschaftlichen Bereich tätig zu sein, freute ich mich über dieses Angebot. Nach mehreren Gesprächen und der intensiven Diskussion möglicher Themen kristallisierte sich heraus, dass es eine Forschungsarbeit über pädagogische Führungskräfte werden sollte. In den folgenden Semestern boten Professor Nittel und ich dann auch

288 Da die Reflexion des Forschungsprozesses aus einer subjektiven und sehr persönlichen Perspektive erfolgt, hat der Autor dieser Studie für die Darstellung des Reflexionskapitels die „Ich-Form“ gewählt.

289 Nach Ansicht von Strübing et al. (2018) bezeichnet Reflexivität in der qualitativen Forschung „zum einen den konstitutiven Anteil der Forscherinnen bei der Herstellung des Feldes und der Gewinnung von Daten (...); zum anderen die systematische Beobachtung des eigenen Tuns und der eigenen Positionierung. [...] Diese reflexive Haltung dient neben der Anpassung des methodischen Procedere, also der Steigerung von Gegenstandsangemessenheit, auch der empirischen Durchdringung des Falles oder Feldes.“ (Strübing et al., 2018, S. 88).

zwei Lehrveranstaltungen zum Thema „Führung in pädagogischen Feldern“ im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main an. Diese wurden von den Studierenden sehr gut angenommen, da sie solche Seminarangebote bislang vermisst hatten.

Nachdem klar war, dass ich eine qualitative Studie zum Thema Führung durchführen wollte, musste das Thema noch entsprechend eingegrenzt werden. Zu diesem Zeitpunkt interessierte ich mich besonders für die Möglichkeit, Spielfilme als didaktisches Medium in der Hochschullehre einzusetzen. Somit entschied ich mich dazu, zu untersuchen, welche Möglichkeiten es gibt, Spielfilme, in denen das Thema Führung explizit oder implizit behandelt wird, im Bereich der Führungskräfteentwicklung einzusetzen. Der vorläufige Arbeitstitel der Studie lautete „And the Oscar® goes to ...‘ – Methodisch-didaktische Einsatzmöglichkeiten des Mediums Film für die Führungskräfteentwicklung in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Entwicklung eines exemplarischen Weiterbildungsmoduls ‚Film‘ zum möglichen Einsatz in einem potentiellen Führungskräfteentwicklungsprogramm“. Diese Arbeit hätte sich folglich im Bereich der methodisch-didaktischen Entwicklungsforschung verortet. Das Medium Film scheint besonders geeignet zu sein, um im Rahmen eines Führungskräfteentwicklungsprogramms eingesetzt zu werden, da unter anderem der kommunikative, situative und interaktionistische Charakter von Führung dargestellt, verdeutlicht, transportiert werden und damit gearbeitet werden kann. Außerdem besteht bei Filmen in hohem Maße die Chance, die Zuschauenden emotional anzusprechen. Dies wiederum könnte – richtig eingesetzt und entsprechend methodisch-didaktisch sowie inhaltlich flankiert – persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse anstoßen. Es besteht somit die realistische Chance, bedeutende Lerntransfereffekte des Fortbildungsprogramms für Führungskräfte auf deren Berufsalltag zu erzielen.

3.2.2 Aufnahme in die Forschungswerkstatt

Im September 2012 wurde ich Mitglied der von Professor Nittel geleiteten Forschungswerkstatt. In dieser Forschungswerkstatt werden hauptsächlich Bachelor- und Masterarbeiten sowie Dissertationen betreut, in denen mit qualitativen Forschungsmethoden gearbeitet wird. In den meisten empirischen Studien, die dort entstehen, werden rekonstruktive Verfahren der Datenauswertung eingesetzt, vor allem die Grounded Theory nach Strauss (vgl. Kapitel 3.1.4 und 3.1.6), die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze sowie die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack. Als Mitglied der Forschungswerkstatt hat man die Möglichkeit, eigenes Datenmaterial einzubringen, welches die Gruppe gemeinsam analysiert. Auch andere Arbeitsaufträge sind möglich, wie beispielsweise die Themendimensionierung, die Entwicklung der forschungsleitenden Fragestellungen, die Konzeption eines Leitfadens oder die Besprechung eines geplanten Forschungsdesigns. Umgekehrt hat man als Mitglied der Forschungswerkstatt auch die Pflicht, sich auf die Sitzungen der anderen Mitglieder gewissenhaft vorzubereiten (Riemann, 2006).

Forschungswerkstätten sind mittlerweile in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung recht weit verbreitet. Riemann (2006) weist darauf hin, dass Forschungswerkstätten zunächst vor allem in der Sozialarbeit und der Supervisionsausbildung diskutiert wurden, zunehmend aber auch in der Soziologie, den Erziehungswissenschaften und anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen Verbreitung gefunden haben. Die Entwicklung der Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum ist maßgeblich durch den Ausbildungs- und Forschungsstil von Anselm Strauss beeinflusst worden (Riemann, 2006). Das Format der Forschungswerkstatt zielt auf eine kooperative Form der Erkenntnisgenerierung. Sie folgt dem „Mehr-Augen-Prinzip“ und geht von der Grundlage aus, dass insbesondere die qualitative Datenanalyse davon profitiert, wenn diese zumindest teilweise im Kollektiv erfolgt und das Datenmaterial mehreren Lesarten unterzogen wird.²⁹⁰ Wichtig ist jedoch zu betonen, dass die Verantwortung für die eigene Forschung jederzeit bei den Promovierenden verbleibt (Riemann, 2006). Eine entsprechende Entlastung erfolgt demnach nicht. Die Mitwirkung an einer Forschungswerkstatt entbindet darüber hinaus auch nicht von den Ansprüchen an eine Dissertation, wie sie in §9 Absatz 1 der Promotionsordnung geregelt ist, nämlich als „selbstständige Leistung des Bewerbers“, als „individuelle wissenschaftliche Leistung“ (Goethe-Universität, 2001, S. 9). Für Nittel (2012) ist es ein zentrales Charakteristikum von Forschungsarbeiten auf Basis der Grounded Theory, dass „eine exemplarische Selbst- und Fremdbeobachtung des Forschungsprozesses in bestimmten Arenen (z. B. Forschungswerkstätten) im Hinblick auf strategisch wichtige Phasen stattfindet, sodass eine soziale Kontextualisierung (Beratung, Begleitung und Kontrolle) der Forschungsarbeit gewährleistet wer-

290 In der wissenschaftlichen Fachliteratur heben einige Autorinnen und Autoren ebenfalls den Nutzen solcher Forschungs- beziehungsweise Interpretationswerkstätten hervor. So schreibt etwa Strübing (2014), dass diese für die „Etablierung einer guten Praxis qualitativ-interpretierender Forschung unentbehrlich geworden sind. Es gibt keinen besseren Ort, um jene delikate Balance von Kreativität und Systematik, von Empiriebezug und Theorieorientierung zu erlernen.“ (Strübing, 2014, S. 116) Strübing (2014) rekurriert dabei auf die abduktive Forschungshaltung (siehe dazu auch Kapitel 3.1.4). Für Breuer und Muckel (2016) sind Forschungswerkstätten vor allem auch eine Möglichkeit, um die „präkonzeptuellen Fixierungen des/der Forschenden aufzulockern (...) durch Abgleich mit Deutungsweisen von Mitforschenden, Peers oder auch Betreuerinnen/Betreuern“ (S. 70). Sie halten die Partizipation an einer Forschungswerkstatt bei Grounded Theory-Arbeiten praktisch für unerlässlich: „Ein grundlegender Nutzen solcher Gruppen ist es, über die Aufdeckung subjektseitiger Standpunkt voraussetzungen und Perspektivierungen (Dezentrierung) eine Diversifizierung und Flexibilisierung gegenstandsbezogener Lesarten, Interpretationen, Modellierungsweisen etc. zu ermöglichen. Dies kann in unterschiedlichen Phasen eines Forschungsprojekts geschehen und dem können unterschiedliche Materialien als Reflexionsgegenstand zugrunde liegen (Präkonzept-Explicationen, Projekt-Exposés, Beobachtungsprotokolle, Gesprächstranskripte, Memos, Kodierungs- oder Modellierungsvorschläge). Das gemeinsame Kodieren von Datenmaterial (Transkripten u. Ä.) gehört zum Kerngeschäft derartiger Zusammenschlüsse („Interpretationswerkstatt“). Ohne eine solche interpersonale Perspektivierung der Verstehens-/Deutungsarbeit erscheint produktive GTM-Forschung kaum möglich.“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 83) Bogner et al. (2014) betonen ebenfalls den Nutzen von Forschungswerkstätten im Zuge der qualitativen Dateninterpretation: „Die Interpretation des Datenmaterials eröffnet immer einen gewissen individuellen ‚subjektiven‘ Spielraum. Bei qualitativen Daten ist deshalb die Auswertung von Daten in Interpretationsgruppen zu empfehlen. Durch die Multiperspektivität lassen sich mögliche ‚blinde Flecken‘ oder Vorurteile beim Interpretieren leichter erkennen und bearbeiten. Die Interpretation im Team kann die Zuverlässigkeit von Interpretationen deutlich steigern, weil die Interpreten ihre Auslegung begründen müssen. Außerdem fördert sie die Selbstreflexivität der Forschenden, also die Bewusstwerdung der eigenen Standpunkte sowie der Situiertheit der Interpreten (in Bezug auf die soziale und kulturelle Herkunft, das Geschlecht etc.).“ (Bogner et al., 2014, S. 94) An dieser Stelle sei als Nebenbemerkung darauf hingewiesen, dass das Prinzip der Analyse von Daten in Gruppen mit mehreren Forschenden auch als Form der Triangulation bezeichnet werden kann. Flick (2010) spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten „Investigator-Triangulation“ (S. 283). Diese diene der Validierung der Analyseergebnisse. Flick (2010) zufolge wird dies von verschiedenen Autorinnen und Autoren auch als „argumentative Validierung“ (S. 284) diskutiert.

den kann, ohne dass der Forscher dabei seine Verantwortung für das Ergebnis seiner Arbeit abgeben würde“ (S. 183).

Nachdem ich meine geplante Studie zu den Möglichkeiten des Einsatzes von Spielfilmen in der Führungskräfteentwicklung in Form eines Kurzexposés ausgearbeitet hatte, durfte ich mein Forschungsvorhaben in der Forschungswerkstatt präsentieren. Die Rückmeldungen von den Mitgliedern der Forschungswerkstatt waren ernüchternd und eindeutig: Das Thema kann in der von mir angedachten Form nicht bearbeitet werden. Das Risiko, ein Projekt im Bereich der methodisch-didaktischen Entwicklungsforschung durchzuführen, erschien als zu großes Wagnis für eine auf mehrere Jahre angelegte Dissertation. Im Laufe dieser Sitzung wurden mehrere Alternativszenarien mit entsprechenden Varianten des ursprünglich geplanten Themas entworfen. Ich spürte jedoch, dass diese gut gemeinten Versuche, das Thema doch noch zu retten, für mich nicht mehr passend waren. Sie lagen zu weit von meinem tatsächlichen Forschungsinteresse entfernt. Somit endete diese Sitzung der Forschungswerkstatt für mich damit, dass ich mir ein neues Thema suchen musste. Dies war einer von mehreren leidvollen Momenten, die ich im Laufe der Arbeit an meiner Dissertation bewältigen musste.

3.2.3 Von der emotionalen Intelligenz zur Empathie und schließlich zur emotionalen Kompetenz

Im Wintersemester 2011/2012 hatte ich das Studium der Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt begonnen. Im Rahmen dieses Studiums beschäftigte ich mich auch intensiver mit dem Thema Emotionen. Der Gedanke faszinierte mich, die beiden Themen – Emotionen und Führung – miteinander zu verbinden. Nachdem nun klar war, dass Emotionen neben dem Thema Führung der neue Fokus der Studie sind, stellte sich die Frage, um was genau es bei der geplanten Forschungsarbeit gehen sollte. Am interessantesten erschien mir die Frage, wie pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag mit Emotionen umgehen. Durch mein Psychologiestudium war mir das Konstrukt der emotionalen Intelligenz bekannt. Dieses Konzept wurde vor allem vom amerikanischen Psychologen Daniel Goleman lanciert und hat eine Popularität weit über wissenschaftliche Kreise hinaus erlangt (vgl. dazu Kapitel 2.1.3). Nach der Sichtung der einschlägigen Literatur war es für mich jedoch offensichtlich, dass ich diesen Terminus nicht in das Zentrum meiner Arbeit stellen wollte. Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz war zu „belastet“ und wies zu viele Schwachstellen auf. Darauf haben etliche Forschende immer wieder hingewiesen (vgl. Kapitel 2.1.3). So ist dieses Konstrukt, auch wenn es gerade im Arbeits- und Führungskontext weite Verbreitung gefunden hat, bis zum heutigen Tag im wissenschaftlichen Diskurs heftig umstritten.

Im Rahmen einer Informations- und Diskussionsveranstaltung im September 2013 zum Thema „Führungskräfteentwicklung in der Weiterbildung: Bedarf und Entwicklungspotential?“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, zu welcher Professor Nittel und ich zusammen mit einem Weiterbildungsbranchenverband eingeladen hatten, wurden die anwesenden Führungskräfte mündlich zu den drei

Kernkompetenzen für Führungskräfte in der Weiterbildung befragt. Überraschenderweise wurde dabei Empathie nach Kommunikations-/Entscheidungs- und Konfliktfähigkeit am zweithäufigsten genannt. Erwartet hätte ich eher solche Zuschreibungen wie Durchsetzungsvermögen, Beharrlichkeit und Autorität. Im Wintersemester 2013/2014 veranstalteten Professor Nittel und ich ebenfalls gemeinsam ein Seminar mit dem Titel „Führung in pädagogischen Einrichtungen“. Innerhalb dieses Seminars fanden weitere explorative Untersuchungen in Form kurzer Fragebogenerhebungen zu den Kompetenzen von pädagogischen Führungskräften statt. Auch hier zeigte sich wieder der Trend, dass Empathie für Führungskräfte eine hohe Zuschreibungstendenz seitens der Studierenden erzielte.

Ausgehend von diesen überraschenden Ergebnissen aus der Informations- und Diskussionsveranstaltung sowie der Befragung von Studierenden im Rahmen des Seminars entschloss ich mich daher, dass ich die Rolle der Empathie als Kompetenz von pädagogischen Führungskräften näher untersuchen wollte. Dabei sollten die folgenden Fragen geklärt werden: Ist Empathie eine Schlüsselkompetenz für Führungskräfte? Wie schätzen Führungskräfte die Bedeutung von Empathie für das Führungshandeln ein? Gibt es Unterschiede zwischen der Bedeutungseinschätzung von Empathie durch die Führungskräfte und ihren tatsächlichen Ausprägungen? Der geplanten Untersuchung lag ein *mixed-method*-Design zugrunde. Zum einen war die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Führungskräften angedacht. Zum anderen sollte mit jeder Führungskraft, die an einer Gruppendiskussion teilgenommen hat, ein Empathietest durchgeführt werden. Anhand dieser diagnostischen Messung sollten die individuellen Empathie-Ausprägungen der jeweiligen Führungskräfte erfasst werden. Die Befunde aus den Gruppendiskussionen hätte man somit mit den Ergebnissen der psychologisch-pädagogisch diagnostischen Testung kontrastieren können. Nach zweimaliger ausführlicher psychologischer Testberatung zeigte sich jedoch, dass erstaunlicherweise zu dem damaligen Zeitpunkt kein aktuelles deutschsprachiges diagnostisches Messinstrument mit guten psychometrischen Gütekriterien erhältlich war, mit dem man die Empathieausprägungen erwachsener Personen messen kann. Somit musste auch dieser Plan verworfen werden. Die eigenständige Konstruktion eines Empathietests parallel zur Durchführung einer qualitativen Datenerhebung und Datenauswertung wäre zeitlich zu aufwendig gewesen.

In Zusammenhang mit den Recherchen zur quantitativen Erfassung von Empathie bin ich auf den Emotionalen-Kompetenz-Fragebogen (EKF) von Rindermann (2009) und das Konstrukt der emotionalen Kompetenz gestoßen. Dieses schien hinsichtlich seiner Verwendung – trotz der kritischen Diskussion des Kompetenzbegriffs gerade in den Erziehungswissenschaften (vgl. Kapitel 2.1.3) – wesentlich unproblematischer zu sein als der Rekurs auf das Konstrukt der emotionalen Intelligenz. Bezüglich der vorliegenden Arbeit eignete sich der Kompetenzbegriff vor allem auch deswegen, weil damit die „situationsbezogene Handlungsfähigkeit“

(Hof, 2002, S. 85) in den Blick genommen werden kann.²⁹¹ Da mich in meiner Forschungsarbeit die Bedeutung von Emotionen und Gefühlen für das professionelle Handeln von pädagogischen Führungskräften interessierte, zeichnete sich mit Blick auf die Verwendung des Kompetenzbegriffs eine gute Passung ab. Ein weiterer Vorteil des Kompetenzbegriffs ist, dass er den „professionellen Blick für Vorgänge des Lernens in den Ernstfallsituationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens öffnet“ (Brödel, 2002, S. 39). Dies hat sich schließlich auch tatsächlich als funktional erwiesen und ich habe mich über einen langen Zeitraum während des Forschungsprozesses an diesem Begriff orientiert.

3.2.4 Wahl der Methoden

Nachdem geklärt war, dass das Konstrukt der emotionalen Kompetenz als theoretische, konzeptuelle und begriffliche Orientierung bei der Durchführung der Studie dienen sollte, erfolgten Überlegungen, welche Datenerhebungsmethode/n und Datenauswertungsmethode/n mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Studie am ehesten infrage kommen. Ich entschied mich, Experteninterviews (vgl. Kapitel 3.1.5) durchzuführen, die mit einem rekonstruktiven Verfahren (Grounded Theory, vgl. Kapitel 3.1.6) ausgewertet werden sollten. Ergänzend hierzu war die Durchführung von quantitativen Fragebogenerhebungen geplant. Dazu sollte der Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF) nach Rindermann (2009) eingesetzt werden. Mittels der Experteninterviews und der rekonstruktiven Datenauswertung sollten die zentralen Phänomene, Dimensionen und Variationen in Form einer gegenstandsbezogenen Theorie herausgearbeitet werden. Anhand der quantitativen Fragebogenerhebung (EKF) sollten zusätzlich Aussagen gemacht werden über die statistische Verteilung von emotionalen Kompetenzen bei pädagogischen Führungskräften. Die qualitativ und quantitativ erhobenen Daten sollten folglich im Sinne eines *mixed-methods*-Ansatzes (Schreier & Odag, 2010) miteinander trianguliert werden (Barz et al., 2012; Flick, 2010; Rheinländer, 2011; Schründer-Lenzen, 2013). Der vorläufige Arbeitstitel der Dissertation lautete: „Welche Bedeutung hat die emotionale Kompetenz für das professionelle Handeln (Performanz) von Führungskräften unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen aus mess- und eigentheoretischer Perspektive? Ergebnisse aus diagnostischen Befragungen und Experteninterviews“. Im Rahmen der Arbeit sollten die folgenden Fragen geklärt werden: Welche Dimensionen emotionaler Kompetenz finden sich im Datenmaterial und wie lassen sich diese aufeinander beziehen beziehungsweise voneinander abgrenzen? Inwieweit lassen sich die Befunde der quantitativen psychologisch-diagnostischen Forschung (EKF, Rindermann, 2009)

291 Hof (2002) schreibt dazu: „Betrachtet man Kompetenz als Relation zwischen Person und Umwelt, dann zeigt sich schnell, dass die Rede von Kompetenz sich nicht auf *allgemeine* Handlungsfähigkeit beziehen kann, sondern *situationsbezogene* Handlungsfähigkeit meint. Denn Zuständigkeiten werden einer Person nicht allgemein, sondern immer in spezifischen Handlungssituationen zugewiesen. Entsprechend sieht sich die Person nicht einer abstrakten Umwelt gegenüber, sondern immer konkreten Bedingungen und Erwartungen. Auch ist nicht alles individuelle Wissen bedeutsam, sondern nur diejenigen Ressourcen, mit denen ein Beitrag zur Bearbeitung der Situation geleistet werden kann. Mit anderen Worten: Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren.“ (Hof, 2002, S. 85)

auch durch die Experteninterviews als Daten qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung replizieren? Ist emotionale Kompetenz erlernbar und wenn ja, wie? Verändert sich emotionale Kompetenz mit ihren Ausprägungen im Laufe der Berufstätigkeit als Führungskraft einer pädagogischen Einrichtung? Wie entfaltet sich emotionale Kompetenz im Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation? In welchen Situationen tritt emotionale Kompetenz besonders in Erscheinung und mit welchen Bedingungen ist dies verbunden? Wie zeigt sich emotional kompetentes Verhalten und welche kurz-, mittel- und langfristigen Auswirkungen ergeben sich hieraus? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den drei untersuchten pädagogischen Berufsgruppen?

Die Wahl der Forschungsmethoden wurde auch in der Forschungswerkstatt mehrfach intensiv diskutiert. Dabei stand vor allem die Frage im Vordergrund, ob andere Verfahren der Datenerhebung möglicherweise nicht besser geeignet wären. Vorgeschlagen wurden insbesondere das narrative Interview und die teilnehmende Beobachtung. Diese Vorschläge wurden von mir intensiv bedacht, jedoch schließlich verworfen und ich habe am Experteninterview als Methode der Datenerhebung festgehalten. Dieses Verfahren schien mir mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit und vor allem auch hinsichtlich der Herausforderungen bei der empirischen Annäherung an Emotionen und Gefühle die geeignetste Methode.²⁹²

Von den Mitgliedern der Forschungswerkstatt wurde mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Studie darüber hinaus auch der Mehrwert durch die geplante Triangulation der Datenerhebungsmethoden infrage gestellt. „Ist es wirklich nötig, den EKF zusätzlich zu den geplanten Experteninterviews anzuwenden?“ lautete dabei sinngemäß eine der artikulierten kritischen Nachfragen. Zwar schien mir die Verbindung und Kontrastierung der Daten aus den Experteninterviews mit den Befunden aus den Fragebogenerhebungen interessant, gleichzeitig musste ich jedoch eingestehen, dass die Verbindung der beiden Datenerhebungsmethoden noch relativ wenig durchdacht war und zudem das Untersuchungsdesign durch die geplante Triangulation deutlich komplexer in ihrer Anlage wurde. Vonseiten der Forschungswerkstatt wurde mir klargemacht, dass es sich bei einem rekonstruktiven Vorgehen der Datenanalyse um ein komplexes, anspruchsvolles und zeitintensives Unterfangen handelt. Die Hinzunahme einer weiteren Methode der Datenerhebung sollte also wohldurchdacht sein und berge unter anderem die Gefahren der Überkomplexität sowie der mangelnden Passung im Zuge der Ergebnistriangulation. Die von den Mitgliedern der Forschungswerkstatt geäußerten Bedenken veranlassten mich schließlich dazu, mich bei meiner Forschungsarbeit auf die Durchführung von Experteninterviews und deren rekonstruktive Analyse zu beschränken.

3.2.5 Leitfadenkonstruktion, Probeinterviews und Interviewkritik

Die empirische Erfassung von Emotionen ist ein komplexes und anspruchsvolles Unterfangen. Daher ist diesem Thema im Rahmen der hier präsentierten Studie

292 In Kapitel 3.1.1 werden weitere Gründe genannt, warum ich das Experteninterview als Datenerhebungsmethode ausgewählt habe und nicht etwa eine teilnehmende Beobachtung oder das narrative Interview.

auch ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. Kapitel 3.1.1). Ziel der Interviews war es, bei den pädagogischen Führungskräften emotional konnotierte Situationsbeschreibungen zu evozieren. Damit sind Schilderungen von Situationen gemeint, welche die Leitungspersonen in ihrem Berufsalltag erlebt haben und in welchen Emotionen – ihre eigenen und/oder die von anderen beteiligten Personen – eine besondere Rolle gespielt hatten. Als Basis für die Konstruktion des Leitfadens wurden daher Fragen generiert, mit denen aller Voraussicht nach die Darstellung solcher emotional konnotierter Situationsbeschreibungen bei den Interviewpartnerinnen und -partnern hervorgerufen würden. Insgesamt wurden über 50 potenzielle Fragen formuliert, von denen schließlich 18 im Rahmen eines Aushandlungsprozesses innerhalb der Forschungswerkstatt für den Interviewleitfaden ausgewählt wurden. Ob mit dem entwickelten Leitfaden tatsächlich die von mir gewünschten Situationsbeschreibungen evoziert werden können, wurde in zwei Probeinterviews getestet. Hierfür wurden zwei befreundete Führungskräfte aus Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, die nicht im Rahmen dieser Forschungsarbeit untersucht werden, befragt (Grundschule, Berufsschule). Es zeigte sich, dass es prinzipiell möglich ist, anhand der Fragen des Leitfadens die beabsichtigten emotional aufgeladenen Situationsbeschreibungen zu erhalten. Vor der Durchführung des ersten Interviews, welches in die Auswertung miteinbezogen werden sollte, war ich dennoch recht nervös, ob der Leitfaden auch in einer „Ernstsituation“ seine Tragfähigkeit unter Beweis stellen kann. Meine Sorgen waren jedoch unbegründet und tatsächlich gelang es mittels der Fragen des Leitfadens, die von mir gewünschten emotional konnotierten Situationsbeschreibungen zu evozieren.

Eine Problematik, die sich bereits bei den Probeinterviews abzeichnete, war die Gefahr, dass die befragten Führungskräfte auf die von mir gestellten Fragen nicht mit der Schilderung konkret von ihnen erlebter Situationen eingingen, sondern diese abstrakt beantworteten. Dieses Problem tauchte auch bei der Durchführung der weiteren Interviews immer wieder auf. Bereits Mader (1998) weist auf dieses Problem mit Interviewpassagen, in denen „ohne spezifischen konkreten Qualitätsgehalt, gewissermaßen inhaltsleer und abstrakt, über Fühlen und Gefühle gesprochen wird“ (S. 117) hin. Entweder könne der konkrete Inhalt in solchen Fällen nur aus dem Kontext erschlossen werden, oder es sei von den befragten Personen absichtlich eine höhere Abstraktionsstufe gewählt worden, um etwas Allgemeineres damit auszudrücken.

Anhand der folgenden beiden Maßnahmen habe ich versucht, mit dieser Herausforderung umzugehen. Zum einen ließ ich zu Beginn der Interviews den Hinweis einfließen, dass es mir vor allem um die Schilderung konkreter Situationen geht, welche die Führungskräfte in ihrem Berufsalltag erlebt haben. Zum anderen bat ich die Leitungskräfte darum, wenn sie auf eine Frage allgemein und abstrakt geantwortet hatten, mir dazu ein eigenes, selbst erlebtes Beispiel in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als pädagogische Führungskraft zu schildern. Bogner et al. (2014) weisen darauf hin, dass „die Frage nach weiteren Beispielen, Anwendungsfällen, Vergleichsfällen usw. zum Standardrepertoire in Experteninterviews“ (S. 66) gehöre.

Denn nach Ansicht von Bogner et al. (2014) würden besonders Personen, die sich als Expertinnen und Experten betrachten, gerne abstrakt sprechen. Daher sei das konkretisierende Nachfragen ein Praxistest: „Werden uns eher allgemeine Prinzipien oder hehre Leitsätze präsentiert oder aber konkrete handlungsrelevante Dinge?“ (S. 66).

In den meisten Fällen konnte das Problem mit diesen zwei Maßnahmen behoben beziehungsweise die Gefahr abstrakter Antworten umgangen werden. Letztlich war die Qualität der Interviews jedoch in allererster Linie von der Bereitschaft der Führungskräfte abhängig, mir – teilweise sehr intime – Einblicke in ihre inneren Befindlichkeiten in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als pädagogische Führungskraft zu gewähren. So merkt beispielsweise Dr. Bernd Bender im Interview an einer Stelle an, dass es ihm gerade schwerfalle, von einer bestimmten Situation zu berichten, da es sich hierbei um Konflikte handle, die einem *„sehr nahe gehen“* (BB, 66:06). Gegen Ende des Interviews stellt der Schulleiter rückblickend auf das gemeinsame Gespräch fest, dass er bei manchen Fragen gemerkt habe, *„wie das emotional wieder hochkommt“* (BB, 90:00). Die stellvertretende Schulleiterin Eveline Eichin konstatiert gegen Ende des Interviews ebenfalls mit humorvollem Unterton, dass sie *„hier ja voll den Seelenstriptease“* (EE, 70:00) mache. Auf die Sensibilität der von ihm geschilderten Situationen weist auch Schulleiter Jörg Jäger mit den Worten hin, dass dies *„jetzt wirklich sehr heikel“* (JJ, 09:06) sei.

Bei der Analyse der Interviewdaten im Rahmen der Forschungswerkstatt äußerten einige Mitglieder die Kritik, dass ich mich als Interviewer zu „interaktiv“ verhalten, suggestive Fragen formuliert hätte und den Befragten Äußerungen vorwegnehmen würde. Diese Kritik ist sicherlich in einigen Fällen vollkommen zutreffend und ich habe im Laufe der fortschreitenden Interviewführung versucht, mich als Interviewer noch weiter zurückzunehmen. Gleichzeitig ist es so, dass das Experteninterview gerade mit Führungskräften ein anderes Interviewverhalten erfordert als etwa das narrative Interview (vgl. dazu Kapitel 3.1.5).²⁹³ So verweist etwa Trinczek (2009) für Experteninterviews mit Führungskräften darauf, dass diese einen Expertenstatus der Interviewenden voraussetzen:

„Je mehr man im Verlauf des Interviews in der Lage ist, immer wieder kompetente Einschätzungen, Gründe und Gegenargumente einfließen zu lassen, umso eher sind Mana-

293 Bereits Hopf (1978) weist auf dieses Spannungsverhältnis hin: „Für den Interviewer (...) bedeutet dies: Er kann sich auf der einen Seite nicht hinter der Rolle des neutralen, bloß analysierenden Beobachters, der sein Engagement auf den wohl dosierten Einsatz von Fragen, freundlichem Nicken und „hmm“-Sagen beschränkt, verstecken, sondern er muß in der Interview-Situation auch zu spontanen Reaktionen fähig sein. [...] Das spontane Sich-Einbringen hat dort seine Grenze, wo die Realisierung der Ansprüche an das qualitative Interview (Reichweite, Spezifität, Erfassung des affektiven und personalen Kontextes) tangiert wird und wo der Artikulationsspielraum der Befragten durch die Eigenheiten des Befragten – seine Kommunikationsgewohnheiten, Vorurteile, Muster kognitiver Verarbeitung und anderes – eingengt wird. Insofern steht der Interviewer unter dem permanenten Druck, Spontaneität zugleich zu entwickeln und in einem Akt der bewußten Zurücknahme zu kontrollieren.“ (Hopf, 1978, S. 107) Hoffmann-Riem (1994) diskutiert ebenfalls das Spannungsverhältnis zwischen Kommunikation und Offenheit als zentrale Kriterien bei der Durchführung qualitativer Interviews. So sei es neben dem Postulat der Offenheit bei der Durchführung qualitativer Forschungsarbeiten notwendig, eine Kommunikationsbeziehung mit den Befragten einzugehen, in der das „kommunikative Regelsystem des Forschungssubjekts“ (S. 35) berücksichtigt wird. Bei der Datengewinnung handle es sich daher um eine „kommunikative Leistung“ (S. 35). Die Qualität der Kommunikationsbeziehung bestimme die Qualität der gewonnenen Daten und die bei der Datengewinnung erreichte „Tiefenschicht“ (S. 35).

ger bereit, nun ihrerseits ihr Wissen und ihre Positionen auf den Tisch zu legen – und ihre subjektiven Relevanzstrukturen und Orientierungsmuster in nicht-strategischer Absicht offenzulegen.“ (Trinczek, 2009, S. 235)²⁹⁴

An diesen Empfehlungen habe ich mich bei der Durchführung meiner Interviews weitgehend orientiert.

3.2.6 Besondere Herausforderungen bei der Datenauswertung

Auf einer Fortbildung zur Grounded Theory an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Januar 2015 konnte ich mich intensiver mit der Situationsanalyse von Adele Clarke (2005, 2009, 2011, 2012, 2015) auseinandersetzen. Das Anliegen von Clarke ist es, die Grounded Theory zu einer Situationsanalyse weiterzuentwickeln, indem sie – anknüpfend an Foucault – eine Verbindung von Diskursanalyse und Grounded Theory anstrebt (Strübing, 2014). Als ich von der Situationsanalyse von Clarke erfuhr, dachte ich sofort, dass es genau das ist, was ich brauche: eine Variante der Grounded Theory, bei welcher die Situation im Zentrum der Analyse steht. Denn auch bei meiner Forschungsarbeit steht die Analyse von (emotional konnotierten) Situationen im Fokus der Analyse (vgl. unter anderem Kapitel 3.1.2). Nach dem Lesen der Werke von Clarke stellte sich jedoch bei mir eine Ernüchterung ein und der Mehrwert der von Clarke vertretenen Variante der Grounded Theory gegenüber der von Strauss (1998) beziehungsweise Strauss und Corbin (1996) erschloss sich mir nicht. Später erfuhr ich, dass auch andere Autoren (Diaz-Bone, 2013; Strübing, 2014) Clarkes Entwurf für wenig innovativ halten. So formuliert beispielsweise Diaz-Bone (2013): „Tatsächlich gelingt es CLARKE nicht, die pragmatistischen und strukturalistischen (bzw. poststrukturalistischen) Methodologien und Denkweisen kohärent zu integrieren“ (Diaz-Bone, 2013, o. S.). Strübing (2014) kritisiert unter anderem die fehlende forschungspraktische Relevanz beziehungsweise Anleitung bei Clarkes Situationsanalyse: „Gemessen an der Emphase, mit der Clarke die theoretische Bewegung hin zu einer die Verortung situiereten Handelns in Diskursen und Kontexten stärker betonenden Theorieperspektive betreibt, fallen die praktischen Vorschläge dazu eher nüchtern aus“ (Strübing, 2014, S. 110). Strübing (2014) resümiert schließlich, dass „gute Grounded Theory die von Charmaz und Clarke reklamierten Merkmale konstruktivistischer und postmoderner Sozialforschung auch schon vorher berücksichtigt“ (S. 115) habe.

Daher orientierte ich mich bei der Datenanalyse an den „herkömmlichen“ Vorschlägen von Strauss (1998) sowie Strauss und Corbin (1996), wobei sich insbesondere das Kodierparadigma als nützlich erwiesen hat. Eine Herausforderung bei der Nutzung des Kodierparadigmas als Analyseinstrument bestand in der „Zuweisung von kategorialen Konzepten zu den jeweiligen Modellkomponenten“ (Breuer et al.,

294 Nach Ansicht von Trinczek (2009) ist es bei Interviews mit Führungskräften unerlässlich, sich diesen als kompetente und qualifizierte Gesprächspartner:innen zu präsentieren: „Eine konstruktive diskursive Interviewsituation setzt freilich inhaltlich wie sozial in hohem Maße kompetente Interviewer/innen voraus. Damit sich ein Manager auf diese für das Forschungsvorhaben fruchtbare, diskursiv-argumentative Interviewsituation einlässt, muss ihm – das ist eine notwendige Voraussetzung – der Interviewer wenigstens halbwegs kompatibel und ‚gleichgewichtig‘ erscheinen.“ (Trinczek, 2009, S. 234)

2018, S. 290). Breuer et al. (2018) weisen darauf hin, dass es dabei „Spielräume und Freiheitsgrade“ (S. 290) gebe. Mitunter würden sich die „kategorialen Komponenten der einen wie der anderen Rubrik zuordnen lassen“ (S. 290). Nach Breuer et al. (2018) trifft dies insbesondere auf die Modellkomponenten „Kontext“ und „Intervenierende Bedingungen“ zu. Auch bei der von mir vorgenommenen Analyse zeigte sich dieses Problem der mangelnden Trennschärfe. Dies betrifft insbesondere die Unterscheidung von „Kontextfaktoren“ und „Intervenierenden Bedingungen“ sowie die Differenzierung zwischen „Ursächlichen Bedingungen“ und „Phänomenen“. Die problematische Unterscheidung von Kontextfaktoren und intervenierenden Bedingungen konnte recht einfach gelöst werden. So wurden diese bei der fallübergreifenden Analyse zu „situativen und situationsübergreifenden Einflussfaktoren“ zusammengefasst (vgl. Kapitel 4.5).²⁹⁵ Die Zuordnung von kategorialen Komponenten zu den ursächlichen Bedingungen und zum Phänomen war hingegen in vielen Fällen schwieriger zu lösen. So habe ich immer wieder mit der Frage gerungen: „Was ist das Phänomen und was sind die ursächlichen Bedingungen?“ Letztlich wurde versucht, dieses Problem wie folgt zu lösen: Zunächst schien es wichtig, dass bei der Bezeichnung des Phänomens der Fall noch „durchschimmert“. Es sollte also auch bei den Fallanalysen und der Benennung der Phänomene noch erkennbar sein, um was es inhaltlich bei den einzelnen Fällen geht. Somit wurde bei der Bezeichnung ein mittleres Abstraktionsniveau anvisiert, eine höhere Abstraktionsstufe sollte dann bei der fallübergreifenden Analyse der Phänomene erreicht werden. Darüber hinaus wurde eine gewisse Redundanz bei der Bezeichnung der kategorialen Komponenten der ursächlichen Bedingungen und der Phänomene in Kauf genommen. Dieses Vorgehen kann bereits am ersten Fallbeispiel erläutert werden, bei dem es um den drohenden Suizid einer Schülerin geht. Das selbstgefährdende Verhalten der Schülerin ist sicherlich ursächliche Bedingung dafür, dass sich die gesamte von Schulleiter Dr. Bernd Bender geschilderte Situation überhaupt entwickeln konnte. Gleichzeitig schien es wichtig, den drohenden Suizid auch als Bestandteil des Phänomens entsprechend sprachlich mit aufzunehmen. Der drohende Suizid beziehungsweise das selbstgefährdende Verhalten der Klientel taucht somit sowohl bei den ursächlichen Bedingungen als auch beim Phänomen auf. Bei der Bezeichnung des Phänomens dient dieser Hinweis jedoch nur als „Hintergrundinformation“ und zur Illustration des Falles, so dass man als Leser:in sofort weiß, worum es inhaltlich geht. Das eigentlich zentrale ist jedoch die Funktion des Schulleiters als Krisenmanager.

Bei der Modellierung des theoretischen Modells habe ich mich ebenfalls am Kodierparadigma orientiert. Breuer et al. (2018) betonen, dass das „Heranziehen der Modellierungslogik bei der Konstruktion einer *Grounded Theory* eine *Wahlentscheidung*“ (S. 313) der Forschenden sei. Diese Entscheidungen sollten die Forschenden, so Breuer et al. (2018), aus einem „breiten Repertoire von Möglichkeiten“ (S. 313)

295 Später habe ich erfahren, dass Corbin selbst ebenfalls eine entsprechende Modifizierung des Kodierparadigmas vorgenommen hat: „Im neuen Modell (...) ist die Unterscheidung zwischen *Kontext* und *intervenierenden Bedingungen* aufgehoben – es wird lediglich der *Kontext*-Begriff benutzt“ (Breuer et al., 2018, S. 290). Breuer et al. (2018) geben den – besonders für die vorliegende Arbeit – interessanten Hinweis, dass in der neuen Modellvariante „zusammen mit den Inter-/Aktionen, die *Emotionen* als theoretisch beachtenswerte Komponente“ (S. 290) aufgeführt würden.

selbstverantwortlich und reflexiv treffen. Das Kodierparadigma liefert nach Ansicht von Breuer et al. (2018) einen „Orientierungsrahmen, dessen Vorgaben für die Modellbildung bei einer Vielfalt spezifischer Theorievarianten passend sein können“ (S. 289). Bei der Gestaltung des gegenstandsbegründeten theoretischen Gesamtmodells der hier vorliegenden Studie hat sich eine Orientierung am Kodierparadigma ebenfalls als sinnvoll erwiesen. So folgen etliche Kapitel des empirischen Teils dieser Modellierungslogik, und auch die Modellierung des gesamten theoretischen Modells (vgl. Abb. 49) baut auf den Modellkomponenten des Kodierparadigmas auf.

3.2.7 Emotionale Professionalität

Während der Durchführung der hier dargestellten Studie habe ich mich über mehrere Jahre an dem Begriff der emotionalen Kompetenz orientiert. Mir schienen die am Konstrukt der emotionalen Intelligenz geäußerten Kritikpunkte einleuchtend und gerechtfertigt. Gleichzeitig teilte ich nicht die Meinung derjenigen, die den Emotionen jegliche Bedeutung für das professionelle Handeln von Führungskräften absprachen und den Mehrwert von entsprechenden Forschungsarbeiten infrage stellten. Erinnerung sei an die Warnung von Asendorpf (2002), dass „das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet“ (S. 180) werde und die „berechtigte Kritik am Konzept der emotionalen Intelligenz die Erforschung emotionaler Kompetenzen“ (S. 181) nicht behindern solle (vgl. Kapitel 2.1.3).

Durch meine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl von Professor Nittel beschäftigte ich mich intensiv mit den unterschiedlichen Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Professionsforschung (unter anderem von Oevermann, 1996; Schütze, 1996; Stichweh, 1996). Gemeinsam mit Professor Nittel und Kollege Christian Spahn entstanden auch zwei Publikationen in diesem Bereich (Hodapp & Nittel, 2018; Nittel et al., 2018). Irgendwann im Laufe der recht weit fortgeschrittenen Datenerhebung und Datenauswertung kam ich quasi in Form eines abduktiven „Erkenntnisblitzes“ (vgl. Kapitel 3.1.4) zu der Einsicht, dass mit dem Begriff der „emotionalen Professionalität“ das zentrale Phänomen meiner Forschungsarbeit noch treffender beschrieben werden kann als mit dem Terminus der emotionalen Kompetenz. Der Haupttitel der Arbeit war geboren! Mit emotionaler Professionalität kann jener Zustand beschrieben werden, der einen „flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit“ (Nittel et al., 2018, S. 347) darstellt, und welcher von den pädagogischen Führungskräften in Bezug auf den professionellen Umgang mit den eigenen Emotionen und den Emotionen von anderen Personen immer wieder neu hergestellt werden muss.²⁹⁶

296 Im Zuge der schriftlichen Gutachten erhielt ich durch einen der Gutachter den Hinweis, dass die englischsprachige Version des Begriffs „emotionale Professionalität“ bereits von Jayne Osgood (2010) in ihrem Aufsatz „Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the ‘critically reflective emotional professional’“ verwendet wurde. Osgood (2010) verwendet den Begriff „emotional professionalism“ (S. 131) jedoch nicht so prominent, wie dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Fall ist. In ihrem diskursanalytischen Ansatz in der Tradition von Foucault geht es ihr vor allem um sogenannte „counter-discourses“: „Whilst neo-liberal discourses place an emphasis on rationalism, counter-discourses that emerge from the narratives tended towards prioritising an ethic of care in the quest for a version of ‘professionalism from within’“ (S. 126).“ Beiden Arbeiten gemeinsam ist, dass sie das Ziel verfolgen, emotionale Aspekte im erziehungswissenschaftlichen Professionalitätsdiskurs aufzuwerten, stärker in den Fokus wissenschaftlicher

Ein weiterer Vorteil beim Rekurs auf den Professionalitätsbegriff ist die Tatsache, dass emotionale Kompetenzen als Teilmenge von emotionaler Professionalität verstanden werden können. Emotionale Kompetenzen bilden folglich einen Teilbereich emotionaler Professionalität, emotionale Professionalität erschöpft sich jedoch nicht in emotionaler Kompetenz, sondern geht darüber hinaus und ermöglicht einen weiteren Blickwinkel. Gerade der Umgang mit emotional konnotierten und teilweise unauflösbaren beruflichen Spannungsverhältnissen und Paradoxien kann mit dem Professionalitätsbegriff sprachlich und inhaltlich adäquater und präziser gefasst werden. Insbesondere der differenztheoretische Ansatz von Professionalität eignet sich dazu, diese Merkmale des professionellen Handelns in den Blick zu nehmen (zum kompetenz- und differenztheoretischen Ansatz von Professionalität siehe Nittel, 2000, 2011; Nittel et al., 2018).

Im Zuge der fortschreitenden Datenanalyse zeigte sich, dass diese emotionsbezogenen Spannungsverhältnisse und Paradoxien eine zentrale Rolle mit Blick auf eine emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte spielen. Daher wird auf sie auch in einem eigenen Kapitel (vgl. Kapitel 4.7) ausführlich eingegangen. Durch die Verwendung des Professionalitätsbegriffs und die Integration des differenztheoretischen Ansatzes von Professionalität bietet die vorliegende Studie einen anderen Blick auf das Thema „Emotionen und Führung“, wie man es meist von den überwiegend psychologisch orientierten Studien gewohnt ist. Indem solche Forschungsarbeiten in der Regel in einem eher positivistischen Zugriff „nur“ emotionale Kompetenzen in den Blick nehmen, bleibt ein wesentlicher Aspekt des emotional konnotierten professionellen Handelns pädagogischer Führungskräfte unbeachtet.^{297, 298} Darin zeigt sich ein weiterer Mehrwert der vorliegenden Studie.

3.2.8 Problematik der zirkulären Argumentation

Durch einen der Gutachter wurde ich in dessen Gutachten auf eine forschungsmethodische Schwäche der Arbeit hingewiesen, auf die ich an dieser Stelle ebenfalls

Betrachtungen zu stellen und professionelles Handeln nicht als rein beziehungsweise überwiegend rational dominiertes Geschehen zu betrachten.

297 Saarni (2000) warnt ebenfalls vor einem zu einfachen, unterkomplexen und mechanistischen Verständnis von emotionaler Kompetenz: „From the perspective of a developmental psychologist, I believe we need to acknowledge explicitly the powerful roles played by context and the self in an individual's emotional functioning. Emotional competence, according to how I defined it, entails taking into account the individual's efficacy motivation for engaging in some emotion-eliciting encounter, the unique sorts of contextual demands and affordances available to that individual, and the values and beliefs the person brings to the emotional experience. Thus, a given measure or instrument could not possibly produce an outcome that said ‚this person A is more emotionally competent than person B‘, for this would disregard the transforming aspect of what happens when we interact with an emotionally affordant context: we change the context as a result.“ (Saarni, 2000, S.85) Aus einer konstruktivistischen Perspektive könne man emotionale Kompetenz, so Saarni (2000), eher als „ebb and flow process“ (S. 85) verstehen und weniger als stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Weiter führt sie dazu aus: „I suspect that it is something that we conclude after the fact, that we managed to function in an emotionally effective manner relative to our goals; but in the immediate emotion-laden challenge, we engage with a belief in our own emotional resilience. When that belief is fragile (because we are facing an unfamiliar context or emotional challenge) or poorly developed (because our unique social history has encumbered us with liabilities) then our emotional encounters are likely to result more often in ineffectual outcomes relative to our goals. Rest assured that all of us will experience emotional *in*competence at one time or another.“ (Saarni, 2000, S. 85)

298 Interessant ist an dieser Stelle auch der Hinweis von Kossack und Ludwig (2015), „dass im Rahmen des pädagogisch-psychologischen Kompetenzkonzepts keine Bezüge zum professionstheoretischen Diskurs“ (S. 211) hergestellt werden.

kurz eingehen möchte. Im Rahmen dieser Studie wurden im induktiven und deduktiven Teil der Arbeit die gleichen Datenbeispiele herangezogen. Dadurch besteht die Gefahr eines zirkulären Charakters in der Argumentation. Für eine zukünftige Überarbeitung der Studie wäre es daher durchaus sehr empfehlenswert, nochmals einige Interviews zu führen und das so gewonnene empirische Material ausschließlich als Belege und Illustrationsbeispiele in das theoretische Modell einfließen zu lassen. Mit dieser Erweiterung – der Verwendung von jeweils unterschiedlichen Datenbeispielen für den Entdeckungs- und den Darstellungszusammenhang der Studie – könnte das theoretische Modell gleichsam verifiziert werden. Im Zuge der Überarbeitung zum Zwecke der Buchpublikation der Studie wurde der Rat dieses Gutachters beherzigt und insbesondere das frühere Kapitel 4.2 („Kosmos der Gefühle“) komplett gestrichen. Die dadurch gewonnenen Einsparungen dienen nun als Belegstellen für das theoretische Modell, welches ab Kapitel 4.2 (neu) entwickelt wird.

4 Emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte – eine gegenstandsbezogene Theorie

„Überall herrschte höchste Nervosität. [...] Niemand sprach viel. Alle beschränkten sich auf den Austausch der notwendigsten Informationen. Der Schock saß zu tief. Rationales, professionelles Handeln oder wenigstens das Vorgeben desselben schien die einzige Strategie, der eigenen Gefühle Herr zu werden. [...] Irgendwann würde alles hervorbrechen. Hoffentlich nicht zum falschen Zeitpunkt.“
(Elsberg, 2012, S. 223 f.)

Dieses Kapitel bildet den Schwerpunkt der hier präsentierten qualitativen Studie. Darin wird eine gegenstandsbezogene Theorie emotionaler Professionalität pädagogischer Führungskräfte präsentiert. Im ersten Unterkapitel (Kapitel 4.1) werden die emotional konnotierten Phänomene aus der Sicht der Führungskräfte auf einer deskriptiven Ebene dargestellt. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Einblick in die Vielzahl und Vielfalt der emotionalen Situationen zu bekommen, mit denen pädagogische Leitungskräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert werden. Das zweite Unterkapitel (Kapitel 4.2) nimmt die emotional konnotierten Phänomene aus einer stärker analytischen – und weniger deskriptiven – Perspektive in den Blick und verdichtet die in den einzelnen Fallvignetten identifizierten Phänomene zu fallübergreifenden Kernkategorien. Im dritten Unterkapitel (Kapitel 4.3) werden die Bedingungen spezifiziert, welche zur Verursachung der emotional aufgeladenen Phänomene beigetragen beziehungsweise diese mitbedingt haben. Die Strategien, welche die Führungskräfte im Umgang mit emotional konnotierten, herausfordernden und/oder belastenden Situationen verwenden, werden in Kapitel 4.4 dargestellt. In einem weiteren Unterkapitel (Kapitel 4.5) werden situative und situationsübergreifende Einflussfaktoren präsentiert. Anschließend wird darauf eingegangen, welche Konsequenzen sich aus dem Umgang der Akteurinnen und Akteure mit den emotional aufgeladenen Phänomenen ergeben (Kapitel 4.6). Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass das Handeln der Führungskräfte in vielen Fällen von emotional konnotierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien gekennzeichnet beziehungsweise geprägt und überformt ist. Auf diese wird in Kapitel 4.7 eingegangen. Das vierte Kapitel endet mit der komparativen Analyse, also mit der Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede, welche sich beim Vergleich der drei pädagogischen Berufsgruppen zeigen

(Kapitel 4.8). Zusammenfassend ist es das Ziel des vierten Kapitels (empirischer Teil), ein umfassendes Verständnis davon zu ermöglichen, was eine emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte kennzeichnet, und aufzuzeigen, welche Relevanzen Emotionen und Gefühle bezüglich des professionellen Handelns von pädagogischen Führungskräften haben.

4.1 Das Phänomen: die situationsspezifische Perzeption von Emotionen

Eines der Ziele der vorliegenden Arbeit ist es, ein empirisch abgesichertes Bild davon zu bekommen, in welchem Spektrum von unterschiedlichen Situationen sich die Wirkmächtigkeit von Emotionen und Gefühlen in der Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte entfaltet. Die Experteninterviews mit den Führungskräften aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich und dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung dienen dazu, Beschreibungen von emotional konnotierten Situationen durch das pädagogische Leitungspersonal zu evozieren. In diesem Kapitel wird diese Vielfalt emotional aufgeladener Situationen wiedergegeben.²⁹⁹ Insgesamt konnten in den dreizehn Interviews 47 Situationsbeschreibungen identifiziert werden, die von den Führungskräften ausführlich genug geschildert wurden, so dass eine rekonstruktive Analyse dieser Fälle angebracht erscheint.

Um einen besseren Überblick über die Fälle zu bekommen, wurden diese zunächst danach geordnet, ob die pädagogischen Führungskräfte die jeweiligen Situationen positiv oder negativ wahrgenommen hatten. In einem nächsten Schritt wurden die Situationsbeschreibungen unter inhaltlichen Gesichtspunkten nach den in den einzelnen Fallvignetten beteiligten Akteurinnen und Akteuren systematisiert. Dazu wurden die vier folgenden Kategorien gebildet: 1. Die Klientel und sonstige Bezugspersonen, 2. Die Mitarbeitenden, 3. Das Leitungsteam, 4. Der Träger, Vorgesetzte³⁰⁰, politische Entscheidungsgremien und die Gesamtorganisation. Diese Gruppenbildung wurde sowohl für positiv als auch negativ konnotierte Situationsdarstellungen vorgenommen, sodass sich auf inhaltlicher Ebene insgesamt acht Gruppen voneinander unterscheiden lassen (vgl. Tabelle 3).

Die einzelnen Situationsdarstellungen sind jeweils so aufgebaut, dass zunächst eine deskriptive Fallbeschreibung erfolgt. Dazu werden die Situationen mit ihren Facetten, Ausprägungen, Hintergrundinformationen und Verläufen dargestellt. Um es mit den Worten der Grounded Theory zu sagen: Es geht um die Beschreibung der zu analysierenden Phänomene.

299 Diese vergleichsweise ausführliche Darstellung der Fallvignetten lässt sich auch damit begründen, dass nach Ansicht von Hoffmann-Riem (1994) im qualitativen Paradigma bereits die „Dokumentation des durch die Forschungssubjekte strukturierten Forschungsgegenstandes“ (S. 29) als Teil des zu erzielenden Wissens gelte.

300 Die Kategorie „Vorgesetzte“ bezieht sich in diesem Fall auf weisungsbefugte Personen, die nicht Teil des eigentlichen Leitungsteams sind. Im Elementarbereich und der Erwachsenen-/Weiterbildung sind dies beispielsweise Trägerverantwortliche, im Bereich der Schule etwa das Regierungspräsidium. Wird umgekehrt zum Beispiel der Fall einer stellvertretenden Schulleiterin geschildert, die von einem Konflikt mit dem ihr vorgesetzten Schulleiter berichtet, so wurde diese Situationsbeschreibung der Kategorie „Das Leitungsteam“ zugeordnet.

Tabelle 3: Systematisierung der Situationsbeschreibungen

	SITUATIONSBESCHREIBUNGEN	
	Negativ konnotiert	Positiv konnotiert
SOZIALE EINHEITEN		
Die Klientel¹ und sonstige Bezugspersonen	Kapitel 4.1.1.1	Kapitel 4.1.2.1
Die Mitarbeitenden	Kapitel 4.1.1.2	Kapitel 4.1.2.2
Das Leitungsteam²	Kapitel 4.1.1.3	
Der Träger, Vorgesetzte, politische Entscheidungsgremien und die Gesamtorganisation	Kapitel 4.1.1.4	Kapitel 4.1.2.3
¹ Diese Kategorie umfasst auch die Gruppe der Eltern als relevante Akteurinnen und Akteure. In der empirischen Untersuchung von Schütz (2017) zeigte sich beispielsweise, dass viele der befragten Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur Kinder und Schüler:innen zu ihrer Klientel zählen, sondern ebenso die Eltern. Auch diese stünden im Fokus pädagogischer Bemühungen. ² Bezüglich des Leitungsteams konnte aus dem Datenmaterial keine einzige emotional positiv konnotierte Situationsbeschreibung entnommen werden. Gleichwohl betonen die Führungskräfte an einigen Stellen in den Interviews, wie wichtig etwa die stellvertretenden Schulleiter:innen für sie in der täglichen gemeinsamen Arbeit sind.		

Anschließend werden die einzelnen Fallvignetten mittels des offenen und axialen Kodierens der Grounded Theory rekonstruktiv analysiert. Das Ergebnis dieser Analyse wird in Form einer Abbildung visualisiert. Bei der Darstellung der Analyseergebnisse der einzelnen Situationsbeschreibungen erfolgte eine Orientierung am Kodierparadigma der Grounded Theory, wie es von Strauss (1998) sowie Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagen wurde. Dieses hat sich bei der rekonstruktiven Analyse als äußerst ergiebig erwiesen. Mittels des Kodierparadigmas können die zentralen Phänomene, die ursächlichen und intervenierenden Bedingungen, die situationspezifischen Kontextfaktoren, die Strategien der beteiligten Akteurinnen und Akteure und die Konsequenzen einzelner emotional konnotierter Phänomene sowie deren Eigenschaften und Dimensionen offengelegt werden (vgl. Kapitel 3.1.6.1). Eine gründliche Einzelfallanalyse scheint auch deswegen angebracht, weil diese die „Voraussetzung für die späteren Arbeitsschritte der Ablösung vom Einzelfall und der Generierung von verallgemeinerbaren theoretischen Aussagen ist“ (Detka, 2005, S. 352).

Die Situationsbeschreibungen orientieren sich überwiegend an der Binnenperspektive der Akteurinnen und Akteure, während für die rekonstruktive Analyse – dargestellt anhand der Abbildungen – eine Beobachter:innen- beziehungsweise Außenperspektive eingenommen wird. Dies leitet sich auf der einen Seite aus dem Umstand ab, dass man die Beschreibungen und Deutungen der „Betroffenen“ als Forscherin und Forscher sehr ernst nehmen sollte, wenn es um deren innere Gefühlslagen geht. Auf der anderen Seite verlangt die Rekonstruktion des äußeren Handlungsrahmens die Betrachtung und Analyse aus einer externen Beobachtungsperspektive. Bezüglich der Benennung der jeweiligen Phänomene wird nicht der

Anspruch erhoben, die Fälle vollständig abzubilden. Stattdessen wurde versucht, das Wesentliche der einzelnen Situationsphänomene zu identifizieren und mit wenigen Worten angemessen zu beschreiben.

Die in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung häufig anzutreffende Auswahl von wenigen Eckfällen (zum Beispiel im Zuge der Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews) scheint für das Anliegen der vorliegenden Arbeit wenig zielführend. Stattdessen wurde es als sinnvoller erachtet, möglichst viel Material aus den verschiedenen Interviews in diesem Kapitel darzustellen. Dadurch sollen die Leserin und der Leser einen Eindruck von der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der emotional aufgeladenen Situationen bekommen, mit welchen sich die pädagogischen Führungskräfte in ihrem Berufsalltag auseinandersetzen müssen.³⁰¹ Gleichwohl gab es bei der Anfertigung dieses Kapitels einen unauflösbaren Widerspruch: Auf der einen Seite gab es den Wunsch, möglichst viel Datenmaterial zu entfalten und dabei den Detaillierungsgrad nicht zu gering zu halten, sodass man sich als Leser:in ein Bild von der jeweiligen Situation machen kann. Auf der anderen Seite sollte die Länge dieses Kapitels einen bestimmten Umfang nicht übersteigen. Dies verlangte eine möglichst kurze Darstellung der einzelnen Situationen, ohne dabei jedoch für das Verständnis der einzelnen Phänomene wesentliche Aspekte auszuklammern. An den Stellen, an denen die Schilderungen der Informantinnen und Informanten lückenhaft sind, müssen diese Auslassungen in der Regel hingenommen werden. Es sei denn, fehlende Angaben konnten durch entsprechende Recherchen im Nachhinein ergänzt werden.

Für die Darstellungen in Form der Fallvignetten wurden aus dem Datenmaterial diejenigen Situationsbeschreibungen ausgewählt, welche zum einen eine auf den ersten Blick deutlich erkennbare emotionale Konnotation aufwiesen und zum anderen durch die befragten Führungskräfte mit einem ausreichenden Detaillierungsgrad geschildert wurden. Dies erschien für einen analysierenden Nachvollzug der Situationsbeschreibungen notwendig. Es konnten aus allen geführten Interviews entsprechende Situationsbeschreibungen entnommen werden, wobei sich deren Anzahl deutlich zwischen den einzelnen Interviews unterscheidet. In den Tabellen 4 und 5 ist dargestellt, wie viele Situationsbeschreibungen aus den jeweiligen Interviews berücksichtigt wurden. Ebenso kann aus den beiden Tabellen abgelesen werden, welchen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sich die einzelnen Fälle zuordnen lassen. Außerdem geben die Tabellen Auskunft darüber, wie das Verhältnis von negativ zu positiv konnotierten Situationsbeschreibungen ist. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um keine repräsentativ-statistische Erhebung handelt, müssen quantifizierende Aussagen, die auf Basis dieser Zahlen getroffen werden, äußerst vorsichtig erfolgen. Im Rahmen der komparativen Analyse in Kapitel 4.8 wird ausführlich auf diese bereichsspezifische Verteilung der Situationsbeschreibungen eingegangen.

301 Man könnte die im Rahmen dieses Kapitels dargestellten Situationsbeschreibungen auch als funktionales Äquivalent zu einer strukturellen Beschreibung betrachten, wie sie beispielsweise bei autobiografisch-narrativen Interviews angefertigt werden. Diese fallen häufig ebenfalls vergleichsweise umfangreich aus.

Tabelle 4: Verteilung der emotional negativ konnotierten Situationsbeschreibungen

	Die Klientel und sonstige Bezugspersonen	Die Mitarbeitenden	Das Leitungsteam	Der Träger, Vorgesetzte, politische Entscheidungsgremien und die Gesamtorganisation	Negativ gesamt
1. A. Ackermann	2	2		1	5
2. Dr. B. Bender	3	1			4
3. C. Cloos				1	1
4. D. Döring				2	2
5. E. Eichin	3	1	2		6
6. F. Fischer	2				2
7. G. Greiner		1			1
8. H. Huber		2			2
9. I. Imholz		2		1	3
10. J. Jäger			2		2
11. Dr. K. Klett	3	2			5
12. L. Lohmann	1		1	3	5
13. M. Meisner		1			1
Elementarbereich	4 (25%)	6 (38%)	1 (6%)	5 (31%)	16
Sekundarbereich	9 (50%)	5 (28%)	4 (22%)	0 (0%)	18
Erwachsenenbildung	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	3 (60%)	5
Gesamt	14	12	5	8	39

Tabelle 5: Verteilung der emotional positiv konnotierten Situationsbeschreibungen

	Die Klientel und sonstige Bezugspersonen	Die Mitarbeitenden	Das Leitungsteam	Der Träger, Vorgesetzte, politische Entscheidungsgremien und die Gesamtorganisation	Positiv gesamt
1. A. Ackermann	1			1	2
2. Dr. B. Bender					
3. C. Cloos					
4. D. Döring					
5. E. Eichin	1				1
6. F. Fischer					
7. G. Greiner					
8. H. Huber					
9. I. Imholz					
10. J. Jäger		1			1
11. Dr. K. Klett	1			1	2
12. L. Lohmann				2	2
13. M. Meisner					
Elementarbereich	1 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (75%)	4
Sekundarbereich	2 (50%)	1 (25%)	0 (0%)	1 (25%)	4
Erwachsenenbildung	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
Gesamt	3	1	0	4	8

4.1.1 Konflikt- und krisenhaft wahrgenommene Situationen und Ereignisse

4.1.1.1 Die Klientel und sonstige Bezugspersonen

1 Drohender Suizid einer Schülerin

Schulleiter Dr. Bernd Bender beschreibt den Fall eines drohenden Suizids einer Schülerin seines Gymnasiums. Eine Schülerin sei eines Tages auf das Dach der Schule geklettert, woraufhin eine Mitschülerin die Klassenlehrerin informiert habe, welche wiederum die Beratungslehrkraft eingeschaltet habe. Die Beratungslehrkraft sei dann auf das Dach der Schule gestiegen, um die vom Suizid bedrohte Schülerin herunterzuholen. Schließlich habe die Information auch Herrn Bender selbst erreicht, der unmittelbar darauf eine „Alarmkette“ (BB, 14:10) in Gang gesetzt habe, indem er den Notruf gewählt habe, woraufhin ein Krisenkommando, bestehend aus Feuerwehr und Notärzten, an die Schule gekommen sei. Seine Rolle in dieser Situation beschreibt Dr. Bender wie folgt: *„Ich war als Schulleiter, äh, immer mit dabei, aber immer so im Hintergrund, dass ich in meiner Rolle als Schulleiter möglichst nicht wie ein Wächter oder wie eine Wachperson dabei stand, sondern den beteiligten Lehrkräften dann den Spielraum gelassen habe“* (BB, 14:25/14:55). Als Folge dieses Suizidversuches sei es nach Aussage von Schulleiter Bender nötig gewesen, Gespräche sowohl mit der Beratungslehrkraft als auch mit dem alleinerziehenden Elternteil der betroffenen Schülerin zu führen. Mit der Beratungslehrkraft habe er die Frage erörtert, ob es richtig gewesen sei, einfach auf das Dach zu klettern, ohne vorher die Information an den Schulleiter weiterzugeben oder direkt externe Hilfe anzufordern. Herr Bender zeigt jedoch durchaus Verständnis für das Verhalten der Beratungslehrkraft und bezeichnet dieses als *„ganz spontane menschliche Reaktion“* (BB, 15:10). Glücklicherweise sei die ganze Sache ja gut verlaufen. Auch mit dem alleinerziehenden Elternteil habe Dr. Bender im Anschluss an die Krisensituation ein Gespräch geführt. Vonseiten des Elternteils wurde der Schule und der Lehrkraft der Vorwurf gemacht, dass die Tochter überhaupt auf das Dach steigen konnte. Als Grund für den drohenden Suizid der Schülerin sieht Herr Bender eine von ihm vermutete schwere psychische Erkrankung der Schülerin. In mehreren Gesprächen mit der Mutter habe er daher darauf gedrängt, dass das Kind in eine *„stationäre Beschulung überführt“* (BB, 16:00) werde. Dies sei letztendlich auch gelungen, aber dafür habe es vieler Gespräche mit den unterschiedlichen beteiligten Akteurinnen und Akteuren bedurft, wie etwa mit dem Gesundheitsamt, der psychologischen Beratungsstelle, dem behandelnden Arzt, der *„widerständigen“* (BB, 16:27) Mutter sowie der Beratungslehrkraft.

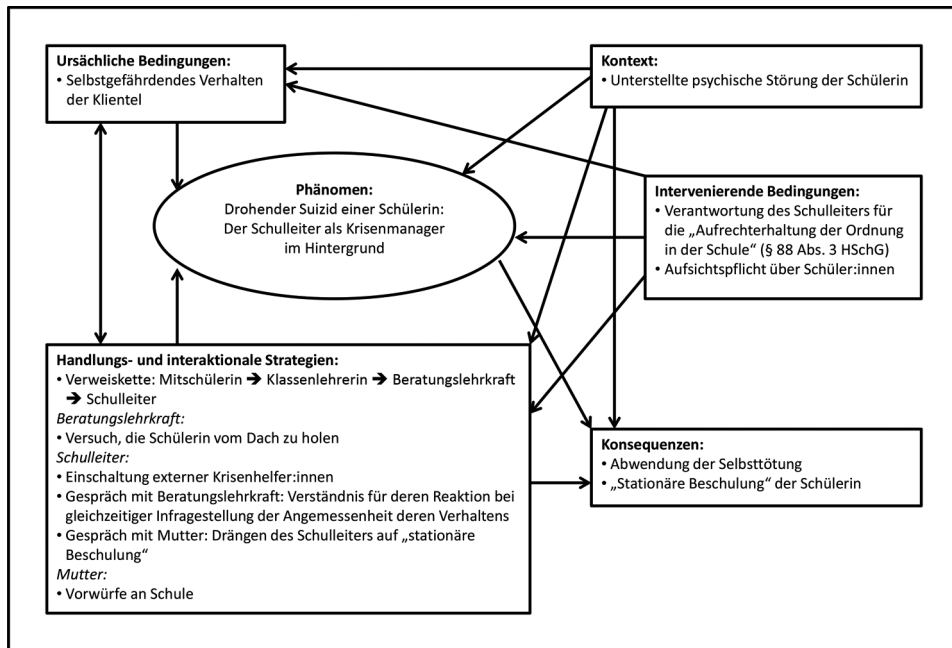


Abbildung 1: Drohender Suizid einer Schülerin

2 Vorwurf der Körperverletzung einer ehemaligen Schülerin gegenüber einem Lehrer

Frau Eichin berichtet von einem Vorfall, der sich kurz vor dem Zeitpunkt des Interviews in Zusammenhang mit dem Abistreich ereignet habe. Eine „Schülerin“, die zum damaligen Zeitpunkt bereits nicht mehr zur Schule gehörte, sei morgens durch die Schule gelaufen und dabei ihrem ehemaligen Deutschlehrer begegnet. Frau Eichin gegenüber habe der Kollege erklärt, dass die Schülerin die Tür von dem Klassenzimmer zugetreten habe, in welches er sich gerade begeben wollte. Nach Aussage der Schülerin habe sie dies jedoch nicht getan. Anschließend habe die Schülerin mit zwei weiteren Personen das Schulgebäude verlassen, woraufhin ihr der Lehrer etwas nachgerufen habe. Die Schülerin behauptet, dass sie das Rufen des Lehrers zwar gehört, dieses aber nicht auf sich bezogen habe. Daraufhin habe der Lehrer ebenfalls das Gebäude verlassen, die Schülerin am Arm gepackt, sie wieder in das Innere der Schule gezogen und sie zur Rede gestellt. Die Schülerin sei mit diesem Vorfall am nächsten Tag bei Frau Eichin vorstellig geworden, nachdem die Schülerin zuvor bereits mehreren Lehrkräften von dem Geschehen berichtet hatte. Frau Eichin habe dann für den nächsten Werktag – ein Montag – ein Gespräch mit der Schülerin und dem Lehrer angesetzt. Dieses wurde mit einem Handschlag und einer entsprechenden Entschuldigung des Lehrers beendet. Bei dem Gespräch seien auch die zwei Zeuginnen anwesend gewesen, wobei diese nur den Armgriff und nicht das Zuschlagen der Tür des Klassenzimmers beobachtet hätten. Die beiden Zeuginnen habe Frau Eichin zunächst nicht in das Gespräch miteinbezogen, son-

dern stattdessen mit diesen im Anschluss ein weiteres Gespräch geführt.³⁰² Sie habe diese gebeten, zukünftig direkt mit Beteiligten zu sprechen und nicht mit Dritten. Daraufhin sei eine der beiden Zeuginnen aufgestanden und wortlos gegangen. Auch die andere Zeugin sowie die betroffene Schülerin seien dann im Anschluss an das Gespräch nach einer Verabschiedung von Eveline Eichin gegangen. Durch einen bislang unbeteiligten Lehrer habe sie im Anschluss erfahren, dass diese drei Personen unmittelbar nach der Aussprache zur Polizei gegangen seien. Dort hätten sie sich erkundigt, ob der Vorfall für eine Anzeige wegen Körperverletzung ausreiche. Einer anderen Lehrkraft habe die Schülerin außerdem per E-Mail geschrieben, dass sie erwarte, dass die Schulleitung diesen Vorfall beim Regierungspräsidium melde. Tue die Schulleitung dies nicht, würde sie selbst dort Anzeige erstatten. In dem Gespräch mit Frau Eichin habe die Schülerin diese Erwartung aber zu keinem Zeitpunkt thematisiert. Stattdessen habe sie dem Lehrer die Hand gegeben, sich verabschiedet und sei gegangen. In dieser Situation fühlte Eveline Eichin sich „*sehr hilflos*“ (EE, 42:22). Sie habe versucht, den Konflikt auf der „*zwischenmenschlichen Ebene*“ (EE, 42:29) zu lösen. Der Lehrer sei bereit gewesen einzugestehen, dass er einen Fehler begangen habe. Die Schülerin habe die Entschuldigung akzeptiert. Trotzdem setze sich der Konflikt – jetzt auf einer formaljuristischen Ebene – weiter fort. Die Lehrkraft habe sich ganz eindeutig nicht vorschriftsmäßig verhalten. Nach Ansicht von Frau Eichin könne aber ein solches Verhalten in einer Situation wie nach dem Abstreich, wenn die Stimmung „*aufgeheizt*“ (EE, 42:56) sei, vorkommen und müsse auch entschuldbar sein, wenn die Lehrkraft ihr Fehlverhalten einsehe und sich dafür entschuldige.

Die Hilflosigkeit von Frau Eichin leite sich daraus ab, dass ihrer Ansicht nach auf der einen Seite die Schülerinnen und Schüler alles Mögliche tun und behaupten können – manchmal würden Lehrkräfte auch angespuckt oder verunglimpft. Auf der anderen Seite würden Lehrer:innen bei jedem kleinsten Fehltritt sofort zur Rechenschaft gezogen. Die stellvertretende Schulleiterin empfindet diese Situation als „*empörend*“ (EE, 43:23). Sie ergänzt, dass dies nicht bedeute, dass man als Lehrkraft nicht vorsichtig sein müsse, etwa sexuellen Missbrauch betreffend. Dieser Vorfall sei ihrer Ansicht nach jedoch überschaubar gewesen. Schließlich resümiert sie: „*Das ist so eine emotionale Situation, die mich belastet*“ (EE, 43:37). Auf das von ihr in Zusammenhang mit diesem Vorfall mehrfach angesprochene eigene Gefühl der Hilflosigkeit bezogen und worauf sich dieses zurückführen lässt, ergänzt Eveline Eichin: „*Die bezieht sich schon auf den Eindruck, über die Jahre entstanden, dass man vom Dienstherrn, wenn es brenzlig wird, nicht gedeckt und, ähm, festgehalten wird*“ (EE, 43:53/44:02). Der Wunsch von Frau Eichin sei ein klareres Bekenntnis des zuständigen Ministeriums und Regierungspräsidiums zur Wahrnehmung der Fürsorgepflicht gegenüber den Schulleitenden und den Lehrkräften. Dies bedeute nicht, dass man sich dann als

302 Bei der Rekonstruktion des Interviews lässt sich nicht zweifelsfrei feststellen, ob die beiden Zeuginnen das Gespräch zwischen stellvertretender Schulleiterin, Lehrer und betroffener Schülerin mitverfolgt haben. Ebenso ist unklar, ob die Schülerin bei dem Gespräch der stellvertretenden Schulleiterin mit den beiden Zeuginnen beteiligt war oder beispielsweise vor dem Zimmer, in welchem das Gespräch stattfand, gewartet hat.

Schulleiter:in oder Lehrkraft alles erlauben könne. Vielmehr gehe es darum, dass die Interessen der Mitarbeiter:innen angemessen vertreten und gewahrt würden.

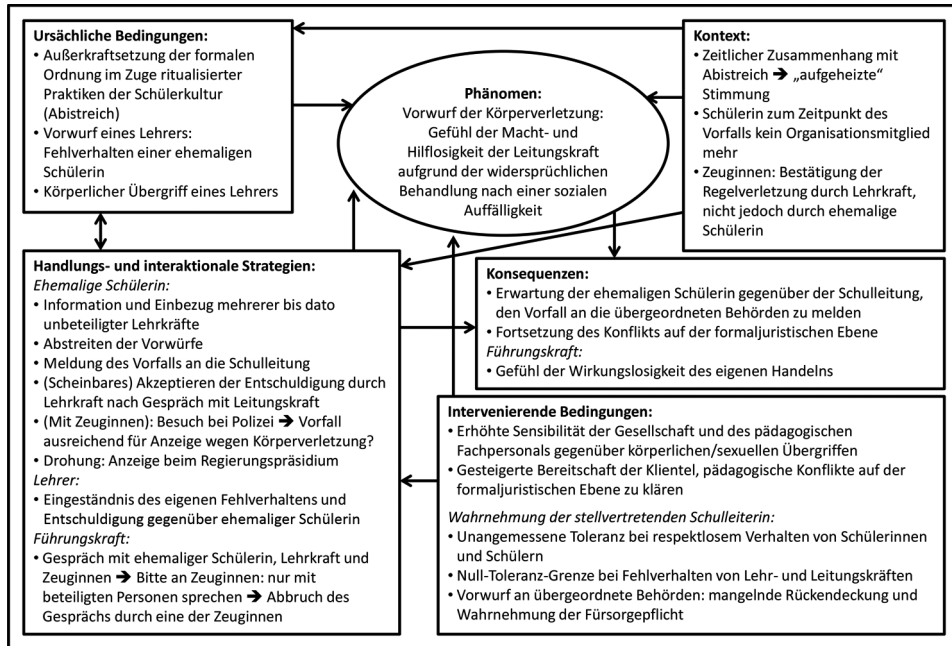


Abbildung 2: Vorwurf der Körperverletzung einer ehemaligen Schülerin gegenüber einem Lehrer

3 Vorwurf der sexuellen Belästigung gegenüber einem Dozenten

Felix Fischer berichtet von einem Vorfall, welcher sich im Rahmen der Berufsfeldorientierung ereignet habe. So habe ein junges Mädchen den Vorwurf erhoben, dass ein für die Ausbildung zuständiger Dozent ihr in den Ausschnitt geschaut habe und ihr körperlich zu nahe gekommen sei. Auch wenn es sich bei dem Ereignis nach Ansicht von Herrn Fischer um „nichts Dramatisches“ (FF, 61:25) gehandelt habe, habe die anschließende Bearbeitung des Vorfalls umfangreiche Gespräche mit Lehrenden, Eltern und dem Ausbilder nach sich gezogen, um herauszufinden, was genau vorgefallen sei. Im Rahmen dieser Gespräche sei schließlich herausgekommen, dass das Mädchen zu Hause Probleme mit ihrem Stiefvater gehabt hätte. Man habe dafür gesorgt, dass das Mädchen psychologisch betreut wird. Die ganze Situation habe Felix Fischer „sehr bewegt“ (FF, 62:03), da es in seinen Augen dabei nur Verlierer gegeben habe. Zum einen konnte er dem Mädchen nicht helfen, da dies weit von seinem Aufgabenbereich entfernt gewesen sei. Zum anderen habe er aber auch dem in seinen Augen unschuldigen Ausbilder nicht helfen und verhindern können, dass dessen Ruf ruiniert wurde. Wenn man als Mann mit einem solchen Vorwurf konfrontiert würde, sei es ganz schwer, diesen Vorwurf mit sachlichen Argumenten zu entkräften, da die eigene Glaubwürdigkeit durch den Vorwurf bereits stark eingeschränkt sei. Daher sei in der damaligen Situation besonders wichtig gewesen, dass

andere Mitschülerinnen bestätigt hätten, dass der Ausbilder nicht übergriffig wurde. Hätte man nur die Schilderung des Mädchens gehabt, welche den Ausbilder der sexuellen Belästigung bezichtigt hatte, so hätte man eventuell auch die Darstellungen des Ausbilders nicht mehr für vollständig glaubwürdig befunden. Es sei somit eine „ganz heikle“ (FF, 63:07) Situation gewesen. Der Leiter der Aus- und Weiterbildungseinrichtung sei „sehr unglücklich“ (FF, 63:15) gewesen, da ihm die damalige Situation deutlich vor Augen geführt habe, dass man in eine existenziell bedrohliche Lage geraten und nichts dagegen unternehmen könne. Es stünden dann Anschuldigungen im Raum, die man nie mehr ganz loswerden würde. Deshalb habe er versucht, den Ausbilder zu schützen, nachdem er sich vergewissert hatte, dass es sich bei dem Vorwurf um eine haltlose Anschuldigung gehandelt habe. Das Schlimmste in der Situation sei für ihn, so Felix Fischer, das Gefühl der Machtlosigkeit gewesen. Egal wie viele Gespräche er auch geführt habe, immer seien neue Varianten des vermeintlichen Tathergangs aufgetaucht, sodass man den Vorfall nicht habe abschließen können. Wäre dieser Vorfall an die Öffentlichkeit gelangt, so ist sich Herr Fischer sicher, wäre dies sowohl für den Ausbilder als auch die Institution eine „Rufschädigung sondergleichen“ (FF, 64:25) gewesen, auch wenn sich schließlich herausgestellt hätte, dass der Vorwurf unbegründet war.

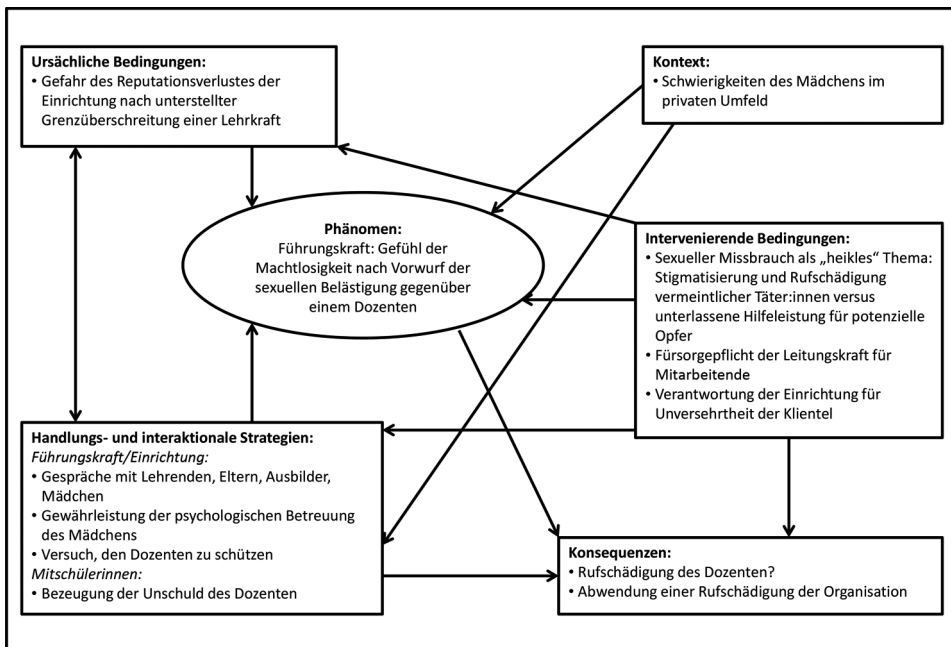


Abbildung 3: Vorwurf der sexuellen Belästigung gegenüber einem Dozenten

4 Eskalationen im Rahmen eines Abistreiches

Dr. Bernd Bender berichtet von Vorfällen, die sich im Rahmen eines Abistreiches ereignet hatten. So sei es durch Schüler:innen des Gymnasiums zu massivem Alkoholmissbrauch und Vandalismus auf dem Schulgelände gekommen. Er habe durch Gespräche versucht, eine Eskalation zu verhindern. Seine Interventionsversuche seien jedoch erfolglos geblieben und die ganze Situation habe schließlich mit einem Polizeieinsatz geendet. Als Konsequenz aus diesem Vorfall habe er seine bereits konzipierte Rede für die Abiturfeier geändert und vor der gesamten Schulöffentlichkeit und in Anwesenheit der Eltern den Schülerinnen und Schülern *„die Leviten gelesen“* (BB, 72:59). Er habe in seiner Rede die Themen Alkoholismus, aus der Rolle fallen, Reifezeugnis und Anspruch seiner Schule aufgegriffen. Nach Ansicht von Bernd Bender habe er in dieser Situation als Privatperson reagiert, der es ein Anliegen war, auf die Vorkommnisse einzugehen und diese nicht unkommentiert durchgehen zu lassen. Zudem sei der erzieherische Anspruch in seiner ehemaligen Rolle als Lehrer dabei reaktiviert worden. Hätte er ausschließlich aus seiner Funktion als Schulleiter agiert, dann hätte er das Ganze einfach an sich *„abtropfen lassen“* (BB, 73:09). Mit seiner Rede habe er in der gesamten Stadt einen vehementen Widerstand ausgelöst. Die Schüler:innen seien wütend gewesen und hätten *„gerade noch so die Zeugnisse aus meiner Hand empfangen“* (BB, 73:53). Er ergänzt, dass er sich zu einem späteren Zeitpunkt mit den Schülerinnen und Schülern getroffen habe und den Konflikt erfolgreich klären konnte. In der Situation selbst sei es aber *„sehr, sehr hart“* (BB, 74:00) gewesen. Die Eltern seien ebenfalls wütend gewesen und hätten sich darüber beschwert, dass Dr. Bender die Abiturfeierlichkeiten mit seiner unpassenden Rede zerstört habe und man die Schule nicht mehr empfehlen könne. Diese Reaktion der Schüler:innen und Eltern habe Dr. Bender nicht antizipiert. Er habe schon damit gerechnet, dass es kurzzeitig etwas ernster werden könnte. Aber gerade das Unverständnis der Eltern, die – so der Eindruck des Schulleiters – eigentlich nur einen lustigen Abend verbringen wollten, habe ihn überrascht. Er selbst habe sich in dieser Situation isoliert und *„sehr allein“* (BB, 77:23) gefühlt, da er zum damaligen Zeitpunkt auch keinen Stellvertreter oder Stellvertreterin gehabt habe. Bestärkt gefühlt habe er sich jedoch durch das klare Bekenntnis der Schule, dass man dort keinen Alkohol dulde sowie die Rückendeckung, welche er aus dem Kollegium erfahren habe.

Im Nachgang der Abiturfeier habe es etliche Gespräche etwa mit Schülerinnen, Schülern und Elternvertreterinnen und -vertretern gegeben. Zwei Jahre später sei die ganze Situation schließlich bereinigt gewesen. Auch wenn er selbst zwar in dieser Situation *„pädagogisch-moralisch im Recht“* (BB, 74:41) gewesen sei, so habe es ihn doch *„ein bisschen gewurmt“* (BB, 74:43), dass es ihm nicht gelungen sei, die Schüler:innen davon abzuhalten, *„so einen Blödsinn“* (BB, 74:47) zu machen.

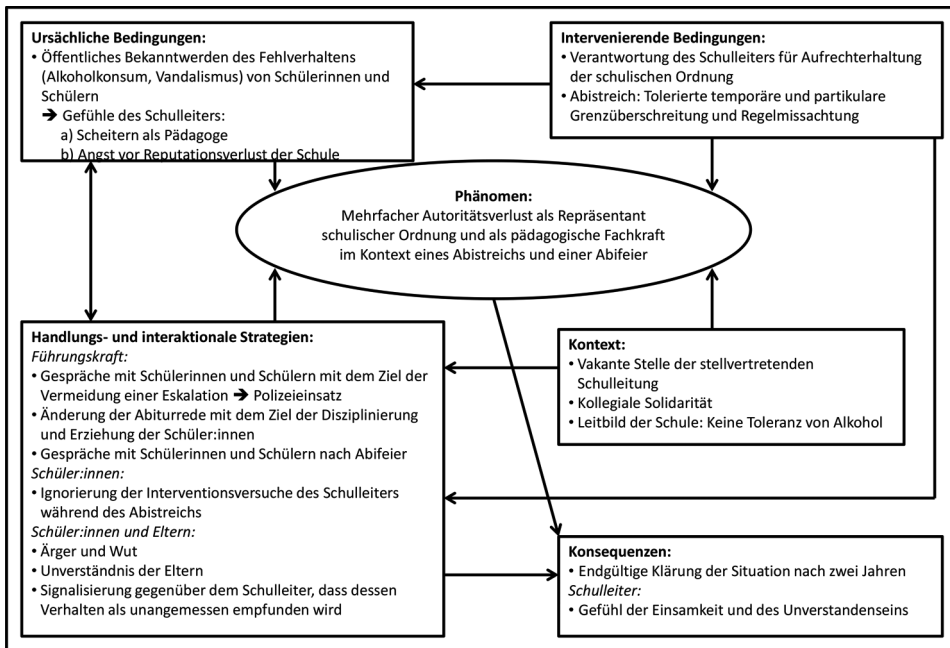


Abbildung 4: Eskalation im Rahmen eines Abstreiches

5 Tödlicher Unfall eines Schülers

Dr. Bernd Bender berichtet, wie ein Schüler während seiner Zeit als Schulleiter tödlich verunglückte. Der Schüler stammte, so Bender, aus einer Hochbegabtenklasse, die bei den Lehrkräften besonders beliebt gewesen sei. Der Schüler sei abends mit dem Zug in eine nahegelegene Stadt zum Musizieren gefahren. Er habe den heranahenden Zug nicht gesehen, sei unter der Schranke hindurchgegangen und dabei vom Zug erfasst und überfahren worden, wodurch der Schüler verstarb. Der Klassenlehrer sei vom Vater des Jungen morgens angerufen worden, um ihm von dem tödlichen Unfall zu berichten. Der Klassenlehrer sei mit dieser Information an ihn herantreten, woraufhin man sich im Schulleitungsteam unter Einbezug von Religionslehrkräften zusammengesetzt und beraten habe, wie man mit der Situation umgehe. Vor allem sei es darum gegangen, dass sich die Information nicht unkontrolliert verbreitet. Er habe die anwesenden Lehrer:innen im Lehrerzimmer persönlich informiert, die Lehrkräfte, die nicht anwesend waren, über E-Mail. Er habe den Lehrkräften mitgeteilt, dass er am kommenden Vormittag auch die Schüler:innen über den Vorfall per Durchsage informieren werde. Zum Zeitpunkt seiner Ansprache an die Schüler:innen seien in jeder Klasse Lehrkräfte vor Ort gewesen. Er habe den Vorfall kurz geschildert und sie hätten im Anschluss eine Schweigeminute für den verunglückten Schüler abgehalten. Zur gleichen Zeit hätten sie in der Schule einen Tisch aufgebaut mit einer Kerze, einem Bild des Jungen und einem Kondolenzbuch. Es sei für Dr. Bender sehr beeindruckend gewesen zu erleben, wie die Schüler:innen in den kommenden Pausen still zu dem Tisch gegangen seien und sich

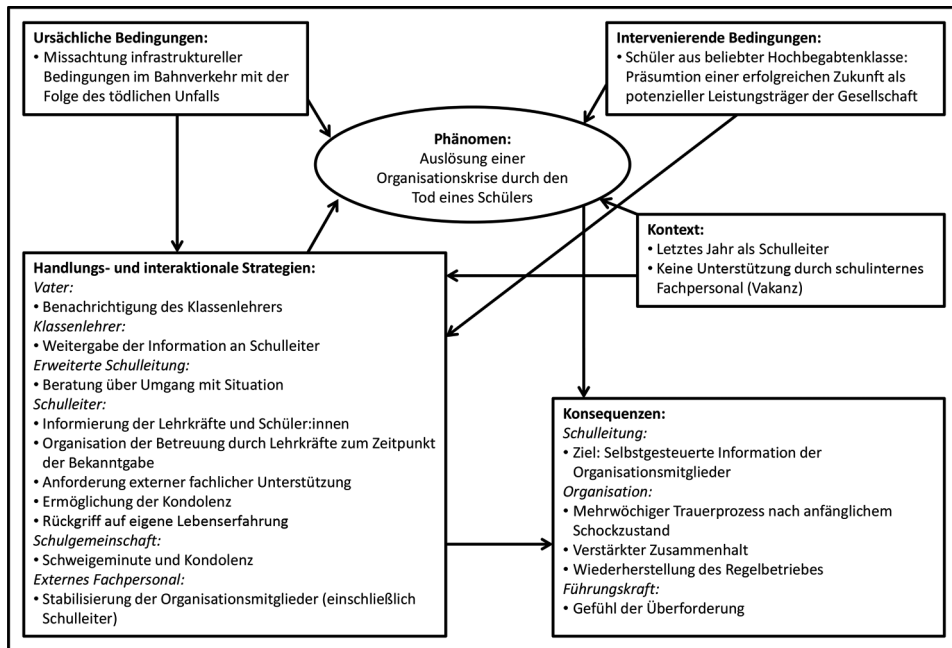


Abbildung 5: Tödlicher Unfall eines Schülers

dort in das Kondolenzbuch eingetragen hätten. Dr. Bender ergänzt, dass sich dieser Vorfall in seinem letzten Jahr als Schulleiter ereignet habe und es seine „*härteste Situation überhaupt*“ (BB, 18:41) und ein „*derartiger Schock*“ (BB, 19:06) für alle Beteiligten gewesen sei. Erschwerend sei für den Schulleiter in dieser Situation hinzugekommen, dass er zum damaligen Zeitpunkt auf keine Beratungslehrkraft oder andere entsprechend geschulte Fachkräfte zurückgreifen konnte. Es habe zwar ein Krisenteam an der Schule gegeben. Dieses sei jedoch ebenfalls von dem Vorfall betroffen gewesen und hätte unter Schock gestanden. Er habe dann zunächst mit Unterstützung des Krisenteams des Regierungspräsidiums und der psychologischen Beratungsstelle versucht, die Klasse des verunglückten Schülers wieder zu stabilisieren: „*Die Kinder zu beraten, die standen ja alle unter einem vollständigen Schock. Die ganze Schule stand unter Schock*“ (BB, 19:25/19:30). Nicht nur die Schüler:innen mussten sie dabei im Blick behalten, sondern auch die Lehrer:innen: „*Die trauten sich teilweise nicht mehr, in die Klasse zu gehen, weil sie gleich weinten, wenn sie da zur Tür hereinkamen*“ (BB, 20:48/20:54). Die drei Psychologinnen und Psychologen der psychologischen Beratungsstelle hätten auch ihn in den Beratungsprozess miteinbezogen und sich immer wieder nach seinen aktuellen Bedürfnissen erkundigt. Dieser Prozess der Trauerarbeit habe etwa drei bis vier Wochen benötigt. Bernd Bender spricht davon, dass die Schule in dieser Situation noch enger zusammengedrückt sei und es sei ein „*menschlich ganz, ganz wertvoller Prozess*“ (BB, 19:50) gewesen. Er selbst habe sich in dieser Situation aber nur auf seine Lebenserfahrung verlassen können: „*Ich konnte eigentlich nur handeln, so wie ich als Mensch bin*“ (BB, 19:58). Bei diesem

Vorfall habe Dr. Bender die Erfahrung gemacht, dass in einer solchen Situation die ganze Verantwortung, etwa bezüglich der Informationsverbreitung oder der Trauerarbeit der Schule, in den Händen des Schulleiters liegt. Er selbst habe diese Situation als „wahnsinnige Überforderung empfunden“ (BB, 26:38).

6 Tödlicher Unfall der Schwester: Zusammenbruch einer Schülerin

Eveline Eichin schildert ein Ereignis, welches „so ziemlich der schlimmste Tag“ (EE, 60:30) für sie als stellvertretende Schulleiterin gewesen sei. So hätten völlig unerwartet die Polizei und Rettungskräfte vor ihr gestanden. Diese hätten Frau Eichin darüber informiert, dass die Schwester einer Schülerin morgens tödlich verunglückt sei. Man müsse das Mädchen nun aus der Klasse holen und ihr dies mitteilen. Die Eltern des Mädchens hätten sich zum Zeitpunkt des Vorfalls in den USA aufgehalten. Frau Eichin habe das Mädchen unter einem Vorwand aus dem weit entfernten Klassenzimmer holen und in das Zimmer der Schulleitung führen müssen. Die Leitungskraft schildert, dass sie in dieser Situation zunächst wie eine „*Maschine funktioniert*“ (EE, 61:55) habe. Mit den Seelsorgerinnen und Seelsorgern sei vereinbart gewesen, dass die stellvertretende Schulleiterin gegenüber dem Mädchen nichts andeuten solle. Frau Eichin sei es gelungen, mit der Schülerin auf dem Weg in das Direktionszimmer ein belangloses Gespräch zu führen. Die Schülerin selbst habe sich auch nicht danach erkundigt, warum sie aus der Klasse geholt worden sei. Eveline Eichin sei schließlich auch dabei gewesen, als die Seelsorger:innen dem Mädchen den Tod ihrer Schwester mitgeteilt hätten und das Mädchen daraufhin zusam-

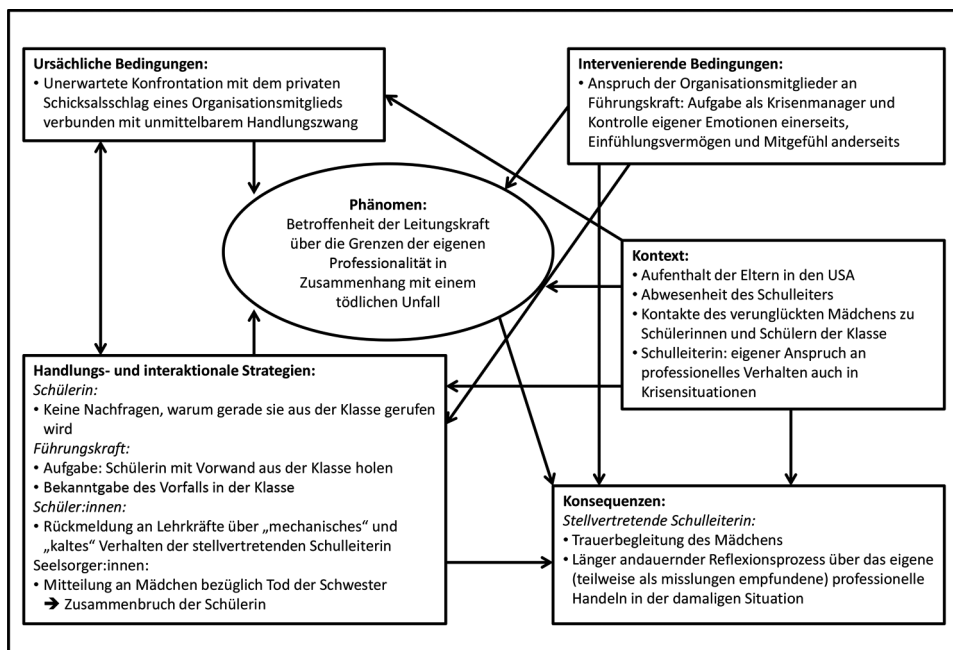


Abbildung 6: Tödlicher Unfall der Schwester: Zusammenbruch einer Schülerin

mengebrochen sei. Das sei für die stellvertretende Schulleiterin eine „ganz schwarze Stunde“ (EE, 61:07) gewesen. Hinzu kam, dass der Schulleiter selbst an diesem Tag nicht an der Schule gewesen sei.

Danach habe Frau Eichin die gesamte Klasse über den Vorfall informiert. Dabei habe sie „ziemlich (...) mechanisch (...) geklungen“ (EE, 62:34) und „weniger einfühlsam“ (EE, 63:02). Dies hätten zumindest einige Schüler:innen anderen Kolleginnen und Kollegen gegenüber geäußert. Eveline Eichin vermutet, dass sie in dieser Situation möglicherweise unter Schock oder Stress gestanden und deswegen so reagiert habe. Es hätte sich darüber hinaus gezeigt, dass in der Klasse viele Schüler:innen das verunglückte Mädchen selbst auch gut gekannt hatten. Frau Eichin sei es noch lange „nachgegangen“ (EE, 64:58), dass sie in dieser Situation auf die Schüler:innen so „kalt“ (EE, 62:58) gewirkt habe. Das habe ihr „wehgetan, ja, (...) für mich“ (EE, 65:34). Sie habe an sich selbst schon den Anspruch, dass sie auch in solchen Situationen einfühlsamer reagieren und ihre eigene Betroffenheit zum Ausdruck bringen könne. Die stellvertretende Schulleiterin habe die Schülerin in der Zeit danach in Form von gegenseitigen Briefen in ihrem Trauerprozess begleitet.

7 Konfrontation mit dem unterstellten sexuellen Missbrauch eines Kindes durch den Vater

Angelika Ackermann berichtet, wie eines Morgens die Mutter eines Kindes „komplett aufgelöst“ (AA, 69:30) in ihr Büro gekommen sei und sie um ein Gespräch gebeten habe. Die Mutter berichtete Angelika Ackermann, dass der Vater des Kindes dieses sexuell missbraucht habe. Die Mutter selbst habe von dem Vorfall am Nachmittag des Vortages über Umwege erfahren. So habe sich die fünfjährige Tochter zunächst der Cousine offenbart, die 14-jährige Cousine wiederum habe dann ihre Mutter mit ins Vertrauen gezogen und die Mutter der Cousine habe es schließlich ihrer Schwägerin, also der Mutter des sexuell missbrauchten Mädchens, erzählt. Frau Ackermann ergänzt, dass die Mutter „schon immer ein komisches Gefühl“ (AA, 70:32) hatte und unmittelbar die Polizei verständigt habe, nachdem sie vom Missbrauch ihrer Tochter durch deren Vater erfahren habe. Die Polizei sei zum Arbeitsplatz des Mannes gefahren und habe diesen dort festgenommen und in Untersuchungshaft gebracht. Wie ist es Angelika Ackermann direkt in dieser Situation ergangen? Es sei schon „viel“ (AA, 70:46) und „heftig“ (AA, 71:04) gewesen und sie habe das erst einmal selbst verarbeiten und sich wieder „in Struktur bringen“ (AA, 71:21) müssen. Die Schwierigkeit in dieser Situation habe für die Leiterin der Kindertagesstätte aber vor allem darin bestanden, dabei nicht die Mutter und deren Bedürfnisse aus den Augen zu verlieren. Angelika Ackermann habe sich schließlich dazu entschieden, die Bezugserzieherin des Kindes hinzuzuziehen. Gemeinsam seien sie zur Vereinigung „Kinder in Not“ nach Augsburg gefahren, um dort professionelle Unterstützung zu bekommen. Dies sei nach Aussage von Frau Ackermann auch die richtige Entscheidung gewesen und die Beratungsstelle habe die Kindertagesstätte während dieses Prozesses unterstützend begleitet.

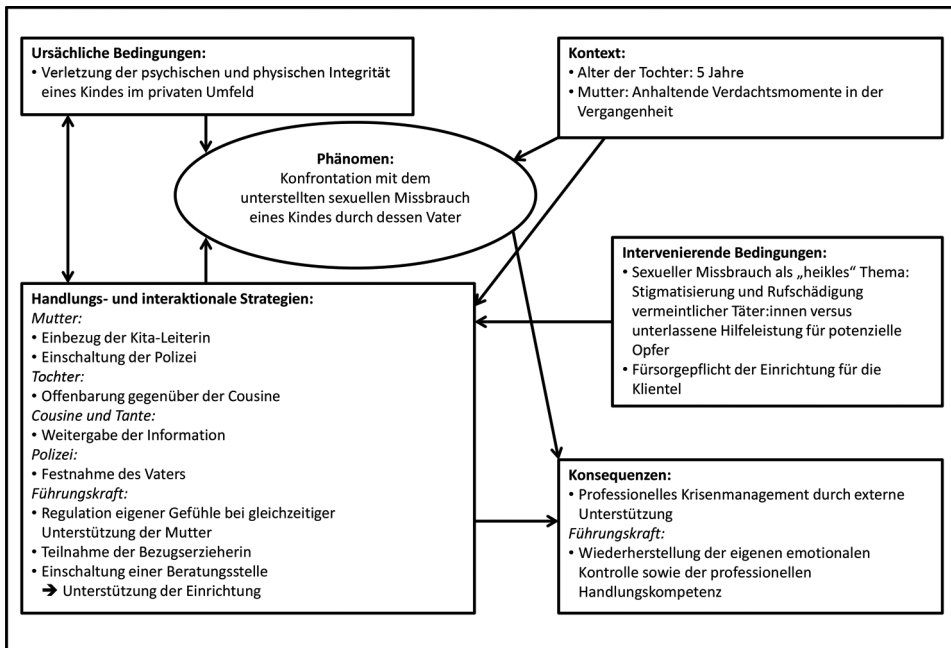


Abbildung 7: Konfrontation mit dem unterstellten sexuellen Missbrauch eines Kindes durch den Vater

8 Verbale Entgleisung des Schulleiters gegenüber einem Schüler

Dr. Klaus Klett berichtet vom Fehlverhalten eines Schülers in Form von Sachbeschädigung beziehungsweise Vandalismus. Der Schüler sei vom Klassenlehrer zu ihm geschickt worden. Dr. Klett selbst habe in dieser Situation „überreagiert“ (KK, 72:08), sei „sehr laut“ (KK, 73:49) geworden und habe den Schüler schließlich unter Androhung von Konsequenzen aus seinem Büro verwiesen. Klaus Klett fügt seiner Schilderung unmittelbar hinzu, dass er normalerweise nicht so reagiere und man daher dieses Verhalten in seinen Augen durchaus als missglückt betrachten könne. Er führe diese Überreaktion auf seine „Empörung“ (KK, 73:04) darüber zurück, dass sich der Schüler in dem Gespräch mit ihm nicht nur uneinsichtig gezeigt habe, sondern auch „frech“ (KK, 72:32) gewesen sei. Normalerweise würden sich Schüler:innen, wenn sie vor ihm sitzen, eher ruhig und zurückhaltend verhalten und Respekt vor ihm zeigen. Dies habe er, so Klaus Klett, in diesem Fall bei dem betreffenden Schüler vollkommen vermisst. Die Frechheit des Schülers habe sich in dessen Verhalten gezeigt. Zum einen habe sich dies darin geäußert, wie sich der Schüler hingesezt und wo er hingeschaut hätte; zum anderen aber auch in dessen Äußerungen, die in einem unangemessenen Tonfall vorgebracht wurden. Außerdem habe der Schüler Fragen von Dr. Klett jeweils mit Gegenfragen beantwortet, was der Schulleiter als unpassend empfand. Im Nachhinein habe sich herausgestellt, dass dem Schüler eindeutig der ihm vorgeworfene Vandalismus nachgewiesen werden konnte. In dem Gespräch mit ihm habe der Schüler dennoch diese „Chuzpe“ (KK, 74:56) gezeigt und die gegen ihn erhobenen Vorwürfe zunächst vehement abgestritten. Der Schulleiter

resümiert, dass er selten so reagiere und wahrscheinlich nach dieser Erfahrung zukünftig in ähnlichen Situationen anders handeln werde.

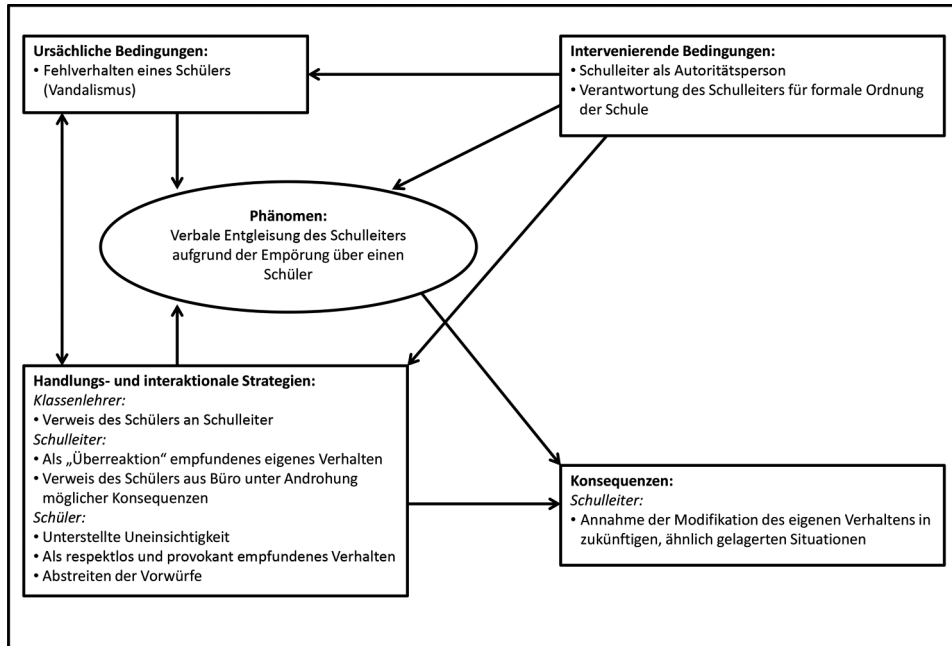


Abbildung 8: Verbale Entgleisung des Schulleiters gegenüber einem Schüler

9 Als konfrontativ wahrgenommenes Verhalten einer Elternbeiratsvorsitzenden

Nach Aussage von Frau Eichin gebe es hin und wieder Situationen, in denen das Verhalten von einzelnen Eltern für „massiven Wirbel“ (EE, 37:40) Sorge. Sie berichtet von dem Fall einer Mutter, die sich gleich zu Beginn, als ihr Kind in der fünften Klasse war, in den Elternbeirat habe wählen lassen. Diese Mutter habe im Internet gegen Lehrer:innen „gehetzt“ (EE, 37:56) und ohne Absprache mit der Schule beziehungsweise der Schulleitung Dinge in die Wege geleitet, die man anschließend nur ganz schwer wieder habe rückgängig machen können. Man habe immer wieder das Gespräch mit der Frau gesucht. Die Gespräche seien jedoch erfolglos verlaufen und hätten häufig mit einem Wutausbruch oder „Hetzreden“ (EE, 38:13) der Mutter geendet. Zusätzlich habe es in dieser Zeit auch einen Fall von Mobbing in einer Klasse gegeben. Die Frau habe dieses Ereignis in den Augen von Eveline Eichin künstlich hochgespielt, nachdem man zuvor mit den Schülerinnen und Schülern das Vorkommnis bereits ausreichend geklärt und die Situation bereinigt hätte. Die Mutter habe mit diesem Verhalten den Lehrkräften wiederholt geschadet. Darüber hinaus seien für diesen Konflikt auch enorme zeitliche Kapazitäten benötigt worden. Schließlich sei die Familie umgezogen und an der Schule hätten „alle drei Kreuze gemacht“ (EE, 38:35). Frau Eichin fasst zusammen, dass sie das Auftreten und Agieren dieser Frau als „ganz penetrant“ und „immer fordernd“ (EE, 38:40) erlebt habe. Man

sei gezwungen gewesen, sich mit dieser Mutter auseinanderzusetzen und war deren Handeln „fast hilflos ausge-/liefert“ (EE, 37:43). Nach Ansicht der stellvertretenden Schulleiterin hätte es möglicherweise noch gravierendere Folgen gehabt, wenn man gar nichts getan hätte. Eveline Eichin habe die Situation als „ineffektiv“ (EE, 38:54) erlebt und dabei gemerkt, dass man als Schulleitung nur sehr wenig tun könne, wenn sich Eltern inadäquat beziehungsweise konfrontativ verhalten.

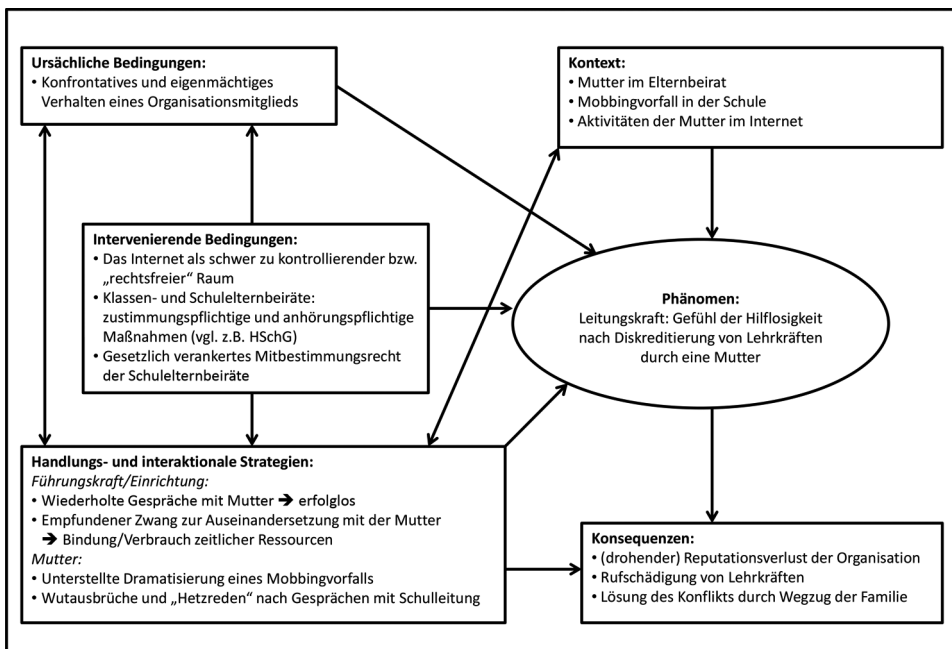


Abbildung 9: Als konfrontativ wahrgenommenes Verhalten einer Elternbeiratsvorsitzenden

10 Sexueller Übergriff unter Kindern

Angelika Ackermann schildert eine Situation, in der es zu sexuellen Übergriffen unter Kindern gekommen sei. Man habe die Situation direkt unterbunden und im Anschluss mit den Eltern Gespräche geführt. Solche Gespräche sind laut Frau Ackermann nie ganz einfach, da man die „Scham, Würde, Respekt“ (AA, 62:27) aller Beteiligten berücksichtigen müsse. Die Mutter des übergriffigen Jungen sei „sehr erschrocken“ (AA, 63:30) gewesen. Frau Ackermann habe ein langes Gespräch mit der Mutter geführt, ihr Fachliteratur mitgegeben und ihr zugesichert, dass sowohl ihr Kind als auch sie als Mutter seitens der Einrichtung nicht stigmatisiert würden und man die ganze Situation diskret behandle. Gleichwohl habe man das Verhalten des übergriffigen Jungen sanktioniert. Man habe beschlossen, dass der fünfjährige Junge eine Woche lang jeden Tag unter der besonderen Beobachtung einer Erzieherin stehen sollte. Der Junge habe dieser Maßnahme zustimmen müssen, was er auch getan habe. Dies sei ihm schwergefallen, besonders da im offenen Konzept die

Kinder daran gewöhnt seien, dass sie überallhin können, wo sie möchten. Es sei jedoch alles gut gegangen und danach sei es zu keinen weiteren Vorfällen gekommen.

Auch mit den Eltern des betroffenen Kindes habe man gesprochen. Diese seien ebenfalls „erschrocken“ (AA, 65:27) gewesen und hätten sich Sorgen um ihr Kind gemacht. Man habe den Eltern zugesagt, dass man ihr Kind in der nächsten Zeit besonders im Blick haben werde, so lange, bis man das Gefühl habe, dass das Thema erledigt sei. Die Eltern seien mit dieser Maßnahme einverstanden gewesen.

Den Vorfall habe man in der Einrichtung als Anlass genommen, einen Elternabend zum Thema „Sexualität“ zu veranstalten, wobei man dafür eine externe Fachkraft engagiert habe. Es habe auch kritische Stimmen vonseiten der Eltern gegeben, die der Ansicht gewesen seien, dass eine Thematisierung des Themas Sexualität unangebracht sei, da Kinder in diesem Alter doch noch gar keine Sexualität hätten.

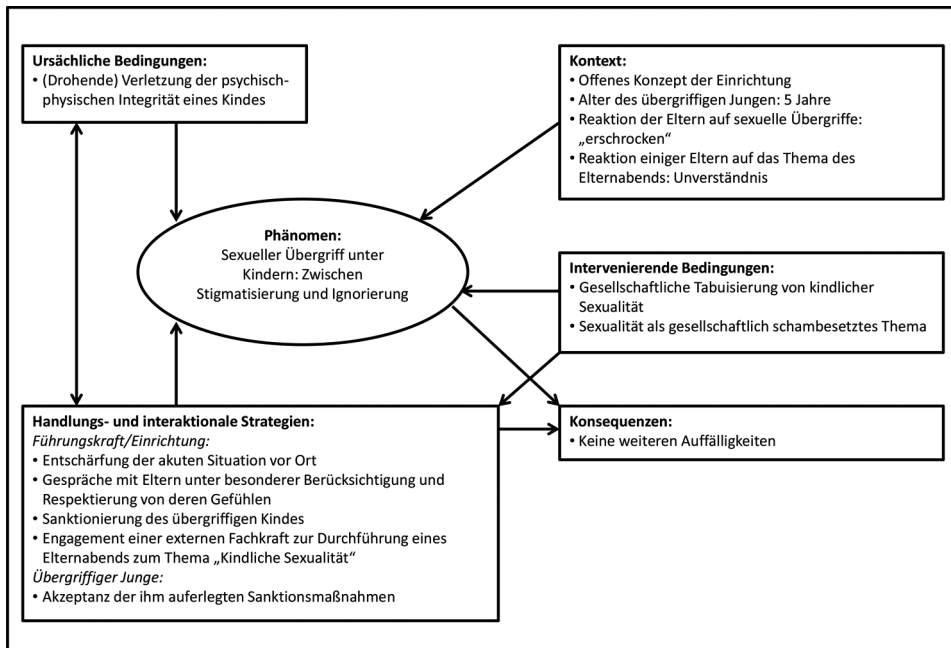


Abbildung 10: Sexueller Übergriff unter Kindern

11 Schusswaffenbesitz eines Auszubildenden: Umgang mit rechtlichen Grauzonen

Felix Fischer berichtet, wie man entdeckt habe, dass ein Auszubildender eine Schusswaffe bei sich getragen habe. Daraufhin habe in der Einrichtung ein „heilloses Durcheinander“ (FF, 68:01) geherrscht. Felix Fischer habe mit dem Auszubildenden ein Gespräch geführt. Dieser habe eine kriminelle Vergangenheit, sei vorbestraft und im Gefängnis gewesen. Darüber hinaus sei der junge Mann verschuldet gewesen. „Das richtig volle Programm“ (FF, 68:20) resümiert Felix Fischer den persönlichen Hintergrund des Auszubildenden. Die eingeschaltete Polizei habe festgestellt, dass es sich bei der Schusswaffe um eine Gaspistole gehandelt habe, die gesetzlich

zugelassen sei. Diese habe jedoch wie eine echte Westernpistole ausgesehen. Felix Fischer habe in dem Moment gedacht, dass der Auszubildende einen damit „richtig umbblasen“ (FF, 68:42) könne. Vor der Polizei habe man „wie ein (.) dummer Junge“ (FF, 69:18) gestanden. Der Auszubildende habe gewusst, dass er die Schusswaffe besitzen darf und habe sich zunächst dagegen gewehrt, dass man sie ihm abgenommen habe. Er sei darauf hingewiesen worden, dass auch eine Gaspistole eine Gefahrenquelle darstelle und diese innerhalb der Bildungseinrichtung nicht erlaubt sei. Es seien jedoch alles „Graubereiche, die sie eigentlich, äh, so nicht durchsetzen können“ (FF, 70:37). Felix Fischer habe in dieser Situation deutlich die Grenzen seiner Möglichkeiten als pädagogische Führungskraft gespürt. Die Schusswaffe sei dem Auszubildenden schließlich abgenommen worden. Man habe ihm diese wieder ausgehändigt, als er das nächste Mal nach Hause gefahren sei.

Als Konsequenz aus diesem Vorfall habe man sich als Einrichtung genötigt gesehen, die Hausordnung zu ändern, sodass man zukünftig einen solchen Waffenbesitz untersagen könne und das Gepäck auf Verdacht hin durchsuchen dürfe. Diese „blöde Regeln“ (FF, 69:52) seien notwendig gewesen, um „so wenige schwarze Schafe rauszufiltern“ (FF, 70:00). Die seien richtig „heavy metal“ (FF, 70:05). So habe auch der Auszubildende „überhaupt keine Gefühle“ (FF, 71:00) und keine Einsichtigkeit gezeigt, sondern nur „harte Linie“ (FF, 71:02). In so einer Situation sei man dann schnell am Ende mit „gefühlvollem Verständnis“ (FF, 71:12). Man habe dem Auszubildenden auch mit dem Rauswurf gedroht, wenn er sich nicht an die Regeln halte: „Da muss man dann auch Zähne zeigen“ (FF, 71:20).

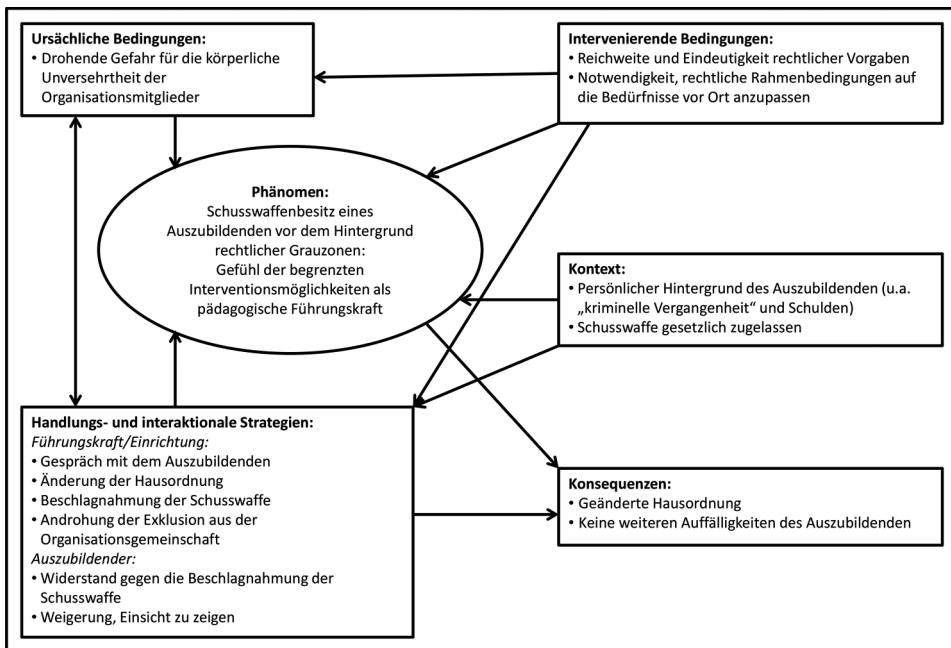


Abbildung 11: Schusswaffenbesitz eines Auszubildenden: Umgang mit rechtlichen Grauzonen

Der Auszubildende sei in der Folge noch mehrmals in der Einrichtung gewesen, habe seine Schusswaffe jedoch nicht mitgebracht und es sei zu keinen weiteren Auffälligkeiten gekommen.

12 Sozial auffälliges Verhalten einer Schülerin bei unterstellter Uneinsichtigkeit der Eltern

Dr. Klaus Klett schildert die Situation mit einer Schülerin aus der fünften Klasse. Diese habe die fünfte Klasse bereits einmal wiederholen müssen und leide nach Ansicht von Dr. Klett unter einer psychosozialen Störung. Diese habe sich darin geäußert, dass die Schülerin ihre Mitschüler:innen über soziale Medien mit Dingen konfrontiert habe, die die gesamte Klasse „*verstört*“ (KK, 28:24) hätten. Als Beispiel nennt der Schulleiter das Outing einer angeblich bisexuellen Schülerin. Darüber hinaus habe sich die Schülerin in einem Internetportal älter ausgegeben und sexuelle Angebote von Männern mit entsprechenden Fotografien erhalten, welche sie anschließend Mitschülerinnen gezeigt habe. Diese hätten laut Dr. Klaus Klett zunächst gar nicht einordnen können, was ihnen gezeigt wurde. Dieses Verhalten der Schülerin findet der Schulleiter „*traurig*“ (KK, 29:08). Besonders negativ habe Herr Klett jedoch vor allem die Gespräche mit den Eltern empfunden. Sie seien zunächst „*überhaupt nicht einsichtig*“ (KK, 29:24) gewesen und hätten sich darauf zurückgezogen, dass sie die Privatsphäre ihrer elfjährigen Tochter nicht antasten. Dr. Klaus Klett wirft den Eltern vor, dass sie nicht gemerkt hätten, wie sie mit ihrem Verhalten ihrer Tochter schaden. Es habe Herrn Klett „*traurig*“ (KK, 29:47) gestimmt, dass eine Kindheit bereits in so jungen Jahren „*schief gelaufen sein kann*“ (KK, 29:54) und dass Eltern manchmal trotz scheinbar guter Absicht „*vollkommen falsch*“ (KK, 30:13) agieren würden. Die Eltern hätten zu Beginn der Gespräche der Schule vorgeworfen, dass man dort das Ganze einseitig sehen, überbewerten und „*dramatisieren*“ (KK, 30:31) würde. Das sei für Dr. Klaus Klett eine „*große Enttäuschung*“ (KK, 30:35) gewesen. Zur Verbesserung der Klassensituation habe man einen Präventionsbeauftragten eingeladen, der die Gefahren und Verbote in Zusammenhang mit dem Internet thematisiert habe. Außerdem habe man beschlossen, das Verhalten der Schülerin zu sanktionieren, gleichwohl wollte man jedoch vermeiden, dass diese zur Außenseiterin werde. So sei die Schülerin drei Tage vom Unterricht ausgeschlossen worden. Man habe diese Tage jedoch so gelegt, dass die Schülerin am Sporttag teilnehmen konnte, sodass die Schülerin trotz des Unterrichtsausschlusses in Kontakt mit ihrer Klasse bleiben konnte. Auch die Eltern habe man in einigen Gesprächen so weit sensibilisieren können, dass diese ihrer Tochter ein Handy mit beschränktem Zugang zum Internet gekauft hätten.

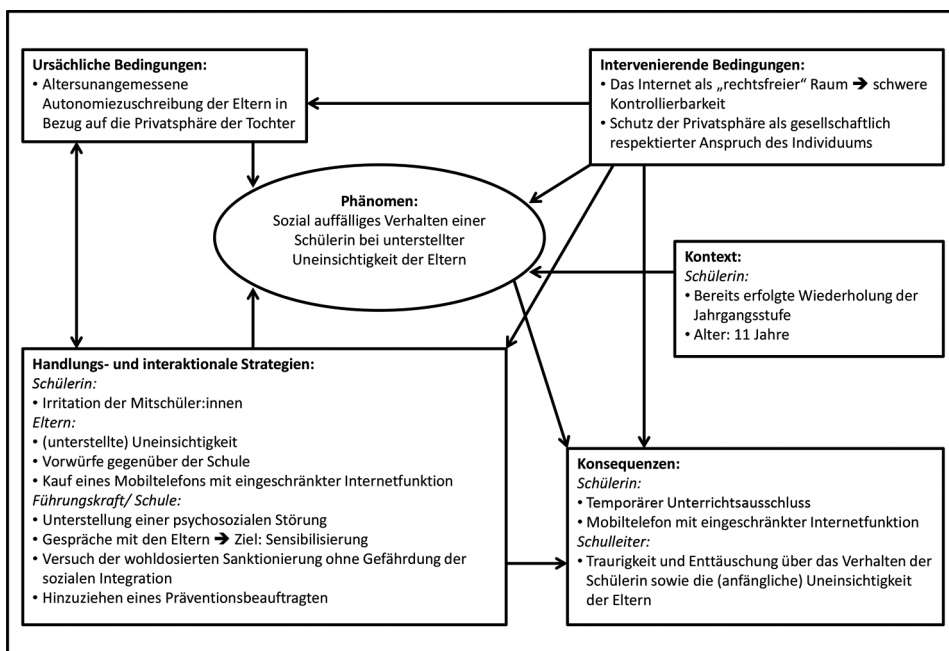


Abbildung 12: Sozial auffälliges Verhalten einer Schülerin bei unterstellter Uneinsichtigkeit der Eltern

13 Konfrontation mit dem Unmut eines Vaters im Rahmen eines Elternabends

Linda Lohmann schildert, wie sie ihm Rahmen eines Elternabends von einem Vater „derartig angeblafft“ (LL, 67:33) worden sei. Dieser habe sich darüber beschwert, dass es in der Einrichtung kein kollektives Basteln gebe – weder am Muttertag noch an Weihnachten. Man würde das mit den Kindern besprechen und, wenn die Kinder Lust hätten, etwas für die Eltern zu basteln, dann hätten sie auch die Möglichkeit dazu. Wenn ein Kind allerdings mehrmals signalisiere, dass es dazu keine Lust habe, dann würde man es auch nicht zwingen, etwas für die Eltern zu basteln. Damals habe es noch keinen Orientierungsplan³⁰³ gegeben, auf den man sich hätte berufen können. Der Junge des sich beschwerenden Vaters habe sich entschieden geweigert, ein Muttertagsgeschenk anzufertigen. Linda Lohmann habe „mit Engelszungen“ (LL, 68:12) auf den Jungen eingeredet. Dennoch habe der Vater dies als „so eine Sauerei“ (LL, 68:17) empfunden, so dass er den Elternabend dazu benutzt habe, die Kita-Leiterin „in die Pfanne zu hauen, aber so richtig“ (LL, 68:21). Linda Lohmann habe dem Vater zugehört und ihm signalisiert, dass sie seinen „Unmut“ (LL, 68:27) durchaus verstehen könne. Es sei für sie jedoch unverständlich, warum er dies erst ein paar Monate später thematisiere und er sie nicht direkt darauf angesprochen habe. Wenn der Vater ihr gegenüber klargemacht hätte, dass es ihm so wichtig sei,

303 Ein Orientierungsplan (Stand: 15.03.2011) beispielsweise für Kindergärten und weitere Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg findet sich hier: http://www.kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf (letzter Abruf: 30.08.2017).

dann hätte man den Jungen schon irgendwie überzeugt. Allerdings hätten die Eltern auch eine Erziehungsverantwortung. Wenn ihnen der Muttertag so wichtig sei, dann könnten sie selbst aktiv werden und gemeinsam mit dem Kind ein Geschenk zum Muttertag anfertigen. Daraufhin habe der Vater wieder angefangen zu „toben“ (LL, 68:54). Linda Lohmann habe ihm erneut zugehört. Schließlich habe sie den Vater darauf hingewiesen, dass sie eigentlich den „schönsten Beruf auf der ganzen Welt“ (LL, 69:05) habe. Sie arbeite „leidenschaftlich gerne“ (LL, 69:06) mit Kindern und begleite sie in ihrer Entwicklung. Allerdings habe ihr Beruf einen entscheidenden Nachteil: Alle Nicht-Fachleute seien der Meinung, dass sie ihnen als Fachkräfte sagen müssten, wie sie ihre Arbeit zu tun hätten. Es habe Totenstille geherrscht. Der damalige Elternbeiratsvorsitzende habe schließlich angefangen langsam zu klatschen. Er habe zu dem Vater gesagt, er solle sich einmal in die Situation hineinversetzen, dass er ein Meister in einer Kfz-Werkstatt sei und es käme eine Frau Lohmann, blond, eventuell mit einem kurzen Rock, und würde ihm vorschreiben, wie er ihr Auto zu reparieren habe. Es habe „schallendes Gelächter“ (LL,69:50) gegeben und „die Kuh war vom Eis“ (LL, 69:50). Linda Lohmann sei in dieser Situation recht gelassen gewesen, da sie von der Richtigkeit ihres Handelns überzeugt gewesen sei. Außerdem habe sie es vermieden, den Vater durch eine Zurechtweisung zu blamieren.

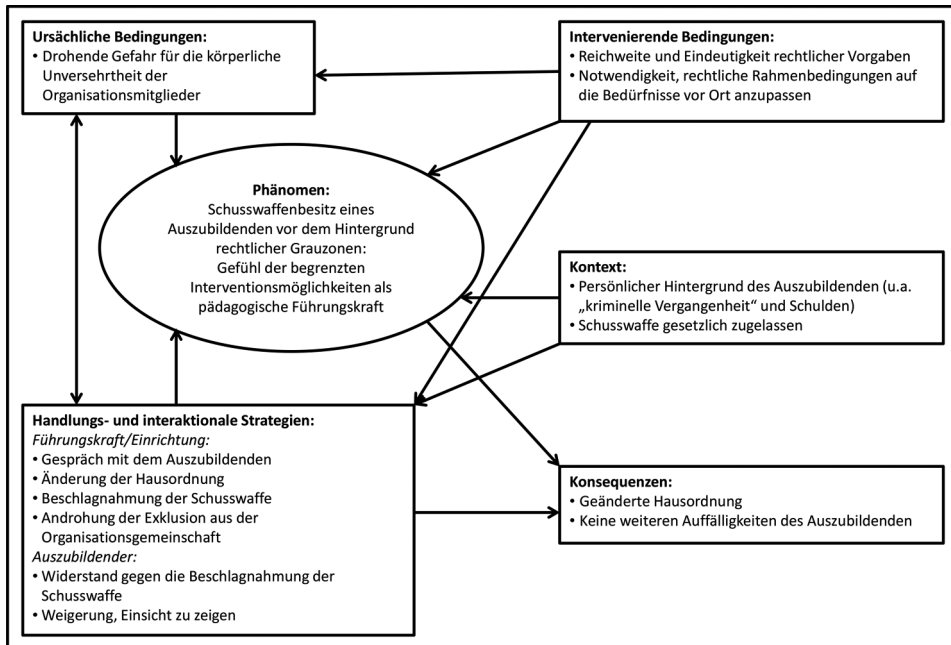


Abbildung 13: Konfrontation mit dem Unmut eines Vaters im Rahmen eines Elternabends

14 Geplante Klassenzusammenlegung: Konfrontation mit dem Widerstand der Eltern

Dr. Klaus Klett berichtet von einer Situation, in der es in der Jahrgangsstufe vor dem Abitur einen Schülerschwund gegeben habe. Eigentlich hätte man in der damaligen Situation einen der fünf Kurse auflösen und die Schüler:innen aus diesem Kurs auf die anderen vier Kurse verteilen müssen. Die Elternbeiratsvorsitzende habe ihn darauf hingewiesen, dass ein solcher Schritt wenige Monate vor dem Abitur „*problematisch*“ (KK, 10:33) sein könne und ihm empfohlen, möglichst frühzeitig das Gespräch mit den Elternvertretungen der Kurse zu suchen. Dr. Klett habe dies getan, woraufhin es eine „*große Empörung*“ (KK, 10:58) gegeben habe. Vier Elternvertreter:innen seien zu ihm gekommen und hätten sich „*sehr heftig*“ (KK, 18:29) dafür eingesetzt, die Kurszusammenlegung zu verhindern. Die Eltern seien dabei teilweise unsachlich geworden und hätten ihn mehrfach der Lüge bezichtigt. Außerdem hätten die Eltern bezweifelt, dass die von Dr. Klett angeführte Verwaltungsvorschrift existiere. Dr. Klaus Klett sei damals „*innerlich empört*“ (KK, 21:15) gewesen, habe aber versucht, nach außen hin die Fassung zu bewahren und sachlich zu bleiben. So habe er versucht, die Gründe für diesen Schritt darzulegen. Zusätzlich habe er versucht, eine Lösung zu finden. Es sei jedoch für Dr. Klaus Klett keine Option gewesen, alles so zu lassen, wie es gewesen sei, und damit das Regierungspräsidium zu betrügen. Die Eltern hätten in der „*hitzigen Auseinandersetzung*“ (KK, 20:08) versucht, ihre Interessen durchzusetzen und damit einen Wechsel der Lehrer:innen sowie ein ungünstigeres Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis zu verhindern.

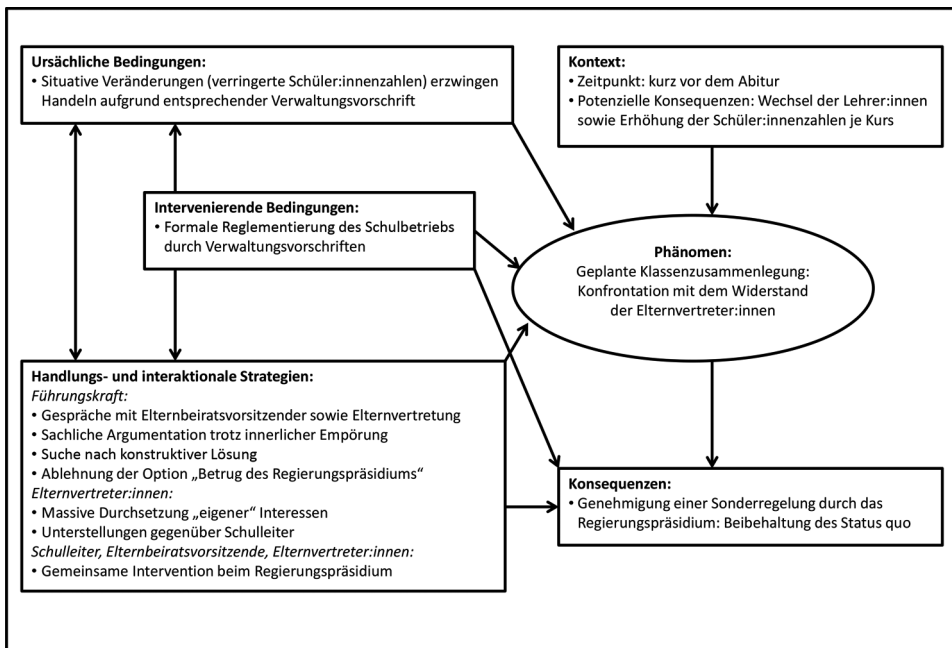


Abbildung 14: Geplante Klassenzusammenlegung: Konfrontation mit dem Widerstand der Eltern

Letzten Endes konnte der Schulleiter jedoch gemeinsam mit der Elternbeiratsvorsitzenden und den Elternvertretungen der Kurse eine Sonderregelung beim Regierungspräsidium bewirken, sodass eine Kurszusammenlegung habe verhindert werden können.

4.1.1.2 Die Mitarbeitenden

15 Umgang mit einer als notorisch uneinsichtig wahrgenommenen Mitarbeiterin

Gabriele Greiner berichtet vom letzten Zielvereinbarungsgespräch mit einer Mitarbeiterin. Frau Greiner bezeichnet die Mitarbeiterin als „*problematisch*“ (GG, 12:20). Sie habe die Mitarbeiterin in diesem Gespräch damit konfrontiert, dass nicht nur sie persönlich, sondern ebenso das gesamte Team sie als problematische Kollegin wahrnehme. Das sei bei der Mitarbeiterin jedoch auf völliges Unverständnis gestoßen. Gabriele Greiner weist darauf hin, dass diese Situation keineswegs neu sei, sondern sich jedes Jahr wiederhole. Nach Aussage von Frau Greiner halte dieser Zustand nun schon seit fast zehn Jahren an. Als Vorgesetzte würde Frau Greiner zwar der Mitarbeiterin immer wieder Feedback geben, welches jedoch von dieser nicht angenommen würde. Frau Greiner gesteht ein, dass sie in Bezug auf diese Problemlage bis jetzt noch überhaupt keine Lösung gefunden habe: „*Also da beiße ich mir jetzt seit Jahren die Zähne aus*“ (GG, 12:44). Gabriele Greiner führt diesen ungelösten Konflikt darauf zurück, dass sich die Mitarbeiterin „*immer wieder herauszieht*“ (GG, 13:03). Die Mitarbeiterin sei nicht bereit, sich auf ein wirkliches Gespräch einzulassen, „*also auf Nachfrage auch nicht, äh, das auf den Tisch legt, die Karten, worum es wirklich geht*“ (GG, 13:05/13:11). Das mache es nach Aussage von Frau Greiner sehr schwer, mit der Mitarbeiterin zu kommunizieren. Sie habe auch schon überlegt, eine dritte Person hinzuzuziehen, unterstellt der Mitarbeiterin jedoch, dass sie auch dann nicht zu einer offenen Kommunikation bereit sei. Das Geld könne sie sich somit sparen. Auf die Nachfrage, was sie an dieser Situation als besonders herausfordernd erlebe, antwortet die Leiterin der Weiterbildungseinrichtung, dass es vor allem die Tatsache sei, dass die Mitarbeiterin immer wieder für Störungen im Team sorgen würde und „*nicht nur mich ärgert*“ (GG, 13:36), sondern auch das Team von ihr als Chefin erwarte, dass sie etwas dagegen unternimmt. Frau Greiner zeigt sich an dieser Stelle ratlos und weiß nach eigenen Angaben nicht so recht, was sie machen könnte, um diese Situation zu klären, außer immer wieder das Gespräch zu suchen. Schließlich relativiert Gabriele Greiner die Problematik, indem sie darauf hinweist, dass in jedem Team eine Person oder mehrere Personen existieren würden, die „*unheilbar*“ (GG, 14:17) seien. So würde sie immer wieder aus anderen Abteilungen erfahren, dass es dort ähnlich gelagerte Probleme gäbe. Laut Frau Greiner gibt es nur zwei Möglichkeiten, mit der Situation umzugehen: Entweder man trenne sich von der Mitarbeiterin oder man versuche, „*das Ganze irgendwie in Schach zu halten*“ (GG, 14:30). Auf Nachfrage hin, warum sie sich für die zweite Option und nicht für die Trennung von der Mitarbeiterin entschieden habe, weist die Führungskraft der Weiterbildungseinrichtung darauf hin, dass man eine andere Unternehmenskultur

habe. Eine solche Maßnahme würde auch nicht ihren persönlichen Vorstellungen entsprechen und sie selbst trage in so einer Situation als Führungskraft eine soziale Verantwortung. Daraus ergebe sich aber die Notwendigkeit, das eigene Führungsverhalten speziell auf die Mitarbeiterin abzustimmen: „*Ich versuche sie halt durch möglichst enge Führung immer wieder bei der Stange zu halten, aber es ist eine sehr mühsame Angelegenheit*“ (GG, 14:46/14:54).

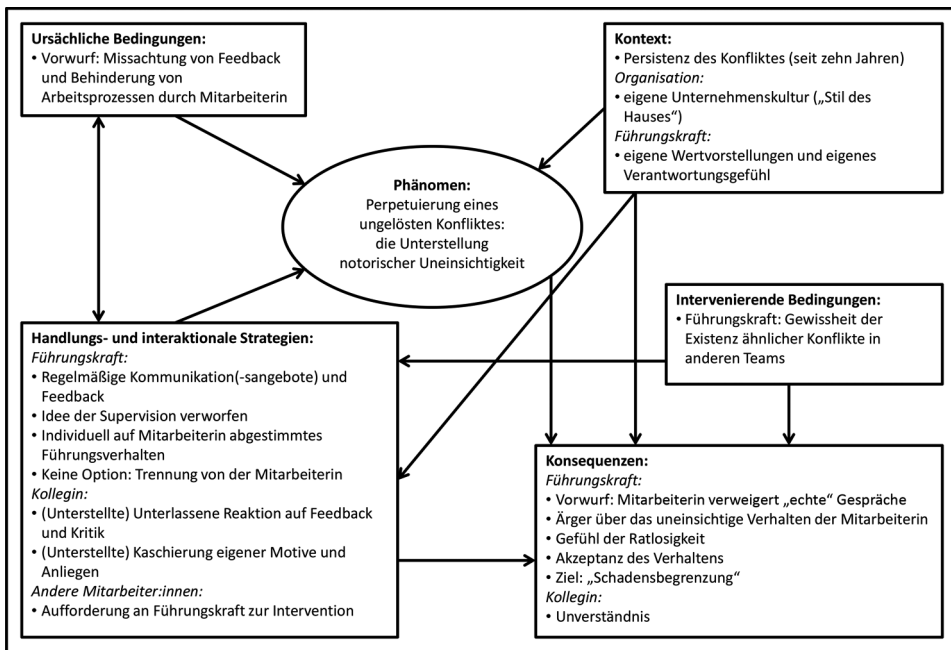


Abbildung 15: Umgang mit einer als notorisch uneinsichtig wahrgenommenen Mitarbeiterin

16 Als intrigant empfundenen Verhalten von Mitarbeiterinnen

Vor drei Jahren habe ihre Kindertagesstätte, so Angelika Ackermann, eine Erzieherin in Vollzeit gesucht. Man sei schließlich fündig geworden und habe eine Erzieherin eingestellt, die eine von der Einrichtung deutlich abweichende Sozialisation durchlaufen habe. So habe diese Erzieherin im sonderpädagogischen Kontext mit überwiegend kleinen Gruppen gearbeitet und sei mit dem offenen pädagogischen Konzept nicht vertraut gewesen. Im Vorfeld habe sie viele Gespräche mit dieser Person geführt und sie darauf hingewiesen, dass in ihrer Einrichtung mit einem wesentlich anderen pädagogischen Konzept gearbeitet würde, als es die Erzieherin bislang gewohnt gewesen sei. Die Erzieherin sei jedoch der Meinung gewesen, dass sie damit zurechtkomme. Im Laufe der Zeit hätten sich jedoch laut Frau Ackermann zunehmend Schwierigkeiten gezeigt und Gespräche, welche sie mit der Person geführt habe, seien ergebnislos geblieben. Die Erzieherin habe es nicht geschafft, sich auf die für sie neue pädagogische Arbeitsweise einzulassen. Der Konflikt zwischen Frau Ackermann und der Erzieherin „*verhärtete*“ (AA, 09:34) sich dann zunehmend und

die Erzieherin habe angefangen, hinter ihrem Rücken zu intrigieren und Verbündete zu suchen. Dabei sei sie auf eine Person gestoßen, bei der bereits aus anderen Gründen ein gewisser „Unmut“ (AA, 09:48) vorhanden gewesen sei. Die beiden hätten schließlich versucht, die anderen Teammitglieder zu beeinflussen. Dabei hätten sie auch eine gewisse Stimmung „ausgestrahlt“ (AA, 17:31). Wenn sie beispielsweise in ein Zimmer gekommen sei, in dem sich die beiden unterhalten hatten und deren Gespräch daraufhin abrupt abbrach, hätte Frau Ackermann das ziemlich eindeutige Gefühl besessen, dass die Erzieherinnen etwas besprochen hatten, was sie nicht hören sollte.

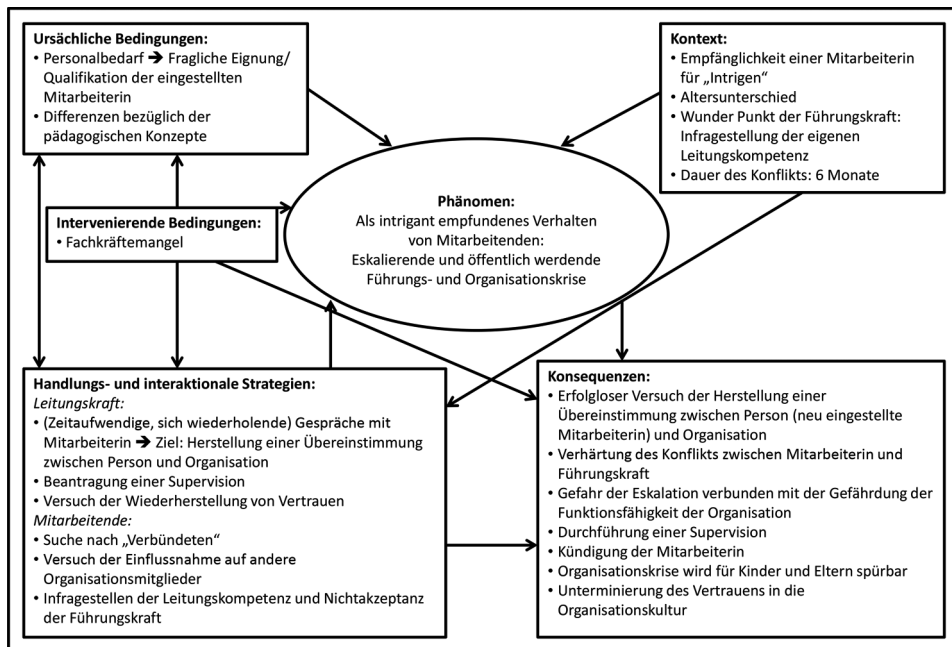


Abbildung 16: Als intrigant empfundenes Verhalten von Mitarbeiterinnen

Die Erzieherin sei ein halbes Jahr älter gewesen als Angelika Ackermann. In Gesprächen, welche Frau Ackermann mit ihr führte, wollte sie stets das letzte Wort haben und auf ihrer Sicht der Dinge beharren. Aufgrund der, trotz vieler Gespräche, nach wie vor vorhandenen Uneinsichtigkeit der Erzieherin in Bezug auf die pädagogische Arbeit sei die Leiterin der Kindertagesstätte schon etwas „aufgebracht“ (AA, 14:06) gewesen. Vor allem aber habe die Erzieherin die Leitungskompetenz von Angelika Ackermann infrage gestellt. Frau Ackermann habe in dieser Situation gemerkt, dass es für sie ein großes Problem ist, wenn jemand sie als Führungskraft nicht akzeptiert. Die Leiterin der Kindertagesstätte habe in dieser Situation die Sorge gehabt, dass dies zu einer Eskalation und Teamspaltung führen könne. Daher habe sie dafür gesorgt, dass mit dem gesamten Team eine Supervision durchgeführt wurde. Das Ergebnis dieser Supervision sei gewesen, dass die betreffende Erzieherin gekündigt

habe. Diese Situation habe sich über einen Zeitraum von ungefähr sechs Monaten hingezogen. Im Anschluss an diese Situation sei es sehr schwierig gewesen, in Bezug auf ihre Mitarbeiterinnen wieder eine „*Vertrauenskultur*“ (AA, 11:02) aufzubauen.

Eine solche Stimmung im Team beeinflusse auch unmittelbar die Arbeit mit den Kindern, da man sich bei ungelösten Konflikten nicht vollständig auf die Kinder einlassen könne. Nach Ansicht von Angelika Ackermann hätten die Kinder in der damaligen Situation zwar nicht unter der Konfliktlage gelitten, aber sie hätten bestimmt die vorhandenen „*Dissensen oder Unstimmigkeiten*“ (AA, 18:09) gespürt. Als sich der Konflikt schließlich zuspitzte, sei ihr auch von manchen Eltern zunehmend signalisiert worden, dass sie eine schwierige Situation in der Einrichtung hätten.

17 Kündigung einer Mitarbeiterin nach mehrmaliger Zurechtweisung durch die Führungskraft

Angelika Ackermann berichtet von einem Ereignis, welches sie besonders beschäftigt hat: Vor einiger Zeit habe sie davon erfahren, dass eine ihrer Mitarbeiterinnen kündigen wird. Dabei handelte es sich um eine Kollegin, die bereits als Anerkennungspraktikantin in der Einrichtung gearbeitet habe. Es sei der Wunsch dieser Mitarbeiterin gewesen, auch als Erzieherin in der Institution bleiben zu können. Frau Ackermann habe als Leiterin der Kindertagesstätte nach eigenen Angaben einige Hebel in Bewegung gesetzt, um dieser Mitarbeiterin nach deren Wunsch eine volle Arbeitsstelle anbieten zu können. Dafür hätten beispielsweise andere Mitarbeiterinnen Prozentanteile ihrer Arbeitsstelle an die Kollegin abgegeben. Darüber hinaus habe sie bei der Einteilung der Arbeitszeiten berücksichtigt, dass diese Mitarbeiterin parallel zur Arbeit als Erzieherin in der Kindertagesstätte ein berufsbegleitendes Studium absolviert. Auch dabei sei sie der Mitarbeiterin entgegengekommen. Bei der Kollegin handele es sich um eine „*etwas vorlaute*“ (AA, 48:24) Person, die gerne vor weiteren Anwesenden andere Personen lächerlich mache. Frau Ackermann habe sie mehrmals darauf hingewiesen, dass sie ein solches Verhalten nicht akzeptiere und die Mitarbeiterin doch zukünftig bitte entsprechend darauf achten solle. Stattdessen berichtet die Leiterin der Kindertagesstätte von zwei Situationen, in denen die Mitarbeiterin sie selbst vor Eltern korrigiert habe. Sie betont, dass gerade vor Eltern eine solche Zurechtweisung der Führungskraft durch eine Mitarbeiterin völlig inakzeptabel sei. Als dies ein drittes Mal vorgekommen sei, habe Angelika Ackermann der Kollegin deutlich signalisiert, dass eine Grenze erreicht sei. Die Kollegin habe sich über diese Zurechtweisung „*furchtbar geärgert*“ (AA, 48:57), was schließlich mit ein Hauptgrund dafür gewesen sei, dass sie gekündigt habe. In diesem Kontext kommt Frau Ackermann darauf zu sprechen, dass aktuell im Elementarbereich ein akuter Fachkräftemangel herrsche. So würden Erzieherinnen, die ein einigermaßen brauchbares Zeugnis hätten, praktisch überall eingestellt. Dies habe zum Phänomen des Kindergarten-Hoppings geführt, dass also Mitarbeitende sehr schnell die Einrichtung verlassen würden, wenn ihnen etwas nicht gefalle oder ihnen Grenzen durch die Leitungskräfte aufgezeigt würden. Die Erzieherinnen hätten heutzutage „*völlige Freiheiten, zu fordern*“ (AA, 49:35) und würden „*keine Loyalität*“ (AA, 50:03) gegen-

über der Führungskraft beziehungsweise Identifikation mit der Einrichtung entwickeln. Angelika Ackermann habe sich über dieses Verhalten der Mitarbeiterin selbst auch geärgert und eine gewisse „Dankbarkeit“ (AA, 50:24) vermisst, da man der Kollegin mit ihren Wünschen doch sehr weit entgegengekommen sei. In den Augen von Frau Ackermann hätten diese Situationen ein Lernanlass für die Erzieherin sein können, ihr Verhalten zu ändern. Die Kollegin habe sich jedoch nicht darauf einlassen wollen.

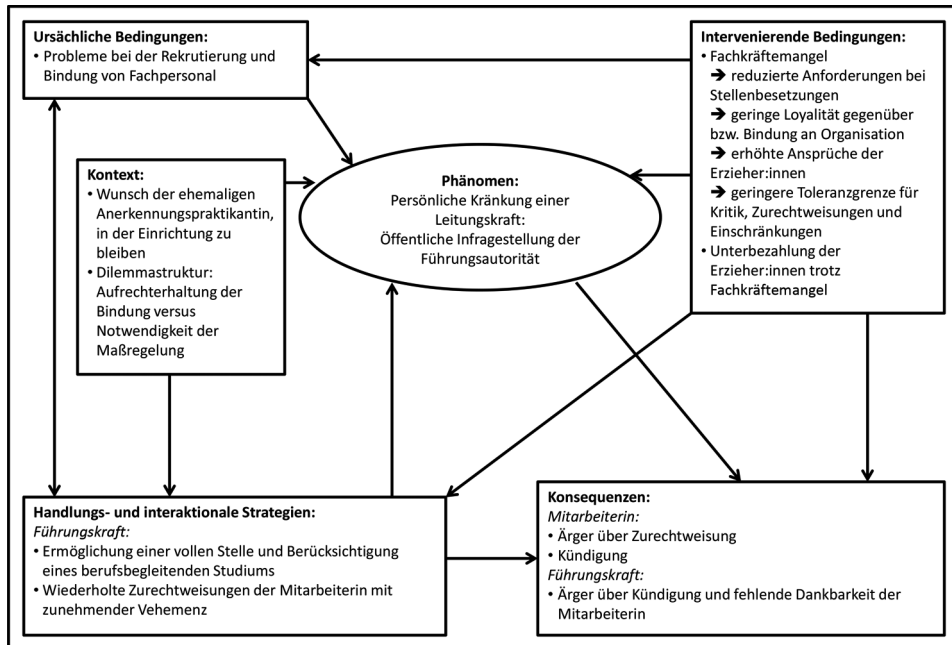


Abbildung 17: Kündigung einer Mitarbeiterin nach mehrmaliger Zurechtweisung durch die Führungskraft

18 Kündigung einer Mitarbeiterin nach nicht bewilligter Fortbildung

Ingo Imholz berichtet von einer Mitarbeiterin, welche am Ende ihrer Probezeit angelangt war. Diese sei nicht von Herrn Imholz eingestellt worden, sondern durch seine Vorgängerin. Die Mitarbeiterin habe Vorstellungen von ihren Entwicklungschancen gehabt, die von den realen Möglichkeiten gänzlich abgewichen wären. Die Mitarbeiterin habe erwartet, dass man ihr eine Fortbildung genehmige, die das finanzielle Fort- und Weiterbildungsbudget der Einrichtung, welches nach Ansicht von Herrn Imholz recht komfortabel sei, deutlich überstiegen hätte. Die mit einem Bachelorabschluss in Frühpädagogik ausgestattete Mitarbeiterin sei davon ausgegangen, dass mit dem Absolvieren der Fortbildung eine bessere Bezahlung verbunden sei. Nach Ansicht des Leiters der Kindertagesstätte sei vielen Studienabsolventinnen und -absolventen der Frühpädagogik nicht klar, dass sie wie Erzieher:innen bezahlt würden. Die Mitarbeiterin habe die Fortbildung „sehr vehement“ (II, 14:01) eingefordert. Herr Imholz sei jedoch der Ansicht gewesen, dass man diese Fortbildung als Einrichtung

nicht finanziell unterstützen könne. Er habe trotzdem „wohlwollend“ (II, 15:59) die Position der Mitarbeiterin gegenüber dem Träger vertreten. Dieser habe jedoch seinen Eindruck bestätigt und es habe einen Konsens gegeben, der „leider durchgezogen werden musste“ (II, 16:04).

Der Kita-Leiter habe die Mitarbeiterin im Gespräch über diese Entscheidung informiert. Die Mitarbeiterin habe zunächst „enttäuscht sicherlich, ähm, (.) aber sachlich“ (II, 18:58) reagiert. In einer darauffolgenden Dienstbesprechung sei jedoch sichtbar geworden, dass die Mitarbeiterin „sehr frustriert“ (II, 19:08) gewesen sei und sie habe vor den anderen Mitarbeitenden ihre Sicht der Dinge dargestellt. Herr Imholz habe sich in dieser Situation „vorgeführt gefühlt“ (II, 20:27), da sich die Mitarbeiterin nicht an Absprachen gehalten habe. Sie sei in der damaligen Situation „emotional aufgeladen“ (II, 22:07) gewesen. Daher habe der Kita-Leiter das Gespräch schließlich relativ zügig beendet. Zu einem späteren Zeitpunkt habe Herr Imholz die Mitarbeiterin darauf hingewiesen, dass er ihr Verhalten als „persönlichen Angriff“ (II, 21:26) werte. Daraufhin habe die Mitarbeiterin „erst einmal schwer geschluckt“ (II, 22:04), sich jedoch anschließend bei ihm entschuldigt.

Die Mitarbeiterin habe sich dann zum Ende der Probezeit ein neues Beschäftigungsverhältnis gesucht. Für die Einrichtung habe das zu einer Verschärfung der Personalsituation geführt. Es sei jedoch letzten Endes die richtige Entscheidung gewesen, da dies sonst zu „Unfrieden“ (II, 17:07) in der Einrichtung geführt hätte.

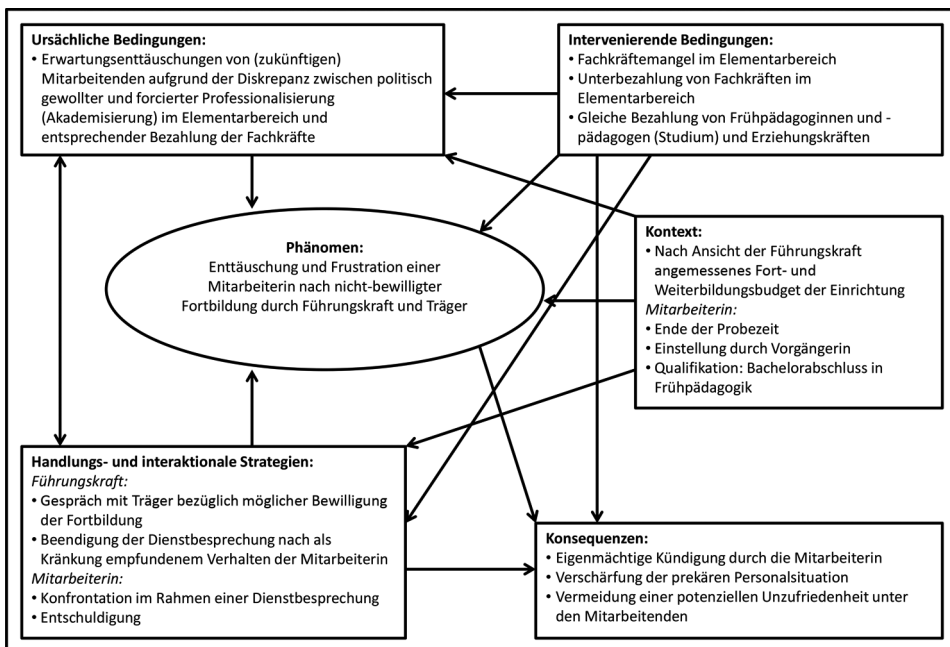


Abbildung 18: Kündigung einer Mitarbeiterin nach nicht bewilligter Fortbildung

19 Unterstellte Unzuverlässigkeit einer Auszubildenden

Ingo Imholz berichtet von einer Situation, in welcher er den Emotionen einer Auszubildenden ausgesetzt gewesen sei. Die Ansprüche ihrer Einrichtung an die Auszubildenden seien, so der Leiter einer Kindertagesstätte, generell recht hoch und man erwarte, dass deren schulische Leistungen im Notenbereich zwischen eins und zwei liegen. Zu Beginn einer Ausbildung würde man gegenüber den Auszubildenden die Erwartungen deutlich artikulieren. Die betreffende Auszubildende bringe allerdings kontinuierlich nur Leistungen im Notenbereich um die drei – mit absteigender Tendenz. Gleichwohl hätten die Verantwortlichen der Einrichtung eine sehr hohe Einschätzung von der angehenden Erzieherin. Hinzu käme, dass sich die Auszubildende in der Vergangenheit als recht unzuverlässig erwiesen habe. Als Beispiel führt Herr Imholz an, dass man sie gebeten habe, ihre schriftlichen Ausarbeitungen mit einer Frist von 14 Tagen einzureichen. Die Mitarbeiterin habe die Ausfertigung jedoch erst zwei Tage vor dem Besprechungstermin der für die Betreuung zuständigen Erzieherin abgegeben. Man könne dann als Einrichtung nicht mehr gewährleisten, dass die Auszubildende eine angemessene Rückmeldung und Unterstützung bezüglich ihrer schriftlichen Ausarbeitung bekomme. Die Belastung für die Erzieherinnen, welche Auszubildende betreuen, sei sowieso schon sehr hoch. Zuverlässigkeit sei eine ganz wichtige Eigenschaft, die man von ihr als Erzieherin beziehungsweise Gruppenleiterin, auch wegen des hohen Bedarfs an 100-Prozent-Kräften, später erwarten würde.

Aufgrund der für die Einrichtung nicht adäquaten schulischen Leistungen und der Unzuverlässigkeit der Auszubildenden habe man mit ihr ein Gespräch darüber führen müssen, ob eine Fortsetzung der Ausbildung überhaupt noch Sinn ergebe. In dem Gespräch sei die Auszubildende in Tränen ausgebrochen. Für Herrn Imholz ist eine solche Reaktion durchaus verständlich, da es sich in so einem Falle um eine „*existentiell bedrohliche Situation*“ (II, 77:18) handele. Er sei jedoch von anderen Kollegen vorgewarnt worden, dass die Person „*sehr, äh, sehr stark auf die Tränendrüse drücken*“ (II, 80:20) würde. Wäre er im Vorfeld nicht darauf vorbereitet worden, hätte ihn diese Reaktion der Auszubildenden wohl sicher sehr überrascht. Es hätte möglicherweise auch seine Haltung im Gespräch beeinflusst, da er durch die Vorwarnung „*relativ hart*“ (II, 80:34) gewesen sei. Dies begründet Ingo Imholz folgendermaßen: „*Wenn emotionale Ausbrüche ein Mittel sind, dann ist das problematisch*“ (II, 80:41). Er habe trotzdem versucht, auf die Mitarbeiterin und deren Probleme empathisch einzugehen. Die von der Auszubildenden vorgebrachten Gründe seien jedoch nicht angemessen gewesen für das professionelle Verhältnis, in welchem sie sich gegenüber der Einrichtung und dem Leitungspersonal befände.

Man würde nun bis zum Schuljahresende abwarten, ob sich die Leistungen der Auszubildenden verbessern würden und sich deren Verhalten ändere. Wenn nicht, könne man die Ausbildung trotz des hohen Bedarfs an Fachkräften nicht fortsetzen. Der Leiter der Kindertagesstätte ergänzt, dass man sich vonseiten der Einrichtung jedoch in einem solchen Fall um eine andere potenzielle Ausbildungsstelle für die Mitarbeiterin kümmern würde, um ihr an einem anderen Ort einen Neubeginn zu ermöglichen.

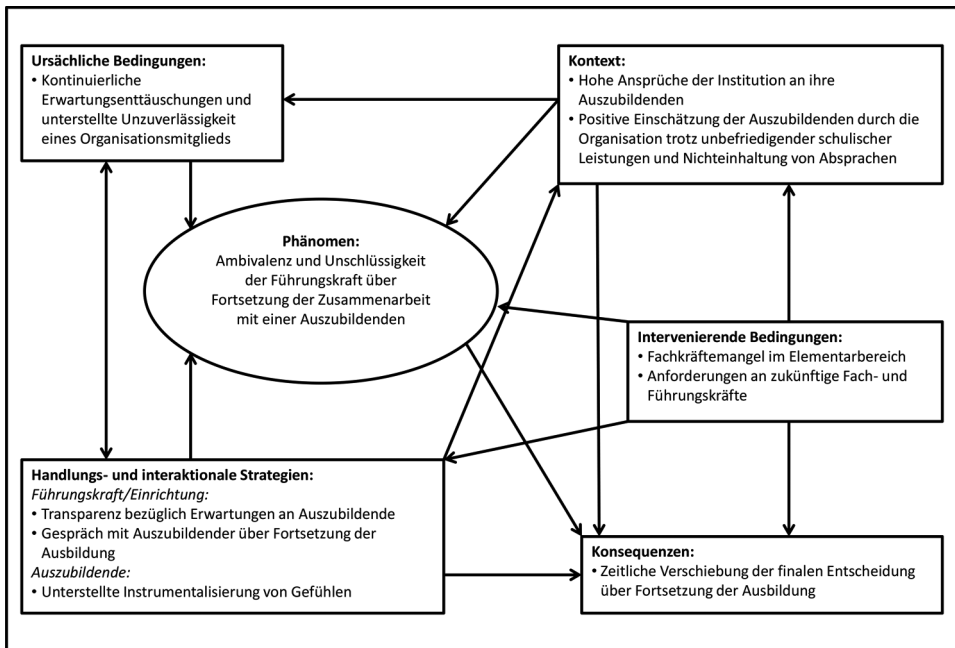


Abbildung 19: Unterstellte Unzuverlässigkeit einer Auszubildenden

20 Machtkampf mit einem „querulatorischen“ Mitarbeiter

Dr. Bernd Bender berichtet von einer Konfliktsituation, die ihm nach eigener Angabe sehr nahegegangen sei. Er räumt ein, dass es ihm deshalb auch nicht leichtfalle, darüber zu sprechen. Konkret gehe es um eine Situation mit einem Lehrerkollegen, der sich wie ein „König in der Nische“ (BB, 66:27) verhalten habe. Der Lehrer habe versucht, sich mit anderen Kollegen gegen ihn als Schulleiter zu verbünden, um die Fortführung der Schulentwicklung in der bisherigen Form zu unterbinden. So sei jede Entscheidung, welche in der Gesamtlehrerkonferenz getroffen wurde, von diesem Personenkreis torpediert worden, mit dem Ziel, jegliche Veränderungen zu verhindern. Teilweise sei das Verhalten dieses Lehrers auch übergreifend gewesen, wenn dieser beispielsweise, laut Dr. Bender, ihm nicht zustehende Gespräche mit dem Schulträger geführt habe. Der Schulleiter beschreibt den Lehrer als eine „ganz querulatorische, sehr schwierige Persönlichkeit“ (BB, 67:18). In den Augen von Dr. Bernd Bender habe man diesen Konflikt nur durch eine Trennung von dem Mitarbeiter lösen können. Herr Bender habe „große Besorgnis“ (BB, 67:38) in dieser Situation empfunden und ergänzt: „Das macht einem auch Angst“ (BB, 67:40). Auf Nachfrage führt der Schulleiter aus, dass sich die Angst vor allem darauf bezogen habe, dass der seiner Ansicht nach gute Weg, den man als Schule bislang eingeschlagen habe, nicht mehr fortgesetzt werde und eine „Lähmung“ (BB, 68:14) eintrete. Die Auswirkungen dieser damaligen Situation hätten sich unter anderem dadurch bemerkbar gemacht, dass jedes weitere Handeln sehr viel Energie gekostet habe. Hinzu sei gekommen, dass sich Kolleginnen und Kollegen über die Lehrkraft beschwert und sich von die-

ser gedemütigt gefühlt hätten. Beschwerden von Eltern, Schülern und Schülerinnen mit dem Vorwurf von unfairem Verhalten und nicht vorbereiteten Prüfungen wären ebenso eingegangen. Dr. Bender habe das Verhalten des Kollegen als Machtkampf empfunden. Er räumt ein, dass er ohne Unterstützung in Form von Beratung mit dieser Situation wohl nicht zurechtgekommen wäre. Durch die Beratung sei ihm klargeworden, dass in Extremfällen, wenn die Person zu keinerlei Kompromiss bereit sei, nur eine Trennung vom betreffenden Mitarbeiter zur Lösung des Konfliktes führe. Dr. Bender habe das Verhalten des Mitarbeiters auch als Angriff auf seine Person erlebt. Eine Trennung von seiner Funktion als Schulleiter sei ihm in dieser Situation nicht möglich gewesen. Der Konflikt habe sich sogar bis in sein Privatleben hinein ausgewirkt und insbesondere seine Ehefrau sehr belastet. Herr Bender fügt hinzu: „Das hat mich auch sehr deprimiert gemacht“ (BB, 70:46). Als nicht direkt beteiligte Person habe sie in der Lage nichts tun können, sondern habe untätig mit ansehen müssen, wie er selbst unter der damaligen Situation gelitten habe.

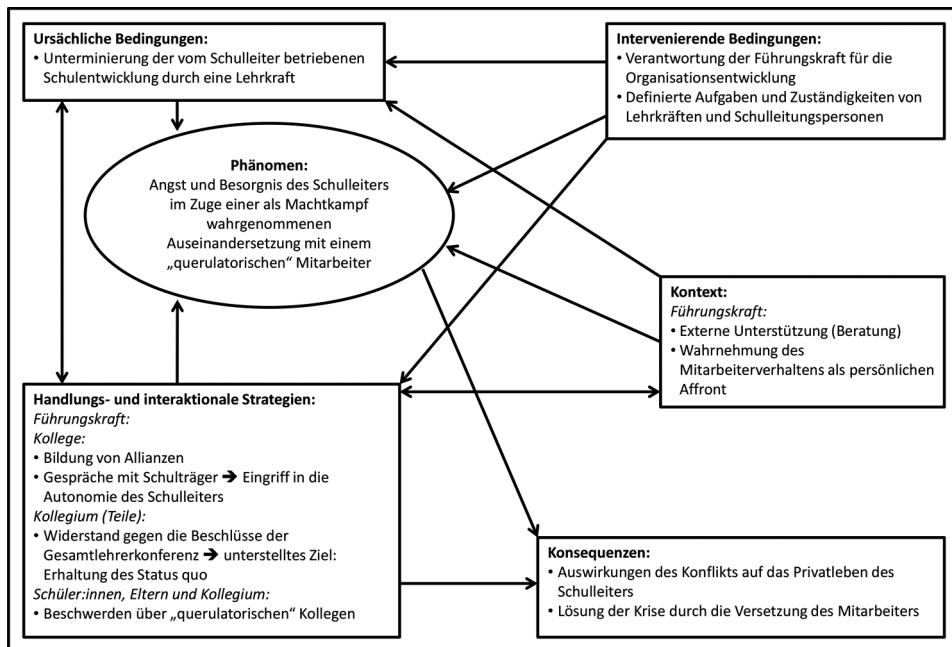


Abbildung 20: Machtkampf mit einem „querulatorischen“ Mitarbeiter

21 Krebserkrankung der Ehefrau eines jungen Kollegen

Dr. Klaus Klett beschreibt eine Situation, in der ein Kollege ihm davon berichtet habe, dass bei dessen Frau eine Krebserkrankung diagnostiziert wurde und damit verbunden „dem Schlag“ (KK, 41:10), den die betroffene Familie bekommen habe. Die Situation liege erst wenige Monate zurück. Bei der Frau handele es sich um eine noch junge Person Mitte dreißig und die beiden hätten zwei kleine Kinder, „ein glückliches Familienleben - und dann kommt so ein Schlag!“ (KK, 41:30). Dr. Klett ge-

steht ein, dass ihn diese Situation selbst auch „*sehr betroffen*“ (KK, 41:35) gemacht habe: „*Wenn ich es zugelassen hätte, hätte ich wahrscheinlich mit dem Kollegen sogar mitweinen können*“ (KK, 41:39/41:44). Herr Klett habe dies nicht getan, gleichwohl seine „*Betroffenheit gezeigt*“ (KK, 41:47). Er vermutet, dass diese Form der Anteilnahme dem Kollegen gutgetan habe und Dr. Klett in seiner Funktion als Schulleiter sich nicht etwa damit beschäftigt habe, was dies möglicherweise für die Unterrichtsversorgung bedeuten könnte aufgrund eventuell erhöhter Fehlzeiten des Kollegen. Dr. Klett betont, dass es „*wirklich*“ (KK, 42:08) sein Anliegen war zu erfahren, wie es dem Kollegen privat erging. Hätte Klaus Klett in dieser Situation keinerlei Gefühle gezeigt, ist sich der Schulleiter sicher, wäre „*auf jeden Fall ein Schaden entstanden*“ (KK, 44:36). Herr Klett befürchtet, dass der betroffene Kollege sich bei einem solchen Verhalten auf seine Funktion als Lehrkraft reduziert gesehen und ihre Beziehung „*überhaupt nichts persönliches mehr*“ (KK,44:59) gehabt hätte. Dr. Klett spezifiziert, dass der Kollege sich dies vielleicht in der konkreten Situation nicht hätte anmerken lassen, er sei sich aber sicher, dass dies entsprechende Auswirkungen auf den Kollegen gehabt hätte. Als mögliche Folgen benennt Klaus Klett einen Vertrauensverlust seitens des Kollegen, dessen Rückzug aus schulischen Aktivitäten oder den Wechsel an eine andere Schule. Der Schulleiter ergänzt, dass für ein solches Verhalten das System Schule zu wenig auf Funktionalität und Zweckerfüllung ausgerichtet sei und es demgegenüber einen „*hohen Anteil an zwischenmenschlichen Beziehungen*“ (KK, 46:26) gebe. Würde man die Lehrkräfte ausschließlich darauf reduzieren, dass diese ihren Dienst verrichten, so ist Dr. Klett überzeugt, würden dadurch an allen Schulen die

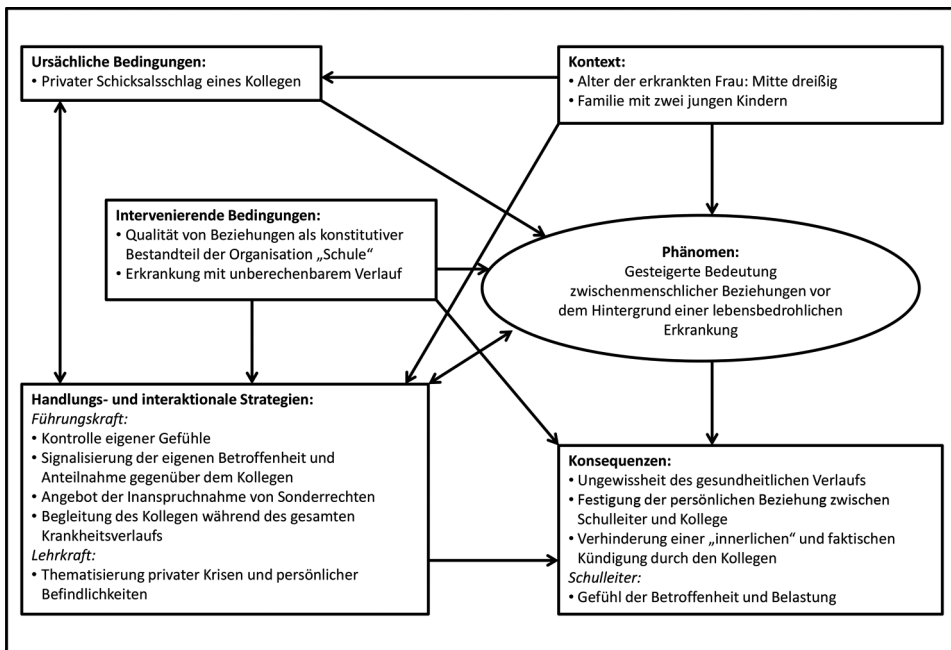


Abbildung 21: Krebserkrankung der Ehefrau eines jungen Kollegen

dortigen Aktivitäten stark eingeschränkt. Der Schulleiter betont, dass ihn diese Situation sehr belastet und er auch nach diesem Gespräch mehrmals wieder den Kontakt zu dem Kollegen gesucht habe, um sich nach dessen Befinden und dem seiner Frau zu erkundigen. Er habe dem Kollegen auch angeboten, einen Tag Urlaub zu nehmen, wenn dieser beispielsweise mit seiner Frau ins Krankenhaus müsse oder wenn es ihr besonders schlecht ginge und er auf die Kinder aufpassen müsse. Klaus Klett ergänzt, dass es sich nicht um eine einmalig belastende Situation gehandelt habe, sondern dieser Zustand bis zum heutigen Tag anhalte. Dies sei bei solchen Erkrankungen leider häufig der Fall und je nach Verlauf der Krankheit gebe es an manchen Tagen mehr Hoffnung, an anderen wieder Rückschläge.

22 Nichtanerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation

Hannelore Huber schildert den Fall einer Kollegin, deren im Ausland erworbene Qualifikation in Deutschland nicht anerkannt worden sei. In der Vergangenheit habe man als Einrichtung³⁰⁴ bereits vier Erzieherinnen erfolgreich dabei unterstützt, dass diese hier in Deutschland ihre Ausbildung hätten nachholen können und nun regulär anerkannt seien. Aufgrund veränderter rechtlicher Regelungen sei dies jedoch schwieriger geworden. Entsprechend eingeengt sei auch ihr Handlungsspielraum als Führungskraft. So habe der Träger von ihr erwartet, dass man der Kollegin kündige. Frau Huber sei jedoch von der fachlichen Eignung der Mitarbeiterin überzeugt gewesen. Außerdem habe die Mitarbeiterin damals privat eine „*schwierige Lage*“ (HH, 57:54) gehabt. Hannelore Huber beschreibt ihre eigenen Empfindungen in dieser Situation mit den Worten: „*Das bricht mir das Herz*“ (HH, 57:57). Um einen Ausbildungsplatz zu bekommen, seien entsprechende Sprachkenntnisse notwendig. Daher habe sich die Kita-Leiterin mit der Mitarbeiterin zusammengesetzt, um mit ihr Deutsch zu lernen. Hannelore Huber sei nicht „*amused*“ (HH, 58:57) gewesen, als die Mitarbeiterin die vereinbarten Übungen zu Hause nicht gemacht habe. Daraufhin sei die Mitarbeiterin in „*Tränen*“ (HH, 59:01) ausgebrochen und habe von ihrem aktuellen Befinden berichtet. Ihr Mann, wegen dessen Arbeitsvertrag sie damals nach Deutschland gekommen seien, sei vor drei Jahren an einem Asthmaanfall gestorben. Sie selbst habe in dieser Situation als Führungskraft nicht professionell agiert. So habe sie die Mitarbeiterin umarmt, „*fast mit ihr geheult*“ (HH, 60:39) und „*eigentlich so Richtung Seelsorge betrieben*“ (HH, 60:43). Im Nachhinein habe sie sich überlegt, dass ein solches Verhalten als Führungskraft eigentlich zu weit gehe. Man erwarte von einer Führungskraft, dass sie eine gewisse Distanz einhalte. Gleichwohl ist Frau Huber der Ansicht, dass ihr dieses Verhalten in der damaligen Situation nicht geschadet habe. Im Gegenteil: Die Kollegin würde heutzutage „*so engagiert*“ (HH, 61:27) arbeiten und habe ihr gegenüber signalisiert, dass die Einrichtung für sie wie ein zweites Zuhause sei. Die Mitarbeiterin habe mittlerweile den Ausbildungsplatz bekommen und man habe eine Kündigung abwenden können. Frau Huber kann sich nicht vorstellen, wie es für sie wäre, wenn sie dieser Mitarbeiterin

304 Die Einrichtung von Frau Huber weist ein bilinguales Profil auf.

hätte mitteilen müssen, dass man ihr kündigen müsse. Das würde ihr „wahnsinnig schwer“ (HH, 64:43) fallen.

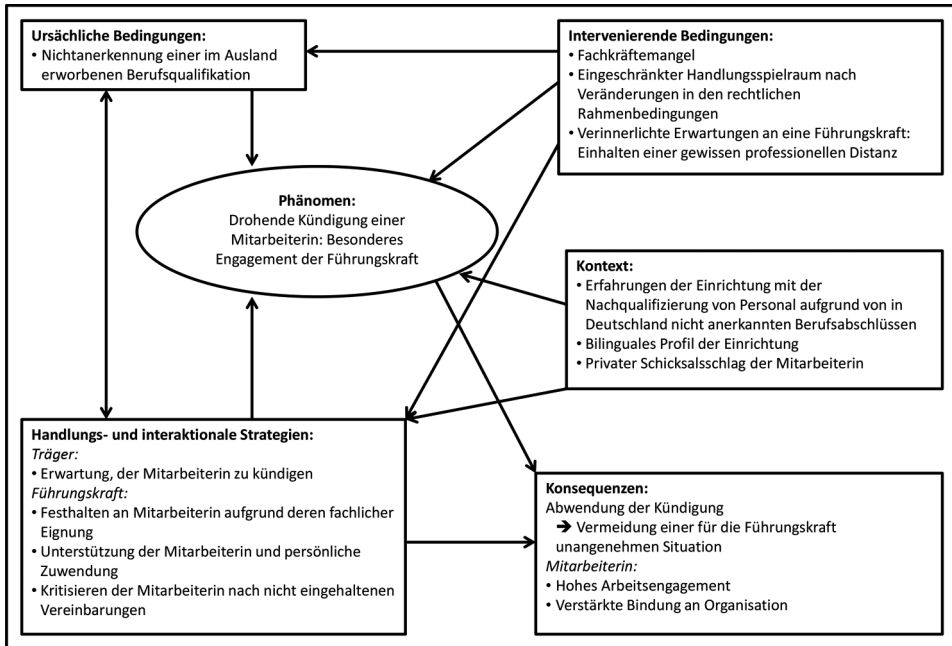


Abbildung 22: Nichtanerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation

23 Vorläufige Ablehnung des Urlaubsantrags einer Mitarbeiterin durch die Leitungskraft

Hannelore Huber berichtet von einer Situation, in welcher eine Mitarbeiterin für einen bestimmten Tag Urlaub beantragen wollte. Frau Huber habe dieses Gesuch abgelehnt, da in der entsprechenden Gruppe für diesen Tag bereits eine andere Mitarbeiterin Urlaub beantragt hatte. Es sei nicht möglich, zwei Personen aus einer Gruppe gleichzeitig Urlaub zu genehmigen, da sonst ein reibungsloser Arbeitsablauf in der Einrichtung nicht mehr gewährleistet sei. Die Mitarbeiterin hatte jedoch zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits die Bahntickets gekauft und die Übernachtung gebucht, da sie das „Konzert ihres Lebens“ (HH, 41:22) besuchen wollte. In dem Moment seien bei der Mitarbeiterin auch „ganz viele Tränen“ (HH, 41:30) geflossen und die Reaktion sei „ganz heftig“ (HH, 49:57) gewesen. Die Mitarbeiterin habe damit gedroht, dass sie sich dann für diesen Tag krankmelden würde, woraufhin die Leiterin die Erzieherin darauf hingewiesen habe, dass eine angekündigte Krankmeldung ein Kündigungsgrund sei. Frau Huber habe sich in dieser Situation auf die rechtliche Vorgabe berufen, welche nicht zulasse, dass zwei Personen aus einer Gruppe gleichzeitig Urlaub bekämen. In dem Gespräch habe Hannelore Huber der Mitarbeiterin auch gesagt, dass sie zwar Ausnahmen machen würde, diese sich jedoch auf echte Notfälle und ungeplante, unvorhersehbare Schicksalsschläge beschränken würden.

So sei beispielsweise bei dieser Mitarbeiterin im vergangenen Jahr die Mutter gestorben und zwar in einem Zeitraum, in welchem die Erzieherin eigentlich keinen Urlaub bekommen hätte. Angesichts der Situation habe Frau Huber jedoch eine Ausnahme gemacht. Sie habe versucht, der Mitarbeiterin zu verdeutlichen, dass sie hier gemeinsam in und für eine Organisation arbeiten, die davon lebe, dass alle Mitarbeitenden ihre Arbeit ernst nehmen und gewissenhaft ihren Dienst verrichten würden. Die Belange der Institution hätten daher immer Vorrang vor persönlichen Anliegen. Aufgrund der Verantwortung als Leiterin der Einrichtung habe sie daher den Urlaubsantrag abgelehnt. Frau Huber habe zunächst zwei Tage abgewartet, bevor sie der Mitarbeiterin den Hinweis gegeben habe, dass diese eine andere Kollegin als Vertretung anfragen könne, die eigentlich an dem Tag frei gehabt hätte. Somit habe sie die Lage für die Erzieherin praktisch gelöst. Hannelore Huber sei es in dieser Situation jedoch wichtig gewesen, dass die Erzieherin die Einstellung und Haltung der Führungskraft ernst nehme und so etwas in Zukunft nicht mehr vorkomme. Gewisse Regeln müssten, so Huber, durch die Mitarbeitenden eingehalten werden. Gleichzeitig wollte sie der Mitarbeiterin aber auch nicht die Möglichkeit nehmen, an dem für sie bedeutsamen Konzert teilzunehmen. Frau Huber ergänzt, dass sie sich selbst manchmal als Führungskraft als „zu lasch“ (HH, 48:33) empfinde und „Gewissensbisse“ (HH, 49:16) habe, weil sie eventuell zu sehr auf die Bedürfnisse ihrer Mitarbeitenden eingehe. Daher überlege sie in solchen Situationen stets, ob sie so entschieden habe, weil sie die Konfrontation vermeiden wollte, oder ob dies tatsächlich ihrer Einstellung in der jeweiligen Lage entspreche.

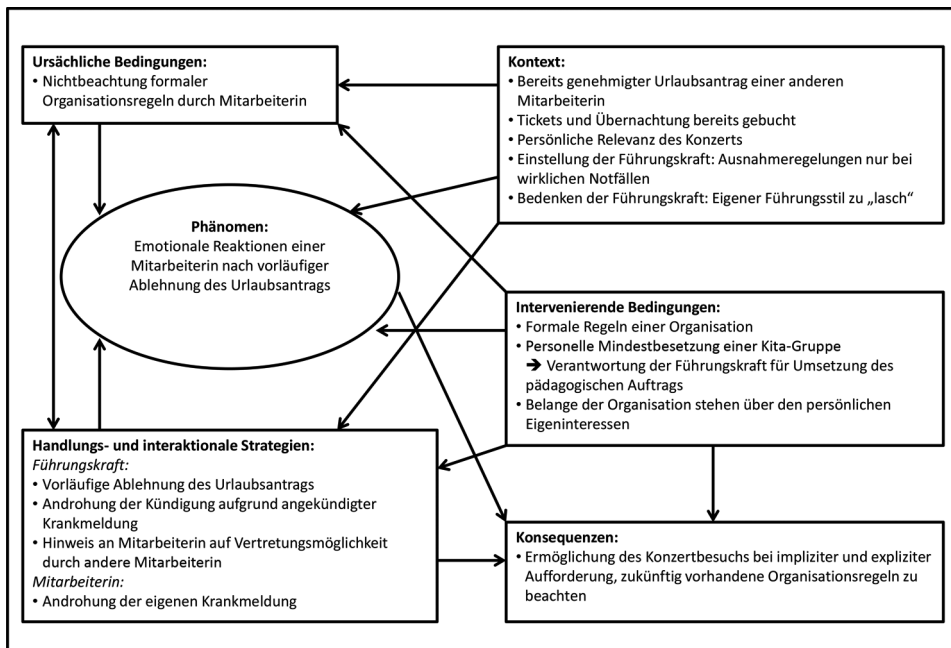


Abbildung 23: Vorläufige Ablehnung des Urlaubsantrags einer Mitarbeiterin durch die Leitungskraft

24 Geplante Theateraufführung: als Verachtung empfundenes Verhalten eines Kollegen

Eveline Eichin schildert die Situation, dass die Theatergruppe der Schule kurz vor einer Aufführung gestanden habe. Ein Kollege sei „halbherzig“ (EE, 07:08) für die Beleuchtung angefragt worden, was zu seinen Aufgaben gehöre. Dieser würde das prinzipiell sehr gut machen, habe jedoch seine strikten Regeln, die es zu beachten gelte. Dazu gehöre beispielsweise, dass man ihn mindestens sechs Wochen vor dem eigentlichen Termin anfragen müsse. Die Verantwortlichen der Theatergruppe hätten diesbezüglich gewisse Fehler gemacht, woraufhin der für die Beleuchtung angefragte Kollege seinen Kolleginnen und Kollegen „Schmähbriefe“ (EE, 07:31) geschrieben habe. In den Briefen habe der Kollege seine „ganze Verachtung“ (EE, 07:50) gegenüber den Kolleginnen und Kollegen zum Ausdruck gebracht. So seien die Briefe beispielsweise „mit Hohnachtung“ (EE, 07:38) unterschrieben gewesen. In der Folge habe es zwischen den Kolleginnen und Kollegen einen Schriftverkehr gegeben, der „sich wirklich gewaschen hat“ (EE, 08:48). Dieser sei Eveline Eichin zugespield worden. Da habe es auf der „Beziehungsebene geknallt“ (EE, 08:19) und es seien dabei „alle möglichen Empfindlichkeiten“ (EE, 08:22) sichtbar geworden. Dies habe bei den Kolleginnen und Kollegen der Theatergruppe dazu geführt, dass diese kurz davorgestanden hätten, ihr Engagement für die Theatergruppe für die kommenden Jahre aufzukündigen.

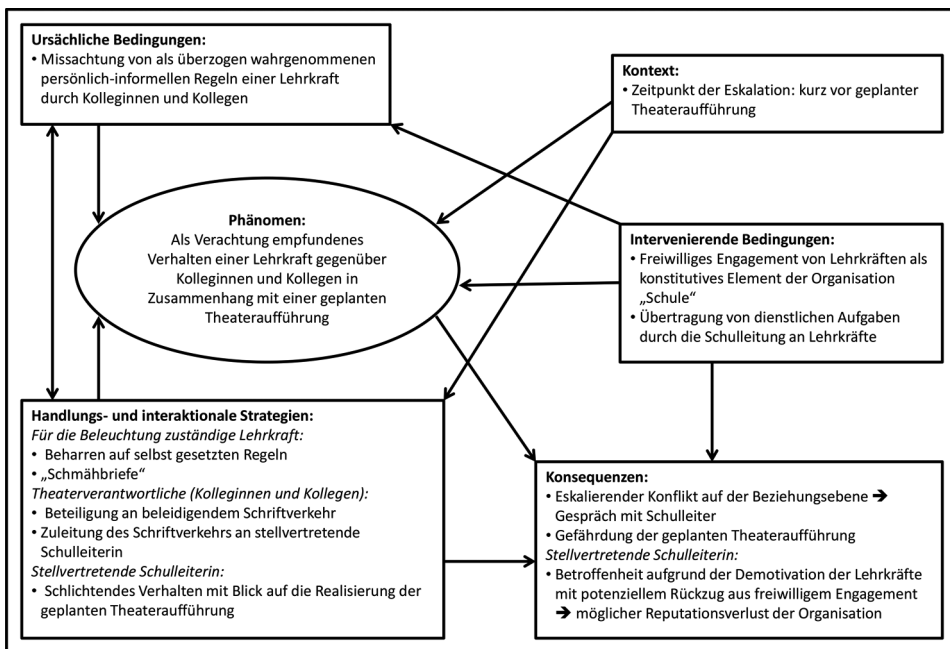


Abbildung 24: Geplante Theateraufführung: als Verachtung empfundenes Verhalten eines Kollegen

Frau Eichin habe alle Beteiligten gebeten, bis zur Theateraufführung, welche für die kommende Woche geplant gewesen sei, alle „*persönlichen Geschichten*“ (EE, 11:14) beiseite zu legen. Danach könne man dann schauen, wie es prinzipiell weitergehe und wie sich der Konflikt grundsätzlich lösen lasse. Für zwei der involvierten Lehrer:innen sei es jedoch „*zu viel an Emotion*“ (EE, 11:25) gewesen, sodass sie noch vor der Aufführung das Gespräch mit dem Schulleiter gesucht hätten.

Die Situation sei Eveline Eichin „*sehr nachgegangen*“ (EE, 09:32), da sie die Erfahrung machen musste, wie durch „*Abwertungen*“ (EE, 09:34) Personen massiv demotiviert werden könnten, sodass Begeisterung innerhalb einer Woche in Frustration umschlage.

25 Zeitliche Verlegung der Studienfahrt: Frustration von Kolleginnen und Kollegen

Dr. Klaus Klett schildert die Situation, dass es an seiner Schule in den letzten Jahren zwei Studienfahrten gegeben habe, die bei den Schülerinnen und Schülern „*so anerkannt*“ (KK, 33:26) waren, dass andere Angebote praktisch nicht mehr zustande gekommen seien. Dies habe zunehmend zu „*Spannungen*“ (KK, 38:49) und einer „*Auseinanderspaltung*“ (KK, 39:32) zwischen den Kolleginnen und Kollegen geführt. Die Studienfahrten hätten jeweils in der dritten Woche nach den Sommerferien stattgefunden. Dies habe Dr. Klett als ungünstig empfunden, da acht Lehrer:innen aufgrund der Studienfahrt nicht verfügbar gewesen seien. So sei jeweils bereits in der dritten Woche viel Unterricht ausgefallen. Auch für die Schüler:innen der betreffenden Jahrgangsstufe sei es dadurch schwierig gewesen, bis zu den Herbstferien in einen Lernrhythmus zu kommen.

Da bereits die Studienfahrten für das nächste Schuljahr geplant worden seien, habe er als Schulleiter schnell handeln müssen. So habe Dr. Klett entschieden, dass zukünftig die Studienfahrten nicht mehr zu dem bisherigen Zeitpunkt stattfinden könnten. Stattdessen seien diese von ihm per Einzelentscheidung auf die Woche vor den Herbstferien verlegt worden.

Aufgrund der zeitlichen Verschiebung habe eine der beiden begehrten Studienfahrten nicht mehr angeboten werden können. Dies habe unter den Kolleginnen und Kollegen, welche diese Studienfahrt in den vergangenen Jahren angeboten hatten, zu einer „*erheblichen Verstimmung*“ (KK, 36:10) geführt: „*Da war alles dabei, was dazu gehört, also, äh, Frustration, Schmollen, Trotz, manchmal sog-/also ich würde sogar sagen also ein bisschen Gegenangriff, ähm, Stimmungsmache*“ (KK, 36:19/36:36) und schließlich Resignation.

Da die zeitliche Verlegung der Studienfahrt zunächst aufgrund der gebotenen Eile eine Einzelentscheidung von Dr. Klett gewesen sei, habe er für die übernächsten Studienfahrten einen regulären Entscheidungsprozess initiiert, bei welchem das gesamte Kollegium einbezogen worden sei. Es habe sich dann auch herausgestellt, dass der Großteil des Kollegiums die Entscheidung des Schulleiters mitgetragen habe. Dies habe dazu geführt, dass schließlich auch jene Kolleginnen und Kollegen die Verlegung der Studienfahrten akzeptiert hätten, die zunächst „*so frustriert*“ (KK, 37:20) gewesen seien.

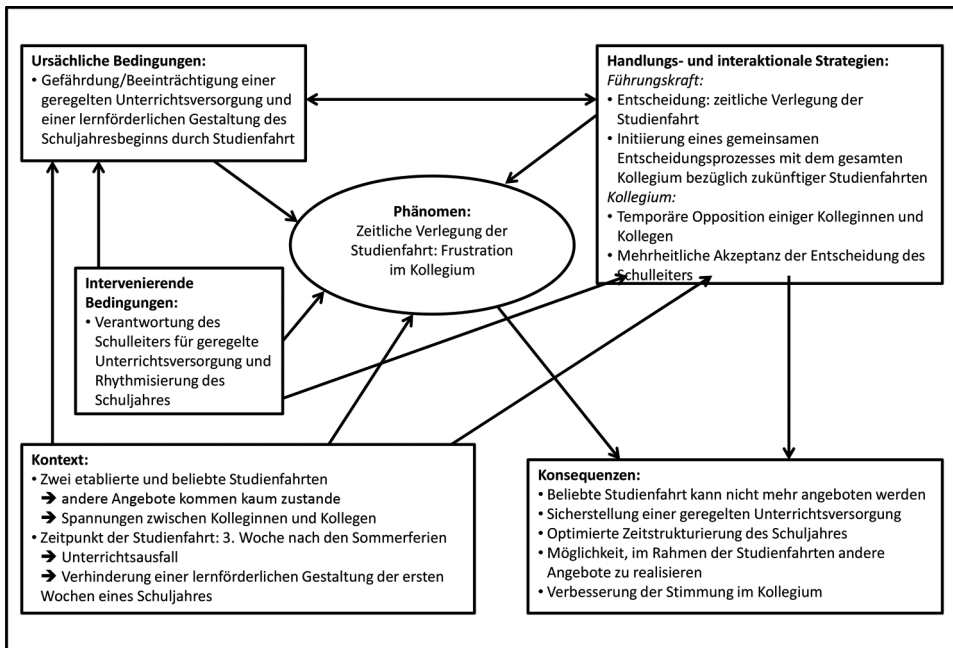


Abbildung 25: Zeitliche Verlegung der Studienfahrt: Frustration von Kolleginnen und Kollegen

26 Hinweis auf Versäumnis einer Dienstpflicht: Ärger eines Kollegen

Marianne Meisner berichtet von einer Situation, in welcher ein Kollege „*sehr lautstark seinen Ärger losgelassen*“ (MM, 30:32) habe. Jeder Kurs, beziehungsweise jede Klasse, habe im wöchentlich wechselnden Turnus Reinigungsdienst der an die Schule angrenzenden und benutzbaren Flächen. Die benachbarte Kirchengemeinde stelle „*freundlicherweise*“ (MM, 34:10) den Oberstufenschülerinnen und -schülern ihr Grundstück zur Verfügung und habe für diese sogar Bänkechen gebaut, anstatt das Gelände mit einem Zaun abzusperren. In der Fastnachtswoche hätten die Schüler:innen dieses Gelände „*nicht schön*“ (MM, 34:21) verlassen, worüber sich die Gemeinde bei der Schulleiterin am Telefon „*freundlich beschwert*“ (MM, 34:33) habe.

Marianne Meisner habe daraufhin nachgeschaut, welche Lehrkraft in dieser Woche die Verantwortung für die ordnungsgemäße Durchführung des Reinigungsdienstes gehabt habe. Den entsprechenden Kollegen habe sie telefonisch darauf hingewiesen, dass er seiner Dienstpflicht nicht nachgekommen sei und sie von ihm verlange, dass er dafür Sorge, das verunreinigte Gelände heute noch zu säubern. Die Schulleiterin habe in dieser Situation „*schon sehr deutlich*“ (MM, 31:08) werden und dem Kollegen klare Anweisungen erteilen müssen. Der Lehrer habe sich „*sehr stark darüber geärgert*“ (MM, 31:18) und sei „*an der Decke*“ (MM, 34:54) gewesen. Sie selbst habe in dieser Situation auch Ärger empfunden, wobei sich ihr Ärger sowohl auf das Versäumnis des Kollegen als auch auf dessen Ärger bezogen habe. Unterdessen habe sich die Situation geklärt und sie würden wieder „*ganz freundlich*“ (MM, 31:33) miteinander reden.

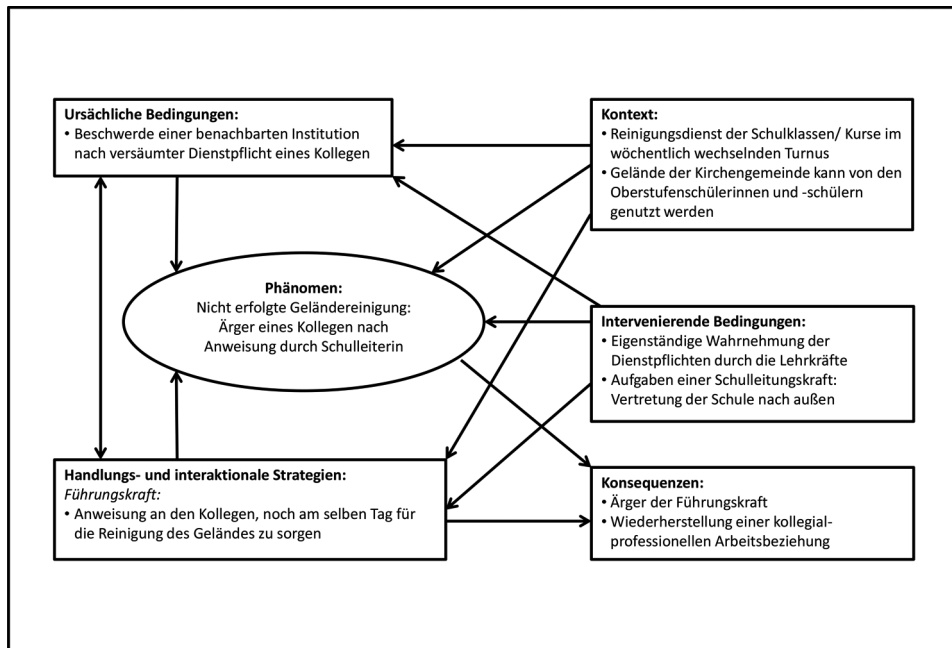


Abbildung 26: Hinweis auf Versäumnis einer Dienstpflicht: Ärger eines Kollegen

4.1.1.3 Das Leitungsteam

27 Burnout eines Schulleitungsmitgliedes

Jörg Jäger berichtet von dem Fall, dass eine Kollegin innerhalb des Schulleitungsteams an Burnout erkrankt sei. Als Folge dieser Erkrankung sei diese Lehrkraft ein- einhalb Jahre lang nicht im Dienst gewesen, bis sie schließlich vorzeitig aus dem Dienst ausgetreten sei. Jörg Jäger spricht in dem Interview zwei die Situation für ihn besonders erschwerende Aspekte an. Zum einen habe er sich die Frage gestellt, ob er die Lehrkraft mit den ihr anvertrauten Aufgaben, welche innerhalb des Schulleitungsteams angefallen waren, überfordert habe und er dadurch ebenso Schuld an der Burnout-Erkrankung der Kollegin trage. Zum anderen sei für Jörg Jäger die Verabschiedung der Kollegin im Kreise des Kollegiums eine besondere Herausforderung gewesen. Er spricht davon, dass es für ihn ein „*sehr emotionaler Moment*“ (JJ, 15:01) war, welcher ihn „*berührt*“ (JJ, 15:29) habe und er in dieser Situation „*emotional ganz stark betroffen*“ (JJ, 14:34) gewesen sei. So sei für ihn die Ungewissheit darüber sehr belastend gewesen, ob er nicht doch zumindest eine gewisse Teilschuld am Burnout der Kollegin hatte. Schulleiter Jörg Jäger habe es als „*Stress*“ (JJ, 15:55) empfunden, vor 100 Personen eine kurze Abschiedsrede für die Kollegin zu halten, ohne sich dabei sicher sein zu können, nicht doch eine Mitschuld an deren Erkrankung zu haben. Entsprechend sei er beim Halten der Abschiedsrede auch unsicher gewesen, wie diese von der Kollegin aufgefasst würde.

An anderer Stelle im Interview rekurriert Herr Jäger erneut auf diese Situation. Er spricht von einem „Gefühl der Hilflosigkeit“ (JJ, 51:29). Hilflos habe sich Jörg Jäger in seiner Funktion als Schulleiter deswegen gefühlt, weil die Kollegin den Kontakt zu ihm während ihrer Abwesenheit abgebrochen habe. Er habe dann längere Zeit – Herr Jäger spricht im Interview von einem viertel bis halben Jahr – nichts mehr von der Kollegin gehört. Als Schulleiter sei Jörg Jäger verpflichtet gewesen, ein Wiedereingliederungsgespräch mit der Lehrperson zu führen, welches die Kollegin jedoch abgelehnt habe. Laut Jörg Jäger stehe ihr dieses Recht auch zu. Dies habe jedoch die Unsicherheit von Herrn Jäger verstärkt, ob er aufgrund seines Agierens als Schulleiter nicht doch mit schuld sei am Burnout des erkrankten Schulleitungsmitgliedes und der damit verbundenen Verweigerung der Kollegin, ein Wiedereingliederungsgespräch mit ihm zu führen.

Im Nachhinein habe Jörg Jäger schließlich aber doch für sich selbst die Gewissheit erlangt, dass er nicht für den Burnout der Kollegin verantwortlich gewesen sei. Der Schulleiter führt dies auf die Tatsache zurück, dass die erkrankte und aus dem Dienst ausgeschiedene Kollegin ihm zu einem späteren Zeitpunkt einen „ausgesprochen lieben (.) Abschiedsbrief“ (JJ, 15:17) geschickt habe.

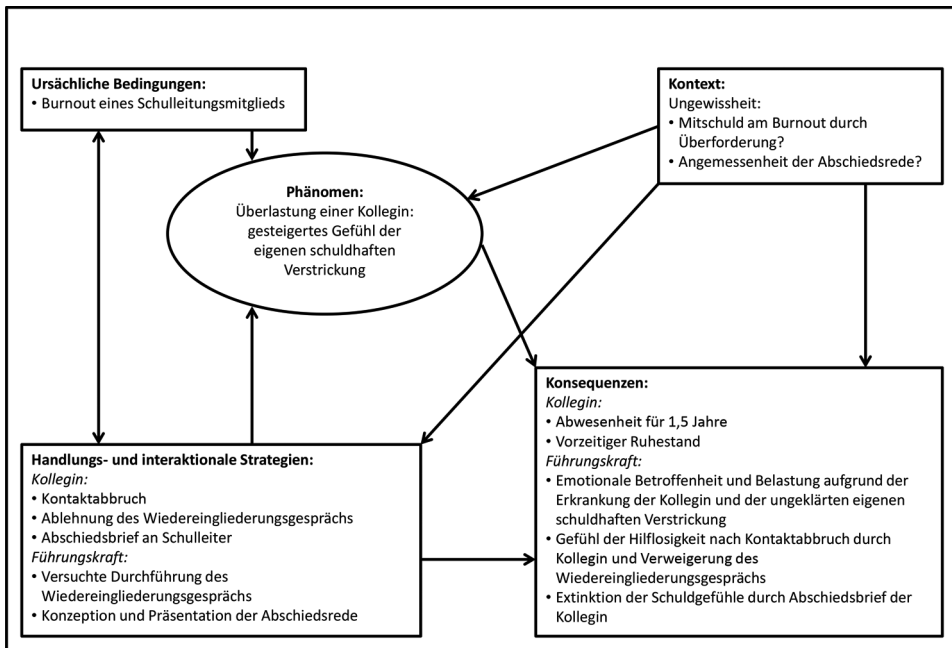


Abbildung 27: Burnout eines Schulleitungsmitgliedes

28 Unterstellung unprofessionellen Verhaltens einer Planungsgruppe gegenüber dem Schulleiter

Schulleiter Jörg Jäger berichtet von einer Situation, die mehrere Jahre zurückliege und ihn damals sehr belastet habe. Damals sei ihm von einem Arbeitskreis innerhalb der Schule vorgeworfen worden, dass er seine Arbeit als Schulleiter nicht professionell genug verrichten und gesetzliche Vorgaben missachten würde. Dieser Vorwurf wurde nach Aussage von Herrn Jäger schließlich auch von einzelnen Mitgliedern dieses Arbeitskreises in Form eines offenen Briefes publik gemacht. Dieser Vorgang habe ihn „sehr geärgert und belastet“ (JJ, 26:48), da er sich normalerweise an der Maxime „Vertrauen gegen Vertrauen“ (JJ, 26:54) orientiere. Ihm sei nicht das Vertrauen entgegengebracht worden, welches er aufgrund seiner Rolle, seines Handelns und seiner Person erwarte. Er hoffe, dass er andere Personen gerecht behandle und erwarte daher auch, dass man einen entsprechenden Umgang mit ihm selbst pflege. Die Planungsgruppe wurde damals von einer Person geleitet, die laut Herrn Jäger besonders kompetent sei und weit überdurchschnittlich gute Arbeit leiste. Gleichzeitig würde diese Person aber nie selbst Verantwortung für etwas übernehmen und weise in ihrem Verhalten eine Art von Heckenschützenmentalität auf. Dies sei für den Schulleiter „höchst ärgerlich“ (JJ, 59:25) gewesen.

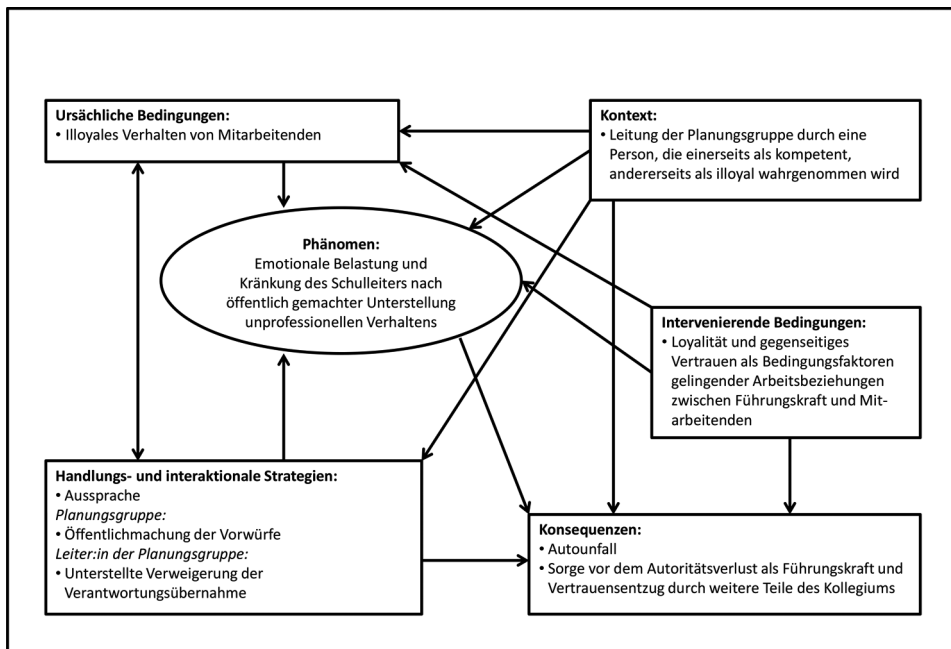


Abbildung 28: Unterstellung unprofessionellen Verhaltens einer Planungsgruppe gegenüber dem Schulleiter

Jörg Jäger wehrt sich gegen den Vorwurf, dass er etwa aufgrund von Nachlässigkeit, Faulheit oder mit Absicht unprofessionell agieren würde. Daher habe ihn der Vorwurf der Arbeitsgruppe „persönlich verletzt“ (JJ, 27:04), die ganze Situation sei „ausge-

sprochen verletzend“ (JJ, 28:17), eine „*Unverschämtheit*“ (JJ, 28:42) gewesen. Dieses Gefühl führt Jörg Jäger zum einen auf die Unterstellung zurück, dass er seine Arbeit nicht angemessen verrichten würde, zum anderen auf die Tatsache, dass dieser Vorwurf schließlich auch an die Öffentlichkeit getragen wurde. Zusätzlich habe er innerlich „*ausgesprochene Wut*“ (JJ, 29:03) empfunden. Dieses Geschehen habe ihn so sehr in Anspruch genommen, dass er zum damaligen Zeitpunkt den einzigen Auto-unfall in seinem Leben, wegen Missachtung der Vorfahrt eines anderen Verkehrsteilnehmers, verursacht habe.

An einer anderen Stelle im Interview kommt der Schulleiter noch einmal auf diese Situation zu sprechen. Er habe damals nicht souverän gehandelt, da er sich angegriffen, verletzt und „*in die Enge getrieben*“ (JJ, 55:46) gefühlt habe. Im Vorfeld des zur Aussprache anvisierten Gespräches habe er sich selbst die Frage gestellt, ob er mit dieser „*Belastungssituation*“ (JJ, 56:10) zurechtkomme. Herr Jäger habe die Sorge gehabt, dass sich dieses „*Misstrauensvotum*“ (JJ, 56:34) einer Teilgruppe des Kollegiums auf die gesamte Lehrerschaft übertragen und dort einen entsprechenden „*Flächenbrand*“ (JJ, 56:40) verursachen könnte.

29 „Strafversetzung“ einer ehemaligen Leitungskraft

Linda Lohmann schildert eine Situation, die sie als besondere Herausforderung in ihrer Rolle als Führungskraft erlebt habe. So sei ein Kollege, welcher zuvor die Leitung einer anderen Kindertagesstätte gehabt hätte, in ihre Einrichtung versetzt worden. Er sei unter anderem wegen einer Augenerkrankung nicht mehr in der Lage gewesen, die Leitung weiterhin auszuüben. Nach Ansicht von Frau Lohmann habe man damit aber nur das Problem – die Arbeitsunfähigkeit des Kollegen – verlagert und nicht gelöst. Zusätzlich zur Degradierung von der Führungs- zur Fachkraft, so Frau Lohmann, sei noch hinzugekommen, dass der Kollege ein paar Jahre jünger sei als sie. Auch die Tatsache, dass sie als Frau ihm als Mann gegenüber durch diese Konstellation weisungsbefugt gewesen sei, wäre problematisch gewesen. Es hätte sich dann auch recht schnell gezeigt, dass dieser Kollege Probleme bei der täglichen Umsetzung des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung gehabt habe. Daraufhin habe er sich „*extrem in Krankheit geflüchtet*“ (LL, 06:50). Frau Lohmann schildert die Beziehung zwischen dem Kollegen und ihr als „*intensiv*“ (LL, 07:02). Sie hätten privat eine gute Beziehung gehabt und öfters einmal einen Kaffee zusammen getrunken. Dadurch, dass Frau Lohmann zur Vorgesetzten des Kollegen wurde und dieser nicht in der Lage gewesen sei, die von ihm erwartete Qualität pädagogischer Arbeit zu erbringen, sei diese Beziehung zunehmend schwieriger geworden. Auf der einen Seite hätte sie durchaus Verständnis für seine gesundheitliche Situation gehabt und er habe ihr „*unendlich leid getan*“ (LL, 12:05). Auf der anderen Seite sei es für sie vor allem gegenüber den Kolleginnen und Kollegen, den Eltern und den Kindern nicht akzeptabel gewesen, dass der Kollege mit den Kindern nur Unfug gemacht oder sich mit dem Computer beziehungsweise iPhone beschäftigt habe. Stattdessen habe sie von ihm erwartet, dass er sich als pädagogische Fachkraft mit seinen Kompetenzen in das Team einbringe. Sie selbst habe sich damals entsprechend „*zwiegespalten*“

(LL, 12:02) gefühlt. Sie ergänzt, dass sie gegenüber den Kindern eine Fürsorgepflicht wahrzunehmen habe. Sie beschreibt eine Situation, in der sich zwei Kinder gegenseitig mit Stöcken im Gesicht gestoßen hätten und der betreffende Kollege dabei untätig zugesehen habe. Dies hätte sie dann nicht mehr verantworten können, zumal es zu mehreren solcher Vorfälle gekommen sei.

Für Linda Lohmann sei dies die „schlimmste Herausforderung“ (LL, 08:16) in ihrer bisherigen Berufs- und Führungstätigkeit gewesen. Als besondere Herausforderung habe sie die Situation auch vor allem deswegen erlebt, weil es ihr schwergefallen sei, mit dem Kollegen „Klartext zu reden“ (LL, 08:39). Ihm also klarzumachen, dass seine berufliche Qualifikation nicht ausreichend sei, auch wenn sie ihn menschlich sehr schätze. Die Kommunikation sei zusätzlich dadurch erschwert worden, weil der Kollege „nur die Gefühlsebene, äh, ins Spiel“ (LL, 10:32) gebracht habe. Der Kollege sei „tödlich beleidigt“ (LL, 10:59) gewesen, als Frau Lohmann ihm mitgeteilt habe, dass sie mit seiner Arbeitsleistung nicht zufrieden sei. Geärgert habe sich der Kollege außerdem über die Tatsache, dass Linda Lohmann die Sache an den Arbeitgeber weitergegeben hatte. Daraufhin habe der Kollege jegliche Kommunikation mit ihr eingestellt. Laut Aussage von Frau Lohmann habe der Kollege die Erwartungshaltung gehabt, dass sie ihn doch „mitschleppen“ (LL, 11:28) müsse.

Sie selbst habe sich in dieser Situation über ihren Arbeitgeber geärgert. Diesem gegenüber habe sie versucht, deutlich zu machen, dass es ihrer Ansicht nach Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarungen bedürfe, um die problematische Lage zu verbessern. Das Verständnis dafür sei jedoch aufseiten des Arbeitgebers gering ge-

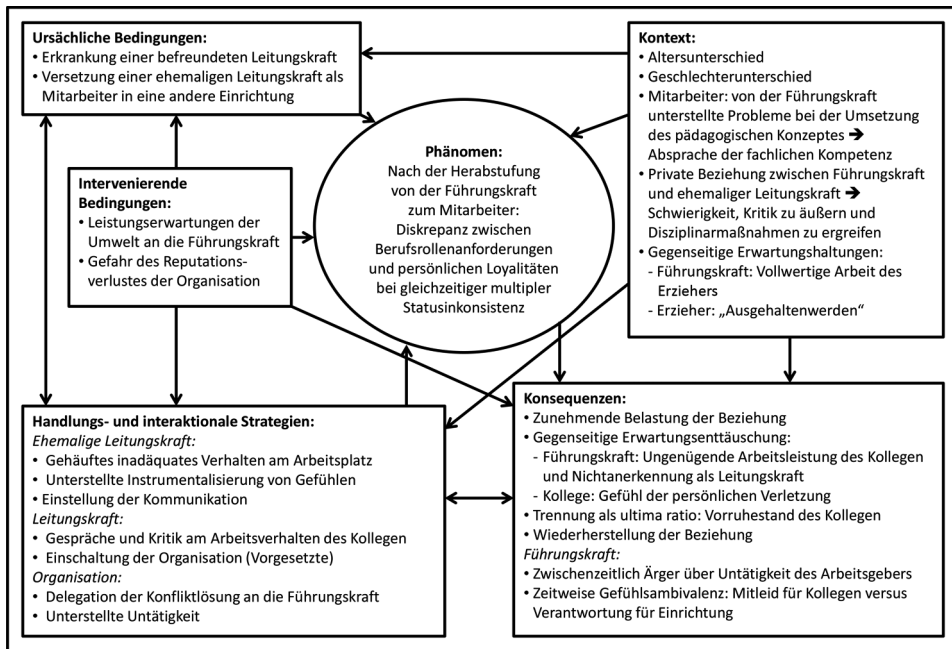


Abbildung 29: „Strafversetzung“ einer ehemaligen Leitungskraft

wesen und man habe versucht, sie unter Bezug auf ihre Führungserfahrung zu ver-
trösten: „*Frau Lohmann, Sie mit Ihrer Erfahrung, Sie kriegen das doch hin!*“ (LL, 09:07).
Sie habe sich von ihrem Arbeitgeber nicht ernst genommen gefühlt, da eine Lösung
des Konfliktes durch sie als Einzelperson nicht möglich gewesen sei. Von ihrem Ar-
beitgeber hätte sich die Leiterin der Kindertagesstätte gewünscht, dass dieser von An-
fang an „*mit offenen Karten gespielt hätte*“ (LL, 09:59). Stattdessen habe man dieses für
sie als Leiterin unlösbares Problem auf sie abgewälzt. Letztlich sei die Situation da-
durch gelöst worden, dass der Kollege in Frührente gegangen sei. Er habe sich in ei-
ner psychosomatischen Klinik behandeln lassen. In der Zwischenzeit habe er sich
auch wieder bei ihr gemeldet und sie würden sich wieder wie früher regelmäßig tref-
fen.

30 Gefühl der Leitungskraft: Nichtbeachtung durch den Vorgesetzten

Eveline Eichin beschreibt eine in ihren Augen missglückte Auseinandersetzung, die
sie mit ihrem Chef, dem Schulleiter, gehabt habe. Der Situationsbeschreibung
schickt sie jedoch die Bemerkung vorweg, dass es nur ganz selten zu größeren Mei-
nungsverschiedenheiten zwischen ihrem Vorgesetzten und ihr komme. An dem
Tag, an dem sich der Vorfall mit ihrem Chef ereignet habe, hatte Eveline Eichin ver-
sucht, ihren Vorgesetzten kurz in einer dringenden Angelegenheit zu sprechen. Das
Gespräch hätte jedoch am Vormittag vonseiten des Schulleiters nicht mehr stattfin-
den können. Den Grund dafür wisse sie nicht mehr. Er hätte ihr das Angebot ge-
macht, die Unterhaltung stattdessen am frühen Nachmittag um 14.00 Uhr zu füh-
ren. Frau Eichin habe nachmittags bis 14.45 Uhr gewartet. Es sei aber auch dann
nicht zu dem von ihr gewünschten Vieraugengespräch gekommen. Andere Dinge
seien bei dem Schulleiter dazwischengekommen und er habe das Gespräch mit ihr
verschoben. Obwohl sie selbst aus eigener Erfahrung bestens wisse, dass sich ge-
plante Termine etwa durch aktuelle Geschehnisse oder Telefonate verschieben könn-
ten, sei sie in der Situation „*so geladen*“ (EE, 67:04) gewesen. Sie habe den Schulleiter
vor einer Mutter damit brüskiert, dass sie nun nach Hause gehen werde, da sie be-
reits wieder eine Stunde auf das Gespräch mit ihm gewartet habe, er aber immer
noch keine Zeit für sie gefunden hätte. Diese Reaktion von ihr sei, so Frau Eichin,
„*sehr missglückt*“ (EE, 67:21) gewesen, da dies nicht der Art und Weise entsprechen
würde, wie sie in ihrer Einrichtung miteinander umgingen. Ihr Chef sei sehr kulant,
überhaupt nicht nachtragend, immer präsent und diese öffentliche Diskreditierung
seiner Person durch Eveline Eichin als seiner Stellvertreterin sei ihm „*sauer aufgesto-
ßen*“ (EE, 67:37). Entgegen seinen Gewohnheiten habe er ihr eine E-Mail geschrie-
ben, in der er seinen Unmut über das Verhalten von Frau Eichin äußerte. Er habe
sie dazu aufgefordert, sich zu überlegen, wie sie aus dieser angespannten Situation
wieder herauskämen. Normalerweise kommunizierten sie ausschließlich mündlich,
da E-Mails nach Ansicht von Frau Eichin nur für den Austausch von reinen Informa-
tionen geeignet seien. Sobald eine „*Emotion mitschwingt*“ (EE, 68:08), halte sie dieses
Kommunikationsmedium für ungeeignet. In den ersten Tagen danach hätten sie
laut Eveline Eichin kaum miteinander gesprochen und den Eindruck erweckt, nur

sehr wenig Zeit zu haben. Etwas später sei es jedoch zu einer Aussprache gekommen. Sie habe sich für ihr Verhalten entschuldigt. Ihr Vorgesetzter wiederum habe Frau Eichin versichert, dass er auf jeden Fall versuche, die mit ihr getroffenen Vereinbarungen einzuhalten. Nach eigener Einschätzung sei sie eine Person, die viel mit sich selbst ausmache und vieles „schlucke“ (EE, 69:47). Die damalige Situation sei der Tropfen gewesen, der das Fass zum Überlaufen gebracht und bei ihr zu dieser „Explosion“ (EE, 69:52) geführt habe.

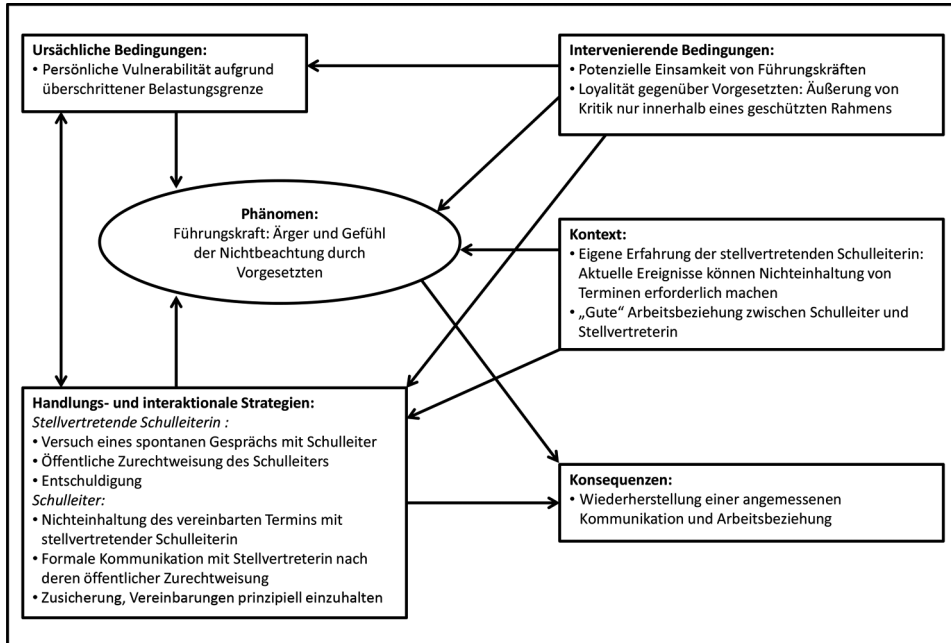


Abbildung 30: Gefühl der Leitungskraft: Nichtbeachtung durch den Vorgesetzten

31 Tödliche Erkrankung der eigenen Mutter

Die stellvertretende Schulleiterin Eveline Eichin berichtet davon, dass ihre Mutter im Verlauf des letzten Schuljahres eine „schreckliche Krankheit“ (EE, 22:43) gehabt habe, an welcher sie schließlich auch gestorben sei. Frau Eichin sei damals jedes Wochenende und in allen Ferien bei ihren Eltern gewesen, um dort vor Ort Hilfe leisten und Unterstützung anbieten zu können. Mit dieser Situation sei sie bei ihrer Arbeit als Führungskraft von Anfang an sehr offen umgegangen, habe in der Schule auch „herum geheult“ (EE, 23:00) und gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen nicht versucht zu verheimlichen, wie schlecht es ihr ginge. Die Reaktion der Kolleginnen und Kollegen und auch derjenigen Personen, mit denen Eveline Eichin enger zusammenarbeite, sei „wunderbar“ (EE, 23:13) gewesen. Es sei eine positive Erfahrung gewesen, zu spüren, „wie man getragen ist“ (EE, 23:22) und Personen um sie herum ihr Unterstützung signalisiert hätten. In dieser Situation, so die Einschätzung der stellvertretenden Schulleiterin, sei es sehr lohnend gewesen, mit ihren Gefühlen offen

umgegangen zu sein, zumal sie auch nicht weniger Arbeit geleistet hätte. Generell sei sie schon der Ansicht, dass man Berufliches und Privates „*unbedingt*“ (EE, 23:39) voneinander trennen solle. In dieser Situation sei jedoch die Entscheidung richtig gewesen, mit der eigenen Befindlichkeit offen umzugehen. Denn erst dadurch habe Frau Eichin neue Kraft schöpfen können, auch wenn „*Tränen geflossen*“ (EE, 23:44) seien. Hätte Eveline Eichin ihre Gefühle in dieser Situation nicht offen gezeigt, hätte dies ihrer Ansicht nach bei den anderen Personen zu Irritationen führen können, da sich diese möglicherweise darüber gewundert hätten, warum sie in ihrer Rolle als Führungskraft nicht „*funktioniere*“ (EE, 24:01). Wenn sie unter Druck stehe, würde sie schlechtere Arbeit verrichten, schneller ermüden, vermehrt Fehler produzieren und sei „*grantiger*“ (EE, 24:10). Wenn das berufliche Umfeld in einer solchen Situation das Verhalten nicht zuordnen könne, bestünde laut Frau Eichin die Gefahr, dass man für verrückt erklärt würde. Daher rate sie jedem, in solchen Situationen mit den eigenen Gefühlen offen umzugehen. Ihr selbst falle dies eher schwer, sie habe es jedoch in der damaligen Situation getan und als „*sehr, sehr lohnend*“ (EE, 24:50) empfunden, weil „*ganz viel zurück kam*“ (EE, 24:53).

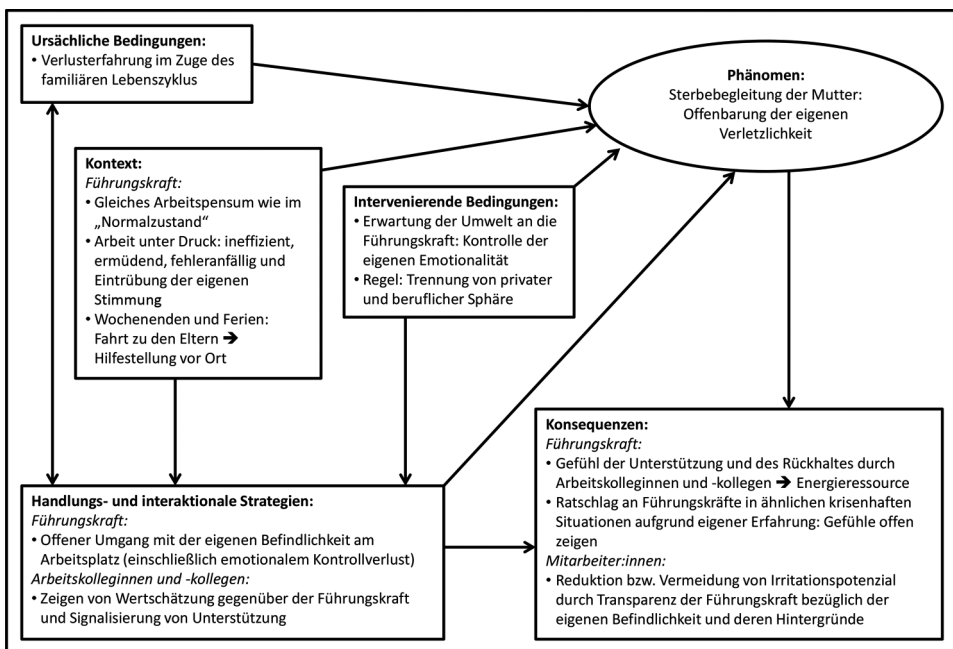


Abbildung 31: Tödliche Erkrankung der eigenen Mutter

4.1.1.4 Der Träger, Vorgesetzte, politische Entscheidungsgremien und die Gesamtorganisation

32 Ein Gefühl wie „vor dem höchsten Gericht“: Gespräch mit dem Personalrat und den Vorgesetzten

Die Kindertagesstättenleiterin Linda Lohmann schildert eine Situation, welche ungefähr ein Jahr zurückliege und in welcher Gefühle eine besondere Rolle gespielt hätten. Aufgrund des Personalmangels hätten sie in ihrer Einrichtung zwei neue Erzieherinnen eingestellt, bei denen es von Anfang an klar gewesen sei, dass diese nicht wirklich in die Einrichtung passen würden. Dies sei jedoch so lange gut gegangen, bis man eine weitere Erzieherin eingestellt habe, die man zuvor von einem anderen Arbeitgeber abgeworben habe. Diese Erzieherin habe vor den anderen Mitarbeitenden in der Einrichtung von Frau Lohmann negativ über den aktuellen Arbeitgeber gesprochen und diesem unter anderem vorgeworfen, dass die Erzieherinnen in zu niedrigen Lohngruppen seien. Sie selbst habe von Anfang an eine bessere Einstufung bekommen. Frau Lohmann resümiert, dass dies zu einer entsprechenden Stimmung unter den Kolleginnen geführt habe. Die zuletzt eingestellte Mitarbeiterin habe jedoch bald darauf gekündigt und wenig später hätten die zwei anderen Mitarbeiterinnen, welche kurz vor ihr eingestellt wurden, ebenfalls die Einrichtung verlassen. Die Leiterin habe diese Entscheidung der Erzieherinnen nicht bedauert: „*Ich war dann heilfroh, dass die gegangen sind*“ (LL, 14:29). Sie hätten einen befristeten Vertrag gehabt und wollten einen unbefristeten bekommen. Frau Lohmann selbst habe jedoch den Wunsch gehabt, wieder diejenigen Mitarbeiterinnen einzustellen, welche sich zum damaligen Zeitpunkt in Elternzeit³⁰⁵ befunden hätten. Diese hätten die Konzeption der Einrichtung mitentwickelt und könnten diese adäquat umsetzen.

Einige Zeit später habe sie einen Anruf von der Verwaltung durch die Chefsekretärin des Bürgermeisters erhalten mit der Aufforderung, sich zu einem bestimmten Termin im Rathaus einzufinden. Der Bürgermeister wolle ein Gespräch mit ihr führen. Auf die Nachfrage von Frau Lohmann, um was es denn gehe, habe sie keine Auskunft erhalten. Auf informellem Wege habe sie jedoch erfahren, dass bei dem Gespräch auch der Personalrat sowie zwei weitere Vorgesetzte anwesend sein würden. Sie habe daraufhin noch mehr gerätselt, um was es bei dem Gespräch gehen könnte. Als sie schließlich zu dem Gespräch ins Rathaus gegangen sei, hätten sich dort tatsächlich der Personalrat sowie mehrere Vorgesetzte versammelt. Es habe sich dann herausgestellt, dass die drei ehemaligen Kolleginnen nach einem Jahr einen Brief verfasst hätten, um ihre ehemalige Einrichtung und sie als Leiterin mit unterschiedlichsten Vorwürfen „anzuschwärzen“ (LL, 15:31). Der Brief sei nicht wörtlich vorgelesen worden, auch der Bürgermeister selbst habe diesen nicht lesen dürfen.

305 Mit Elternzeit wird eine unbezahlte Freistellung von der Arbeit nach der Geburt eines Kindes bezeichnet. Arbeitnehmer:innen haben diesbezüglich einen Rechtsanspruch. Dieser ist in den Paragraphen 15 bis 21 des Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetzes (BEEG) geregelt. Mit dem Ende der Elternzeit gilt wieder das Arbeitsverhältnis zu den Bedingungen, die vor der Elternzeit galten. Je nach Inhalt des Arbeitsvertrages besteht keine Garantie, dass man nach dem Ende der Elternzeit wieder auf seinen ursprünglichen Arbeitsplatz zurückkehren kann (BMFSFJ, 2016, S. 103). Jedoch ist eine Umsetzung, die einer Schlechterstellung gleichkommt, unzulässig (BMFSFJ, 2016, S. 103).

Sie selbst habe daraufhin ihre Meinung geäußert, dass sie nicht verstehen könne, dass man nach einem Jahr „*so übel nachtritt*“ (LL, 15:59). Während ihres Beschäftigungsverhältnisses hätten sich die Mitarbeiterinnen weder bei ihr, noch bei den Vorgesetzten, noch beim Personalrat beschwert. Deswegen könne sie diesen Schritt der Erzieherinnen zu diesem Zeitpunkt absolut nicht nachvollziehen. Frau Lohmann habe bei dem Gespräch ihre Vorgesetzten gefragt, ob sie denn noch deren Vertrauen habe. Man habe ihr versichert, dass sie nach wie vor das „*uneingeschränkte Vertrauen*“ (LL, 16:31) habe. Daraufhin habe sie sich erkundigt, warum sie dann zu diesem Gespräch zitiert worden sei. Sie fühle sich gerade wie „*vor dem höchsten Gericht*“ (LL, 16:38). Sie habe beteuert, dass sie sich selbst nichts vorzuwerfen habe und dass alle Vorwürfe haltlos seien. Sie könne diese mit entsprechenden Nachweisen entkräften. Als Beispiel führt sie die Behauptung der ehemaligen Mitarbeiterinnen an, dass es in der von Frau Lohmann geleiteten Einrichtung keine Dienstbesprechungen gegeben habe. Die Leiterin weist mit Blick auf diesen Vorwurf darauf hin, dass sie jede Woche eine Dienstbesprechung abhielten, welche protokolliert würde.

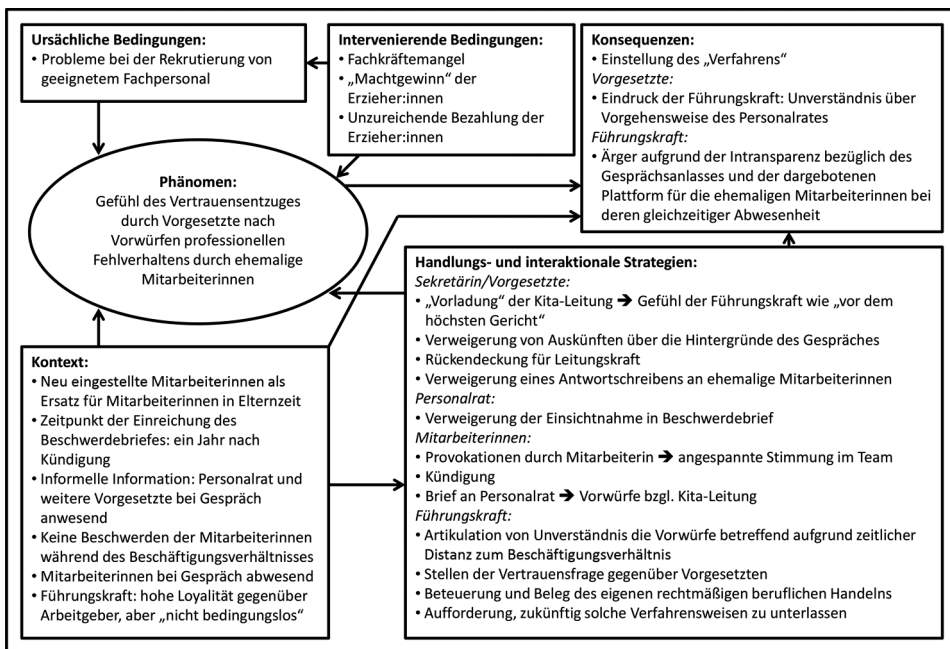


Abbildung 32: Ein Gefühl wie „vor dem höchsten Gericht“: Gespräch mit dem Personalrat und den Vorgesetzten

Die Anschuldigung sei dann nicht weiterverfolgt worden, da sich der Bürgermeister hinter sie gestellt habe. Auch dieser habe nach Aussage von Frau Lohmann nicht nachvollziehen können, warum die Erzieherinnen erst zu einem so späten Zeitpunkt die Vorwürfe vorgebracht hätten. Frau Lohmann ergänzt, dass sie den Eindruck gehabt hätte, dass ihre Vorgesetzten selbst auch „*sehr pikiert*“ (LL, 18:16) über das Vor-

gehen des Personalrates gewesen seien. So habe das Ganze schließlich damit geendet, dass die ehemaligen Mitarbeiterinnen keine Antwort auf ihren Brief erhalten hätten. Linda Lohmann selbst sei in dieser Situation „sauer“ (LL, 17:12) gewesen, da sie habe vorstellig werden müssen, ohne zu wissen, um was es bei dem Gespräch gehen würde und dass man damit den ehemaligen Kolleginnen eine entsprechende Plattform gegeben habe: „*Das hat mich sehr geärgert!*“ (LL, 17:23).

An einer anderen Stelle im Interview kommt Linda Lohmann erneut auf diesen Vorfall zu sprechen und bestätigt, dass sie in dieser Situation „*stinkwütend*“ (LL, 35:31) gewesen sei. Sie hätte sich gewünscht, dass man sie rechtzeitig über den Anlass beziehungsweise den Inhalt dieses Gespräches informiert hätte und dass die Kolleginnen, die den Vorwurf artikuliert hätten, bei dem Gespräch ebenfalls anwesend gewesen wären. Sie sei zwar gegenüber ihrem Arbeitgeber sehr loyal, „*aber nicht bedingungslos*“ (LL, 37:22). Mit den Worten „*Das macht ihr mit mir nicht noch einmal!*“ (LL, 37:47) habe sie dann in diesem Gespräch auch sehr deutlich artikuliert, dass sie sich ein solches Vorgehen zukünftig verbitte.

33 Vorwurf gegenüber dem Träger: Missachtung von Arbeitsrechten und mangelnde Fürsorge

Angelika Ackermann schildert mehrere krisenhafte Auseinandersetzungen mit dem Träger. Alle vier Wochen würden sich die Leiter:innen der Kindertagesstätten des Trägers zu einem gemeinsamen Austausch mit der zuständigen Fachgruppenleiterin treffen. Diese sei ihnen gegenüber auch teilweise weisungsbefugt. Konkret berichtet Frau Ackermann von dem folgenden Ereignis: Ihre Einrichtung sei die Erste der acht städtischen Kindertagesstätten gewesen, die dem Streikaufruf von ver.di gefolgt sei und sich für bessere Arbeitsbedingungen eingesetzt habe. Sie habe der Fachgruppenleiterin mitgeteilt, dass ihre Einrichtung streiken werde. Die Fachgruppenleiterin habe ihr „*ganz deutlich, sie hat mir ganz deutlich gesagt, was sie davon hält*“ (AA, 43:04). Frau Ackermann empfand diese Reaktion ihrer Vorgesetzten als „*sehr übergriffig*“ (AA, 43:10) und beruft sich dabei auf das Streikrecht, welches ihren Mitarbeitenden und ihr zustehe.

Der Konflikt mit der Fachgruppenleiterin sei zusätzlich durch ein Gespräch verstärkt worden, welches vier Tage später stattgefunden habe. So gebe es aktuell im Elementarbereich einen ausgeprägten Fachkräftemangel. In diesem Kontext sei die Fachgruppenleiterin mit dem Vorschlag an sie herangetreten, dass man die Anerkennungspraktikantin zukünftig mit 60 Prozent anrechnen könne und Frau Ackermann auf die Freistellung als Leitungskraft verzichte, sodass sich dadurch rechnerisch eine neue Vollzeitstelle ergebe. Damit könne der Träger den Mindestpersonalschlüssel erreichen. Angelika Ackermann fügt hinzu, dass sie jahrelang mit dafür gekämpft habe, dass die Anerkennungspraktikantinnen und -praktikanten im letzten Ausbildungsjahr nicht bei den Berechnungen des Stellenschlüssels berücksichtigt werden, da diese immer noch viel Anleitung benötigten. Letztlich sei es aber die Entscheidung des Trägers, in welchem Maße die Anerkennungspraktikantinnen und -praktikanten beim Personalschlüssel einberechnet werden. Die Absicht des Trägers,

die Anerkennungspraktikantin zukünftig in die Berechnung des Personalschlüsselsatzes mit einzubeziehen, habe Frau Ackermann „mehr als empört“ (AA, 44:34). Ihre Empörung führt die Führungskraft zum einen darauf zurück, dass in allen anderen Einrichtungen des Trägers die Anerkennungspraktikantinnen und -praktikanten nicht beim personellen Budget berücksichtigt würden. Frau Ackermann betrachtet dies als Benachteiligung und Ungleichbehandlung ihrer Einrichtung. Zum anderen sei sie aber besonders auch deswegen so empört gewesen, weil dadurch nur auf dem Papier eine neue Stelle geschaffen würde. Faktisch sei ihre Einrichtung dann aber immer noch mit zu wenig Personal ausgestattet. Angelika Ackermann ergänzt, dass sie vor ein paar Monaten eine systematische Übersicht über die Krankheitsstände ihrer Einrichtung gemacht habe, die in ihrem Hause „ganz gravierend“ (AA, 45:26) gewesen seien. Sie habe gegenüber dem Träger zu argumentieren versucht, dass dies eine Folge davon sei, wenn immer weniger Erzieher:innen das gleichbleibende Arbeitspensum verrichten müssten. Dies habe jedoch aufseiten des Trägers niemanden interessiert. Diese Ignoranz des Trägers habe Frau Ackermann empört, da der Träger genauso eine Fürsorgepflicht gegenüber seinen Mitarbeitenden habe, wie auch sie als Leitungskraft eine solche Fürsorgepflicht gegenüber ihren Mitarbeitenden habe. Letzten Endes gehe es nach Ansicht von Angelika Ackermann um finanzielle Einsparungen.

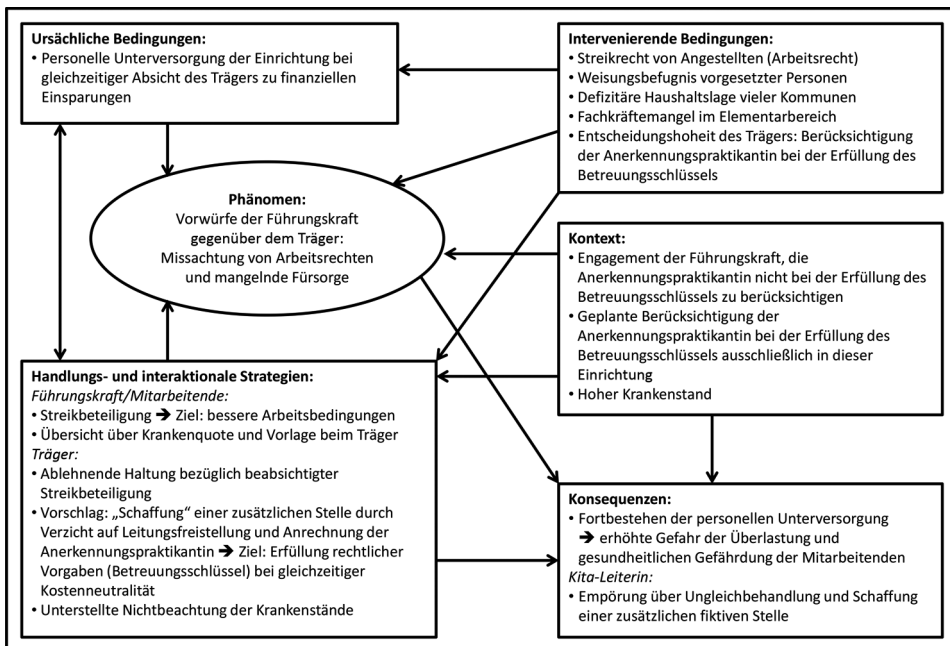


Abbildung 33: Vorwurf gegenüber dem Träger: Missachtung von Arbeitsrechten und mangelnde Fürsorge

34 Umgang mit Kritik in Zusammenhang mit dem eigenen Probezeitqualifikationsgespräch

Ingo Imholz berichtet von seinem Probezeitqualifikationsgespräch, welches drei Wochen vor dem Interviewtermin stattgefunden habe. Dieses habe der Leiter einer Kindertageseinrichtung zunächst als „*persönlichen Affront*“ (II, 36:41) empfunden. Rückblickend sei er jedoch zu einer anderen Einschätzung gelangt und betrachte dies eher als „*gute Einschätzung*“ (II, 36:50). Bei drei von 15 Bewertungskriterien sei Ingo Imholz unter dem „*erwarteten Leistungsindex*“ (II, 37:28) bewertet worden, wobei besonders das von ihm geleistete Arbeitspensum bemängelt wurde. Dies könne er jedoch kaum nachvollziehen und rekurriert auf frühere Stellen im Interview, in denen er schilderte, dass er sich momentan sehr belastet in und durch seine Arbeit fühle. Dies führe er vor allem auf die von ihm zu leistende Arbeitsmenge zurück. Er bemängelt, dass es keine klaren Vorgaben gebe, welche Leistungen er als Führungskraft zu erfüllen habe. Daher sei für ihn die diesbezüglich negative Bewertung im Rahmen des Probezeitqualifikationsgespräches auch überraschend gekommen.

Er habe in dieser Situation – wie es für ihn üblich sei – „*öffentlich relativ neutral reagiert*“ (II, 38:09), gleichwohl habe er innerlich „*schon schwer schlucken*“ (II, 38:18) müssen. Er habe versucht, die Sache „*neutral*“ (II, 41:00) und das Problem „*analytisch*“ (II, 41:05) anzugehen und nicht „*emotional*“ (II, 41:10). Für ihn stelle sich dabei vor allem die folgende Frage: Wenn er seiner Meinung nach bereits einen enormen Arbeitseinsatz erbringe, dies aber vom Träger als gerade noch ausreichend betrachtet würde, was seien dann die tatsächlichen Erwartungen an seine Funktion als Führungskraft? Er billigt sich selbst jedoch zu, dass seine Position bis vor Kurzem 25 Jahre lang von derselben Leitungskraft bekleidet wurde und diese von routinierteren Arbeitsprozessen profitiert habe. Er gehe schon davon aus, dass kontinuierlich anfallende Aufgaben im Laufe der Zeit selbstverständlicher werden und weniger Zeit in Anspruch nehmen. Weiter relativiert Herr Imholz die an seiner Arbeit als Führungskraft geäußerte Kritik dadurch, dass etwa besonders auch seine Flexibilität gelobt wurde. Es würde also durchaus von den Trägerverantwortlichen gesehen, dass er versuche, jeden Termin für die Einrichtung möglich zu machen und überall präsent zu sein. Trotzdem resümiert er, dass es „*halt schwierig*“ (II, 39:02) sei. Er könne, wenn er eine neutrale Sichtweise einnehme, den Standpunkt der anderen Seite durchaus verstehen, jedoch gehe dies mit seiner subjektiven Perspektive bezüglich des persönlichen Arbeitseinsatzes weit auseinander. In Anbetracht der kurzen Zeit, die er in dieser Führungsposition sei, habe er in seiner Wahrnehmung durchaus die Vorstellung gehabt, die Erwartungen zu erfüllen.

Auf die Nachfrage hin, was er in dieser Situation konkret als persönlichen Affront empfunden habe, beschreibt der Leiter einer Kindertageseinrichtung, dass es vor allem die Art und Weise gewesen sei, wie ihm dies mitgeteilt wurde. Er habe „*sehr ruppige Gesprächspartner*“ (II, 39:23) gehabt, die „*wenig sensibel*“ (II, 39:28) seien und man hätte ihm dies „*charmanter*“ (II, 39:30) vermitteln können. Er gesteht aber zu, dass es auch nicht deren Aufgabe sei, ihm etwas „*charmant*“ (II, 39:35) zu vermitteln. Die verantwortlichen Personen hätten einen „*rustikaleren Charme in ihrem Um-*

gang“ (II, 39:40). In manchen Situationen sei dies lustig, wenn es jedoch um persönliche Leistungsbeurteilungen gehe, sei diese Art „*schwierig*“ (II, 39:48).

Besonders beschäftigt Herrn Imholz der Blick in die Zukunft, denn das Gespräch habe schon „*einen Schatten auf die zu erwartende Arbeitsmenge*“ (II, 40:25) geworfen. Der Verlauf des Probezeitqualifikationsgespräches habe das Verhältnis, seine „*Emotionen*“ (II, 41:37), zur Personalleitung etwas beeinträchtigt, wenn auch zunehmend weniger. Ingo Imholz führt dies vor allem darauf zurück, dass er sich in dieser Situation vermutlich angegriffen gefühlt habe. Gleichzeitig gesteht er ein, dass sein Gegenüber auch die Möglichkeit haben müsse, „*ehrliche Worte*“ (II, 41:49) zu finden, und wäre er selbst in dieser Rolle, so würde er nach seiner eigenen Einschätzung nicht anders agieren.

Er sei im Anschluss an das Gespräch „*relativ wütend*“ (II, 42:13) nach Hause gekommen. Er habe seiner Lebensgefährtin den Verlauf des Gespräches geschildert und von ihr ein ähnliches Feedback erhalten wie jenes von den Trägerverantwortlichen, wobei sie ihn besonders auf seine mangelhafte Selbstorganisationskompetenz hingewiesen habe. Dies sei dann erneut „*persönlich anstrengend*“ (II, 42:34) gewesen. Jedoch sei die Art und Weise, wie ihm dies durch seine Lebensgefährtin vermittelt wurde, für ihn deutlich annehmbarer gewesen als die Kritik durch die Trägerverantwortlichen, da das Ganze auch „*ressourcenorientierter betrachtet*“ (II, 42:42) wurde.

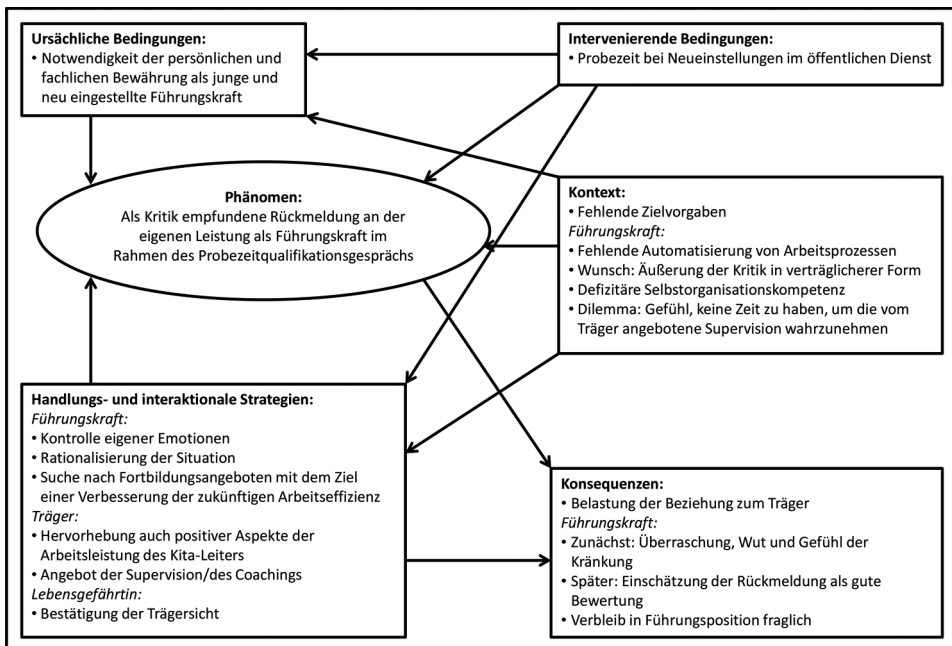


Abbildung 34: Umgang mit Kritik in Zusammenhang mit dem eigenen Probezeitqualifikationsgespräch

In diesem Zusammenhang verweist Herr Imholz darauf, dass die schwierige Situation, in der er sich aktuell befinde, durchaus vom Träger wahrgenommen würde. Daher habe man ihm auch die Möglichkeit angeboten, Unterstützung in Form von Supervision beziehungsweise Coaching zu bekommen. Allerdings sehe Ingo Imholz nicht, wo er die Zeit dafür momentan hernehmen solle, ohne andere Themen zu vernachlässigen, welche unmittelbar die Kinder oder seine Mitarbeitenden betreffen. Dieses Dilemma bringe ihn gegenüber dem Träger in eine „*blöde Situation*“ (II, 43:08), da dies in dem Gespräch den Eindruck erweckt hätte, dass sich Herr Imholz diesbezüglich gar nicht fortbilden möchte und die ihm angebotene Unterstützung verweigere. Der Leiter der Kindertagesstätte kommt zu dem Schluss, dass es ein „*schwieriger Spagat an dieser Stelle*“ (II, 43:40) sei. Aktuell suche er nach Fortbildungsangeboten im Bereich Büromanagement und -organisation. Er verspreche sich davon, durch eine vergleichsweise kurze Fortbildungsdauer auf lange Sicht deutliche Zeitersparnisse zu erzielen und somit freie Ressourcen zu gewinnen.

35 Projektantrag beim Ministerium

Nach Aussage von Christian Cloos gab es in den letzten 20 Jahren kaum nennenswerte finanzielle Erhöhungen in der Weiterbildung. Stattdessen sei die finanzielle Förderung überwiegend konstant geblieben. Aktuell habe die Politik trotz der eingerichteten Schuldenbremse im Landeshaushalt beschlossen, zusätzliche Gelder für den Bereich der Weiterbildung bereitzustellen – der sogenannte Weiterbildungspakt. Diese Gelder seien jedoch, so Cloos, an sehr konkrete Vorgaben des Ministeriums gebunden. Die neo-liberal orientierte Politik möchte, Cloos zufolge, Dienstleistungen einkaufen. Bestimmte Themenfelder seien mit bestimmten finanziellen Summen hinterlegt. Das Ministerium würde sehr genau vorgeben, welche Angebote erwünscht seien, Sorge jedoch nicht für eine angemessene finanzielle Ausstattung. Als Repräsentant der Weiterbildung möchte er jedoch keine Dienstleistungen erbringen, da er sich nicht als Dienstleister sehe. Stattdessen bezeichnet er sich als „*Bildungsmensch*“ (CC3, 13:26). Diese Haltung der Politik stoße in der Weiterbildungsbranche nach wie vor auf Widerstand.

Um an die vom Ministerium bereitgestellten Gelder zu gelangen, habe man einen Projektantrag gemeinsam mit anderen Trägern stellen müssen. Dies sei ein sehr zeit- und energieintensiver Prozess gewesen, bei welchem „*viele Emotionen*“ (CC3, 19:09) involviert gewesen seien. Der „*Emotionslevel*“ (CC3, 19:30) sei entsprechend hoch gewesen. Die Reaktionen aus dem Ministerium seien zunächst sehr wohlwollend und unterstützend gewesen, bis zu dem Zeitpunkt, als das Projektteam den konkreten Kostenplan präsentiert habe. So sei das Ministerium schließlich nur bereit gewesen, einen Bruchteil der veranschlagten Projektsumme zu finanzieren. Als unmittelbare Reaktion darauf habe Christian Cloos erst einmal gelacht. Andere Beteiligte seien „*grün und blau und rot angelaufen*“ (CC3, 20:29). Er sei natürlich nicht davon ausgegangen, die vollständige beantragte Fördersumme zu erhalten, aber mit der in seinen Augen extrem niedrig angesetzten finanziellen Zusage des Ministeriums habe er auch nicht gerechnet. Es sei seine Hoffnung gewesen, eine halbe

Stelle für eine Mitarbeiterin bzw. einen Mitarbeiter einrichten und damit einen Themenbereich dauerhaft abdecken zu können. Bildungsprozesse benötigen, so Cloos, Zeit und damit verbunden entsprechende finanzielle Kapazitäten. Die punktuellen und temporären finanziellen Förderungen des Ministeriums würden sich mit dem Bildungsgedanken nur schwer vereinbaren lassen. Allerdings sei es schon so, dass sie als Bildungseinrichtung auch abhängig vom Geld der Politik seien. Für diesen Spagat – auf der einen Seite möchte er mit seiner Weiterbildungseinrichtung keine vorgegebenen Dienstleistungen erbringen, auf der anderen Seite ist die Organisation auf die finanzielle Förderung durch das Ministerium angewiesen – habe Herr Cloos bislang noch keine wirkliche Lösung gefunden.

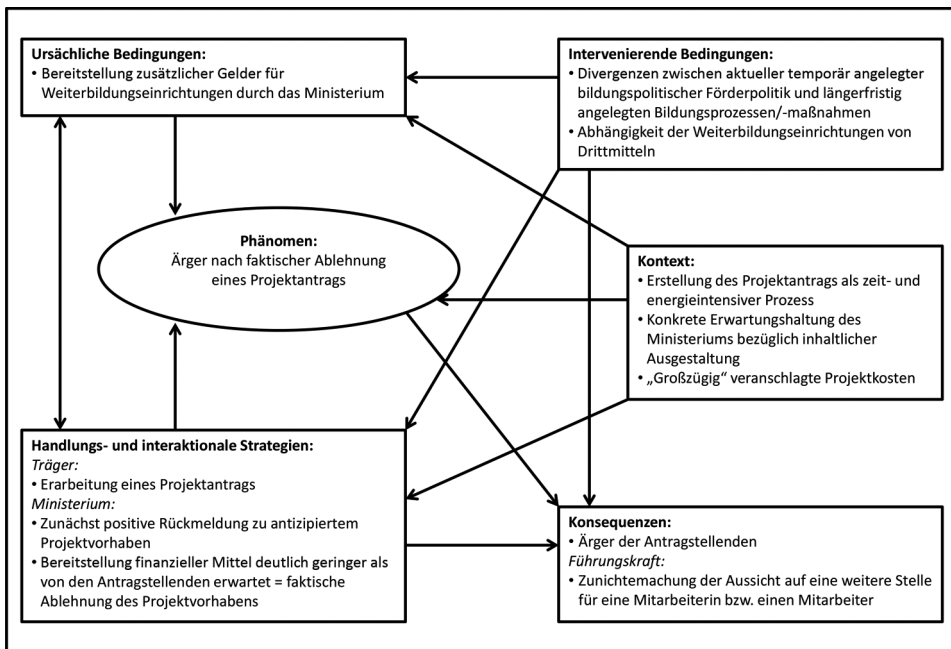


Abbildung 35: Projektantrag beim Ministerium

36 Ablehnung eines Bauantrages im Gemeinderat

Als Leiterin einer Volkshochschule habe Daniela Döring vor Ort das Problem, dass zu wenig Räume für Veranstaltungen vorhanden seien. Sie hätten zwar in der Vergangenheit bei vielen Einrichtungen wie Schulen oder Rathäusern Räume angemietet und dadurch die Raumsituation entschärfen können. Letztes Jahr sei es jedoch zu einem deutlichen Engpass gekommen, da viele dieser Einrichtungen Eigenbedarf angemeldet hätten und die von der Volkshochschule angemieteten Räume selbst benötigt wurden. Die Raumnot habe darüber hinaus auch zu einer zunehmenden Konkurrenz zwischen den Mitarbeitenden geführt. Jeder sei für einen anderen Fachbereich zuständig und würde für die angebotenen Kurse die passenden Räume suchen. Der Mangel an geeigneten zur Verfügung stehenden Räumen habe jedoch

dazu geführt, dass manche Angebote gestrichen werden mussten. In dieser Situation habe sich Frau Döring dafür entschieden, mit ihren Mitarbeitenden einen Antrag für einen Dachgeschossausbau vorzubereiten, welcher im Gemeinderat eingereicht wurde. Sie sei sich bewusst gewesen, dass die Genehmigung des Antrages kein einfaches Anliegen sei, da die Gelder in der Gemeinde knapp sind. Jedoch habe sie versucht, die Bedeutung der Volkshochschule für die Allgemeinheit hervorzuheben. Alle Mitarbeitenden hätten sich sehr dafür engagiert und viel Arbeit investiert. Umso enttäuschender sei es für alle Beteiligten gewesen, dass der Gemeinderat den Antrag „*abgeschmettert*“ (DD, 08:39) habe. Frau Döring betont, dass sie selbst in solchen Situationen nie etwas an sich herankommen lasse. Sie gesteht jedoch ein, dass diese Situation „*nicht einfach*“ (DD, 09:41) für sie gewesen sei.

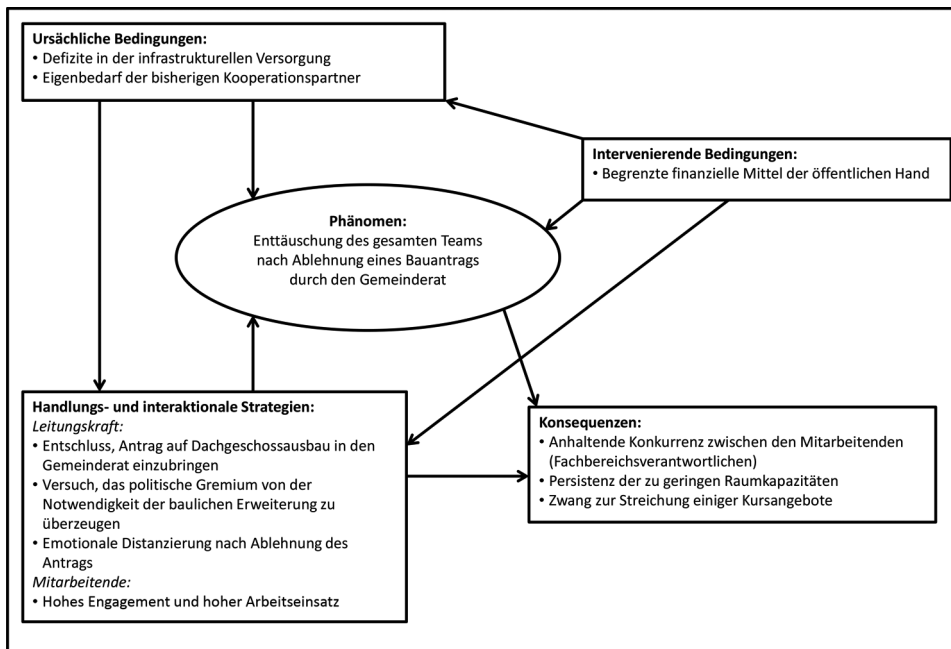


Abbildung 36: Ablehnung eines Bauantrages im Gemeinderat

37 Loyalitätskonflikt im Zusammenhang mit der Förderung erneuerbarer Energien

Daniela Döring schildert eine Situation, in der es zu Konflikten zwischen ihrer Rolle als Leiterin einer Volkshochschule und ihrer Rolle als Privatperson gekommen sei. Ihr Mann sei Vorsitzender der Windkraftgegner und an ihrem Wohnort finde aktuell eine Diskussion darüber statt, dort Windräder zu bauen. Frau Döring sei prinzipiell schon für erneuerbare Energien, aber stellt in Frage, ob Windräder in unmittelbarer Nähe zum Wohnort gebaut werden müssten. Ihr sei damit gedroht worden, dass

man dafür Sorge, dass sie ihre Arbeitsstelle verlieren würde.³⁰⁶ Als Reaktion auf diese Drohung habe sich Daniela Döring mehrere Monate lang zurückgezogen und sei in ihrem Wohnort zu keiner Veranstaltung mehr gegangen. Privat habe sie schon eine Meinung zum Thema erneuerbare Energien beziehungsweise Windkraft und sei auch entsprechend informiert.

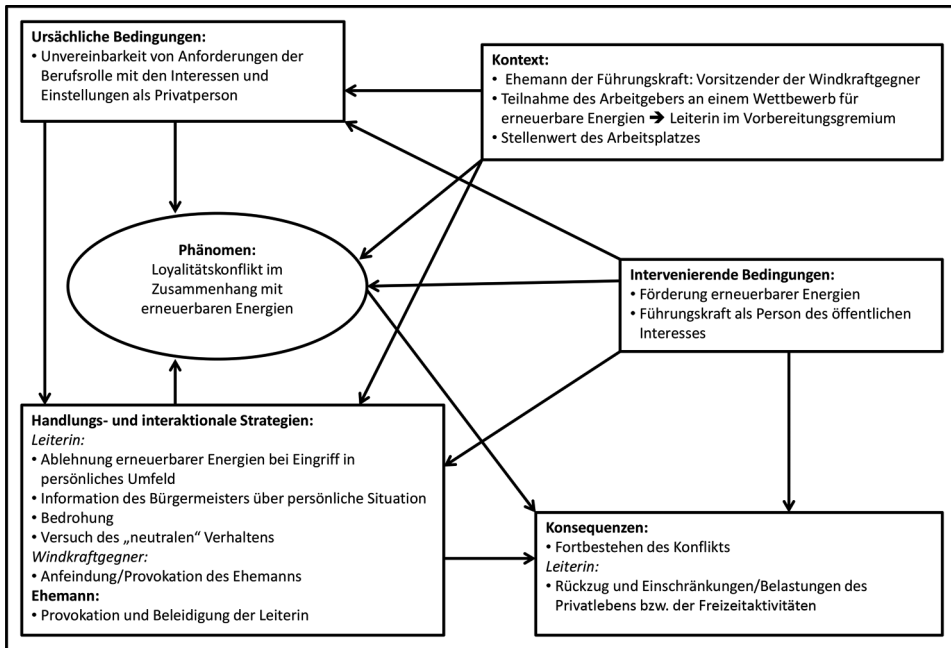


Abbildung 37: Loyalitätskonflikt im Zusammenhang mit der Förderung erneuerbarer Energien

Sie sei in der damaligen Situation zum Bürgermeister gegangen und habe ihm von ihrer Problemlage berichtet. Die Stadt als Arbeitgeber habe sich nämlich zu dem Zeitpunkt auf die Teilnahme an einem Wettbewerb für erneuerbare Energien, den *Energy-Award*, vorbereitet. Sie selbst sei Teil des Vorbereitungsteams gewesen. Frau Döring ergänzt, dass man in diesem Zusammenhang mit dem Bau von Windrädern viele Punkte sammeln könne. Sie verhalte sich in dieser Situation „neutral“ (DD, 44:10), „sage dann nichts“ (DD, 44:12), insgesamt sei es aber „richtig, richtig heftig“ (DD, 45:09). Außerdem möchte sie nicht durch ein polarisierendes Verhalten ihren Arbeitsplatz gefährden. Sie vermutet allerdings, dass der Bürgermeister als ihr Vorgesetzter auch in dieser Situation hinter ihr stehen würde. In ihrer Funktion als Leiterin der Weiterbildungseinrichtung und Mitglied des Vorbereitungsteams auf den *Energy-Award* könne es schon mal passieren, dass sie entsprechend auf einem Bild in der Zeitung abgebildet würde. Dies sei vonseiten der Windkraftgegner dann mit den folgenden Worten kommentiert worden: „Bei@bei dem im Haus wohnt der

306 Von wem diese Drohung ausgesprochen wurde, bleibt im Interview offen.

Feind im eigenen Haus“ (DD, 47:45). In ihrer Konklusion betont Frau Döring, dass es bis heute „*nicht wirklich einfach*“ (DD, 48:20) für sie sei, mit der Situation umzugehen.

An einer späteren Stelle im Interview nimmt Frau Döring erneut auf diese Situation Bezug. Sie ergänzt, dass auch ihr Mann in diesem Zusammenhang von den anderen Windkraftgegnern „*blöd angemacht*“ (DD, 68:32) worden sei. Ihr Mann habe sie das dann „*spüren lassen*“ (DD, 68:39) und ihr vorgeworfen, dass der „*Verräter im eigenen Dorf*“ (DD, 68:37) zu finden sei, auch wenn sie selbst ja gar nichts zu dieser Situation beigetragen habe. Frau Döring resümiert, dass ihr die ganze Situation schon „*sehr nah*“ (DD, 69:18) gegangen sei.

38 Erweiterung der Kindertageseinrichtung: Konflikt mit Grundschulleiter

Linda Lohmann berichtet, dass es aktuell nicht genügend Plätze für Kinder gebe, sowohl in ihrer eigenen Einrichtung als auch in den anderen Einrichtungen des Trägers. Dies hänge vor allem mit dem Rechtsanspruch der Eltern auf einen entsprechenden Platz zusammen. Ihre Einrichtung sei daher momentan sogar in genehmigter Überbelegung. Es sei für sie belastend, wenn sie Eltern vor sich stehen habe, „*heulend*“ (LL, 45:32), mit der drängenden Bitte nach einem Platz. Linda Lohmann müsse zurzeit täglich fünf bis sechs solcher Anfragen von Eltern ablehnen. Aufgrund dieses Mangels an Kita-Plätzen habe die Stadt eine entsprechende Aufstockung der Plätze durch die Erweiterung einer Einrichtung angestrebt. Verschiedene Standorte seien geprüft worden, wobei sich schließlich nur die Einrichtung von Frau Lohmann als dafür geeignet erwiesen habe. Kurz vor der Gemeinderatsitzung, in welcher die Erweiterung formal genehmigt werden sollte, kam es zu einer Intervention durch den Grundschulleiter. Für den Schulleiter, so Linda Lohmann, habe das geplante Gebäude zu nahe an der Grundschule gelegen und er habe die „*kleinen Kindergartenmonster, diese lärmenden Ungeheuer*“ (LL, 42:47) nicht in seiner unmittelbaren Umgebung gewollt, um die von ihm in den vergangenen drei Jahren errichtete „*Oase der Stille*“ (LL, 43:18) nicht zu gefährden. Der Schulleiter habe in einem kurzfristig beim Bürgermeister anberaumten Gespräch darauf gedrängt, dass das Gebäude mit einem zusätzlichen Abstand von zehn Metern zur Schule errichtet werde. Dieser Wunsch sei jedoch abgelehnt worden. Seitdem sei die Kommunikation zwischen dem Schulleiter und ihr „*äußerst gestört*“ (LL, 43:50). Gleichwohl habe der Schulleiter im Gespräch mit dem Bürgermeister zugesichert, dass er den Standort akzeptieren und nichts mehr dagegen unternehmen werde, wenn dieser vom Gemeinderat beschlossen werde. Der Gemeinderat habe in seiner Sitzung den geplanten Standort genehmigt. Daraufhin habe der Schulleiter gleich am nächsten Tag die Schulkonferenz einberufen, es erfolgten mehrere Einsprüche und es habe ein „*Riesentheater*“ (44:14) im Dorf gegeben. Dabei hätten sich in der Gemeinde zwei Lager gebildet: Die einen seien aufgrund eigener Bedürfnisse für den Ausbau der Kindertageseinrichtung gewesen, die anderen hätten sich auf die Seite des Grundschulleiters geschlagen. Diese Situation sei für Frau Lohmann „*belastend*“ (LL, 44:47), da man nun als Kindertageseinrichtung in unmittelbare Nähe zur Grundschule komme und eigent-

lich zur Zusammenarbeit verpflichtet sei, aber mit dem Grundschulleiter keine Kommunikation möglich sei. Linda Lohmann wirft dem Schulleiter vor, dass er sie „übergeht“ (LL, 44:58), wo er nur könne, und vermisse bei ihm die „Ehrlichkeit“ (LL, 54:55) ihr gegenüber. Das „hinterhältige“ (LL, 55:10) Verhalten des Schulleiters könne sie nicht leiden und damit auch nur „ganz schwer“ (LL, 55:14) umgehen. Sie hoffe daher, dass dieser sich versetzen lässt oder „er kriegt sich ein“ (LL, 46:03). Die Situation habe sie insgesamt betrachtet „sehr enttäuscht“ (LL, 53:43), da sie den Grundschulleiter falsch eingeschätzt und ein solches Verhalten nicht von ihm erwartet habe. Frau Lohmann spricht davon, dass sie sich selten „in einem Menschen so getäuscht“ (LL, 54:07) habe.

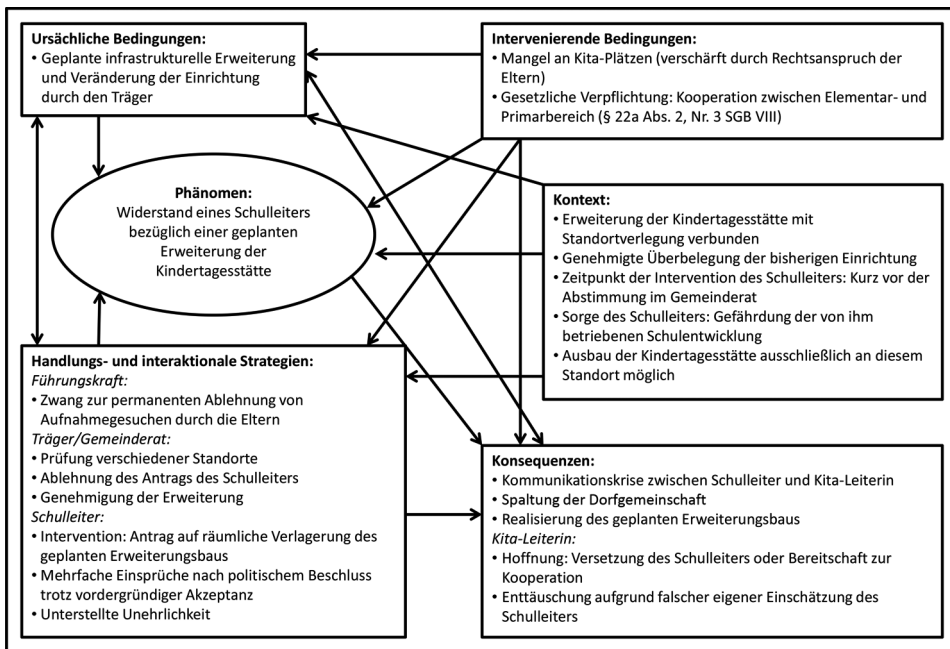


Abbildung 38: Erweiterung der Kindertageseinrichtung: Konflikt mit dem Grundschulleiter

39 Umwandlung eines Turnraums zum Gruppenraum: Auseinandersetzung mit dem Bürgermeister

Linda Lohmann schildert eine Situation, die ein paar Jahre zurückliege. Bereits damals habe man zu wenige Kita-Plätze und entsprechend viele Kinder auf der Warteliste gehabt. Der Bürgermeister sei der Meinung gewesen, dass man in der Einrichtung von Frau Lohmann den Turnraum in einen regulären Gruppenraum umwandeln könne. Im Gespräch mit dem Bürgermeister habe sie ihre Position, dass sie dieser geplanten Umwandlung „niemals zustimmen“ (LL, 57:55) werde, verdeutlicht. Sie lasse es nicht zu, dass die Kinder wie auf einem „Hühnerhof“ (LL, 57:56) zusammengepfercht würden. Sie habe ihre Ablehnung des Vorhabens gegenüber dem Bürgermeister auch pädagogisch begründet. Der Bürgermeister habe ihr zugehört und

mitgeteilt, dass er ihren Standpunkt durchaus nachvollziehen könne. Er benötige jedoch dringend mehr Plätze und werde sich daher auch über den Willen von Frau Lohmann hinwegsetzen. Frau Lohmann ergänzt, dass sie prinzipiell ein gutes Verhältnis zum Bürgermeister gehabt habe. Sie selbst habe diesem signalisiert, dass sie sich gegen diese Entscheidung zur Wehr setzen werde. Frau Lohmann habe den Bürgermeister darauf hingewiesen, dass sie vorhabe, mit allen politischen Fraktionen des Gemeinderates zu sprechen und ihn gefragt, ob er damit einverstanden sei. Der Bürgermeister antwortete ihr, dass sie dies als Privatperson tun könne, jedoch nicht als Leiterin der Kindertagesstätte. Frau Lohmann sei damit einverstanden gewesen, habe jedoch den Bürgermeister damit konfrontiert, dass sie als Leiterin die Fraktionen in die Kindertagesstätte einladen werde. Daraufhin habe dieser *„dicke Backen gemacht“* (LL, 58:42) und darauf bestanden, dass er über alles informiert werde.

Sie habe schließlich alle Fraktionen in ihre Einrichtung eingeladen und über die aktuelle Situation und deren Hintergründe informiert. Der Ortschaftsrat habe von ihr eine offizielle Stellungnahme im Rahmen einer öffentlichen Sitzung gewollt. Sie habe den Bürgermeister darüber informiert, woraufhin dieser ihr zwar die Teilnahme an der Sitzung genehmigte, jedoch jede Art von öffentlicher Stellungnahme untersagte: *„Ich habe die Klappe zu halten gehabt“* (LL, 59:13). Sie habe dies *„zähneknirschend“* (LL, 59:33) akzeptiert. Der Ortschaftsrat habe nicht verstanden, warum sie als Leiterin der Kindertagesstätte keine Stellungnahme abgeben könne, und es habe deswegen großer *„Unmut“* (LL, 60:00) geherrscht. Sie sei in der Sitzung gesessen, habe nur die Fakten genannt und sei *„fast geplatzt vor Wut“* (LL, 60:11).

Am nächsten Morgen habe sie einen Anruf vom Beigeordneten der Stadt bekommen, der ihr mitteilte, dass sich der Ortsvorsteher über sie beschwert und sie sich deswegen sofort im Rathaus einzufinden habe. Frau Lohmann habe sich in diesem Moment gedacht, dass sich dies nach *„Ärger“* (LL, 60:29) anhöre. Sie sei folglich zum Rathaus gefahren, wo sie den Beigeordneten zusammen mit dem Ortsvorsteher angetroffen habe. Der Beigeordnete wollte von ihr wissen, warum sie keine Stellungnahme abgegeben habe, und habe sie dabei angeschrien. Frau Lohmann habe ihn darauf hingewiesen, dass sie sich einen solchen Ton verbitte. Sie habe klare Anweisungen vom Bürgermeister gehabt und dieser sei ihr Dienstherr. Daraufhin habe der Beigeordnete *„weiter gebrüllt“* (LL, 61:03). Schließlich sei der Bürgermeister selbst erschienen und wollte wissen, warum der Beigeordnete die Kita-Leiterin anschreie. Sie selbst habe in der damaligen Situation *„eine Faust gemacht“* (LL, 61:17). Der Beigeordnete habe die Hintergründe dargelegt, woraufhin der Bürgermeister diesem erklärt habe, dass Frau Lohmann sich genau gemäß seinen Anweisungen verhalten habe. Der Bürgermeister habe den Beigeordneten aufgefordert, sich bei ihr zu entschuldigen. Frau Lohmann ergänzt, dass ihr dies als junge Führungskraft passiert sei und sich das heute keiner mehr ihr gegenüber erlauben würde.

Es sei dann zur Abstimmung im Gemeinderat unter der Stimmbeteiligung des Bürgermeisters gekommen und Frau Lohmann habe vor dieser Abstimmung *„etwas gibbert“* (LL, 64:15). Der Gemeinderat habe jedoch mit einer Stimme Mehrheit die Position von Frau Lohmann unterstützt. Nach dieser Abstimmung sei der Beigeord-

nete an ihr vorbeigelaufen, ohne sie eines Blickes zu würdigen. Er habe ihr vorgeworfen, dass sie doch etwas mehr Entgegenkommen hätte zeigen können. Frau Lohmann sei jedoch nicht kulant, wenn es um das Wohl der ihr anvertrauten Kinder gehe. Im Gegenteil könne sie dann sehr „stur“ (LL, 64:44) sein. Auch der Bürgermeister kam nach der Abstimmung auf sie zu und teilte ihr mit, dass er sie unterschätzt und dass sie die besseren Argumente gehabt habe. Frau Lohmann habe an dem Bürgermeister sehr geschätzt, dass dieser „fair“ (LL, 64:56) gewesen sei.

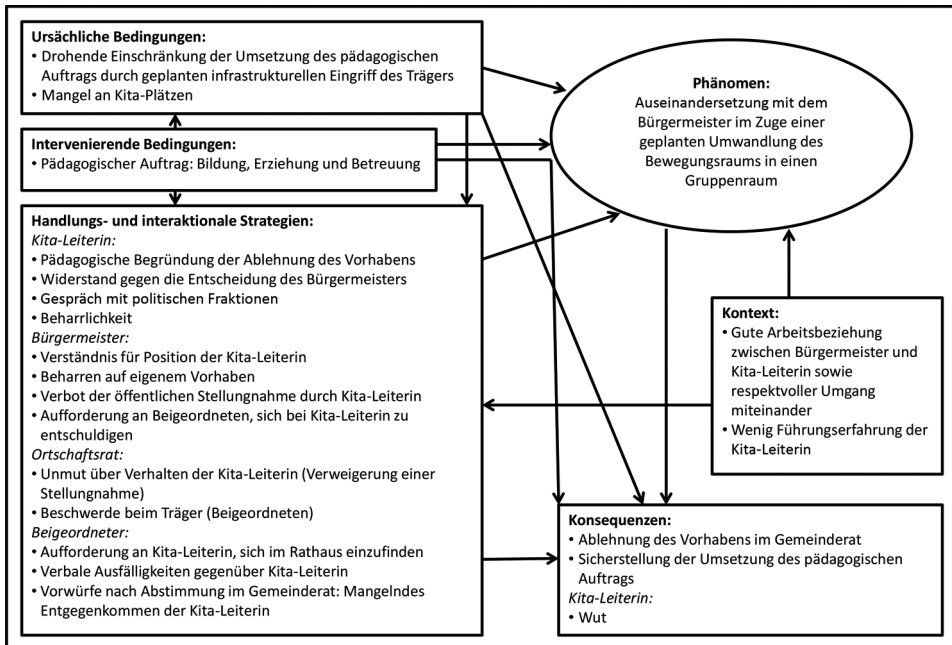


Abbildung 39: Umwandlung eines Turnraums zum Gruppenraum: Auseinandersetzung mit dem Bürgermeister

4.1.2 Positiv wahrgenommene Situationen und Ereignisse

4.1.2.1 Die Klientel und sonstige Bezugspersonen

40 Fehlzeiten eines Schülers: Aufdeckung von dessen „prekärer“ Lebenssituation
 Eveline Eichin berichtet davon, dass eine Klassenlehrerin auf sie zugekommen sei und sie über die Fehlzeiten eines Schülers informiert habe. Der Fall lag zum Zeitpunkt des Interviews nach Angaben von Frau Eichin etwa vier Wochen zurück. Die Klassenlehrerin habe ihr schon mehrfach von den Fehlzeiten des Schülers berichtet. Daraufhin habe Eveline Eichin als stellvertretende Schulleiterin den Schüler zusammen mit seinen Eltern einbestellt, um diesem zu zeigen, dass es so nicht mehr weitergehen könne und sich etwas ändern müsse. Der Schüler sei den Argumentationen von stellvertretender Schulleiterin und Klassenlehrerin „sehr zugänglich“

(EE, 12:25) gewesen und habe die ihm auferlegte Attestpflicht akzeptiert. Am Ende dieses Gespräches sei schließlich herausgekommen, dass sich der Schüler seit längerem in einer „*ganz prekären*“ (EE, 12:34) Lebenssituation befinde. So sei der Junge vor etwa einem halben Jahr von zu Hause ausgezogen und habe seitdem keinen festen Wohnsitz mehr gehabt. Die Eltern hätten einer bestimmten Religion angehört, welche bestimmte Erziehungspraktiken erlaube. Die Eltern seien dem Jugendamt gemeldet worden. Gemeinsam mit der Sozialarbeiterin habe Eveline Eichin dafür gesorgt, dass mit dem Schüler ein weiteres Gespräch im Büro der stellvertretenden Schulleiterin stattfand. Die Sozialarbeiterin unterstützte den Jungen dabei, dass dieser wieder zu Geld komme und in eine eigene Wohnung ziehen könne. Nach Ansicht von Eveline Eichin sei der Schüler „*froh*“ (EE, 13:04), dass die Heimlichkeiten ein Ende hätten. Frau Eichin selbst habe sich in dieser Situation als „*sehr effektiv*“ (EE, 13:12) empfunden, obwohl sie nach eigener Schilderung nur eine „*Scharnierrolle*“ (EE, 13:10) gespielt habe.

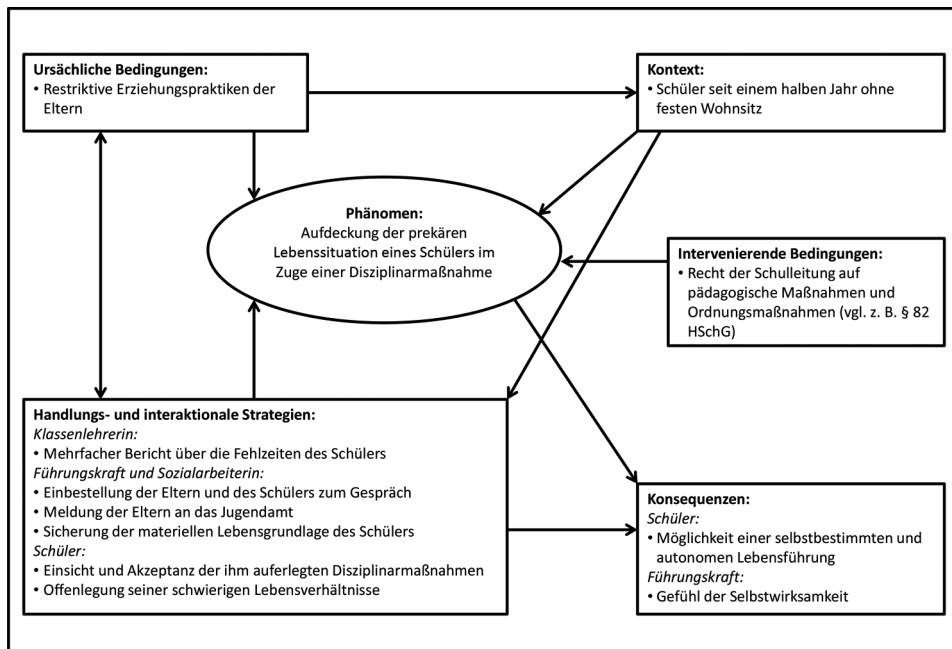


Abbildung 40: Fehlziten eines Schülers und Aufdeckung von dessen prekärer Lebenssituation

41 Hochbegabung eines Jungen: Besonderes Engagement der Leitungskraft

Angelika Ackermann berichtet von einem Fall, den sie als „*positives Beispiel*“ (AA, 29:30) erlebt habe. Aktuell befinde sich ein fünfjähriger Junge pakistanischer Abstammung in ihrer Einrichtung, bei dem ein erhöhter IQ von über 120 festgestellt worden sei. Leider seien aber seine sprachlichen Fähigkeiten im Altersvergleich unterentwickelt. Man vermute, dass wenn er altersangemessene sprachliche Fähigkeiten hätte, sein IQ deutlich über 130 liegen würde. Der Junge habe außerdem noch

einen leichten Tremor. Im Gespräch mit der Fachkraft der Frühförderung, die die Testung durchgeführt habe, sei klargeworden, dass der Junge zur pädaudiologischen Untersuchung ins Universitätsklinikum muss.³⁰⁷ Die Mutter des Jungen habe fünf Kinder und sei alleinerziehend. Im Gespräch habe die Mutter Angelika Ackermann deutlich signalisiert, dass sie den Besuch im Universitätsklinikum nicht alleine bewerkstelligen könne. Frau Ackermann habe der Mutter dann „*sofort, ganz spontan*“ (AA, 30:26) zugesagt, sie dorthin zu begleiten. Die Leitungskraft habe in dieser Situation gespürt, dass dieses Kind ihr „*am Herzen*“ (AA, 30:39) liege und sich die Beziehung zu ihm nicht auf die Verantwortung im Sinne des eigentlichen Auftrages (Erziehung, Bildung und Betreuung) reduzieren lasse. Stattdessen sei diese Beziehung im Laufe der Zeit immer mehr gewachsen. Es sei für Frau Ackermann in dieser Situation ganz selbstverständlich gewesen, der Mutter diese Hilfe anzubieten. Es gebe immer wieder Familien, für die man sich besonders engagiere.

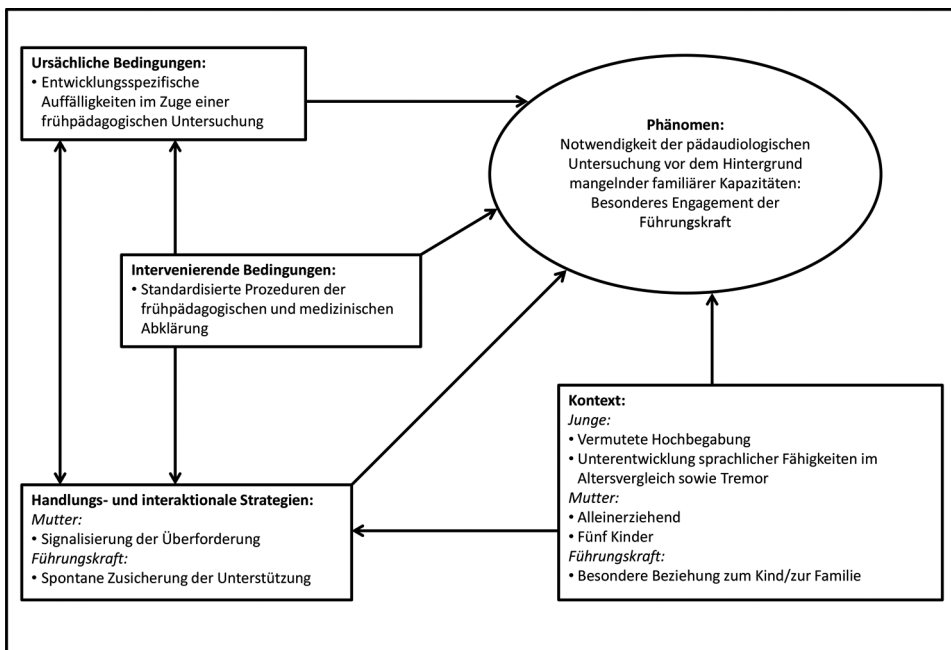


Abbildung 41: Hochbegabung eines Jungen: Besonderes Engagement der Leitungskraft

42 Reintegration eines ehemals verhaltensauffälligen Schülers

Schulleiter Dr. Klaus Klett berichtet davon, dass man im vergangenen Schuljahr Probleme mit einem Siebtklässler gehabt hätte. Dieser sei „*sehr verhaltensauffällig*“ (KK, 24:10) gewesen und habe sich „*überhaupt nicht im Griff*“ (KK, 24:12) gehabt. Dieser Schüler sei im Unterricht aufgestanden, habe dort gesungen, habe keine Mit-

307 Das Universitätsklinikum ist etwa 85 Kilometer von der Einrichtung von Angelika Ackermann entfernt. Mit dem Auto benötigt man dafür etwa eine Stunde Fahrzeit.

schriften des Unterrichts angefertigt und habe die Anweisungen der Lehrer:innen ignoriert. Die ersten Gespräche zwischen der Klassenlehrerin und den Eltern hätten keine Wirkungen gezeigt, woraufhin schließlich Klaus Klett als Schulleiter sowie eine Beratungslehrkraft eingeschaltet worden seien. Es sei klar gewesen, dass eine Besserung der Situation wahrscheinlich nur durch den Einsatz von Medikamenten zu erreichen sei. Mit den Eltern zusammen habe man eine Art Feedback entwickelt, um die optimale Dosierung herauszufinden. Die Lehrer:innen hätten dazu nach jeder Stunde rückgemeldet, ob der Schüler ruhiger gewesen sei oder nicht. Im Laufe der Woche habe man so eine ganz gut passende Dosierung des Medikamentes ausmachen können. Der Schüler habe trotzdem Defizite hinsichtlich der Unterrichtsinhalte aufgewiesen. Auch in seiner Klasse sei er aufgrund seines früheren Verhaltens nicht mehr „wohlgeplitten“ (KK, 25:41) gewesen. Es sei ein „sehr freudiges Gefühl“ (KK, 26:03) für Dr. Klett gewesen, als der Schüler schließlich in der letzten Schulwoche vor den Sommerferien beim Konzert ein Instrument gespielt habe, vollkommen in das Orchester integriert, konzentriert und ruhig gewesen sei. Zudem hätten die Lehrer:innen in der letzten Notenkonferenz dafür gestimmt, den Schüler trotz seiner eigentlich unzureichenden Leistungen probeweise zu versetzen, da auch sie eine deutliche Verbesserung haben erkennen können und diese Entwicklung unterstützen wollten. Schulleiter Dr. Klaus Klett habe sich in dieser Situation vor allem für den Schüler „gefremt“ (KK, 27:01), da es diesem wieder besser gegangen und er sozial wieder besser integriert gewesen sei.

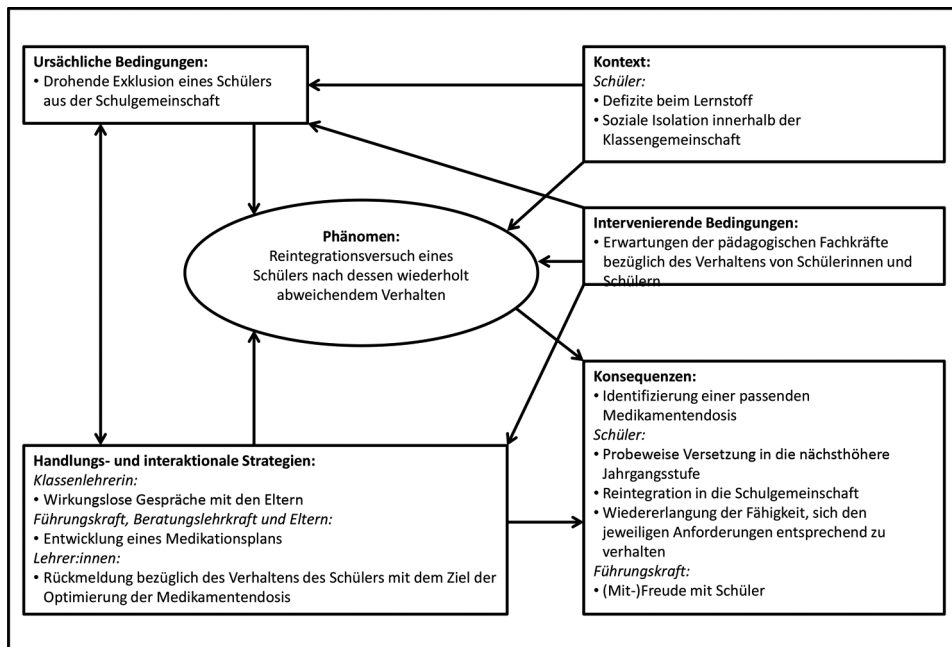


Abbildung 42: Reintegration eines ehemals verhaltensauffälligen Schülers

4.1.2.2 Die Mitarbeitenden

43 Freudige Begrüßung des Schulleiters nach den Sommerferien durch eine Kollegin

Schulleiter Jörg Jäger berichtet von einer Situation, die ihn positiv berührt habe. So sei er in einem Schuljahr nach den Sommerferien ins Lehrerzimmer gekommen und dort von einer Kollegin umarmt worden. Diese habe ihn mit den Worten begrüßt: „Schön, dass wir wieder zusammen sind!“ (JJ, 53:25) Herr Jäger ergänzt, dass er keinerlei erotische Gefühle für die Kollegin hege oder gar eine sexuelle Beziehung mit ihr pflege. Stattdessen fände er diese Lehrerin einfach nur sympathisch, achte aber auch bei ihr auf eine entsprechende professionelle Distanz, indem er sie beispielsweise sieze. Das Erlebnis habe ihn vor allem deswegen gefühlsmäßig bewegt, weil er in dieser Situation neben dem Rollenträger als Schulleiter auch eine Wertschätzung für sich als Privatperson empfunden habe. Spontan und unwillkürlich umarme man seiner Ansicht nach keinen Vorgesetzten. Da würde einem höchstens die Hand geschüttelt und man tausche sich über den Verlauf der Ferien aus. Darüber hinaus habe diese Begegnung mit der Kollegin ihn auch deswegen besonders berührt, weil es völlig überraschend gekommen sei und man als Schulleiter nur selten eine „wirklich sehr persönliche Zuwendung“ (JJ, 54:12) erlebe.

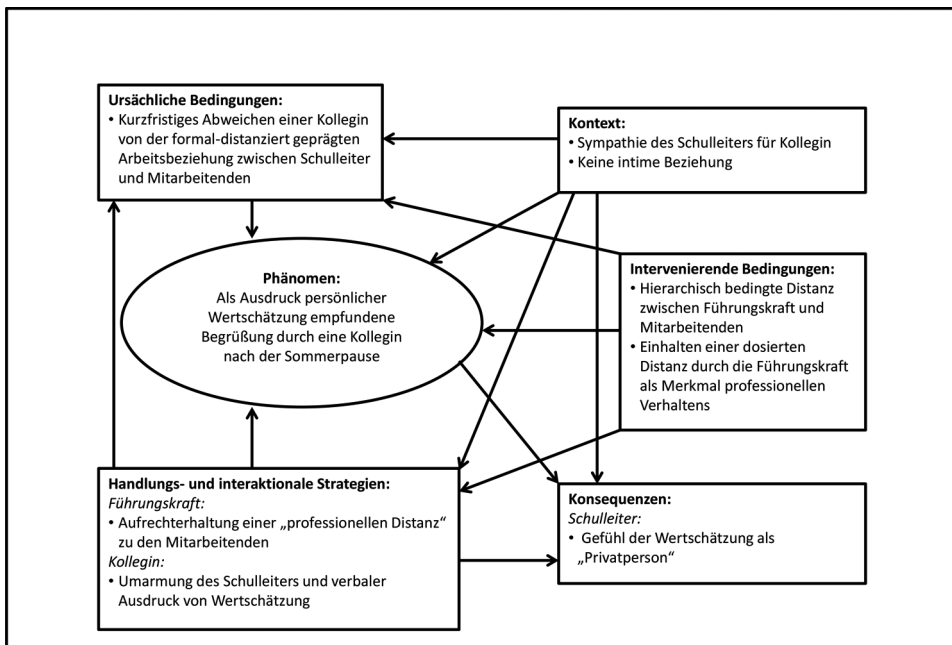


Abbildung 43: Freudige Begrüßung des Schulleiters nach den Sommerferien durch eine Kollegin

4.1.2.3 Der Träger, Vorgesetzte, politische Entscheidungsgremien und die Gesamtorganisation

44 Entwicklung einer sexualpädagogischen Konzeption

Angelika Ackermann schildert, wie in ihrer Kindertagesstätte eine sexualpädagogische Konzeption erarbeitet wurde. Bei der Entwicklung einer solchen Konzeption sei es wichtig, alle Mitarbeitenden miteinzubeziehen, da dieses Konzept schließlich von allen Kolleginnen und Kollegen mitgetragen werden müsse und auch für alle verbindlich sei. Außerdem habe man berücksichtigen müssen, dass alle Kolleginnen und Kollegen eine unterschiedliche sexuelle Sozialisation erfahren hätten. Dementsprechend würden auch die Vorstellungen darüber auseinandergehen, was Sexualität sei und wie man seine Sexualität auslebe. Bei der Annäherung an das Thema sei zunächst die grundsätzliche Frage im Raum gestanden, ob man sich damit überhaupt beschäftigen müsse. So habe es Kolleginnen und Kollegen gegeben, die der Meinung gewesen seien, dass so etwas bei der Arbeit mit Kindern überflüssig sei, *„damit fangen wir gar nicht an“* (AA, 59:19). Die Leiterin der Kindertagesstätte habe jedoch eine entschieden andere Meinung gehabt und sei der Ansicht gewesen, dass die Einrichtung ein sexualpädagogisches Konzept benötige. Der nächste Schritt sei gewesen, dass das Team sich mit entsprechender Fachliteratur auseinandergesetzt und herausgearbeitet habe, wie sich die kindliche Sexualität in den jeweiligen Altersstufen entwickle. Es sei darum gegangen, dies ganz klar zu benennen und aus diesen Befunden Maßnahmen für die Einrichtung abzuleiten. Eine Maßnahme, die sich aus diesem Prozess ergeben habe, sei, dass das Kind immer zumindest eine Unterhose anbehalten müsse – egal bei welchen Spielen. Eine weitere Regel sei, dass die Kinder sich nichts in irgendwelche Körperöffnungen stecken sollen. Bei der Formulierung und schriftlichen Dokumentation dieses Regelkataloges habe Frau Ackermann gemerkt, dass das für manche Kolleginnen und Kollegen nur *„schwer auszuhalten“* (AA, 60:04) gewesen sei. Trotzdem sei es wichtig gewesen, dass sich alle Mitarbeitenden auf einer Ebene getroffen hätten. Nach Ansicht der Führungskraft seien in einer solchen Situation Emotionen eher hinderlich. Vielmehr gehe es auf einer professionellen Ebene darum, zu akzeptieren, dass sexuelle Energie Lebensenergie sei und auf dieser Annahme eine sexualpädagogische Konzeption zu entwickeln – und dann müsse diskutiert werden *„und zwar ohne Emotionen“* (AA, 60:28). Für Angelika Ackermann habe es sich bei diesem Vorgang um einen brisanten Prozess gehandelt, da viele Mitarbeitende selbst negative Erfahrungen mit Sexualität gemacht hätten. Es sei weniger darum gegangen, die eigenen Emotionen auszuklammern, sondern dass allen Mitarbeitenden bewusst gewesen sei, dass *„meine Gefühle mit diesen Erfahrungen, in diesem Moment, an dieser Stelle nicht nötig sind“* (AA, 61:26). Die Leiterin der Kindertagesstätte fügt hinzu, dass die Emotionen der Beteiligten in diesem Prozess immer wieder sichtbar wurden und es wichtig gewesen sei, in einem produktiven Austausch zu bleiben und einen für alle tragbaren Konsens zu finden, was letzten Endes auch gelungen sei. Entscheidend sei dabei immer der Blick auf die Bedürfnisse der Kinder gewesen.

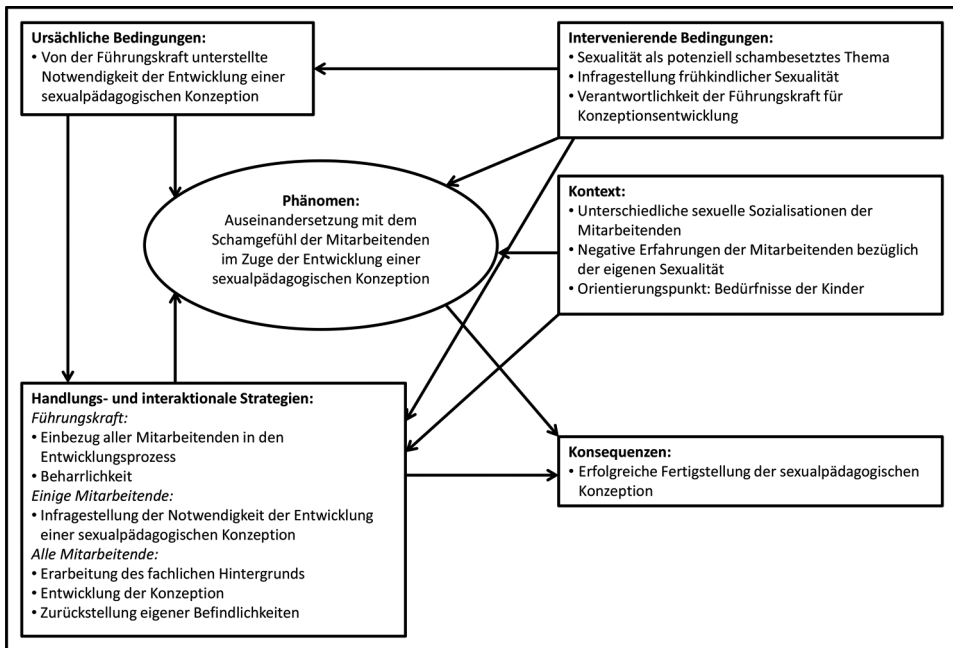


Abbildung 44: Entwicklung einer sexualpädagogischen Konzeption

45 Zeitliche Neustrukturierung des Schultages

Die Neurhythmisierung³⁰⁸ des Schultages war für Dr. Klaus Klett ein Organisationsentwicklungsprozess, den er als besonders erfolgreich erlebt hat. Dieses Vorhaben sei unter seinem Vorgänger aus verschiedenen Gründen nicht verwirklicht worden. Bei seiner Einführung als Schulleiter vor einem Jahr habe er aber deutlich gespürt, dass es einen wirklichen Bedarf gebe, daran etwas zu ändern. Bei der Realisierung des Vorhabens habe es sich um einen Prozess gehandelt, der sich über das gesamte Schuljahr hin erstreckt habe. Dazu hätten beispielsweise erste Abstimmungen in der Gesamtlehrerkonferenz, die Bildung einer Arbeitsgruppe, die Einbindung der Schüler:innen über die SMV³⁰⁹, die der Eltern über den Elternbeirat gehört. In diesem Prozess sei es vor allem darum gegangen, unterschiedliche Ideen und Interessen einzubinden sowie pädagogische Aspekte zu berücksichtigen. Es habe viele Sitzungen gegeben, in denen es vor allem um Informationsweitergabe sowie die wechsel-

308 Kolbe, Rabenstein und Reh (2006) diskutieren den Begriff der „Rhythmisierung“ in Zusammenhang mit der Ganztagschule. Für die Forschenden sind die Begriffe „Rhythmus“ und „Rhythmisierung“ eine Metapher für den „reformpädagogischen Kerngedanken einer kindgemäßen ‚Lebensschule‘“ (S. 3). Daher müsse bei einer Verwendung des Begriffs „Rhythmisierung“ dieser Entstehungs- und Verwendungskontext kritisch reflektiert werden. Als alternative Termini schlagen Kolbe, Rabenstein und Reh (2006) die Begriffe „Zeitstrukturen“ und „Zeitstrukturierungsmodelle“ vor.

309 Das vom Schulleiter im Interview benutzte Kürzel „SMV“ steht für den Begriff der Schülermitverwaltung. Diese Schüler:innenvertretung wird in den einzelnen Bundesländern durch unterschiedliche Gremien repräsentiert. In Baden-Württemberg, dem Bundesland, in dem die Schule des befragten Schulleiters ihren Sitz hat, ist dies der „LandesSchülerBeiRat – Landesschülervertretung Baden-Württembergs (LSBR)“. Dieser vertritt „in allgemeinen Fragen des Erziehungs- und Bildungswesens die Anliegen und Interessen der baden-württembergischen Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Kultusministerium“ (Deutscher Bildungsserver, 2017, o. S.).

seitige Abstimmung gegangen sei. Schließlich wurde die Neurhythmisierung des Schultages in der Schulkonferenz einstimmig beschlossen und soll ab dem kommenden Schuljahr umgesetzt werden. In den Augen von Dr. Klett sei dieser Prozess „wirklich ein Erfolg“ (KK, 13:50) gewesen und er bekomme immer wieder die Rückmeldung, sowohl von Schülern und Schülerinnen als auch von Eltern, dass sich diese auf die Neurhythmisierung des Schultages freuen. Diese Neurhythmisierung des Schultages umfasse unter anderem den Einbau von Doppelstunden, eine zweite große Pause am Vormittag und zeitliche Fenster für Arbeitsgemeinschaften. Der Schulleiter ergänzt, dass nicht nur er persönlich die Umsetzung dieses Vorhabens als Erfolg betrachte, sondern dass die gesamte Schulgemeinschaft dies ebenfalls so sehe. Für diesen Erfolg war es nach Ansicht von Klaus Klett ausschlaggebend, zum einen den Prozess immer wieder am Laufen zu halten, gerade in Situationen, in denen die Belastung der Beteiligten besonders hoch gewesen sei. Als Beispiel nennt er den Zeitraum, in dem die Lehrkräfte mit Abiturprüfungen beschäftigt waren. In solchen Situationen habe man dann schon gemerkt, dass die Intensität der Arbeit nachgelassen habe. Deshalb sei es anschließend umso wichtiger gewesen, die Arbeit an der Neurhythmisierung des Schultages wieder fortzusetzen. Zum anderen sei die Einbindung aller am Schulleben beteiligten Personen in diesen Prozess essenziell für die erfolgreiche Neugestaltung des Schultages gewesen. Dass dieses Vorhaben eine solch große Zustimmung in der Schulgemeinschaft erfahren habe, sei ebenso dem Einbezug aller Akteursgruppen zu verdanken.

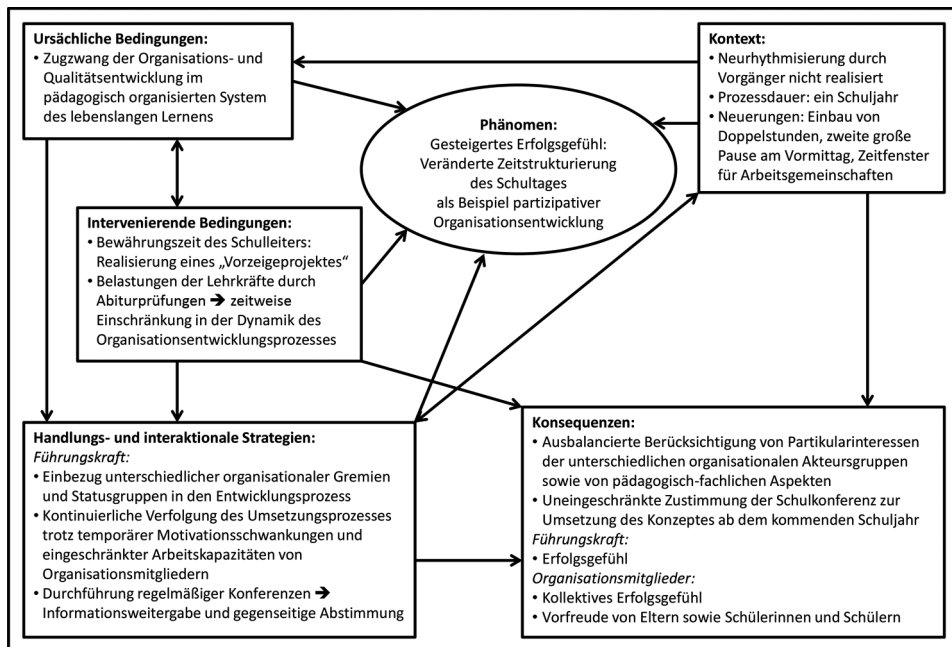


Abbildung 45: Zeitliche Neustrukturierung des Schultages

46 Kollektive Wiederbegrüßungszeremonie nach Leukämieerkrankung

Linda Lohmann berichtet vom Schicksal, welches eine ihrer Mitarbeitenden ereilt habe. Deren Tochter habe kurz vor Weihnachten die Diagnose „Leukämie“ bekommen. Sie hätten als gesamte Einrichtung das Kind bei deren chemotherapeutischer Behandlung begleitet, indem man mit dem Mädchen telefonierte und Kinder der Tagesstätte Bilder gemalt hätten. Die „schlimme Zeit“ (LL, 74:44) sei schließlich überstanden gewesen. Eines der Kinder, welches auf einem Bauernhof lebte, habe der an Leukämie Erkrankten am Telefon versprochen, dass er sie mit dem Traktor abhole, wenn sie wieder gesund sei. Als der Zeitpunkt gekommen war, habe der Junge Frau Lohmann im Gespräch erklärt, dass er es komisch fände, wenn er alleine das Mädchen von zu Hause abhole und in die Kindertagesstätte bringe. Daraufhin hätten sie in der Einrichtung eine Kinderkonferenz abgehalten, um das weitere Vorgehen zu besprechen. Es sei von den Kindern entschieden worden, dass alle gemeinsam das Mädchen von zu Hause abholen sollten. Die Führungskraft habe daraufhin mit dem Vater des Jungen gesprochen, wie man das geplante Vorhaben mit über 40 Kindern realisieren könne. Für den Vater sei dies jedoch überhaupt kein Problem gewesen. Er habe den Traktor hinten mit einem Anhänger und vorne mit einer großen Schaufel ausgestattet. Die Kinder hätten den Traktoranhänger und die -schaufel mit Strohballen und Weinlaubgirlanden geschmückt. Man sei dann mit allen Kindern, Erziehern und Erzieherinnen zusammen zum Haus des Mädchens gefahren, welches sich in einem anderen Teilort befunden habe. Zudem sei es an diesem Tag besonders kalt gewesen. Die Mutter habe mit dem Mädchen und dessen Bruder be-

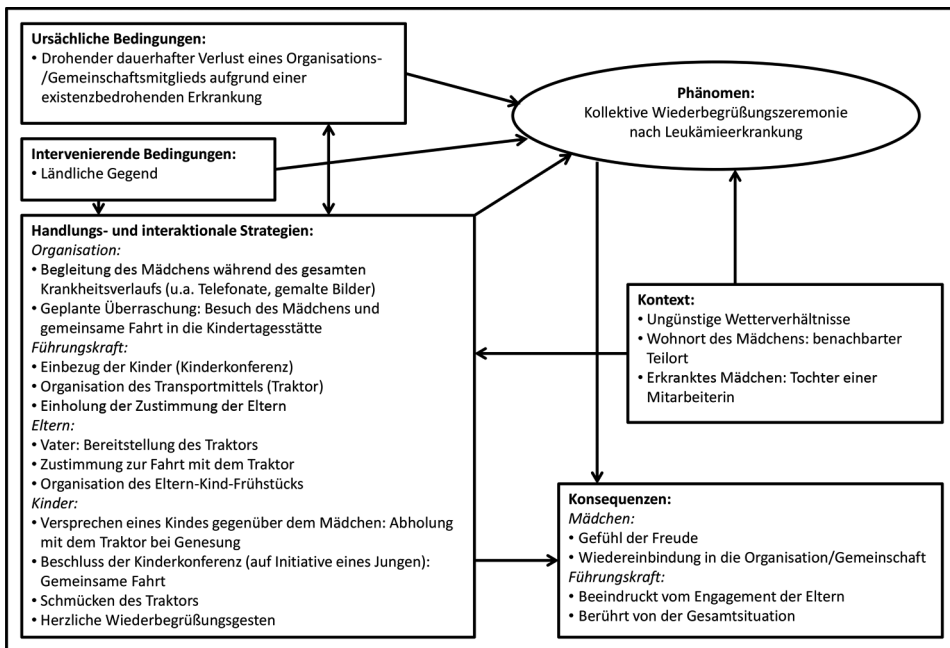


Abbildung 46: Kollektive Wiederbegrüßungszeremonie nach Leukämieerkrankung

reits gewartet, wobei aber nur sie gewusst habe, dass die Kinder und Erzieher:innen das Mädchen abholen würden. Das Mädchen „*war so etwas von (.) gerührt, die hat vor Freude so geweint und die Kindergartenkinder haben sie alle gedrückt*“ (LL, 76:18/76:26). Frau Lohmann ergänzt, dass alle Eltern im Vorfeld dieser Aktion zugestimmt hätten. Es sei ja kein ganz ungefährliches Unterfangen gewesen. Die Eltern hätten darüber hinaus auch ein Eltern-Kind-Frühstück in der Einrichtung organisiert. Sie hätten sich extra dafür frei genommen und seien alle mit dabei gewesen. Dieses Engagement der Eltern habe sie sehr beeindruckt. Frau Lohmann fasst ihre eigene Gefühlslage in der damaligen Situation mit den folgenden Worten zusammen: „*Also es hat mich (.) wirklich sehr berührt*“ (LL, 76:49).

47 Musicalsufführung als kollektives Erfolgserlebnis

Kita-Leiterin Linda Lohmann berichtet von einem „*riesen Highlight*“ (LL, 19:55), welches vor zehn Jahren stattgefunden habe. So habe sie zusammen mit ihren Mitarbeitenden und den Kindern der Einrichtung ein Musical auf die Beine gestellt. Frau Lohmann habe für sich selbst den Anspruch gehabt, der Gesellschaft zu zeigen, wozu Kindergartenkinder in der Lage seien. Sie habe die Kinder gefragt, ob sie Lust auf ein selbst gestaltetes Theaterstück oder Musical mit entsprechendem Bühnenbild, eigenen Texten und Kostümen hätten. Nachdem die Kinder ihr Interesse signalisiert hatten, sei es darum gegangen, ein Thema zu finden und einen entsprechenden Text zu verfassen. Dieser sollte auch als Grundlage für die musikalische Umsetzung durch einen Musiker dienen. Sie habe schließlich die Idee einer von Grönland ausgehenden Weltreise gehabt. Die Hauptprotagonistin des Musicals sei ein Mädchen gewesen, welches von den Kindern den Namen „Smilla“ bekommen habe. Frau Lohmann habe schließlich eine Idee für den Beginn des Musicals gehabt und die Kinder seien „*Feuer und Flamme*“ (LL, 21:20) gewesen, als die Kita-Leiterin diese präsentiert habe. Gemeinsam mit den Kindern hätten sie Ideen gesammelt, was Smilla auf ihrer Weltreise alles erlebe. Die Texte seien ebenfalls gemeinsam mit den Kindern entstanden und man habe zusammen überlegt, was man zu jedem Land spielen könnte. Eines der Mädchen habe bei der Aufführung zwei Stücke solistisch gesungen. Die Stadthalle sei dann trotz hochsommerlicher Temperaturen mit 800 Besucherinnen und Besuchern bestens besucht gewesen. Es seien schließlich 80 bis 90 Kinder auf der Bühne gewesen, wobei sie Unterstützung von einigen Schulkindern bekommen hätten, die ebenfalls mitwirken wollten. Für Linda Lohmann war dieses Ereignis ein „*absolutes Highlight*“ (LL, 22:16). Die Kinder selbst seien „*so stolz*“ (LL, 22:18) gewesen. Selbst heute werde Frau Lohmann noch von den damals beteiligten Kindern auf dieses Erlebnis angesprochen. Sie selbst erinnere sich auch „*wahnsinnig gerne*“ (LL, 22:27) daran. Nach Ansicht von Frau Lohmann vergesse man zu oft, wie selbstbewusst Kinder seien und dass sie bei solchen Anlässen über sich selbst hinauswachsen würden. Die Kinder seien während der Aufführung überhaupt nicht aufgeregt gewesen, sondern waren stattdessen sehr konzentriert und diszipliniert. Es sei „*einfach nur schön*“ (LL, 22:56) gewesen. Ausschlaggebend für den Erfolg war laut Frau Lohmann auch die Tatsache, dass man das Projekt als Team umgesetzt habe.

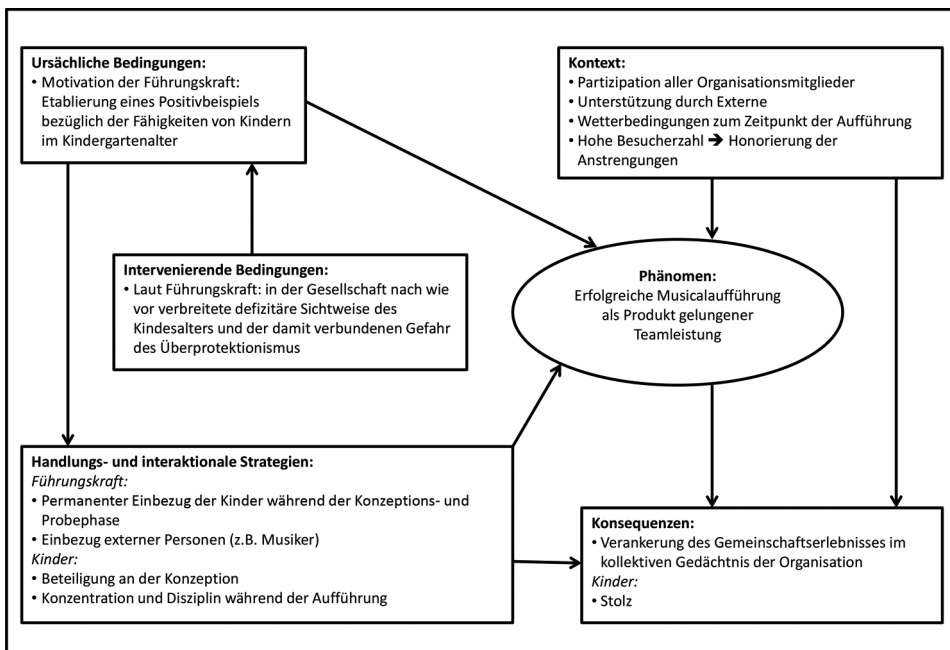


Abbildung 47: Musicalschauführung als kollektives Erfolgserlebnis

4.2 Das Phänomen aus analytischer Perspektive

Phänomene

- Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes
- Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität

Bei der Rekonstruktion der emotional konnotierten Situationsbeschreibungen (siehe Kapitel 4.1) zeichnete sich zunächst ab, dass die pädagogischen Führungskräfte in ihrem Berufshandeln mit ganz verschiedenen, sich auf den ersten Blick teilweise erheblich voneinander unterscheidenden emotional aufgeladenen Situationen konfrontiert werden. Umso erstaunlicher und bemerkenswerter war es, dass das gesamte Datenmaterial in Form der 47 Fallvignetten im Zuge der weiteren Analyse auf zwei zentrale Phänomene verdichtet werden konnte. Bei den beiden zentralen Schlüsselkategorien handelt es sich zum einen um die Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ und zum anderen um die Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“. Bei den Situationen, die die pädagogischen Führungskräfte als emotional aufgeladen, herausfordernd oder belastend erleben, geht es somit auf der einen Seite um Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustszenarien. Auf der anderen Seite stehen Situationen, in denen es um Integrations- und Wiedereingliederungsversuche sowie nachhaltige und überdauernde pädagogische oder organisationale Veränderungen

und Innovationen geht. Dabei lassen sich alle von den Führungskräften als negativ wahrgenommenen Situationen und Ereignisse der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ zuordnen. Alle von den Leitungspersonen als positiv perzipierten Situationen und Ereignisse können hingegen unter die Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“ subsumiert werden. Diese beiden Schlüsselkategorien und die diesen Schlüsselkategorien jeweils zugeordneten Hauptkategorien werden im Folgenden dargestellt.

4.2.1 Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes

Die meisten der insgesamt 47 rekonstruierten Fallbeispiele haben einen gemeinsamen Kern. Auch wenn sie phänotypisch betrachtet eine große Variation an Erscheinungsformen aufweisen, lässt sich die überwiegende Mehrheit der emotionalen Episoden analytisch der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ zuordnen. Das bedeutet, im Wesentlichen geht es bei allen diesen Fällen um Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustszenarien. Diese können jedoch in ganz unterschiedlicher Form auftreten beziehungsweise sich auf sehr verschiedene Aspekte beziehen. Insgesamt konnten fünf Hauptkategorien herausgearbeitet werden, die sich der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ zuordnen lassen: 1. Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität, 2. Verlust der Führungsautorität und Souveränität, 3. Verlust der Handlungsautonomie/Handlungsblockaden, 4. Bedrohung der sozialen Ordnung, 5. emotionaler Kontrollverlust und intensiviertere Gefühlszustände. Diese fünf Kategorien der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ werden im Folgenden skizziert und durch Beispiele aus den Interviews veranschaulicht.³¹⁰

4.2.1.1 Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität

Bei vielen der emotional negativ konnotierten Fallbeispiele geht es um die Verletzung oder den Verlust der Integrität von bestimmten Personen. Die Verletzung oder der Verlust der persönlichen Unversehrtheit kann sich dabei entweder auf den Körper, also die physische Integrität, oder aber die Seele, womit die psychische Integrität gemeint ist, beziehen. In vielen Fällen lässt sich keine eindeutige Zuordnung vornehmen, da beide Ebenen betroffen sind, wie dies beispielsweise beim sexuellen Missbrauch der Fall ist. Eine Unterscheidung der Phänomene lässt sich auch dahingehend vornehmen, ob es sich bei der Schädigung der physischen und/oder psychischen Integrität um eine potenziell drohende Verletzung handelt oder ob diese bereits faktisch eingetreten ist. Bezüglich der emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte sind diese Situationen auch deswegen von elementarer Bedeu-

³¹⁰ Bei den Fallbeispielen, auf die nur kurz als weitere empirische Belege rekuriert wird, wird zusätzlich die Nummer des entsprechenden Fallbeispiels angegeben, sodass interessierte Lesende die ausführliche Situationsbeschreibung in Kapitel 4.1 nachlesen können. Wenn in diesem oder den folgenden Kapiteln keine Fallnummer angegeben wird, handelt es sich um Beispiele aus dem Datenmaterial, für die keine deskriptiven Fallvignetten vorliegen (etwa aufgrund einer ungenügend dichten Beschreibung der jeweiligen Episode).

tung, da die Bildungseinrichtungen – und mit ihnen zuallererst die pädagogischen Führungskräfte – eine Fürsorgepflicht gegenüber den Kindern und Jugendlichen haben.

Angelika Ackermann schildert, wie sie vom sexuellen Missbrauch eines Kindes durch dessen Vater erfahren habe (Fallbeispiel 7). Die Mutter des Kindes sei völlig aufgelöst in die Einrichtung gekommen und habe die Leiterin um ein Gespräch gebeten, indem sie ihr von dem Vorfall berichtet habe. So habe sie beispielsweise davon erzählt, wie der Vater am Vortag von der Polizei festgenommen worden sei. Frau Ackermann habe es in der damaligen Situation für sinnvoll erachtet, sich externe Unterstützung durch eine auf das Thema „sexuellen Missbrauch“ spezialisierte Beratungsstelle zu holen, um professionell mit dieser Krise umgehen zu können. Die Leiterin der Kindertagesstätte habe sich zunächst auch erst einmal selbst emotional unter Kontrolle bringen müssen, um ihre professionelle Handlungskompetenz wiederherstellen zu können.

Die größtmögliche Form der physischen Integritätsverletzung ist der komplette Verlust der körperlichen Unversehrtheit, der Tod. In vielen Interviews finden sich Beschreibungen von Situationen, in denen die pädagogischen Führungskräfte mit dem Tod von Kindern, Jugendlichen, Eltern, Kolleginnen, Kollegen oder Personen aus dem eigenen persönlichen Umfeld konfrontiert worden sind und als Krisenmanager:innen für den Umgang mit diesen Situationen maßgeblich verantwortlich waren. So beschreibt Dr. Bernd Bender den Fall eines Schülers, der bei einem Verkehrsunfall tödlich verunglückt sei (Fallbeispiel 5). Der Tod des Schülers habe eine Organisationskrise ausgelöst, deren Bewältigung überwiegend im Verantwortungsbereich des Schulleiters gelegen habe. Es sei ein mehrwöchiger Trauerprozess nötig gewesen, um den anfänglichen Schockzustand zu überwinden und die Gesamtorganisation wieder zurück zu einem geregelten Schulbetrieb führen zu können. Unterstützung bei der Bewältigung dieser Organisationskrise habe Dr. Bender durch drei Psychologinnen und Psychologen der psychologischen Beratungsstelle erhalten. Der Schulleiter habe die gesamte Situation für sich jedoch als große Überforderung empfunden.

In beiden Fällen, sowohl dem sexuellen Missbrauch, von dem Angelika Ackermann berichtet, als auch dem Tod eines Schülers, den Dr. Bernd Bender schildert, ist es zu einer faktischen Schädigung der Integrität von Organisationsmitgliedern gekommen. Darüber hinaus gibt es auch Vorfälle, in denen die körperliche und/oder seelische Gesundheit von Personen bedroht ist, eine Schädigung jedoch durch adäquate Interventionsmaßnahmen abgewendet werden kann. Dr. Bernd Bender berichtet im Interview vom drohenden Suizid einer Schülerin (Fallbeispiel 1). Diese sei auf das Schuldach geklettert, konnte jedoch von einer Beratungslehrkraft wieder heruntergeholt werden. Eine Selbsttötung der Schülerin habe man somit erfolgreich abwenden können. Während in den ersten beiden Fällen die Schädigung der Integrität außerhalb der Organisation erfolgt ist, veranschaulicht das dritte Fallbeispiel, dass sich die Verletzung oder der Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität auch innerhalb der Organisation ereignen kann.

4.2.1.2 Verlust der Führungsautorität und Souveränität

Während sich bei der Kategorie „Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität“ der Verlust auf körperliche oder seelische Aspekte bezieht, geht es bei der Kategorie „Verlust der Führungsautorität und Souveränität“ um Einschränkungen und Reputationsverluste in Zusammenhang mit der Rolle als Führungskraft. Auch bei dieser Kategorie lassen sich – wie bereits bei der Kategorie „Verletzung und Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität“ – faktische Verlustsituationen von drohenden Verlustszenarien unterscheiden.

Im Interview mit der Kindertagesstättenleiterin Angelika Ackermann findet sich ein Beispiel für eine Situation, in der es zu einem faktischen Verlust der Führungsautorität gekommen ist. Frau Ackermann beschreibt, wie sich mehrere Mitarbeiterinnen gegen sie als Führungskraft verbündet hätten (Fallbeispiel 16). Die Leiterin habe vor allem bei einer Mitarbeiterin das Gefühl gehabt, dass diese ihre Kompetenz als Führungskraft infrage gestellt und sie als Leitungskraft nicht akzeptiert habe. Der Konflikt habe sich verhärtet und sei schließlich so weit eskaliert, dass auch Eltern die Probleme innerhalb des Teams wahrgenommen hätten. Nach Angaben der Leiterin sei durch diese Eskalation auch die Funktionsfähigkeit der gesamten Organisation und damit die Umsetzung des pädagogischen Auftrags gefährdet gewesen. Durch diesen Konflikt sei das Vertrauen einiger Mitarbeitenden in sie als Führungskraft stark erschüttert gewesen und konnte nur mühsam wiederhergestellt werden.

Eine Fallbeschreibung für den drohenden Verlust der Führungsautorität beziehungsweise Souveränität kann dem Interview mit Dr. Bernd Bender entnommen werden. Der Schulleiter schildert die anhaltende Auseinandersetzung mit einem Kollegen (Fallbeispiel 20). Dieser habe versucht, sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen gegen Herrn Bender zu verbünden. So seien alle Entscheidungen, die in der Gesamtlehrerkonferenz getroffen wurden, von diesem Kollegen torpediert worden, um dadurch etwaige Veränderungen in der Organisationsentwicklung zu verhindern. Außerdem habe dieser Kollege, nach Aussage von Dr. Bender, ihm nicht zustehende Gespräche mit dem Schulträger geführt. Der Schulleiter habe die immer wiederkehrenden Konfliktsituationen mit dem Kollegen als Machtkampf empfunden. Herr Bender habe sich schließlich dazu entschieden, den Konflikt durch eine Versetzung des Mitarbeiters zu lösen, da dies in seinen Augen die einzig wirksame Option gewesen sei. Der Schulleiter habe Sorge gehabt, dass der Kollege die von Herrn Bender betriebene Organisationsentwicklung unterminieren und es bei der Schulentwicklung zu einer Lähmung beziehungsweise einem Stillstand kommen könnte.

4.2.1.3 Verlust der Handlungsautonomie/Handlungsblockaden

Ähnlichkeiten zur Kategorie „Verlust der Führungsautorität und Souveränität“ weist die Kategorie „Verlust der Handlungsautonomie/Handlungsblockaden“ auf. Während es bei der Kategorie „Verlust der Führungsautorität und Souveränität“ vor allem um Einbußen der Zuschreibung von Führungskompetenz und -autorität durch an-

dere Personen geht, werden mit der Kategorie „Verlust der Handlungsautonomie/ Handlungsblockaden“ eher von den Führungskräften selbst wahrgenommene Einschränkungen und Hindernisse des Führungshandelns gefasst.

Die deutlichen Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten als Führungskraft beschreibt beispielsweise Eveline Eichin in Zusammenhang mit dem als konfrontativ wahrgenommenen Verhalten einer Elternbeiratsvorsitzenden (Fallbeispiel 9). Diese Mutter habe im Internet Lehrkräfte diskreditiert und ohne Absprache mit der Schulleitung Dinge in die Wege geleitet, die man anschließend nur ganz schwer wieder habe rückgängig machen können. Man habe immer wieder das Gespräch mit der Frau gesucht. Die Gespräche seien jedoch erfolglos verlaufen und hätten häufig mit einem Wutausbruch der Mutter geendet. Als Schulleitung sei man gezwungen gewesen, sich immer wieder mit der Frau auseinanderzusetzen und sei deren Handeln „fast hilflos ausgediebt“ (EE, 37:43) gewesen. Frau Eichin habe in dieser Situation die Erfahrung gemacht, dass man als Schulleitung nur sehr wenig tun könne, wenn sich Eltern inadäquat beziehungsweise konfrontativ verhalten würden. Die krisenhafte Situation konnte schließlich durch den Wegzug der Familie geklärt werden.

4.2.1.4 Bedrohung der sozialen Ordnung

Pädagogische Führungskräfte müssen dafür Sorge tragen, dass die soziale Ordnung innerhalb ihrer Einrichtung gewahrt bleibt. So wird beispielsweise in Paragraph 88 des Hessischen Schulgesetzes die Verantwortung der Schulleiter:innen für die „Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schule“ beschrieben. Ist die soziale Ordnung in einer Bildungseinrichtung bedroht, verlangt dies von den Führungskräften der jeweiligen Institution ein angemessenes und effektives Intervenieren.

Dr. Bernd Bender beschreibt die Vorfälle, die sich in Zusammenhang mit einem Abstreich ereignet hätten (Fallbeispiel 4). So sei es zu Alkoholmissbrauch und Vandalismus durch Schüler:innen gekommen. Er habe versucht, durch Gespräche zu intervenieren, um eine Eskalation zu vermeiden. Die Interventionsversuche des Schulleiters seien jedoch erfolglos geblieben und die gesamte Situation habe schließlich mit einem Polizeieinsatz geendet.

4.2.1.5 Emotionaler Kontrollverlust und intensiviert Gefühlszustände

Bei der letzten Kategorie, welche der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ zugeordnet werden kann, handelt es sich um die Kategorie „Emotionaler Kontrollverlust und intensiviert Gefühlszustände“. Bei den mit dieser Kategorie gefassten Verlustszenarien handelt es sich um Einschränkungen und Einbußen, welche die Kontrolle der eigenen Emotionen und Gefühle betreffen. Dabei kann der emotionale Kontrollverlust entweder aufseiten der Führungskraft selbst stattfinden oder aber bei anderen beteiligten Personen. Wenn Personen ihre eigenen Emotionen und Gefühle nicht mehr kontrollieren und dosieren können, kann dies entweder in Form eines vollständigen emotionalen Kontrollverlustes erfolgen oder aber in besonders intensivierten Gefühlszuständen münden.

Eine Situation, in der er die Kontrolle über die eigenen Emotionen verloren habe, beschreibt Dr. Klaus Klett (Fallbeispiel 8). Ein Schüler sei aufgrund von Sachbeschädigung und Vandalismus vom Klassenlehrer zu ihm als Schulleiter geschickt worden. Der Schüler habe sich im Gespräch jedoch uneinsichtig und respektlos gezeigt. Dr. Klett habe dessen gesamtes Verhalten als Provokation empfunden. Daraufhin habe der Schulleiter den Schüler unter Androhung entsprechender Konsequenzen aus seinem Büro verwiesen. Dabei sei Herr Dr. Klett „sehr laut“ (KK, 73:49) geworden und habe aufgrund seiner eigenen Empörung „überreagiert“ (KK, 72:08). Diese Überreaktion könne man in seinen Augen durchaus als missglückt bezeichnen.

Im Datenmaterial finden sich viele Beispiele für Situationen, in denen es zwar nicht zu einem vollständigen emotionalen Kontrollverlust gekommen ist, die Ereignisse aber zu gesteigerten und von den betroffenen Personen als besonders intensiv erlebten Gefühlszuständen geführt haben. Dabei können diese intensivierten Gefühlszustände – wie bereits bei den emotionalen Kontrollverlusten gezeigt – sowohl aufseiten der Führungskraft als auch bei anderen beteiligten Personen auftreten. So berichtet Jörg Jäger von der Situation, als ihm ein Arbeitskreis innerhalb der Schule vorgeworfen habe, dass er in seiner Rolle als Schulleiter unprofessionell agieren und gesetzliche Vorgaben missachten würde (Fallbeispiel 28). Die Vorwürfe seien schließlich auch von einzelnen Mitgliedern der Planungsgruppe in Form eines offenen Briefes publik gemacht worden. Darüber habe sich der Schulleiter sehr geärgert, es sei in seinen Augen eine „Unverschämtheit“ (JJ, 28:42) gewesen. Aufgrund des Vorgehens der Planungsgruppe habe sich Herr Jäger sehr gekränkt, „persönlich verletzt“ (JJ, 27:04) gefühlt. Diese Situation habe ihn so sehr in Anspruch genommen und belastet, dass der Schulleiter damals den einzigen Autounfall in seinem Leben verursacht habe.

Intensivierte Gefühlszustände können nicht nur bei einzelnen oder mehreren Personen auftreten, sondern auch die gesamte Organisation betreffen. Dieses Phänomen kann erneut anhand des von Dr. Bernd Bender beschriebenen tödlichen Verkehrsunfalls eines Schülers – dieser wurde in Zusammenhang mit der Kategorie „Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität“ beschrieben – veranschaulicht werden. So evozieren manche Ereignisse kollektiv gesteigerte und intensivierte Gefühlszustände. Im Fall des tödlichen Unfalls sei eine komplette Organisationskrise ausgelöst worden und die gesamte Schule habe unter Schock gestanden. Die Überwindung dieser organisationalen „Schockstarre“ habe einen mehrwöchigen Trauerprozess erforderlich gemacht. Mit Blick auf dieses Fallbeispiel könnte man sogar von einem kollektiven emotionalen Kontrollverlust sprechen.

4.2.2 Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität

Neben der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ gibt es eine zweite zentrale Schlüsselkategorie, welche sich mit Blick auf die emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte als zentral erwiesen hat. Hierbei handelt es sich um die Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/

sozialen (Re-)Integration und Generativität“. Die emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte zeigt sich somit neben dem Umgang mit Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustszenarien zum einen darin, wie es diesen gelingt, für Integration und Reintegration zu sorgen, um dadurch etwa eine drohende Exklusion zu verhindern. Zum anderen umfasst diese Schlüsselkategorie auch Phänomene, in denen es um die Etablierung nachhaltiger pädagogischer oder organisationaler Veränderungen und Innovationen geht. Insgesamt konnten der Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“ folgende drei Hauptkategorien zugeordnet werden: 1. Erfolgreiche Bewältigung pädagogischer und/oder organisationaler Bewährungs- und Bedrohungssituationen, 2. anerkennungs- und ordnungsstiftende Handlungen, 3. Erzeugung von pädagogischer und/oder organisationaler Nachhaltigkeit/Innovation. Diese Kategorien werden im Folgenden beschrieben und jeweils anhand von Datenbeispielen illustriert.

4.2.2.1 Erfolgreiche Bewältigung pädagogischer und/oder organisationaler Bewährungs- und Bedrohungssituationen

Eine der drei Hauptkategorien, welche der Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“ zugeordnet werden kann, ist die Kategorie „Erfolgreiche Bewältigung pädagogischer und/oder organisationaler Bewährungs- und Bedrohungssituationen“.³¹¹ Als pädagogische Führungskraft wird man immer wieder mit unterschiedlichen Bedrohungssituationen konfrontiert. Dabei können sich diese Bedrohungen entweder eher auf pädagogische oder eher auf organisationale Aspekte beziehen. Von den Führungskräften wird in solchen Situationen meistens erwartet, dass sich diese als erfolgreiche Krisenmanager:innen bewähren. Aus der Sicht des pädagogischen Leitungspersonals handelt es sich bei solchen Ereignissen um Situationen, in denen sie ihre Professionalität unter Beweis stellen können, indem sie beispielsweise eine drohende Schädigung einzelner Personen, von Kollektiven oder der Gesamtorganisation abwenden. Die Vermeidung potenzieller Schädigungen kann in einigen Fällen durch eine gelungene Integration oder Reintegration erreicht werden, mit der eine Exklusion aus der Organisationsgemeinschaft verhindert wird.

Eveline Eichin berichtet vom Fall eines Schülers, bei dem es mehrfach zu gehäuften Fehlzeiten gekommen sei (Fallbeispiel 40). Sie habe den Schüler daraufhin zusammen mit seinen Eltern zu einem Gespräch einbestellt. Gegen Ende dieses Ge-

311 Die Hauptkategorie „Erfolgreiche Bewältigung pädagogischer und/oder organisationaler Bewährungs- und Bedrohungssituationen“, welche der Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“ zugeordnet ist, weist eine große Ähnlichkeit zur Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ auf. Bei beiden Kategorien geht es im Wesentlichen um Bedrohungsszenarien. Es wäre eine Option gewesen, im Zuge der Analyse die Kategorie „Erfolgreiche Bewältigung pädagogischer und/oder organisationaler Bewährungs- und Bedrohungssituationen“ unter die Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ zu subsumieren. Aufgrund der mit diesen beiden Kategorien verbundenen unterschiedlichen Valenzen – die Phänomene in Zusammenhang mit der Kategorie „Erfolgreiche Bewältigung pädagogischer und/oder organisationaler Bewährungs- und Bedrohungssituationen“ werden von den pädagogischen Führungskräften positiv wahrgenommen, wohingegen die Phänomene der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ eine negative Konnotation aufweisen – wurde die Trennung dieser beiden Phänomene beziehungsweise Kategorien auch im Zuge der weiteren Datenanalyse und zunehmenden analytischen Abstraktion aufrechterhalten.

spraches sei schließlich die prekäre Lebenssituation des Schülers offensichtlich geworden. Aufgrund der religiös bedingten restriktiven Erziehungspraktiken der Eltern sei der Schüler von zu Hause ausgezogen und seit einem halben Jahr ohne festen Wohnsitz. Gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin habe man dafür gesorgt, dass der Schüler eine eigene Wohnung beziehen konnte und mit ausreichend finanziellen Mitteln ausgestattet wurde, um ab sofort ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

4.2.2.2 Anerkennungs- und ordnungsstiftende Handlungen

Zur Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“ zählt auch die Kategorie „aner kennungs- und ordnungsstiftende Handlungen“.³¹² Bei ordnungsstiftenden Handlungen geht es um Vorgänge, die sich auf die Neuformierung einer sozialen Ordnung oder um die Sicherstellung bereits bestehender Ordnungen beziehen. Ordnungsstiftend können auch Handlungen sein, in denen es um die Integration oder Reintegration von einzelnen Organisationsmitgliedern geht.³¹³

Ordnungsstiftend waren beispielsweise die Reintegrationsversuche, von denen Dr. Klaus Klett in Zusammenhang mit dem wiederholt auffälligen Verhalten eines Schülers berichtet (Fallbeispiel 42). Der Siebtklässler sei im Unterricht aufgestanden, habe dort gesungen und die Anweisungen der Lehrer:innen ignoriert. In der Klasse sei der Schüler zunehmend isoliert gewesen. Zudem sei dessen Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe gefährdet gewesen. Nach Ansicht des Schulleiters habe man eine Verbesserung dieses Zustandes nur durch den Einsatz von Medikamenten erreichen können. Schließlich habe man auch gemeinsam mit den Eltern und den Lehrkräften eine passende Medikamentendosis gefunden, die es dem Schüler ermöglicht habe, sich wieder in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Dies habe sich unter anderem in einer Verbesserung von dessen schulischen Leistungen sowie der engagierten und konzentrierten Mitwirkung des Schülers an einem Orchesterkonzert gezeigt.

Anerkennungsstiftende Handlungen zielen darauf ab, Wertschätzung, Lob, Akzeptanz und Respekt gegenüber anderen Personen auszudrücken. Schütz (2017) weist darauf hin, dass Anerkennung auch eine deeskalierende Wirkung in Zusammenhang mit Widerständen und Konflikten haben kann – ein gerade auch mit Blick auf die emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte zentraler Aspekt von Anerkennung. Ein Beispiel für eine emotional konnotierte Episode, in welcher es im Wesentlichen um aner kennungsstiftende Handlungen geht, findet sich im Interview mit Linda Lohmann. Die Leiterin einer Kindertagesstätte berichtet von einer Musicalaufführung, die sie mit den Kindern ihrer Einrichtung erfolgreich realisiert

312 Streng genommen handelt es sich hierbei eher um Handlungsstrategien, was eine Zuordnung dieser Kategorie zu den „Handlungs- und Interaktionsstrategien“ (vgl. Kapitel 4.4) nahelegen würde. Da sich die Kategorie „aner kennungs- und ordnungsstiftende Handlungen“ jedoch im Zuge der Analyse eher als dem Phänomenbereich zugehörig erwiesen hat („um was geht es?“), wurde eine entsprechende Zuordnung beibehalten.

313 Mit der ordnungsstiftenden Funktion von Emotionen beschäftigt sich auch Durkheim (vgl. dazu beispielsweise Pettenkofer, 2013).

habe (Fallbeispiel 47). Der Kita-Leiterin sei es ein Anliegen gewesen, zu zeigen, zu welchen Leistungen bereits Kinder in diesem Alter fähig sind. Bei der Umsetzung des Vorhabens seien sie unter anderem von externen Musikerinnen und Musikern unterstützt worden. Außerdem hätten auch Kinder der Grundschule daran mitgewirkt. Schließlich habe man das Musical vor etwa 800 Zuschauerinnen und Zuschauern aufführen können und es sei ein großer Erfolg gewesen. Dieser Erfolg sei das Produkt einer gelungenen Teamleistung gewesen, da sich alle Organisationsmitglieder eingebracht und engagiert hätten. Noch heute werde die Leitungskraft von Kindern, die damals mit auf der Bühne gestanden hätten, auf dieses Gemeinschafts-erlebnis angesprochen.

4.2.2.3 Erzeugung von pädagogischer und/oder organisationaler Nachhaltigkeit/ Innovation

Zur Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“ gehört schließlich noch die Kategorie „Erzeugung von pädagogischer und/oder organisationaler Nachhaltigkeit/Innovation“. Von hoher Bedeutung für die emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte sind Momente, Situationen und Prozesse, in denen es gelingt, positive pädagogische oder organisationale Veränderungen anzustoßen und diese nachhaltig im organisationalen Gefüge zu verankern. Hierzu zählen insbesondere auch Veränderungen, die einen innovativen Charakter aufweisen. Solche Phänomene sind aus mehreren Gründen von elementarer Bedeutung für das professionelle Handeln der Führungskräfte. Zum einen können die Leitungskräfte mit solchen Vorgängen der Organisation ihre eigene Handschrift verleihen. Die Veränderungen werden also eindeutig mit dem Wirken der jeweiligen Führungskraft in Verbindung gebracht und als solche möglicherweise sogar im kollektiven Gedächtnis der Organisation verankert. Zum anderen können durch diese Art von Veränderungsprozessen positiv empfundene kollektive Emotionen und Gefühle wie Freude bei den Organisationsmitgliedern erzeugt werden. Dies kann von den Organisationsmitgliedern ebenfalls auf das Wirken der Leitungsperson zurückgeführt werden, was wiederum die bewusste oder unbewusste Zuschreibung von Führungsautorität und -kompetenz nach sich ziehen kann. Schließlich können von den Führungskräften initiierte und erfolgreich umgesetzte pädagogische oder organisationale Veränderungen auch bei den Führungskräften selbst zu positiven Emotionen führen, wie etwa Stolz oder einem Gefühl der professionellen Selbstwirksamkeit.

Ein Beispiel für eine gelungene, gleichermaßen pädagogische wie organisationale Veränderung mit innovativem Charakter findet sich im Interview mit Schulleiter Dr. Klaus Klett. Er schildert, wie man an seiner Schule eine Änderung der zeitlichen Strukturierung des Schultages umgesetzt habe (Fallbeispiel 45). Neu seien unter anderem der Einbau von Doppelstunden, eine zweite große Pause am Vormittag sowie Zeitfenster für Arbeitsgemeinschaften. Der Veränderungsprozess habe sich über ein ganzes Schuljahr hingezogen. Dabei sei es wichtig gewesen, unterschiedliche Akteursgruppen wie den Elternbeirat, die Gesamtlehrerkonferenz und

die Schülermitverwaltung in den Prozess mit einzubinden und die beteiligten Personen auch immer wieder dazu zu motivieren, sich für diese Form der Organisationsentwicklung zu engagieren. Die veränderte Zeitstrukturierung des Schultages könne nun ab dem kommenden Schuljahr umgesetzt werden. Dies werde sowohl von den Eltern als auch den Schülerinnen und Schülern mit Vorfreude erwartet. Beides, sowohl die gelungene veränderte zeitliche Strukturierung des Schultages, als auch die positiven Emotionen der Eltern und Schüler:innen, hätten bei Dr. Klaus Klett für ein Erfolgsgefühl gesorgt.

4.3 Die ursächlichen Bedingungen: Irritation/Störung der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase

Ursächliche Bedingungen

- Irritation/Störung der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase: Abweichung von der Normalformerwartung

Mit den ursächlichen Bedingungen werden jene Ereignisse oder Vorfälle in den Blick genommen, welche zum Auftreten oder zur Entwicklung eines Phänomens führen beziehungsweise zu dessen Entstehen beitragen. Hierbei gilt es zu beachten, dass in der Realität selten eine einzige ursächliche Bedingung ein Phänomen verursacht, sondern verschiedene Bedingungen beziehungsweise Eigenschaften von Bedingungen miteinander – häufig auf eine komplexe Art und Weise – interagieren. Im Fall der vorliegenden Studie muss einschränkend gesagt werden, dass nicht der Anspruch erhoben werden kann, die ursächlichen Bedingungen von solch komplexen Phänomenen wie etwa einem Suizid, dem sexuellen Missbrauch oder einem Burnout vollständig und in einem angemessenen Detaillierungsgrad rekonstruieren und darstellen zu können. Dies hängt maßgeblich mit der Tatsache zusammen, dass die Analyse auf den Daten aus den Interviews beruht, in denen die Phänomene und Ereignisse aus der Sicht der pädagogischen Führungskräfte betrachtet werden. Bei Ereignissen wie einem Suizid, einem sexuellen Missbrauch oder einem Burnout ist aber davon auszugehen, dass auch Aspekte etwa im familiären Umfeld, persönlichkeitspezifische Merkmale oder biografische Aufschichtungen eine Rolle spielen, welche den Beobachtungen und Wahrnehmungen der Führungskräfte nicht oder nur sehr eingeschränkt zugänglich waren. Daher ist davon auszugehen, dass die in Bezug auf die ursächlichen Bedingungen vorgenommene Analyse eher unterkomplex ausfällt. Gleichwohl wird der Versuch unternommen, die anhand des Datenmaterials identifizierten ursächlichen Bedingungen zu kategorisieren und auf Basis der entwickelten Kategorien allgemeine Entstehungsmechanismen herauszuarbeiten, die auch über die in die Analyse miteinbezogenen Fälle hinaus gültig sind.

Alle im Datenmaterial identifizierten ursächlichen Bedingungen lassen sich einer einzigen zentralen Schlüsselkategorie zuordnen. Dabei handelt es sich um die Kategorie „Irritation/Störung der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase: Abweichungen von der Normalformerwartung“.³¹⁴ Anhand von Abbildung 48 lässt sich anschaulich verdeutlichen, welche Varianten ursächlicher Bedingungen mit dieser Kategorienbezeichnung gefasst werden können.

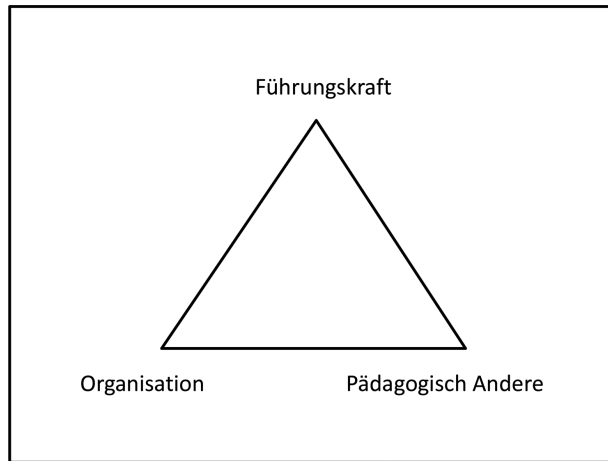


Abbildung 48: Irritation/Störung der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase

In Abbildung 48 ist ein Dreieck dargestellt, welches aus den drei Eckpunkten „Führungskraft“, „Pädagogisch Andere“ und „Organisation“ besteht. Alle im Datenmaterial identifizierbaren ursächlichen Bedingungen lassen sich dahingehend analytisch verdichten, dass es an irgendeiner Stelle innerhalb dieser Triade zu Störungen des Gleichgewichts gekommen ist. Diese Irritationen der Homöostase können zum einen durch Ereignisse bedingt sein, welche primär der Person der Führungskraft beziehungsweise deren privatem Umfeld zuzuordnen sind. Zum anderen kann die Form der personalen Irritation als ursächliche Bedingung ebenso andere Akteurinnen und Akteure betreffen.³¹⁵

Die Variante der Störung der sozialen Homöostase bezeichnet Konflikte und Krisen innerhalb bestimmter Beziehungskonstellationen. Mit Blick auf die dargestellte Triade können dies krisenhafte Situationen zwischen der Führungskraft und

314 Ein Bezug von „Homöostase“ und Emotion lässt sich auch bezüglich der Adaption und Selbstregulation des Organismus herstellen. So merkt Huber (2018) an, dass Emotionen „all jene Prozesse [steuern], die den inneren Gleichgewichtszustand des Organismus aufrechterhalten“ (S. 94).

315 Die Personen, die außer den Führungskräften selbst ebenfalls als Akteurinnen und Akteure an den jeweiligen emotional konnotierten Situationen beteiligt sind, werden im Rahmen dieses Modells als „Pädagogisch Andere“ bezeichnet. Damit sind also keinesfalls etwa nur Kindergartenkinder, Schüler:innen und Teilnehmende von Kursen der Erwachsenen-/Weiterbildung gemeint, sondern dies bezieht sich gleichermaßen beispielsweise auch auf Eltern, Mitarbeitende, Vorgesetzte und das technisch-administrative Personal. Alternativ hätte möglicherweise auch in Anlehnung an G. H. Mead der Begriff „Signifikante Andere“ gewählt werden können. Gemeinsam ist den beiden Eckpunkten „Führungskraft“ und „Pädagogisch Andere“, dass es sich um einzelne Personen handelt und nicht etwa um Organisationseinheiten.

den Pädagogisch Anderen sein. Die Form der Störung der sozialen Balance kann aber ebenso auf Vorkommnisse zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren innerhalb des Eckpunktes „Pädagogisch Andere“ zurückgeführt werden. Dies ist beispielsweise bei Auseinandersetzungen unter Mitarbeitenden der Fall oder bei Konflikten zwischen Eltern und Mitarbeitenden.

Zu Störungen der organisationalen Homöostase kommt es, wenn ganze Organisationen oder Organisationseinheiten von Vorfällen betroffen sind. Dabei handelt es sich somit um Ereignisse, die nicht nur das Gleichgewicht einzelner Personen oder von sozialen Beziehungen erschüttern, sondern die Balance ganzer Organisationen stören.

Mit dem skizzierten Modell lassen sich Emotionen und Gefühle beziehungsweise emotional konnotierte Ereignisse folglich als Phänomene darstellen, die sowohl die personale, die soziale als auch die organisationale Ebene betreffen können. Zusätzlich lassen sich mit dem Modell Entwicklungsprozesse abbilden. So kann zum Beispiel die Erschütterung der personalen Homöostase einer einzelnen Person so stark sein, dass sich diese auf die Pädagogisch Anderen oder gar die gesamte Organisation auswirkt. Ebenfalls lässt sich mit dem Modell die Eskalation von Konflikten erklären. So können sich beispielsweise Meinungsverschiedenheiten zwischen einer Führungskraft und einzelnen Mitarbeitenden dahingehend ausweiten, dass weitere Teile des Teams davon betroffen sind. Bei einer fortschreitenden Eskalation könnte sich der Konflikt schließlich auf die gesamte Organisation und damit auf das pädagogische Kerngeschäft auswirken.

Der Schlüsselkategorie „Irritation/Störung der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase: Abweichungen von der Normalformerwartung“ wurden folgende Kategorien zugeordnet: 1. Schicksalsschläge und Erkrankungen, 2. Überforderung, 3. Erwartungsenttäuschungen, 4. organisationale, strukturelle und formale Bedingungen/Veränderungen, 5. potenzielle/faktische Verletzung der körperlichen und/oder seelischen Integrität, 6. Infragestellung des professionellen Verhaltens, 7. faktisches/unterstelltes Fehlverhalten und als konfrontativ wahrgenommenes Verhalten, 8. die Unvereinbarkeit von Anforderungen der Berufsrolle mit den Interessen und Einstellungen als Privatperson, 9. positiv wahrgenommene Abweichungen von der Normalformerwartung. Diese Kategorien werden nachfolgend erläutert und durch Beispiele aus dem Datenmaterial illustriert.

Die erste Kategorie ursächlicher Bedingungen bilden Schicksalsschläge und Erkrankungen. Dabei können sowohl die pädagogischen Führungskräfte selbst von diesen Ereignissen eingeholt werden oder aber andere Personen im privaten oder beruflichen Umfeld der Leitungspersonen. Eveline Eichin erzählt von der tödlichen Erkrankung ihrer Mutter und der damit verbundenen Sterbebegleitung, die sie geleistet habe (Fallbeispiel 31). Dies sei einer der wenigen Momente gewesen, in dem sie als Führungskraft ihre Gefühle und ihre Verletzlichkeit auch gegenüber Kolleginnen und Kollegen offen gezeigt habe. Weitere Schicksalsschläge, die im Datenmaterial thematisiert werden, sind tödliche Unfälle von Schülerinnen und Schülern (Fallbeispiel 5) beziehungsweise von deren Geschwistern (Fallbeispiel 6), die Krebserkran-

kung der Ehefrau eines jungen Kollegen (Fallbeispiel 21) oder die Leukämieerkrankung der Tochter einer Mitarbeiterin (Fallbeispiel 46).

Während sich Schicksalsschläge und Erkrankungen dem privaten Bereich zuordnen lassen, können Überforderungen als mögliche ursächliche Bedingungen in der Sphäre der Organisation verortet werden. Eine solche Überforderung kann beispielsweise in einem Burnout münden. So berichtet Jörg Jäger in Zusammenhang mit der ungeklärten Frage seiner eigenen schuldhaften Verstrickung vom Burnout eines Schulleitungsmitglieds (Fallbeispiel 27). Eveline Eichin schildert, wie sie sich aufgrund einer überschrittenen Belastungsgrenze unprofessionell verhalten und ihren Vorgesetzten im Beisein einer Mutter diskreditiert habe (Fallbeispiel 30).

Die Nichterfüllung von Erwartungen beziehungsweise die Enttäuschung von Erwartungen können ebenfalls zum Entstehen emotional aufgeladener Situationen beitragen. Linda Lohmann berichtet von den Erwartungen eines Vaters, dass in der Kindertagesstätte kollektive Bastelabende veranstaltet würden (Fallbeispiel 13). Diese seien jedoch in der Einrichtung von Frau Lohmann aufgrund eines anderen pädagogischen Konzeptes nicht angeboten worden. Der Vater habe seine Enttäuschung darüber schließlich im Rahmen eines Elternabends in Form von konfrontativem Verhalten und Vorwürfen zum Ausdruck gebracht.

Organisationale und strukturelle Bedingungen, deren Veränderungen oder die Nichtbeachtung formaler Regeln beziehungsweise die Nichterfüllung formaler Voraussetzungen sind ebenfalls Bestandteil der ursächlichen Bedingungen, welche aus den Interviewdaten rekonstruiert werden können. Dr. Klaus Klett schildert eine emotional aufgeladene Situation, die durch verringerte Schülerzahlen und eine drohende Klassenzusammenlegung kurz vor dem Abitur bedingt worden sei (Fallbeispiel 14).

Strukturell bedingt ist auch der Zwang, aufgrund des Fachkräftemangels Personen einstellen zu müssen, deren Eignung und Passung von vorneherein fraglich ist. Im Datenmaterial finden sich einige Beispiele dafür, dass diese ursächlichen Bedingungen zur Entstehung von emotional aufgeladenen beziehungsweise eskalierenden krisenhaften Situationen beigetragen haben (Fallbeispiele 16, 18, 32).

Eine ursächliche Bedingung für die Entstehung emotional aufgeladener Situationen kann ebenfalls die drohende oder bereits erfolgte Verletzung der körperlichen und/oder seelischen Unversehrtheit sein.³¹⁶ Felix Fischer etwa beschreibt den Vorfall, bei dem ein Auszubildender mit einer Schusswaffe in die Einrichtung gekommen und er als Leiter dieser Weiterbildungseinrichtung in Sorge um die körperliche Integrität der Organisationsmitglieder gewesen sei (Fallbeispiel 11).

Nicht nur Personen können Verletzungen und Verluste erleiden. Auch Organisationen können von Reputationsverlusten und Beeinträchtigungen des reibungslosen Organisationsablaufes betroffen sein. Ebenfalls Felix Fischer berichtet von der

316 Der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ wurde eine ähnliche Kategorie zugeordnet (siehe Kapitel 4.2): „Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität“. Auf die Problematik der in einigen Fällen nur schwer zu erzielenden Trennschärfe zwischen ursächlichen Bedingungen und Phänomen wird in Kapitel 3.2 eingegangen. Jedoch ist es keineswegs unüblich, dass in einem Fall beziehungsweise in einer Situation ein bestimmter Aspekt den ursächlichen Bedingungen zuzuordnen ist, wohingegen dasselbe Merkmal in einem anderen Fall eher ein Bestandteil der Modellkomponente „Phänomen“ ist. Somit ist es plausibel, dass sich im Zuge der Analyse ähnliche Kategorien bei verschiedenen Modellkomponenten des Kodierparadigmas ergeben (können).

Gefahr des Reputationsverlustes seiner Weiterbildungseinrichtung, nachdem einer Lehrkraft von einer Auszubildenden sexuelle Belästigung vorgeworfen worden sei (Fallbeispiel 3).

Wenn die pädagogischen Führungskräfte das Gefühl haben, dass ihre Kompetenz als Leitungskraft infrage gestellt wird, kann dies eine ursächliche Bedingung für die Entstehung einer emotional aufgeladenen beziehungsweise krisenhaften Situation sein. Diesen Eindruck habe beispielsweise Ingo Imholz im Rahmen seines Probezeitqualifikationsgesprächs (Fallbeispiel 34) gehabt. So habe der Kita-Leiter das von den Trägerverantwortlichen erhaltene Feedback vor dem Hintergrund der Notwendigkeit, sich als junge und neu eingestellte Führungskraft zu bewähren, als Kritik empfunden und entsprechend emotional reagiert.

Während mit der zuvor beschriebenen Kategorie die Unterstellung unprofessionellen Verhaltens der Führungskraft durch andere Personen gefasst wird, bezieht sich die Kategorie „faktisches/unterstelltes Fehlverhalten und als konfrontativ wahrgenommenes Verhalten“ auf die Tatsache, dass Fehlverhalten – sei es faktisch oder unterstellt – als ursächliche Bedingung dazu beitragen, dass Situationen entstehen, die besonders emotional konnotiert oder emotional aufgeladen sind. Dabei berichten die pädagogischen Führungskräfte in den Interviews von Fehlverhalten der Klientel einschließlich der Eltern, der Mitarbeitenden als auch von ihrem eigenen Fehlverhalten. Beispiele aus dem Datenmaterial sind Vandalismus und übermäßiger Alkoholkonsum durch Schüler:innen im Rahmen eines Abistreiches (Fallbeispiel 4), sexuelle Übergriffe unter Kindern (Fallbeispiel 10), drohender Ausschluss eines Schülers aus der Schulgemeinschaft nach wiederholt sozial auffälligem Verhalten (Fallbeispiel 42), sexueller Missbrauch eines Kindes durch den Vater (Fallbeispiel 7), Missachtung formaler Organisationsregeln durch Mitarbeitende (Fallbeispiel 23), Versäumen von Dienstpflichten (Fallbeispiel 26).

Auch Verhalten, welches als konfrontativ, überzogen oder provokant wahrgenommen wird, kann eine ursächliche Bedingung für die Entstehung emotional aufgeladener Situationen sein. So berichtet Eveline Eichin beispielsweise von dem konfrontativen und eigenmächtigen Verhalten einer Mutter, welche zeitweise auch im Elternbeirat gewesen sei (Fallbeispiel 9). Die Frau habe unter anderem im Internet Lehrkräfte diskreditiert und nach Ansicht der stellvertretenden Schulleiterin einen Mobbingvorfall in der Schule dramatisiert, nachdem man diesen Vorfall eigentlich bereits geklärt hatte.

Emotional aufgeladene Situationen und eskalierende Konflikte können ebenfalls dadurch entstehen, dass die mit der Berufsrolle als Führungskraft verbundenen Anforderungen nicht mit den Interessen, Werten und Einstellungen als Privatperson in Einklang gebracht werden können. Der Ehemann von Frau Döring sei Vorsitzender der Windkraftgegner und engagiere sich an ihrem Wohnort gegen den Bau von Windrädern. Der Arbeitgeber von Frau Döring hingegen nimmt an einem Wettbewerb für erneuerbare Energien teil und die Leiterin der Volkshochschule ist Mitglied des Vorbereitungsgremiums. Obwohl sich Frau Döring vor diesem Hintergrund von vielen Freizeitaktivitäten zurückgezogen habe, sei sie von beiden Seiten

angefeindet worden. Außerdem sei ihr Privatleben durch diese Situation spürbar belastet (Fallbeispiel 37).

Im Datenmaterial finden sich schließlich auch Beispiele dafür, dass Abweichungen von der Normalformerwartung als positiv wahrgenommen werden können und ursächliche Bedingungen eines emotional positiv konnotierten Phänomens sind. Dazu zählt beispielsweise die vermutete Hochbegabung eines Jungen (Fallbeispiel 41) oder die in ihrer Herzlichkeit unerwartete Begrüßung durch eine Mitarbeiterin nach der Sommerpause (Fallbeispiel 43).

4.4 Professionelles Handeln in emotional konnotierten Situationen: Die Strategien der Führungskräfte

„You can't stop the waves,
but you can learn to surf.“

(Goldstein & Kornfield, 1987, S. 51)

Strategien der pädagogischen Führungskräfte

- Rekrutierung professioneller Unterstützung
- (Beratungs-)Gespräche
- Initiierung von Aushandlungsprozessen
- Informieren, Organisieren, Argumentieren
- Erziehen, Disziplinieren, Sanktionieren
- Sicherung der Integrität, Wahrnehmung der Fürsorgepflicht und Strategien der Begleitung
- Emotionale Rigidität, Kontrolle und Dosierung von Emotionen, offener Umgang mit Emotionen und emotionaler Kontrollverlust
- Strategien der Empathie, Anteilnahme, Vertrauensbildung und der Instrumentalisierung von Gefühlen
- Änderung der strukturellen/organisationalen Rahmenbedingungen
- Mobilisierung von biografisch bewährten Strategien der Krisenbearbeitung
- Eingeständnis des eigenen Fehlverhaltens
- Ablehnung bestimmter Handlungsstrategien, Aussitzen, Nicht-Handeln und Rückzug
- Strategien im Umgang mit emotionalen Belastungen

Theorien, die auf Basis der Grounded Theory entwickelt werden, weisen eine starke „handlungs- und interaktionsorientierte“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 83) Prägung auf. Demnach ist es mit Blick auf die Ausarbeitung und „Sättigung“ (vgl. Kapitel 3.1.5.3) einer solchen gegenstandsbezogenen Theorie von zentraler Bedeutung, die Handlungs- und Interaktionsstrategien der Akteurinnen und Akteure zu berücksichtigen und zu rekonstruieren. Strauss und Corbin (1996) verstehen unter einer

Strategie eine „Handlung und Interaktion, die auf ein Phänomen gerichtet ist, auf den Umgang mit ihm und seine Bewältigung, die Ausführung oder die Reaktion darauf“ (S. 83). Da insgesamt betrachtet jedoch sowohl Strauss (1998) als auch Strauss und Corbin (1996) in ihren Definitionen des Strategiebegriffs relativ vage bleiben, wird dieser im Folgenden unter Rückgriff auf andere Autorinnen und Autoren näher bestimmt.

So beschäftigt sich beispielsweise Goffman (1970, 1981) eingehender mit dem Strategiebegriff, genauer gesagt der strategischen Interaktion. Ihn interessieren die „kalkulierenden (...) Seiten dessen, was Menschen miteinander treiben“ (Goffman, 1981, S. 10). Goffmans Ziel ist es, „to develop the study of face-to-face interaction as a naturally bounded, analytically coherent field“ (S. IX). Er konstatiert, dass „the central concepts in the area are ambiguous, and the bordering fields marked off badly“ (S. IX). Bezüglich des strategischen Handelns wirft Goffman (1970) folgende Fragen auf:

„When a respectable motive is given for action, are we to suspect an ulterior one? When an individual supports a promise or threat with a convincing display of emotional expression, are we to believe him? When an individual seems carried away by feeling, is he intentionally acting this way in order to create an effect? When someone responds to us in a particular way, are we to see this as a spontaneous reaction to the situation or a result of this having canvassed all other possible responses before deciding this one was the most advantageous? And whether or not we have such concerns, ought we to be worried about the individual believing that we have them?“ (S. 85)

Goffmans Ausführungen zur strategischen Interaktion sind für die vorliegende Studie unter anderem auch deswegen interessant, weil Goffman (1970) den Strategiebegriff mit dem der Situation verknüpft.³¹⁷ Nach Goffman (1970) würden Personen die Situationen, in denen sie sich befinden, beobachten, um darauf aufbauend zu einer Einschätzung zu gelangen, welche relevanten Dinge um sie herum passieren und was möglicherweise zukünftig geschehen könnte. Dabei würden auch einzelne Personen als Informationsquellen herangezogen, auf welche andere Personen im Zuge ihrer Situationseinschätzung zurückgreifen. Auf Grundlage dieser Situationseinschätzung treffen die Personen eine Auswahl aus einer Reihe von zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten, anhand derer sie auf die Situation reagieren. Die Auswahl einer Antwortmöglichkeit erfolge häufig unter den Bedingungen von Unsicherheit und sei nicht selten risikobehaftet. Bei der Auswahl der Handlungsoptionen würden diese *a priori* bewertet und zwar hinsichtlich ihrer potenziellen Wirkungen, also wie wünschbar und zweckmäßig die damit erreichbaren Konsequenzen für die jeweilige Person sind. Goffman (1970) spricht mit Blick auf diese beiden Vorgänge von „assessment“ und „decision-making“ (S. 86). Zur Interaktion gehören für Goffman (1970, S. 120) neben der Situationseinschätzung (*assessment*) und der Entscheidungsfindung (*decision-making*) noch zwei weitere Elemente: die Initiierung von Handlungen („initiating a course of action“) und das „Ergebnis“ („payoff“). Wenn in

317 Die Bestimmung des Situationsbegriffs beziehungsweise der Situationsdefinition erfolgt in Kapitel 3.1.2.

einer Situation eine soziale Kraft als Verstärker vorhanden sei, könnten die sogenannten *moves* (siehe unten) mittels Kommunikation erfolgen. Aber Kommunikation sei, zumindest in einem engeren Sinne verstanden, nicht analytisch zwingend relevant oder notwendig. Unter einer Strategie versteht Goffman (1970) schließlich

„a framework of different courses of action, each linked in advance to a possible choice of the opponent, such that howsoever the opponent acts, (...) [one] automatically will have a considered move with which to reply immediately“ (Goffman, 1970, S. 100).

In dieser Definition von Strategie greift Goffman auf den Begriff der *moves* zurück. Diese spielen in Goffmans Theorie der strategischen Interaktion ebenfalls eine zentrale Rolle. Goffman (1970) definiert diese als „not a thought or decision or expression, or anything else that goes on in the mind (...); it is a course of action which involves real physical consequences in the external world and gives rise to objective and quite concrete alterations“ (S. 90). Nach Ansicht von Goffman (1970) gelten auch unterlassene Aktionen als *moves*.³¹⁸ Strategisches Handeln beinhalte nicht nur die Einschätzung der eigenen Situation, sondern darüber hinaus auch die Bewertung der Situation des Gegenübers. Insbesondere kurz vor der Ausführung stehende und bereits begonnene *moves* der anderen Personen seien dabei von zentraler Bedeutung.

Strategische Interaktion fasst Goffman (1970) am Ende seiner Ausführungen in einer vergleichsweise langen Definition wie folgt:

„Two or more parties must find themselves in a well-structured situation of mutual impingement where each party must make a move and where every possible move carries fateful implications for all of the parties. In this situation, each player must influence his own decision by his knowing that the other players are likely to try to dope out his decision in advance, and may even appreciate that he knows this is likely. Courses of action or moves will then be made in the light of one's thoughts about the others' thoughts about oneself. An exchange of moves made on the basis of this kind of orientation to self and others can be called strategic interaction. One part of strategic interaction consists of concrete courses of action taken in the real world that constrains the parties; the other part, which has no more intrinsic relation to communication than the first, consists of a special kind of decision-making-decisions made by directly orienting oneself to the other parties and giving weight to their situation as they would seem to see it, including their giving weight to one's own. The special possibilities that result from this mutually assessed mutual assessment, as these effect the fate of the parties, provide reason and grounds for employing the special perspective of strategic interaction.“ (S. 100 f.)

Strategisches Handeln schließe darüber hinaus auch die gegenseitige Bewertung von (kommunikativen) Äußerungen ein: Person A beurteile die Äußerungen von

318 Diesbezüglich lässt sich eine Parallele zum Strategieverständnis nach Strauss und Corbin (1996) aufzeigen. Diese weisen nämlich bei der Beschreibung der handlungs- und interaktionalen Strategien ebenfalls darauf hin, dass bei der Analyse der Daten auch nach solchen Strategien gesucht werden soll, die man eigentlich erwartet hätte, welche aber von den Akteurinnen und Akteuren nicht verwendet wurden: „Das Versäumnis, eine Handlung/Interaktion auszuführen, hat auch Ergebnisse oder Konsequenzen. Es ist in der Grounded Theory bedeutsam, auch diese Konsequenzen aufzuspüren.“ (S. 85)

Person B, Person B wiederum beziehe die Äußerungen von Person A in die Gesamtbewertung der Situation mit ein. Aufgrund der Interdependenz der Akteurinnen und Akteure bilden sich, Goffman (1970) zufolge, beide ein Urteil über das jeweilige Gegenüber.³¹⁹ Gleichzeitig würden sie, gewollt oder ungewollt, dem Gegenüber Informationen über die eigene Person liefern, welche das Gegenüber im Zuge seiner Situationseinschätzung nutzen kann.

Goffmans Ausführungen zur strategischen Interaktion sind äußerst hilfreich, um das absichtsvolle, taktische und situationsbezogene Agieren von Personen analysieren und damit verstehen zu können. Gleichwohl bleibt bei einem solchen Strategieverständnis ein wesentlicher Aspekt unberücksichtigt, was konstitutiv für das menschliche Handeln ist, nämlich sogenannte Routinehandlungen. Zur Differenzierung zwischen Strategien und Routinehandlungen kann wiederum auf die – kaum bekannten und wenig rezipierten – Erläuterungen von Strauss und Corbin (1998, 2016) zurückgegriffen werden. So weist Griesbacher (2016) darauf hin, dass Strauss und Corbin in der zweiten Auflage von *Basics of Qualitative Research* zwischen „Strategien“ und „Routinen“ unterscheiden. Strategien sind für Strauss und Corbin „purposeful or deliberate acts that are taken to resolve a problem and in so doing shape the phenomenon in some way“ (Strauss & Corbin, 1998, S. 133). Von den so definierten Strategien grenzen Strauss und Corbin (1998) Routinehandlungen ab. Diese fassen sie als Handlungen und Interaktionen „that tend to be more habituated ways of responding to occurrences in everyday life“ (Strauss & Corbin, 1998, S. 133).³²⁰ Auch in den *Methodological Assumptions* betonen Strauss und Corbin (2016), dass es unter einem analytischen Blickwinkel sinnvoll ist, zwischen Routinen und problemorientiertem Handeln zu unterscheiden. In „Assumption 16“ führen sie diesbezüglich aus:

„A useful fundamental distinction between classes of interactions is between the routine and the problematic. Problematic interactions involve ‚thought,‘ or when more than one interactant is involved then also ‚discussion.‘ An important aspect of problematic action can also be ‚debate‘-disagreement over issues or their solution. That is, an arena has been formed that will affect the future course of action.“ (Strauss & Corbin, 2016, S. 136)

Mit den Handlungs- und Interaktionsstrategien werden somit die absichtsvollen, auf ein Phänomen bezogenen taktischen Handlungen der agierenden pädagogischen Führungskräfte in den Blick genommen. Dafür sind die Ausführungen Goffmans zur strategischen Interaktion als Analysewerkzeug besonders hilfreich. Gleichzeitig ist das Strategieverständnis von Goffman zu eng, um damit das Handeln der pädagogischen Führungskräfte angemessen, vollständig und detailliert abbilden zu können. Vor allem Routinehandlungen bleiben dabei unberücksichtigt. Diese sollen im Rah-

319 Bei Schröder-Lenzen (2013) findet sich ebenfalls ein Hinweis auf diese Interdependenz: „Ausgangspunkt entsprechender Überlegungen ist die Prämisse, dass Subjekte Teil einer im Interaktionsvollzug durch wechselseitige Beobachtungen konstituierten Beziehungswirklichkeit sind. Jeder beobachtet sich, die anderen und die Situationen, in der beobachtet wird.“ (Schröder-Lenzen, 2013, S. 154 f.)

320 Griesbacher (2016) weist darauf hin, dass Corbin diese Erweiterung des Kodierparadigmas in der dritten Auflage, welche 2008 erschienen ist, wieder gestrichen hat.

men der nun folgenden Analyse unter Rückgriff auf die Darstellungen bei Strauss und Corbin (1998, 2016) gleichermaßen miteinbezogen werden. Griesbacher (2016) hält eine solche Ergänzung des Kodierparadigmas ebenfalls für sinnvoll, „da (...) der forschende Blick nicht mehr nur von zweck- bzw. zielorientierten Handlungen und Interaktionen ausgehen soll und damit die Überbetonung des Modells eines intentional-kalkulierenden Akteurs aufgehoben wird“ (S. 148). Unter Bezug auf die *Methodological Assumptions* von Strauss und Corbin (2016) hält Griesbacher (2016) es für geboten, grundsätzlich diese beiden Handlungs- und Interaktionsklassen im Kodierprozess zu berücksichtigen:

„So geraten Strategien bzw. Taktiken zu einem Spezialfall menschlichen Handelns, das nur zu einem unvollständigen Verständnis sozialer Prozesse beiträgt. Routinen und Gewohnheiten stellen hingegen im Regelfall den wesentlichen Teil sozialer Handlungen und Interaktionen dar, die ein Phänomen aufrecht erhalten. Denn insgesamt überwiegen im Falle menschlichen Handelns routinisierte Verhaltens- und Handlungsgewohnheiten. Erst die Unterbrechung durch (un-)erwartete Irritationen bringen Reflexions- und Diskussionsprozesse in Gang, die zielgerichtet auf die Beseitigung von Problemen hinwirken.“ (Griesbacher, 2016, S. 149)

Beides, taktisch und strategisch absichtsvolles sowie routinemäßiges Handeln der pädagogischen Führungskräfte im Umgang mit emotional konnotierten Situationen, wird im Rahmen der nun folgenden Analyse in den Blick genommen. Damit trägt die Studie dazu bei, die auch in diesem spezifischen Bereich defizitäre Forschungslage zu verbessern. So konstatieren etwa Gooty et al. (2010): „Research concerning specific cognitive and behavioral strategies leaders use to effectively regulate their own and followers' emotions is notably missing“ (S. 998).

Folgende Kategorien von Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Routinehandlungen, die von den pädagogischen Führungskräften im Umgang mit emotional konnotierten, aufgeladenen oder herausfordernden Situationen angewandt werden, konnten rekonstruiert werden: 1. Rekrutierung professioneller Unterstützung, 2. (Beratungs-)Gespräche, 3. Initiierung von Aushandlungsprozessen, 4. Informieren, Organisieren und Argumentieren, 5. Erziehen, Disziplinieren und Sanktionieren, 6. Sicherung der Integrität, Wahrnehmung der Fürsorgepflicht und Strategien der Begleitung, 7. Emotionale Rigidität, Kontrolle und Dosierung von Emotionen, offener Umgang mit Emotionen und emotionaler Kontrollverlust, 8. Strategien der Empathie, Anteilnahme, Vertrauensbildung und der Instrumentalisierung von Gefühlen, 9. Änderung der strukturellen/organisationalen Rahmenbedingungen, 10. Mobilisierung von biografisch bewährten Strategien der Krisenbearbeitung, 11. Eingeständnis des eigenen Fehlverhaltens, 12. Ablehnung bestimmter Handlungsstrategien, Aussitzen, Nicht-Handeln und Rückzug, 13. Strategien im Umgang mit emotionalen Belastungen.³²¹

321 Eine ausführliche, strategienübergreifend gültige Dimensionalisierung erfolgt unter Punkt 13 („Strategien im Umgang mit emotionalen Belastungen“).

4.4.1 Rekrutierung professioneller Unterstützung

In vielen Fallbeispielen schildern die pädagogischen Führungskräfte, dass sie zur Bewältigung der emotional herausfordernden oder belastenden Situationen weitere Instanzen der professionellen Unterstützung hinzugezogen haben. Dabei kann es sich beispielsweise um die Einschaltung einer psychologischen Beratungsstelle (Fallbeispiel 5), einer auf sexuellen Missbrauch spezialisierten Beratungsstelle (Fallbeispiel 7) oder den Einbezug eines Präventionsbeauftragten (Fallbeispiel 12) handeln. Eine spezifische Variante der Rekrutierung professioneller Hilfe ist die Unterstützung in Form von Supervision, Coaching, kollegialer Beratung, Organisationsberatung und ähnlichen Formaten (Fallbeispiele 15, 16, 34). Auch Beispiele für die Einschaltung von Instanzen der sozialen Kontrolle wie etwa der Polizei und des Jugendamtes finden sich im Datenmaterial (Fallbeispiele 2, 4, 7, 40).

Nicht immer geschieht das Hinzuziehen professioneller Unterstützung vor dem Hintergrund der Bewältigung krisenhafter Situationen. Die Unterstützung durch Berufsmusiker:innen im Zusammenhang mit einer geplanten Musicalaufführung etwa ist ein Beispiel dafür, dass die Rekrutierung zusätzlicher Hilfe ebenso in Bezug auf positiv konnotierte Ereignisse erfolgen kann (Fallbeispiel 47).

Während bei den bisher dargestellten Fallbeispielen die Unterstützung durch externe Professionelle erfolgt ist, finden sich in den Interviews auch Belege für Situationen, in denen auf die Hilfe von organisationsinternen Personen zurückgegriffen wurde. Im Fall des sexuellen Missbrauchs eines Kindes durch dessen Vater hat die Kita-Leiterin, nachdem sie von dem Vorfall durch die Mutter in Kenntnis gesetzt wurde, auch die Bezugserzieherin des Kindes hinzugezogen (Fallbeispiel 7). Daniela Döring berichtet, wie sie in Zusammenhang mit einer Open-Air-Kino-Veranstaltung körperlich bedroht worden sei. Gegenüber dem Bürgermeister, ihrem Vorgesetzten, habe sie ihre Überforderung im Umgang mit dieser Situation signalisiert. Dieser habe ihr daraufhin seine Unterstützung zugesichert und sei gemeinsam mit ihr zur Polizei gegangen.

4.4.2 (Beratungs-)Gespräche

Eine zweite Gruppe von Handlungs- und Interaktionsstrategien beziehungsweise Routinehandlungen sind die Durchführung von Gesprächen. Dabei lassen sich allgemeine Gespräche von solchen Gesprächen unterscheiden, die einen eindeutigen Beratungscharakter aufweisen.³²² Insgesamt betrachtet finden sich in den Interviewdaten sehr viele Belege für diese Strategievariante. Damit lässt sich die These stützen, die Führung in erster Linie als Kommunikationsarbeit betrachtet.

322 Auch wenn die pädagogischen Führungskräfte in vielen Fallbeispielen von Beratung sprechen, kann aufgrund mangelnder Kontextinformationen häufig nicht mit absoluter Sicherheit davon ausgegangen werden, dass es sich bei den geschilderten Strategien um Beratung im strengen Sinne handelt (vgl. dazu Gieseke & Nittel, 2016; Nittel et al., 2014b). Gleichwohl kann mit Nittel et al. (2014b), welche die Kernaktivität Beratung in Bezug auf unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen untersucht haben, konstatiert werden, dass auch wenn die pädagogischen Führungskräfte Beratung „eher wie eine Chiffre nutzen und damit im Grunde eine nur schwer fassbare Form der einzelfallorientierten Intervention ansprechen wollen, (...) damit der generelle Befund von einer allgemeinen Bedeutungsaufwertung der Beratung in sämtlichen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens keineswegs relativiert“ (S. 90) wird.

(Beratungs-)Gespräche können unter anderem dahingehend dimensionalisiert werden, dass diese einen unterschiedlichen Adressatenbezug aufweisen (können). Dabei kann es sich zum Beispiel um Kinder und Jugendliche beziehungsweise Schüler:innen (Fallbeispiele 4, 8, 11, 13), Eltern (Fallbeispiele 1, 3, 9, 10, 12), Elternvertreter:innen (Fallbeispiel 14), Mitarbeitende (Fallbeispiele 1, 2, 15, 16, 19), Vertreter:innen politischer Gremien (Fallbeispiel 39), Vorgesetzte (Fallbeispiel 30) und Trägerverantwortliche (Fallbeispiel 18) handeln.

Des Weiteren lassen sich die Gespräche hinsichtlich ihrer Anlässe und Ziele unterscheiden, also warum beziehungsweise wozu sie geführt werden. Anlässe und Ziele können beispielsweise die Vermeidung einer Eskalation von Konflikten und krisenhaften Situationen (Fallbeispiele 2, 4), die Herstellung einer Passung zwischen Person und Organisation (Fallbeispiel 16), die Sensibilisierung von Eltern (Fallbeispiel 12), das Feedback an Mitarbeitende (Fallbeispiel 15) oder Überzeugungsversuche (Fallbeispiele 12 und 16) sein.

Gespräche können darüber hinaus auch bezüglich ihrer Frequenz differenziert werden. (Beratungs-)Gespräche können einmalig, mehrmals oder regelmäßig stattfinden. Der Normalfall sind dabei wohl eher einmalige, auf einen bestimmten Anlass bezogene Gespräche. Im Datenmaterial finden sich aber ebenso Beispiele für Situationen, in denen mehrmalige oder sogar regelmäßige Gespräche notwendig waren (Fallbeispiele 9, 15, 16).

Schließlich können Gespräche noch hinsichtlich ihrer Wirkungen unterschieden werden – welche Konsequenzen sich also aus den geführten Gesprächen ergeben. In den meisten Fällen werden die von den Führungskräften durchgeführten Gespräche von diesen als erfolgreich evaluiert. Es gibt jedoch auch Belege für Gespräche, die als gescheitert betrachtet werden beziehungsweise erst gar nicht zustande gekommen sind (Fallbeispiele 4, 9, 27, 30).

4.4.3 Initiierung von Aushandlungsprozessen

Eine weitere Strategie der pädagogischen Führungskräfte ist die Initiierung von Aushandlungsprozessen. Diese können unter anderem der Festlegung neuer Entscheidungsprämissen oder der Mobilisierung von Solidarität dienen. Diese Strategievariante findet sich überwiegend bei den positiv konnotierten Situationsbeschreibungen. Als Beispiele können der Einbezug aller Mitarbeitenden in den Prozess der Entwicklung eines sexualpädagogischen Konzeptes (Fallbeispiel 44), die Beteiligung aller Kita-Kinder im Rahmen einer Kinderkonferenz oder während der Konzeptions- und Probephase in Zusammenhang mit einer Musicalaufführung (Fallbeispiele 46 und 47) oder die Partizipation unterschiedlicher organisationaler Gremien und Statusgruppen in den Entwicklungsprozess vor dem Hintergrund einer Veränderung der Zeitstrukturierung des Schultages (Fallbeispiel 45) aufgeführt werden.

4.4.4 Informieren, Organisieren und Argumentieren

Informieren, Organisieren und Argumentieren sind ebenfalls Strategien, welche von den pädagogischen Führungskräften im Umgang mit emotional konnotierten Situationen angewandt werden.

Beispiele für das Informieren³²³ finden sich im Datenmaterial in Bezug etwa auf das Informieren von Lehrkräften oder Schülerinnen und Schülern über den tödlichen Unfall von Schülerinnen bzw. Schülern oder von deren Geschwistern (Fallbeispiele 5 und 6), den Hinweis an eine Auszubildende über die Erwartungen der Organisation (Fallbeispiel 19), den Hinweis an eine Mitarbeiterin bezüglich der Vertretungsmöglichkeit durch eine andere Mitarbeiterin (Fallbeispiel 23), die Inkenntnissetzung von Vorgesetzten (Fallbeispiel 37) oder die Durchführung regelmäßiger Konferenzen zur Informationsweitergabe (Fallbeispiel 45).

Das Organisieren³²⁴ als Handlungs- und Interaktionsstrategie beziehungsweise Routinehandlung pädagogischer Führungskräfte lässt sich beispielsweise in Situationen identifizieren, in denen es um die Gewährleistung der Betreuung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte während der Bekanntgabe des tödlichen Unfalls eines Schülers (Fallbeispiel 5), die Organisation eines Transportmittels (Fallbeispiel 46), die Suche nach Fortbildungsangeboten mit dem Ziel der Verbesserung der eigenen zukünftigen Arbeitseffizienz (Fallbeispiel 34), das Einholen der Zustimmung der Eltern (Fallbeispiel 46) oder die Erstellung einer Übersicht über die Krankenquote innerhalb einer Einrichtung (Fallbeispiel 33) geht.

Eine weitere Option, mit emotional konnotierten Ereignissen umzugehen, ist das Argumentieren.³²⁵ So hat etwa Angelika Ackermann die Ablehnung eines geplanten infrastrukturellen Eingriffs in ihre Einrichtung mit dem Verweis auf pädago-

323 Für Nittel et al. (2014b) ist das Informieren eine Subkategorie des Begleitens. Auch sie betonen die Wichtigkeit der Strategie des Informierens: „Das Informieren der Eltern im Kindergarten, der Teilnehmerinnen einer Fortbildungsmaßnahme und der Jugendlichen eines Sommercamps über institutionelle Abläufe, zeitliche Interpunktionen und räumliche Veränderungen mag aus alltagsweltlicher Sicht banal wirken. Die erziehungswissenschaftliche Sicht teilt die Perspektive des common-sense nicht, da das Informieren in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht die Kontinuität der institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der jeweiligen Einrichtung sichert, die Aufmerksamkeit steuert und die biographische Entwicklung der Adressaten einer pädagogischen Dienstleistung einerseits und die Abläufe der Organisation andererseits synchronisiert.“ (Nittel et al., 2014b, S. 84) Auch bei Giesecke (1987/2015) ist das Informieren neben dem Unterrichten, Beraten, Arrangieren und Animieren eine der fünf Grundformen pädagogischen Handelns.

324 Einen zentralen Stellenwert hat das Organisieren auch bei Nittel et al. (2014b). Für sie ist das Organisieren neben dem Beraten, Begleiten, Sanktionieren und Unterrichten eine der fünf pädagogischen Kernaktivitäten: „Zum Kreis der pädagogischen Kernaktivitäten gehört aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung zwingend auch jenes Tun und Unterlassen, welches vom Standpunkt der Sinnwelt des Alltags eigentlich einen eher ‚unpädagogischen‘ Akzent aufweist, weil es zum einen den Nimbus des Verwaltens bzw. der Bürokratie und zum anderen den Verdacht des Profanen beinhaltet. Dies trifft insbesondere auf die Kernaktivität des Organisierens zu, welche die pädagogische Dienstleistung am und mit dem Menschen im Kontext individueller und kollektiver Fallarbeit erst ermöglicht, und zwar im administrativen, technischen und/oder im sozialen Sinne. [...] Bezogen auf pädagogische Praktikerinnen mit einem starken Klientinnenbezug kann beim Organisieren zwischen dem Verwalten und dem Arrangieren unterschieden werden. Bei den für das Organisieren eigens zuständigen Pädagoginnen, wie etwa bei Fachbereichsleiterinnen an Volkshochschulen oder Schulleiterinnen, kommen das Managen und das Disponieren als weitere Subaktivitäten hinzu. Kollektive Veränderungsprozesse wie die Verrechtlichung des Erziehungs- und Bildungssystems sowie diverse Organisationsentwicklungen haben in den letzten Jahrzehnten dazu beigetragen, dass das Verwalten im Besonderen und das Organisieren im Allgemeinen an Bedeutung immer mehr zugenommen haben.“ (Nittel et al., 2014b, S. 90 f.)

325 Das Argumentieren findet sich auch bei Giesecke-Roland (2015) im Rahmen mikropolitischen Taktiken und Strategien. Beispiele für das rationale Argumentieren sind Giesecke-Roland (2015) zufolge, „Vorhaben mit Plänen, guten Gründen, logischer Argumentation, Informationen, Kompetenznachweisen unterstützen, fundierte Ausarbeitungen vorlegen, Expertise aufbauen“ (S. 39).

gische Gegenargumente begründet (Fallbeispiel 39). Die Volkshochschulleiterin Daniela Döring berichtet, dass es ihr nicht gelungen sei, den Gemeinderat von der Notwendigkeit der baulichen Erweiterung zu überzeugen (Fallbeispiel 36). Dr. Klaus Klett schildert, wie er vor dem Hintergrund einer geplanten Klassenzusammenlegung mit dem Widerstand von Elternvertreterinnen und -vertretern konfrontiert worden sei (Fallbeispiel 14). Trotz deren Unterstellungen und seiner innerlichen Empörung habe der Schulleiter versucht, sachlich zu argumentieren.

4.4.5 Erziehen, Disziplinieren und Sanktionieren

In den Interviews lassen sich etliche Belege dafür finden, dass von den Führungskräften Strategien verwendet werden, die dem Erziehen, Disziplinieren und Sanktionieren³²⁶ zugeordnet werden können. Auch das Üben von Kritik und das Leisten von Widerstand als Strategien im Umgang mit emotional konnotierten Situationen werden unter diese Kategorie subsumiert.

So berichtet Dr. Bernd Bender im Zusammenhang mit den Vorfällen während eines Abstreiches, dass er seine bereits konzipierte Abiturrede geändert habe mit dem Ziel der Disziplinierung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler (Fallbeispiel 4). Hannelore Huber beschreibt, wie sie den Urlaubsantrag einer Mitarbeiterin zunächst abgelehnt habe, da sich diese nicht an formale organisationsinterne Vorschriften gehalten habe (Fallbeispiel 23). Marianne Meisner schildert, wie sie einen Kollegen aufgrund einer versäumten Dienstpflicht habe anweisen müssen, noch am selben Tag für die Reinigung eines Geländes zu sorgen (Fallbeispiel 26).

Eine besonders drastische Sanktion ist der dauerhafte Verweis beziehungsweise Ausschluss aus einer Organisation. Dazu zählen etwa Kündigungen und Versetzungen. Dr. Bernd Bender berichtet von einem als Machtkampf empfundenen Konflikt mit einem Mitarbeiter (Fallbeispiel 20). Die krisenhafte Situation habe nur durch die Versetzung der Lehrkraft gelöst werden können. Hannelore Huber schildert, wie der Träger von ihr erwartet habe, einer Mitarbeiterin zu kündigen, deren im Ausland er-

326 Für Nittel et al. (2014b) ist das Sanktionieren eine der fünf pädagogischen Kernaktivitäten, die in allen pädagogischen Berufsgruppen vorhanden sind. Sie fassen das Sanktionieren wie folgt: „Hier wird das Sanktionieren zwar in der lexikalischen Bedeutung gefasst („billigen“ und „missbilligen“), aber darüber hinaus auch als Oberbegriff genutzt, um bestimmte Subaktivitäten wie etwa das Evaluieren und Kontrollieren zu bezeichnen. In jeder pädagogischen Lizenz ist das Recht, Sanktionen auszusprechen, implizit oder explizit enthalten. [...] Ganz allgemein betrachtet eröffnet das Sanktionieren prinzipiell eine dreifache Option: Die Formulierung von (a) positiv oder (b) negativ konnotierten Sanktionen muss von (c) der Aufschiebung, Vermeidung oder gar dem Verzicht von Sanktionen unterschieden werden.“ (Nittel et al., 2014b, S. 95) Darüber hinaus setzen Nittel et al. (2014b) auch das Ausmaß der Sanktionen ins Verhältnis zu den damit erzielten beziehungsweise potenziell erzielbaren Wirkungen: „Die mehr oder weniger dramatische Artikulation einer positiven oder negativen Sanktionierung sagt nur sehr wenig über ihre tatsächliche Wirkung aus. Kleine Sanktionen können große Effekte und massive Sanktionen können überhaupt keine Folgen nach sich ziehen. Die Vermittlungsaktivitäten verhalten sich zu den Aneignungsaktivitäten bekanntlich kontingent, und das trifft auch auf das Sanktionieren zu.“ (Nittel et al., 2014b, S. 97) Schließlich weisen Nittel et al. (2014b) im Zusammenhang mit dem Sanktionieren noch darauf hin, dass auch die pädagogischen Praktiker:innen selbst potenziell von Sanktionsmaßnahmen betroffen sind: „Die Rückbezüglichkeit beim Sanktionieren besitzt eine besondere Brisanz. Denn in dem gleichen Maße, wie sie als Repräsentantinnen der angestammten Organisation positive und negative Sanktionierungen aussprechen, treten immer auch Situationen auf, wo sie selbst im Kontrollbereich der Trägereinrichtungen zu Adressatinnen diesbezüglicher Akte der Billigung oder Missbilligung ihres Handelns avancieren. Im Zuge der Qualitätsentwicklung häufen sich die Anlässe, wo Pädagoginnen Rechenschaft ablegen und sich legitimieren müssen. So stehen Pädagoginnen ebenfalls im Fadenkreuz positiver und negativer Sanktionierungen.“ (Nittel et al., 2014b, S. 97 f.)

worbene Berufsqualifikation in Deutschland nicht anerkannt worden sei (Fallbeispiel 22).³²⁷

Positive konnotierte Sanktionen (siehe Nittel et al., 2014 b) sind beispielsweise die Sonderbehandlung, das Zugeständnis von Sonderrechten sowie die Offerierung bestimmter Zukunftsperspektiven. Angelika Ackermann etwa berichtet, wie sie einige Hebel in Bewegung gesetzt habe, um einer ehemaligen Anerkennungspraktikantin eine volle Stelle anbieten zu können (Fallbeispiel 17). Außerdem habe sie deren Arbeitszeiten so gelegt, dass die Erzieherin neben der Arbeit in der Einrichtung ein berufsbegleitendes Studium habe aufnehmen können. Dr. Klaus Klett erzählt, wie er von der Krebserkrankung der Ehefrau eines jungen Kollegen erfahren habe (Fallbeispiel 21). Der Schulleiter habe dem Kollegen angeboten, einen Tag Urlaub zu nehmen, wenn dieser beispielsweise mit seiner Frau ins Krankenhaus müsse oder wenn es ihr besonders schlecht gehe und er auf die Kinder aufpassen müsse.

4.4.6 Sicherung der Integrität, Wahrnehmung der Fürsorgepflicht und Strategien der Begleitung

Mit der Kategorie „Sicherung der Integrität, Wahrnehmung der Fürsorgepflicht und Strategien der Begleitung“ kann eine weitere Gruppe von Interaktions- und Handlungsstrategien beziehungsweise von Routinehandlungen gefasst werden, die von den pädagogischen Führungskräften im Umgang mit emotional aufgeladenen Situationen eingesetzt werden.

Beispiele sind die Abwendung eines Suizides (Fallbeispiel 1), die Sicherung der materiellen Lebensgrundlage eines Schülers und Meldung von dessen Eltern an das Jugendamt (Fallbeispiel 40), die Gewährleistung der psychologischen Betreuung einer Auszubildenden (Fallbeispiel 3), die Begleitung eines Kollegen während des gesamten Krankheitsverlaufs von dessen an Krebs erkrankter Ehefrau (Fallbeispiel 21), der Versuch, einen Dozenten vor den Vorwürfen der sexuellen Belästigung zu schützen (Fallbeispiel 3) oder die Gestaltung und Begleitung des Trauerprozesses der gesamten Schule nach dem tödlichen Unfall eines Schülers (Fallbeispiel 5).

4.4.7 Emotionale Rigidität, Kontrolle und Dosierung von Emotionen, offener Umgang mit Emotionen und emotionaler Kontrollverlust

Weitere Möglichkeiten, mit emotional konnotierten Situationen umzugehen, sind die Unterdrückung, die Kontrolle und Dosierung von Emotionen sowie der offene Umgang mit den eigenen Emotionen oder ein vollständiger emotionaler Kontrollverlust.^{328, 329}

327 Interessant ist schließlich noch der Befund, dass die Aufkündigung des Dienstverhältnisses beziehungsweise Arbeitsbündnisses in vielen Fällen nicht von den pädagogischen Führungskräften, sondern stattdessen von den Mitarbeitenden ausgeht (Fallbeispiele 16, 17, 18, 32; auf dieses Phänomen wird ausführlicher in Kapitel 4.8 eingegangen).

328 Dabei handelt es sich gleichzeitig um ein emotional konnotiertes Spannungsverhältnis des professionellen Handelns pädagogischer Führungskräfte. Das bedeutet, die Leitungspersonen müssen situativ immer wieder neu entscheiden, ob und in welchem Maße sie ihre Emotionen unterdrücken, kontrollieren, dosieren, zeigen oder ob sie gar einen emotionalen Kontrollverlust zulassen. Auf dieses Spannungsverhältnis wird ausführlich in Kapitel 4.7 eingegangen.

329 Die Kategorie „Emotionale Rigidität, Kontrolle und Dosierung von Emotionen, offener Umgang mit Emotionen und emotionaler Kontrollverlust“ weist eine gewisse inhaltliche Nähe zum Konzept der Emotions-/Gefühlsarbeit auf. Dieses wird in Kapitel 2.1.4 beschrieben.

Beispiele für die Kontrolle der eigenen Emotionen durch die Führungskräfte sind die Rationalisierung der Situation in Zusammenhang mit der als Kritik an der eigenen Leistung empfundenen Rückmeldung im Rahmen des Probezeitqualifikationsgesprächs (Fallbeispiel 34), die emotionale Kontrolle im Zuge der eigenen Betroffenheit bezüglich der Krebserkrankung der Ehefrau eines jungen Kollegen (Fallbeispiel 34), der Versuch, sich mit Blick auf einen Loyalitätskonflikt neutral zu verhalten (Fallbeispiel 37) oder die emotionale Distanzierung nach einem abgelehnten Antrag (Fallbeispiel 36).

Im Datenmaterial finden sich jedoch auch Belege für Situationen, in denen die Führungskräfte sehr offen beziehungsweise offensiv mit ihren Emotionen umgegangen sind bis hin zu emotionalen Kontrollverlusten. So schildert Eveline Eichin, dass sie mit der tödlichen Erkrankung ihrer Mutter und deren Begleitung während des Sterbeprozesses im Kollegium sehr offen umgegangen sei (Fallbeispiel 31). Sie habe in der damaligen Situation ihre Verletzlichkeit gezeigt und auch vor Kolleginnen und Kollegen geweint, obwohl sie normalerweise für eine klare Trennung von Beruflichem und Privatem sei. Linda Lohmann habe ihren Ärger und ihr Unverständnis ebenfalls offen gezeigt, nachdem sie aufgrund der Anschuldigungen ehemaliger Mitarbeiterinnen zu einem Gespräch mit ihren Vorgesetzten und dem Personalrat zitiert worden sei (Fallbeispiel 32).

4.4.8 Strategien der Empathie, Anteilnahme, Vertrauensbildung und der Instrumentalisierung von Gefühlen

Während die Strategien der Unterdrückung, Kontrolle und der Dosierung von Emotionen sowie der offene Umgang mit Emotionen und der emotionale Kontrollverlust auf die eigenen Emotionen der pädagogischen Führungskräfte gerichtet sind, zielen die Strategien der Empathie, der Anteilnahme, der Vertrauensbildung und der Instrumentalisierung von Gefühlen auf die Emotionen anderer Personen.

Eveline Eichin schildert, wie es in Zusammenhang mit einer geplanten Theateraufführung zu eskalierenden Konflikten zwischen Mitarbeitenden gekommen sei (Fallbeispiel 24). Die stellvertretende Schulleiterin habe in der Situation an den Emotionen der Mitarbeitenden „Anteil genommen“ (EE, 09:00), um eine weitere Eskalation und das Scheitern der Theateraufführung zu verhindern. Außerdem habe Frau Eichin mit ihrer Anteilnahme verhindern wollen, dass die Kolleginnen und Kollegen ihr Engagement für das Theaterspielen mit den Schülerinnen und Schülern für die nächsten Jahre einstellen. Dr. Klaus Klett beschreibt, wie er von der lebensbedrohlichen Erkrankung der Ehefrau eines jungen Kollegen erfahren habe (Fallbeispiel 21). Der Schulleiter habe versucht, dem Kollegen gegenüber seine eigene Betroffenheit auszudrücken und Anteil am Schicksal der Familie zu nehmen. Herr Klett erkundige sich nach wie vor regelmäßig nach dem Wohlergehen des Kollegen und seiner Familie, auch um damit einer inneren oder faktischen Kündigung der Lehrkraft vorzubeugen.

Einige Führungskräfte betonen jedoch auch, dass es für das Zeigen von Empathie und Verständnis in vielen Situationen eine Grenze gebe. So sei Jörg Jäger in den

Gesprächen mit Eltern von Schülerinnen und Schülern, die er habe abweisen müssen, eine gewisse Zeit verständnisvoll. Wenn die Eltern sich im weiteren Verlaufe des Gesprächs hingegen weiterhin uneinsichtig zeigen, habe der Schulleiter dafür kein Verständnis mehr.

4.4.9 Änderung der strukturellen/organisationalen Rahmenbedingungen

Emotional konnotierte Situationen können die pädagogischen Führungskräfte außerdem dazu veranlassen, strukturelle oder organisationale Rahmenbedingungen zu verändern. Dabei können diese Änderungen durch das Leitungspersonal selbst initiiert werden oder aber von außen erzwungen sein. Ein Ziel bei der Änderung struktureller oder organisationaler Rahmenbedingungen kann etwa die Optimierung der Arbeits- und Lernbedingungen durch die Mobilisierung und Zuführung von Ressourcen sein. Auch der Umbau und die Veränderung pädagogischer Technologien kann dieser Kategorie zugeordnet werden. Eine Änderung struktureller oder organisationaler Rahmenbedingungen kann auch vor dem Hintergrund der Vermeidung zukünftiger Krisen und Konflikte erfolgen.

Beispiele aus den Interviews sind etwa die Änderung der Hausordnung nach dem Schusswaffenbesitz eines Auszubildenden (Fallbeispiel 11), die Streichung einiger Kursangebote aufgrund zu geringer Raumkapazitäten (Fallbeispiel 36), der Entschluss, einen Antrag auf Erweiterung der Einrichtung im Gemeinderat einzubringen, um dadurch die zu geringen Raumkapazitäten vergrößern zu können (Fallbeispiel 36), die zeitliche Verlegung der Studienfahrt für eine lernförderlichere Gestaltung und Zeitstrukturierung des Schuljahres (Fallbeispiel 25) sowie die Streikbeteiligung der Führungskraft zur Etablierung besserer Arbeitsbedingungen (Fallbeispiel 33).

4.4.10 Mobilisierung von biografisch bewährten Strategien der Krisenbearbeitung

Pädagogische Führungskräfte werden in ihrem Berufshandeln mit emotional herausfordernden Situationen konfrontiert, auf die sie weder im Zuge von Aus- und Weiterbildungen, Einarbeitungen noch durch die bis dahin gesammelten beruflichen Erfahrungen vorbereitet wurden. Entsprechend verfügen sie auch über keine routinisierten und bewährten Strategien, mit denen sie diese professionellen Herausforderungen bewältigen könnten. Eine Möglichkeit des Umgangs mit solchen Situationen ist der Rückgriff auf biografisch bewährte Strategien der Krisenbearbeitung. Handlungsoptionen, die sich in der Privatsphäre der Leitungspersonen als zuverlässig und wirksam erwiesen haben, werden auf den beruflichen Kontext transferiert, in der Hoffnung, dass sie ihre Nützlichkeit auch dort unter Beweis stellen.

Dr. Bernd Bender schildert eine Situation, in welcher sich sein bisheriges Handlungsrepertoire als ungenügend erwiesen habe und er auf die eigenen biografischen Erfahrungen habe zurückgreifen müssen. Nach dem tödlichen Unfall eines Schülers habe die ganze Schule unter Schock gestanden und durch einen mehrwöchigen Trauerprozess geführt werden müssen (Fallbeispiel 5). Zwar habe er Unterstützung durch drei Psychologinnen und Psychologen von einer psychologischen Beratungs-

stelle erhalten. Insgesamt habe er die gesamte Situation jedoch als „*wahnsinnige Überforderung*“ (BB, 26:38) empfunden. Dies führte Herr Bender zu einem darauf zurück, dass die gesamte Verantwortung bei solchen Vorfällen in den Händen des Schulleiters liege. Zum anderen sei er auf ein solches Ereignis nicht vorbereitet worden. Er habe somit in der damaligen Situation nur auf seine eigene Lebenserfahrung zurückgreifen können.

4.4.11 Eingeständnis des eigenen Fehlverhaltens

Eine weitere Option, mit emotional konnotierten Situationen umzugehen, ist das Eingeständnis von eigenem Fehlverhalten durch das pädagogische Leitungspersonal. Diese Strategievariante erscheint besonders in solchen Fällen sinnvoll, in denen das Fehlverhalten der pädagogischen Führungskräfte zum einen maßgeblich dazu beigetragen hat, dass eine emotional aufgeladene Situation entstanden ist. Zum anderen dann, wenn mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass das Eingeständnis dieses Fehlverhaltens eine Lösung oder zumindest eine Deeskalation der krisenhaften Situation bewirkt. Das Eingeständnis eines Fehlverhaltens beziehungsweise des Scheiterns kann zudem der Beginn eines Neuanfangs sein.

Eveline Eichin schildert, wie sie ihren Vorgesetzten im Beisein einer Mutter öffentlich brüskiert habe, nachdem dieser einen mit ihr vereinbarten Termin nicht habe einhalten können. Ihre Reaktion beschreibt die stellvertretende Schulleiterin selbst als „*sehr missglückt*“ (EE, 67:21). Frau Eichin habe sich schließlich beim Schulleiter für ihr Verhalten entschuldigt.

4.4.12 Ablehnung bestimmter Handlungsstrategien, Aussitzen, Nicht-Handeln und Rückzug

Auch das Aussitzen von Problemen und krisenhaften Situationen, das Nicht-Handeln sowie der Rückzug sind Strategien, mit denen die pädagogischen Führungskräfte auf emotional konnotierte Phänomene reagieren können. Zu dieser Kategorie wird auch die Ablehnung von bestimmten Interaktions- und Handlungsstrategien gezählt. Damit ist gemeint, dass die Leitungspersonen zwar prinzipiell auf konkrete Handlungsalternativen zurückgreifen könnten, dies aber aus bestimmten Gründen nicht tun.

Dr. Klaus Klett berichtet, dass es für ihn keine Option gewesen sei, das Regierungspräsidium zu betrügen, um damit eine drohende Klassenzusammenlegung aufgrund sinkender Schüler:innenzahlen kurz vor dem Abitur zu verhindern (Fallbeispiel 14). Hannelore Huber schildert den Fall einer Mitarbeiterin, deren im Ausland erworbene Berufsqualifikation in Deutschland nicht anerkannt worden sei (Fallbeispiel 22). Der Träger habe von der Kita-Leiterin erwartet, der Mitarbeiterin zu kündigen. Für Frau Huber sei dies allerdings keine Option gewesen, da sie von der fachlichen Eignung der Mitarbeiterin überzeugt sei. Stattdessen habe sie sich besonders für diese Mitarbeiterin engagiert, damit diese ihren Berufsabschluss in Deutschland nachholen könne. Daniela Döring beschreibt den Loyalitätskonflikt, in den sie vor dem Hintergrund des Ausbaus erneuerbarer Energien geraten sei (Fall-

beispiel 37). Sie berichtet, dass ihr Ehemann Vorsitzender der Windkraftgegner an ihrem Wohnort sei und sich gegen den Bau von Windrädern engagiere. Der Arbeitgeber von Frau Döring hingegen nehme an einem Wettbewerb für erneuerbare Energien teil und die Volkshochschulleiterin sei Mitglied des Vorbereitungsteams. Frau Döring sei sowohl von Mitarbeitenden des Arbeitgebers als auch von einigen Windkraftgegnern angefeindet worden. Sie versuche sich in dieser Situation „neutral“ (DD, 44:10) zu verhalten. Als Reaktion auf die Anfeindungen habe sich die Führungskraft mehrere Monate lang zurückgezogen und sei in ihrem Wohnort zu keiner Veranstaltung mehr gegangen.

4.4.13 Strategien im Umgang mit emotionalen Belastungen

Pädagogische Führungskräfte werden in ihrem Berufsalltag regelmäßig mit emotional herausfordernden Situationen konfrontiert. Aus diesen herausfordernden Ereignissen können Belastungen für das Leitungspersonal resultieren. Maxwell und Riley (2017) haben dies für Schulleiter:innen folgendermaßen formuliert:

„School principals continuously meet multiple stakeholders at different developmental levels: children, adult employees, peers, parents and supervisors/employers; all of whom may sometimes display extremely high levels of emotional arousal. This is emotionally demanding.“ (Maxwell & Riley, 2017, S. 485)

Daher ist es für pädagogische Führungskräfte von entscheidender Bedeutung, über angemessene und wirksame Strategien im Umgang mit diesen belastenden Situationen zu verfügen. „When the leader is not functioning well, arguably the whole school suffers“ (Beusaert et al., 2016, S. 348). Mit dieser Formulierung weisen Beusaert et al. (2016) darauf hin, dass das Wohlergehen der Leitungspersonen nicht nur für diese selbst, sondern auch für die gesamte Organisation von zentraler Bedeutung ist.³³⁰ Magyar-Haas (2018) konstatiert jedoch für den Bereich der sozialpädagogischen Forschung, dass „die Frage danach, *ob* und *wie* Professionelle ihre Emotionen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und/oder situationsspezifischer Anforderungen und Herausforderungen zu bearbeiten und zu managen vermögen“ (S. 18), bislang nur wenig Aufmerksamkeit erfahren habe. Pundt (2015) kommt bezüglich der Forschung zur Emotionsregulation bei Führungskräften zu dem Schluss, dass diese erst in Ansätzen vorhanden sei und dementsprechend bislang nur wenige empirische Studien dazu vorliegen würden. Auch Berkovich und Eyal (2015) betonen, dass Forschende zukünftig vor allem die Strategien untersuchen sollten, mit denen das Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen emotional belastende Situationen bewältigt. Dies erscheint umso bedeutsamer mit Blick auf die Tatsache, dass etliche pädagogische Führungskräfte vorzeitig aus dem Dienst ausscheiden. Nach Beatty (2000) liegt ein Grund hierfür möglicherweise in den emotionalen Belastungen, mit denen sich die pädagogischen Führungskräfte auseinandersetzen müssen: „Many educational administrators have decided to leave the field. Perhaps the emotional

330 Gieseke (2016) weist ebenfalls darauf hin, dass „eine ausdifferenzierte Emotionsregulierung in diesem Personenkreis, bei der Nutzung komplexen Wissens, (...) für die Betriebe überlebenswichtig“ (S. 165) sei.

price that school leaders have to pay is too high.“ (Beatty, 2000, S. 355) Insgesamt kann somit konstatiert werden, dass kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber vorliegen, wie pädagogische Führungskräfte mit emotional belastenden Situationen und Ereignissen umgehen. Im Folgenden werden diesbezüglich verschiedene Strategien sowie deren Eigenschaften und Dimensionen vorgestellt, wie sie auf Basis der Interviewdaten rekonstruiert werden konnten.

In den Belastungssituationen können die jeweiligen Strategien von den Leitungspersonen einzeln oder im Verbund mit anderen Strategien eingesetzt werden. Eine weitere Differenzierung lässt sich dahingehend vornehmen, ob auf eine emotional belastende Situation mit einer eher emotional konnotierten oder aber einer eher sachlich orientierten Strategie reagiert wird. Bei der Rekonstruktion der Strategien, welche die Führungskräfte anwenden, um mit emotionalen Belastungssituationen umzugehen, fällt jedoch vor allem auf, dass jede Leitungsperson über ein individuell auf die eigenen Bedürfnisse abgestimmtes Set an Bewältigungsstrategien zu verfügen scheint. Gleichwohl weisen alle im Datenmaterial identifizierten Strategien Eigenschaften und dimensionale Ausprägungen dieser Eigenschaften auf, die sich auf den folgenden vier Ebenen verorten lassen: zeitliche Referenz, räumliche Referenz, personale Referenz und soziale Referenz.

4.4.13.1 Zeitliche Referenz

Mit zeitlicher Referenz werden die Aspekte der Dauer, der Häufigkeit, der Situation(a)synchronizität und des zeitbezogenen Interventionscharakters der Strategien gefasst. Die von den pädagogischen Führungskräften eingesetzten Strategien können von kurzer oder von langer Dauer sein. Das Leitungspersonal kann zudem einmalig oder regelmäßig auf die Strategien zurückgreifen. Der Einsatz der Strategien kann unmittelbar in der Situation (situationssynchron) oder mit zeitlichem Abstand zur Situation (situationsasynchron) erfolgen. Bei den situationsasynchronen Strategien lassen sich Strategien mit geringem zeitlichem Abstand zur Situation von Strategien unterscheiden, die mit vergleichsweise großem zeitlichem Abstand zur Situation eingesetzt werden. Schließlich können Strategien unter einer zeitlichen Perspektive danach differenziert werden, ob sie vor einer Belastungssituation eingesetzt werden (prospektiv) oder als Reaktion darauf (retrospektiv).

Emotionale Kontrollverluste sind in vielen Fällen Strategien von kurzer Dauer. Ein Beispiel hierfür ist der Wutausbruch von Gabriele Greiner, bei dem sie nach eigenen Angaben das einzige Mal innerhalb von zehn Jahren ihre Mitarbeitenden angebrüllt habe. Auch Dr. Klaus Klett berichtet von einer verbalen Entgleisung gegenüber einem Schüler, den er angebrüllt und anschließend aus seinem Büro verwiesen habe (Fallbeispiel 8). Beide Führungskräfte betonen, dass sie normalerweise nicht so (re-)agieren würden. Demnach handelt es sich um Strategien, die von den Führungskräften einmalig angewandt wurden. Im Datenmaterial finden sich jedoch auch Beispiele für Strategien, welche von den Führungskräften repetierend eingesetzt werden. So erzählt Gabriele Greiner von den seit zehn Jahren anhaltenden und immer

wiederkehrenden Auseinandersetzungen mit einer als notorisch uneinsichtig wahrgenommenen Mitarbeiterin (Fallbeispiel 15).

Emotionale Kontrollverluste erfolgen praktisch immer situationssynchron. Eine emotionale Enthemmung geschieht also unmittelbar in der Situation. Ein weiteres Beispiel für eine situationssynchrone Strategie schildert Ingo Imholz. So habe der Kita-Leiter ein Gespräch mit einer Mitarbeiterin „*relativ schnell gekappt*“ (II, 20:43), da er deren Verhalten als persönlichen Angriff empfunden habe. Generell räume sich Herr Imholz in Situationen, die kein unmittelbares Handeln erfordern, eine Denkzeit von einem halben bis ganzen Tag ein. Gerade bei impulsiveren Kolleginnen und Kollegen erweise sich diese Strategie als nützlich, um eine „*neutralere Ebene*“ (II, 15:28) zu finden.

Strategien können von den pädagogischen Führungskräften ebenso situationsynchron eingesetzt werden. Das bedeutet, die Strategien werden von den Leitungspersonen nicht unmittelbar in den Situationen angewendet, sondern mit zeitlichem Abstand dazu. Dabei kann der zeitliche Abstand mehr oder weniger groß ausfallen. Schulleiter Dr. Klaus Klett berichtet, dass er unmittelbar nach belastenden Gesprächen versuche, einen kurzen Moment ungestört sein zu können und keine direkten Anschlussgespräche führen zu müssen. Strategien mit eher größerem Abstand zu den auslösenden Situationen sind beispielweise das „*Gläschen Wein am Abend*“ (BB, Z. 2230), von welchem Dr. Bernd Bender im Umgang mit aufwühlenden Situationen berichtet. Daniela Döring schildert, dass sie sich teilweise von beruflich belastenden Situationen mit Arbeit im Haushalt abzulenken versuche. Dr. Bernd Bender sieht impulsive Handlungen generell kritisch. Er habe als Führungskraft lernen müssen, solche spontanen Reaktionen zu vermeiden. Daher empfiehlt er: „*Niemals sofort reagieren!*“ (BB, Z. 2203 f.) Es habe ihm sehr geholfen, in Bezug auf belastende Vorfälle nicht in einen unnötigen Aktionismus zu verfallen, sondern über Dinge, die einen bedrängen, erst einmal eine Nacht zu schlafen.

Prospektive Strategien, die vorbeugend mit Blick auf Belastungssituationen beziehungsweise zur Stärkung der Resilienz eingesetzt werden, sind etwa regelmäßiges Yoga, wie es von Eveline Eichin und Linda Lohmann praktiziert wird. Schulleiter Jörg Jäger Sorge dafür, dass er emotional nichts mit nach Hause nehme und gut schlafe. Ingo Imholz versuche zum einen durch den Einsatz von bestimmten Gesprächstechniken und zum anderen durch eine bewusste Kommunikation dazu beizutragen, dass Konflikte erst gar nicht entstünden. Retrospektiv hingegen sind zum Beispiel alle Strategien, die von den Führungskräften als Reaktionen auf krisenhafte Situationen wie Konflikte mit Mitarbeitenden, Vorgesetzten, Stellvertretenden, Teilnehmenden, Schülerinnen und Schülern, Kindern oder bei Schicksalsschlägen eingesetzt werden.

Eine besondere Herausforderung sind schließlich auch solche Situationen, in denen die pädagogischen Führungskräfte mit der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Bewältigungsprozesse konfrontiert werden. Angelika Ackermann schildert, wie eine Mutter eines Morgens in die Einrichtung gekommen sei und ihr vom sexuellen Missbrauch ihrer Tochter durch den Vater berichtet habe (Fallbeispiel 7). Die Kita-

Leiterin habe nach den Erzählungen der Mutter erst einmal ihre eigenen Emotionen wieder unter Kontrolle bringen, gleichzeitig aber auch die Mutter und deren Emotionen im Blick behalten müssen.

4.4.13.2 Räumliche Referenz

Die Strategien, die von den pädagogischen Führungskräften zur Bewältigung von Belastungssituationen eingesetzt werden, lassen sich auch auf räumlichen Dimensionen verorten. Die räumliche Eigenschaft der Arbeitsplatznähe kann zweifach dimensionalisiert werden: arbeitsplatznah und arbeitsplatzfern einerseits, innerhalb und außerhalb der Organisation andererseits. Auch wenn in vielen Fällen die dimensionalisierten Ausprägungen „arbeitsplatznah“ und „innerhalb der Organisation“ sowie „arbeitsplatzfern“ und „außerhalb der Organisation“ zusammenfallen, muss dies nicht zwangsläufig der Fall sein. So gibt es beispielsweise Strategien, die zwar nicht am eigentlichen Arbeitsplatz der Führungskraft – also arbeitsplatzfern –, aber dennoch innerhalb der Organisation eingesetzt werden.

Angelika Ackermann schildert, dass sie sich im Anschluss an eine emotional belastende Situation einen „Rückzugsort (.) im Haus“ (AA, Z. 2216) suche. Meistens sei es ihr Büro, manchmal nutze sie dafür aber auch andere Räume. Wichtig sei, dass sie die Türe hinter sich zumachen könne und einen Moment ungestört sei. Beispiele für Strategien, die sich außerhalb der Organisation verorten lassen, sind etwa sportliche Aktivitäten wie Walking (Angelika Ackermann), Schwimmen (Linda Lohmann) und Fahrradtouren (Eveline Eichin) oder schlichtweg der zu Fuß zurückgelegte Heimweg, wie er häufig von Dr. Bernd Bender absolviert worden sei. Der Schulleiter beschreibt die Wirkungen dieser Strategie wie folgt: „Nach den sechs Kilometern war die Emotion (.) weg“ (BB, Z. 2190). Herr Bender ergänzt, dass ihm dabei auch häufig Lösungen für anstehende Entscheidungen eingefallen seien.

4.4.13.3 Soziale Referenz

Die dritte Ebene, auf der sich Strategien im Umgang mit emotional belastenden Situationen einordnen lassen, sind Aspekte der sozialen Referenz. Damit können vor allem Aspekte des Interaktionsbezugs beschrieben werden. Dabei lassen sich die Strategien zunächst danach unterscheiden, ob sie von der Führungskraft allein eingesetzt werden oder ob im Zuge der Strategieanwendung eine Unterstützung durch andere beziehungsweise ein Einbezug weiterer Personen erfolgt. Bei denjenigen Strategien, bei denen auf die Unterstützung weiterer Personen zurückgegriffen wird, lassen sich zusätzlich weitere Eigenschaften unterscheiden. Zum einen kann der Professionalitätsgrad der hinzugezogenen Akteurinnen und Akteure variieren. Die Unterstützung offerierenden Personen können professionelle Dienstleister:innen sein oder aber Personen, die aus einer Laienposition heraus ihre Hilfe anbieten. Zum anderen kann es sich bei beiden Personengruppen um vertraute oder aber weniger vertraute beziehungsweise völlig unbekannte Personen handeln. Eine Unterscheidung der Strategien kann außerdem unter dem Blickwinkel der sozialen Referenz noch danach erfolgen, ob die Hilfe ausschließlich von einer weiteren Person

angeboten wird, von mehreren Personen simultan oder in einer zeitlichen Abfolge. Eine Differenzierung der Strategien kann schließlich noch danach vorgenommen werden, auf wen diese gerichtet sind. Zielt man mit den Strategien eher auf eine Beeinflussung der eigenen Person, so handelt es sich um reflexiv gehandhabte oder intrapersonelle Strategien. Beabsichtigt man mit den Strategien hingegen eher eine Modulation und Transformation (von Zuständen) anderer Personen, kann man von transitiven oder interpersonellen Strategien sprechen.

Beispiele für Strategien, die von den Führungskräften allein durchgeführt werden (können), sind etwa sämtliche Individualsportarten. Ebenso zählt dazu die Strategie des temporären Rückzugs, wie er beispielsweise von Angelika Ackermann und Dr. Klaus Klett als unmittelbare Reaktion auf Belastungssituationen praktiziert wird.

Die Rekrutierung professioneller Unterstützung³³¹ als Strategie des Umgangs mit emotional belastenden Situationen bezieht sich beispielsweise auf das Einschalten geeigneter Beratungsstellen etwa im Zuge eines sexuellen Missbrauchs (Fallbeispiel 7) oder die Begleitung durch Psychologinnen und Psychologen einer psychologischen Beratungsstelle nach dem tödlichen Unfall eines Schülers (Fallbeispiel 5). Eine weitere Form der professionellen Unterstützung ist die Durchführung von Supervisionen, Organisationsentwicklungen beziehungsweise -beratungen oder Coachings. In vielen Interviews machen die befragten Führungskräfte Angaben dazu, dass sie generell oder fallbezogen durch solche Angebote in ihrem professionellen Handeln unterstützt wurden oder werden. In diesen Fällen werden Krisen und Konflikte in entsprechende Lernbedarfe transformiert. Die professionelle Unterstützung kann darüber hinaus durch andere Lehrkräfte im Kollegium oder Bekanntenkreis sowie durch Vorgesetzte oder Stellvertreter:innen erfolgen. So berichtet etwa Daniela Döring, dass sie als Volkshochschulleiterin auch in schwierigen Situationen immer die Rückendeckung ihrer Vorgesetzten gehabt habe.

Häufig erhalten die pädagogischen Führungskräfte Unterstützung auch durch Personen, die keinen entsprechenden professionellen Hintergrund haben. So schildert Daniela Döring, wie sie sich im Rahmen einer Theateraufführung mit dem konfrontativen Verhalten eines Vaters habe auseinandersetzen müssen. Die Volkshochschulleiterin sei „*einfach nur geschockt*“ (DD, Z. 2701) gewesen, habe schließlich aber Unterstützung durch den Hausmeister erhalten. Weitere Beispiele sind etwa die Unterstützung durch (Ehe-)Partner:innen, Freundinnen, Freunde und Eltern. Linda Lohmann beispielsweise hebt die Bedeutung hervor, die ihr Ehemann für sie bei der Bewältigung von emotional belastenden Situationen habe: „*Und dann habe ich Gott sei Dank einen Ehemann, der mir (.) zuhört (.), der da auch sehr viel Einfühlungsvermögen hat, sich da auch hineinversetzen kann, und (.) der kriegt mich dann schon wieder auf den Boden* (LL, 51:10). Da sie selbst sehr temperamentvoll sei, sei es umso wichtiger, dass sie in ihrem Ehemann einen entsprechenden Ausgleich habe.

331 Siehe hierzu auch die unter Punkt 1 dargestellte allgemeine Handlungs- und Interaktionsstrategie „Rekrutierung professioneller Unterstützung“.

4.4.13.4 Personale Referenz

Schließlich lassen sich noch verschiedene Bearbeitungsmodi der Strategien, die von den pädagogischen Führungskräften im Umgang mit den emotionalen Belastungssituationen genutzt werden, unterscheiden. Diese werden mit dem Begriff der personalen Referenz gefasst. Damit wird ein Bezugssystem bezeichnet, welches auf die Person der jeweiligen Führungskraft beziehungsweise deren Merkmale rekurriert. Die Bearbeitungsmodi können hinsichtlich folgender Eigenschaften differenziert werden: Routinisierungsgrad, körperbezogene versus kognitive Methoden, Aktivierungs-, Aktivitätsgrad/-modus, Ausmaß der Kontrolle/Impulsivität, Bewusstseinsgrad, (Dys-)Funktionalität.

Mit Routinisierungsgrad lässt sich eine Unterscheidung der Strategien dahingehend vornehmen, wie selbstverständlich – auch aufgrund entsprechender Erfahrungen – das Leitungspersonal auf die jeweilige Strategie zurückgreifen kann, wie situationsübergreifend routinisiert beziehungsweise wie situationspezifisch abgestimmt eine Anwendung der jeweiligen Strategie erfolgt. An dieser Stelle lässt sich eine Verbindung herstellen zu den zu Beginn des Kapitels vorgenommenen Begriffsdefinitionen. Unter Rückgriff auf Strauss und Corbin (1996, 1998, 2016) sowie Goffman (1970, 1981) wurden strategische und taktische Interaktionen von Routinehandlungen abgegrenzt.³³² Von daher erscheint es nur logisch und folgerichtig, dass sich auch im Umgang mit emotionalen Belastungssituationen vergleichsweise routinierte Handlungsweisen von spezifischen situationsbezogenen Strategien unterscheiden lassen.

Eine Beschreibung für einen routinisierten Umgang mit belastenden Situationen findet sich im Interview mit Gabriele Greiner:

„Also, das fällt mir nicht schwer, weil ich, ähm, (,), wie soll ich es sagen, ich bin sehr geübt, ähm, in&in (,), ja, es hat jetzt in dem Kontext nichts verloren, aber ich bin in&in Meditationstechniken und allem Möglichen sehr geübt und, äh, ich&ich weiß, dass ich nur eine bestimmte Art von Atmung brauche, um mich zu beruhigen. Und ich bin mittlerweile so alt und souverän, dass mich nichts mehr wirklich auf die Palme bringen kann. Also jetzt sei denn spontan zu irgendeinem, äh, Ausbruch, aber ansonsten, wenn ich hinaus gehe schon, sage ich mir schon: ‚Ja, mein Gott (lacht), mein Leben geht garantiert weiter.‘ Also da kann mir nichts mehr passieren. Also das ist glaube ich einfach auch so eine Altersfrage. [...]. Eine Erfahrung einfach auch.“ (GG, 18:34)

Die Leiterin einer Weiterbildungseinrichtung schildert, dass sie mit vielen emotional aufgeladenen Situationen gelassen umgehe und sie so schnell nichts mehr aus der Fassung bringen könne. Dies führt sie zum einen auf ihre Erfahrungen zurück. Zum anderen verfüge sie über bestimmte Meditations- und Atemtechniken und könne in Belastungssituationen auf diese zurückgreifen. Dies helfe Frau Greiner, um schnell wieder in eine Balance zu finden.

332 Huber (2018) bezieht Routinehandlungen und Emotionen wie folgt aufeinander: „Emotionen sind in diesem Verständnis nicht nur Lernprozesse, sondern eine konstitutive Voraussetzung für Bildung, indem sie an der Stelle einsetzen, wo Routinen, vertraute Muster und bewährte Lösungsansätze nicht mehr ausreichen, und Erfolg und Misserfolg bzw. die Bewältigung und das Scheitern von Herausforderungen des alltäglichen Lebens sich tatsächlich vollziehen“ (S.106).

Ein routinierter Umgang mit emotional belastenden Situationen kann auch in einer entsprechenden Disposition der Führungskraft begründet sein. So beschreibt sich beispielsweise Dr. Klaus Klett als eine Person, die sich „*relativ rasch wieder selbst ausgleichen kann*“ (KK, 49:03) und „*relativ rasch dann (...) wieder (...) zu einer ausgewogenen Stimmungslage*“ (KK, 49:46) kommt. Nach Ansicht des Schulleiters ist es mit Blick auf die Bewältigung von belastenden Situationen von Vorteil, wenn man als Leitungskraft über eine ausgeglichene und eher ruhige Persönlichkeit verfüge.

Als weitere Eigenschaft der personalen Referenz können eher körperbezogene Methoden von eher kognitiv orientierten Methoden differenziert werden. Jedoch ist es in vielen Fällen sinnvoll, körperbezogene und kognitive Methoden nicht als zwei trennscharfe Kategorien, sondern als dimensionale Pole eines Kontinuums zu betrachten. Denn häufig weisen die von den Führungskräften eingesetzten Strategien sowohl körperbezogene als auch kognitive Aspekte auf. Zu den eher körperbezogenen Methoden gehören sportliche Aktivitäten, die von vielen Führungskräften praktiziert werden: Walking (Angelika Ackermann), Schwimmen (Linda Lohmann), Fahrradfahren (Eveline Eichin), Yoga (Eveline Eichin, Linda Lohmann) oder der zu Fuß zurückgelegte Heimweg (Dr. Bernd Bender) sind einige Beispiele dafür. Zu den kognitiven Strategien zählen etwa die Reflexion, die Perspektivenübernahme, Akzeptanz und Einsicht, Unterdrückung, Verdrängung und Ablenkung, Fokussierung, Rationalisierung, Selbstinstruktion, Metaphorisierung und die Komplexitätsreduktion.

Die Reflexion als eine kognitive Methode des Umgangs mit Belastungssituationen wird zum Beispiel von Angelika Ackermann und Dr. Klaus Klett thematisiert. So berichtet Dr. Klaus Klett, dass er bei schwierigen und belastenden Situationen sein eigenes Handeln hinterfrage und sich dabei selbst die Frage stelle, ob er „*richtig reagiert*“ (KK, 50:45) habe. Nach Ansicht von Hannelore Huber könne das Zweifeln an den eigenen Entscheidungen beim Umgang mit belastenden Situationen aber auch hinderlich sein. Es gebe bei jeder Entscheidung Gründe, die dafür und die dagegen sprechen würden. Wenn man einmal eine Entscheidung getroffen habe, dürfe man nicht mehr an deren Richtigkeit zweifeln.

Eine Strategie der Rationalisierung beziehungsweise der Versachlichung von Konflikten beschreibt Daniela Döring im Interview. Die Volkshochschulleiterin berichtet, dass sie immer wieder mit aufgebracht Kursteilnehmenden zu tun habe, die beispielsweise mit dem Raum, in dem ein Kurs stattfindet, nicht zufrieden seien. Frau Döring versuche in einer solchen Situation, „*sachlich*“ (DD, Z. 2501) auf die Emotionen der Kursteilnehmenden zu reagieren, indem sie diesen die Gründe für ihre Entscheidung und ihr Handeln erläutere. Dabei beziehe sich die Volkshochschulleiterin auch auf Vorgaben, die sie vonseiten des Trägers zu beachten habe.

Ein Beispiel für die kognitive Strategie der Metaphorisierung kann aus dem Interview mit Hannelore Huber entnommen werden. So ruft sich die Kita-Leiterin im Zusammenhang mit der Bewältigung krisenhafter Situationen immer wieder das folgende Bild ins Gedächtnis:

„So wie, äh, bei dem hohen Seegang, äh, der Boden wackelt unter dir, und, äh, je, ähm, stärker du jetzt dich, ähm, zusammennimmst und, äh, auch das nach außen ausstrahlst

und, äh, deine ganzen Ressourcen, äh&ähm, jetzt, äh, aktivierst und in der Lage, äh, Herr der Lage, Frau der Lage zu werden (lacht kurz), ähm, desto besser ist es für dich. Äh, du musst, äh&äh, in erster Linie dir selbst oder auch den anderen beweisen, äh, dass, äh, du mit der Situation umgehen kannst. Und, äh, ähm, ich stelle es mir, man muss, äh, ganz bildlich, äh, habe ich mir damals das vorgestellt: Du bist Kapitän auf dem Schiff, wo wirklich der Boden unter dir wackelt und, äh, du musst wirklich mit den Füßen auf dem Boden und, äh, zusammenkrallen, dass, äh, du da nicht hinfallst und, äh, weitermachen.“ (HH, 68:30)

Für die Kita-Leiterin ist es nach eigener Ansicht hilfreich, sich als Steuerfrau auf einem Schiff bei hohem Seegang beziehungsweise stürmischer See zu betrachten. Das Schiff versinnbildlicht bei dieser Metapher die Organisation, die es zu lenken und zu führen gilt. Der hohe Seegang beziehungsweise die stürmische See repräsentieren krisenhafte Situationen, welche das organisationale, soziale oder personale Gleichgewicht ins Schwanken bringen (siehe Kapitel 4.3). Sowohl als Kapitän eines Schiffes wie auch als Führungskraft einer Bildungseinrichtung geht es darum, in solchen Situationen Standfestigkeit zu beweisen.

Die Eigenschaften Aktivitätsgrad, Aktivierungsgrad und Aktivitätsmodus weisen große Schnittmengen und Ähnlichkeiten untereinander auf, beschreiben jedoch gleichzeitig auch unterschiedliche Aspekte der Anwendung von Strategien der Bewältigung emotional belastender Situationen. Die Eigenschaft des Aktivitätsgrades bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Führungskraft bei der Anwendung einer Strategie selbst tätig wird. Auf der einen Seite stehen erdulende und ertragende Strategien, die im Extremfall in einer Überwältigung münden. Auf der anderen Seite lassen sich proaktive Strategien verorten, bei denen die Führungskräfte eine hohe Selbsttätigkeit aufweisen und aktiv handeln. Dem Aktivitätsgrad ähnlich ist der Aktivitätsmodus. Hierbei lassen sich offensive von defensiven Strategien differieren. In vielen Fällen werden die Eigenschaften hoher Aktivitätsgrad und offensiver Charakter einerseits sowie niedriger Aktivitätsgrad und defensiver Charakter andererseits zusammenfallen. Dies ist jedoch nicht zwangsläufig der Fall. So können beispielsweise auch defensive Strategien einen hohen Aktivitätsgrad aufweisen oder offensive Strategien sich durch einen eher geringen Aktivitätsgrad auszeichnen. Mit dem Aktivierungsgrad wird schließlich das Ausmaß bezeichnet, in dem die Strategien aktiviert werden und eine innere Erregung erzeugen oder stattdessen eher beruhigend und entspannend wirken.

Eveline Eichin beschreibt ihren Umgang mit emotional aufwühlenden Situationen wie folgt:

„Mir hilft Bewegung. Das hilft mir. Und ich habe in der Zeit auch sehr viel (.) Sport nebenher probiert zu machen. Und was mir in den letzten Jahren zu-/ , äh, nehmend hilft, ist (.) , ähm, entrümpeln. Also nicht noch schnell, äh, das fertig machen und schnell auf den Tennisplatz zu kommen und schnell noch ein Einzel und schnell noch ein Doppel zu spielen, sondern eher: ‚Das lass' ich jetzt mal weg, ich mach heute Abend doch keine Radtour mehr, ich setze mich lieber in Ruhe auf den Balkon.‘ Und ich mache inzwischen auch Yoga, zwar nur einmal die Woche, aber, ähm, mir hilft dieses Kontemplative und einfach (.) Ruhige und weniger tun (.) oft mehr als (?) um abzureagieren. Beides tut gut.“ (EE, 27:37)

Die stellvertretende Schulleiterin recurriert bezüglich ihres Umgangs mit emotionalen Belastungssituationen zunächst auf körperliche Methoden. Sie habe für sich jedoch im Laufe der Jahre die Erfahrung gemacht, dass auch weniger aktivierende, sondern eher entspannende und beruhigende Methoden hilfreich bei der Bewältigung sein können. Frau Eichin spricht zum einen das abendliche Zur-Ruhe-Kommen auf dem heimischen Balkon an. Zum anderen habe sie für sich das Yoga entdeckt. Durch dessen kontemplativ-meditative Eigenschaften könne Eveline Eichin gut zur Ruhe kommen und für einen Ausgleich der beruflichen Strapazen sorgen. Die stellvertretende Schulleiterin resümiert, dass für sie sowohl aktivierende Methoden wie Tennisspielen und die Teilnahme an Fahrradtouren als auch eher beruhigende Methoden wie Yoga für den Umgang mit emotional aufwühlenden Situationen nützlich seien.

Für Jörg Jäger hingegen seien meditative Techniken wenig hilfreich im Umgang mit Belastungssituationen. Der Schulleiter versuche, solche Situationen entweder auszusitzen gemäß dem Motto *„tief durchatmen, Wasser trinken“* (JJ, 31:25), oder aber diese bewusst offensiv anzugehen, was er mit den Worten *„face-it!“* (JJ, 31:30) beschreibt. Es gebe einfach Situationen, da müsse man als pädagogische Leitungskraft durch, ob man wolle oder nicht.

Die Eigenschaft *„Ausmaß der Kontrolle/Impulsivität“* kann ebenfalls der Ebene der personalen Referenz zugeordnet werden. Mit dieser Eigenschaft wird beschrieben, inwiefern eine Strategie eher einen impulsiven Charakter aufweist, also spontan, reflexartig und unmittelbar eingesetzt wird, oder ob die Führungskräfte auf eine Strategie wohlüberlegt zurückgreifen und diese gezielt und dosiert anwenden. Strategien können darüber hinaus bewusst oder unbewusst eingesetzt werden. Dieses Merkmal von Strategien wird mit der Eigenschaft *„Bewusstheitsgrad“* gefasst. Dabei ergeben sich Bezüge zu den Eigenschaften *„Ausmaß der Kontrolle/Impulsivität“* und *„Routinisierungsgrad“*. Routinehandlungen werden tendenziell in vielen Fällen eher weniger bewusst ausgeführt, wohingegen ausgefeilteres strategisches Taktieren einen höheren Bewusstheitsgrad verlangt. Desgleichen erfordern Strategien, die einer stärkeren Kontrolle durch die Akteurinnen und Akteure unterliegen, in der Regel mehr Bewusstheit als impulsiv genutzte Strategien. Mit der Kategorie *„(Dys-)Funktionalität“* wird schließlich die Wirkung einer Strategie in den Blick genommen. So können sich Strategien im Umgang mit einer belastenden Situation als angemessen und wirksam erweisen oder auch nicht. Diese Eigenschaft weist eine stark normative Konnotation auf, da die Evaluation der Wirksamkeit und Angemessenheit einer Strategie je nach Perspektive unterschiedlich ausfallen kann.

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass die einzelnen Führungskräfte teilweise sehr unterschiedliche Strategien einsetzen, um mit emotional belastenden Situationen umzugehen. In den meisten Fällen scheinen die von den pädagogischen Führungskräften angewandten Strategien ihre Funktion zu erfüllen, dass damit emotionale Belastungssituationen auf eine adaptive und funktionale Weise bewältigt werden können. So resümiert beispielsweise Angelika Ackermann mit Blick auf die von ihr benutzten Strategien: *„Das funktioniert in der Regel“* (AA, Z. 1147 f.). Auch

Dr. Bernd Bender konstatiert hinsichtlich seines Umgangs mit belastenden Situationen und die von ihm dabei eingesetzten Strategien: „*Ich hatte eigentlich immer eine Möglichkeit, das, äh, das abzuarbeiten*“ (BB, Z. 2242).

Darüber hinaus ist jedoch auch folgender Befund interessant: Zwei Führungskräfte (Daniela Döring und Ingo Imholz) geben im Interview an, dass sie ihrer Ansicht nach aktuell über keine besonders wirksamen Strategien verfügen, um die emotionalen Belastungen, mit denen sie als Führungskraft konfrontiert werden, zu bewältigen. Daniela Döring beschreibt dies wie folgt:

„Das ist schwierig. [...] Also, das ist ganz (.). Manchmal, äh, ja, ich habe andere Aufgaben dann, dann zu Hause lenke ich mich ab, aber man kann nicht wirklich abschalten. [...] Das belastet mich dann schon. [...] Weil ich nehme das dann schon persönlich. Ich sage dann nicht: ‚Ah, das haue ich jetzt durch und überhaupt ich bin jetzt die Obercoole.‘ Das bin ich nicht. [...] Ich lasse das schon an mich heran. [...] Da könnte ich noch, da habe ich absoluten Lernbedarf (I lacht), wie man mit solchen Situationen umgeht oder mit schwierigen Situationen, äh, oder wie man sich Respekt [...] verschafft.“ (DD, Z. 1807 ff.)

Die Volkshochschulleiterin versuche zwar, belastende Situationen in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Führungskraft zu bewältigen, indem sie sich im häuslichen Umfeld mit anderen Aufgaben beschäftige. Gleichzeitig konstatiert sie, dass diese Methode nur begrenzt wirksam sei. Die emotionalen Belastungen führt Frau Döring vor allem auf ihre mangelnde Distanzierungsfähigkeit zurück und darauf, dass sie Kritik generell als Kritik an ihrer Person auffasse. Sie räumt ein, dass sie im Umgang mit emotional belastenden Situationen für sich noch keine geeigneten beziehungsweise nur begrenzt wirksame Strategien gefunden habe. Die Volkshochschulleiterin habe vor allem Probleme damit, sich als Führungskraft zu behaupten und für die nötige Autorität zu sorgen.

Ingo Imholz stellt im Interview ebenfalls fest, dass es ihm zurzeit nicht gut gelinge, mit emotional belastenden Situationen adäquat umzugehen:

„Es, äh, fehlt leider an, tatsächlich an dem, an der Ressource Zeit, um mir Ausgleiche zu schaffen. [...] Also, ich bin häufig nach der Arbeit (.) leicht gereizt, ähm, also wirklich nicht notwendigerweise schlimm, nichtsdestotrotz, äh, (.) bin ich auch jemand, der offen mit seinen Gefühlen umgeht, also entsprechend meine Verlobte das sofort registriert, wenn ich angespannt bin und das sich natürlich dann auch auf ihr Verhalten auswirkt und so weiter trägt.“ (II, 62:00)

Für den Kita-Leiter liegt das Problem bei der Bewältigung belastender Situationen vor allem darin, dass es ihm nicht gelinge, für einen ausreichenden Ausgleich zu sorgen. Nach Ansicht von Herrn Imholz fehle ihm dafür schlichtweg die Zeit. Aufgrund dieses mangelnden Ausgleichs sei er häufig nach Dienstschluss gereizt, wobei sich diese emotionale Anspannung auch auf sein Privatleben übertrage. Im weiteren Verlauf des Interviews ergänzt Ingo Imholz, dass er durch sein Studium zwar über entsprechende Gesprächstechniken verfüge. Mit diesen versuche er, Konflikte erst gar nicht entstehen zu lassen. Allerdings räumt er ein, dass diese Methoden nur dazu ausreichen, „*das Wasser am Kochen, aber nicht Überkochen zu halten*“ (II, 64:43). Einen kompletten Zusammenbruch und eine vollständige Überforderung könne der

Kita-Leiter mit den ihm zur Verfügung stehenden Strategien zwar vermeiden, allerdings gelinge es ihm nicht, sich wirklich von den beruflichen Belastungen zu erholen und für einen ausreichenden Ausgleich zu sorgen.

Diese beiden Führungskräfte, die zum Zeitpunkt der Interviews erst seit recht kurzem in einer Führungsposition waren (Daniela Döring seit fünf Jahren und Ingo Imholz seit einem halben Jahr), sind mittlerweile nicht mehr – wie der Autor dieser Studie über dritte Personen erfahren hat – in der Führungsposition, in der sie als Leitungskräfte für die Interviews angesprochen wurden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, wie wichtig wirksame Strategien sind, um die mit der Tätigkeit als pädagogische Führungskraft verbundenen emotionalen Belastungen bewältigen zu können.

4.5 Situative und situationsübergreifende Einflussfaktoren

Situative und situationsübergreifende Einflussfaktoren

- Rechtliche Rahmenbedingungen
- Erwartungen, Ansprüche und Anforderungen
- Ressourcen
- Merkmale der Organisation
- Eigenschaften und Merkmale von Personen
- Beziehungsqualität der Akteurinnen und Akteure
- Zeitliche Aspekte
- Räumliche Kontextfaktoren und infrastrukturelle Bedingungen/Veränderungen
- Besondere Herausforderungen und außergewöhnliche Ereignisse
- Gesellschaftlich tabuisierte/schambesetzte Themen

Die ursächlichen Bedingungen, die Phänomene sowie die Handlungs- und Interaktionsstrategien und Routinehandlungen der Akteurinnen und Akteure werden durch situative und situationsübergreifende Faktoren beeinflusst.³³³ Im Zuge der Analyse konnten die folgenden Kategorien rekonstruiert werden: 1. rechtliche Rahmenbedingungen; 2. Erwartungen, Ansprüche und Anforderungen; 3. Ressourcen; 4. Merkmale der Organisation; 5. Eigenschaften und Merkmale von Personen; 6. Beziehungsqualität zwischen den Akteurinnen und Akteuren; 7. zeitliche Aspekte; 8. räumliche Kontextfaktoren und infrastrukturelle Bedingungen/Veränderungen; 9. besondere Herausforderungen und außergewöhnliche Ereignisse; 10. gesellschaftlich tabuisierte/schambesetzte Themen. Diese situativen und situationsübergreifenden Einflussfaktoren werden in diesem Kapitel erläutert und anhand von Datenbeispielen veranschaulicht.

333 Da sich die Unterscheidung von Kontextfaktoren und intervenierenden Bedingungen im Rahmen dieser Studie als wenig trennscharf erwiesen hat (vgl. dazu auch Strübing, 2014 und Breuer et al., 2018 sowie Kapitel 3.2), wurden diese beiden Komponenten des Kodierparadigmas zusammengefasst und als „situative und situationsübergreifende Einflussfaktoren“ bezeichnet.

Bei vielen der im Rahmen dieser Studie rekonstruierten emotional konnotierten Situationen lassen sich Einflüsse durch gesetzliche Regelungen nachweisen. In einigen Situationen fällt dieser Einfluss vergleichsweise gering aus, wohingegen andere Fallbeispiele maßgeblich durch entsprechende rechtliche Vorgaben geprägt werden.

Eine eigene Gruppe rechtlicher Rahmenbedingungen bilden die Aufgaben und Pflichten der Leitungspersonen, wie sie gesetzlich kodifiziert sind.³³⁴ Dazu zählt beispielsweise die Verantwortung von Schulleitungskräften für die „Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schule“, die etwa für das Bundesland Hessen in § 88 Abs. 3 des Hessischen Schulgesetzes geregelt ist. Diese Verantwortung der Schulleiter:innen kommt folglich immer dann besonders zum Tragen, wenn die soziale Ordnung innerhalb einer Institution gefährdet ist. Als Beispiele aus dem Datenmaterial können Vorfälle in Zusammenhang mit einer Abifeier genannt werden, bei denen es zu Vandalismus und Alkoholkonsum durch Schülerinnen und Schüler gekommen ist (Fallbeispiel 4), der Vandalismus durch einen einzelnen Schüler (Fallbeispiel 8) oder der drohende Suizid einer Schülerin (Fallbeispiel 1).

Pädagogische Leitungskräfte sind außerdem für die Organisationsentwicklung verantwortlich. Dr. Bernd Bender schildert einen Fall, in dem ein Kollege alle Versuche des Schulleiters, die Schulentwicklung voranzutreiben, blockiert habe (Fallbeispiel 20). Hinsichtlich der Verantwortung der pädagogischen Führungskräfte für die Organisationsentwicklung lassen sich jedoch auch Positivbeispiele in den Interviewdaten identifizieren. So berichtet Dr. Klaus Klett von der erfolgreichen veränderten Zeitstrukturierung des Schultages, die ab dem kommenden Schuljahr umgesetzt werde (Fallbeispiel 45).

Eine besondere Rolle spielen auch gesetzliche Bestimmungen zur Fürsorgepflicht sowie bezüglich der Umsetzung des pädagogischen Auftrages. Diese rechtlichen Rahmenbedingungen werden vor allem in Situationen wirksam, in denen die physische und/oder psychische Integrität der Klientel (vgl. dazu auch Kapitel 4.2) oder die Umsetzung des pädagogischen Auftrages gefährdet ist. Als Beispiel kann etwa der drohende Suizid einer Schülerin genannt werden, die auf das Dach der Schule gestiegen ist (Fallbeispiel 1). Auch der Vorwurf der sexuellen Belästigung einer Auszubildenden gegenüber einem Dozenten fällt unter diese Rubrik (Fallbeispiel 3). In diesem Fall, von dem Felix Fischer berichtet, bezieht sich die Fürsorgepflicht der Führungskraft aufgrund der unklaren Sachlage und der damit verbundenen ungeklärten Schuldfrage sowohl auf die Auszubildende als auch auf den Dozenten. Die Bedeutung der Verantwortung der Leitungspersonen für die Umsetzung des pädagogischen Auftrags lässt sich etwa in Fallbeispiel 23 nachweisen. So musste die Führungskraft den Urlaubsantrag einer Mitarbeiterin zunächst ablehnen, weil die personelle Mindestbesetzung einer Gruppe ansonsten nicht mehr gewährleistet gewesen wäre. Aufgrund ihrer Verantwortung für die Umsetzung des pädagogischen Auftrags – Bildung, Erziehung und Betreuung der ihr anvertrauten Kinder – hat sich Linda Lohmann der vom Träger geplanten Umwandlung des Bewegungs-

334 Vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.

raums ihrer Einrichtung in einen regulären weiteren Gruppenraum widersetzt (Fallbeispiel 39).

Darüber hinaus lassen sich auf Basis des Datenmaterials viele weitere rechtliche Rahmenbedingungen rekonstruieren, welche in den jeweiligen Situationen relevant waren. Dazu zählen beispielsweise die Weisungsbefugnis vorgesetzter Personen (Fallbeispiel 33), das gesetzlich verankerte Streikrecht von Angestellten (Fallbeispiel 33) sowie das Mitbestimmungsrecht der Schulleiternbeiräte (Fallbeispiel 9), die Probezeit bei Neueinstellungen im öffentlichen Dienst (34), die Verpflichtung zur Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich (Fallbeispiel 38), die Zulassung von Schusswaffen (Fallbeispiel 11), der Schutz der Privatsphäre (Fallbeispiel 12), die formale Reglementierung des Schulbetriebs durch Verwaltungsvorschriften (Fallbeispiel 14), die unklare Reichweite und Eindeutigkeit rechtlicher Vorgaben (Fallbeispiel 11), die Notwendigkeit, rechtliche Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse vor Ort anzupassen (Fallbeispiel 11), die Entscheidungshoheit des Trägers hinsichtlich der Berücksichtigung der Anerkennungspraktikantin bei der Erfüllung des Betreuungsschlüssels (Fallbeispiel 33), die erhöhte Bereitschaft der Klientel, Konflikte auf der formaljuristischen Ebene auszutragen (Fallbeispiel 2) und die Übertragung von dienstlichen Aufgaben durch die Schulleitung an die Lehrkräfte (Fallbeispiel 24).

Als weitere situativ oder situationsübergreifend wirksame Einflussfaktoren konnte anhand des Datenmaterials die Kategorie „Erwartungen, Ansprüche und Anforderungen“ rekonstruiert werden. Erwartungen, Ansprüche und Anforderungen lassen sich zunächst dahingehend unterscheiden, ob es sich um reale Erwartungshaltungen bestimmter Personen handelt oder ob diese nur vermutet beziehungsweise unterstellt werden. Des Weiteren lassen sich die Erwartungen, Ansprüche und Anforderungen innerhalb unterschiedlicher Beziehungskonstellationen verorten. So gibt es zunächst diejenigen Ansprüche und Erwartungen, welche die Führungskraft an sich selbst hat. Hannelore Huber etwa betrachtet ihren Führungsstil manchmal als zu „*lasch*“ (HH, 48:32) und stellt sich dabei die Frage, ob sie zu sehr auf die Bedürfnisse und Belange der Mitarbeitenden eingehe (Fallbeispiel 23). In solchen Situationen überlege sie daher, ob sie die jeweilige Entscheidung getroffen habe, um eine Konfrontation zu vermeiden oder ob die Entscheidung tatsächlich ihrer eigentlichen Einstellung entsprochen habe. In Zusammenhang mit dem tödlichen Unfall der Schwester einer Schülerin hätten Schüler:innen Eveline Eichin vorgeworfen, dass diese beim Überbringen der Nachricht wenig empathisch gewesen sei (Fallbeispiel 6). Diese Rückmeldung habe die stellvertretende Schulleiterin noch längere Zeit beschäftigt, da sie selbst an sich den Anspruch habe, auch in solchen Situationen professionell reagieren und ihrer Betroffenheit angemessen Ausdruck verleihen zu können.

Außerdem berichten die pädagogischen Führungskräfte von Anforderungen und Erwartungen, welche von außen an sie gerichtet sind. Dabei können diese Erwartungshaltungen real sein oder nur als solche von den Leitungspersonen empfunden werden. Eveline Eichin etwa hat die Erfahrung gemacht, dass sich Schüler:innen heutzutage sehr vieles erlauben dürften, wie beispielsweise Lehrkräfte anzuspucken

(Fallbeispiel 2). Bezüglich des Fehlverhaltens von Lehr- und Leitungskräften gebe es jedoch eine Null-Toleranz-Grenze und man dürfe sich keinen Fehltritt erlauben. Hannelore Huber hat das Gefühl, dass man von ihr als Führungskraft erwarte, dass sie eine gewisse professionelle Distanz einhalte. Dies falle ihr jedoch in manchen Situationen schwer, etwa wenn sie sich besonders für eine Mitarbeiterin engagiere (Fallbeispiel 22).

Auch die Führungskräfte selbst können bestimmte Erwartungen, etwa gegenüber Mitarbeitenden, haben. Angelika Ackermann berichtet von den Auseinandersetzungen mit einer Mitarbeiterin (Fallbeispiel 17). Diese habe die Leiterin mehrfach vor Eltern berichtet und nach Ansicht von Frau Ackermann damit ihre Autorität als Führungskraft öffentlich infrage gestellt. Sie erwarte von ihren Mitarbeitenden, dass sich diese in der Öffentlichkeit loyal gegenüber der Einrichtung sowie gegenüber ihr als Führungskraft verhielten.

Ressourcen können ebenfalls als situative oder situationsübergreifende Einflussfaktoren wirken. Ressourcen können auf der einen Seite bereits ausreichend vorhanden sein oder Handlungsspielräume können durch zusätzliche Ressourcen vergrößert werden. Auf der anderen Seite verringern fehlende oder sich reduzierende Ressourcen potenziell die strategischen Optionen.

Eine wichtige Ressource kann die Unterstützung durch andere Personen, wie zum Beispiel Kolleginnen und Kollegen sein. Kollegiale Solidarität habe beispielsweise Dr. Bernd Bender erfahren, als es vor dem Hintergrund einer Abifeier zu eskalierendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern gekommen sei (Fallbeispiel 4). Zu dieser Zeit habe er keinen Stellverteter oder Stellvertreterin gehabt und die Schüler:innen und Eltern seien aufgrund der Abiturrede von Herrn Bender wütend auf ihn gewesen. Er habe sich in dieser Situation sehr isoliert gefühlt. Hilfreich sei für ihn dabei die Rückendeckung gewesen, die er aus dem Kollegium bekommen habe.

Auch die Unterstützung durch externes Fachpersonal wird in vielen Fallbeispielen thematisiert. Dazu gehören etwa die Hilfe durch Psychologinnen und Psychologen einer psychologischen Beratungsstelle (Fallbeispiel 5), die Einschaltung einer auf sexuellen Missbrauch spezialisierten Beratungsstelle (Fallbeispiel 7) oder die musikalische Unterstützung durch Künstler:innen im Rahme einer größeren Musicalaufführung (Fallbeispiel 47).

Eine Ressource kann darüber hinaus ebenso ein stabiles privates Umfeld sein. Nach Ansicht von Eveline Eichin ist es vorteilhaft, „*wenn man privat nicht zu viele anstrengende Baustellen hat*“ (EE, 71:32), um die Tätigkeit als pädagogische Leitungskraft angemessen ausüben zu können. Auch Hannelore Huber ist der Meinung, dass man im Beruf umso mehr Ressourcen habe, je gefestigter man im privaten Umfeld sei. Linda Lohmann sei dankbar dafür, dass sie einen Ehemann mit viel Einfühlungsvermögen habe. Dieser bekomme hin und wieder die Wut, welche die Kita-Leiterin nicht an ihren Mitarbeitenden auslassen möchte, zu spüren.

Die von den Führungskräften angeführten vorhandenen Ressourcen können sich ebenso auf konkrete materielle Aspekte beziehen, wie etwa ein angemessenes Fort- und Weiterbildungsbudget der Einrichtung (Fallbeispiel 18).

In etlichen Situationsbeschreibungen finden sich jedoch auch Hinweise darauf, dass die benötigten und/oder gewünschten Ressourcen nicht ausreichend zur Verfügung standen beziehungsweise vorhandene Ressourcen sich reduziert haben. Von den pädagogischen Führungskräften werden die fehlende Unterstützung durch übergeordnete Behörden (Fallbeispiel 2), die fehlende Unterstützung durch schulinternes Fachpersonal (Fallbeispiel 5), nicht besetzte Stellen der stellvertretenden Leitung (Fallbeispiel 4), die Abwesenheit von Vorgesetzten (Fallbeispiel 6), begrenzte finanzielle Mittel der öffentlichen Hand sowie die defizitäre Haushaltslage der Kommune (Fallbeispiele 33 und 36), die Unterbezahlung der Erzieher:innen trotz Fachkräftemangel (Fallbeispiele 16, 17, 18, 19, 32, 33), ein Mangel an Kita-Plätzen – verschärft durch den Rechtsanspruch der Eltern (Fallbeispiele 38 und 39) – und hohe Krankenstände (Fallbeispiel 33) thematisiert.

Jede Organisation verfügt über spezifische Charakteristika. Diese Merkmale der Organisation können ebenfalls als situationsbezogene oder situationsübergreifende Wirkfaktoren ihre Einflüsse entfalten. Beispiele, die in den Interviews genannt werden, sind etwa das Leitbild der Einrichtung (Fallbeispiel 4), das pädagogische Konzept der Bildungseinrichtung (Fallbeispiele 10, 16, 29, 44), die Ansprüche der Institution an ihre Auszubildenden (Fallbeispiel 19), die Unternehmenskultur bezüglich des Umgangs mit Kündigungen (Fallbeispiel 15), fehlende Zielvorgaben (Fallbeispiel 34), ein bilinguales Profil der Institution (Fallbeispiel 22) sowie Erfahrungen der Einrichtung mit der Nachqualifizierung von Mitarbeitenden aufgrund von in Deutschland nicht anerkannten Berufsabschlüssen (Fallbeispiel 22).

Auch bestimmte Eigenschaften und Merkmale von Personen können sich als situativ oder situationsübergreifend wirksame Einflussfaktoren erweisen. Im Datenmaterial treten solche Aspekte vor allem in drei Varianten auf: Eigenschaften der Führungskräfte, Merkmale der Klientel/Eltern sowie Dispositionen von Mitarbeitenden. Prinzipiell können sich aber die Eigenschaften und Merkmale von allen Personen, die in den jeweiligen Situationen als Akteurinnen und Akteure in Erscheinung treten, als relevant erweisen.

Auf Basis des Datenmaterials konnten unter anderem folgende Eigenschaften und Merkmale der Klientel beziehungsweise von Eltern rekonstruiert werden: entwicklungspezifische Auffälligkeiten wie eine vermutete Hochbegabung bei gleichzeitiger Unterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (Fallbeispiel 41), eine faktisch vorhandene Hochbegabung (Fallbeispiel 5), Defizite beim Lernstoff (Fallbeispiel 42), die Wiederholung der Jahrgangsstufe (Fallbeispiel 12), alleinerziehende Elternteile (Fallbeispiel 41), eine unterstellte psychische Störung (Fallbeispiel 1), eine kriminelle Vergangenheit und Geldschulden (Fallbeispiel 11) sowie ehrenamtliche Aktivitäten im Elternbeirat (Fallbeispiele 9, 13, 14).

Auch bei den Mitarbeitenden können Eigenschaften und Merkmale identifiziert werden, die situativ oder situationsübergreifend wirksam geworden sind. Dazu zählen beispielsweise die Unterstellung einer erhöhten Empfänglichkeit für die Intrigen anderer Kolleginnen und Kollegen (Fallbeispiel 16), von illoyalem Verhalten (Fallbeispiel 28) sowie von Kompetenzdefiziten (Fallbeispiel 29), Alters- und Geschlechter-

unterschiede zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden (Fallbeispiele 16, 29, 39), spezifische Qualifikationen und Kompetenzen (Fallbeispiele 18 und 28) und bestimmte Merkmale des familiären Hintergrundes (Fallbeispiele 21 und 22).

Schließlich gibt es aufseiten der pädagogischen Führungskräfte persönliche Eigenschaften und personenbezogene Merkmale, die sich im Zuge der Analyse als relevant erwiesen haben. Dies umfasst etwa die Werte und Einstellungen der Führungskräfte (Fallbeispiele 15, 23, 31, 32, 37), persönliche Vulnerabilitäten und Ängste (Fallbeispiel 16, 34, 38) sowie der eigene Arbeits- und Organisationsstil (Fallbeispiele 31 und 34).

Die Qualität einer Beziehung kann erheblichen Einfluss darauf haben, wie die Akteurinnen und Akteure mit krisenhaften Situationen umgehen. Im Datenmaterial finden sich zum einen Beispiele dafür, dass sich grundlegend positive Beziehungen zwischen den jeweils relevanten Akteurinnen und Akteuren günstig auf den Verlauf krisenhafter Ereignisse ausgewirkt haben. So berichtet etwa Linda Lohmann, dass sie prinzipiell eine gute Arbeitsbeziehung zum Bürgermeister als ihrem Vorgesetzten habe und sie einen respektvollen Umgang miteinander pflegen, auch wenn sich Frau Lohmann erfolgreich gegen die Absicht des Bürgermeisters gewehrt habe, den Bewegungsraum in ihrer Einrichtung in einen regulären Gruppenraum umzuwandeln (Fallbeispiel 39). Eveline Eichin beschreibt ihren Vorgesetzten, den Schulleiter des Gymnasiums, an dem sie als stellvertretende Schulleiterin arbeitet, als kulant, nicht nachtragend und sehr präsent (Fallbeispiel 30). Aufgrund eines zwar vereinbarten, aber nicht zustande gekommenen Gespräches und dem damit verbundenen Gefühl der Nichtbeachtung durch ihren Vorgesetzten habe Frau Eichin diesen vor einer Mutter brüskiert. Nach diesem Vorfall hätten sie einige Zeit gebraucht, um sich einander wieder anzunähern.

Zum anderen gibt es aber auch Beziehungskonstellationen, die krisenhafte Entwicklungen begünstigen oder die Lösung von Konflikten erschweren. Ein solches Beispiel findet sich im Interview mit Linda Lohmann, die davon berichtet, wie eine befreundete ehemalige Leitungskraft aufgrund einer Erkrankung vom Träger als Mitarbeiter in ihre Einrichtung versetzt worden sei (Fallbeispiel 29). Dies habe zunehmend für Spannungen gesorgt und der Kita-Leiterin sei es schwergefallen, Kritik zu äußern und notwendige Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen. Der Konflikt habe schließlich nur durch den Vorruhestand des Kollegen gelöst werden können.

Zeitliche Merkmale können ebenfalls als situativ oder situationsübergreifend wirksame Einflüsse in Erscheinung treten. So spielt in einigen krisenhaften Situationen der Zeitpunkt der Eskalation eine entscheidende Rolle beziehungsweise dieser steht in einem engen Zusammenhang mit anderen Ereignissen. Die Auseinandersetzungen zwischen Kolleginnen und Kollegen, von denen Eveline Eichin berichtet (Fallbeispiel 24), eskalierten kurz vor einer geplanten Theateraufführung. Dadurch sei die öffentliche Darbietung der Schüler:innen und auch die Reputation der Schule ernsthaft gefährdet gewesen. Im Kontext eines Abstreiches habe sich ein Vorfall ereignet, den Eveline Eichin schildert (Fallbeispiel 2). Eine ehemalige Schülerin habe die Vorwürfe erhoben, dass eine Lehrkraft ihr gegenüber körperlich übergriffig ge-

worden sei. Dr. Klaus Klett erläutert, wie sich an seiner Schule verschiedene Akteursgruppen für die veränderte Zeitstrukturierung des Schultages engagiert hätten (Fallbeispiel 45). Während der Abiturprüfungen sei es jedoch zu einer zeitweisen Einschränkung in der Dynamik des Organisationsentwicklungsprozesses gekommen und anschließend habe der Schulleiter die Beteiligten wieder motivieren müssen, sich aktiv einzubringen.

Eine weitere zeitliche Dimension ist die Dauer von Ereignissen und Prozessen. Die Veränderung der Zeitstrukturierung des Schultages, von der Dr. Klaus Klett berichtet (Fallbeispiel 45), sei ein Prozess gewesen, der sich über ein gesamtes Schuljahr erstreckt habe. Angelika Ackermann beschreibt Konflikte mit Mitarbeitenden, die über einen Zeitraum von sechs Monaten immer weiter eskaliert seien (Fallbeispiel 16).

Schließlich können zeitliche Aspekte ihre Einflüsse auch in Form historischer Kontextualisierungen oder aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen entfalten. So spielen in einigen der rekonstruierten emotional konnotierten Episoden, von denen die pädagogischen Führungskräfte berichten, die sogenannten „Sozialen Medien“ und neue Technologien wie das Internet eine entscheidende Rolle (Fallbeispiele 9 und 12). Linda Lohmann berichtet von einer länger zurückliegenden Situation, in der sie im Rahmen eines Elternabends mit den Vorwürfen eines Vaters konfrontiert worden sei (Fallbeispiel 13). Damals habe es noch keinen Orientierungsplan gegeben, auf dessen Grundlage die Kita-Leiterin ihr professionelles Handeln hätte legitimieren können. Vor allem die Leitungskräfte im Bereich der Schule berichten davon, dass sie bei ihrer Klientel eine zunehmende Bereitschaft wahrnehmen würden, Konflikte auf der formaljuristischen Ebene auszutragen, anstatt diese im persönlichen Gespräch zu klären (Fallbeispiel 2).

Bei der Analyse des Datenmaterials konnten außerdem räumliche Aspekte identifiziert werden, welche sich in Bezug auf die emotional konnotierten Situationen als relevant erwiesen haben. Die Situation, in der Eveline Eichin eine Schülerin über den tödlichen Unfall von deren Schwester informieren musste, sei dadurch erschwert worden, dass sich die Eltern des Mädchens zum Zeitpunkt des Vorfalls in den USA aufgehalten hätten (Fallbeispiel 6). Aufgrund mangelnder Kita-Plätze habe der Träger der Einrichtung von Linda Lohmann mehrere Standorte bezüglich einer möglichen Erweiterung geprüft (Fallbeispiel 38). Schließlich sei aber nur die Einrichtung von Linda Lohmann dafür infrage gekommen. Dies habe in der Folge zu Konflikten mit der benachbarten Grundschule geführt, dessen Leiter sich gegen die Erweiterung gewehrt habe.

Außergewöhnliche Ereignisse und besondere Herausforderungen können nicht nur in Form ursächlicher Bedingungen oder als Kern der emotional konnotierten Situationen in Erscheinung treten (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3), sondern auch als kontextuelle Einflussfaktoren. Beispiele aus dem Datenmaterial sind etwa ein Mobbingvorfall in der Schule im Zusammenhang mit dem als konfrontativ wahrgenommenen Verhalten einer Mutter (Fallbeispiel 9), die privaten Schicksalsschläge einer Mitarbeiterin, die von Hannelore Huber in Verbindung mit der Nichtanerkennung von deren

im Ausland erworbener Berufsqualifikation thematisiert werden (Fallbeispiel 22), die aufgrund seines sozial auffälligen Verhaltens zunehmende Isolation eines Schülers in seiner Klasse (Fallbeispiel 42) oder die Unberechenbarkeit einer Krebserkrankung (Fallbeispiel 21).

Der Umgang der Akteurinnen und Akteure mit bestimmten emotional aufgeladenen Phänomenen wird in einigen Fällen auch dadurch beeinflusst, dass dabei gesellschaftlich tabuisierte beziehungsweise schambesetzte Themen berührt werden. Häufig steht hierbei das Thema Sexualität in irgendeiner Form im Vordergrund. Beispiele aus den Interviews sind der Vorwurf der sexuellen Belästigung (Fallbeispiel 3), ein sexueller Missbrauch (Fallbeispiel 7), die kindliche Sexualität (Fallbeispiele 10 und 44) oder die eigene sexuelle Sozialisation beziehungsweise die persönlichen sexuellen Erfahrungen (Fallbeispiel 44).

4.6 Was bleibt? Die Konsequenzen

Konsequenzen

- Bedrohungssituation und Krisen: Prävention, Lösung, Eskalation und Chronifizierung
- Reputations-/Autoritätsverlust von Organisation und/oder Person
- Gefühlsevokation und Deemotionalisierung
- Lernmomente
- Strukturelle und organisationale Veränderungen

Wie in Kapitel 4.4 gezeigt wurde, verwenden die pädagogischen Führungskräfte, aber auch die anderen in den jeweiligen Situationen beteiligten Personen, eine Reihe von Interaktions- und Handlungsstrategien sowie Routinehandlungen, mit denen sie auf das Phänomen reagieren beziehungsweise damit umgehen. Aus dem Umgang der Akteurinnen und Akteure mit den jeweiligen Phänomenen ergeben sich Konsequenzen, die in diesem Kapitel dargestellt werden.

Allgemein betrachtet lassen sich Konsequenzen hinsichtlich ihrer Valenz unterscheiden, ob die Folgen also positiv oder negativ sind. Konsequenzen, die aus dem Umgang der handelnden Personen mit den Phänomenen resultieren, können darüber hinaus entweder als einzelne Konsequenz oder zusammen mit anderen Konsequenzen in Erscheinung treten.³³⁵ Konsequenzen lassen sich auch hinsichtlich zeitlicher Aspekte unterscheiden, beispielsweise ob sie von kürzerer oder längerer Dauer sind, und ob sie unmittelbar oder zeitlich verzögert eintreten. Eine zentrale Unterscheidung der Konsequenzen kann schließlich unter dem Gesichtspunkt erfolgen, auf wen sich diese beziehen. Die Folgen aus dem Umgang der Akteurinnen und Akteure mit den Phänomenen der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes

³³⁵ In einem Fall (Fallbeispiel 41) konnte keine Konsequenz identifiziert werden. Wahrscheinlich hängt dies damit zusammen, dass die geplante Tätigkeit der Führungskraft – die Fahrt mit der Mutter und dem vermutlich hochbegabten Jungen zur pädaudiologischen Abklärung ins Universitätsklinikum – zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht erfolgt ist.

sowie den Phänomenen der (Re-)Integration und Generativität (vgl. Kapitel 4.2) können sich zum einen für einzelne oder mehrere Personen oder Personengruppen ergeben. Dies können zum Beispiel die Führungskräfte selbst, Kinder, Jugendliche, Eltern, Mitarbeitende, Trägerverantwortliche, Vorgesetzte oder Kooperationspartner sein. Zum anderen können sich die Konsequenzen aber auch auf die gesamte Organisation beziehen.

Alle Konsequenzen, die bezüglich des Umgangs der pädagogischen Führungskräfte und der anderen beteiligten Personen mit den Phänomenen rekonstruiert wurden, lassen sich folgenden fünf zentralen Kategorien zuordnen: 1. Bedrohungssituationen und Krisen: Prävention, Lösung, Eskalation und Chronifizierung, 2. Reputations-/Autoritätsverlust von Organisation und/oder Person, 3. Gefühlsevokation versus Deemotionalisierung, 4. Lernmomente, 5. Strukturelle und organisationale Veränderungen. Diese fünf Kategorien werden im Folgenden beschrieben und anhand von Datenbeispielen veranschaulicht.

4.6.1 Bedrohungssituationen und Krisen: Prävention, Lösung, Eskalation und Chronifizierung

Eine der beiden Schlüsselkategorien emotionaler Professionalität pädagogischer Führungskräfte ist, wie in Kapitel 4.2 gezeigt wurde, die Kategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“. In vielen Fällen beziehen sich die von den in den jeweiligen Situationen beteiligten Akteurinnen und Akteuren angewandten Handlungs- und Interaktionsstrategien somit auf Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustszenarien. Aus dem Umgang der Akteurinnen und Akteure mit diesen Situationen ergeben sich bestimmte Konsequenzen. Die Handlungs- und Interaktionsstrategien der Akteurinnen und Akteure können einerseits dazu beitragen, dass Krisen und Bedrohungssituationen eskalieren oder sich verfestigen und dadurch einen chronischen Charakter annehmen. Andererseits können die Akteurinnen und Akteure mit ihrem Handeln dafür sorgen, dass es zu einer Deeskalation oder gar Überwindung beziehungsweise Lösung von solchen kritischen Situationen kommt. Schließlich gibt es Strategien, mit denen präventiv zukünftigen Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustsituationen vorgebeugt werden kann.

Im Idealfall sorgen die Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Routinehandlungen der Akteurinnen und Akteure im Umgang mit den Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustsituationen dafür, dass diese Krisen und Konflikte gelöst werden können. Tatsächlich ist es so, dass sich im Datenmaterial viele Situationsbeispiele finden lassen, in denen eine Krise gelöst beziehungsweise ein Konflikt geklärt werden konnte.

Die Lösung eines Konfliktes kann sich beispielsweise dadurch bemerkbar machen, dass die zuvor eingeschränkte Funktionsfähigkeit einer Organisation wieder vollständig hergestellt wird. Ebenso kann die Klärung einer krisenhaften Situation auch in der Sicherung und Bestandswahrung des *Status quo* bestehen. Ein Beispiel dafür ist etwa die Abwendung einer drohenden Klassenzusammenlegung kurz vor dem Abitur, die Dr. Klaus Klett gemeinsam mit Elternvertreterinnen und -vertretern

durch eine Sonderregelung beim Regierungspräsidium habe erreichen können (Fallbeispiel 14).

In einigen Fällen konnte eine Klärung des Konfliktes nur durch eine Kündigung erreicht werden oder dadurch, dass Personen die Organisation – sei es auf eigenen Wunsch hin oder gezwungenermaßen – dauerhaft verlassen haben. Angelika Ackermann schildert den eskalierenden Konflikt mit einer Erzieherin, der durch eine supervisionsbedingte Kündigung der Mitarbeiterin beendet worden sei (Fallbeispiel 16). Nicht immer ist es für die Klärung eines Konfliktes jedoch nötig, sich dauerhaft von einem Organisationsmitglied zu trennen. So berichtet Dr. Klaus Klett vom temporären Unterrichtsausschluss einer Schülerin, mit der man deren sozial auffälliges Verhalten habe sanktionieren wollen, ohne sie dabei endgültig innerhalb der Klassengemeinschaft zu isolieren (Fallbeispiel 12).

Die Lösung eines Konfliktes kann sich überdies darin zeigen, dass bestehende Beziehungen und Vertrauensverhältnisse wiederhergestellt beziehungsweise gestärkt werden. Durch den gemeinsamen mehrwöchigen Trauerprozess, von dem Dr. Bernd Bender in Zusammenhang mit dem Tod eines Schülers berichtet, sei man als Schulgemeinschaft noch enger zusammengerückt (Fallbeispiel 5). Hannelore Huber berichtet, wie sie sich besonders für eine Mitarbeiterin engagiert habe, deren im Ausland erworbene Qualifikation als Erzieherin in Deutschland nicht anerkannt worden sei (Fallbeispiel 22). Durch das Engagement der Führungskraft habe die Mitarbeiterin einen Ausbildungsplatz bekommen und eine drohende Kündigung habe abgewendet werden können. Die Dankbarkeit der Mitarbeiterin äußere sich nach Ansicht von Frau Huber in deren besonderem Arbeitsengagement sowie einer starken Bindung an die Organisation.

Die Strategien der Akteurinnen und Akteure können auf der einen Seite somit zu einer Lösung, Überwindung, Deeskalation und Prävention von Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustszenarien sowie anderen krisenhaften Situationen beitragen. Auf der anderen Seite gibt es dysfunktionale Strategien, die dafür sorgen, dass Konflikte und Krisen eskalieren oder sich chronifizieren.

Eine Eskalation von Konflikten kann sich beispielsweise darin zeigen, dass Meinungsverschiedenheiten zwischen Personen zu einer Organisationskrise ausarten und sich diese organisationale Verlaufskurve schließlich sogar auf das professionelle Kerngeschäft auswirkt. Von einer solchen Eskalation berichtet Angelika Ackermann. Die Leiterin einer Kindertagesstätte habe eine Mitarbeiterin eingestellt, mit der es zunächst Auseinandersetzungen hinsichtlich des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung gegeben habe (Fallbeispiel 16). Der Konflikt habe sich zunehmend „*verhärtet*“ (AA, 09:34) und die Mitarbeiterin habe sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen gegen Frau Ackermann verbündet. Schließlich sei eine Supervision durchgeführt worden, woraufhin die Mitarbeiterin gekündigt habe. Im Nachgang dieser Führungs- und Organisationskrise sei Angelika Ackermann auch von Eltern rückgemeldet worden, dass diese ebenfalls die schwierige Situation innerhalb der Einrichtung beziehungsweise des Teams wahrgenommen hätten.

Eine weitere Form, in der die Eskalation einer Krise sichtbar werden kann, ist die Verlagerung von Konflikten auf die formaljuristische Ebene. Eveline Eichin berichtet von einem Vorfall, der sich in Zusammenhang mit dem Abstreich ereignet habe (Fallbeispiel 2). So habe eine ehemalige Schülerin behauptet, dass eine Lehrkraft ihr gegenüber körperlich übergriffig geworden sei und sie am Arm gezerrt habe. In dem gemeinsamen Gespräch zwischen der Lehrkraft, der Schülerin und der stellvertretenden Schulleiterin habe sich der Lehrer für sein Verhalten entschuldigt. Das Mädchen habe die Entschuldigung zunächst akzeptiert, sei anschließend jedoch trotzdem zur Polizei gegangen und habe sich dort erkundigt, ob der Vorfall für eine Anzeige wegen Körperverletzung ausreiche. Außerdem habe sie vonseiten der Schulleitung erwartet, dass diese den Vorfall beim Regierungspräsidium melde. Frau Eichin fühle sich in solchen Situationen etwas hilf- und ratlos, da sie den Eindruck habe, dass sich Konflikte immer weniger auf der „zwischenmenschlichen Ebene“ (EE, 42:29) lösen lassen, sondern stattdessen von Schülerinnen bzw. Schülern und Eltern immer häufiger und schneller auf der formaljuristischen Ebene ausgetragen werden.

Eskalierende Konflikte können sich auch darin zeigen, dass die Krise den ausschließlich professionellen Kontext verlässt und sich auf das Privatleben von Personen auswirkt. So schildert beispielsweise Dr. Bernd Bender die Auseinandersetzung mit einem von ihm als „querulatorisch“ (BB, 67:19) wahrgenommenen Mitarbeiter (Fallbeispiel 20). Dieser habe die von ihm als Schulleiter betriebene Organisationsentwicklung torpediert und versucht, jegliche Veränderungen zu verhindern. Teilweise sei das Verhalten dieses Lehrers übergriffig gewesen, wenn dieser beispielsweise, laut Dr. Bender ihm nicht zustehende, Gespräche mit dem Schulträger geführt habe. Der Konflikt habe sich schließlich sogar bis in sein Privatleben hinein ausgewirkt und insbesondere seine Ehefrau sehr belastet. Nur durch eine Versetzung des Kollegen habe der Konflikt schließlich gelöst werden können.

Eine weitere Konsequenz hinsichtlich des Umgangs mit Bedrohungs-, Verletzungs- und Verlustszenarien ist die Chronifizierung und Verfestigung von Konflikten, Krisen und ungünstigen Zuständen. So gebe es in der Einrichtung von Linda Lohmann (Fallbeispiel 38) aktuell nicht genügend Plätze für Kinder. Daher habe der Träger beschlossen, die Einrichtung von Frau Lohmann zu erweitern. Kurz vor der Gemeinderatssitzung, in welcher die Erweiterung formal habe genehmigt werden sollen, sei es zu einer Intervention durch den Grundschulleiter gekommen. Der Schulleiter habe in einem kurzfristig beim Bürgermeister anberaumten Gespräch darauf gedrängt, dass das Gebäude mit einem zusätzlichen Abstand von zehn Metern zur Schule errichtet werde. Dieser Wunsch sei jedoch abgelehnt worden. Auch der Gemeinderat habe in seiner Sitzung den geplanten Standort genehmigt. Seitdem sei die Kommunikation zwischen dem Schulleiter und ihr „äußerst gestört“ (LL, 43:50), obwohl man eigentlich zur Zusammenarbeit verpflichtet sei. Linda Lohmann hoffe, dass sich der Schulleiter entweder versetzen lasse oder dass er sich wieder kooperativ verhalte.

4.6.2 Reputations-/Autoritätsverlust von Organisation und/oder Person

Als zweite zentrale Gruppe von Konsequenzen wurde die Kategorie „Reputations-/Autoritätsverlust von Organisation und/oder Person“ gebildet. Die dieser Kategorie zugeordneten Konsequenzen lassen sich dahingehend unterscheiden, ob sich der Reputationsverlust auf eine gesamte Organisation oder auf einzelne beziehungsweise mehrere Personen bezieht. Bezüglich des Reputationsverlustes lassen sich darüber hinaus Konsequenzen, bei denen es bereits zu einem Verlust des Ansehens einer Organisation oder einer Person gekommen ist, von Konsequenzen unterscheiden, bei denen ein Reputationsverlust zunächst nur droht. Schließlich gibt es noch die Variante, dass drohende organisations- oder personenbezogene Reputationseinbußen erfolgreich abgewendet werden konnten. Bei den auf Personen bezogenen Reputations- und Autoritätsverlusten lassen sich wiederum zwei Formen voneinander abgrenzen: Verluste der Anerkennung, die sich auf die Führungskräfte beziehen einerseits und Reputationsverluste von weiteren Personen andererseits. Im Folgenden werden einige Beispiele aus den geführten Interviews herangezogen, um aufzuzeigen, dass auch die Kategorie „Reputations-/Autoritätsverlust von Organisation und/oder Person“ in den empirischen Daten gegründet ist.

Felix Fischer berichtet, wie einem Dozenten von einer Auszubildenden vorgeworfen worden sei, dass dieser sie sexuell belästigt habe (Fallbeispiel 3). Der Leiter einer Weiterbildungseinrichtung habe zunächst versucht, sich ein Bild von dem Vorfall zu machen. Jedoch seien immer neue Varianten des vermeintlichen Tathergangs aufgetaucht, je mehr Gespräche er geführt habe. Als Führungskraft sehe er sich in der Verantwortung, seine Mitarbeitenden so lange zu schützen, bis deren Schuld bewiesen sei. Denn wenn man einmal mit solchen Vorwürfen konfrontiert sei, könne dadurch sehr schnell der Ruf der betreffenden Person für immer ruiniert werden. Hätte sich hingegen herausgestellt, dass der Dozent tatsächlich übergriffig geworden sei, hätte sich Herr Fischer auch nicht mehr hinter die Lehrkraft gestellt. Diese hätte sich dann selbst für ihr Verhalten verantworten müssen. In der damaligen Situation hätten schließlich einige Mitschülerinnen bestätigt, dass nichts vorgefallen sei, der Dozent sich also nichts zuschulden habe kommen lassen. Die Situation habe Felix Fischer jedoch deutlich vor Augen geführt, dass man ohne eigenes Zutun in eine existenziell bedrohliche Lage geraten und nichts dagegen unternehmen könne. Es stünden dann Anschuldigungen im Raum, die man nie mehr ganz loswerden würde. Wäre dieser Vorfall an die Öffentlichkeit gelangt, so sei sich Herr Fischer sicher, wäre dies sowohl für den Ausbilder als auch die Institution eine „*Rufschädigung sondergleichen*“ (FF, 64:25) gewesen, auch wenn sich schließlich herausgestellt hätte, dass der Vorwurf unbegründet gewesen sei.

Darüber hinaus finden sich im Datenmaterial weitere Beispiele für Rufschädigungen und Reputationsverluste von Organisationen und Personen wie etwa die Diskreditierung und Rufschädigung von Lehrkräften im Internet (Fallbeispiel 9), der drohende Reputationsverlust einer Schule durch einen Konflikt unter Kolleginnen und Kollegen (Fallbeispiel 24) oder die Konfrontation eines Schulleiters mit den Anschuldigungen eines Arbeitskreises (Fallbeispiel 28).

4.6.3 Gefühlsevokation und Deemotionalisierung

In vielen Fallbeispielen sorgen die von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren eingesetzten Interaktions- und Handlungsstrategien sowie Routinehandlungen dafür, dass als Konsequenz aus diesem Umgang mit dem jeweiligen Phänomen bestimmte Gefühle und Emotionen entstehen. Dieses Evozieren von Gefühlen kann bei einzelnen Personen stattfinden, ein Kollektiv oder die gesamte Organisation betreffen. Die bei einzelnen Personen erzeugten Gefühle können sich entweder auf die pädagogischen Führungskräfte selbst oder auf andere Beteiligte beziehen. Des Weiteren lassen sich die evozierten Gefühle danach unterscheiden, ob diese von den Personen als angenehm oder als unangenehm erlebt werden. Anstatt eines Evozierens von Gefühlen und Emotionen ergibt sich in manchen Fällen hingegen als Konsequenz aus dem Umgang mit dem Phänomen eine Deemotionalisierung. Das bedeutet, Gefühle und Emotionen verschwinden oder werden in ihrer Intensität abgeschwächt.

Im Datenmaterial finden sich zahlreiche Beispiele für Situationen, in denen die Interaktions- und Handlungsstrategien der beteiligten Akteurinnen und Akteure bei den Führungskräften Emotionen und Gefühle ausgelöst haben. Linda Lohmann beschreibt, wie sie als Leiterin einer Kindertagesstätte zu einem Gespräch ins Rathaus zitiert worden sei (Fallbeispiel 32). Bei dem Gespräch seien mehrere Vorgesetzte – unter anderem der Bürgermeister – sowie der Personalrat anwesend gewesen. Grund für das Gespräch seien die Anschuldigungen ehemaliger Mitarbeiterinnen gewesen, welche diese in einem Brief formuliert hätten. Die Leiterin habe sich über die Intransparenz bezüglich des Gesprächsanlasses geärgert. Geärgert habe sich Frau Lohmann ebenfalls darüber, dass man den ehemaligen Mitarbeiterinnen eine solche Plattform geboten habe, obwohl diese bei dem Gespräch selbst nicht anwesend gewesen seien und bereits vor über einem Jahr gekündigt hätten. Aus diesem Grund habe sie sich bei ihren Vorgesetzten rückversichert, ob sie denn noch deren Vertrauen habe.

Die Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Routinehandlungen, welche von den beteiligten Personen in den jeweiligen Situationen angewandt werden, können nicht nur negativ empfundene Emotionen und Gefühle auslösen, sondern auch positive. Eveline Eichin schildert, wie sie dazu beigetragen habe, die prekäre Lebenslage eines Schülers aufzudecken und in der Folge dessen Situation zu verbessern (Fallbeispiel 40). Dies habe in der stellvertretenden Schulleiterin ein Gefühl der Selbstwirksamkeit hervorgerufen.

In den Interviews lassen sich auch Situationen nachweisen, in denen Handlungs- und Interaktionsstrategien dafür gesorgt haben, dass bei mehreren Personen gleichzeitig oder sogar bei der gesamten Organisation Emotionen und Gefühle hervorgerufen wurden. So etwa die von Schulleiter Dr. Klaus Klett vorgenommene zeitliche Verlegung der Studienfahrten, die bei Teilen des Kollegiums für Frustration gesorgt habe, da eine bislang regelmäßig durchgeführte Studienfahrt nicht mehr angeboten werden können (Fallbeispiel 25).

Auch die Gefühle und Emotionen, die sich auf die gesamte Organisation auswirken, müssen jedoch keineswegs immer negativ sein. Positiv konnotiert ist beispielsweise die gelungene Musicalaufführung, von der Linda Lohmann erzählt (Fallbeispiel 47). Die Kinder ihrer Kindertagesstätte hätten zusammen mit Kindern der Grundschule und externen Musikerinnen und Musikern ein Musical vor etwa 800 Zuschauerinnen und Zuschauern aufgeführt und seien dabei unheimlich stolz auf sich selbst gewesen. Dieses gemeinschaftliche Erfolgserlebnis habe sich nachhaltig im kollektiven Gedächtnis der Organisation verankert und noch heute werde die Leiterin auf dieses Ereignis angesprochen.

Von einer Deemotionalisierung beziehungsweise deren Notwendigkeit berichtet die Kindertagesstättenleiterin Linda Lohmann im Rahmen eines Elternabends, bei dem sie mit den Vorwürfen eines Vaters konfrontiert worden sei (Fallbeispiel 13). Dieser habe sich darüber beschwert, dass es in der Einrichtung kein kollektives Basteln gebe und die Kinder etwa zum Muttertag keine Geschenke anfertigen würden. Die Führungskraft habe dem Vater zugehört und versucht, Verständnis für dessen Position zu zeigen. Ebenso habe sie eine Bloßstellung des Vaters vermeiden wollen. Gleichzeitig sei es Frau Lohmann aber wichtig gewesen, dem Vater Grenzen aufzuzeigen bezüglich dessen Einmischung in das professionelle Handeln ihrer Einrichtung. Durch eine humorvolle Intervention des Elternbeiratsvorsitzenden habe die Situation schließlich emotional geklärt und eine weitere Eskalation verhindert werden können.

4.6.4 Lernmomente

Der Umgang mit Phänomenen der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes kann aufseiten der pädagogischen Führungskräfte auch in prägenden Erfahrungen und Lernmomenten münden. Im Zusammenhang mit dem tödlichen Unfall der Schwester einer Schülerin sei Eveline Eichin von Schülerinnen und Schülern vorgehalten worden, dass die stellvertretende Schulleiterin beim Überbringen der Nachricht wenig einfühlsam gewesen sei (Fallbeispiel 6). Dies habe Frau Eichin im Nachgang des Vorfalls noch längere Zeit beschäftigt, da sie selbst an sich den Anspruch habe, dass sie auch in solchen Situationen professionell angemessen reagieren und ihre eigene Betroffenheit zum Ausdruck bringen könne. Dr. Klaus Klett schildert, wie er sich durch einen Schüler, dem Vandalismus vorgeworfen worden sei, provoziert gefühlt habe (Fallbeispiel 8). In dieser Situation habe der Schulleiter emotional die Kontrolle verloren und sei entgegen seinen Gewohnheiten verbal laut geworden. Dr. Klett gehe aber davon aus, dass er sich zukünftig in ähnlichen Situationen anders verhalten werde. Eveline Eichin habe im Zusammenhang mit der tödlichen Erkrankung ihrer eigenen Mutter die Erfahrung gemacht, dass es Situationen gebe, in denen es gut sei, die eigene Verletzlichkeit offen zu zeigen. Sie habe damals auch vor Kolleginnen und Kollegen geweint und im Gegenzug viel Unterstützung und Anteilnahme erfahren. Daher rate sie anderen Führungskräften, die in einer ähnlichen Lage seien, offen mit ihren Gefühlen umzugehen.

4.6.5 Strukturelle und organisationale Veränderungen

Aus dem Umgang der pädagogischen Führungskräfte und anderer beteiligter Personen mit den Phänomenen und dem Einsatz bestimmter Interaktions- und Handlungsstrategien sowie Routinehandlungen können schließlich auch strukturelle und organisationale Veränderungen resultieren. Bei den Veränderungen kann es sich um pädagogische Innovationen wie etwa die veränderte Zeitstrukturierung des Schultages (Fallbeispiel 45) oder die erfolgreiche Fertigstellung einer sexualpädagogischen Konzeption (Fallbeispiel 44) handeln. Im Datenmaterial finden sich jedoch ebenso Beispiele für Innovationen sowie strukturelle und organisationale Veränderungen, die nicht realisiert werden konnten, wie etwa ein de facto durch das Ministerium abgelehnter Projektantrag (Fallbeispiel 35) oder ein vom Gemeinderat abgewiesener Antrag bezüglich der Erweiterung der Einrichtung (Fallbeispiel 36).

Die Verhinderung struktureller und organisationaler Veränderungen kann jedoch aus der Sicht der Führungskräfte auch positiv konnotiert sein. Linda Lohmann berichtet von der Absicht des Bürgermeisters, den Bewegungsraum in ihrer Einrichtung in einen regulären Gruppenraum umzuwandeln (Fallbeispiel 39). Frau Lohmann habe sich jedoch gegen dieses Ansinnen ihres Vorgesetzten gewehrt, da sie einen solchen infrastrukturellen Eingriff nicht mit ihrer Fürsorgepflicht gegenüber den ihr anvertrauten Kindern vereinbaren können. Sie habe daher versucht, die politischen Parteien des Gemeinderates von ihrer Position zu überzeugen. Bei der Abstimmung habe der Gemeinderat schließlich auch die vom Bürgermeister beabsichtigte Veränderung mit knapper Mehrheit abgelehnt.

Weitere strukturelle und organisationale Veränderungen, die sich im Datenmaterial identifizieren lassen, sind beispielsweise die Änderung der Hausordnung als Konsequenz auf den Schusswaffenbesitz eines Auszubildenden (Fallbeispiel 11), die Verschärfung einer bereits angespannten Personalsituation durch die Kündigung einer Mitarbeiterin nach einer nicht bewilligten Fortbildung (Fallbeispiel 18), die Möglichkeit, durch die zeitliche Verlegung der Studienfahrten im Schuljahr andere Studienfahrten als bisher anbieten zu können (Fallbeispiel 25) oder die Erweiterung eines Gebäudes aufgrund mangelnder Kita-Plätze (Fallbeispiel 38).

4.7 Emotional konnotierte Spannungsverhältnisse und Paradoxien im professionellen Handeln pädagogischer Führungskräfte

„Menschen und Situationen sind unvorhersehbar – wie alles andere auch.“

(Chödrön, 2014, S. 32)

Emotional konnotierte Spannungsverhältnisse und Paradoxien

- Emotionale Rigidität und Suppression von Gefühlen vs. unkontrollierte emotionale Expressivität und emotionaler Kontrollverlust
- Eigene emotionale Bedürftigkeit vs. emotionale Bedürftigkeit Dritter
- Emotionale Indifferenz beim geduldigen Zuwarten vs. notwendiges Eingreifen
- Die Unmöglichkeit von emotionaler Neutralität: strikte Gleichbehandlung vs. Gewährung von Sonderrechten
- Trennung/Verbindung von lebensweltlich-kontextualisierter und berufsgewandener Emotionalität
- Emotionale Nähe vs. emotionale Distanz
- Emotionale Überformung des Spannungsverhältnisses der Zuweisung organisationaler und professioneller Eigenverantwortung einerseits und organisationaler Sachzwänge und heteronomer Einflüsse andererseits
- Emotionale Reaktionen auf das Spannungsverhältnis von Entscheidungszwang und Handlungsdruck unter Unsicherheit und Ungewissheit
- Emotionalisierung des Spannungsverhältnisses konfligierender Interessen
- Gefahr der emotionalen Eskalation: Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit von Sanktions- und Disziplinarmaßnahmen einerseits vs. Gewährleistung von Integration, Vertrauen und Kooperation andererseits
- Emotionale Konnotation des Spannungsverhältnisses zwischen Kooperation und Konkurrenz

Im Laufe der Datenanalyse zeichnete sich immer stärker ab, dass das professionelle Handeln der pädagogischen Führungskräfte in hohem Maße durch emotional konnotierte Spannungsverhältnisse und Paradoxien geprägt ist. Bisherige Forschungsarbeiten, in denen Phänomene des professionellen Berufshandelns in pädagogischen Kontexten untersucht wurden, haben gezeigt, dass die Professionalität pädagogischer Praktiker:innen maßgeblich durch strukturelle Zwänge, Spannungsverhältnisse, Antinomien und Paradoxien geprägt ist (Helsper, 1996, 2016; Nittel, 2000, 2011; Schütze, 1996, 2000; von Hippel, 2011; von Hippel & Schmidt-Lauff, 2012).³³⁶ Insbesondere interaktionstheoretische Ansätze betonen die „fragile und störanfällige

336 Für Nittel (2011) handelt es sich um professionelle Standardparadoxien, wenn „zwei oder mehrere Erwartungen und Anforderungen, die sich handlungslogisch ausschließen, in der konkreten Handlung aber dennoch zusammenge-

Situierung des professionellen Handelns und seine grundsätzliche Anfälligkeit für paradoxe Verstrickungen“ (Helsper, 2016, S. 51). Paradoxien und Antinomien wurden bislang vorrangig für den Bereich Schule sowie die Sozialpädagogik untersucht (von Hippel, 2011). Die vorliegende Studie weist solche Spannungsverhältnisse und Paradoxien nach Kenntnisstand des Autors zum ersten Mal ausführlich und auf empirischer Grundlage bereichsübergreifend, das heißt unter Berücksichtigung von mehreren Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, für pädagogische Führungskräfte nach. Darüber hinaus werden vor allem solche Spannungsverhältnisse und Paradoxien in den Blick genommen, die eine besondere emotionale Konnotation aufweisen.³³⁷

bracht werden müssen“ (S. 49). Schütze (2000) definiert Paradoxien als „komplexe thematische Figurationen von Konstitutionsaktivitäten, die sich jeweils auf eine zentrale, gestalthaft erfassbare Problematik beziehen, deren Leistungen zur konstitutiven Bearbeitung dieser Problematik (...) aus sehr unterschiedlichen Quellen stammen“ (S. 77). Solche Paradoxien des professionellen Handelns könnten „nicht ein für alle mal hier und jetzt gelöst, sondern immer wieder nur mehr oder weniger umsichtig bearbeitet werden“ (S. 82).

- 337 Nach der Einreichung dieser Studie als Dissertationsschrift beim Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main ist – darauf hat mich der Erstgutachter dieser Arbeit hingewiesen – die Essaysammlung „Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne“ von Andreas Reckwitz (2019) erschienen. In einem dieser Essays („Erschöpfte Selbstverwirklichung: Das spätmoderne Individuum und die Paradoxien seiner Emotionskultur“) – das deutet bereits dessen Titel an – findet sich eine Abhandlung über emotionsbezogene Paradoxien. Reckwitz (2019) entfaltet in dem genannten Essay die These, „dass das Individuum und seine Lebensführung in der Spätmoderne in eine grundsätzliche Krise geraten sind“ (S. 203). Nach Ansicht von Reckwitz (2019) war und ist Selbstverwirklichung die Leitmaxime der spätmodernen Subjekte, allerdings zu dem Preis, dass diese „Subjektkultur hartnäckige Paradoxien“ (S. 204) hervorgebracht habe. Die spätmoderne Kultur sei „radikal emotionalisiert“ (S. 205), wobei diese unter anderem stark von der sogenannten Positiven Psychologie beeinflusst sei und es vor allem um die „Hervorbringung positiver Emotionen als zentralen Lebenssinn“ (S. 205) gehe. Seine Ausführungen zur Kultur positiver Emotionen des spätmodernen Subjekts kontrastiert Reckwitz (2019) mit der bürgerlichen Kultur des 19. Jahrhunderts sowie der industriellen Kultur großer Teile des 20. Jahrhunderts und konstatiert, dass Letztere eine „deutlich skeptischere Haltung gegenüber den Emotionen pflegten“ (S. 205). Das Ideal der industriellen Moderne sei ein „kühles, nüchternes Subjekt, das negative Gefühle wie Angst, Trauer oder Wut vollständig unter Kontrolle hat, das aber auch positive Emotionen wie Freude oder Lust nicht übermäßig zelebriert“ (S. 209). Emotionen, so Reckwitz (2019), „erscheinen insgesamt als Schwäche und Zeichen von Unreife, immer am Rande der Peinlichkeit“ (S. 209). Für das Subjekt der Spätmoderne und dessen „um positive Emotionen zentrierte Lebensform“ (S. 205) konstatiert Reckwitz (2019), dass diese zwar unbeabsichtigt, jedoch durchaus systematisch und in gesteigertem Maße negative Emotionen wie Enttäuschung, Frustration, Überforderung, Neid, Wut, Angst, Verzweiflung und Sinnlosigkeit hervorbringe. Reckwitz (2019) fasst diesen paradoxen Umstand wie folgt zusammen: „An die Unterseite der Positivkultur der Emotionen ist gewissermaßen eine Realität negativer Affekte geheftet, die es gar nicht geben dürfte, die aber umso hartnäckiger an ihr klebt“ (S. 206). In diesem Zusammenhang spricht Reckwitz (2019) von der „paradoxen Produktion negativer Emotionen“ (S. 206) und sieht mit der ambitionierten spätmodernen Lebensform ein erhebliches Enttäuschungsrisiko verbunden. Er relativiert, dass zwar nicht jede Enttäuschung per se problematisch sei. So könnten Enttäuschungen dazu führen, dass Erwartungen aufgegeben, Ziele verändert oder Anstrengungen verstärkt würden. Gleichwohl resümiert Reckwitz (2019): „Falls die Erwartungen jedoch kulturell tief verankert sind und wiederholte Bemühungen erfolglos bleiben, besteht die Gefahr, dass die Enttäuschungen intensive negative Emotionen erzeugen, die persistieren: entweder in der ‚nach innen‘ gerichteten Form von Trauer (über das Nichtrealisierte oder Verlorene) beziehungsweise Angst (aufgrund des Scheiterns) oder in der ‚nach aussen‘ gerichteten Form der Wut (über das Misslingen und die vermeintlich Verantwortlichen). Persistierende Enttäuschungen können daher entweder in depressives Erleben oder in aggressives Verhalten umschlagen. Es ist nicht verwunderlich, dass die spätmoderne Gesellschaft ein Depressions- wie auch ein Aggressionsproblem hat.“ (S. 233) In die ambitionierte Selbstverwirklichungskultur spätmoderner Subjekte sei jedoch – das trete immer deutlicher zutage –, „das Risiko des Scheiterns von vornherein eingebaut“ (S. 219). Mit Blick auf die vorliegende Arbeit ist nun insbesondere der Umstand interessant und relevant, dass Reckwitz (2019) aus seiner soziologischen Perspektive die paradoxe Struktur der spätmodernen Subjektkultur sich vor allem auf der Ebene der Emotionen manifestiert sieht: „Im grellen Licht der Öffentlichkeit tanzt die spätmoderne Kultur ums goldene Kalb der ‚positiven Emotionen‘ und bringt zugleich im Verborgenen und nicht nur zufällig, sondern eben systematisch negative Emotionen von erheblicher Intensität hervor“ (S. 221). Die Kultur der Spätmoderne erzeuge, so Reckwitz (2019), zunächst in erster Linie Enttäuschung, welche aus einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität entstehe. Diese Enttäuschungserfahrungen wiederum sorgen für negative Gefühle wie Angst, Trauer oder Wut. Reckwitz (2019) führt diese „spätmoderne Enttäuschungsproduktion“ (S. 221) auf sechs soziokulturelle Mechanismen zurück: das Romantik-Status-Paradox; die Wettbewerbsstruktur großer Teile des sozialen Lebens; die Perpetuierung sozialer Techniken des Vergleichens; die Fragilität des Bewertungsmaßstabs des „subjektiven Erlebens“; das kulturelle Ideal des „Ausschöpfens aller Möglichkeiten“; der Mangel an kulturellen Ressourcen, um mit negativen Unverfügbarkeiten umzugehen (siehe dazu Reckwitz, 2019, S. 221 ff.). Welche Wege

Auf Basis des Datenmaterials konnten folgende elf emotional konnotierte Spannungsverhältnisse und Paradoxien rekonstruiert werden, durch welche das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte maßgeblich geprägt wird: 1. emotionale Rigidität und Suppression von Gefühlen vs. unkontrollierte emotionale Expressivität und emotionaler Kontrollverlust, 2. eigene emotionale Bedürftigkeit vs. emotionale Bedürftigkeit Dritter, 3. emotionale Indifferenz beim geduldigen Zuwarten vs. notwendiges Eingreifen, 4. die Unmöglichkeit von emotionaler Neutralität: strikte Gleichbehandlung vs. Gewährung von Sonderrechten, 5. Trennung/Verbindung von lebensweltlich-kontextualisierter und berufsgebundener Emotionalität, 6. emotionale Nähe vs. emotionale Distanz, 7. emotionale Überformung des Spannungsverhältnisses der Zuweisung organisationaler und professioneller Eigenverantwortung einerseits und organisationaler Sachzwänge und heteronomer Einflüsse andererseits, 8. emotionale Reaktionen auf das Spannungsverhältnis von Entscheidungszwang und Handlungsdruck unter Unsicherheit und Ungewissheit, 9. Emotionalisierung des Spannungsverhältnisses konfligierender Interessen, 10. Gefahr der emotionalen Eskalation: Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit von Sanktions- und Disziplinarmaßnahmen einerseits versus Gewährleistung von Integration, Vertrauen und Kooperation andererseits, 11. emotionale Konnotation des Spannungsverhältnisses zwischen Kooperation und Konkurrenz.

Diese emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und Paradoxien werden nun im Folgenden näher beschrieben und jeweils anhand von Datenbeispielen belegt und illustriert.

4.7.1 Emotionale Rigidität und Suppression von Gefühlen vs. unkontrollierte emotionale Expressivität und emotionaler Kontrollverlust

Praktisch alle befragten Führungskräfte sind der Ansicht, dass der Umgang mit Emotionen ein wesentlicher Bestandteil ihres professionellen Handelns ist. Emotionen scheinen somit im beruflichen Alltag pädagogischer Leitungskräfte eine besondere Rolle zu spielen. Ein zentrales Spannungsverhältnis emotionaler Professionalität pädagogischer Führungskräfte bezieht sich auf die Frage, in welchen Situationen Emotionen gezeigt werden (sollen) und in welchen nicht; und wenn in einer Situation eine Emotion gezeigt werden soll, dann müssen die Leitungspersonen jeweils neu entscheiden, in welchem Maße sie dies tun. Noch komplexer wird das Ganze durch die Tatsache, dass es Emotionen gibt, die man eher zeigt, und andere, die man eher verbirgt (vgl. zu den Gefühls- und Darbietungsregeln auch Kapitel 2.1.4).

Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesem Spannungsverhältnis ist ein stark „mechanisch-technisches“ Verständnis der eigenen Gefühle, bei dem es die Leitungskraft unter allen Bedingungen möglichst vermeidet, anderen Personen ihre eigenen inneren Empfindungen zu enthüllen. Problematisch bei diesem einseitigen

führen nach Ansicht von Reckwitz (2019) nun aus dieser von ihm postulierten „Enttäuschungsspirale“ (S. 232)? Mit Blick auf die vorliegende Studie erscheint vor allem die von ihm vorgeschlagene Revision der „Ökonomisierung des Sozialen“ (S. 234) relevant (vgl. zum Beispiel Kapitel 4.5), wobei sich Reckwitz (2019) an dieser Stelle explizit auch auf den Bildungsbereich bezieht. Eine stärkere Steuerung von staatlicher Seite könne dabei die „Berechenbarkeit bestimmter Grundvoraussetzungen“ (S. 234) des Lebens verbessern.

Verständnis von emotionaler Professionalität ist die hohe Wahrscheinlichkeit, dass man vom Umfeld – beispielsweise Mitarbeitenden, Eltern oder Schülerinnen und Schülern – als distanziert und gefühllos wahrgenommen wird, wenn man als Führungskraft keinerlei Emotionen zeigt.³³⁸

So berichtet Dr. Klaus Klett im Interview von dem Fall, bei dem die Ehefrau eines jungen Kollegen an Krebs erkrankt sei. Hätte der Schulleiter in dieser Situation, als der Kollege ihm von der Erkrankung seiner Frau berichtete, keine Gefühle gezeigt, wäre seiner Ansicht nach *„auf jeden Fall ein Schaden entstanden“* (KK, 44:33). Der Kollege hätte sich durch ein solches Verhalten des Schulleiters möglicherweise nur auf seine Funktion als Lehrkraft reduziert gefühlt. Dies hätte, so die Sorge des Schulleiters, wiederum dazu führen können, dass der Kollege zukünftig nur noch seinen Dienst nach Vorschrift abgeleistet oder sogar eine Kündigung in Erwägung gezogen hätte.

Sogar ein – eigentlich von den Führungskräften selbst als unprofessionell betrachteter – emotionaler Kontrollverlust kann positive Wirkungen entfalten. Gabriele Greiner berichtet, dass sie in den Bau und anschließenden Umzug in ein neues Gebäude sehr viel Zeit und Energie investiert habe. Ihr Team habe in dieser Situation dennoch immer nur an ihr herumgenörgelt, sodass ihr irgendwann der Geduldsfaden gerissen sei und sie in das Team *„hineingebrüllt“* (GG, 15:25) habe. Das sei normalerweise nicht ihr Führungsstil und ihr in zehn Jahren auch erst ein einziges Mal passiert. In dieser Situation sei diese Reaktion ihrer Ansicht nach jedoch gut gewesen und hätte ihre Wirkungen gezeigt.

Diese Beispiele zeigen, dass es einerseits Situationen gibt, in denen es angemessen ist, als pädagogische Führungskraft deutlich Gefühle zu zeigen, und es für andere Personen befremdlich sein beziehungsweise als unprofessionell aufgefasst werden kann, wenn man dies nicht tut. Andererseits kann man sich als Führungskraft jedoch keinen regelmäßigen emotionalen Kontrollverlust erlauben. Dies würde höchstwahrscheinlich zu einer Unterminierung der Autorität als Leitungskraft führen. Denn gerade von einer Führungskraft wird häufig erwartet, dass diese etwa in Krisensituationen die Kontrolle behält, *„einen kühlen Kopf bewahrt“* (KK, 44:16) und vorgibt, was zu tun ist. Wenn eine Führungskraft zu häufig und/oder zu lange unkontrolliert ihre Emotionen offenbart, könnte dies gerade in Krisensituationen eher zu einer Eskalation oder Chronifizierung beitragen, anstatt – wie man es eigentlich von einer professionellen Führungskraft erwartet – zu einer Lösung oder Deeskalation.

Diese Zurückhaltung bestätigt die Behauptung von Goleman et al. (2002a), der zufolge viele Führungskräfte Angst davor hätten, Emotionen zu zeigen, „den Dialog auf einer emotionalen Ebene zu führen“ (S. 235). Goleman et al. (2002a) führen dies auf den Umstand zurück, dass die Leitungspersonen unsicher sind, ob sie mit den „Emotionen umgehen können, die bei einem ehrlichen Gespräch unweigerlich

338 So fordert beispielsweise auch das Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz in seiner „Handreichung für den Umgang mit Krisensituationen an Schulen“ von ihren Bediensteten, dass diese in Krisensituationen ihre Betroffenheit in Form von personalisierten Botschaften artikulieren: „Wo menschliches Leid zu beklagen ist (...) zeugt es von sozialer Kompetenz, Betroffenheit und das eigene Bedauern auszudrücken“ (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2018).

hochkommen“ (S. 235). Dies kann insofern problematisch sein, als die Führungskräfte den mit ihrer Berufsrolle verbundenen sogenannten „emotionalen Handlungsspielraum“ (Beitz, o. J.) nicht oder nur bedingt ausschöpfen. Beitz (o. J.) betont, dass die Wahrscheinlichkeit, unerwünschte oder unpassende Emotionen zu erleben, umso größer sei, je geringer der emotionale Handlungsspielraum sei. Gleichzeitig steige damit die Notwendigkeit zur Selbstregulation beziehungsweise Selbstkontrolle. Eine Person mit höherem emotionalen Handlungsspielraum sei hingegen während ihrer Tätigkeit weniger nervös und angespannt. In solchen Fällen sei das unangenehme Dissonanzgefühl geringer und man müsse weniger dysfunktionale Emotionen regulieren beziehungsweise kontrollieren. Beitz (o. J.) führt dies darauf zurück, dass es weniger Konflikte zwischen tatsächlich empfundenen und nach außen hin gezeigten Emotionen gebe. Für die pädagogischen Führungskräfte könnte es somit ratsam sein, eine vorschnelle und einseitige emotionale Rigidität, Unterdrückung und hermetische Kontrolle der eigenen Emotionen zu vermeiden. Stattdessen empfiehlt es sich, den mit der Rolle als Leitungskraft verbundenen emotionalen Handlungsspielraum auszuschöpfen. Dies könnte zu einer Reduzierung emotionaler Belastungen beitragen.

Pädagogische Führungskräfte müssen außerdem ein Gespür dafür entwickeln, in welchen Situationen das Zeigen von Emotionen angebracht ist und in welchen nicht. Die stellvertretende Schulleiterin Eveline Eichin etwa betont, dass immer, wenn es um Gespräche gehe, „Gefühle *wichtig*“ (EE, 29:27) seien. Die Gefühle können in solchen Situationen nützlich oder hinderlich sein. Sie müsse folglich in jeder Situation entscheiden, inwiefern sie die „Gefühle mit hinein werfe (.) *al/āin die Waagschale oder auch draußen lasse*“ (EE, 29:45). Dies hänge auch von der Rolle ab, die man als Leitungskraft in der jeweiligen Situation habe. Trete man beispielsweise als Moderator:in auf, zeige man möglicherweise weniger Emotionen. Möchte man sich aber jemandem, etwa als Lehrkraft, von einer persönlicheren Seite zeigen, gebe man gegebenenfalls auch etwas mehr von seinen eigenen Befindlichkeiten preis.

Außerdem müssen die pädagogischen Führungskräfte sich die Fähigkeit aneignen, ihre Emotionen in adäquat dosierter Weise auszudrücken. Bei diesem anzustrebenden Maß gilt es, neben den situationsspezifischen Aspekten zusätzlich die eigene Persönlichkeit beziehungsweise den eigenen Führungsstil sowie die Persönlichkeiten der anderen beteiligten Akteurinnen und Akteure zu berücksichtigen. So ist beispielsweise für Schulleiter Jörg Jäger Authentizität ganz wichtig und er betont: „*Der Ernste kann nicht auf heiter machen, und der Heitere kann nicht auf ernst machen*“ (JJ, 64:45). Jede pädagogische Führungskraft müsse auch im Umgang mit Emotionen ihren eigenen Stil finden.

Ein professioneller Umgang mit Emotionen und Gefühlen wird schließlich noch dadurch erschwert, dass sich diese nur bedingt kontrollieren lassen und man bei Gefühlen „*nicht auf den Knopf drücken*“ (MM, 27:32) kann, um diese auszuschalten. Trotzdem geht es letztlich, mit Blick auf einen professionellen Umgang mit dem

skizzierten Spannungsverhältnis, um eine „Kontrolle des Unkontrollierbaren“. ³³⁹ Pädagogische Führungskräfte sollten folglich über eine emotionale Einschätzungs- und Dosierungskompetenz verfügen, die es ihnen gestattet, situationsspezifisch zu entscheiden, ob eine Emotion nach außen gezeigt wird und in welchem Maße. Von pädagogischen Führungskräften wird erwartet, dass diese im Umgang mit Emotionen eine gewisse Virtuosität an den Tag legen und mit Gefühlen „jonglieren“ (MM, 41:16) können wie Artistinnen und Artisten in der Manege.

4.7.2 Eigene emotionale Bedürftigkeit vs. emotionale Bedürftigkeit Dritter

Von den Führungskräften wurden emotional aufgeladene und herausfordernde Situationen geschildert, in denen sie anderen Personen emotionale Unterstützung anbieten mussten, gleichzeitig aber auch selbst unmittelbar emotional stark betroffen waren. Angelika Ackermann schildert, wie sie von einer Mutter erfahren habe, dass der Vater sein eigenes Kind sexuell missbraucht habe und von der Polizei am Vortag verhaftet worden sei. In dieser Situation, in der sich die Mutter ihr offenbart habe, musste die Leiterin einer Kindertagesstätte zum einen die Mutter im Blick behalten und sich um diese kümmern. Zum anderen habe die Führungskraft aber gleichfalls ihre eigenen Emotionen bewältigen müssen, da auch sie selbst von dem Vorfall sehr betroffen gewesen sei. Sie beschreibt ihre eigene Befindlichkeit in der Situation wie folgt: *„Es war viel. Also ich habe gemerkt, jetzt muss ich erst einmal für mich sortieren, jetzt muss ich das erst einmal sacken lassen, verarbeiten. [...] Das war schon heftig“* (AA, 70:47).

Schulleiter Dr. Bernd Bender beschreibt ebenfalls einen Vorfall, bei welchem er sich um die Emotionalität der gesamten Schule kümmern musste, zeitgleich aber selbst auch sehr von dem Ereignis betroffen gewesen sei. So berichtet er von einem Schüler, der in seiner Freizeit tödlich verunglückt sei. Dies sei seine *„härteste Situation überhaupt“* (BB, 18:41) gewesen, die er als Schulleiter erlebt habe. Als Führungskraft sei er in der Folge dieses Ereignisses dafür verantwortlich gewesen, die Schule durch diese Krise zu steuern und den Prozess der Trauerarbeit zu begleiten. Herr Bender konstatiert, dass in einer solchen Situation *„alles an (...) der Person des Schulleiters“* (BB, 25:05) hänge. Er selbst habe sich bei diesem Krisenmanagement nur auf seine eigene Lebenserfahrung verlassen können, habe die gesamte Situation jedoch als eine *„wahnsinnige Überforderung“* (BB, 26:37) empfunden. Unterstützung habe der Schulleiter von drei Fachkräften einer psychologischen Beratungsstelle bekommen, die gleich am ersten Tag vor Ort gewesen seien. Diese hätten sich auch immer

339 Mit Reckwitz (2019) lässt sich die rekonstruierte Paradoxie „Emotionale Rigidität und Suppression von Gefühlen vs. unkontrollierte emotionale Expressivität und emotionaler Kontrollverlust“ auch soziologisch anbinden und innerhalb eines gesellschaftlichen Strukturwandels verorten. Die „Enttäuschungsproduktion“ (S. 230) der spätmodernen Gesellschaft, welche in einer gesteigerten Produktion negativer Emotionen münde, führt Reckwitz (2019) auf sechs Mechanismen zurück. Einer davon ist „das flagrante Defizit (...) im Umgang mit negativen Unverfügbarkeiten“ (S. 230). Die spätmoderne Gesellschaft versuche negative Unverfügbarkeiten – auch mithilfe des gesellschaftlich-technischen Fortschritts – zu eliminieren, um dadurch das Leben berechenbarer zu machen und Kontingenzen zu verringern. Reckwitz (2019) konstatiert: „Trotz all dieser Versuche der Kontrolle und Planung lassen sich negative Unverfügbarkeiten jedoch ganz offenkundig nicht vollständig aus dem Weg räumen. [...] Interessanterweise bietet die moderne Kultur in diesen Situationen wenig Trost.“ (S. 231) Eine Möglichkeit des Ausstiegs aus der spätmodernen Emotionskultur sieht Reckwitz (2019) in der „Affektdistanzierung“, was für ihn eine neue Form der Affektkontrolle darstellt.

wieder nach seinen Bedürfnissen erkundigt und ihm entsprechende Hilfe angeboten.

Die besondere Herausforderung bei den beiden skizzierten Ereignissen bestand für die pädagogischen Führungskräfte folglich darin, auf der einen Seite emotionale Hilfe für die beteiligten beziehungsweise betroffenen Akteurinnen und Akteure bereitzustellen. Im Falle von Angelika Ackermann war dies eine Einzelperson, die Mutter des sexuell missbrauchten Kindes. Im Fall von Dr. Bernd Bender musste eine gesamte Organisation in ihrem Trauerprozess begleitet werden. Auf der anderen Seite müssen die Führungskräfte bei solchen Ereignissen auch ihre eigenen Emotionen bewältigen. Oft werden sie damit allein gelassen und müssen eigenständig eine Balance herstellen zwischen der Bewältigung der eigenen Emotionalität und der emotionalen Hilfestellung für andere. Gerade in solchen Ausnahmesituationen kann es daher hilfreich oder sogar notwendig sein, externe Hilfe anzufordern beziehungsweise auf vorhandene Unterstützungsangebote zurückzugreifen. So hat etwa Dr. Bernd Bender die Unterstützung durch die Psychologinnen und Psychologen, die auch ihn als Schulleiter mitberücksichtigt hätten, als sehr hilfreich empfunden.

Neben diesen beiden Beispielen aus dem Datenmaterial wäre ein weiteres Szenario denkbar, bei welchem das Spannungsverhältnis zwischen der eigenen emotionalen Betroffenheit und der emotionalen Bedürftigkeit von anderen Personen noch stärker zum Tragen käme und damit die pädagogischen Führungskräfte vor ganz besondere Herausforderungen stellen würde. So könnte etwa der Fall eintreten, dass die Ehefrau eines Schulleiters an Krebs erkrankt oder dessen Kind tödlich verunglückt. Solche Schicksalsschläge werden von den Führungskräften in den Interviews thematisiert, etwa bei Eveline Eichin, die von der Krankheit ihrer Mutter berichtet, die schließlich zu deren Tod geführt habe. In der Folge solcher Ereignisse ist vermutlich in vielen Fällen mit einer emotionalen Destabilisierung der Leitungspersonen zu rechnen, die sich mehr oder weniger stark auf das berufliche Handeln auswirkt. Nun könnte es passieren, dass die Leitungskräfte zeitgleich oder zumindest zeitnah in ihrem Berufsalltag mit ähnlichen Schicksalsschlägen konfrontiert werden, etwa damit, dass ein Kollege oder dessen Ehefrau ebenfalls an Krebs erkrankt. Über letzteren Fall berichtet Dr. Klaus Klett im Interview. Es käme also zu einer Parallelität und Koinzidenz zwischen Ereignissen in der eigenen, persönlichen Biografie und ähnlich gelagerten krisenhaften Vorfällen innerhalb der Organisation. Man könnte mit Blick auf so gelagerte Fälle von einer „doppelten emotionalen Betroffenheit“ sprechen. Es ist recht wahrscheinlich, dass sich in einer solchen Situation die emotionale Betroffenheit der Führungskraft aufgrund des eigenen Schicksalsschlages durch das krisenhafte Ereignis im beruflichen Kontext potenziert und möglicherweise auf das professionelle Handeln auswirkt. Aufgrund der bereits erschöpften emotionalen Ressourcen durch die Schicksalsschläge in der Privatsphäre der Führungskräfte erscheint es ebenfalls nicht unwahrscheinlich, dass die Leitungspersonen in einer solchen Situation auf die Strategie einer völligen emotionalen Distanzierung zurückgreifen (müssen). Eine solche Reaktion könnte jedoch wiederum der Ausgangspunkt für weitere Krisen und Konflikte sein, wenn sich beispielsweise Mit-

arbeitende nach ihrem eigenen persönlichen Schicksalsschlag aufgrund der emotionalen Distanzierung der Führungskräfte nicht in ausreichendem Maße gesehen und unterstützt fühlen. Vermutlich handelt es sich bei einer solchen Koinzidenz von Schicksalsschlägen um die maximalste Ausprägung des hier skizzierten Spannungsverhältnisses emotionaler Professionalität.

4.7.3 Emotionale Indifferenz beim geduldigen Zuwarten vs. notwendiges Eingreifen

Das Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen steht in vielen Situationen vor der Frage, ob ein Eingreifen unmittelbar erforderlich ist oder ob es möglicherweise sinnvoller ist, erst einmal abzuwarten und die eigenen Emotionen zurückzuhalten.³⁴⁰ Können die Mitarbeitenden ihren Konflikt selbst untereinander lösen, ohne dass die Führungskraft interveniert? Wenn ein Eingreifen der Führungskraft nötig ist, wann ist der richtige Zeitpunkt dafür? Ist die Krise schon so massiv, dass unmittelbar eingegriffen werden muss, um eine weitere Eskalation zu vermeiden? Unterminiert eine (zu frühe) Intervention der Führungskraft das Potenzial der Mitarbeitenden und der Klientel, Konflikte selbstständig zu lösen? Gefährdet ein Nichteingreifen der Führungskraft die physische und/oder psychische Integrität der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen? Das sind nur einige der denkbaren Fragen, die sich den pädagogischen Führungskräften in solchen Situationen gegebenenfalls stellen. Die Leitungspersonen müssen ihre Strategien unter Abwägung der jeweils möglichen Konsequenzen auswählen.

Hannelore Huber beschreibt ihre Strategie im Umgang mit Auseinandersetzungen unter Mitarbeitenden. Auch wenn sie selbst sich in Bezug auf einen Konflikt schon eine Meinung gebildet, entsprechend innerlich Position bezogen habe und manchmal denke „völliger Quatsch“ (HH, 16:58), versuche sie dennoch, sich in solchen Fällen zunächst zurückzuhalten, in der Hoffnung, dass die Kolleginnen und Kollegen ihren Konflikt selbst lösen. Dies bedeute, dass man „*emotional, äh, sich zurücknehmen muss, dass man, äh, eigenen Gefühlen, äh, keinen freien Lauf geben darf*“ (HH, 17:24). Würde sie als Führungskraft unmittelbar eingreifen und den Konflikt für die Kolleginnen und Kollegen klären, befürchtet Frau Huber, dass sie zukünftig auch bei kleineren Auseinandersetzungen immer wieder intervenieren und entscheiden muss. Durch ihr geduldiges Zuwarten und die Suspendierung eigener Emotionen setzt die Kita-Leiterin folglich darauf, dass die Mitarbeitenden ihre Konfliktlösekompetenz stärken. Dadurch, so die Hoffnung der Kita-Leiterin, seien die Mitarbeitenden in der Lage, auch zukünftig möglichst viele Konflikte, die sie untereinander haben, eigenständig bearbeiten und lösen zu können.

Linda Lohmann schildert, wie eine befreundete Führungskraft aufgrund einer Erkrankung nicht mehr in der Lage gewesen sei, die Leitungsfunktion weiterhin auszuüben. Der Träger habe den Kollegen daraufhin als Mitarbeiter in die Einrich-

340 Auf diese Paradoxie weist auch Schütze (2000) hin, ohne sie jedoch explizit auf das emotional konnotierte professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte zu beziehen: „Der professionelle Akteur sieht sich einerseits dem Gebot unterworfen, hinsichtlich der noch nicht ausgestalteten Fallproblematik zuzuwarten, andererseits fühlt er sich zur Intervention bemüht, weil ansonsten wichtige Zeit verstreichen würde“ (S. 50).

tung von Frau Lohmann versetzt. Die Probleme hätten sich jedoch fortgesetzt und der Kollege habe große Schwierigkeiten bei der täglichen Umsetzung des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung gehabt. Der Kollege habe ihr zwar aufgrund seiner Krankheit „*unendlich leidgetan*“ (LL, 12:05). Als dieser jedoch mehrfach seine Aufsichtspflicht gegenüber den Kindern der Einrichtung verletzt habe, sei dies für Frau Lohmann nicht mehr zu akzeptieren gewesen und sie habe den Träger eingeschaltet.

Eine besondere Form dieses Spannungsverhältnisses ist der Fall, wenn die Führungskraft vor der Entscheidung steht, zusätzliche, meist externe Unterstützung anzufordern. Praktisch in allen Interviews finden sich Situationsbeschreibungen, in denen die Führungskräfte von Fällen berichten, in denen sie auf zusätzliche Hilfe zurückgegriffen haben. Dabei kann diese Unterstützung ganz unterschiedliche Formen annehmen. So berichtet Angelika Ackermann von einem eskalierenden Konflikt mit Mitarbeitenden und der Supervision, die sie daraufhin beantragt hatte. Dr. Bernd Bender schildert die Auseinandersetzungen mit einem Kollegen, die er als Machtkampf empfunden habe. Er habe in dieser Situation Unterstützung in Form einer Beratung gehabt und konstatiert: „*Ohne diese Beratung hätte ich das nicht geschafft, muss ich ganz klar sagen*“ (BB, Z. 1957 f.). In vielen Situationsbeschreibungen, die sich aus den Interviews entnehmen lassen, haben die Führungskräfte externe Hilfen eingeschaltet wie zum Beispiel eine psychologische Beratungsstelle, Supervisions-Fachkräfte und Organisationsentwickler:innen. Es gibt jedoch auch Fälle, in denen die Unterstützung durch organisationsinterne Personen erfolgte. Daniela Döring berichtet von den Eskalationen im Rahmen einer Open-Air-Kinoveranstaltung, bei der ihr körperlich gedroht worden sei und bei welcher es zu Diebstahl von teuren Kabeln gekommen sei. Zum ersten Mal in ihrer Zeit als Leiterin der Volkshochschule sei sie am nächsten Tag beim Bürgermeister vorstellig geworden und habe diesen um Hilfe gebeten: „*Ich glaube, da komme ich nicht mehr alleine weiter. [...] Ich (...) bin jetzt an einem Punkt, wo ich Hilfe brauche*“ (DD, Z. 2261 ff.).

Es scheint also immer wieder Situationen im beruflichen Alltag von pädagogischen Führungskräften zu geben, in denen das Hinzuziehen von zusätzlicher Hilfe sinnvoll oder sogar notwendig ist. Gleichzeitig kann man als Führungskraft aber auch nicht ständig Unterstützung von Dritten anfordern und damit permanent die aus der Leitungsfunktion resultierende eigene Verantwortung delegieren. Dies würde auf Kosten der persönlichen Glaubwürdigkeit als Führungskraft gehen. Bezüglich der Facetten emotionaler Professionalität pädagogischer Führungskräfte bedeutet dies, dass Leitungspersonen zum einen über die Fähigkeit verfügen sollten, zu erkennen, wann ein Intervenieren notwendig ist und wann hingegen eher ein geduldiges Zuwarten sowie gegebenenfalls eine notwendige Suspendierung der eigenen Emotionalität angebracht sind. Zum anderen benötigen die pädagogischen Führungskräfte die Kompetenz, in einem angemessenen Maße und zu einem richtigen Zeitpunkt auf Hilfe – sei es organisationsintern oder -extern – zurückzugreifen, wenn die eigene Situation, die von anderen Personen und/oder die Lage der gesamten Organisation dies erfordert.

4.7.4 Die Unmöglichkeit von emotionaler Neutralität: strikte Gleichbehandlung vs. Gewährung von Sonderrechten

Professionellem Handeln pädagogischer Führungskräfte liegt der prinzipielle Anspruch zugrunde, die Klientel und auch die Mitarbeitenden generell gleich zu behandeln, niemanden zu bevorzugen und jeder Person das gleiche Maß an Zuwendung zukommen zu lassen. Auch wenn dies eine durchaus sinnvolle und wünschenswerte Maxime darstellt, so handelt es sich jedoch mit Blick auf die emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte um einen vergleichsweise idealtypischen und utopischen Anspruch. Wenn man als Leitungsperson alle Personen – etwa die Mitarbeitenden – ohne Ausnahme tatsächlich gleichbehandelt, könnten die einzelnen Akteurinnen und Akteure das Gefühl haben, dass sie gar nicht als individuelle Person wahrgenommen werden und somit völlig austauschbar sind.³⁴¹ Dies kann demotivierende Wirkungen haben und zu Unzufriedenheit führen. So konstatiert beispielsweise Vielmetter (2014) mit Blick auf eine zunehmende Individualisierung und einen verstärkten Wertpluralismus im Arbeitskontext: „Individuen möchten individuell behandelt werden und erwarten von ihren Arbeitgebern, ihre spezifischen Bedürfnisse und Erwartungen anzuerkennen“ (S. 36).³⁴² Wenn man umgekehrt einzelnen Personen Sonderrechte einräumt, so kann dies bei den anderen Akteurinnen und Akteuren im Umfeld Emotionen und Gefühle wie Neid, Eifersucht, Ärger, Wut und Missgunst hervorrufen. Schulleiter Jörg Jäger drückt dies wie folgt aus: „Jeder Gefallen, den man dem einen tut, ist zum Nachteil eines anderen“ (JJ, 41:00).

Am ehesten scheinen Ausnahmeregelungen gerechtfertigt in „*Situationen, die man nicht planen kann*“ (HH, 42:00), wenn also Personen unerwartet mit Ereignissen konfrontiert werden, die sie selbst nicht verschuldet haben. In solchen Fällen mutet die Notwendigkeit der temporären Sonderbehandlung besonders groß an. Als Beispiele könnte man die Erkrankung der eigenen Kinder oder Todesfälle nahestehender Personen anführen. In vielen Interviews finden sich auch Beispiele für Situationen, in denen sich die Führungskräfte besonders für andere Personen eingesetzt haben. Jörg Jäger berichtet von einem Jungen, der unter Schulangst gelitten habe bis zu dem Punkt, an dem dieser nicht mehr die Schule besuchen konnte. Auf Wunsch der Eltern habe sich der Schulleiter um einen Praktikumsplatz für den Jungen gekümmert und damit „*deutlich mehr Zeit investiert, als man es sonst täte*“ (JJ, 37:24). Dies sei aber auch sehr „*belohnend*“ (JJ, 37:34) gewesen, da die Eltern dem Schulleiter sehr dankbar gewesen seien, dass er sich so für ihr Kind engagiert habe. Mit Blick

341 Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich an dieser Stelle zur Pluralisierungs- und Differenzierungsantinomie von Helsper (2016): „Homogene, gleiche Behandlung im Unterschied zu Kumpanei, persönlichen Vorlieben oder machtgesteuerter Willkür impliziert aber – gerade im Horizont kultureller Pluralisierung und einer wachsenden Heterogenität von individuellen Ausgangslagen – auch die Gefahr einer Nivellierung und Vereinheitlichung. Denn unterschiedliche biographische Ausgangslagen, Lebensumstände und Ressourcen machen es erforderlich, gerade eine ungleiche Behandlung vorzunehmen, um gleiche Genesungs-, Bildungs- oder Teilhabemöglichkeiten zu sichern.“ (Helsper, 2016, S. 56)

342 Darüber hinaus weist Vielmetter (2014) darauf hin, dass auch Loyalität zunehmend einen individuellen Charakter annehmen werde: „In einer individualisierten Welt können Unternehmen nicht erwarten, dass ihre Mitarbeiter über lange Zeit loyal bleiben. So wird auch Loyalität einen individuellen Charakter bekommen. Mitarbeiter sind dann weniger gegenüber Unternehmen loyal, sondern vielmehr gegenüber einzelnen Personen.“ (Vielmetter, 2014, S. 36)

auf diesen und ähnlich gelagerte Fälle könnte man auch die These aufstellen, dass eine Sonderbehandlung – eine Form der Selektion – in manchen Fällen dazu dient, eine vollständige Exklusion zu vermeiden und stattdessen eine Reintegration ermöglicht oder zumindest eine Inklusion in einen anderen Teilbereich des Bildungs- und Erziehungssystems gewährleistet.

Problematischer ist die Gewährung von Sonderrechten in Situationen, denen keine akuten, unverschuldeten Ereignisse oder Hintergründe zugrunde liegen. So sieht es etwa Hannelore Huber kritisch, wenn eine Mitarbeiterin ein Konzert besuchen möchte und dadurch das reibungslose Funktionieren der Organisation gefährdet sei. Daher habe sie den Urlaubsantrag dieser Mitarbeiterin zunächst abgelehnt, auch wenn es sich bei dem Konzert um das „Konzert ihres Lebens“ (HH, 41.22) gehandelt hatte. Die personelle Mindestbesetzung der betreffenden Gruppe sei nicht mehr gewährleistet gewesen. Schließlich habe die Führungskraft der Mitarbeiterin jedoch den Tipp gegeben, dass sie eine bestimmte Kollegin als Vertretung ansprechen könnte. Somit habe die Mitarbeiterin doch noch ihren Konzertbesuch realisieren können. Der Leiterin der Kindertagesstätte sei es in der Situation jedoch wichtig gewesen, dass gewisse Regeln von den Mitarbeitenden eingehalten werden, und dazu zählt für Frau Huber die folgende Maxime: „Die Belange der Institution gehen vor“ (HH, 42:00).

Die Gewährung von Sonderrechten hat jedoch keineswegs immer den gewünschten Erfolg. Angelika Ackermann berichtet, dass sie sich besonders für eine ehemalige Anerkennungspraktikantin engagiert habe. Diese wollte nach Abschluss der Ausbildung in der Einrichtung verbleiben. Frau Ackermann habe einige Anstrengungen unternommen, um der Erzieherin wunschgemäß eine volle Stelle anbieten zu können. Außerdem habe sie es ihr durch entsprechende Arbeitszeiten ermöglicht, neben der Arbeit in der Kindertagesstätte ein berufsbegleitendes Studium absolvieren zu können. Nach mehrfacher Zurechtweisung durch die Führungskraft aufgrund von illoyalem Verhalten der Mitarbeiterin habe diese schließlich gekündigt. Darüber habe sich Angelika Ackermann geärgert und eine gewisse Dankbarkeit vermisst, da sie doch „ganz viel für diese junge Frau getan“ (AA, 47:00) habe.

Die Paradoxie beziehungsweise Unmöglichkeit emotionaler Neutralität im professionellen Handeln pädagogischer Führungskräfte lässt sich letztlich wie folgt zuspitzen: Wenn man als Führungskraft alle Personen strikt gleichbehandelt, macht man es falsch. Wenn man Personen Sonderrechte einräumt, macht man es auch falsch. So oder so, in jedem Fall wird man bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren Emotionen auslösen.³⁴³

343 Nittel et al. (2012) sind der Ansicht, dass aktuell bildungsbereichsübergreifend eine Neujustierung im Verhältnis von individueller und kollektiver Fallarbeit beobachtet werden kann. So würden beispielsweise „moderne Lehrer (...) nicht nur kollektive Fallarbeit in Form des Unterrichts vor und mit der Klasse [leisten], sondern auch Arbeit mit einzelnen Schülern, indem fallspezifische Fördermaßnahmen unterbreitet werden“ (S. 93). Die Befunde von Nittel et al. (2012) können somit als weiterer Beleg dafür dienen, dass eine strikte Gleichbehandlung immer weniger funktional sein wird und als Maxime ausgedient hat. Diese könnte durch die Vorgabe ersetzt werden, stattdessen individuelle Fallarbeit und Sonderbehandlungen anzubieten sowie Sonderrechte einzuräumen, die hinsichtlich Art und Umfang als angemessen bezeichnet werden können.

4.7.5 Trennung/Verbindung von lebensweltlich-kontextualisierter und berufsgebundener Emotionalität

Die meisten der befragten pädagogischen Führungskräfte betonen, dass sie im Normalfall Privates und Berufliches streng voneinander trennen, gerade wenn es um das Thema Emotionalität geht. Gleichzeitig wird praktisch in jedem Interview von Situationen berichtet, in denen diese Trennung nicht aufrechterhalten werden konnte oder diese Grenze von den Führungskräften willentlich überschritten wurde. Dabei gibt es prinzipiell zwei Varianten: Ereignisse aus dem privaten Bereich wirken sich auf das professionelle Handeln der Führungskraft aus oder – im umgekehrten Fall – Geschehnisse aus dem beruflichen Kontext beeinflussen die private Sphäre.

Bei den Beispielen aus dem Datenmaterial, die sich der Privatsphäre zuordnen lassen, handelt es sich zum einen um Vorfälle, die den Leitungspersonen selbst widerfahren sind. Zum anderen sind es Ereignisse, die sich im privaten Bereich anderer Personen – beispielsweise von Mitarbeitenden oder der Klientel – verorten lassen. Häufig sind es Schicksalsschläge, bei denen die Trennlinie zwischen privater und beruflicher Sphäre kurzzeitig aufgegeben wurde. Eveline Eichin schildert die Situation, in der ihre Mutter schwer erkrankt und schließlich an dieser Erkrankung gestorben sei. Die stellvertretende Schulleiterin sei mit dieser Situation im Kollegium sehr offen umgegangen und habe auch „herumgeheult“ (EE, 23:00). Normalerweise sei sie schon der Ansicht, dass man Berufliches und Privates „*unbedingt*“ (EE, 23:29) trennen solle. In dieser Situation sei es jedoch genau richtig gewesen, mit den eigenen Gefühlen offen umzugehen. Sie habe sehr viel Rückhalt und Unterstützung aus dem Kollegium erfahren und daraus neue Kraft schöpfen können. Dies ist ein Beispiel für ein Ereignis aus dem privaten Bereich einer Führungskraft, welches sich eine Zeit lang auf die berufliche Sphäre ausgewirkt hat. In den Interviews finden sich ebenso Beispiele für Vorfälle, die sich im privaten Kontext von Mitarbeitenden und der Klientel ereignet und auf das professionelle Handeln der Führungskräfte ausgewirkt haben (Fallbeispiel 46). Aufgrund von Ereignissen in der privaten Sphäre kann die von den Führungskräften verfolgte und als Maxime häufig postulierte Trennung von lebensweltlich-kontextualisierter und beruflicher Emotionalität nicht immer aufrechterhalten werden kann. Damit erfährt auch die Aussage von Christian Cloos eine gewisse Bestätigung, der sagt, dass man Berufliches und Privates letztlich nicht trennen könne: „*Wenn Sie Probleme im Privaten haben, haben Sie die auch im Beruf*“ (CC4, 40:00).

Auch der umgekehrte Fall findet sich im Datenmaterial, dass sich also Vorfälle aus dem beruflichen Kontext auf die Privatsphäre auswirken. Christian Cloos schildert die Auseinandersetzung mit dem Vorstand der Weiterbildungseinrichtung und wie es vor dem Hintergrund einer drohenden Pleite zu einer „*Kampfabstimmung*“ (CC4, 36:47) gekommen sei. Dabei sei es in erster Linie um den Verbleib seiner Person in der Einrichtung gegangen. Die ganze Situation habe Herrn Cloos so sehr belastet, dass er in der Folge einen Hörsturz erlitten habe. Anhand dieses Beispiels lässt sich zeigen, dass sich konkrete berufliche Belastungen unmittelbar in gesundheitlichen Beeinträchtigungen niederschlagen können, also auch auf dieser emotio-

nal konnotierten Ebene eine strikte Trennung von Privat- und Berufssphäre nicht immer möglich ist (weiteres Beispiel: Fallvignette 20).

Welche komplexen Ausprägungen die Paradoxie der Trennung beziehungsweise Verbindung von lebensweltlich-kontextualisierter und beruflich-konnotierter Emotionalität annehmen kann, lässt sich anhand eines Beispiels aus dem Interview mit Daniela Döring verdeutlichen. Die Volkshochschulleiterin berichtet, dass sich die Stadt als Träger der Volkshochschule auf einen Wettbewerb für erneuerbare Energien vorbereite. Frau Döring sei auf Wunsch des Bürgermeisters Teil des Vorbereitungsteams. Punkte könne man unter anderem mit dem Bau von Windrädern sammeln. Brisant sei die Situation für die Volkshochschulleiterin vor allem deswegen, da ihr Mann der Vorsitzende der Windkraftgegner:innen an dem Ort sei, an dem die Windkrafträder gebaut werden sollen. In der Folge habe Frau Döring mit Drohungen und Anfeindungen von beiden Seiten zu kämpfen gehabt. Auch ihr Mann habe es sie „spüren lassen“ (DD, 68:39), nachdem er von den anderen Windkraftgegner:innen und -gegner:innen „blöd angemacht“ (DD, 68:32) worden sei. Insgesamt sei die Situation für die Führungskraft „richtig, richtig heftig“ (DD, 45:09) gewesen und ihr „sehr nah“ (DD, 69:18) gegangen. Ihre Strategie im Umgang mit dieser Situation besteht aktuell darin, dass sich Frau Döring in ihrer Freizeit auf keiner öffentlichen Veranstaltung mehr zeige. Bei diesem Beispiel zeigt sich somit eine beidseitige Verwobenheit von Privat- und Berufssphäre. Das private Engagement des Ehemanns bei den Windkraftgegnern und -gegner:innen führt dazu, dass die Volkshochschulleiterin als Teil des Vorbereitungsteams mit den Emotionen von Beschäftigten des Trägers konfrontiert wird. Umgekehrt sorgt die Tatsache, dass Frau Döring im Vorbereitungsteam mitwirkt, dafür, dass sie ebenso den Gefühlen der Windkraftgegner:innen ausgesetzt ist. Schließlich hat sich der Konflikt auch auf die private Beziehung zwischen Daniela Döring und ihrem Ehemann übertragen, also auf die intime dyadische Beziehungskonstellation, die man als einen „der“ Nuklei der Privatsphäre bezeichnen könnte. Den eskalierenden Konflikt versucht die Volkshochschulleiterin mit dem kompletten Rückzug aus ihren sozialen Freizeitaktivitäten zu lösen.

Diese Situationsbeschreibung aus dem Interview mit Daniela Döring ist aus einem weiteren Grund von besonderem Interesse. Eine Frage des Leitfadens zielte darauf ab, genau solche Konflikte zwischen beruflicher und privater Sphäre zu identifizieren, in welchen Emotionen von besonderer Relevanz sind. In vielen Fällen beantworteten die Führungskräfte diese Frage fast schon reflexartig damit, dass sie Berufliches und Privates gut voneinander trennen können. So konstatiert beispielsweise Daniela Döring diesbezüglich: „Ich gucke immer, dass ich das scharf trennen kann. [...] Auch wenn (.), immer, das hat, das eine hat mit dem anderen nichts zu tun. [...] Also ich trenne da ganz scharf, [...] (.) dass ich das, das Private nicht einfließen lasse.“ (DD, Z. 2774 ff.) Das zuvor geschilderte Beispiel zeigt jedoch eindrücklich, dass sich eben Privates und Berufliches auch als Führungskraft nicht immer voneinander trennen lassen. Es hat jedoch den Anschein, dass wenn man als Führungskraft zugeht, dass es einem nicht konsequent gelingt, Berufliches und Privates vollkommen voneinander zu trennen, dies einem Eingeständnis mangelnder Professionalität

gleichkommt. Diese quasi mantrahaft von vielen der befragten Führungskräfte postulierte und bekräftigte Maxime lässt jedoch die Tatsache außer Acht, dass es immer wieder zu Situationen kommen kann, in denen sich diese hermetische Trennung eben nicht aufrechterhalten lässt. Interessanterweise scheint dies den Führungskräften selbst teilweise nicht bewusst zu sein.

Mit Blick auf die skizzierte Paradoxie könnte man die These aufstellen, dass es sich hierbei in letzter Konsequenz sogar eigentlich um eine doppelte Paradoxie handelt. Bezüglich der Bezogenheit der Emotionalität aus der Privat- und der Berufssphäre kann nämlich konstatiert werden, dass man diese weder akribisch trennen noch immer auf eine angemessene Art und Weise miteinander verbinden kann. Anhand eines kurzen Exkurses soll diese Behauptung erläutert werden. So konstatiert Dunkel (1988) bezüglich der von Altenpflegepersonal geleisteten Gefühlsarbeit, dass private Probleme deren im beruflichen Kontext zu leistende Gefühlsarbeit überformen würden, da sich diese auf derselben Ebene, der Gefühlsebene, lokalisieren lassen. Privatleben und Arbeitsergebnis könnten seiner Ansicht nach bei Berufen, in denen Gefühlsarbeit geleistet werde, nicht voneinander getrennt werden. Dies scheint auch für das Leitungspersonal von Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungssystems zu gelten. In vielen Situationen ist es als pädagogische Führungskraft vermutlich angemessen, die lebensweltlich-kontextualisierte Emotionalität von der beruflich konnotierten Emotionalität zu trennen. Manchmal ist es hingegen sinnvoll, mit den in einem Bereich entstandenen Emotionen auch im anderen Bereich offen umzugehen und die Trennlinie zwischen Beruflichem und Privatem bewusst zu überschreiten beziehungsweise temporär aufzugeben. Mit Blick auf die emotionale Professionalität als pädagogische Führungskraft muss jedoch Folgendes konstatiert werden: Egal wie man sich letztlich in einer Situation entscheidet – ob also für eine Trennung oder eine Verbindung der Emotionalität aus beiden Sphären –, kann dies in jedem einzelnen Fall von anderen Beteiligten als unprofessionelles Verhalten ausgelegt werden. Als pädagogische Führungskraft kann man bezüglich der beschriebenen Paradoxie vor allem eine diesbezügliche Sensibilität entwickeln, sodass man sich möglichst häufig für eine situationsangemessene Variante entscheidet, in der Hoffnung, dass dies von der Mehrheit der beteiligten Personen als professionelles Handeln betrachtet wird.

4.7.6 Emotionale Nähe vs. emotionale Distanz

Beim Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz handelt es sich vielleicht um die zentralste pädagogische Antinomie, die bereits vielfach beschrieben wurde (vgl. beispielsweise Dörr & Müller, 2012; Helsper, 2016). Emotionale Aspekte wurden in den bisherigen Betrachtungen jedoch explizit kaum thematisiert. Ebenso wenig wurde die Antinomie der Nähe und Distanz aus der Sicht von pädagogischen Führungskräften beschrieben. Daher soll an dieser Stelle die Paradoxie von Nähe und Distanz

für das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte unter der besonderen Berücksichtigung von emotionalen Gesichtspunkten beschrieben werden.³⁴⁴

Aufgrund des Fachkräftemangels im Elementarbereich stehen praktisch alle befragten Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen vor der Herausforderung, dass sie nur mit Mühe geeignetes Fachpersonal für ihre Institution gewinnen können (vgl. Kapitel 4.8). Hierzu müssen sie teilweise erhebliche Anstrengungen unternehmen. Dies versetzt die (potenziellen) Mitarbeitenden in die Lage, dass sich diese nach Ansicht der Leitungskräfte vieles erlauben und zahlreiche Sonderrechte in Anspruch nehmen können. Angelika Ackermann zufolge hätten Erzieher:innen in der aktuellen Situation „*völlige Freiheiten zu fordern*“ (AA, 49:35). Für die Führungskräfte ergibt sich aus diesem Umstand die Schwierigkeit, dass diese bei Anweisungen, Disziplinar- und Sanktionsmaßnahmen immer befürchten müssen, dass sie damit ihre Mitarbeitenden vor den Kopf stoßen und diese im schlimmsten Fall die Einrichtung verlassen.³⁴⁵ Daher hätten die Einrichtungen im Elementarbereich laut Aussage von Frau Ackermann momentan auch mit dem Phänomen des „Kindergarten-Hoppings“ zu kämpfen. Mitarbeitende seien sehr schnell bereit zu kündigen, wenn ihnen etwas nicht passe, in dem Wissen, dass auch andere Einrichtungen händierend auf der Suche nach geeignetem Fachpersonal sind. Vor dem Hintergrund der aktuellen Situation könne sich beim Erziehungspersonal „*keine Loyalität*“ (AA, 50:03) gegenüber der Führungskraft und keine Identifikation mit der Einrichtung entwickeln. Wenn qualifizierte und kompetente Mitarbeitende die Einrichtung verlassen, verschärft sich dadurch die bereits angespannte personelle Situation der Einrichtung weiter. Die Kita-Leitungen müssen dann häufig auf in ihren Augen noch weniger geeignetes Personal zurückgreifen – sofern dies überhaupt zur Verfügung steht. Die Führungskräfte sehen sich folglich gezwungen, ihre Mitarbeitenden quasi „mit Samthandschuhen“ anzufassen. Gleichzeitig kann man sich als Leitungs- und damit Autoritätsperson auch nicht alles gefallen lassen. Beim Fachkräftemangel handelt es sich um eine temporäre strukturelle Bedingung (vgl. Kapitel 4.5), welche zur Unterminierung der Führungsautorität beitragen kann und mitverantwortlich ist für eine ganze Reihe der aus dem Datenmaterial rekonstruierten Krisen- und Konfliktsituationen. Mit Blick auf das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz lässt sich anhand dieses Beispiels zeigen, wie sich strukturelle Bedingungen unmittelbar auf die Ebene des emotional konnotierten professionellen Handelns auswirken können. Im

344 Die Tatsache, dass die Metapher von Nähe und Distanz keineswegs unproblematisch ist, soll an dieser Stelle nicht weiter beachtet werden. So verweist Klatetzki (2012) etwa darauf, dass die Metapher von Nähe und Distanz horizontale Machtverhältnisse impliziere und vertikale Machtverhältnisse ausblende. Sie suggeriere egalitäre Beziehungsverhältnisse, anstatt in der pädagogischen Praxis meist anzutreffende ungleiche, hierarchische Beziehungen. Dies gilt wohl in besonderem Maße auch für die Beziehungskonstellationen von pädagogischen Führungskräften zu anderen Akteurinnen und Akteuren. Mit Blick auf die Sozialpädagogik konstatiert Klatetzki (2012), dass die Metapher von Nähe und Distanz ihre Sinnhaftigkeit jedoch vor allem in Bezug zur Erklärung emotionaler Belastungen entfalten kann: „Wenn man die Metapher in Bezug auf ihre Funktion für die Ebene der Emotionen und Bedürfnisse betrachtet, dann kann man das Schema als ein Instrument auffassen, das eben gar nicht der Strukturierung des Handelns dient, sondern das vielmehr auf die Stützung und Stärkung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Identitäten abzielt“ (S. 85). So verstanden diene die „kunstvolle Verschränkung und Vermittlung von Nähe und Distanz“ in erster Linie der Bewältigung der emotionalen Belastungen, denen Professionelle an der ‚front-line‘ immer wieder in heftigem Maße ausgesetzt sind“ (S. 86).

345 Dass das Thema Kündigungen tatsächlich vor allem im Elementarbereich eine Rolle spielt, darauf wird in Kapitel 4.8 ausführlicher eingegangen.

Falle des Fachkräftemangels sorgt dieser dafür, dass die sowieso schon anspruchsvolle und krisenanfällige Gestaltung des Arbeitsbündnisses mit den Mitarbeitenden gleichsam zu einem Drahtseilakt für das pädagogische Führungspersonal wird.

Das Spannungsverhältnis von emotionaler Nähe und Distanz lässt sich auch in Bezug auf den Führungsstil und die damit verbundene Unternehmens- beziehungsweise Entscheidungskultur aufzeigen. Führungskräfte von Bildungseinrichtungen müssen sich Gedanken darüber machen, bei welchen Entscheidungen sie die Organisationsmitglieder miteinbeziehen und in welchen Fällen sie als Führungskraft selbst entscheiden. Im Datenmaterial finden sich Beschreibungen von Situationen, in denen die Führungskräfte Entscheidungen – teilweise auch aufgrund eines zeitlichen Zugzwangs – ohne den Einbezug der Organisationsmitglieder gefällt haben. Dies hat sich im Nachhinein als nachteilig erwiesen. Durch ein solches Vorgehen wurden Widerstände und eine Unzufriedenheit aufseiten der Mitarbeitenden ausgelöst. So berichtet Dr. Klaus Klett, dass er dafür gesorgt habe, dass die jährlichen Studienfahrten zeitlich verlegt wurden. Als Konsequenz aus dieser Entscheidung konnte eine bislang bei Schülerinnen und Schülern beliebte Studienfahrt nicht mehr angeboten werden. Dies habe zu einer „*erheblichen Verstimmung*“ (KK, 36:10) bei den Kolleginnen und Kollegen geführt, die diese Studienfahrt angeboten hatten. Umgekehrt möchten manche Mitarbeitenden aber auch nicht bei jeder Entscheidung einbezogen werden. Stattdessen wünschen sie sich klare Vorgaben durch die Führungskraft. Dies habe bei Gabriele Greiner als Führungskraft sogar dazu geführt, dass sie ihren Führungsstil revidiert habe und seitdem wieder mehr selbst entscheide, nachdem sie sich aufgrund langjähriger beruflicher Selbstständigkeit zunächst mühsam einen ihrer Ansicht nach demokratischen Führungsstil habe aneignen müssen.

Das Spannungsverhältnis von emotionaler Nähe und Distanz kann ebenfalls bei der Betrachtung der Gestaltung der generellen Arbeitsbeziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden sichtbar werden. Für Ingo Imholz beginne die Schwierigkeit der Balancierung von emotionaler Nähe und Distanz bereits bei der Frage, ob er seine Mitarbeitenden sieze oder duze. Da er vor seiner Tätigkeit als Leiter einer Kindertagesstätte als Erlebnispädagoge tätig gewesen sei, sei er sich unsicher, welches in seinem neuen beruflichen Setting die angemessene Umgangsform ist. In diesem Zusammenhang macht Herr Imholz auch auf seine ihn belastende Einsamkeit als Führungskraft aufmerksam, da er sich beispielsweise von humorvollen Situationen, welche die Mitarbeitenden in den Pausen erlebten, ausgeschlossen fühle. Der Leiter einer Kindertagesstätte empfinde das „*emotionale Ankommen in der Rolle*“ (II, 100:50) nach wie vor als besondere Herausforderung. Er habe für sich die Frage noch nicht abschließend geklärt, „*wie sehr [...] man Vorgesetzter, wie sehr [...] man (...) Partner auf Augenhöhe*“ (II, 87:14) als Leiter einer Kindertagesstätte ist.

Das Spannungsverhältnis von emotionaler Nähe und Distanz kann sich auch in der Schwierigkeit zeigen, sich als pädagogische Führungskraft angemessen abzugrenzen und zu distanzieren. Eveline Eichin beschreibt, dass sie regelmäßig mit den „*vernichtenden Tiraden*“ (EE, 56:07) eines Kollegen konfrontiert werde, der sich ver-

achtend über Kolleginnen, Kollegen und Schüler:innen äußere. Dieser Kollege sei für die Informationstechnik der Schule zuständig und würde diese Aufgabe hervorragend erledigen. Gegen die verachtenden Äußerungen des Kollegen würde die stellvertretende Schulleiterin gern klarer Position beziehen, was ihr jedoch schwerfalle. Einerseits befürchte sie, dass der Kollege sein Engagement einstellen, weniger motiviert und persönlich noch problematischer werden könnte. Andererseits wäre es für sie aus Gründen des Selbstschutzes und der Selbstfürsorge sinnvoll, sich gegenüber dem Kollegen deutlicher abzugrenzen. Dann wäre Frau Eichin im Umgang mit diesem Kollegen, so ihre Vermutung, auch weniger frustriert.

Die Schwierigkeit der emotionalen Distanzierung wird von den pädagogischen Führungskräften häufig auch mit Blick auf Situationen konstatiert, in denen sie mit Schicksalsschlägen von anderen Personen konfrontiert werden. Als Beispiel kann die Krebserkrankung der Ehefrau eines jungen Kollegen genannt werden. Dr. Klaus Klett habe, als er davon erfahren habe, „sogar mitweinen können“ (KK, 41: 39) mit dem Kollegen. Die Schwierigkeit der Abgrenzung beschreibt auch Angelika Ackermann, als sie vom sexuellen Missbrauch eines Kindes durch den Vater erfahren habe. Nachdem ihr die Mutter des Kindes davon berichtet habe, musste sie sich selbst erst einmal wieder „in Struktur bringen“ (AA, 71:21). Die Schwierigkeit der Abgrenzung und Distanzierung hängt eventuell auch mit dem Umstand zusammen, dass es sich bei den zugrunde liegenden Situationen auf der einen Seite vielfach um Ereignisse handelt, bei denen die Führungskräfte selbst oder die Organisation nur vergleichsweise wenig tun können. Solche Ereignisse entziehen sich folglich dem Einflussbereich der Leitungspersonen. Dies kann wiederum Gefühle der Macht-, Hilf- und Hoffnungslosigkeit evozieren. Auf der anderen Seite sind es Situationen, die teilweise eine massive eigene Betroffenheit bei den Führungskräften hervorrufen.

Prinzipiell gilt somit für eine professionelle Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von emotionaler Nähe und Distanz bei pädagogischen Führungskräften, dass diese eine „prekäre Balance zwischen großem und geringem emotionalen Engagement“ (Dunkel, 1988, S. 74) sowie zwischen „warmer‘ emotionaler Anteilnahme und ‚kühler‘ professioneller Distanz“ (S. 74) finden müssen (vgl. auch Thiersch, 2012).

4.7.7 Emotionale Überformung des Spannungsverhältnisses der Zuweisung organisationaler und professioneller Eigenverantwortung einerseits und organisatorischer Sachzwänge und heteronomer Einflüsse andererseits

Bildungseinrichtungen sollen sich – so etwa die Forderungen vonseiten der Bildungspolitik – zunehmend selbst organisieren und verwalten. Dies wird beispielsweise unter dem Schlagwort „Autonome Schule“ (vgl. Stolz & Unger, 2015) lanciert. Gleichzeitig wird aber eine autonome Selbstorganisation durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen und Kontrollmechanismen – dazu zählen auch Vorga-

ben zur Qualitätssicherung – und weitere heteronome Einflussfaktoren verhindert beziehungsweise konterkariert.^{346, 347}

So wird die Zubilligung organisationaler und professioneller Eigenverantwortlichkeit zum Beispiel durch stark zunehmende Verrechtlichungstendenzen eingeschränkt (vgl. auch Kapitel 4.5 und 4.8).³⁴⁸ Dr. Bernd Bender verdeutlicht diesen Widerspruch anhand des folgenden Beispiels: Auf der einen Seite sei er als Schulleiter für die innere und äußere Sicherheit der Schule verantwortlich.³⁴⁹ Auf der anderen Seite sei es ihm aufgrund entsprechender Vorgaben nicht möglich gewesen, selbstständig einen Handwerker zu beauftragen, auch wenn es dabei nur um so geringfügige Maßnahmen wie den Austausch einer defekten Steckdose gegangen sei.

Mehrere Führungskräfte – vor allem aus dem Bereich Schule – berichten, dass sich auch bei Eltern eine zunehmende Tendenz bemerkbar mache, Konflikte nicht mehr im persönlichen Gespräch zu lösen, sondern dass sehr schnell mit juristischen Schritten gedroht beziehungsweise auf die Option des Rechtsweges zurückgegriffen werde. Schulleiter Jörg Jäger schildert im Interview, dass es unter Eltern von Schülerinnen und Schülern, die er als Schulleiter aufgrund der großen Nachfrage habe abweisen müssen, „*Mode geworden*“ (JJ, 20:42) sei, sich einen Rechtsanwalt zu nehmen, um die von ihm als Schulleiter getroffenen Entscheidungen anzufechten. Als Schulleiter müsse er sich somit immer genau absichern, dass er nicht doch irgendwelche „*juristische[n] Fallstricke*“ (JJ, 21:06) übersehen habe. Er thematisiert in diesem Zusammenhang auch das Gefühl der eigenen Unsicherheit in Bezug auf die Korrektheit seines Handelns als Schulleiter. Jörg Jäger empfinde diesen Zustand als „*höchst lästig und ärgerlich*“ (JJ, 20:54) und als das „*größte Stressmoment*“ (JJ, 21:20) im Zusammenhang mit seinen beruflichen Tätigkeiten. Für ihn seien solchen juristischen Auseinandersetzungen „*geklaute Zeit*“ (JJ, 21:52).

Vor dem Hintergrund vermehrter juristischer Auseinandersetzungen beklagt Eveline Eichin die von ihr als mangelhaft empfundene Rückendeckung durch die übergeordneten Behörden. Sie habe das Gefühl, dass man vom „*Dienstherrn, wenn es brenzlich wird, nicht gedeckt und, äh, festgehalten*“ (EE, 43:56) werde. Die stellvertretende Schulleiterin verweist darauf, dass auch das Ministerium und das Regierungspräsidium eine Fürsorgepflicht gegenüber ihren Mitarbeitenden haben. Dieses Gefühl der fehlenden Rückendeckung sorge dafür, dass man im alltäglichen prakti-

346 Auf diesen Umstand weisen auch Beusaert et al. (2016) hin: „Many governments and jurisdictions are introducing policies that lead to greater standardisation“ (S. 348). Passende Bezüge finden sich ebenfalls bei Schütze (2000): „Die Belastungen werden dadurch verschärft, daß in den modernen Komplexgesellschaften an das professionelle Handeln und seine Arbeitsbögen besondere Rationalitäts-, Effektivitäts- und Sicherheitsanforderungen gestellt werden. Durch diese Anforderungskonstellationen und die willfährigen Reaktionen der Professionellen auf sie werden der Tendenz nach die Offenheits-, Ungewißheits- und Innovationsmomente des professionellen Handelns, die für dieses konstitutiv sind, zurückgedrängt.“ (Schütze, 2000, S. 68)

347 Helsper (2016) führt in seiner Übersicht über Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln eine „Autonomieantinomie“ (S. 57) auf. Diese bezieht sich jedoch auf die Interaktionen zwischen Professionellen und Klientinnen und Klienten und weist inhaltlich eine ganz andere Konturierung auf als das im Rahmen dieser Studie beschriebene emotional konnotierte Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie.

348 Als Beleg für solche Verrechtlichungstendenzen kann beispielsweise auf die „Handreichung für den Umgang mit Krisensituationen an Schulen des Ministeriums für Bildung Rheinland-Pfalz“ (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2018) verwiesen werden. Diese enthält etliche Vorschriften, die es beim Umgang mit Krisensituationen zu beachten gilt.

349 Vgl. dazu auch die entsprechenden gesetzlichen Kodifizierungen etwa in den Schulgesetzen der Länder.

schen Handeln als pädagogische Führungskraft „*unheimlich formalistisch und vorsichtig*“ (EE, 46:09) werde. Auf längere Sicht könnte dies dazu führen, dass man vonseiten der Schulleitung alle Aktivitäten einstelle, zu denen man nicht verpflichtet sei. So werde man dann vielleicht keine Landschulheimaufenthalte mehr anbieten, wenn man zunehmend befürchten müsse, dass man mit allem, was man tue, „*mit einem Bein immer im Gefängnis*“ (EE, 47:27) stehe.³⁵⁰

Eine weitere Form der Unterminierung der organisationalen und professionellen Autonomie spricht Christian Cloos an. Der Leiter einer Weiterbildungseinrichtung thematisiert die von ihm wahrgenommene Fremdbestimmung als Weiterbildungsorganisation durch die Bildungspolitik. Zwar habe das zuständige Landesministerium zusätzliche Gelder für den Bereich der Weiterbildung bereitgestellt. Von Seiten der Bildungspolitik würde man dafür aber auch ganz konkrete Dienstleistungen von den Weiterbildungsanbietern erwarten. Bestimmte Themenfelder seien mit ganz konkreten finanziellen Summen hinterlegt. Dies empfinde Herr Cloos als Zumutung, da er als Repräsentant der Weiterbildung keine Dienstleistungen erbringen möchte, sich nicht als Dienstleister sehe, sondern als „*Bildungsmensch*“ (CC3, 13:26). Diese Haltung der Politik stoße in der Weiterbildungsbranche nach wie vor auf großen Widerstand. Allerdings sei man gerade als Weiterbildungseinrichtung auch in hohem Maße abhängig von der durch das Ministerium bereitgestellten finanziellen Förderung. Für dieses Spannungsverhältnis – auf der einen Seite möchte er mit seiner Weiterbildungseinrichtung keine vorgegebenen Dienstleistungen erbringen, auf der anderen Seite ist die Organisation auf die finanzielle Förderung durch das Ministerium angewiesen – habe Herr Cloos bislang noch keine wirkliche Lösung gefunden. Außerdem weist Herr Cloos darauf hin, dass seiner Ansicht nach die aktuelle temporär angelegte bildungspolitische Förderpolitik im Gegensatz zu längerfristig angelegten Bildungsprozessen beziehungsweise -maßnahmen stehe.

Kritisch äußern sich einige Führungskräfte auch hinsichtlich der Fremdbestimmung in Form von Kontrollmechanismen wie Fremdevaluation, Zertifizierung und Qualitätsmanagement. Sie finden dazu teilweise sehr deutliche Worte. „*Was für ein Scheiß!*“ (EE, 32:19) – mit diesen Worten bezieht Eveline Eichin Stellung zum Thema „Fremdevaluation“. Die stellvertretende Schulleiterin verspreche sich von der Fremdevaluation keinen besonderen Nutzen und habe große Probleme damit, deren Notwendigkeit dem Kollegium zu vermitteln. Es sei einfach lediglich eine zusätzliche Belastung und „*nur nervig*“ (EE, 32:46). Jörg Jäger berichtet, dass man als Schule verpflichtet sei, ein Qualitätsmanagementkonzept zu erarbeiten. Seiner Ansicht nach sei dies „*absoluter Quatsch*“ (JJ, 68:25) und „*überflüssig*“ (JJ, 68:38). Zudem handele es sich um ein „*pseudowissenschaftliches Konstrukt*“ (JJ, 68:47), welches gar nicht aus dem Bildungsbereich stamme, sondern ursprünglich aus der Wirtschaft komme. Wenn es um die Rückgabe eines defekten Rasierapparates ginge, würde so etwas wie ein

350 In diesem Zusammenhang berichtet Eveline Eichin außerdem von einer Versicherung, die von den Lehrkräften erwarte, dass diese vor Reiseantritt das Reifenprofil des Busses überprüfen. Ansonsten sei der Versicherungsschutz gefährdet. Als Folge von solchen Regelungen könnten sich, so die Meinung von Frau Eichin, Schulleitung und Lehrkräfte zukünftig dazu entscheiden, keine Klassenfahrten mehr anzubieten, wenn die damit verbundenen rechtlichen Auflagen und Risiken unzumutbar werden.

Beschwerdemanagement für Jörg Jäger ja noch Sinn machen. Aber dieses Prinzip auf den Bereich Schule zu übertragen, „wo man es mit Menschen zu tun hat“ (JJ, 69:05), halte er für ziemlich unsinnig.

Dr. Bernd Bender habe bei den „kritischen Freunden“ (BB, 110:53), den Fremdevaluatorinnen und -evaluatorennen, häufig das Gefühl gehabt, dass diese fachlich nur bedingt kompetent gewesen seien, um wirklich die Stärken und Schwächen einer Schule einschätzen zu können. Die Fremdevaluation sei außerdem eine große Belastung für die Schulleitung und das gesamte Kollegium. Vonseiten der Schulverwaltung vermisste der Schulleiter darüber hinaus eine angemessene Würdigung der vor Ort geleisteten Arbeit: „Diese Wertschätzung, die ich so gespürt habe in diesem persönlichen Umfeld der Öffentlichkeit, die spürst du überhaupt nicht von der Schulverwaltung aus“ (BB, 101:10).

Eine weitere strukturelle Bedingung, welche es den Bildungseinrichtungen erschwert, ihre organisationale Autonomie wahrzunehmen, ist der bereits unter der Paradoxie „die Unmöglichkeit von emotionaler Neutralität: strikte Gleichbehandlung vs. Gewährung von Sonderrechten“ beschriebene Fachkräftemangel (vgl. auch die Kapitel 4.5 und 4.8). Zum Zeitpunkt, als die Interviews geführt wurden, war dieser vor allem im Elementarbereich ein erhebliches Problem. Durch diesen „immensen Fachkräftemangel“ (AA, 21:36) könne man nach Ansicht von Angelika Ackermann keine „qualitativ gute Bildungsarbeit“ (AA, 22:00) mehr leisten. Der Engpass an geeignetem Personal Sorge dafür, dass die Umsetzung des pädagogischen Auftrags erschwert oder sogar gefährdet sei und man die pädagogische Arbeit nicht in der gewünschten Qualität anbieten könne. Der Fachkräftemangel zwingt die Einrichtungen dazu, „Abstriche an der pädagogischen Arbeit“ (AA, 24:00) zu machen. Eine Konsequenz aus diesem aktuellen Zustand sei, dass Frau Ackermann – sobald es die personelle Situation erfordere – eine Notgruppe einrichte. Dies bedeute, dass nur noch die Kinder berufstätiger Eltern die Einrichtung besuchen dürften. Frau Ackermann ist sich allerdings sicher, dass dies wiederum zu Konflikten zwischen den berufstätigen und den nicht berufstätigen Eltern führen werde. Auch Linda Lohmann spricht von einem „Spagat“ (LL, 05:00), den man zurzeit als Leitungskraft einer Kindertagesstätte vollbringen müsse, sodass die pädagogische Qualität nicht aufgrund des Fachkräftemangels leide.

Das Problem des Fachkräftemangels lässt sich durch die Führungskräfte nur bedingt beeinflussen. So berichtet beispielsweise Ingo Imholz, dass man viel Zeit in die Neugestaltung einer Stellenausschreibung investiert habe, mit dem Erfolg, dass man nun immerhin drei bis vier Bewerbungen je Ausschreibung erhalte. Angelika Ackermann konstatiert, dass sie insgesamt betrachtet die Situation „manchmal ratlos“ (AA, 23:22) mache. Der Fachkräftemangel führt dazu, dass keine geeigneten Personen eingestellt werden können beziehungsweise nur Personen, bei denen die Passung zur Organisation (zu) gering ist. An mehreren Stellen in den Interviews mit den Leitungskräften aus dem Elementarbereich lassen sich Situationen rekonstruieren, in denen solche Personen schließlich auch für massive Konflikte gesorgt haben. Aufseiten des Trägers versuche man, so Angelika Ackermann, die angespannte Per-

sonalsituation dadurch zu lösen, dass man fiktiv Stellen schaffe, indem man ihr beispielsweise die Leitungsfreistellung wegnehme und die Anerkennungspraktikantin voll beim Stellenschlüssel berücksichtige. Dadurch hätte man rechnerisch eine weitere Vollzeitstelle geschaffen, ohne dass jedoch faktisch mehr Arbeitskräfte für die Einrichtung zur Verfügung stünden. Der Fachkräftemangel sorgt somit auf der einen Seite dafür, dass die Einrichtungen in der Wahrnehmung ihrer organisationalen Autonomie eingeschränkt werden. Was nützt beispielsweise ein hervorragend ausgearbeitetes pädagogisches Konzept oder Leitbild der Einrichtung, wenn sich kein Personal findet, das diese umsetzt und mit Leben füllt? Auf der anderen Seite sind durch den Zwang, in den Augen der Führungskräfte ungeeignete Fachkräfte einstellen zu müssen, Konflikte und Krisen auf der professionellen und organisationalen Ebene vorprogrammiert. Dies lässt sich anhand vieler Beispiele aus dem Datenmaterial belegen (vgl. hierzu unter anderem die Fallbeschreibungen in Kapitel 4.1).

4.7.8 Emotionale Reaktionen auf das Spannungsverhältnis von Entscheidungszwang und Handlungsdruck unter Unsicherheit und Ungewissheit

Pädagogische Führungskräfte stehen vor der Herausforderung, permanent Entscheidungen treffen zu müssen. So empfindet Christian Cloos das „ständige Entscheidemüssen“ (CC3, 28:04) als eine der zentralen Belastungen in seiner Rolle als Leiter einer Weiterbildungseinrichtung. Für die Leiterin einer Kindertagesstätte, Hannelore Huber, besteht die besondere Herausforderung in Bezug auf die als Führungskraft zu treffenden Entscheidungen vor allem darin, dass diese oft „in Sekundenschnelle“ (HH, 17:53) gefällt werden müssen. Nicht selten müssen solche Entscheidungen getroffen werden, ohne dass die Leitungskräfte über die eigentlich dazu notwendige Entscheidungsgrundlage wie etwa ein entsprechendes Hintergrundwissen verfügen.³⁵¹ Felix Fischer schildert den Vorfall, in dem einem Dozenten von einer Auszubildenden sexuelle Belästigung vorgeworfen worden sei. Das Schlimmste in der Situation sei für Herrn Fischer das Gefühl der Machtlosigkeit gewesen. Egal, wie viele Gespräche er auch geführt habe, immer seien neue Varianten des vermeintlichen Tathergangs aufgetaucht. Trotzdem sei von ihm als Führungskraft eine Entscheidung erwartet worden, was in dieser Situation zu tun sei. Felix Fischer versuche in solchen Situationen die Tatsachen so weit wie möglich in Erfahrungen zu bringen, um auf dieser Basis dann eine Bauchentscheidung zu treffen. Prinzipiell sehe er es als seine Aufgabe, seine Mitarbeitenden vor ungerechtfertigten Anschuldigungen zu schützen, da es hierbei für die Person und die Organisation zu einer „Rufschädigung sondergleichen“ (FF, 64:25) komme könne. Allerdings müsse er sich dann auch sicher

351 Hinweise zum professionellen Handeln unter Unsicherheit und Ungewissheit finden sich auch bei Schütze (2000): „Prognosen über soziale und biographische Prozesse müssen immer wieder formuliert werden, obwohl die einschlägigen empirischen Grundlagen im sozialen Leben stets schwankend sind und nur retrospektive Aussagen auf empirisch begründete Weise möglich erscheinen“ (S. 50). Inhaltliche Überlappungen ergeben sich ebenfalls zur Begründungsantinomie, wie sie von Helsper (2016) beschrieben wird: „Damit geraten Professionelle immer wieder in die Spannung eines Handlungszwangs und einer Begründungsverpflichtung einerseits sowie einer zugleich situativ häufig nicht ausreichenden oder legitimen Wissensbasis für ihr Handeln andererseits – und können doch nicht Nicht-Handeln“ (S. 54).

sein, dass wirklich nichts vorgefallen sei. In dem Fall konnte die Unschuld des Dozenten schließlich durch drei Mitschülerinnen bestätigt werden (für ein ähnliches Beispiel siehe Fallvignette 2).

Darüber hinaus müssen pädagogische Führungskräfte in vielen Fällen Entscheidungen treffen, ohne dabei die Gewissheit zu haben, welche Konsequenzen sich aus ihrem Handeln und den von ihnen getroffenen Entscheidungen letztlich tatsächlich ergeben. Jörg Jäger berichtet, wie ein Schulleitungsmitglied an Burnout erkrankt und schließlich aufgrund dieser Erkrankung aus dem Schuldienst ausgeschieden sei. Von ihm als Schulleiter sei im Rahmen der Verabschiedung der Kollegin erwartet worden, eine angemessene Abschiedsrede zu halten. Beim Verfassen dieser Abschiedsrede sei Herr Jäger sich sehr unsicher gewesen, weil er sich selbst die Frage gestellt habe, inwieweit er als Schulleiter durch eine Überforderung der Kollegin zu deren Erkrankung beigetragen habe. Die Unsicherheit sei dadurch verstärkt worden, dass die Kollegin zwischenzeitlich den Kontakt zu ihm abgebrochen hatte. Jörg Jäger spricht in diesem Zusammenhang von seinem „Gefühl der Hilflosigkeit“ (JJ, 51:29). Vor diesem Hintergrund sei es unklar gewesen, wie die Abschiedsrede von der Kollegin aufgefasst würde.

Zusammenfassend betrachtet ist man als pädagogische Führungskraft immer wieder dem Zwang ausgesetzt, auch unter den Bedingungen von Unsicherheit und Ungewissheit zu handeln und Entscheidungen zu treffen. Mit Blick auf das emotional professionelle Handeln von pädagogischen Führungskräften dürfen allerdings diese „Unsicherheit, Unkontrollierbarkeit und Unplanbarkeit“ (Arnold, 2003a, S. 99) nicht zu „Angstvermeidungsinszenierungen“ (Arnold, 2003a, S. 99) führen. Das bedeutet, die Leitungskräfte sollten ihr Handeln nicht danach ausrichten, die Dinge so zu tun, dass sie möglichst wenig mit ihren eigenen Ängsten konfrontiert werden. Nagel (2015) weist bezüglich dem Entscheiden unter Ungewissheit darauf hin, dass es als „ausgleichende Gegenbewegung“ (S. 16) zu diesen Ängsten zu einem verstärkten Kontrollbedürfnis kommen könnte. Dies äußere sich etwa in „eng getakteten Planungs- und Budgetprozessen“ (S. 16). Pädagogische Führungskräfte sollten sich also immer wieder dahingehend reflektieren und absichern, ob sie auf Unsicherheits- und Ungewissheitssituationen mit der Etablierung überzogener Kontrollmechanismen und -instanzen reagieren. Stattdessen gilt es, die häufig unter den Bedingungen von Unsicherheit und Ungewissheit auftretenden Gefühle der Hilf- und Machtlosigkeit³⁵² – das belegen einige Beispiele aus den Interviewdaten – auszuhalten und Wege der funktionalen beziehungsweise adaptiven Bearbeitung zu finden.

4.7.9 Emotionalisierung des Spannungsverhältnisses konfligierender Interessen

Alle Mitglieder einer Organisation haben eigene Interessen, Erwartungen, Einstellungen und Werte. Im Idealfall stimmen diese mit denen der Gesamtorganisation

352 Schütze (2000) schreibt: „Das professionelle Handeln gerät oftmals mit der schieren Übermacht der Ereigniskaskaden und ihrer Steuerungslogik in Konflikt. [...] Hierzu gehört auch, daß die bedrückende Atmosphäre des Verlaufskurvenlebens via Mitleiden auf die Professionellen übergehen und den Elan professioneller Handlungsschemata ersterben lassen kann.“ (Schütze, 2000, S. 64)

überein. Ist dies jedoch nicht der Fall, so kann dies zu Konflikten führen, die sich teilweise nur schwer beheben lassen oder eine chronische Verlaufskurve annehmen. Pädagogische Führungskräfte werden mit den unterschiedlichen Erwartungen von zum Beispiel Schülerinnen und Schülern, Eltern, Vorgesetzten, Mitarbeitenden, dem Träger und der Politik konfrontiert (Berkovich & Eyal, 2015; Maxwell & Riley, 2017). Wie die Beispiele aus dem Datenmaterial zeigen, kommt es immer wieder vor, dass diese Interessen mit denen der Führungskraft oder der Organisationsrationalität kollidieren.

Linda Lohmann beispielsweise berichtet, dass ein befreundeter Kollege, welcher zuvor die Leitung einer anderen Kindertagesstätte gehabt hätte, aufgrund einer Augenerkrankung in ihre Einrichtung versetzt worden sei. Es habe sich jedoch recht schnell gezeigt, dass dieser Kollege Probleme bei der täglichen Umsetzung des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung gehabt habe. Dadurch, dass Frau Lohmann zur Vorgesetzten des Kollegen wurde und dieser nicht in der Lage gewesen sei, die von ihm erwartete Qualität pädagogischer Arbeit zu erbringen, sei diese Beziehung zunehmend schwieriger geworden. Auf der einen Seite hätte sie durchaus Verständnis für seine gesundheitliche Situation gehabt und er habe ihr „*unendlich leid getan*“ (LL, 12:05). Auf der anderen Seite habe Frau Lohmann es nicht mehr verantworten können, dass der Kollege mehrmals seiner Aufsichtspflicht gegenüber den Kindern nicht nachgekommen sei. Der Kollege selbst habe laut Aussage von Frau Lohmann die Erwartungshaltung gehabt, dass sie ihn doch „*mitschleppen*“ (LL, 11:28) müsse. Der Leiterin der Kindertagesstätte sei es in dieser Situation schmerzlich gefallen, „*Klartext zu reden*“ (LL, 08:39). Dem Kollegen also klarzumachen, dass seine berufliche Qualifikation nicht ausreichend sei, auch wenn sie ihn menschlich sehr schätze. Die Kommunikation sei zusätzlich dadurch erschwert worden, dass der Kollege „*nur die Gefühlsebene (...) ins Spiel*“ (LL, 10:32) gebracht habe. Der Kollege sei „*tödlich beleidigt*“ (LL, 10:59) gewesen, als Frau Lohmann ihm mitgeteilt habe, dass sie mit seiner Arbeitsleistung nicht zufrieden sei. Geärgert habe sich der Kollege außerdem über die Tatsache, dass Linda Lohmann die Sache an den Arbeitgeber weitergegeben hatte. Daraufhin habe der Kollege jegliche Kommunikation mit ihr eingestellt.

Die Interessen, Einstellungen und Werte der Führungskraft selbst können ebenfalls im Widerspruch zur Organisationsrationalität stehen beziehungsweise den Interessen des Trägers zuwiderlaufen. Hannelore Huber schildert den Fall, als sich eine Mutter „*massivst [...] bei allen Ministerien, die es gibt*“ (HH, 21:10) über die Einrichtung und den Träger beschwert habe. Der Träger habe in der Folge darauf gedrängt, den Betreuungsvertrag mit der Mutter zu kündigen, um diese loszuwerden. Auch wenn Hannelore Huber die Anschuldigungen der Mutter zwar nicht habe nachvollziehen können, habe sie einer Kündigung jedoch nicht zugestimmt. Für sie habe das Wohl des betreffenden Kindes in dieser Situation Vorrang gehabt. Als Führungskraft müsse sie in solchen Fällen abwägen, was wichtiger sei. Die Kita-Leiterin sei nicht bedingungslos bereit, „*eigene (...) Einstellungen (...) wegzustecken*“ (HH, 30:38), obgleich sie schon eine starke „*Loyalitätspflicht*“ (HH, 24:00) gegenüber dem Träger empfinde. Die Erwartungen des Trägers und ihre eigenen pädagogi-

schen Maßstäbe habe man jedoch in dieser Situation „*einfach nicht unter einen Hut*“ (HH, 26:47) bringen können. Als Folge aus diesem Loyalitätskonflikt sei ein „*kleiner Riss*“ (HH, 28:13) im Vertrauensverhältnis zwischen der Kita-Leiterin und dem Träger entstanden.

Eine weitere, etwas anders gelagerte Variante konfligierender Interessen beziehungsweise emotional konnotierter Widersprüche sind Fälle, in denen es vonseiten der Führungskräfte zur Zuschreibung von fachlicher Kompetenz bei gleichzeitiger Inrechnungstellung persönlicher Differenzen und Animositäten kommt. Damit sind Situationen und Beziehungskonstellationen gemeint, bei denen das Leitungspersonal zwar fachlich von anderen Personen überzeugt ist, sich die Zusammenarbeit jedoch aufgrund von bestimmten (unterstellten) Charaktereigenschaften schwierig gestaltet. Von einem solchen Beispiel berichtet Jörg Jäger im Zusammenhang mit den Anschuldigungen einer Planungsgruppe. Diese habe ihm als Schulleiter unprofessionelles Verhalten vorgeworfen. Die Planungsgruppe sei von einer Person geleitet worden, die laut Herrn Jäger besonders kompetent sei und weit überdurchschnittlich gute Arbeit leiste. Gleichzeitig würde diese Person aber nie selbst Verantwortung für etwas übernehmen und weise in ihrem Verhalten eine Art von „*Heckenschützenmentalität*“ (JJ, 27:00) auf.

Konfligierende Interessen, welche – wie skizziert – aus der Sicht der pädagogischen Führungskräfte in unterschiedlichen Konstellationen auftreten, können dazu beitragen, dass Emotionen und Gefühle bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren erzeugt oder verstärkt werden. Mit Blick auf eine emotionale Professionalität pädagogischer Führungskräfte erfordert dies von den Leitungspersonen – soweit möglich – eine Balance der unterschiedlichen Interessen herzustellen, also zwischen den Interessen der Organisation, den Interessen anderer Akteurinnen und Akteure sowie ihren eigenen Interessen zu vermitteln. Gerade als pädagogische Führungskraft wird man mit den Interessen sehr unterschiedlicher Akteursgruppen konfrontiert, was eine entsprechende Balancierung der verschiedenen Interessen erschwert. Von Hippel (2011) weist mit Blick auf die Begründungs- und Sachantonomie darauf hin, dass diese umso mehr verstärkt werde, je größer die Anzahl heterogener Erwartungsträger sei. Schließlich gibt es Situationen, in denen man die Interessen anderer Personen aus deren Perspektive nicht ausreichend berücksichtigen kann, ohne dabei die Organisationsinteressen massivst zu vernachlässigen. So betont Nittel (2011), dass in „manchen Kontexten die umsichtige und ‚vernünftige‘ Ausbalancierung der jeweiligen Erwartungsdiskrepanzen schlicht unmöglich“ (S. 50) sei. In solchen Fällen komme es seiner Ansicht nach notgedrungen zu einer Vereinseitigung des beruflichen Handelns. Manchmal bleibt als letzte Möglichkeit nur das Ergreifen „radikaler“ Maßnahmen, wie etwa das Aussprechen einer Kündigung. Mit Blick auf die Volkshochschulen weist Alke (2015a) darauf hin, dass die Tätigkeit als Führungskraft durch ein zunehmendes Spannungsfeld mit Bruchstellen zwischen Organisationszielen, Personalführung und -entwicklung geprägt sei, welches sich zukünftig aufgrund des demografischen Wandels noch verstärke. Nittel (2011) ist ebenfalls der Ansicht, dass unter den „unübersichtlichen Bedingungen postindustrieller Gesell-

schaften ein Zuwachs an Kontingenz, Ungewissheit und Komplexität registriert werden kann“ (S. 51). Dieser Sorge dafür, dass die Gesellschaftsmitglieder mit „hochgradig widersprüchlichen Erwartungen“ (S. 51) konfrontiert würden.³⁵³

Auch mit Blick auf das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte ist davon auszugehen, dass diese zukünftig immer häufiger mit Situationen konfrontiert werden, die von widersprüchlichen Erwartungen und Interessen geprägt sind.³⁵⁴ In solchen Fällen sind die Führungskräfte zunächst gefordert, die damit verbundenen Spannungen, Emotionen und Gefühle auszuhalten. Es wäre ein Zeichen von nicht sehr ausgeprägter emotionaler Professionalität, wenn diese Spannungen vorschnell einseitig zugunsten einer der Interessen einfordernden Parteien aufgelöst würden, um dem damit verbundenen Druck nachzugeben, dabei aber möglicherweise bestimmte Organisationsinteressen in nicht zu verantwortendem Maße zu vernachlässigen.

4.7.10 Gefahr der emotionalen Eskalation: Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit von Sanktions- und Disziplinarmaßnahmen einerseits versus Gewährleistung von Integration, Vertrauen und Kooperation andererseits

Das Sanktionieren ist eine der fünf pädagogischen Kernaktivitäten, die Nittel et al. (2014a) bei allen der von ihnen untersuchten pädagogischen Berufsgruppen nachweisen konnten. Auch bei den pädagogischen Führungskräften stellt das Sanktionieren und Disziplinieren eine zentrale Strategie im Umgang mit emotional konnotierten Situationen dar (siehe Kapitel 4.4). Eine besondere Herausforderung beim Aussprechen von Sanktions- und Disziplinarmaßnahmen besteht für pädagogische Führungskräfte darin, die Sanktionen hinsichtlich Art und Umfang angemessen und dosiert auszuwählen. Unverhältnismäßige Sanktionen können zu eskalierenden Konflikten sowie zur sozialen oder faktischen Exklusion von Organisationsmitgliedern führen und damit beispielweise eine notwendige Integration gefährden, bestehendes Vertrauen unterminieren und eigentlich gewollte Kooperationsbemühungen unterlaufen und konterkarieren.

Dr. Klaus Klett berichtet von einer Schülerin aus der fünften Klasse, die nach Ansicht des Schulleiters unter einer psychosozialen Störung leide und mehrfach mit sozial auffälligem Verhalten in Erscheinung getreten sei. Als Schulleitung habe man es für notwendig erachtet, dieses Verhalten zu sanktionieren. So sei die Schülerin drei Tage vom Sport ausgeschlossen worden. Man habe diese Tage jedoch so gelegt, dass die Schülerin am Sporttag der Schule teilnehmen konnte. Dadurch habe man

353 Mit Reckwitz (2019) argumentierend könnte man den Ursprung des rekonstruierten Spannungsverhältnisses „Emotionalisierung des Spannungsverhältnisses konfligierender Interessen“ in das Selbst der Spätmoderne verlagern. Im „Romantik-Status-Paradox“ (S. 221) sieht Reckwitz (2019) einen mächtigen Mechanismus der Enttäuschungsproduktion: „Indem das neoromantische Ideal der Selbstverwirklichung und das neobürgerliche Ideal des sozialen Erfolgs aneinander gekoppelt werden, erweist sich das spätmoderne Subjekt als ein inhärent widersprüchliches“ (S. 222). Es bestehe die Gefahr, dass sich der Einzelne „in der Zwickmühle gegensätzlicher Erwartungen ans eigene Ich befindet“ (S. 222).

354 Hinweise zu Loyalitätskonflikten „hinsichtlich der Belange unterschiedlicher Klientenparteien“ (S. 83) sowie „erstzunehmende[n] Interessendivergenzen“ (S. 83) finden sich auch bei Schütze (2000).

gewährleisten wollen, dass die Schülerin trotz des Unterrichtsausschlusses in Kontakt mit ihrer Klasse bleiben konnte und aufgrund der Sanktionsmaßnahme nicht weiter isoliert werde.

Eine Situation, die aufgrund der von der Führungskraft ergriffenen Disziplinarmaßnahme eskaliert ist, schildert Dr. Bernd Bender. Im Rahmen eines Abistreiches sei es zu übermäßigem Alkoholkonsum und Vandalismus durch Schülerinnen und Schüler gekommen. Dem Schulleiter sei es in dieser Situation nicht gelungen, erfolgreich zu intervenieren und einen Polizeieinsatz zu verhindern. Als Konsequenz aus diesem Vorfall habe er die bereits konzipierte Rede für die Abiturfeier geändert. Der Schulleiter habe darin die Themen „Alkoholismus“, „aus der Rolle fallen“, „Reifezeugnis“ und „Anspruch seiner Schule“ aufgegriffen, um den Schülerinnen und Schülern vor der gesamten Schulöffentlichkeit „*die Leviten*“ (BB, 72:59) zu lesen. Mit seiner Rede habe er jedoch einen – in dieser Intensität und in diesem Umfang von ihm nicht antizipierten – vehementen Widerstand in der gesamten Stadt ausgelöst. Die Schüler:innen und die Eltern seien sehr wütend gewesen. So hätten sich die Eltern darüber beschwert, dass Dr. Bender die Abiturfeierlichkeiten mit seiner unpassenden Rede zerstört habe und man die Schule nicht mehr empfehlen könne. Gerade mit diesem Unverständnis der Eltern habe der Schulleiter nicht gerechnet. Dieser Fall zeigt, wie eine von der pädagogischen Führungskraft gewählte Disziplinarmaßnahme – ob man diese nun für gerechtfertigt hält oder nicht – zur emotionalen Eskalation einer Situation führen kann.

In besonders extremen Fällen darf man als pädagogische Führungskraft allerdings auch nicht davor zurückschrecken, vergleichsweise harte Sanktionen zu ergreifen, wenn dies die Situation erfordert. So berichtet Dr. Bernd Bender von einer Auseinandersetzung mit einem Kollegen, die sich nach Ansicht des Schulleiters zu einem Machtkampf zugespitzt hatte. Der Konflikt sei, so Herr Bender, schließlich nur durch eine Trennung von dem betreffenden Mitarbeiter zu lösen gewesen. Einen weiteren Fall, in dem vergleichsweise harte und normalerweise selten genutzte Maßnahmen ergriffen werden mussten, schildert Jörg Jäger. Im Zuge der Umstellung von Kurz- beziehungsweise Semesterpraktika habe das Kollegium sich unter anderem aus Gründen der Arbeitsbelastung geweigert, die der Schule zugewiesenen Studierenden weiterhin zu betreuen. Der Schulleiter habe sich daher dazu gezwungen gesehen, „*Beauftragungen auszusprechen*“ (JJ, 07:26). Ein halbes Jahr lang habe das Ganze in der Folge nur „*ausgesprochen holprig*“ (JJ, 07:41) funktioniert, bevor sich die Situation wieder normalisiert habe. Auch wenn diese Sanktionsmaßnahme in dem betreffenden Fall notwendig gewesen sei, sind diese nach Ansicht des Schulleiters eigentlich „*völlig überflüssig, weil es Quatsch ist*“ (JJ, 47:02).

Von pädagogischen Führungskräften wird praktisch permanent gefordert, dass diese Erziehungs-, Disziplinar- und Sanktionsmaßnahmen aussprechen, um damit die formale und soziale Ordnung der Einrichtung sicherzustellen sowie die Umsetzung des Bildungsauftrags zu gewährleisten. Die Aussprache solcher Maßnahmen führt in vielen Fällen zu einer emotionalen Reaktion etwa aufseiten der Mitarbeitenden oder bei Schülerinnen, Schülern und Eltern (vgl. dazu einige der Fallbeispiele in

Kapitel 4.1). Diese – letztlich von ihnen selbst ausgelöst – Emotionen und die daraus entstandenen beziehungsweise darauf bezogenen Handlungs- und Interaktionsstrategien der betroffenen Akteurinnen und Akteure können ihrerseits wiederum dafür sorgen, dass die Situationen auch für die pädagogischen Führungskräfte zunehmend zu einer emotionalen Herausforderung und Belastung werden.

Verkompliziert wird das Ganze darüber hinaus durch die Tatsache, dass von den pädagogischen Führungskräften nicht nur das Verhängen von Erziehungs-, Disziplinar- und Sanktionsmaßnahmen erwartet wird. Gleichzeitig soll das Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen auch dafür Sorge tragen, dass alle Organisationsmitglieder angemessen in die Einrichtung integriert sind, die sozialen Beziehungen von einer Kultur des Vertrauens geprägt sind sowie dass Kooperationen und andere Formen der Zusammenarbeit gepflegt werden. Bei der Aussprache von Disziplinar- und Sanktionsmaßnahmen besteht jedoch in vielen Fällen die Gefahr, dass damit eben jene Integration, Zusammenarbeit oder das gegenseitige Vertrauen gefährdet, erschüttert, gestört oder gar zerstört wird. Die pädagogischen Führungskräfte müssen folglich beim Verhängen von Sanktions- und Disziplinarmaßnahmen ein großes Fingerspitzengefühl an den Tag legen. Denn einerseits müssen Art und Umfang der Maßnahme dem jeweiligen Vergehen gerecht werden. Andererseits sollten damit die organisationale Einbindung der beteiligten Akteurinnen und Akteure, das bestehende Vertrauen in den Arbeitsbeziehungen sowie funktionierende Formen der Kooperation und Zusammenarbeit so wenig wie möglich beeinträchtigt und beschädigt werden.

4.7.11 Emotionale Konnotation des Spannungsverhältnisses zwischen Kooperation und Konkurrenz

Eine gelungene Zusammenarbeit kann maßgeblich dazu beitragen, positive Gefühle bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren zu evozieren. Linda Lohmann schildert, wie man als Kindertagesstätte ein Musical vor über 800 Zuhörenden aufgeführt habe. Dabei sei man von professionellen Musikerinnen und Musikern unterstützt worden. Außerdem hätten auch einige Schulkinder an der Aufführung mitgewirkt. Die Kinder seien „*so stolz*“ (LL, 22:18) auf sich gewesen. Auch für Frau Lohmann sei das Ereignis ein „*absolutes Highlight*“ (LL, 22:16) gewesen. Selbst heute werde Frau Lohmann noch von den damals beteiligten Kindern auf dieses Erlebnis angesprochen. Ausschlaggebend für den Erfolg war laut Frau Lohmann vor allem die Tatsache, dass man das Projekt als Team umgesetzt habe (als weiteres Beispiel siehe Fallvignette 42).

Die Zusammenarbeit kann sich jedoch auch schwierig gestalten oder sogar scheitern, etwa wenn anstatt des Kooperationsgedankens das Gefühl der Konkurrenz sowie ein Abgrenzungsbedürfnis überwiegen (vgl. zur Kooperation pädagogischer Berufsgruppen sowie zum Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz auch Nittel et al., 2014a sowie Schleifenbaum & Walther, 2015). Eine solche Situation schildert Linda Lohmann. So habe der Träger ihrer Einrichtung die Erweiterung der Kindertagesstätte geplant, da aktuell nicht genügend Plätze vorhanden seien. Kurz vor der

Gemeinderatsitzung, in welcher die Erweiterung formal genehmigt werden sollte, kam es zu einer Intervention durch den Grundschulleiter. Für den Schulleiter, so Linda Lohmann, wäre das geplante Gebäude zu nah an der Grundschule gewesen und er wollte die von ihm in den vergangenen drei Jahren errichtete „Oase der Stille“ (LL, 43:18) nicht gefährdet sehen. Der Schulleiter habe daher in einem kurzfristig beim Bürgermeister anberaumten Gespräch darauf gedrängt, dass das Gebäude mit einem zusätzlichen Abstand von zehn Metern zur Schule errichtet werde. Dieser Wunsch sei jedoch abgelehnt worden. Seitdem sei die Kommunikation zwischen dem Schulleiter und ihr „äußerst gestört“ (LL, 43:50). Die momentane Situation sei für Frau Lohmann sehr belastend, da man eigentlich zur Zusammenarbeit verpflichtet sei, aber mit dem Grundschulleiter keine Kommunikation möglich sei. Sie hoffe daher, dass dieser sich versetzen lasse oder „er kriegt sich ein“ (LL, 46:03). Linda Lohmann sei „sehr enttäuscht“ (LL, 53:43), da sie den Grundschulleiter falsch eingeschätzt und ein solches Verhalten nicht von ihm erwartet habe.

Eine gelungene Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure kann gesteigerte Formen positiver Gefühle hervorrufen. Dies zeigt etwa das Beispiel des verhaltensauffälligen Schülers (Fallbeispiel 42). In diesem Fall hat die erfolgreiche Kooperation zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Eltern dafür gesorgt, dass eine drohende Exklusion abgewendet werden konnte. Stattdessen konnte der Schüler wieder in die Klassen- beziehungsweise Schulgemeinschaft reintegriert werden. Dies mitzuerleben hat bei Schulleiter Dr. Klaus Klett zum Gefühl der Freude geführt. Im Falle der Musicalaufführung, von der Linda Lohmann berichtet, hat sich die gemeinschaftlich realisierte öffentliche Darbietung sogar im kollektiven Gedächtnis der Organisation verankert. Es wurde also zu einem positiven Gemeinschaftserlebnis, an das sich viele der Beteiligten immer wieder gern erinnern. Die Auseinandersetzung mit einem Grundschulleiter, die Linda Lohmann in Zusammenhang mit der Erweiterung der Kindertageseinrichtung beschreibt, ist hingegen ein Beispiel dafür, wie eine gescheiterte Kooperation emotional eskalieren kann. Dies hängt maßgeblich mit dem Umstand zusammen, dass bei den beiden eigentlich zur Kooperation verpflichteten Parteien – nach Schilderung der Kindertagesstättenleiterin zumindest aufseiten des Grundschulleiters – zunehmend der Konkurrenzgedanke virulent wurde. Kooperationen weisen folglich in vielen Fällen eine positive emotionale Konnotation auf, beziehungsweise eine erfolgreiche Zusammenarbeit kann positive Emotionen und Gefühle hervorrufen und verstärken. Aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen Kooperation und Konkurrenz kann diese positive Konnotation jedoch eine zunehmend negativere emotionale Färbung annehmen.³⁵⁵ Dies ist dann der Fall, wenn aus Kooperation Konkurrenz wird.

355 Van Kleef et al. (2010) zeigen in ihren empirisch fundierten Ausführungen und dem von ihnen entwickelten Modell auf, dass diskrete Emotionen (vgl. Kapitel 2.1.2) unterschiedliche Wirkungen haben, je nachdem, ob diese in einem kooperativen oder in einem auf Konkurrenz und Wettbewerb angelegten Setting gezeigt werden. So würden beispielsweise die Emotionen Freude, Glück und Zufriedenheit in einem kooperativen Setting das Kooperationsverhalten der Beteiligten fördern. Demgegenüber würden diese Emotionen in einer Wettbewerbssituation das Konkurrenzverhalten der Akteurinnen und Akteure verstärken.

4.8 Die komparative Perspektive: die drei pädagogischen Berufsgruppen im Vergleich

Im letzten Teil dieser gegenstandsbezogenen Theorie zur emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte werden die Befunde der Studie hinsichtlich der drei untersuchten Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens miteinander verglichen. Bei einem solchen Vergleich handelt es sich um das zentrale Kernmerkmal der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (vgl. Kapitel 3.1.3). Bei der vorliegenden Forschungsarbeit geht es im Rahmen der komparativen Analyse darum, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Führungskräften aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich sowie dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung mit Blick auf die emotionsbezogene professionelle Handlungspraxis herauszuarbeiten. Bei der Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden müssen zunächst zwei prinzipielle Varianten unterschieden werden: Auf der einen Seite gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich anhand des Datenmaterials belegen lassen. Auf der anderen Seite existieren möglicherweise aber auch weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede, für die sich im Datenmaterial keine Beispiele finden lassen, die jedoch aus bestimmten Gründen plausibel erscheinen. Bei der Darstellung der Befunde aus der komparativen Analyse wird daher jeweils kenntlich gemacht, ob die Ergebnisse sowie die daraus gezogenen Rückschlüsse vom Datenmaterial gedeckt sind oder ob die Interpretationen darüber hinausgehen.

4.8.1 Dominanz der negativ konnotierten Situationsbeschreibungen

Bei der komparativen Analyse fiel in einem ersten vergleichenden Zugriff auf das Datenmaterial zunächst auf, dass sich in den Interviews mit den Führungskräften sowohl aus dem Elementar- und dem Sekundarbereich als auch aus dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung deutlich mehr emotional negativ konnotierte Situationsbeschreibungen als positiv konnotierte Schilderungen rekonstruieren lassen. Eine Verzerrung durch eine entsprechend einseitige Konstruktion des Leitfadens kann ausgeschlossen werden. Dieser umfasst einerseits Fragen, mit denen die Befragten explizit um die Beschreibung von positiven respektive negativen Erlebnissen gebeten werden. Andererseits gibt es auch Fragen, die von den Leitungspersonen wahlweise mit der Schilderung von emotional positiv oder negativ wahrgenommenen Erfahrungen beantwortet werden können (vgl. Kapitel 3.1.5.2). Mit quantifizierenden Aussagen sollte man im Rahmen einer qualitativen Studie eher vorsichtig und zurückhaltend sein.³⁵⁶ Dennoch gibt es einige auffällige Befunde mit Blick auf

356 Oswald (2013) schränkt diese weit verbreitete Haltung jedoch dahin gehend ein, dass das „ängstliche Vermeiden von quantitativen Informationen in manchen Texten (...) gänzlich unangebracht“ (S. 186) sei. Für ihn sind „Quantitäten (...) qualitative Merkmale der Realität“ (S. 186). Oswald (2013) resümiert: „Wo es zum Verständnis eines Problems beiträgt, müssen demgemäß auch qualitativ Forschende quantifizieren“ (S. 186). An dieser Stelle erfolgt erneut der Hinweis, dass aufgrund des Zeitpunktes der theoretischen Sättigung die Verteilung der Interviews auf die drei Segmente nicht absolut paritätisch ist (vgl. Kapitel 3.1.5.3). Auch deshalb sollten quantifizierende Interpretationen eher vorsichtig erfolgen.

die Verteilung der Situationsbeschreibungen: Von den insgesamt 47 Situationsbeschreibungen sind aus der Perspektive der pädagogischen Führungskräfte 39 negativ und nur acht positiv konnotiert (vgl. Tabelle 4 und 5). In den Interviews mit den Leitungskräften aus dem Elementarbereich sind 16 Situationsbeschreibungen negativ, vier positiv konnotiert. Ähnlich ist die Verteilung im Sekundarbereich: 18 Situationsbeschreibungen weisen eine negative Konnotation, vier Fallbeschreibungen eine positive Konnotation auf. In der Erwachsenen-/Weiterbildung sind fünf Schilderungen von emotionalen Episoden negativ geprägt, wohingegen sich kein einziges Beispiel für eine positiv konnotierte Situationsbeschreibung in den Interviews mit den Führungskräften nachweisen lässt. Auf Grundlage dieser Verteilung lässt sich eine klare Tendenz dahingehend erkennen, dass in allen drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens die negativ konnotierten Situationsbeschreibungen klar überwiegen.

Wie lässt sich diese auffällige Dominanz emotional negativ konnotierter Situationsbeschreibungen erklären? Am überzeugendsten ist nach Ansicht des Autors eine Begründung anhand des psychologischen Phänomens des *negativity bias* (vgl. zum Beispiel Baumeister et al., 2001; Rozin & Royzman, 2001). Mit dem *negativity bias* versucht man zu erklären, warum in den meisten Situationen negativ wahrgenommene Ereignisse stärkere, schnellere und nachhaltigere Wirkungen nach sich ziehen als positive Ereignisse (Rozin & Royzman, 2001). Rozin und Royzman (2001) zeigen unter Rückgriff auf empirische Befunde aus unterschiedlichsten Disziplinen und Feldern auf, dass sowohl Menschen als auch Tiere negativen Ereignissen, Objekten und Persönlichkeitseigenschaften mehr Beachtung schenken als positiven. Dies lasse sich sowohl auf angeborene, genetische Prädispositionen als auch auf Erfahrungen zurückführen.³⁵⁷ Der *negativity bias* manifestiert sich Rozin und Royzman (2001) zufolge auf unterschiedliche Weise. So führen die Autoren zum Beispiel die Dimension der *negative potency* an. Damit beschreiben die Autoren, dass negative Objekte, Personen und Ereignisse bei objektiv gleicher Intensität subjektiv eine stärkere Wirkung entfalten als positive. Die *negative potency* trage auch dazu bei, dass negative Ereignisse als Lernverstärker wirken, sodass die damit verbundenen Lernprozesse schneller vonstattengehen und resistenter gegenüber möglichen Löschvorgängen und Verlernprozessen seien. Zur Dimension *negative potency* gehört Rozin und Royzman (2001) zufolge auch die Verlust-Aversion. Bei dieser gut untersuchten Verzerrung der Informationsverarbeitung werden, so die Autoren, potenzielle Verluste von Personen stärker negativ gewichtet als mögliche Gewinne positiv bewertet werden. Generell werde mit dem Aspekt *negative potency* auch ausgedrückt, dass Personen negative Ereignisse bedrohlicher wahrnehmen als sie positive Ereignisse als nützlich oder vorteilhaft einschätzen würden.³⁵⁸

357 Kohls et al. (2017) sind ebenfalls der Ansicht, dass man sich an negative Erfahrungen aus evolutionsbiologischen Gründen besser erinnere, weil sie häufig überlebenswichtige Lernerfahrungen transportieren würden.

358 Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch der Umstand, dass in Verbindung mit dem *negativity bias* die Begriffe beziehungsweise Phänomene „Verlust“ und „Bedrohung“ auftauchen. Diese sind, neben dem Begriff der Verletzung, die zentralen Bestandteile der phänomenalen Schlüsselkategorie der negativ konnotierten Situationsbeschreibungen, wie sie im Rahmen dieser Studie herausgearbeitet wurden (vgl. Kapitel 4.2). Somit lässt sich an dieser Stelle

Als weitere Dimension des *negativity bias* wird von Rozin und Royzman (2001) die *negative differentiation* genannt. Mit dieser Dimension verweisen die Autoren darauf, dass negativ konnotierte Situationen, Personen und Objekte häufig variantenreicher und komplexer sind und ein breiteres Spektrum an Reaktionen hervorrufen. Außerdem sei auch der Wortschatz zur Beschreibung emotional negativ konnotierter Phänomene deutlich reichhaltiger und differenzierter als derjenige zur Charakterisierung positiver Geschehnisse. Hinzu komme, dass es generell mehr negativ assoziierte Emotionen gebe als positiv konnotierte.

Schließlich trage zum *negativity bias* noch ein weiteres psychologisches Phänomen bei, welches in der Fachliteratur als *emotional contagion* diskutiert wird (siehe hierzu auch Kapitel 2.3). Rozin und Royzman (2001) zufolge lässt sich die Dominanz negativ gefärbter Geschehnisse, Persönlichkeitseigenschaften und Emotionen auch dadurch erklären, dass diese einen höheren „Ansteckungscharakter“ haben, sich also leichter und schneller auf andere Personen und Situationen übertragen. Sie haben, so Rozin und Royzman (2001), eine größere Virulenz.³⁵⁹

4.8.2 Führung in der Erwachsenen-/Weiterbildung: Eine emotionsarme Tätigkeit?

Ein weiterer Befund aus der komparativen Analyse ist der, dass sich in den Gesprächen mit den Leitungspersonen aus dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung insgesamt deutlich weniger emotionsbezogene Fallbeschreibungen entnehmen lassen als dies bei den Interviews mit den Führungskräften aus dem Elementar- und Sekundarbereich der Fall ist. Die meisten Situationsbeschreibungen konnten dem Interviewmaterial mit Schulleitungskräften entnommen werden ($k = 22$), gefolgt von den Interviews mit Leitungskräften von Kindertagesstätten ($k = 20$). Deutlich weniger emotional aufgeladene Situationen konnten hingegen aus den Gesprächen mit Führungskräften aus dem Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung rekonstruiert werden ($k = 5$). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass es sich bei Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung häufig um kleinere Einrichtungen handelt, beziehungsweise die Führungskräfte nur mit wenigen Mitarbeitenden enge Arbeitsbeziehungen haben. Wichtiger scheinen jedoch die beiden folgenden Begründungen zu sein: Zum einen haben Führungskräfte in der Erwachsenen-/Weiterbildung meistens weniger regelmäßigen und intensiven Kontakt mit der Klientel als dies bei den Leitungspersonen aus den beiden anderen Segmenten tendenziell der Fall ist. Zum anderen sind Eltern – dies zeigen die Fallvignetten in Kapitel 4.1 – im Elementar- und Sekundarbereich häufig als relevante Akteurinnen und Akteure an emotional aufgeladenen Situationen beteiligt. Diese personale Referenzgruppe ist jedoch für den Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung praktisch unbedeutend.

Der Trend, dass sich dem Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung erkennbar weniger emotional konnotierte Situationsbeschreibungen zuordnen lassen als den

ein Kreis schließen und die These, dass sich insbesondere der *negativity bias* zur Erklärung der Dominanz der negativ konnotierten Situationsbeschreibungen eignet, wird dadurch bestätigt.

359 Gooty et al. (2010) kommen ebenfalls zu dem Schluss, dass „negative affective reactions were not only more frequent and prominent but also very sharply defined (...) than positive affective reactions“ (S. 990).

beiden anderen Segmenten, setzt sich auch fort, wenn man die Verteilung getrennt für positiv und negativ wahrgenommene Situationsbeschreibungen betrachtet. Bei den negativ konnotierten Beschreibungen entfallen 16 auf den Elementar- und 18 auf den Sekundarbereich (Tabelle 4). Nur fünf der insgesamt 39 negativ konnotierten Situationsbeschreibungen sind dem Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung zuzuordnen. Bei den emotional positiv konnotierten Situationsbeschreibungen lässt sich jeweils die Hälfte der insgesamt acht Fallvignetten im Elementar- und im Sekundarbereich verorten (Tabelle 5). Aus dem Datenmaterial der mit den Führungskräften aus der Erwachsenen-/Weiterbildung geführten Interviews konnten keine Darstellungen von Situationen entnommen werden, welche aus der Sicht der Leitungspersonen emotional positiv konnotiert sind.

4.8.3 Die beteiligten Akteurinnen und Akteure

Wird die Verteilung der Situationsbeschreibungen anhand der im Vordergrund stehenden Akteurinnen und Akteure betrachtet, so lassen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den drei Berufsgruppen nachweisen (vgl. Tabelle 4 und 5). Die meisten Schilderungen sind Erfahrungen zuzuordnen, welche die Führungskräfte mit ihrer Klientel beziehungsweise Bezugspersonen wie Eltern gemacht haben ($k = 17$). Etwas seltener berichten sie von emotional konnotierten Situationen mit Mitarbeitenden ($k = 13$) und dem Träger, Vorgesetzten, politischen Entscheidungsgremien sowie der Gesamtorganisation ($k = 12$). Nur fünf Beschreibungen sind Situationen innerhalb des Leitungsteams zuzuordnen.

Vergleicht man diese Verteilung für die positiv und negativ konnotierten Situationsbeschreibungen, überwiegen auch hier in allen vier Kategorien die negativ konnotierten Schilderungen. Besonders auffallend ist, dass für den Bereich des Leitungsteams keine positiv konnotierten Situationsbeschreibungen identifiziert werden konnten. Verhältnismäßig viele positiv konnotierte Darstellungen finden sich hingegen in der Kategorie „Träger, Vorgesetzte, politische Entscheidungsgremien und die Organisation“. Hier sind ein Drittel der Schilderungen der Führungskräfte positiv besetzt, die jedoch nur die Gesamtorganisation betreffen. Träger, politische Entscheidungsgremien und Vorgesetzte treten durchweg negativ in Erscheinung.

Vergleicht man nun die Verteilung der Situationsbeschreibungen in den einzelnen Segmenten unter Berücksichtigung der jeweils beteiligten Akteurinnen und Akteure und getrennt nach positiver und negativer Valenz, dann lassen sich folgende Tendenzen feststellen: Die mit Abstand meisten krisenhaften Situationen mit der Klientel und Bezugspersonen finden sich im Sekundarbereich, während sich Problemsituationen in Bezug auf die Mitarbeitenden fast in gleichem Ausmaß im Elementar- und im Sekundarbereich nachweisen lassen. Fast alle negativ konnotierten Situationsbeschreibungen, in denen das Leitungsteam thematisiert wird, sind ebenfalls dem Sekundarbereich zuzuordnen. Die Erwachsenen-/Weiterbildung ist in diesen drei Bereichen (Klientel und sonstige Bezugspersonen, Mitarbeitende, Leitungsteam) kaum mit Fallbeispielen vertreten. Bei krisenhaften Situationen mit dem Träger, Vorgesetzten und der Gesamtorganisation lassen sich die meisten Fallbe-

schreibungen dem Elementarbereich zuordnen, einige Fallvignetten stammen aus den Interviews mit den Führungskräften aus dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung. Keine Beispiele für Konflikte mit dem Träger, Vorgesetzten oder der Gesamtorganisation finden sich hingegen in den Interviews mit dem Leitungspersonal von Gymnasien. Bei den positiv konnotierten Situationsbeschreibungen fällt es aufgrund der niedrigen Fallzahlen schwer, irgendwelche Tendenzen zu erkennen. Auffällig ist vielleicht, dass es in keinem einzigen Interview und damit auch in keinem Segment eine positiv konnotierte Situationsbeschreibung gibt, in welcher das Leitungsteam im Vordergrund steht. Ebenfalls nur in einem einzelnen Fall treten die Mitarbeitenden als hauptsächliche Akteurinnen und Akteure bei einem positiv wahrgenommenen Erlebnis in Erscheinung.

4.8.4 Strukturelle Gemeinsamkeiten

Die bisher dargestellten Ergebnisse der komparativen Analyse beziehen sich überwiegend auf den Vergleich der Verteilungen der emotional konnotierten Situationsbeschreibungen zwischen den drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sowie der in den Schilderungen der Führungskräfte beteiligten maßgeblichen Akteurinnen und Akteure. Im weiteren Verlauf der komparativen Analyse werden nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede struktureller Art in den Blick genommen. Dazu werden die zentralen Kategorien herangezogen, welche im Rahmen des theoretischen Modells entwickelt wurden.

Beim Vergleich der Befunde aus den drei Segmenten auf Basis der entwickelten Kategorien des theoretischen Modells zeigte sich (überraschenderweise), dass sich praktisch keine Unterschiede zwischen den Bereichen nachweisen lassen. Die in Bezug auf die einzelnen Modellkomponenten entwickelten Kategorien der emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte gelten somit gleichermaßen für die Leitungspersonen aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich sowie dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung. Alle zentralen Kategorien, die bezüglich der ursächlichen Bedingungen, der zentralen Phänomene, der Strategien, der situativen und situationsübergreifenden Einflussfaktoren sowie der Konsequenzen rekonstruiert wurden, können für sich eine bereichsübergreifende Gültigkeit in Anspruch nehmen. Ebenso gilt dies für die identifizierten emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und Paradoxien. Diese prägen das professionelle Handeln der Führungskräfte in allen drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Im Folgenden wird dieser Befund anhand einiger Beispiele dargestellt. Dazu wird von jeder Komponente des theoretischen Modells jeweils eine zentrale Kategorie herangezogen.

Als erstes Beispiel wird die Kategorie „Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität“ betrachtet. Diese ist der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ (vgl. Kapitel 4.2) zugeordnet. Die größtmögliche Form der physischen Integritätsverletzung ist der komplette Verlust der körperlichen Unversehrtheit, der Tod. In vielen Interviews berichten die Führungskräfte von Todesfällen in Zusammenhang mit der Schilderung von emotional konnotierten, herausfordernden beziehungsweise belastenden Situationen. Dabei

handelt es sich um Todesfälle von Organisationsmitgliedern oder von Nicht-Organisationsmitgliedern. Die Todesfälle können einen expliziten Zusammenhang mit dem beruflichen Kontext haben oder sich eher der privaten Sphäre zuordnen lassen. Auf jeden Fall ist niemand vor solchen Schicksalsschlägen sicher. Das betrifft auch die pädagogischen Führungskräfte. Zwar lassen sich im Datenmaterial die meisten und ausführlichsten Darstellungen von tödlichen Vorfällen dem Sekundarbereich zuordnen (vgl. etwa Fallbeispiel 5), dennoch ist es offensichtlich, dass solche Schicksalsschläge in jedem Bereich auftreten können. Die zentrale Kategorie „Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität“ erstreckt sich somit auf alle drei untersuchten Segmente.

Bei den positiv konnotierten Phänomenen lassen sich ebenfalls praktisch ausschließlich Gemeinsamkeiten zwischen den Bereichen feststellen. „Erzeugung von pädagogischer und/oder organisationaler Nachhaltigkeit/Innovation“ ist eine der Kategorien, welche der Schlüsselkategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration und Generativität“ zugeordnet wurde. Auch hier ist es naheliegend, dass dieses Phänomen bereichsübergreifend auftritt. So gibt es in allen drei Segmenten Führungskräfte, die sich beispielsweise für die Realisierung und nachhaltige Verankerung von pädagogischen Innovationen einsetzen.³⁶⁰ Viele Leitungskräfte versuchen darüber hinaus auch etwas „Eigenes“ zu schaffen, was die Zeit überdauert und untrennbar mit ihrem eigenen Namen verbunden ist. Das kann beispielsweise der Bau eines neuen Gebäudes sein.

Bei den ursächlichen Bedingungen zeichnen sich ebenfalls weitgehende bereichsübergreifende Gemeinsamkeiten ab. Alle der neun rekonstruierten Kategorien, welche der Schlüsselkategorie „Irritation der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase“ zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 4.3), gelten für alle drei untersuchten Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Anhand eines Beispiels wird dies erneut verdeutlicht. Als eine der neun den ursächlichen Bedingungen zugeordneten Kategorien wurde jene der „Überforderung“ entwickelt. Überforderungen in Zusammenhang mit den beruflichen Aufgaben und Anforderungen können sich in allen Segmenten ergeben. Auf das Phänomen „Burnout“, welches in enger Verbindung mit beruflicher Überforderung steht, wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch näher eingegangen. Denn diesbezüglich zeichnen sich tatsächlich gewisse bereichsspezifische Unterschiede ab.

Mit Blick auf die komparative Analyse der rekonstruierten Interaktions- und Handlungsstrategien sowie Routinehandlungen kann konstatiert werden, dass keine der 13 Kategorien spezifisch für eines der drei untersuchten Segmente ist. Alle Strategien können – zumindest auf der Ebene der Kategorien betrachtet – von den Führungskräften aus allen drei Bereichen angewandt werden. Am Beispiel der Kategorie „Rekrutierung professioneller Unterstützung“ wird dieser Befund erläutert. Anhand

360 Einschränkung muss an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass für die Erwachsenen-/Weiterbildung kein von den Führungskräften als positiv wahrgenommenes Ereignis aus den Interviews entnommen werden konnte. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass sich die Kategorie „Phänomene der personalen/sozialen (Re-)Integration“ auch in diesem Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens potenziell nachweisen lässt.

der Schilderungen der Expertinnen und Experten lässt sich nachzeichnen, dass diese in vielen der beschriebenen emotional konnotierten Situationen auf die professionelle Hilfe anderer Personen oder Institutionen zurückgegriffen haben. Häufig handelt es sich hierbei um externes Fachpersonal beziehungsweise entsprechende Unterstützungsangebote. Das kann die Einschaltung einer auf sexuellen Missbrauch spezialisierten Beratungsstelle sein, der Einbezug eines Präventionsbeauftragten oder die Unterstützung in Form von Supervision, Coaching, kollegialer Beratung oder Organisationsberatung. Anhand des Datenmaterials lässt sich zeigen, dass Führungskräfte aus allen drei Segmenten auf diese Strategie des Umgangs mit emotional konnotierten, herausfordernden und/oder belastenden Situationen zurückgreifen.

Vergleicht man die situativen und situationsübergreifenden Einflussfaktoren, dann kann ebenfalls konstatiert werden, dass sich auf der Ebene der herausgearbeiteten zehn Kategorien keine bereichsspezifischen Unterschiede erkennen lassen. Bei vielen der im Rahmen dieser Studie rekonstruierten emotional konnotierten Situationen lässt sich beispielsweise die Bedeutung gesetzlicher Regelungen nachweisen. Von dieser Verrechtlichungstendenz (vgl. Kapitel 4.7) sind alle Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens betroffen. Mit Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen lassen sich dennoch tendenzielle Unterschiede benennen. Diese betreffen vor allem den veränderten Umgang der Klientel mit diesen rechtlichen Rahmenbedingungen beziehungsweise deren erhöhte Bereitschaft, juristische Mittel zur Lösung von Konflikten in Anspruch zu nehmen. Auf diese bereichsspezifischen Differenzen wird im weiteren Verlauf des Kapitels näher eingegangen, da zunächst die Gemeinsamkeiten auf der Ebene der zentralen Kategorien betrachtet werden.

Mit Blick auf die rekonstruierten Konsequenzen, die sich aus dem Umgang der Akteurinnen und Akteure mit den Phänomenen ergeben, sowie den diesen zugeordneten zentralen Kategorien, kann ebenso festgestellt werden, dass es keine bereichsspezifischen Differenzen gibt. Alle vier zentralen Kategorien (vgl. Kapitel 4.6) treten (potenziell) sowohl im Elementar-, im Sekundarbereich als auch im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung auf. Im Folgenden wird dies anhand der Kategorie „Reputations-/Autoritätsverlust von Organisation und/oder Person“ verdeutlicht. Als eine mögliche Konsequenz aus dem Umgang der beteiligten Akteurinnen und Akteure mit den emotional konnotierten Phänomenen kann es in der Folge zu einem Reputations- beziehungsweise Autoritätsverlust von Personen oder Organisationen kommen. Der Reputationsverlust von Personen muss sich dabei keineswegs zwangsläufig auf die Führungskräfte selbst beziehen. Solche Ansehensverluste können beispielsweise auch Lehrkräfte betreffen. Auf Basis des Datenmaterials lässt sich nachweisen, dass ein (drohender) Reputations- beziehungsweise Autoritätsverlust von Personen und/oder Organisationen eine zentrale, der Modellkomponente „Konsequenzen“ zuordenbare Kategorie ist. In den Interviews finden sich dazu Beispiele aus allen drei Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens.

Schließlich erfolgte der Vergleich der drei pädagogischen Berufsgruppen noch hinsichtlich der rekonstruierten emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und

Paradoxien (vgl. Kapitel 4.7). Insgesamt wurden elf emotional konnotierte Spannungsverhältnisse und Paradoxien rekonstruiert. Bei keinem dieser emotional konnotierten Spannungsverhältnisse kann davon ausgegangen werden, dass dieses nur in einem bestimmten Segment relevant ist oder umgekehrt eines dieser Spannungsverhältnisse gerade nicht in einem der drei untersuchten Segmente auftreten kann. Die in Kapitel 4.7 dargestellten emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und Paradoxien sind somit prinzipiell in allen Segmenten wirksam.

Fasst man die Ergebnisse der strukturellen komparativen Analyse zusammen, so könnte man vorsichtig formuliert sagen, dass es zwischen den drei dieser Untersuchung zugrunde liegenden Berufsgruppen kaum Unterschiede gibt. Mutiger ausgedrückt könnte die Kernbotschaft lauten, dass beim Vergleich der zentralen Kategorien des theoretischen Modells einschließlich der rekonstruierten emotional konnotierten Spannungsverhältnisse und Paradoxien keinerlei bereichsspezifische Differenzen festgestellt werden können. Die zentralen Kategorien des theoretischen Modells zur emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte, welche in den Kapiteln 4.2 bis 4.7 dargestellt wurden, gelten somit uneingeschränkt für das professionelle Handeln von Leitungskräften aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich sowie dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung!

4.8.5 Phänotypische Differenzen der zentralen Kategorien

Verfeinert man die komparative Analyse noch weiter, benutzt quasi das Mikroskop oder eine Lupe, und verlässt damit die Ebene der Kategorien und begibt sich stattdessen auf die Ebene der phänotypischen Erscheinungen der Kategorien, dann lassen sich schließlich doch noch einige bereichsbezogene Unterschiede erkennen. Diese segmentspezifischen Differenzen werden im Folgenden etwas näher beschrieben.

4.8.5.1 Heteronome Systembedingungen und Selektionsfunktion der Schule

Alle drei dieser Untersuchung zugrunde liegenden Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sind von heteronomen Systembedingungen geprägt (vgl. Kapitel 4.7). Das bedeutet, die Bildungseinrichtungen und die darin Tätigen unterliegen bestimmten Vorgaben, sind entsprechend fremdbestimmt und folgen damit auch entsprechenden Zugzwängen. So wird beispielsweise das professionelle Handeln der pädagogischen Führungskräfte in allen Segmenten zunehmend von rechtlichen Rahmenbestimmungen geprägt und überformt. Diese Verrechtlichungstendenz macht sich vor allem im Bereich der Schule bemerkbar. So klagten praktisch alle der befragten Schulleiter:innen darüber, dass sie bei vielen Entscheidungen Sorge haben müssten, rechtlich belangt zu werden, wenn sie nicht absolut korrekt gehandelt und minutiös alle Vorschriften beachtet hätten. Die Schulleiter:innen konstatieren, dass sie insbesondere bei Eltern eine zunehmende Bereitschaft feststellen, Konflikte immer häufiger und immer schneller auf der formaljuristischen Ebene klären zu wollen, anstatt zunächst eine Lösung im persönlichen Gespräch anzustreben (vgl. dazu Kapitel 4.5). Das Phänomen, dass die Schulleiter:innen zunehmend mit rechtlichen Drohungen beziehungsweise juristischen Aus-

einandersetzungen vonseiten der Eltern konfrontiert werden, findet sich so weder im Elementarbereich noch im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung. Für die Erwachsenen-/Weiterbildung lässt sich eine naheliegende Erklärung finden: Die Eltern als Teil der Klientel spielen in diesem Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens praktisch keine Rolle. Die Tatsache, dass juristische Drohungen oder Auseinandersetzungen im Elementarbereich – entgegen der weiten Verbreitung solcher Vorkommnisse im Sekundarbereich – ebenfalls kaum anzutreffen sind, kann mit der ausgeprägten Selektionsfunktion der Schule begründet werden.^{361,362} Während im Elementarbereich eher noch das spielerische Aufwachen im Vordergrund steht, werden mit der Schullaufbahn bereits die entsprechenden Weichen für die spätere Berufskarriere beziehungsweise Berufslaufbahn gelegt. Es steht für die Eltern und ihre Kinder – zumindest „gefühl“ – einiges auf dem Spiel. So lässt sich erklären, dass Eltern immer häufiger und schneller juristische Schritte ergreifen, wenn sie durch Entscheidungen oder Sanktionen vonseiten der Schule die Karriere ihrer Kinder gefährdet sehen und damit womöglich ein sozialer Abstieg droht.

4.8.5.2 „Neue Medien“ und Cybermobbing

Ein weiteres Phänomen, welches unter dem Blickwinkel der emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte ebenfalls fast ausschließlich im Sekundarbereich auftritt, ist die Relevanz der Neuen Medien. So finden sich in den Interviews mit den Schulleitungskräften Fälle, in denen eine Mutter oder Lehrkräfte im Internet diskreditiert wurden. Ebenso gibt es ein Beispiel dafür, dass eine Schülerin von einer anderen Mitschülerin im Internet geoutet wurde. Es ist davon auszugehen, dass dieses Phänomen zukünftig für die Schulen und damit auch für deren Leitungspersonal zu einer zunehmenden Herausforderung werden wird. So hat beispielsweise der Begriff „Cybermobbing“ und der Umgang damit bereits Eingang in die „Handreichung für den Umgang mit Krisensituationen an Schulen“ (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2018) gefunden. In den anderen beiden Segmenten lassen sich die Neuen Medien beziehungsweise das Phänomen des Cybermobbing in Zusammenhang mit den emotional konnotierten Fallbeschreibungen kaum nachweisen. Auch gedankenexperimentell fällt es schwer, mögliche Szenarien zu entwerfen, in denen die Neuen Medien beziehungsweise das Cybermobbing im Elementarbereich beziehungsweise in der Erwachsenen-/Weiterbildung relevant werden könnten. Es scheint sich somit um ein Phänomen zu handeln, welches vor allem charakteristisch für den Bereich der Schule ist. Weitert man den Blick und überträgt die Befunde auch auf andere Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Nittel et al., 2014), dann käme neben der Schule ver-

361 Auf die im Bereich Schule besonders ausgeprägte Differenzierungs- und Selektionsantinomie weist auch von Hippel (2011) hin.

362 Dass rechtliche Auseinandersetzungen von Führungskräften im Elementarbereich sowie im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung nicht so ausgeprägt wahrgenommen werden wie von den Leitungspersonen aus dem Sekundarbereich, hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass im Elementarbereich sowie der Erwachsenen-/Weiterbildung auf einer juristischen Ebene artikulierte Beschwerden überwiegend durch die jeweiligen Träger bearbeitet werden und die Führungskräfte somit weniger unmittelbar involviert sind.

mutlich vor allem noch die Hochschule in Betracht. Fälle, in denen Professorinnen und Professoren oder Studierende im Internet diskreditiert wurden, hat es bereits gegeben. Es wäre möglich, dass solche Phänomene zukünftig auch vermehrt im Bereich der Hochschule auftreten.

4.8.5.3 Fachkräftemangel im Elementarbereich: Konflikte vorprogrammiert

Eine temporäre strukturelle Bedingung, die insbesondere den Elementarbereich betrifft, ist der Fachkräftemangel. In vielen Fallbeispielen lässt sich nachweisen, dass der Mangel an geeignetem Personal das Entstehen von Krisen und Konfliktsituationen mit bedingt hat. Somit ist es auch nicht überraschend, dass sich die negativ konnotierten Situationsbeschreibungen im Elementarbereich am häufigsten auf die Mitarbeitenden beziehen. Die Leiter:innen von Kindertagesstätten sehen sich beispielsweise aufgrund des Fachkräftemangels immer wieder dazu gezwungen, Personal einzustellen, von dessen fachlichen Qualitäten sie im Grunde genommen nicht überzeugt sind. Dies führt in vielen Fällen zu Spannungen oder eskalierenden Konflikten.³⁶³ In den Interviews lassen sich solche Personalengpässe als ursächliche und intervenierende Bedingungen für die Entstehung emotional aufgeladener und belastender Situationen nur im Elementarbereich nachweisen. Dies mag zum einen mit dem Zeitpunkt der Interviews, zum anderen mit den gewählten Segmenten zusammenhängen. Wären die Interviews zu einem etwas späteren Zeitpunkt und beispielsweise mit Grund- oder Hauptschulleitungskräften geführt worden, wäre es gut möglich gewesen, dass die Führungskräfte ebenfalls auf die Problematik bezüglich fehlenden Fachpersonals sowie der kritischen Situation mit Quereinsteigerinnen und -einstiegern im Bereich Schule beziehungsweise Lehramt hingewiesen hätten. In den drei Segmenten, auf denen diese Untersuchung basiert, tritt der Fachkräftemangel jedoch nur im Elementarbereich auf. Dort spielt er aber gerade für die Entstehung von emotional aufgeladenen Situationen eine wichtige Rolle.

4.8.5.4 Die Abhängigkeit von (zusätzlichen) Ressourcen: ein Thema vor allem in der Erwachsenen-/Weiterbildung?

Ein strukturelles Merkmal, welches sich überwiegend im professionellen Handeln von Führungskräften aus der Erwachsenen-/Weiterbildung bemerkbar macht, ist das Spannungsverhältnis von Ökonomie und Pädagogik beziehungsweise die Relevanz

363 Dass es sich bei dem Fachkräftemangel keineswegs nur um das Phänomen einer subjektiven Wahrnehmung der befragten Führungskräfte handelt, belegt eine Studie, welche im Rahmen des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ am Deutschen Jugendinstitut entstanden ist (Peucker et al., 2017). Bereits 2007 fanden es zwei Drittel aller befragten Kindertageseinrichtungen „schwierig“ (17%) oder „eher schwierig“ (50%), geeignetes Personal zu finden (Peucker et al., 2017). Bei der Befragung 2012 hat sich dieser bereits beträchtliche Wert von 2007 weiter erhöht. So gibt es kaum noch eine Einrichtung, der es „leicht“ oder „eher leicht“ falle, Personal mit den Fähigkeiten und Kompetenzen zu finden, die in der Einrichtung gebraucht werden (Peucker et al., 2017). Fast 90 Prozent der befragten Kindertageseinrichtungen geben an, dass es für sie „schwierig“ (40%) oder „eher schwierig“ (49%) ist, passendes Personal zu finden (Peucker et al., 2017). Interessant ist auch der Befund, dass es diesbezüglich zwischen Ost- und Westdeutschland keine Unterschiede gebe.

Zu ähnlichen Befunden kommt die sogenannte AQUA-Studie (Schreyer et al., 2014). Dort geben 43 Prozent der befragten Träger im Elementarbereich an, dass sie schon einmal pädagogisches Personal einstellen mussten, welches nicht ihren Vorstellungen entsprochen hat. Auch etwas mehr als die Hälfte der befragten Leitungskräfte (51%) berichtet, dass sie bereits gezwungen gewesen seien, in ihren Augen ungeeignete Bewerber:innen einstellen zu müssen. Für Schreyer et al. (2014) ist dies mit Blick auf die Betreuungsqualität ein „alarmierendes Ergebnis“ (S. 179).

der Generierung zusätzlicher beziehungsweise neuer Ressourcen.³⁶⁴ Anders als die meisten Einrichtungen im Elementar- und Sekundarbereich sind viele Institutionen im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung darauf angewiesen, eigeninitiativ zusätzliche Ressourcen beziehungsweise Gelder zu akquirieren, um dadurch das Überleben der eigenen Einrichtung zu sichern. Das dadurch entstehende Spannungsverhältnis zwischen der Berücksichtigung ökonomischer Ziele einerseits und der Umsetzung des Bildungsauftrags andererseits wurde in der Fachliteratur immer wieder beschrieben (vgl. zum Beispiel Robak, 2015; von Hippel, 2011). Der Zwang von Einrichtungen im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung, Ressourcen zu generieren, wirkt sich darüber hinaus auch auf das emotional professionelle Handeln ihrer Leitungskräfte aus. So liegen aus dem Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung im Vergleich mit dem Elementar- und dem Sekundarbereich zwar insgesamt betrachtet nur wenige emotional konnotierte Situationsbeschreibungen vor. In den vorhandenen Fallbeschreibungen geht es jedoch auffallend häufig um die Akquise neuer Ressourcen beziehungsweise den Erhalt des *Status quo*. So schildert beispielsweise eine Volkshochschulleiterin, dass die Schulen, mit denen man bisher kooperiert habe, Eigenbedarf angemeldet und dadurch die zur Verfügung stehenden Räume nicht mehr für das Kursangebot der Volkshochschule ausgereicht hätten (Fallbeispiel 36). Ihre Einrichtung habe daraufhin einen Antrag zum Dachgeschossausbau im Gemeinderat eingereicht, um dadurch die Raumkapazitäten zu vergrößern. Dieser sei jedoch abgelehnt worden. Daraufhin habe man einige Kurse nicht mehr anbieten können. Ein anderer Leiter einer Weiterbildungseinrichtung schildert, wie ein Projektantrag vom Ministerium faktisch abgelehnt worden sei, sodass damit die Aussicht, eine weitere Stelle zur Abdeckung eines neuen Themengebietes schaffen zu können, zunichte gemacht worden sei (Fallbeispiel 35).

Jedoch ist es keineswegs so, dass sich emotional konnotierte Situationen, in denen es um Ressourcen geht, ausschließlich im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung nachweisen lassen. Die nichtbewilligte Fortbildung einer Mitarbeiterin einer Kindertagesstätte, die geplante Umwandlung eines Bewegungs- zu einem regulären Gruppenraum und der Konflikt zwischen einer Kita-Leiterin und einem Grundschulleiter im Zuge der Erweiterung der Kindertagesstätte sind einige Beispiele dafür, dass „Ressourcenkämpfe“ auch in anderen Segmenten Bestandteil emotional aufgeladener Situationen sein können. Im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung sind sie häufig aber besonders relevant, da die Existenz der Einrichtung von diesen Ressourcen abhängen kann und die Führungskräfte es sind, die maßgeblich für die Sicherung dieser Ressourcen sorgen müssen.

364 Nach Ansicht von von Hippel (2011) scheint „das Balancieren zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien (...) die zentrale Widerspruchskonstellation der Erwachsenenbildung zu sein“ (S. 52). Robak (2015) formuliert dieses Spannungsverhältnis für die Weiterbildungseinrichtungen wie folgt: „Sinken öffentliche Finanzierungen weiter ab, sind die unternehmerischen und pädagogischen Handlungslogiken unter Berücksichtigung bildungspolitischer Steuerungen einem zunehmenden Druck ausgesetzt, auch dies hat die Konsequenz, dass weitere Spannungen auszubalancieren sind“ (Robak, 2015, S. 131). Für Einrichtungen im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung scheint somit in hohem Maße das zu gelten, was Nittel et al. (2014b) für Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens allgemein konstatieren. Diese würden „immer mehr mit der Zumutung konfrontiert (...), via Projektförderung für die finanziellen und personellen Bedingungen einer geordneten Organisation selbst Sorge tragen zu müssen“ (Nittel et al., 2014b, S. 93).

4.8.5.5 Das Phänomen Burnout

Die auch als Burnout bezeichnete berufsbezogene emotionale Erschöpfung wird in pädagogischen Kontexten häufig mit dem Beruf von Lehrkräften an Schulen assoziiert. In der Tat ist es so, dass Lehrer:innen besonders häufig von Burnout betroffen sind (Geuenich & Hagemann, 2014; Hofbauer, 2017). So erreichen nur 10 Prozent der Lehrkräfte das reguläre Rentenalter (Hofbauer, 2017). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass das Thema Burnout in mehreren der mit den Schulleitungskräften geführten Interviews angesprochen wird (vgl. dazu besonders Fallbeispiel 27). Überraschend ist vielmehr der Befund, dass das Phänomen Burnout in den Interviews mit den Leitungskräften aus den beiden anderen Segmenten nicht thematisiert wird. Burnout scheint im Elementarbereich sowie dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung demnach keine so bedeutende Rolle zu spielen wie im Bereich der Schule. Natürlich ist es denkbar, dass auch in diesen beiden Segmenten die Leitungskräfte selbst oder Personen in deren privatem oder beruflichem Umfeld davon betroffen sind. Richtet man den Blick darüber hinaus auch auf weitere Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, so kann klar konstatiert werden, dass es sich beim Phänomen Burnout keineswegs um eine Erscheinung handelt, die spezifisch für den Bereich der Schule ist. So stammt der Terminus Burnout aus der Sozialpädagogik der 1970er Jahre und wurde in dieser Zeit mit Blick auf die Überlastung, Überforderung und Enttäuschung von angehenden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern diskutiert (Freudenberger, 1974; vgl. auch Magyar-Haas, 2018). Das Phänomen Burnout tritt folglich ebenso in anderen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens auf, auch wenn beim Vergleich der dieser Studie zugrunde liegenden Segmente das Thema Burnout nur von den Leitungskräften aus dem Sekundarbereich angesprochen wird.

4.8.5.6 Kündigungen

Kündigungen als Strategie des Umgangs mit emotional konnotierten, herausfordernden beziehungsweise belastenden Situationen oder als sich daraus ergebende Konsequenz werden in einigen Fallbeispielen thematisiert (Fallbeispiele 16, 17, 18, 32). Eine nähere Betrachtung des Phänomens „Kündigung“ verspricht aus mindestens zwei Gründen interessante Erkenntnisse.

Erstens scheint das Thema Kündigung vor allem im Elementarbereich eine Rolle zu spielen. Alle vier Fallvignetten, in denen Kündigungen ausführlich thematisiert werden, verorten sich im Elementarbereich. Dass Kündigungen im Sekundarbereich mit Blick auf das emotional professionelle Handeln der Schulleiter:innen kaum eine beziehungsweise gar keine Rolle spielen, lässt sich wohl vor allem mit dem Beamtenstatus der meisten Lehrkräfte erklären. Dadurch sind diese praktisch unkündbar. Die Option einer Kündigung beziehungsweise Versetzung als Sanktionsmaßnahme steht den Schulleitungspersonen somit nur bei gravierendem Fehlverhalten der Mitarbeitenden zur Verfügung. Auf diesen „Schutzraum“ (BB, Z. 959) weist Schulleiter Dr. Bernd Bender im Interview hin. Seiner Ansicht nach sei die Lebenszeitverbeamtung der Lehrkräfte der *„Garant dafür, dass man in keiner Weise mehr dich (...) dazu veranlassen kann, äußerlich veranlassen kann, selbstkritisch mit dir umzu-*

gehen“ (BB, Z. 1030 ff.). Als Schulleiter wünsche er sich daher, sich die Lehrkräfte selbst aussuchen zu können und dass sich diese bei der Einstellung auf das Leitbild der Schule verpflichten müssten.

Im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung lässt sich ebenfalls eine strukturelle Erklärung dafür finden, warum das Thema Kündigung von den Leitungskräften bei der Schilderung emotional konnotierter Situationen kaum angesprochen wird. In diesem Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens gibt es einen vergleichsweise hohen Anteil an freiberuflichen Mitarbeitenden, Dozentinnen und Dozenten auf Honorarbasis mit entsprechend befristeten Verträgen (vgl. auch Lenk, 2010). Eine These lautet daher, dass „unliebsamen“ beziehungsweise als problematisch wahrgenommenen Mitarbeitenden gar nicht gekündigt werden muss, sondern bestehende befristete Verträge einfach nicht erneuert werden. Dozent:in A wird durch Dozent:in B ausgetauscht, ohne dass es dabei für die Führungskräfte zu größeren emotionalen Verstrickungen kommt.

Des Weiteren ist die Betrachtung des Phänomens Kündigung aus einem zweiten Grund interessant. Prinzipiell handelt es sich dabei in erster Linie um eine Sanktionsmöglichkeit der pädagogischen Führungskräfte, mit denen diese grobes beziehungsweise wiederholtes Fehlverhalten ahnden können. Überraschend ist nun der Befund, dass von den Führungskräften kein einziges Fallbeispiel genannt wird, bei dem sie einem Organisationsmitglied tatsächlich faktisch gekündigt haben. Die Leitungspersonen berichten von Situationen, in denen sie Mitarbeitenden mit einer Kündigung gedroht haben (Fallbeispiel 23). Der Fall, der einer Kündigung am ehesten entspricht, dürfte vermutlich die von Dr. Bernd Bender beantragte Versetzung eines als „querulatorisch“ (BB, 67:19) wahrgenommenen Kollegen sein. In den Fällen, in denen es tatsächlich zu Kündigungen gekommen ist, gingen diese – zumindest bei der Analyse der 47 Fallvignetten – immer von den Mitarbeitenden selbst aus. Die Führungskräfte hingegen berichten von Situationen, in denen sie sich besonders dafür engagiert haben, eine drohende Kündigung von Mitarbeitenden zu verhindern (Fallbeispiele 15, 21). Dass faktische Kündigungen im Datenmaterial zum einen nur im Elementarbereich nachweisbar sind und zum anderen praktisch ausschließlich von den Mitarbeitenden realisiert und nicht etwa von den Führungskräften ausgesprochen werden³⁶⁵, lässt sich – zumindest teilweise – wieder mit dem Fachkräftemangel begründen. Aufgrund von fehlendem Fachpersonal suchen viele Einrichtungen im Elementarbereich händeringend nach qualifizierten Mitarbeitenden (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.1). Dies versetzt die Erzieher:innen in die komfortable Situation, dass diese bei – ihrer Ansicht nach – nicht zufriedenstellenden Arbeitsbedingungen oder als nicht entgegenkommend genug wahrgenommenem Verhalten der Leitungspersonen die Einrichtung verlassen können, in dem Wissen, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit und in kurzer Zeit wieder einen neuen Arbeitsplatz finden werden.

365 Streng genommen können viele Führungskräfte im Elementarbereich sowie in der Erwachsenen-/Weiterbildung den Mitarbeitenden gar nicht selbst kündigen, da dies in den meisten Fällen in den Verantwortungsbereich der Träger fällt. Jedoch ist es für die Führungskräfte selbstverständlich möglich, auf die Kündigung von bestimmten Mitarbeitenden hinzuwirken.

5 Fazit und Ausblick

5.1 „Emotionale Professionalität“

Professionalität hat eine emotionale Seite! Dies könnte man als eine der zentralen Botschaften der vorliegenden Studie bezeichnen. Dabei haftet dieser Erkenntnis auf den ersten Blick möglicherweise etwas Triviales an, liegt es doch nahe, dass gerade in pädagogischen Berufen professionelles Handeln in vielen Fällen von Emotionen durchdrungen und von Gefühlen geprägt und überformt wird. Umgekehrt sorgen die an einer Situation beteiligten Akteurinnen und Akteure mit ihren Interaktions- und Handlungsstrategien sowie Routinehandlungen dafür, dass Emotionen und Gefühle entstehen. Für Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens gilt somit gleichfalls das, was Pundt und Venz (2016) für Organisationen generell formulieren:

„Emotionen sind in Organisationen allgegenwärtig. Kaum ein Arbeitstag vergeht, ohne dass in einer Organisation jemand nervös und ängstlich in eine Besprechung geht, sich über Ansichten eines Kollegen ärgert oder andere um ihren Erfolg beneidet. Genauso allgegenwärtig sind aber auch positive Emotionen, wenn jemand z. B. mit Begeisterung an eine neue Aufgabe herangeht, stolz auf ein erreichtetes Ziel ist oder sich über die nette Geste eines Kollegen freut.“ (Pundt & Venz, 2016, S. 318)

Maxwell und Riley (2017) explizieren dies mit Blick auf Schulleiter:innen wie folgt: „School principals experience the full gamut of emotions in their work; responding to their own and others' emotions is a central part of the role“ (S. 485). Umso überraschender ist die Tatsache, dass Emotionen im erziehungswissenschaftlichen (Professionalisierungs-)Diskurs als eigenständige Größe bislang kaum berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 1 sowie Kapitel 2.1.5). Besonders die Erforschung des Themenfelds „Emotionen und Führung“ innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens war bisher nur in Ansätzen vorhanden. Es fehlten vor allem Studien, in denen die emotionalen Phänomene aus Sicht des Leitungspersonals betrachtet wurden (Beatty, 2000; vgl. auch Kapitel 1 sowie Kapitel 2.3).³⁶⁶

366 Beatty (2000) konstatiert: „The emotional experience of educational leadership has not been explored in sufficient depth do date in educational administration research“ (S. 331). Weiter kritisiert er: „The emotions of leadership are virtually unmentioned. Indeed, what is missing from the knowledge base for the emotions of leadership are the voices of leaders themselves“ (Beatty, 2000, S. 332). Zu einem ähnlichen Fazit gelangen Maxwell und Riley (2017) bezüglich der Ergebnisse ihrer eigenen Untersuchung: „However, schools are rife with emotionality, as they deal with people's most important hopes, fears and dreams on a daily basis: the lives and futures of children. It will never be possible to either always express true emotions or reappraise them, so hiding and faking will continue. However, explicit education to help leaders manage the effects of high emotional demands, planned or reactive hiding and faking, and healthy post-interaction behaviours would provide some inoculation against burnout and improve well-being. [...] What is clear to us following this study is that emotional demands and associated labour are essential aspects of the school principal's role and, given their potential to interfere with both individual and school functioning, need more research attention.“ (Maxwell & Riley, 2017, S. 496)

Dass Emotionen tatsächlich eine äußerst relevante Stellgröße im professionellen Handeln von pädagogischen Führungskräften sind, zeigen die Ergebnisse der hier präsentierten Studie. Es ist sogar davon auszugehen, dass die Bedeutung von Emotionen und emotionalen Kompetenzen weiter zunehmen wird (Urban, 2008).³⁶⁷ Somit kann der Forderung zugestimmt werden, dass sich die Erziehungswissenschaft zukünftig sowohl stärker in den Emotionsdiskurs (Huber, 2018; Huber & Krause, 2018c) als auch in den Führungsdiskurs (Wrogemann, 2012)³⁶⁸ einzubringen hat, wenn sie nicht möchte, „dass ihr gegenüber aktuellen (disziplinübergreifenden) Fragestellungen [weiterhin] ein Defizit zugeschrieben“ (Huber & Krause, 2018c, S. 2) wird. Die bisherige Haltung der Erziehungswissenschaften bezüglich dieser beiden Diskurse muss insgesamt betrachtet – wenn man von wenigen Ausnahmen und erfreulichen Entwicklungen in aktueller Zeit absieht (vgl. dazu auch Kapitel 2.1.5) – als ignorant bezeichnet werden.

Die im Rahmen dieser Studie auf Basis der rekonstruktiven Analyse entwickelte Schlüsselkategorie „emotionale Professionalität“ erweist sich als tragfähiges und empirisch gesättigtes Konzept. Dieser Schlüsselkategorie wurden im Zuge der Theorieentwicklung verschiedene Kernkategorien, Subkategorien, Eigenschaften und Dimensionen zugeordnet, um dadurch eine dichte, elaborierte Theorie zu erhalten (vgl. Abbildung 49). Insgesamt wurden dabei 47 Fallbeispiele berücksichtigt. Diese Fallzahl kann für eine qualitative Studie als sehr hoch bezeichnet werden. Dadurch basiert die ausgearbeitete Theorie auf einer Vielfalt an unterschiedlichen Kontext-Konstellationen. Dies macht eine hohe Verallgemeinerbarkeit des entwickelten theoretischen Modells wahrscheinlich.³⁶⁹ Bei der deskriptiven Darstellung der situationsbezogenen Fallvignetten (vgl. Kapitel 4.1) konnten etliche Phänomene identifiziert werden, wie sie beispielsweise in der schulpсихologischen Literatur beschrieben werden. Dazu zählen etwa tödliche Unfälle (HMK & HMDIS, 2011), Suizide (Bründel, 2015; HMK & HMDIS, 2011), Alkohol- und Drogenkonsum (Rommel et al., 2015) sowie sexuelle Gewalt (Kindler, 2015). Daneben gibt es aber auch Themen, die zwar in der Literatur behandelt werden, die sich aber in den erhobenen Daten dieser Forschungsarbeit nicht nachweisen lassen oder nur sehr randständig thematisiert werden. Zu nennen sind an dieser Stelle zum Beispiel Amoktaten³⁷⁰ (Bannenber, 2010; HMK & HMDIS, 2011; Hoffmann & Roshdi, 2015; Müller-Staske, 2011; Scheithauer & Bondü, 2011), Geiselnahmen (HMK & HMDIS, 2011), Zwangsheirat und

367 Nach Ansicht von Urban (2008) führen „zahlreiche Wandelprozesse in der Unternehmensumwelt (...) dazu, dass Führungskräfte künftig in verstärktem Maße mit der Lösung komplexer sozialer Probleme konfrontiert sein werden. Hieraus lässt sich ableiten, dass im Rahmen von Führungsprozessen in erster Linie interpersonale und emotionale Kompetenzen an Bedeutung gewinnen werden.“ (Urban, 2008, S. 139)

368 Für Wrogemann (2012) „erscheint der Gegenstandsbereich der Führungskräfteentwicklung für weitere Anschlussforschung interessant und unterstreicht darüber hinaus den Bedarf einer stärkeren erziehungswissenschaftlichen Positionierung in diesem Forschungsfeld. Überdies kommt der Erziehungswissenschaft auch bei der Begleitung und kritischen Reflexion von künftigen Entwicklungen der Handlungspraxis eine wichtige Rolle zu.“ (Wrogemann, 2012, S. 92)

369 So ist beispielsweise Strübing (2014) der Ansicht, dass die Verallgemeinerbarkeit einer Theorie umso größer sei, „je mehr Typen von Konstellationen (...) Eingang in das Konzept“ (S. 83) gefunden hätten. Strübing et al. (2018) weisen ebenfalls daraufhin, dass eine empirische Sättigung unter anderem durch die „Breite und Vielfalt des Datenkorpus“ (S. 88) hergestellt werden könne.

370 In der Fachliteratur wird statt der Bezeichnung „Amok“ der Begriff „schwere, zielgerichtete Gewalttaten“ präferiert (HMK & HMDIS, 2011; Müller-Staske, 2016).

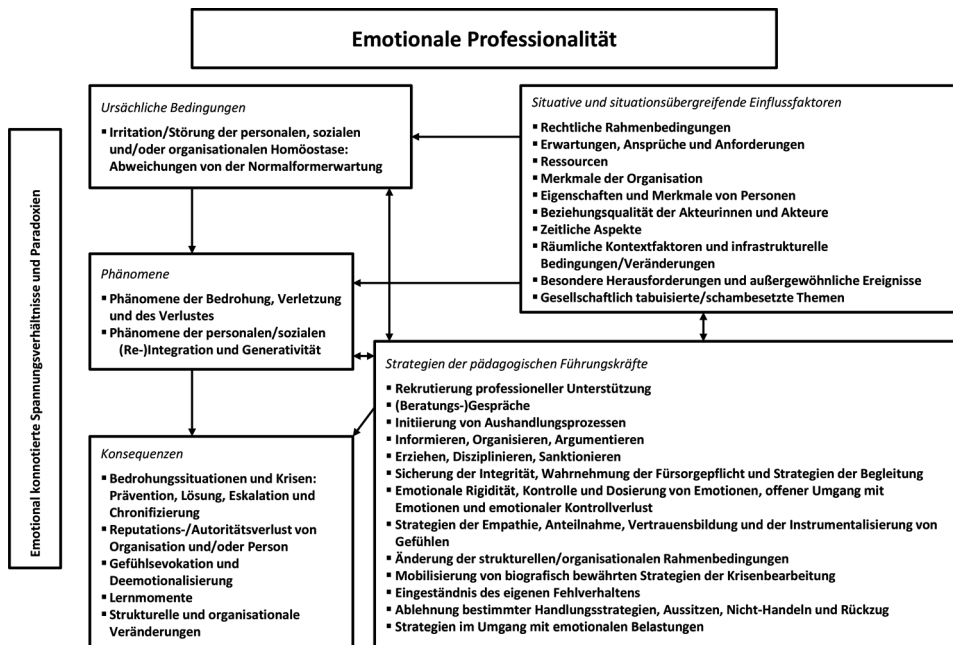
Ehrenmorde (HMK, 2010) sowie rechtsextremistische Orientierungen etwa bei Jugendlichen (Heitmeyer, 1995). Auch wenn sich solche Fälle nicht im Datenmaterial identifizieren lassen, ist dennoch davon auszugehen, dass solche Phänomene ebenfalls von den Ergebnissen der rekonstruktiven Analyse abgedeckt sind. So ist es anhand der rekonstruktiven Analyse des Datenmaterials gelungen, die von ihrer Erscheinung her auf den ersten Blick sehr unterschiedlichen Fälle auf zwei zentrale Schlüsselkategorien zu verdichten (vgl. Kapitel 4.2).³⁷¹ Dass die entwickelte Theorie auch Fälle abdeckt, die sich nicht im Datenmaterial finden lassen, sie also über eine entsprechende Reichweite verfügt, wird an folgendem Beispiel belegt: Wie bereits geschildert, werden Amoktaten von den befragten Führungskräften in keinem der Interviews thematisiert. Dennoch ist – etwa aus der Tagespresse oder schulpsychologischen Literatur – bekannt, dass einige Schulen und damit auch ihre Leitungspersonen von diesem Szenario betroffen sind. Mit Blick auf die vorgenommene Analyse wären solche Amoktaten von der Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ abgedeckt und könnten je nach Ausprägung des spezifischen Ereignisses etwa unter die Kategorie „Verletzung/Verlust der physischen und/oder psychischen Integrität“ subsumiert werden. Die Berücksichtigung eines solchen Falles bei der Analyse hätte demnach keinen Einfluss auf die Theorieentwicklung gehabt, da die entscheidenden Kategorien bereits auf der Basis anderer Fälle gebildet werden konnten.

Durch die Ausarbeitung einer Theorie zur emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte wird darüber hinaus auf ein entsprechendes Forschungsdesiderat im Bereich „Emotionen und Führung“ reagiert. So konstatieren beispielsweise Gooty et al. (2010) in ihrem Review, dass insbesondere erklärende Theorien unter Berücksichtigung situativer und situationsübergreifender Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen bislang gefehlt hätten: „We could find no explanatory theory tying leadership and emotions together via context-focus“ (S. 998).

Mit der Bezeichnung „emotionale Professionalität“ wird zum einen die Tatsache betont, dass Emotionen und Gefühle das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte in hohem Maße beeinflussen. Umgekehrt werden durch das Agieren der Leitungspersonen potentiell Emotionen und Gefühle bei den jeweils beteiligten Akteurinnen und Akteuren hervorgerufen. Zum anderen soll mit dem Professionalitätsbegriff aber auch der Umstand hervorgehoben werden, dass sich der

371 Die im Zuge der Theorieentwicklung ausgearbeitete Schlüsselkategorie „Phänomene der Bedrohung, Verletzung und des Verlustes“ erfährt hinsichtlich ihrer Relevanz eine weitere Bestätigung, wenn man die Ergebnisse einer internen, nicht veröffentlichten Auswertung über die Einsätze des schulpsychologischen Kriseninterventionsteams (SKIT) in Hessen in den Jahren 2014 und 2015 betrachtet (Müller-Staske, 2016). Insgesamt hatte das schulpsychologische Kriseninterventionsteam in diesen beiden Jahren über 160 Einsätze (Müller-Staske, 2016). Es habe Einsätze gegeben, bei denen einzelne Mitglieder des SKIT die Schulen vor Ort betreut hätten. Es sei jedoch auch zu größeren Einsätzen gekommen, bei denen im Extremfall bis zu neun Schulpsychologinnen und -psychologen beteiligt gewesen seien. Die Mehrzahl der Interventionen hätten zwei bis drei Tage gedauert. Es habe jedoch auch Krisen gegeben, bei denen die Unterstützung über einen Zeitraum von bis zu 31 Tagen notwendig gewesen sei. Bei 32 Prozent der Einsätze habe es sich um Bedrohungssituationen gehandelt, 13 Prozent waren Verkehrsunfälle und 10 Prozent Suizide. Dabei sei es in Abhängigkeit von den unterschiedlichen schulischen Krisenereignissen im Jahr 2015 unter anderem zu folgenden Interventionen gekommen (Mehrfachnennungen waren möglich): „Beratung von Schulleitungen und Lehrkräften (77 Fälle), psychologische Beratungsgespräche (58 Fälle), Psychoedukation (39 Fälle), Krisenmanagement (33 Fälle), Gefährdungseinschätzung (33 Fälle)“ (Müller-Staske, 2016, S. 354).

professionelle Umgang mit Emotionen und Gefühlen nicht standardisieren lässt.³⁷² Denn eine solche Professionalität „stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar, ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss“ (Nittel et al., 2018, S. 347). Mit dem differenztheoretischen Ansatz von Professionalität (Nittel, 2000, 2011; Nittel et al., 2018) lassen sich insbesondere auch Spannungsverhältnisse und Paradoxien des professionellen Handelns in den Blick nehmen.³⁷³ Gerade hinsichtlich einer emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte hat die Studie gezeigt, dass das berufspraktische Handeln des Leitungspersonals von Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens maßgeblich von emotional konnotierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien geprägt ist (vgl. Kapitel 4.7). Dies gilt umso mehr, je persönlicher und individueller die Situationen werden, in denen die Führungskräfte ihre emotionale Professionalität unter Beweis stellen müssen. Solche Fälle verlangen nach Dunkel (1988) eine „differenziertere, flexiblere und so nur in Grenzen standardisierbare Anwendung von Gefühlsarbeit“ (S. 81).



5.2 Der Kosmos der Gefühle

Die hier präsentierte Studie zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass damit das gesamte Spektrum emotionaler Phänomene in den Blick genommen wurde. Eine *a priori*-Restriktion bezüglich der in die Untersuchung einbezogenen Emotionen konnte folglich vermieden werden. Plutchik (1980) etwa kritisiert dieses bei der Erforschung von Emotionen häufig praktizierte Vorgehen:

„Research on emotionality reflects a tendency (...) to limit research only to those emotions that are easiest to produce in the laboratory. [...] Any adequate theory of emotion cannot be limited to one emotion. A theory of anxiety, for example, is not a theory of emotions. There are many emotions, and it is important that all of them be included in any general theory.“ (Plutchik, 1980, S. 92)

Insbesondere wurde auch der Forderung Rechnung getragen, bezüglich des emotionsbezogenen Handelns von (pädagogischen) Führungskräften gerade auch negative Emotionen beziehungsweise emotional negativ konnotierte Phänomene und Situationen bei der Analyse zu berücksichtigen (Berkovich & Eyal, 2015; Gooty et al., 2010; Magyar-Haas, 2018). So konstatieren beispielsweise Gooty et al. (2010) hinsichtlich der aktuellen Studienlage zum Themenbereich „Emotionen und Führung“: „The literature is heavily skewed towards the beneficial effects of positive moods and emotions, with negative moods and emotions vastly understudied“ (S. 980).³⁷⁴ Nach Ansicht von Berkovich und Eyal (2015) können solche Befunde vonseiten der politischen Entscheidungsträger genutzt werden, um zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen von pädagogischen Führungskräften beizutragen.

Auch wenn in der Wahrnehmung der Führungskräfte die emotional negativ konnotierten Situationen überwiegen und präsenter sind (vgl. Kapitel 4.8), sollte im Umkehrschluss jedoch nicht die Bedeutung von positiv konnotierten Situationen und Emotionen unterschätzt werden. Vielleicht weisen die positiv wahrgenommenen Erlebnisse in vielen Fällen einfach eine andere Erscheinungsform auf, die sie in den Augen der pädagogischen Führungskräfte weniger relevant erscheinen lässt. So spricht beispielsweise eine Schulleiterin im Interview davon, dass es sich bei den positiven Situationen nur selten um einen „*spike*“ (MM, 16:26)³⁷⁵ handle. Stattdessen seien es „*ganz viele so kleine Erfolgssituationen*“ (MM, 16:12). Die befragten pädagogischen Führungskräfte berichten in diesem Zusammenhang von der Entlassung der Schulanfänger:innen, welche jedes Jahr wieder berührend sei, von der Verabschiedung der Abiturientinnen und Abiturienten oder einem gelungenen Schulfest,

374 An dieser Stelle soll noch einmal angemerkt werden, dass die Klassifizierung als „positiv“ oder „negativ“ ausschließlich aus der Sicht der pädagogischen Führungskräfte vorgenommen wurde. Objektiv betrachtet können auch „negative“ Emotionen positive Funktionen haben. Darauf weist etwa Fischbach (2009) hin: „Positive und negative Emotionen haben wichtige Signal- und Anpassungsfunktionen. Keine Gefühls- oder Stimmungsqualität ist per se gut oder schlecht, vielmehr geht es um die Funktionalität oder Dysfunktionalität von bestimmten Emotionen und Stimmungen in bestimmten Anforderungssituationen. [...] Das richtige Gefühlserleben ist situationsabhängig, es gibt Umstände, in denen auf lange Sicht gesehen, schmerzhaftere Emotionen angemessener sind als positive.“ (Fischbach, 2009, S. 40 f.) Eine Differenz der Konnotation subjektiv erlebter emotionaler Episoden als positiv oder negativ lässt sich „interindividuell nicht aufrechterhalten“ (Huber, 2018, S. 100).

375 *spike* = englische Bezeichnung für „Spitze“

Weihnachtskonzert oder einer erfolgreichen Musicalaufführung. Als positiv wird von einigen Leitungskräften auch die Wertschätzung empfunden, die ihnen als Führungskraft immer wieder aufs Neue entgegengebracht wird. Aktuelle Studienergebnisse legen jedenfalls nahe, dass die Bedeutung positiver Emotionen für das Wohlbefinden und die Resilienz nicht unterschätzt werden dürfen (Rahm, 2017; Scharnhorst, 2017).³⁷⁶ Das Wohlergehen der pädagogischen Führungskräfte ist wiederum von elementarer Bedeutung für die jeweiligen Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. So konstatieren beispielsweise Beusaert et al. (2016) mit Blick auf Schulleiter:innen: „When the leader is not functioning well, arguably the whole school suffers“ (S. 348).³⁷⁷

Entscheidend für das emotionale Wohlbefinden der pädagogischen Leitungskräfte ist ebenfalls, ob diese über angemessene Strategien im Umgang mit emotional aufgeladenen, herausfordernden beziehungsweise belastenden Situationen verfügen. Im Rahmen dieser Studie wurden die zentralen Interaktions- und Handlungsstrategien sowie Routinehandlungen herausgearbeitet, welche von den Führungskräften angewandt werden. Auch damit reagiert die Studie auf entsprechende Forschungsdesiderata, die insbesondere Studien zur Gefühlsarbeit bei Führungskräften (Gieseke, 2012) sowie die Erforschung von deren Emotionsregulation (Haver et al., 2013; Pundt, 2015)³⁷⁸ fordern.

Bezüglich Empfehlungen an die pädagogischen Führungskräfte möchte der Autor dieser Studie eher zurückhaltend sein. Durch die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Einblicke hat er noch mehr Respekt vor der Arbeit bekommen, die

376 Nach Ansicht von Scharnhorst (2017) sind positive Emotionen auch ein Bestandteil der Resilienz eines Menschen: „Gute Gefühle sind nicht nur das Ergebnis eines Lebens mit erfüllenden Beziehungen, Gesundheit und Erfolg. Positive Emotionen können diese Effekte auch fördern – bestenfalls entsteht so ein sich selbst verstärkender Prozess.“ (Scharnhorst, 2017, S. 22). Sie verweist auf eine Studie, in der gezeigt worden sei, dass es nicht nur um die Intensität der Gefühle gehe: „Viel wichtiger ist die Fähigkeit, sich über alltägliche Ereignisse zu freuen. Es ist also nicht das seltsame, tiefe Glückserlebnis, das uns gesund erhält. Auch Menschen, die sich an kleinen Dingen erfreuen und sie genießen, sind besser geschützt vor negativen Folgen kritischer oder traumatischer Lebensereignisse. Gerade diejenigen, die in stressreichen und bedrohlichen Situationen noch positive Gefühle empfinden, gelten als besonders resilient. Das liegt auch daran, dass das Erleben positiver Gefühle eine Art Auszeit bedeuten kann, in der eine psychische Bewältigung der Situation stattfinden kann und Kraftquellen aufgefüllt werden.“ (Scharnhorst, 2017, S. 23 f.) Rahm (2017) weist ebenfalls auf die Bedeutung positiver Emotionen als Ressource hin: „Gemeinsam ist allen positiven Emotionen, dass sie Lust auf Neues machen – also den Denk- und Handlungshorizont erweitern. Natürlich wird nicht aus jedem einzelnen positiven Moment auch gleich eine neue Erkenntnis oder eine neue Fähigkeit, aber durch das Erleben vieler positiver Momente bauen wir langfristig unsere Ressourcen aus.“ (Rahm, 2017, S. 44) Er bezieht sich auf eine Interventionsstudie, in der es durch ein Meditationstraining gelungen sei, die Häufigkeit positiver Emotionen zu erhöhen. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe hätten die Teilnehmenden Steigerungen in unterschiedlichen Bereichen wie etwa Sinnerleben, Optimismus, Resilienz, Selbstakzeptanz, stabile Beziehungen und Gesundheit gezeigt.

377 Gieseke (2016) betont ebenfalls, dass eine „ausdifferenzierte Emotionsregulierung“ (S. 165) von Führungskräften für die Betriebe „überlebenswichtig“ (S. 165) sei.

378 Haver et al. (2013) konstatieren in ihrem Review zum Thema „Emotionsregulation und Führung“ erheblichen Forschungsbedarf: „Researchers have only recently begun to explore ER in the leadership domain, which requires increased attention“ (S. 287). Einen Bedarf sehen sie insbesondere an qualitativen Studien, um dadurch beispielsweise wichtige Variationen und paradoxe Zusammenhänge aufdecken zu können. Widersprüchliche Forschungsergebnisse bezüglich der für ein erfolgreiches Handeln im beruflichen Kontext notwendigen Emotionsregulationskompetenzen von Führungskräften und Mitarbeitenden seien möglicherweise darauf zurückzuführen, dass diese je nach organisationalem und kulturellem Umfeld variieren. Auch Pundt (2015) kommt bezüglich der Forschung zur Emotionsregulation im Kontext von Führung zu dem Schluss, dass diese erst in Ansätzen vorhanden ist und dementsprechend bislang nur wenige empirische Studien vorhanden sind (vgl. dazu auch Haver et al., 2013). Auffällig an den von Pundt (2015) zusammengetragenen Studien und deren Ergebnissen ist, dass dabei nur die Emotionsregulationsstrategien von Mitarbeitenden in den Blick genommen wurden. Darüber, wie die Führungskräfte selbst ihre Emotionen und Gefühle sowie die von anderen Personen regulieren, wird nichts berichtet.

diese täglich verrichten. Auf einen Befund möchte er aber dennoch kurz hinweisen. So war es auffällig, dass viele der befragten Führungskräfte anscheinend große Angst davor hatten, die Kontrolle über ihre Emotionen zu verlieren. „Emotionen und Gefühle müssen unter allen Umständen beherrscht und kontrolliert werden, sonst verliere ich mein Ansehen als Führungskraft!“ So könnte man etwa die Sorge mancher Leitungspersonen beschreiben, die teilweise explizit, häufiger aber auch eher implizit thematisiert wurde. Schulleiter Dr. Klaus Klett etwa stellt sich im Interview selbst die Frage, „in welchen Situationen (...) [er] überhaupt Gefühle ganz offen gezeigt“ (KK, 40:28) habe. Auch andere Studien bestätigen diese ausgeprägte Neigung pädagogischer Führungskräfte, ihre Emotionen kontrollieren zu wollen (Beatty, 2000; Berkovich & Eyal, 2015).³⁷⁹ Sicherlich ist es angemessen, vernünftig und professionell, als Leiter:in einer Bildungseinrichtung nicht in jeder emotional belastenden Situation die Kontrolle über die eigenen Gefühle zu verlieren. Der Versuch der vollständigen Kontrolle und Beherrschung der eigenen Emotionen und Gefühle ist aber nicht unproblematisch. So haben Studien gezeigt, dass Personen, die im Beruf über mehr emotionalen Handlungsspielraum verfügen, weniger unerwünschte Emotionen erleben, eine geringere Notwendigkeit zur Selbstregulation beziehungsweise Selbstkontrolle haben und insgesamt weniger nervös und angespannt sind (Beitz, o.J.). Dies hänge unter anderem damit zusammen, dass Personen mit höherem emotionalen Handlungsspielraum seltener Konflikte zwischen tatsächlichen und geforderten Emotionen erleben, weniger unangenehme Dissonanzgefühle ertragen und die damit verbundenen dysfunktionalen Emotionen regulieren beziehungsweise kontrollieren müssen.³⁸⁰ Die eine oder andere Führungskraft könnte also vermutlich dazu ermutigt werden, ab und zu etwas mehr eigene Gefühle zuzulassen und nach außen hin zu zeigen. Die Wahrscheinlichkeit wäre groß, dass sie dadurch einerseits an Authentizität und Menschlichkeit gewinnt, es andererseits zu weniger Stresserleben, Nervosität und Anspannung kommt. Die pädagogischen Führungskräfte würden damit den ihnen zur Verfügung stehenden emotionalen Handlungsspielraum etwas mehr ausschöpfen.³⁸¹

379 Dazu passen die Befunde aus der Studie von Beatty (2000). Auch in dieser Forschungsarbeit hatten die Führungskräfte eine ausgeprägte Angst davor, emotional die Kontrolle zu verlieren. Dieses Bedürfnis nach emotionaler Kontrolle könne möglicherweise auf die Überzeugung der Führungskräfte zurückgeführt werden, dass sie in hohem Maße ihre Emotionen verbergen müssen, um sich dadurch ihre Macht und Autorität zu sichern. Dies gelte vermutlich besonders in krisenhaften Situationen, in denen die Kompetenz und Akzeptanz der Führungskräfte in Frage gestellt würden. Dieser selbstauferlegte Zwang zur emotionalen Kontrolle sei jedoch mit hohen Kosten, etwa in Form gesteigerter Sorgen und Ängste, verbunden. Beatty (2000) fordert daher eine neue Kultur der geteilten Verantwortlichkeiten. Diese ermögliche den Führungskräften, ihre Rolle als Leitungskraft auf eine emotional authentischere Art und Weise auszufüllen. Dies wiederum könne auf Seiten der Führungskräfte zu mehr Freude an und Zufriedenheit mit ihrem Beruf beitragen. Häufig hätten die Führungskräfte auch selbst schon in besonderen Situationen die Erfahrung gemacht, dass es sehr lohnend sein kann, die emotionale Kontrolle aufzugeben und sich stattdessen authentisch zu zeigen: „However, when, on exceptional occasions, these leaders deviated from this norm, and counter-intuitively disclosed to the person concerned what they were experiencing emotionally, they found this surprisingly rewarding. It would seem that pseudo-rationality used to mask real inner emotional realities, the stock-in-trade of the experienced traditional leader, is something that would have to be unlearned in order to begin to redefine leadership.“ (Beatty, 2000, S. 354)

380 Besonders kritisch scheint das Unterdrücken von Emotionen zu sein. So belegen Studien, dass das Unterdrücken von Emotionen anstatt deren bewusster Wahrnehmung zu vermehrter emotionaler Erschöpfung und höherer kognitiver Fehlleistung führen kann (Pinnow & Schmude, 2016; Wang, Yang & Wang, 2014).

381 Beatty (2000) plädiert gar für eine neue Führungskultur in Bildungseinrichtungen. Diese sollte durch einen offenen Umgang mit Emotionen und Gefühlen geprägt sein: „It would seem that leaders and led benefit from access to sharing about emotional realities among the individuals in the organizations. A culture of communication, as opposed to

5.3 Qualifizierung und Begleitung erforderlich

Die von den pädagogischen Führungskräften zu bewältigenden Aufgaben sind – wie auch in Kapitel 2.4 gezeigt wurde – vielfältig und komplex und die damit verbundenen Anforderungen und Verantwortlichkeiten hoch (Friedman, 2002; HMK & HMDIS, 2011; Schelle, 2014). Außerdem ist davon auszugehen, dass pädagogische Führungskräfte zukünftig vor immer neue Herausforderungen und anspruchsvollere Anforderungen gestellt und dass die auszuhaltenden Spannungen zunehmen werden (Buhren & Neumann, 2015; Robak, 2015; Schelle, 2014). So kommen Maxwell und Riley (2017) in ihrer Studie zu der Feststellung, dass viele Schulleiter:innen mittlerweile die Grenze der Belastbarkeit erreicht hätten:

„This is a real cause for concern. The sustainability of current educational systems relies, to a very large degree, on leaders' remaining in control of the demands, and these findings indicate that they may be nearing their capacity as the requirements of the role continue to increase.“ (Maxwell & Riley, 2017, S. 493).

Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass viele pädagogische Führungskräfte vorzeitig ihre Leitungsfunktionen aufgeben: „Many educational administrators have decided to leave the field. Perhaps the emotional price that school leaders have to pay is too high“ (Beatty, 2000, S. 355). Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass eine wesentliche Aufgabe von pädagogischen Führungskräften darin besteht, mit emotional konnotierten, herausfordernden oder belastenden Situationen angemessen, das heißt professionell umzugehen. Dafür bedarf es aufseiten des Leitungspersonals entsprechender Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund erscheint es geradezu fahrlässig, dass viele Führungskräfte keine Qualifizierung oder Einarbeitung erhalten haben. So geben in der Studie von Brauckmann (2014) zum Beispiel nur 9 Prozent der befragten Gymnasialschulleiter:innen an, dass sie sowohl eine Einarbeitung als auch eine Qualifizierung in Zusammenhang mit der Übernahme einer Leitungsfunktion erhalten haben. Zu ähnlich alarmierenden Ergebnissen gelangt Timmerberg (2014) in ihrer empirischen Untersuchung mit Führungskräften aus dem Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung. Von den befragten Leitungskräften gaben immerhin 58 Prozent an, dass sie auf ihre Tätigkeit als Führungskraft nicht vorbereitet worden seien.

Hinsichtlich der mit der Rolle als pädagogische Führungskraft verbundenen anspruchsvollen Aufgaben ist es dringend erforderlich, dass Leitungspersonen vor der Aufnahme ihrer Führungstätigkeit angemessen qualifiziert werden.³⁸² Mit Blick auf

the dominant culture of silence, about emotions, could support such sharing; the current culture of emotional repression and control generally, does not. These leaders chose most often to speak of interactions with superiors or parents as examples of unpleasant interchanges. They spoke more often with pleasure about interactions with peers or subordinates. It would seem, quite naturally, that, like the rest of us, leaders are most emotionally vulnerable to those over whom they have the least authority.“ (Beatty, 2000, S. 353)

382 Huber et al. (o. J.) fordern als Ergebnis aus ihrer Studie mit Schulleitungspersonal sowohl eine angemessene Ausbildung, eine amtsführende und begleitende Qualifizierung als auch ein auf das Anforderungsprofil ausgerichtetes Auswahlverfahren mit möglichst hoher Passung zum jeweiligen Schulkontext.

das emotional professionelle Handeln als pädagogische Führungskraft sollte ein Qualifizierungsprogramm zwei Dinge leisten. So sollten in einer solchen Ausbildung basale emotionale Kompetenzen entwickelt und verfeinert werden (Urban, 2008³⁸³; vgl. dazu auch Kapitel 2.1.3).³⁸⁴ Dass sich emotionale Kompetenzen erlernen, entwickeln beziehungsweise trainieren lassen, dafür gibt es mittlerweile einige Belege (Berkovich & Eyal, 2015; Carstensen et al., 2017, 2018; Jennings et al., 2009; 2017; Max-Planck-Institut, 2017; Steins et al., 2015). Solche grundlegenden emotionalen Kompetenzen sind für eine emotionale Professionalität als pädagogische Führungskraft notwendig, aber nicht hinreichend. Das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte wird – das haben die Befunde der Studie gezeigt – maßgeblich durch emotional konnotierte Spannungsverhältnisse und Paradoxien geprägt. Ein Umgang damit kann gemäß dem differenztheoretischen Ansatz von Professionalität nicht standardisiert werden. Jedoch sollten zukünftige Führungskräfte von Bildungseinrichtungen im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms für diese Spannungsverhältnisse und Paradoxien sensibilisiert werden.³⁸⁵ Es würde sich beispielsweise anbieten, bereits im Studium, etwa von angehenden Frühpädagoginnen und -pädagogen, Lehrkräften oder Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern, auf diese widersprüchlichen Handlungsanforderungen hinzuweisen und sie gegebenenfalls praktisch erfahrbar zu machen (vgl. dazu von Hippel & Schmidt-Lauff, 2012). Damit könnte beim (zukünftigen) Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen insofern eine Entlastung erzielt werden, wenn diese erkennen, dass sie für bestimmte kritische oder krisenhafte Situationen und Spannungsverhältnisse nicht selbst verantwortlich sind beziehungsweise diese nicht aus eigener Kraft lösen können.^{386, 389}

383 Für Urban (2008) ist das „Management von Emotionen bei sich und anderen eine Kompetenzform (...), die einer systematischen Entwicklung bedarf, die also auch innerhalb der Führungskräfteentwicklung zu berücksichtigen ist“ (S. 264).

384 Zu den basalen emotionalen Kompetenzen gehört beispielsweise das angemessene Erkennen, Benennen und Verstehen der eigenen Emotionen: „Dass in einer sozialen Gemeinschaft erst gelernt werden muss, die eigenen emotionalen Empfindungen zu identifizieren, wozu Begriffsfähigkeit erforderlich ist, wird meist gar nicht gesehen. Auf Grund dieses Mankos wird allerdings auch nicht diskutiert, inwiefern dieser Lernprozess, der es erst ermöglicht, die eigenen emotionalen Empfindungen bestimmen und einordnen zu können, erforderlich ist, um die emotionalen Ausdrucksnuancen von anderen und die daraus resultierenden Handlungsmuster richtig verstehen zu können.“ (Engelen, 2012, S. 42) Nach Ansicht von Arnold (2003a) kann ein solch emotional kompetenter Mensch „sich gewissermaßen von sich selbst bzw. von der Hypothek unbewusst gespeicherter Deutungs-, Handlungs- und Gefühlsimpulse [befreien] und (...) eine Situation auch in verändertem Licht beurteilen – anders als er dies gewohnheitsmäßig tun würde. So dienen emotionales Lernen und emotionale Kompetenzentwicklung der Erweiterung der individuellen Möglichkeiten und der Flexibilisierung des eigenen Verhaltensspektrums im Sinne der Freiheit zu einem situationsangemessenen Fühlen und Handeln.“ (Arnold, 2003a, S. 14f.)

385 Für Lorenz und Schwarz (2014) stellt Reflexivität „die Methode zur Bearbeitung der unauflösbaren Paradoxie des Handlungsvollzugs nebst inhärenter Konstitutionsbedingungen“ (S. 420) dar. Nach Ansicht von Helsen (2016) werden die professionellen Paradoxien vor allem dann zum Problem, wenn diese „nicht bearbeitet, sondern abgeblendet, einseitig aufgelöst, nicht reflexiv gehandhabt, mit biographischen Verletzungspositionen der Professionellen kurzgeschlossen und zusätzlich durch starre organisationsförmige Rahmen in Spannung versetzt werden“ (S. 52).

386 Von Hippel (2011) verdeutlicht dies für den Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung am Beispiel der Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitenden. So konnte sie aufzeigen, dass das Wissen um außerindividuelle Einflussfaktoren und Antinomien bei Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitenden zu einer Entlastung führen kann. Ein berufliches Scheitern aufgrund solcher Spannungsverhältnisse werde dann nicht zwangsläufig zum Gegenstand selbstbezogener Reflexionsprozesse und damit individualisiert: „Belastungen entstehen für die HPM, wenn Widerspruchskonstellationen bearbeitet werden wollen – die auf der Ebene der HPM nicht bearbeitet werden können – und davon Antinomien nicht unterschieden werden, die bearbeitet werden müssen. Hieraus folgt, dass die Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen wichtig ist. [...] Erwachsenenbildner benötigen ein Wissen darum, was sie gestalten können und müssen (unaufhebbare Antinomien), und dass die Gestaltung u. a. von strukturellen Gegebenheiten abhängt. Hier handelt es sich um eigentlich transformierbare Widerspruchskonstellationen, auf

Wichtig ist darüber hinaus zu betonen, dass der Umgang mit Spannungsverhältnissen keineswegs immer negative Konsequenzen haben muss. So betont beispielsweise von Hippel (2011), dass der gekonnte Umgang mit Spannungsverhältnissen bei deren gleichzeitiger reflexiver Handhabung entsprechende Gestaltungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten bietet. Tippelt und Nittel (2014) weisen ebenfalls auf die zwei Möglichkeiten des professionellen Umgangs mit widersprüchlichen Erwartungen und Paradoxien hin: „Diese sind – sofern sie ausbalanciert und bearbeitet werden können – sowohl Herausforderungen wie auch Quelle von Professionalität. Sie markieren aber gleichzeitig auch – sofern sie vereinsamt oder ignoriert werden – die Grenzen von Professionalität.“ (Tippelt & Nittel, 2014, S. 258)

Eine angemessene Qualifizierung vor Aufnahme der Führungstätigkeit ist folglich gerade mit Blick auf den Anspruch einer zunehmenden Professionalisierung des pädagogischen Leitungspersonals unumgänglich. Darüber hinaus ist es jedoch erforderlich, dass die pädagogischen Führungskräfte auch während ihrer Zeit als Leitungskraft durch entsprechende Angebote unterstützt und begleitet werden. Mit Blick auf emotional professionelles Handeln beziehungsweise dessen (Weiter-)Entwicklung lässt sich dies damit begründen, dass emotionale Lernprozesse vergleichsweise viel Zeit und Übung erfordern (Cherniss, 2000; Goleman et al., 2002a). Die Interviewdaten bestätigen ebenfalls, wie wichtig entsprechende Angebote für die Führungskräfte sind. Das können Supervisions- und Coachingangebote sein, die Beratung beziehungsweise Unterstützung in Zusammenhang mit einer Organisationsentwicklung oder kollegiale Beratungsformate wie etwa der regelmäßige Austausch mit anderen Kindertagesstätten- oder Gymnasialschulleiterinnen und -leitern (vgl. zu solchen Formaten beispielsweise Berkemeyer et al., 2015 sowie Vaudt & Nolte, 2012).³⁸⁸ Die Reflexion mit und durch andere Personen kann eine Unterstützung dabei sein, „*blinde Flecken*“ (II, 92:23) bezüglich der eigenen Emotionalität aufzude-

die sie aber nur zum Teil Einfluss nehmen können.“ (von Hippel, 2011, S. 55 f.) Schütze (2000) schreibt diesbezüglich: „Nur wenn die professionelle Akteurin sich offen in systematischer kritischer Selbstvergewisserung und -reflexion (...) mit den unaufhebbaren Handlungsproblemen ihres Arbeitsfeldes auseinandersetzt, kann sie die Fehlerpotentiale der Profession bewußt und wirksam kontrollieren. Es ist allerdings keineswegs erwartbar, daß sich die unaufhebbaren Kernprobleme und Paradoxienkonfigurationen professionellen Handelns mit der gesellschaftlichen Komplexierung und den Fortschritten der wissenschaftlichen Fachforschung verflüchtigen. Im Gegenteil: Im Zuge der gesellschaftlichen Komplexierung und der mit ihr einhergehenden Verwissenschaftlichung, Technologisierung und technikatigen Schematisierung werden sie sich immer drängender und belastender stellen.“ (Schütze, 2000, S. 90)

387 Auch Reckwitz (2019) sieht vor dem Hintergrund der von ihm konstatierten Paradoxien der Emotionskultur der spät-modernen Gesellschaft einen Ausweg aus der damit verbundenen „Enttäuschungsspirale“ (S. 232) in einer Strategie, die auf die «Reflexion und das Aushalten von Widersprüchen setzt» (S. 235). Es gehe darum, „die Widersprüche und Ambivalenzen nicht als aufzulösende Probleme“ (S. 235) wahrzunehmen, sondern als „eine zu akzeptierende Gegebenheit, zu der man reflexiv Distanz gewinnt“ (S. 235). Gefordert sei vor allem die Entwicklung einer tragfähigen Ambiguitätstoleranz.

388 Wrogemann (2012) empfiehlt vor dem Hintergrund der Ergebnisse ihrer eigenen Studie vor allem persönliche Reflexionsarbeit und individuelles Coaching: „Lernprozesse, die sich mit Erhalt der neuen Rolle als Führungskraft vollziehen, wirken umfassender, als ein konkreter Anwendungsrahmen gegeben ist. Grundlegende Anforderungsdimensionen bestehen in der Ausprägung eines eigenen Führungsstils sowie der Positionierung in der neuen sozialen Rolle. Andere, typische Lernformen sozialer Interaktion zeigen wiederum bei der Zielgruppe der Führungskräfte, begründet durch ihre hierarchiegebundene Rolle, eine nur begrenzte Wirkung. Hierzu zählen das Lernen durch kritische Fremdbilder oder Lernen durch die Beratung signifikanter Anderer. Der gezielte Einsatz von Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen mit persönlicher Reflexionsarbeit und individuellem Coaching begründet sich daher auch als Kompensation dieser Arbeits- und Entwicklungsbedingungen.“ (Wrogemann, 2012, S. 91) Wehner und Mehl (2016) sehen ein „learning-on-the-job“ kritisch: „Fehlerfreundliche Systeme (seien es Werkzeuge, professionelle Handlungsanweisungen und -abläufe oder soziale Interaktionen) müssen den Handelnden Aneignungschancen bieten, so dass sie ihr Wissen, ihre Kompetenz und ihre Performanz bezüglich der gestellten Anforderungen und Probleme kontinuierlich

cken. Dies verlangt vonseiten des Trägers, den übergeordneten Behörden oder der Bildungspolitik, dass entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die es ermöglichen, dass genügend Zeit und Raum für Reflexion, kollegialen Austausch und Supervision bleiben (vgl. auch von Hippel, 2011). Denn der Normalfall sollte nicht so sein, wie Felix Fischer, mit Blick auf das mit ihm geführte Interview und die Thematisierung von Emotionen, aus seiner Sicht als Führungskraft konstatiert. Dies sei für ihn „*etwas Neues, etwas Schönes*“ (FF, 89:04) gewesen, „*weil man sonst es nie tut*“ (FF, 89:07). So habe er über all die Jahre als Leiter einer Weiterbildungseinrichtung die Erfahrung gemacht, dass man als Führungskraft nicht über Gefühle spreche. Vielleicht wäre es eine Option, den Anspruch auf Supervision und Coaching oder andere Unterstützungsformate für pädagogische Führungskräfte gesetzlich zu verankern (vgl. dazu auch Brauckmann, 2014). Außerdem wäre zu überlegen, ob man nicht jeder neu eingestellten Führungskraft eine erfahrene Leitungsperson als Mentor:in, Coach und Berater:in zur Seite stellt (siehe dazu auch Goleman et al., 2002). Gerade die Anfangszeit in einer Führungsposition, das bestätigen einige der befragten Leitungskräfte, wird häufig als schwierig und krisenbehaftet erlebt. Durch solche Angebote der Unterstützung und Begleitung könnte man auch der mit der Ausübung einer Leitungsfunktion verbundenen Einsamkeit begegnen, welche für viele Führungskräfte belastend ist (Berkovich & Eyal, 2015).³⁸⁹

Generell hat auch diese Studie gezeigt, wie wichtig angemessene Ressourcen und adäquate Rahmenbedingungen für das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte sind. So hat beispielsweise der Träger im Elementarbereich sowie im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung einen großen Einfluss auf die vor Ort geleistete beziehungsweise leistbare pädagogische Arbeit.³⁹⁰ Aber gerade auch die Leitungskräfte aus dem Sekundarbereich wünschen sich vonseiten der Schulauf-

entlang der wiederholten Ausführung und der daraus resultierenden Rückmeldungen verändern oder gar verbessern können. Dies gelingt jedoch nur dort, wo die Folgen von Fehlern und damit der individuelle oder kollektive Schaden harmlos gehalten werden können; dies gilt gleichermaßen für die Bedienung von Maschinen und Werkzeugen wie für personenbezogene, professionell ausgeführte Dienstleistungen. Eine solche Strategie gelingt angesichts der Effizienzmaximierung moderner Arbeitssysteme aber gerade nicht mehr (oder noch nicht) ‚on the job‘, sondern erfordert die Hinwendung zu sicheren Erfahrungsräumen für unsichere Handlungen, wie sie etwa Simulationen bieten (...) oder durch das Berichten von kritischen Ereignissen und dem Lernen aus Fehlern (...) angestrebt werden.“ (Wegner & Mehl, 2016, S. 229) Goleman et al. (2002a) plädieren ebenfalls dafür, dass Führungskräfte die Möglichkeit haben müssten, in einem geschützten Rahmen neue Verhaltensweisen auszuprobieren: „Für Führungskräfte kann eine solche Sicherheit eine entscheidende Voraussetzung für authentisches Lernen sein. Oft fühlen sich Führungskräfte unsicher, als würde jede ihrer Handlungen genau unter die Lupe genommen. Deshalb trauen sie sich nie, neue Verhaltensweisen zu erforschen. Das Bewusstsein, von anderen kritisch beobachtet zu werden, verleitet uns dazu, unseren Fortschritt vorschnell zu beurteilen, die Experimente einzustellen und unsere Risikofreudigkeit zu ersticken.“ (Goleman et al., 2002, S. 205)

389 Berkovich und Eyal (2015) stellen diesbezüglich fest, dass „the emotional effect of isolation is experienced at its most extreme during difficult decision-making situations, which are frequent in educational leadership roles“ (S. 139).

390 Peucker et al. (2017) beschreiben die Bedeutung der Träger für den Elementarbereich: „Die Träger der Kitas haben große Bedeutung für die Arbeit der Fachkräfte in den Kitas. Sie stellen das Bindeglied zwischen den Rahmenbedingungen, die die Länder setzen, und der Arbeit in den Kitas vor Ort dar. Träger sorgen über Regelungen zu Verfügungszeiten oder zur Freistellung für die Leitung für mehr oder weniger gute Arbeitsbedingungen des Personals. Sie bestimmen mit, wie flexibel Öffnungszeiten oder Aufnahmemodalitäten gestaltet werden. Zudem unterstützen sie ihre Einrichtungen mehr oder weniger gut, indem sie ihnen Verwaltungsaufgaben abnehmen, Fachberatung sicherstellen, die Kita mit anderen Kitas oder anderen Einrichtungen vernetzen oder sie bei der Konzeptionsentwicklung unterstützen. Sie beeinflussen somit die pädagogische Qualität. Gleichzeitig müssen sie die Ziele, gute pädagogische Qualität und ein für Eltern bedarfsgerechtes Angebot zu gewährleisten, mit betriebswirtschaftlichen Erfordernissen in Einklang bringen.“ (Peucker et al., 2017, S. 29 f.) Aufgrund dieser Bedeutung der Träger fordert Schelle (2014) gar, „dass die Trägerqualität selbst Gegenstand der Forschung über Professionalisierungsprozesse im frühkindlichen Bereich wird“

sichtsbehörden, Regierungspräsidien und Ministerien mehr Wertschätzung und Rückendeckung. Weitere Ressourcenfragen betreffen den Fachkräftemangel im Elementarbereich (Schelle, 2014; Ver.di, 2017; vgl. dazu auch Kapitel 4.5, 4.7 und 4.8)³⁹¹ sowie genügend Zeit für Leitungsaufgaben beziehungsweise mehr Mitleitungszeit für Kolleginnen und Kollegen, die Führungsaufgaben übernehmen (vgl. auch Huber et al., o. J.).

5.4 Zur weiteren Praxisrelevanz der Studienergebnisse

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Studie ist, das emotionsbezogene professionelle Handeln von pädagogischen Führungskräften zu beschreiben, zu verstehen und erklären zu können. Strübing (2014) zufolge legen Vertreter:innen der Grounded Theory besonderen Wert auf die praktische Relevanz der Ergebnisse. Er verweist dabei auf Glaser und Strauss (2005): Die „Vorhersage und Erklärung sollen dazu taugen, den Praktiker Situationen verstehen und in Ansätzen kontrollieren zu lassen“ (S. 13). Nach Ansicht von Strübing (2014) betreibe man die „Theoriebildung nicht um ihrer selbst willen, sondern mit dem Ziel einer verbesserten Handlungsfähigkeit der Akteure im Untersuchungsbereich“ (S. 84f.). Der Autor dieser Studie ist optimistisch, dass die im Rahmen dieser Forschungsarbeit gewonnenen Ergebnisse tatsächlich zu einer Verbesserung und damit Professionalisierung der pädagogischen Handlungspraxis beitragen können.³⁹²

Es wurde gezeigt, wie wichtig eine Qualifizierung des pädagogischen Personals vor Aufnahme einer Führungstätigkeit gerade auch im Hinblick auf emotional professionelles Handeln als Leitungsperson ist. In solche Qualifizierungsprogramme lassen sich auch die Ergebnisse aus dieser Studie einbinden. Anhand eines Beispiels soll ein mögliches Szenario erläutert werden (vgl. auch Hodapp, 2018a/b).

(S. 269). Wrogemann (2012) weist für die Erwachsenen-/Weiterbildung auf die Bedeutung ausreichender Ressourcen für das Führungshandeln hin: „Im Zuge der Bewältigung unterschiedlichster Bewährungsproben gelangen Führungskräfte regelmäßig in Situationen, in denen eine Differenz zwischen ihrer Handlungskompetenz und der situativen Anforderungsstruktur ihnen ein Improvisationshandeln abverlangt. Hier findet ein Lernen durch Erkundung statt. Der hierbei entstehende Handlungsdruck kann durch zeitliche oder personale begrenzte Ressourcen unterstützt werden; beides sind typische Arbeitsumstände von Führungskräften.“ (Wrogemann, 2012, S. 91)

391 So fordert beispielsweise die Gewerkschaft ver.di mit Blick auf den Fachkräftemangel im Elementarbereich eine Aus- und Weiterbildungsoffensive für Beschäftigte in Kindertagesstätten. Der Bedarf nach zusätzlichen Erzieherinnen und Erziehern sei vor allem auf den durch den Deutschen Bundestag beschlossenen Ausbau des Angebots im Bereich der Kindertagesstätten um weitere 100.000 Plätze zurückzuführen. Die bisherigen Ausbildungszahlen seien demzufolge nicht ausreichend, um damit den zukünftigen Bedarf an Fachpersonal zu decken. Daher fordert ver.di eine erhebliche Erweiterung der Ausbildungskapazitäten sowie in Zusammenhang mit der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher außerdem die Abschaffung des Schulgelds und die tarifliche Festschreibung der Ausbildungsvergütung. Allerdings gebe es nicht nur quantitativ Nachbesserungsbedarf, sondern auch bezüglich der Qualifizierung des Personals in Kindertageseinrichtungen müsse etwas unternommen werden. Um die Betreuungssituation in den Kindertagesstätten zu verbessern müsse vor allem das Verhältnis Fachkraft-Kind verbessert werden. Dabei müssten Vor- und Nachbereitungszeit, Leitungsfreistellung, Qualifizierungs- sowie Ausfallzeiten mit berücksichtigt werden und die Auszubildenden und Praktikantinnen und Praktikanten dürften nicht auf den Stellenschlüssel angerechnet werden.

392 Vgl. dazu auch Pregel et al. (2013): „Erziehungswissenschaft nähert sich mit ihren Forschungsmethoden der sozialen Welt der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse, um sie angemessen zu analysieren. Ihre Ziele können sowohl Beschreibung, Verstehen und Erklärung, als auch Evaluation und Qualitätsentwicklung sein: im Dialog mit der pädagogischen Praxis wirkt die erziehungswissenschaftliche Forschung somit an der Professionalisierung mit.“ (Pregel et al., 2013, S. 17)

So können beispielsweise die Fallvignetten (vgl. Kapitel 4.1) im Rahmen von Rollenspielen eingesetzt werden. Beim Rollenspiel übernehmen die Teilnehmenden für eine bestimmte Zeit eine ihnen zugewiesene Rolle, gegebenenfalls verbunden mit konkreten Handlungsaufträgen und Verhaltensrichtlinien. Das Rollenspiel wird als Methode betrachtet, mit welcher sich Inhalte erlebnisorientiert erschließen (Knoll, 2007) sowie Handlungs- und Praxiskompetenzen vermitteln lassen (Münter, 2009; Quilling & Nicolini, 2009; Stahlke, 2010). Ulrich (2016) sieht die Funktion eines Rollenspiels vor allem in der Ermöglichung von Verhaltensmodellierungen durch den Transfer von theoretischem Wissen in kompetentes Verhalten. Er weist darauf hin, dass auch passive Studierende durch die Beobachtung der Rollenspielenden profitieren. Für Stahlke (2010) ermöglicht das Rollenspiel durch die Übernahme gegensätzlicher Rollen einen Perspektivwechsel, wodurch die Haltungen und Positionen anderer Personen besser nachvollzogen werden könnten. Dies sei gerade für das Verständnis von Konflikten hilfreich. Eine weitere Option wäre es, dass ein Teil der Rollen von professionellen Schauspielerinnen und Schauspielern übernommen wird. Dies hätte den Vorteil, dass die Seminarteilnehmenden Erfahrungen machen könnten, die möglicherweise noch realitätsnäher sind, indem sie beispielsweise mit dem authentischen Widerstand einer Mitarbeitenden oder den vehement vorgetragenen Vorwürfen eines Elternteils konfrontiert werden und darauf reagieren müssen. Die Fallvignetten zeichnen sich dabei durch einen hohen Wiedererkennungswert aus.

Der Autor dieser Studie hat diese skizzierte Idee des Rollenspiels bereits mit Studierenden im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft erfolgreich erprobt. So wurden einige der Fallbeispiele aus Kapitel 4.1 von den Studierenden nachgespielt, wobei die Rollen entsprechend der in den Fallbeispielen beteiligten Akteurinnen und Akteure verteilt wurden. Die einzelnen Spieler:innen bekamen dazu jeweils eigene Instruktionen (beispielsweise musste sich ein „Schüler“ im Gespräch mit dem „Schulleiter“ bewusst provokant und uneinsichtig zeigen). Die von den Teilnehmenden gemachten Erfahrungen und die erlebten Gefühle wurden anschließend im Plenum besprochen. Durch die im Rollenspiel gesammelten Erfahrungen sowie die gemeinsam erfolgte Reflexion können alternative Interaktions- und Handlungsstrategien identifiziert und in einem geschützten Rahmen ausprobiert werden.

Die Reflexion des Rollenspiels könnte darüber hinaus durch die rekonstruktiv gewonnenen Ergebnisse der Analyse der Fallvignetten (vgl. dazu vor allem die Analysegrafiken in Kapitel 4.1, aber auch die Kapitel 4.2 bis 4.8) unterstützt werden. Damit könnte beispielsweise ein Verständnis dafür entwickelt werden, wie Konflikte entstehen und eskalieren, aber auch, wie man als Führungskraft dafür sorgen kann, die Entstehung von Konflikten zu verhindern beziehungsweise zu deren Deeskalation beizutragen.³⁹³ Bei solchen Seminaren könnte es mit Blick auf mögliche Lernmomente sinnvoll sein, Führungskräfte aus verschiedenen Segmenten des pädagogisch

393 Kraimer (2014) plädiert ebenfalls für die „Implementierung rekonstruktiv gewonnener Ergebnisse der Bildungs- und Professionsforschung in das Studium, in die Praxis und in die Fort- und Weiterbildung“ (S.122). So schlägt er mit Blick auf die Professionalisierung Sozialer Arbeit die Einrichtung von Forschungs- oder Fallwerkstätten vor, in denen verschiedene pädagogische Berufsgruppen zu einem gemeinsamen fallrekonstruktiven biografischen Verstehen und

organisierten Systems des lebenslangen Lernens zumindest zeitweise zusammenzubringen. Dann könnten die Führungskräfte aus dem einen Bereich des Bildungs- und Erziehungswesens von den Leitungspersonen aus anderen pädagogischen Feldern lernen und dadurch zu neuen Einsichten für ihr eigenes professionelles Handeln gelangen.³⁹⁴

Der Vergleich der Führungskräfte aus den drei untersuchten Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zeigt, dass die bereichsübergreifenden Gemeinsamkeiten dominieren (vgl. Kapitel 4.8). Die herausgearbeiteten Merkmale einer emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte gelten somit in den wesentlichen Grundsätzen uneingeschränkt für alle dieser Studie zugrunde liegenden Segmente. Folglich kann mit Blick auf die emotionale Professionalität des Leitungspersonals tatsächlich eine Einheit des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens festgestellt werden.

Diese Studie hätte nicht durchgeführt werden können, wenn nicht einige pädagogische Führungskräfte bereit gewesen wären, dem Autor Einblicke in ihr berufliches Handeln und ihre damit verbundenen Emotionen und Gefühle zu geben. Daher sollen die letzten Worte dieser Arbeit auch einer der befragten Führungskräfte überlassen werden:

„Führung, die nicht aus dem Herzen kommt,
ist keine gute Führung.“

(AA, Z. 3602 ff.)

Arbeiten zusammengeführt werden. Er begründet dies wie folgt: „Um professionelle Aufgaben entsprechend kompetent und autonom auszugestalten, ist zudem eine Offenheit für das Erfordernis einer differenzierten, empirisch gesättigten Sicht auf eine Krise/einen krisenhaften Fall durch alle der beteiligten Professionen (...) und deren Zusammenarbeit in einer als gemeinsam anzusehenden Sache erforderlich.“ (Kraimer, 2014, S. 115 f.)

394 Berkovich und Eyal (2015) stellen fest, dass es bislang kaum Interventionsstudien mit pädagogischen Führungskräften gibt, in denen die Entwicklung emotionaler Kompetenzen untersucht wurde. Sie empfehlen daher „additional interventional studies that better explore how leaders' EI abilities can be developed through use of vignettes, role-playing, and other techniques.“ (S. 158)

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2010). *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (5. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abraham, R. (2006). Emotionale Intelligenz am Arbeitsplatz. Literaturüberblick und Synthese. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 257–272). Göttingen: Hogrefe.
- Alke, M. (2015a). Demografischer Wandel und Wissenstransfer in Weiterbildungsorganisationen. Empirische Befunde zur Führungspraxis in Volkshochschulen. *Der pädagogische Blick*, 23 (4), 218–228.
- Alke, M. (2015b). „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62 (2), 106–115.
- Ambos, I. & Egetenmeyer, R. (2009). *wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern – Zentrale Ergebnisse im Überblick*. Verfügbar unter: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20090226.pdf (02.09.2017).
- Amt für Lehrerbildung (AfL) (Hrsg.) (2011). *Führungsaufgabe Unterrichtsentwicklung. Reader mit Arbeitsmaterialien*. Frankfurt am Main: Herausgeber.
- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 26–38.
- Arnold, R. (2003a). *Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung*. Kaiserslautern: Universität.
- Arnold, R. (Hrsg.) (2003b). *Emotionale Kompetenz: Theorien und Anwendungen*. Kaiserslautern: Universität.
- Arnold, R. (2011). Emotionale Führung. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 301–310). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. & Holzäpfel, G. (Hrsg.) (2008). *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Kleß, E. (2015). Wenn Schulleitungen einen emotionalen Führungsstil vorleben. In C. G. Buhren & S. Neumann (Hrsg.), *Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für die Personal- und Unterrichtsentwicklung* (S. 8–18). Weinheim: Beltz.
- Asendorpf, J. B. (2002). Emotionale Intelligenz nein, emotionale Kompetenz ja. Kommentar zum Artikel „Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff“ von Heinz Schuler. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1, 180–181.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Hrsg.), *Emotion. Theory, research, and experience* (Bd. 1, S. 305–339). New York: Academic Press.
- Bannenbergh, B. (2010). *Amok: Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Bargh, J. A. & Williams, L. E. (2007). The nonconscious regulation of emotion. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 429–455). New York: Guilford Press.
- Barsade, S. G., Brief, A. P. & Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in organizational behavior. The emergence of a paradigm. In J. Greenberg (Hrsg.), *Organizational behavior. The state of the science* (2. Aufl., S. 3–52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bartmann, C. (2012). *Leben im Büro. Die schöne neue Welt der Angestellten*. München: Carl Hanser.
- Barz, H., Kosubek, T. & Tippelt, R. (2012). Triangulation. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 597–611). Opladen: Barbara Budrich.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bauer, J. (2002). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (11. Aufl.). Hamburg: Hoffman und Campe.
- Bauer, P., Dörr, M., Dollinger, B., Neumann, S. & Richter, M. (2018). *Wa(h)re Gefühle? Einleitende Skizzen zum Stellenwert von Emotionen in der Sozialen Arbeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 9–13). Weinheim: Beltz Juventa.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5 (4), 323–370.
- Bea, F. X. (2005). Einleitung: Führung. In F. X. Bea, B. Friedl & M. Schweitzer (Hrsg.), *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre* (Bd. 2: Führung, 9., neubearb. und erw. Aufl., S. 1–15). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3 (4), 331–357.
- Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C. & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58 (4), 347–365.
- Becker, G. E. (2006). *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag* (vollst. überarb. Neuausgabe). Weinheim: Beltz.
- Beitz, S. (o. J.). *Emotionsarbeit, Emotionsregulation und psychische Beanspruchung*. Unveröffentlichte Dissertation. Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6486/db1610.pdf> (21.07.2018).
- Berkemeyer, J., Berkemeyer, N. & Meetz, F. (Hrsg.) (2015). *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: an international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85 (1), 129–167.

- Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). Methodological review of studies on educational leaders and emotions (1992–2012): Insights into the meaning of an emerging research field in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 55 (5), 469–491.
- Bittelmeyer, A. (2011). Melodien für Manager. Musik im Training. *ManagerSeminare*, 154, 62–66.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Blumenthal, S.-F. (2018). Ethnographisches Forschen zu Affekten. Eine methodische Annäherung an Scham. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 397–411). Wiesbaden: Springer VS.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2016). *Elterngeld, ElterngeldPlus und Elternzeit. Das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz*. Berlin: BMFSFJ.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2012). Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In B. Frieberthäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 201–215). Opladen: Barbara Budrich.
- Bono, J. E. & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 901–910.
- Borod, J. C. (Hrsg.) (2000). *The neuropsychology of emotion*. Oxford: University Press.
- Bradley, M. M. & Lang, P. J. (2000). Measuring emotion: Behavior, feeling, and physiology. In R. D. Lane & L. Nadel (Hrsg.), *Cognitive neuroscience of emotion* (S. 242–276). New York: Oxford University Press.
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Verfügbar unter: https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/a_Brauckmann_AbschlussstagungKurzvortrag.pdf (28.08.2017).
- Breinbauer, I. M. (2018). Emotionen in der Bildungsphilosophie. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 41–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F. & Muckel, P. (2016). Reflexive Grounded Theory. Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 67–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Brockhaus (1986). *Brockhaus-Enzyklopädie: in vierundzwanzig Bänden* (19., völlig neu bearb. Aufl.; Bd. 1). Mannheim: Brockhaus.
- Brockhaus (1988). *Brockhaus-Enzyklopädie: in vierundzwanzig Bänden* (19., völlig neu bearb. Aufl.; Bd. 8). Mannheim: Brockhaus.

- Brockhaus (1989). *Brockhaus-Enzyklopädie: in vierundzwanzig Bänden* (19., völlig neu bearb. Aufl.; Band 6). Mannheim: Brockhaus.
- Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 39–47.
- Brown, M. E. & Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership. A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616.
- Bründel, H. (2015). Suizid. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 210–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buddrus, V. (Hrsg.) (1992a). *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buddrus, V. (1992b). Der pädagogische Umgang mit den Gefühlen – Systematische Überlegungen. In V. Buddrus (Hrsg.), *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle* (S. 78–96). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buhren, C. G. & Neumann, S. (Hrsg.) (2015). *Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für die Personal- und Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2017). *Konzeption und Evaluation eines Trainings sozial-emotionaler Kompetenz für Lehramtsstudierende*. Posterpräsentation auf der 5. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (Heidelberg).
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2018). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Manuskript eingereicht zur Publikation*.
- Carstensen, L. L., Turan, B., Scheibe, S., Ram, N., Ersner-Hershfield, H., Samanez-Larkin, G. R., Brooks, K. P. & Nesselroade, J. R. (2011). Emotional experience improves with age. Evidence based on over 10 years of experience sampling. *Psychology and Aging*, 26 (1), 21–33.
- Caruso, D. R. & Salovey, P. (2005). *Managen mit emotionaler Kompetenz. Die vier zentralen Skills für Ihren Führungsalltag*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. und erw. Aufl.) (S. 181–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Charmaz, K. C. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Hrsg.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (S. 433–458). San Francisco: Josse-Bass.
- Chödron, P. (2014). *Geh an die Orte, die du fürchtest. Buddhas Weg zu Furchtlosigkeit in schwierigen Zeiten* (5. Aufl.). Freiamt: Arbor.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: California.

- Clarke, A. E. (2009). From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How? In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Hrsg.), *Developing grounded theory. The second generation* (S. 194–235). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Clarke, A. E. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. und erw. Aufl., S. 207–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A. E. (2015). *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Corbin, J. (2003). Grounded Theory. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 70–75). Opladen: Barbara Budrich.
- Damasio, A. R. (2001). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins* (3. Aufl.). München: List.
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Damasio, A. R. (2005). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (2. Aufl.). Berlin: List.
- Damasio, A. R. (2017). *Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur*. München: Siedler.
- Darwin, C. (1872/1986). *Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren* (Repr. nach der Stuttgarter Ausg. von 1872). Nördlingen: Greno.
- Dellori, C. (2016). *Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Denzin, N. K. (1990). On understanding emotion: The interpretive-cultural agenda. In T. D. Kemper (Hrsg.), *Research agendas in the sociology of emotions* (S. 85–116). New York: State University.
- Detka, C. (2005). Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (2), 351-364. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/27824/ssoar-zbbs-2005-2-detka-zu_den_arbeitsschritten_der_segmentierung.pdf?sequence=1 (07.11.2017).
- Deutscher Bildungsserver (2017). Verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/Gremien-der-Schuelermitverwaltung-SMV-2115.html> (23.07.2017).
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.) (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Dewey, J. (1963). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education* (2. Aufl.). New York: Macmillan.

- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Diaz-Bone, R. (2013). Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1), Art. 11.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321–333). Opladen: Barbara Budrich.
- Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 177–181.
- Drolma, A. C. (2017). Ein großes Herz haben. *Buddhismus aktuell*, 4, 57–59.
- Duden (Hrsg.). (2018). *Duden*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de> (06.08.2018).
- Dunkel, W. (1988). Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden: Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. *Soziale Welt*, 39 (1), 66–85.
- Dust, M. (2012). Führung an Volkshochschulen. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Thema der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. *Der pädagogische Blick*, 20 (2), 69–81.
- Eerola, T. & Vuoskoski, J. K. (2011). A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music. *Psychology of music*, 39 (1), 18–49.
- Eiselen, T. & Sichler, R. (2001). Reflexive Emotionalität – Konzepte zum professionellen Umgang mit Emotionen im Management. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Emotion und Management* (S. 47–74). Wiesbaden: Gabler.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99 (3), 550–553.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Hrsg.), *Handbook of cognition and emotion* (S. 45–60). New York: John Wiley & Sons.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3 (4), 364–370.
- Elger, C. E. (2013). *Neuroleadership: Erkenntnisse der Hirnforschung für die Führung von Mitarbeitern* (2. Aufl.). Freiburg: Haufe-Lexware.
- Elger, C. E. (2016). Wider die Vernunft – warum Wirtschaft die Neurowissenschaften braucht. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 4, 21–24.
- Elsberg, M. (2012). *Blackout. Morgen ist es zu spät*. München: Blanvelet.
- Engelen, E.-M. (2012). Emotionen als Lernprozesse. Eine Theorie zur Semantisierung von Emotionen als Voraussetzung für das Verstehen seiner selbst und anderer. In U. Frevert & C. Wulf (Hrsg.), *Die Bildung der Gefühle. 16. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 41–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.

- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007). Einführung. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. XVII-XLVI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Farrenberg, D., Hunner-Kreisel, C., Krüger, J. O., Miczuga, L. & Schierz, S. (2018). Verstehen und Emotion im Forschungsprozess. Erkenntnistheoretische Reflexionen und ethnographische Betrachtungen. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 262–275). Weinheim: Beltz Juventa.
- Felden, H. V. (2010). Bildungsmanagement. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 46–47). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Feldman Barrett, L. (2006). Solving the emotion paradox. Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (1), 20–46.
- Felfe, J. (Hrsg.) (2015). *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*. Göttingen: Hogrefe.
- Felfe, J. & van Dick, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Mitarbeiterführung. Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte*. Berlin: Springer.
- Fischbach, A. (2009). Viele Mythen, erste Befunde und offene Fragen. Emotionale Intelligenz im Führungskontext. *Personalführung*, 42 (6), 36–47.
- Flick, U. (2010a). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 278–289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010b). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159–165.
- Frevort, U. & Wulf, C. (Hrsg.). (2012a). *Die Bildung der Gefühle. 16. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Frevort, U. & Wulf, C. (2012b). Die Bildung der Gefühle. In U. Frevort & C. Wulf (Hrsg.), *Die Bildung der Gefühle. 16. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 437–455). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friedauer, D. (2018). Gefühl und Empfindung. Über ihre Bedeutung für ästhetische Bildung im Kontext von Schillers Theorie. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 59–73). Wiesbaden: Springer VS.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229–251.
- Frijda, N. H. (2001). *The emotions*. Cambridge: University Press.

- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fröse, M. W., Kaudela-Baum, S. & Dievernich, F. E. P. (Hrsg.) (2016). *Emotion und Intuition in Führung und Organisation* (2., korr. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Gassner, B. (2006). *Empathie in der Pädagogik. Theorie, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung*. Heidelberg: Universität (Dissertation). Verfügbar unter: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/7224> (19.09.2018).
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. (2002). *Cognitive neuroscience. The biology of the mind* (2. Aufl.). New York: Norton.
- Geißler, E. E. & Solzbacher, C. (1991). Führung – ein pädagogisch verdächtiger Begriff? *Grundlagen der Weiterbildung*, 91 (5), 250–255.
- Geißler, H. (1993). Management-Education. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Band 2, S. 1031–1035). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz. Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 69–79.
- Gerhardt, U. (2004). Situation. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl.; Band 1) (S. 430–437). Berlin: de Gruyter.
- Geuenich, K. & Hagemann, W. (2014). *Burnout-Screening-Skalen (BOSS)* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Giesecke, H. (1987/2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gieseke, W. (1995). Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 35, 38–46.
- Gieseke, W. (2012). Das Gefühl/Die Emotionen. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 581–596). Opladen: Budrich.
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3., überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gieseke, W. & Stimm, M. (2018). Emotionen als Einflussgröße auf Bildungsentscheidungen in der Beratung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 357–374). Wiesbaden: Springer VS.
- Gieske-Roland, M. (2015). Mikropolitik und schulische Führung. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 33–51). Weinheim: Beltz Juventa.

- Giessner, S. & van Quaquebeke, N. (2010). Using a relational models perspective to understand normatively appropriate conduct in ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 95, 43–55.
- Gigerenzer, G. & Gaissmaier, W. (2016). Intuition und Führung. Wie gute Entscheidungen entstehen. In M. W. Fröse, S. Kaudela-Baum & F. E. P. Dievernich (Hrsg.), *Emotion und Intuition in Führung und Organisation* (2., korrigierte Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Gluck, M. A., Mercado, E. & Myers, C. E. (2010). *Lernen und Gedächtnis. Vom Gehirn zum Verhalten*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Goder-Fahlbusch, S. (2008). *Weiterbildung: Management in der Diakonie. Führungskompetenz zwischen Komplexität und der Suche nach Gewissheit*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Schiersmann, C. & Schröer, A. (Hrsg.) (2011). *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, T., Zirngibl, A. & Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Bern: Haupt.
- Götz, K. & Beiling, B. (2008). Effektiv oder Effekthascherei? Exotische Ansätze im Managementtraining. *Personalführung*, 6, 20–26.
- Goethe-Universität (Hrsg.) (2001). *Ordnung zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) oder einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main vom 26. Juni 2001*. Verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/51763568/prom_ordnung.pdf (28.07.2018).
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 66 (6), Part 2: The Ethnography of Communication, 133–136.
- Goffman, E. (1970). *Strategic interaction*. Oxford: Blackwell.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1981). *Strategische Interaktion*. München: Carl Hanser.
- Goldstein, J. & Kornfield, J. (1987). *Seeking the heart of the wisdom. The path of insight meditation*. Boston: Shambala Publications.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKnee, A. (2002a). *Emotionale Führung*. München: Econ.

- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002b). *Primal Leadership. Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J. & Gupta, A. (2010). Leadership, affect and emotions. A state of the science review. *The Leadership Quarterly*, 21, 979–1004.
- Goschke, T. & Dreisbach, G. (2011). Kognitiv-affektive Neurowissenschaft. Emotionale Modulation des Erinnerns, Entscheidens und Handelns. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (S. 130–168). Berlin: Springer.
- Griesbacher, M. (2016). Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 141–157). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation. Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation. An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation. Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551–573.
- Gross, J. J., Carstensen, L. L., Tsai, J., Skorpen, C. G. & Hsu, A. Y. C. (1997). Emotion and aging. Experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12 (4), 590–599.
- Gross, J. J. & Thompson, R. S. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–24). New York: Guilford Press.
- Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gyurak, A., Gross, J. J. & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation. A dual-process framework. *Cognition and emotion*, 25 (3), 400–412.
- Haker, A. (2016). Selbstkontrolle: Die Rolle des präfrontalen Kortex. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 4, 48–51.
- Hartmann, M. (2010). *Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären* (2. akt. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Hatfield, E., Bensmann, L., Thornton, P. D. & Rapson, R. L. (2014). New perspectives on emotional contagion. A review of classical and recent research on facial mimicry and contagion. *International Journal on Personal Relationships*, 8 (2), 159–179.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1992). Primitive emotional contagion. In M. S. Clark (Hrsg.), *Review of personality and social psychology*, Vol. 14. *Emotion and social behavior* (S. 151–177). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (3), 96–99.
- Haver, A., Akerjordet, K. & Furunes, T. (2013). Emotion regulation and its implications for leadership. An integrative review and future research agenda. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20 (3), 287–303.

- Heinze, C. (2012). Führung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Band 1, S. 440–441). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heitmeyer, W. (1995). *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Heller, Ágnes (1980). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA.
- Heller, K. A. (2002). Intelligenz: allgemein oder domain-spezifisch? Kommentar zum Artikel „Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff“ von Heinz Schuler. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1 (4), 179–180.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herbart, J. F. (1971). *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (4. Aufl.). Bochum: F. Kamp.
- Herbart, J. F. (1986). *Systematische Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herbrik, R. (2013). Anselm Strauss: Gefühlsarbeit. In K. Senge & R. Schützeichel (Hrsg.), *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (S. 346–350). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (Hrsg.) (2010). *Gewalt im Namen der Ehre – Zwangsheirat und Ehrenmord. Informationen und Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte*. Wiesbaden: Herausgeber.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (Hrsg.) (2011). *Schulleitung: Professionelles Auftreten in neuer Rolle. Praxisnahe Einführung mit Arbeitshilfen*. Frankfurt: Herausgeber.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) & Hessisches Ministerium des Innern und für Sport (HMDIS) (Hrsg.) (2011). *Handeln in Krisensituationen. Ein Leitfaden für Schulen* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Herausgeber.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2016). *Qualifizierungsmodell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen (QSH). Landestagung der der AG „Bildungsfaktor Abitur. Hessen“ am 10.11.2016*. Verfügbar unter: http://bildungsfaktorabitur-hessen.de/files/Landestagung_2016/QSH-Kurzvortrag.pdf (20.06.2017).
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2017a). *Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich bewährt. Presseinformation vom 19.06.2017*. Verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/qualifizierung-fuer-schulleiterinnen-und-schulleiter-hat-sich-bewaehrt> (20.06.2017).
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2017b). *Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen (QSH). Pressekonferenz am 19. Juni 2017*. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/pressekonferenz_qsh.pdf (20.06.2017).

- Hessisches Schulgesetz (HSchG). Verfügbar unter: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=o&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=o&doc.id=jlrSchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,89,20170801 (10.08.2017).
- Himmelsbach, I. (2009). *Altern zwischen Kompetenz und Defizit. Der Umgang mit eingeschränkter Handlungsfähigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 45–57. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/id/9187/about/html/> (02.04.2018).
- Hippel, A. v. & Schmidt-Lauff, S. (2012). Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 81–93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hirschenhauser, K. (2018). Neurophysiologie der Emotionen im pädagogischen Kontext. Ein vergleichender Ansatz. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 195–211). Wiesbaden: Springer VS.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551–575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hodapp, B. (2018a). Positive Emotionen bei pädagogischen Führungskräften – eine qualitative Studie auf Basis der Grounded Theory. In M. Brohm-Badry, C. Peifer & V. Franz (Hrsg.), *Positiv-Psychologische Entwicklung von Individuum, Organisation und Gesellschaft. Nachwuchsforschung der DGPPF* (Band I, S. 72–85). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Hodapp, B. (2018b). „Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 165–172). Aachen: Shaker.
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bielefeld: wbv Media.
- Hörmann, C. & Stoiber, M. (2015). Mobbing – Cybermobbing. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 179–182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 80–89.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, J. & Roshdi, K. (Hrsg.) (2015). *Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte*. Stuttgart: Schattauer.
- Hoffmann-Riem, C. (1994). *Elementare Phänomene der Lebenssituation. Ausschnitte aus einem Jahrzehnt soziologischen Arbeitens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), 97–115.
- Horstmeier, G. (2013). Wildwasser als Übungs- oder Lernfeld. Was Manager beim Kajakfahren lernen. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 1, 58–60.
- Huber, M. (2013). *Die Bedeutung von Emotion für Entscheidung und Bewusstsein. Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik am Beispiel von Damascios Theorie der Emotion*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 91–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.) (2018a). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, M. & Krause, S. (2018b). Vorwort. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. IX-X). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, M. & Krause, S. (2018c). Bildung und Emotion. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 1–13X). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, S. G. (2015). Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick über aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 96–112). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huber, S. G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (o. J.). *Zusammenfassung Schulleitungsstudie D-A-CH 2011/2012. Belastungen im Schulleitungshandeln*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Presse/Huber-SL-Studie-Presse-Zusa-13-06-10-sgh.pdf> (31.08.2017).
- Hülshager, U. R. & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor. A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16 (3), 361–389.
- Hülst, D. (2013). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 281–300). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2016). *Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015*. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf> (01.09.2017).

- Institut für Qualitätsentwicklung (IfQ) (Hrsg.) (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Herausgeber.
- Janke, W., Debus, G. & Schmidt-Daffy (2008). Experimentelle Emotionspsychologie: Einführung und Übersicht. In W. Janke, M. Schmidt-Daffy & G. Debus (Hrsg.), *Experimentelle Emotionspsychologie. Methodische Ansätze, Probleme, Ergebnisse* (S. 15–46). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 1010–1028.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.
- Johnson, A. M., Vernon, P. A., McCarthy, J. M., Molson, M., Harris, J. A. & Jang, K. L. (1998). Nature vs. nurture: Are leaders born or made? A behavior genetic investigation of leadership style. *Twin research*, 1, 216–223.
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A. & O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of EI. *Journal of Applied Psychology*, 100 (2), 298–342.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership. A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 765–780.
- Kallmeyer, W. (1974). *Situation. Linguistik und Didaktik*, 5 (18), 161–164.
- Kanitz, A. (2015). *Emotionale Intelligenz* (4., aktualisierte Aufl.). Freiburg: Haufe-Lexware.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 22–47). Baden-Baden: Nomos.
- Kellermann, I. (2012). Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnografischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. In U. Frevert & C. Wulf (Hrsg.), *Die Bildung der Gefühle*. 16. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 97–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerschreiter, R. & Eisenbeiss, S. A. (2015). Ethische Führung. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 27–38). Göttingen: Hogrefe.
- Kindler, H. (2015). Sexuelle Gewalt in der Familie. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 244–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klatetzki, T. (2012). Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 76–87). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (3), 471–490.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (8), 11–29.
- Klika, D. (2018). Bildung und Emotion. Historisch-systematische Zugänge. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer VS.
- Knoll, J. (2007). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen* (11., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kohls, N., Rupprecht, S., & Tamjidi, C. (2017). Achtsamkeit in Unternehmen – ein Überblick über den Forschungsstand. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 3, 28–34.
- Kolbe, F.-U., Rabenstein, K. & Reh, S. (2006). „Rhythmisierung“. *Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/237110970_Rhythmisierung_Hinweise_fur_die_Planung_von_Fortbildungsmodulen_fur_Moderatoren (18.07.2018).
- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2018). *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koole, S. L. & Rothermund, K. (2011). „I feel better but I don't know why“. The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 25 (3), 389–399.
- Kossack, P. & Ludwig, J. (2015). Kompetenz und Qualifikation. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 207–214). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kraimer, K. (2014). Das Projekt der Professionalisierung – zur Strukturlogik individueller Krisenbewältigung und professioneller Krisenbewältigung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (S. 102–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krause, D. E. & Kobald, S. (2013). Perspektiven zu Führung und Innovation und Validierung eines neuen Instruments zur Messung transformationaler Führung im deutschsprachigen Raum. In D. E. Krause (Hrsg.), *Kreativität, Innovation und Entrepreneurship* (S. 251–284). Wiesbaden: Springer.
- Kroneberg, C. (2011). *Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lange, J. (2017). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Leitung_von_Kindertageseinrichtungen.pdf (02.09.2017).
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (unter Mitarbeit von H. Boller und S. Richter) (4., durchgesehene Aufl., S. 515–526). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lenk, C. (2010). *Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Levenson, R. W. (2011). Basic emotion questions. *Emotion Review*, 3 (4), 379–386.
- Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (Hrsg.) (2000). *Handbook of emotions* (2. Aufl.). New York: Guilford.
- Lexikon der Geographie (2001). Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/situation/7279> (06.08.2018).
- Litt, T. (1958). *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Loader, D. N. (1997). *The inner principal*. London: Falmer Press.
- Lorenz, F. & Schwarz, M. P. (2014). Reflexive Professionalität. Strukturen und Dimensionen. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 411–433). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Luft, B. E. (2015). Leiten lernen. Empirisches Desiderat: Wie lernt das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen? *Weiterbildung*, 1, 30–33.
- Mader, W. (1998). Emotionalität und Erzählung im didaktischen Prozeß. In R. Arnold, J. Kade, S. Nolda & I. Schüßler (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung* (S. 114–130). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Magyar-Haas, V. (2018). Die Bearbeitbarkeit von Emotionen: Theoretische Vergewisserungen und empirische Verunsicherungen. In *Kommission Sozialpädagogik* (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 16–35). Weinheim: Beltz Juventa.
- Maier-Gutheil, C. (2014). Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf – Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Forschungszugänge. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (3), 68–82.
- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Marotzki, W. (2006). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Martin-Sölch, C. (2004). Neurowissenschaftliche Aspekte der Emotionsregulation. *Psychotherapie Forum*, 12, 71–78.

- Max-Planck-Institut (2017). Mehr soziale Kompetenz, weniger Stress. Auch Erwachsene können Fähigkeiten wie Empathie trainieren – und selbst davon profitieren. *Max-PlanckForschung*, 4, 47.
- Maxwell, A. & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (3), 484–502.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (S. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232–242.
- Mayer, R. (2016). Die Sozialität der Leidenschaften. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 89–107). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mayring, P. (2003a). Geschichte der Emotionsforschung. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 11–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2003b). Erfassung von Emotionen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 30–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2003c). Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 144–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- McHugh, P. (1968). *Defining the situation. The organization of meaning in social interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. und akt. Aufl., S. 1457–1472). Wiesbaden: Springer.
- Meurer, H. (2012). Führen. Zwischen alltagsweltlicher Trivialität und professioneller Könnerschaft. *Der pädagogische Blick*, 20 (2), 95–103.
- Meuser, M. (2006). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 140–142). Opladen: Barbara Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: West-deutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2006). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 57–58). Opladen: Barbara Budrich.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterview – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2011). *Grounded Theory Reader* (2., akt. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, N. (2017). *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2004). Antworten der Eingeweide: Ekel. eine leibphänomenologische Studie. Handlung, Kultur, Interpretation. *Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 13 (1), 9–25.
- Mieg, H. A. & Brunner, B. (2004). Experteninterviews. Reflexionen zur Methodologie und Erhebungstechnik. *Swiss Journal of Sociology*, 30 (2), 199–222.
- Miethe, I. (2012). Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 149–171). Opladen: Barbara Budrich.
- Miethe, I. (2016). Theorieorientierte Fallrekonstruktion und Grounded Theory. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 258–272). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mijic, A. (2010). Glaube kann Berge versetzen. William I. Thomas: „Die Definition der Situation“ – das Thomas-Theorem. In S. Neckel, A. Mijic, C. v. Scheve & M. Titton (Hrsg.), *Sternstunden der Soziologie. Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens* (S. 21–26). Frankfurt: Campus.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2018). Eine Handreichung für den Umgang mit Krisensituationen an Schulen. Verfügbar unter: https://schulpsychologie.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulpsychologie.bildung-rp.de/2018_Handreichung-Krise_V3.0.pdf (23.09.2018).
- Montag, C. (2016). Born to be a Leader: Wer wird Führungskraft. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 4, 25–30.
- Muckel, P. (1997). *Der Alltag mit Akten – psychologische Rekonstruktionen bürokratischer Phänomene. Eine empirische Untersuchung in verschiedenen Institutionen auf der Grundlage der Grounded Theory*. Aachen: Shaker.
- Müller, B. (2011). Gefühle, Emotionen, Affekte. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 455–462). München: Ernst Reinhardt.
- Müller-Staske, M. (2011). Prävention und Intervention bei schulischen Krisen. In H. Rademacher & M. Altenburg-van Dieken (Hrsg.), *Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen. Prävention und Intervention* (S. 145–160). Berlin: Cornelsen.
- Müller-Staske, M. (2016). Schulische Krisenteams. Ein Ansatz zur Prävention und Bewältigung schulischer Krisen. *Report Psychologie*, 9, 348–355.
- Münter, F. (2009). *Rollenspiele (RPG) als Methode zum Erwerb sozialer Kompetenzen in Sozialer Arbeit*. München: GRIN.

- Munro, A. (2011). *Zu viel Glück. Zehn Erzählungen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Mussel, P., Schmidtborn, A. & Schuler, H. (2007). Führungsstilanalyse LEAD. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 297–308). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Myers, D. G. (2008). *Psychologie* (2., erw. und akt. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Nagel, C. (2015). Zusammenspiel von Emotion und Kognition. Frauen und Strategische Führung – Ein Plädoyer für Behavioral Strategy. *Weiterbildung, 1*, 14–17.
- Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H. H. (2006). Modelle emotionaler Intelligenz. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 39–59). Göttingen: Hogrefe.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung* (6., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nittel, D. (1998). Gefühlsarbeit als Erkenntnisquelle. Professionstheoretische Blicke auf „Psycho-Kurse“ an Volkshochschulen (zugleich ein fortbildungsdidaktisches Exempel für die Arbeitsweise von Interpretationswerkstätten). In R. Arnold, J. Kade, S. Nolda & I. Schüßler (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung* (S. 24–68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Professionalität in der Pädagogik* (S. 40–60), 57. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D. (2012). Grounded Theory. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183–195). Opladen: Barbara Budrich.
- Nittel, D. (2016). Vorwort der Herausgeber. In W. Gieseke (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3., überarb. Aufl., S. 9 f.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2017). Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens?. In R. Arnold & W. Neuser (Hrsg.), *Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik* (S. 119–176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2017). Pädagogische Begleitung: Systemmerkmal und Handlungsform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*, Online first: 21.12..2017, DOI 10.1007/s11618-017-0797-4 Wiesbaden: Springer.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2010). Komparative Berufsgruppenforschung: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 26* (1), 49–56.

- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2012). Notwendigkeit des Vergleichs! Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. In Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 87–99), Heft 45, 23. Jahrgang. Opladen: Barbara Budrich.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2014a). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014c). Einleitung: Impuls für eine komparative Berufsgruppenforschung in den Erziehungswissenschaften – Die PAELL-Studie. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 13–19). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D., Spahn, C. & Hodapp, B. (2018). Pädagogische Professionalität. Die Kooperationskultur zwischen hauptberuflich Tätigen und ehrenamtlich engagierten Bürgerinnen und Bürgern in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten. In N. v. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 338–358). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2014). Theoretische Hinführung: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens in komparativer Sicht. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 20–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D., Tippelt, R., Dellori, C. & Siewert-Kölle, A. (2014b). Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 60–101). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D. & Wahl, J. (2014). Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 84–100). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nuissl, E. (1998). *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Oerter, R. & Weber, E. (Hrsg.) (1975). *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ortmann, H. (1992). Den richtigen Ton treffen – Anbindungen an Pestalozzi. In V. Buddrus (Hrsg.), *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle* (S. 39–53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ortony, A. & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97 (3), 315–331.
- Österreichische Gesellschaft für Marketing (OGM) (2012). *Hernstein Management Report. Report 3, Thema: Führungskräfte und Emotionen*. Verfügbar unter: http://www.ogm.at/inhalt/2012/10/wirtschaft/Report3_F%C3%BChrungskr%C3%A4fte-und-Emotionen.pdf (16.05.2017).
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the ‚critically reflective emotional professional‘. *Early Years*, 30 (2), 119–133.
- Oswald, H. (2013). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000a). Begriffsbestimmungen. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 11–18). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (Hrsg.) (2000b). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions*. Oxford: University Press.
- Parsons, T. (1945/1993). *Talcott Parsons on national socialism*. New York: Aldine de Gruyter.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–231). Wiesbaden: Springer VS.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Götz, T. & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement. Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 696–710.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Hrsg.) (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C. & Götz, T. (Hrsg.) (2018). *Emotions at school*. New York: Routledge.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions. A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4 (4), 238–255.
- Pestalozzi, J. H. (1927/1928) [1781–1787]. Lienhard und Gertrud. In J. H. Pestalozzi (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (Teil 2 und 3). Berlin: de Gruyter.
- Petersen, C., Kleinert, A. & Bonhage, M. (2016). Innerer Kompass gesucht – Werteorientierung als Dimension erfolgreicher Führung. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 2, 51–54.
- Pettenkofer, A. (2012). Emile Durkheim: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. In K. Senge & R. Schützeichel (Hrsg.), *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (S. 94–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Peucker, C., Pluto, L. & van Santen, E. (2017). *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Peus, C., Wesche, J. S. & Braun, S. (2015). Authentic Leadership. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 15–26). Göttingen: Hogrefe.

- Pfadenhauer, M. (2009). Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 99–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pielorz, M. (2009). *Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen*. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2009-betriebliche-weiterbildung-01.pdf> (02.09.2017).
- Pinnow, M. & Schmude, D. (2016). Positives Denken ist nicht genug – wie die Neurowissenschaften Erfolg erklären. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 4, 44–47.
- Pletzer, M. A. (2007). *Emotionale Intelligenz. Das Trainingsbuch*. München: Haufe Mediengruppe.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion. A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1 (2), 107–142.
- Posner, J., Russell, J. A. & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: an integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17 (3), 715–734.
- Prengel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pundt, A. (2015). Emotion, Emotionsregulation und Humor im Führungsprozess. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung* (S. 191–202). Göttingen: Hogrefe.
- Pundt, A. & Venz, L. (2016). Emotional intelligent führen – Emotionen im Führungsprozess erkennen, verstehen und steuern. In J. Felfe & R. v. Dick (Hrsg.), *Handbuch Mitarbeiterführung. Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte* (S. 317–327). Berlin: Springer.
- Quilling, E. & Nicolini, J. J. (2009). *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung* (2., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rafferty, A. E. & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership. Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15 (3), 329–354.
- Rahm, T. (2017). Wohlbefinden trainieren – Ansätze der Positiven Psychologie. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 3, 43–47.
- Rahm, T., Heise, E. & Schuldt, M. (2017). Measuring the Frequency of Emotions – Validation of the Scale of Positive and Negative Experience (SPAN) in Germany. *PLoS ONE*, 12 (2): e0171288. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171288> (08.10.2018).
- Rajah, R., Song, Z. & Arvey, R. D. (2011). Emotionality and leadership. Taking stock of the past decade of research. *The Leadership Quarterly*, 22, 1107–1119.

- Rastetter, D. (1999). Emotionsarbeit. Stand der Forschung und offene Fragen. *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung*, 8 (4), 374–388.
- Rastetter, D. (2001). Emotionsarbeit – Betriebliche Steuerung und individuelles Erleben. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Emotionen und Management* (S. 111–134). Wiesbaden: Gabler.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2018). Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 17–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Reis, C. & Kil, M. (2015). Die Organisation „Kindertagesstätte“ und ihre Leitung – Eine „Terra incognita“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Der pädagogische Blick*, 23 (1), 27–40.
- Rheinländer, K. (2011). Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung. *ZQF*, 12 (1), 111–123.
- Ridder, H.-G. & Schirmer, F. (1998). Führung. In S. v. Bandemer, B. Blanke, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 199–208). Opladen: Leske & Budrich.
- Riemann, G. (2006). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 68–69). Opladen: Barbara Budrich.
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Rizzolatti, G. (2008). *Empathie und Spiegelneurone*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Robak, S. (2015). Weiterbildungsmanagement. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 124–131). Stuttgart: Kohlhammer.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2016). *Essentials of organizational behavior* (13. Aufl.). Boston: Pearson.
- Roberts R. D., Schulze, R., Zeidner, M., Matthews, G., Freund, P. A. & Kuhn, J.-T. (2006). Emotionale Intelligenz. Verstehen, messen und anwenden – ein Resümee. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 313–341). Göttingen: Hogrefe.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1 (3), 196–231.
- Rock, D. & Schwartz, J. (2006). The neuroscience of leadership. *Strategy + Business*, 43. Verfügbar unter: <https://www.strategybusiness.com/article/06207?gko=6da0a> (16.08.2017).
- Rommel, A., Kuntz, B. & Lampert, T. (2015). Alkohol- und Drogenkonsum. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 198–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rosenstiel, L. v. (2006). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Personalpsychologie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 353–384). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenstiel, L. v. & Kaschube, J. (2014). Führung. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 677–724). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenstiel, L. v. (2018). Weiterbildung von Führungskräften. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. und akt. Aufl., S. 1345–1362). Wiesbaden: Springer.
- Rost, W. (2005). *Emotionen. Elixiere des Lebens* (2., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Rousseau, J.-J. (1966) [1762]. *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Garnier-Flammerion.
- Rozin, P. & Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (4), 296–320.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1161–1178.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110 (1), 145–172.
- Russell, J. A. & Feldman Barrett (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion. Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (5), 805–819.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Hrsg.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (S. 68–91). San Francisco: Josse-Bass.
- Sacks, O. (2015). *Gratitude*. London: Picador.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Schäfer, A. (2000). Scham und Selbst. In J. Masschelein, J., Ruhloff & A. Schäfer (Hrsg.), *Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs* (S. 141–156). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.) (2009). *Scham*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scharnhorst, J. (2017). Modethema Resilienz: Was alles hinter dem Konzept der psychischen Widerstandsfähigkeit steckt. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 3, 21–26.
- Scheithauer, H. & Bondü, R. (2011). *Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheler, U. (1999). *Management der Emotionen. Emotionale Intelligenz umsetzen mit 22 Übungen*. Offenbach: Gabal.
- Schelle, R. (2014). Ausblick: Professionelles Leiten durch Weiterbildung. In Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.), *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (S. 265–272). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Scherer, K. A. (2000). Psychological models of emotion. In J. C. Borod (Hrsg.), *The neuropsychology of emotion* (S. 137–162). Oxford: University Press.

- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44 (4), 695–729.
- Scheve, C. von (2011). Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, normative Ordnung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 207–222.
- Schiller, F. (1962) [1795]. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In F. Schiller (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (Band 5). München: Hanser.
- Schlegel, G. (2003). Emotionale Intelligenz und Emotionspsychologie. In R. Arnold (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz. Theorien und Anwendungen* (S. 13–21). Kaiserslautern: Universität.
- Schleifenbaum, D. & Walther, V. (2015). *Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt-Atzert, L. (1981). *Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L. (2000). Struktur der Emotionen. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 30–44). Weinheim: Beltz.
- Schneiderheinze, W. & Zotta, C. (2013). *Ganz einfach kommunizieren. Emotionale Kompetenz für Ihren Führungsalltag*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schnell, R. (2015). *Haben Gefühle eine Geschichte? Aporien einer history of emotions* (2. Bände). Göttingen: V&R Unipress.
- Schreier, M. & Odag, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf (17.08.2018).
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 149–158). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5 (4), 533–576.
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schütz, J. (2017). Elternarbeit und Anerkennungserleben. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. *Der pädagogische Blick*, 25 (3), 133–143.
- Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz.
- Schütz, J. & Meyer, N. (Hrsg.) (2017). Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung (Schwerpunktheft der Zeitschrift *Der pädagogische Blick*). *Der pädagogische Blick*, 25 (4).
- Schütz, J. & Meyer, N. (2017). Editorial. *Der pädagogische Blick*, 25 (4), 195–197.

- Schütze, F. (1987). Situation. In U. Ammon, N. Dittmar & K. J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society (first volume)/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (erster Halbband). Berlin: Walter de Gruyter.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schütze F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 49–96.
- Schuler, H. (2002). Emotionale Intelligenz – ein irreführender und unnötiger Begriff. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3, 138–140.
- Schwarz, C. (2003). Was sind Emotionen und welche Funktionen erfüllen sie? In R. Arnold (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz. Theorien und Anwendungen* (S. 23–26). Kaiserslautern: Universität.
- Schwarzer-Petruck, M. (2014). *Emotionen und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer.
- Seichter, S. (2007). *Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Senge, K. (2013). Die Wiederentdeckung der Gefühle. Zur Einleitung. In K. Senge & R. Schützeichel (Hrsg.), *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (S. 11–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Spada, H. (Hrsg.). (1998). *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (2., korr. Aufl.). Bern: Huber.
- Stadelmaier, U. W. (2014). *Deutsche Führungskräfte Version des Emotion Regulation Questionnaire (ERQ-D-FK). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Verfügbar unter: [http://zis.gesis.org/skala/Stadelmaier-Deutsche-Fuehrungskraeffte-Version-des-Emotion-Regulation-Questionnaire-\(ERQ-D-FK\)](http://zis.gesis.org/skala/Stadelmaier-Deutsche-Fuehrungskraeffte-Version-des-Emotion-Regulation-Questionnaire-(ERQ-D-FK)) (19.07.2017).
- Stahlke, I. (2010). Rollenspiel. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 538–550). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stalfort, J. (2013). *Die Erfindung der Gefühle. Eine Studie über den historischen Wandel menschlicher Emotionalität (1750–1850)*. Bielefeld: transcript.
- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J. & Schröder-Abé, M. (2011). *MSCEITTM Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz. Deutschsprachige Adaptation des Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) von John D. Mayer, Peter Salovey & David R. Caruso*. Bern: Huber.
- Steins, G., Haep, A., & Wittrock, K. (2015). Technology of the self and classroom management—a systematic approach for teacher students. *Creative Education*, 6 (19), 2090–2104.

- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 41–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Strauss, A. L. (1991/1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, A. L. (2004). Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 429–451). Konstanz: UVK.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2016). Methodological assumptions. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 128–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Strauss, A. L., Fagerhaugh, S., Suczek, B. & Wiener, C. (1980). Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 629–651.
- Strauss, A. L., Fagerhaugh, S., Suczek, B. & Wiener, C. (1982). Sentimental work in the technologized hospital. *Sociology of Health and Illness*, 4 (3), 254–278.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Strolz, M. & Unger, M. (2015). *Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie*. Wien: Contentkaufmann.
- Strübing, J. (2006). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 154–156). Opladen: Barbara Budrich.
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. und erw. Aufl., S. 261–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J., Hirschhauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83–100.
- Sutterlüty, F. (2002). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Thiersch, H. (2012). Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 32–49). Weinheim: Beltz Juventa.

- Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten* (hrsg. von E. H. Volkart). Neuwied: Luchterhand.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America. Behavior problems and programs*. New York: A. A. Knopf.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1973). Die Definition der Situation. In H. Steinert (Hrsg.), *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie* (S. 333–335). Stuttgart: Ernst Klett.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1958). *The Polish peasant in Europe and America* (2 Bde., zuerst 1918–1920). New York: Dover Publications.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (1), 65–84.
- Timmerberg, J. (2014). *Führungskräfteentwicklung in der Weiterbildung. Eine quantitative Untersuchung zur Relevanz eines Fortbildungs- und Entwicklungsprogramms speziell für Führungskräfte im Weiterbildungsbereich*. Goethe-Universität Frankfurt: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Tippelt, R. (2017). Pädagogische Berufsgruppenforschung: Arbeitsteilung, Kooperation, Organisation. *Der pädagogische Blick*, 25 (4), 198–209.
- Tippelt & Nittel (2014). Die Professionalisierung von Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis zwischen einem pädagogisch organisierten oder einem pädagogisch verfassten System des lebenslangen Lernens. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 255–268). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tippelt, R. & Nittel, D. (2016). Das Theorem “Arbeitsteilung” bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 137–148). Wiesbaden: Springer VS.
- Trinczek, R. (2009). Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 225–238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten. Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. und erw. Aufl., S. 353–379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tschan, F., Rochat, S. & Zapf, D. (2005). It’s not only clients. Studying emotion work with clients and co-workers with an event-sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 195–220.

- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2013). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 137–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ulich, D. (1995). *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ulich, D. (2003a). Gegenstandsbestimmung und Fragestellungen der Emotionspsychologie. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 45–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. (2003b). Emotionstheorien. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 62–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. (2003c). Ein persönlichkeitspsychologisches Modell der Entstehung von Gefühlszuständen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 84–117). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Urban, F. Y. (2008). *Emotionen und Führung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Van Kleef, G. A. (2009). How emotions regulate social life. The emotions as social information (EASI) model. *Current Directions in Psychological Science*, 18 (3), 184–188.
- Van Kleef, G. A., De Dreu, C. K. W. & Manstead, A. S. R. (2010). An interpersonal approach to emotion in social decision making. The emotions as social information model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 45–96.
- Vaudt, S. & Nolte, A. (2012). Wirkprozesse kollegialer Beratung. Praxiserfahrung von Kita-Leitungskräften. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19, 459–472.
- Ver.di (2017). Mangel an Fachpersonal in Kindertagesstätten wird immer größer. Verfügbar unter: <http://gemeinden.verdi.de/fachgruppen-ak/fachgruppe-sozial-kinder-und-jugendhilfe/++co++794bfef0-5c10-11e7-a4ac-525400423e78> (10.08.2017).
- Vielmetter, G. (2014). Die Altrozentriker kommen. *Harvard Business Manager*, Oktober 2014, 32–41.
- Volkart, E. H. (1965). *William I. Thomas: Person und Sozialverhalten*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Walter, B. (2002). *Führen und Leiten in der Erwachsenenbildung als pädagogisches Handeln – eine empirische und historisch-systematische Untersuchung*. Universität Münster: unveröffentlichte Dissertation.
- Walter, F., Cole, M. S. & Humphrey, R. H. (2011). Emotional intelligence: Sine qua non of leadership or folderol? *Academy of Management Perspectives*, 25 (1), 45–59.
- Wang, Y., Yang, L. & Wang, Y. (2014). Suppression (but not reappraisal) impairs subsequent error detection: An ERP study of emotion regulation's resource-depleting effect. *PloS ONE*, 9 (4), e96339.

- Wegge, J. & Rosenstiel, L. v. (2014). Führung. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 315–367). Bern: Huber.
- Wehner, T. & Mehl, K. (2016). Irrtümer und Fehler im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 223–230). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weibler, J. (2001). *Personalführung*. München: Franz Vahlen.
- Weibler, J. (2004). Führung und Führungstheorien. In G. Schreyögg & A. v. Weder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 294–308). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe.
- Wertenbruch, M. & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 241–257.
- Werther, S. (2013). *Geteilte Führung. Ein Paradigmenwechsel in der Führungsforschung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wilhelm, K. (2017). Aug in Aug mit dem Neandertaler. *MaxPlanckForschung*, 2, 18–25.
- Wilken, B. A. (2012). Wie viel Führung verträgt der Mensch? Virtuelle Führung. *Manager-Seminare*, 168, 18–22.
- Wimmer, M. (2018). Stimmung – Leiblichkeit – Lernen. Zur Rolle von Gefühlen und Emotionen bei Bildungsprozessen. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 133–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrogemann, A. (2009). *Berufsbiografie – Karriere – Lernen. Eine qualitative Studie über die Lebensgeschichten von Führungskräften*. Goethe-Universität Frankfurt: unveröffentlichte Dissertation.
- Wrogemann, A. (2012). Auf dem Weg zur Führungskraft. Biografische Entwicklungsprozesse von Führungskräften und deren Implikationen für eine betriebliche Weiterbildungsarbeit. *Der pädagogische Blick*, 20 (2), 82–94.
- Wunderer, R. (1996). Führung und Zusammenarbeit – Grundlagen innerorganisatorischer Beziehungsgestaltung. *ZfP*, 4, 385–408.
- Wulf, C. (2014). Emotion. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 113–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, C. (2018). Emotion und Imagination. Perspektiven pädagogischer Anthropologie. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 113–131). Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, C. & Prenzel, M. (Hrsg.) (2011). *Themenschwerpunkt Emotion. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2).
- Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit*. Köln: Hermann Luchterhand.
- Zaboura, N. (2009). *Das empathische Gehirn. Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237–268.
- Zapf, D. & Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (1), 1–28.
- Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., Isic, A. & Fischbach, A. (2013). *Frankfurt emotion work scales (Frankfurter Skalen zur Emotionsarbeit). Version 5.0.* (wurde über Prof. Zapf bezogen, siehe hier: <https://www.uni-frankfurt.de/45198559/Emotionsarbeit>).
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H. & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (3), 371–400.
- Zimmer, B. & Wottawa, H. (2016). Potenzial oder Können? Warum eigene Kompetenzmodelle oft unsinnig sind. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 4, 9–12.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Drohender Suizid einer Schülerin	220
Abb. 2	Vorwurf der Körperverletzung einer ehemaligen Schülerin gegenüber einem Lehrer	222
Abb. 3	Vorwurf der sexuellen Belästigung gegenüber einem Dozenten	223
Abb. 4	Eskalation im Rahmen eines Abstreiches	225
Abb. 5	Tödlicher Unfall eines Schülers	226
Abb. 6	Tödlicher Unfall der Schwester: Zusammenbruch einer Schülerin	227
Abb. 7	Konfrontation mit dem unterstellten sexuellen Missbrauch eines Kindes durch den Vater	229
Abb. 8	Verbale Entgleisung des Schulleiters gegenüber einem Schüler	230
Abb. 9	Als konfrontativ wahrgenommenes Verhalten einer Elternbeiratsvorsitzenden	231
Abb. 10	Sexueller Übergriff unter Kindern	232
Abb. 11	Schusswaffenbesitz eines Auszubildenden: Umgang mit rechtlichen Grauzonen	233
Abb. 12	Sozial auffälliges Verhalten einer Schülerin bei unterstellter Uneinsichtigkeit der Eltern	235
Abb. 13	Konfrontation mit dem Unmut eines Vaters im Rahmen eines Elternabends ..	236
Abb. 14	Geplante Klassenzusammenlegung: Konfrontation mit dem Widerstand der Eltern	237
Abb. 15	Umgang mit einer als notorisch uneinsichtig wahrgenommenen Mitarbeiterin	239
Abb. 16	Als intrigant empfundenenes Verhalten von Mitarbeiterinnen	240
Abb. 17	Kündigung einer Mitarbeiterin nach mehrmaliger Zurechtweisung durch die Führungskraft	242
Abb. 18	Kündigung einer Mitarbeiterin nach nicht bewilligter Fortbildung	243
Abb. 19	Unterstellte Unzuverlässigkeit einer Auszubildenden	245
Abb. 20	Machtkampf mit einem „querulatorischen“ Mitarbeiter	246

Abb. 21	Krebserkrankung der Ehefrau eines jungen Kollegen	247
Abb. 22	Nichtanerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation	249
Abb. 23	Vorläufige Ablehnung des Urlaubantrags einer Mitarbeiterin durch die Leitungskraft	250
Abb. 24	Geplante Theateraufführung: als Verachtung empfundenes Verhalten eines Kollegen	251
Abb. 25	Zeitliche Verlegung der Studienfahrt: Frustration von Kolleginnen und Kollegen	253
Abb. 26	Hinweis auf Versäumnis einer Dienstpflicht: Ärger eines Kollegen	254
Abb. 27	Burnout eines Schulleitungsmitgliedes	255
Abb. 28	Unterstellung unprofessionellen Verhaltens einer Planungsgruppe gegenüber dem Schulleiter	256
Abb. 29	„Strafversetzung“ einer ehemaligen Leitungskraft	258
Abb. 30	Gefühl der Leitungskraft: Nichtbeachtung durch den Vorgesetzten	260
Abb. 31	Tödliche Erkrankung der eigenen Mutter	261
Abb. 32	Ein Gefühl wie „vor dem höchsten Gericht“: Gespräch mit dem Personalrat und den Vorgesetzten	263
Abb. 33	Vorwurf gegenüber dem Träger: Missachtung von Arbeitsrechten und mangelnde Fürsorge	265
Abb. 34	Umgang mit Kritik in Zusammenhang mit dem eigenen Probezeitqualifikationsgespräch	267
Abb. 35	Projektantrag beim Ministerium	269
Abb. 36	Ablehnung eines Bauantrages im Gemeinderat	270
Abb. 37	Loyalitätskonflikt im Zusammenhang mit der Förderung erneuerbarer Energien	271
Abb. 38	Erweiterung der Kindertageseinrichtung: Konflikt mit dem Grundschulleiter .	273
Abb. 39	Umwandlung eines Turnraums zum Gruppenraum: Auseinandersetzung mit dem Bürgermeister	275
Abb. 40	Fehlzeiten eines Schülers und Aufdeckung von dessen prekärer Lebenssituation	276

Abb. 41	Hochbegabung eines Jungen: Besonderes Engagement der Leitungskraft	277
Abb. 42	Reintegration eines ehemals verhaltensauffälligen Schülers	278
Abb. 43	Freudige Begrüßung des Schulleiters nach den Sommerferien durch eine Kollegin	279
Abb. 44	Entwicklung einer sexualpädagogischen Konzeption	281
Abb. 45	Zeitliche Neustrukturierung des Schultages	282
Abb. 46	Kollektive Wiederbegrüßungszeremonie nach Leukämieerkrankung	283
Abb. 47	Musicalaufführung als kollektives Erfolgserlebnis	285
Abb. 48	Irritation/Störung der personalen, sozialen und/oder organisationalen Homöostase	295
Abb. 49	Theoretisches Modell zur emotionalen Professionalität pädagogischer Führungskräfte	382

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht über die befragten Expertinnen und Experten	162
Tab. 2	Überblick über die im Rahmen der Transkription verwendeten Zeichen und ihre Bedeutungen	194
Tab. 3	Systematisierung der Situationsbeschreibungen	215
Tab. 4	Verteilung der emotional negativ konnotierten Situationsbeschreibungen	217
Tab. 5	Verteilung der emotional positiv konnotierten Situationsbeschreibungen	218

Anhang

A Leitfaden Experteninterviews (Version Elementarbereich)

1. Zu Beginn des Interviews möchte ich Sie bitten zu beschreiben, welches Ihre Aufgaben als Leiter:in einer Kindertagesstätte sind!
2. Welche Personen und Beziehungen sind für Sie als Führungskraft wichtig?
3. In der Literatur wird viel darüber diskutiert, dass Führung ein komplexes Geschehen ist. Worin bestehen für Sie die größten Herausforderungen in Ihrem Führungsalltag?
 1. Nachfrage: Bitte beschreiben Sie eine konkrete Situation, die Sie als Führungskraft als besonders herausfordernd erlebt haben!
 2. Nachfrage: Worin genau bestand diese Herausforderung?
4. Bitte beschreiben Sie eine Situation aus der letzten Zeit, in der Gefühle in Ihrem Berufsalltag eine besondere Rolle gespielt haben!
5. Schildern Sie bitte eine Situation als Leiter:in einer Kindertagesstätte, die Sie als besonders erfolgreich erlebt haben!
 1. Nachfrage: Was war Ihrer Meinung nach für den Erfolg entscheidend?
6. Führungskräfte müssen viele Entscheidungen fällen. Einige davon treffen zunächst nicht immer auf Zustimmung. Beschreiben Sie bitte eine Situation, in der jemand mit einer Entscheidung von Ihnen nicht einverstanden gewesen ist!
 1. Nachfrage: Wie sind Sie damit umgegangen?
 2. Nachfrage: Was war für Sie die Herausforderung in dieser Situation?
7. Beschreiben Sie bitte eine Situation, in der es gut war, dass Sie Ihre Gefühle offen gezeigt haben!
 1. Nachfrage: Was wäre passiert, wenn Sie Ihre Gefühle nicht offen gezeigt hätten?
8. Beschreiben Sie bitte eine Situation aus Ihrer Vergangenheit als Führungskraft, die Sie besonders belastet hat!
9. Was tun Sie, um sich in „aufwühlenden“ Situationen wieder zu beruhigen?
10. Bitte beschreiben Sie einen Tätigkeits- oder Aufgabenbereich, in dem Gefühle nützlich oder hinderlich für Sie als Führungskraft waren!
 1. Nachfrage (falls nützlicher Aspekt erwähnt wurde): Gab bzw. gibt es auch eine Situation, Tätigkeit oder Aufgabenbereich, in der Gefühle für Sie hinderlich waren bzw. sind?
 2. Nachfrage (falls hinderlicher Aspekt erwähnt wurde): Gab bzw. gibt es auch eine Situation, Tätigkeit oder Aufgabenbereich, in der Gefühle für Sie nützlich waren bzw. sind?
11. Als Leiter:in einer Kindertagesstätte handelt man als Rollenträger und nicht als Privatperson. Bitte beschreiben Sie eine Situation, in der Sie sich als Leiter:in

einer Kindertagesstätte anders geben mussten, als Sie sich tatsächlich gefühlt haben!³⁹⁵

1. Ergänzungsfrage: Schildern Sie bitte eine Situation, in der Sie Ihre Gefühle nicht offen zeigen konnten, sondern diese zurückhalten mussten.
2. Nachfrage: Was wäre passiert, wenn Sie Ihre Gefühle offen gezeigt hätten?
12. Beschreiben Sie bitte eine Situation, in der Sie als Leiter:in einer Kindertagesstätte unmittelbar den Emotionen einer anderen Person beziehungsweise von anderen Personen ausgesetzt waren!
 1. Nachfrage: Wie sind Sie mit diesen Emotionen umgegangen?
13. Bitte beschreiben Sie ein Erlebnis, welches Sie als Leiter:in einer Kindertagesstätte gefühlsmäßig besonders berührt hat!
 1. Nachfrage (falls positiv): Gab es auch ein Erlebnis, das Sie unangenehm berührt hat?
 2. Nachfrage (falls negativ): Gab es auch ein Erlebnis, das Sie angenehm berührt hat?
14. Beschreiben Sie bitte eine gefühlsmäßig aufgeladene Situation, die Sie aus Ihrer Position als Leiter:in einer Kindertagesstätte als missglückt erlebt haben!
 1. Nachfrage: Worin genau besteht für Sie der Misserfolg dieser Situation?
 2. Nachfrage: Welche Faktoren waren Ihrer Meinung nach die Gründe für den Misserfolg?³⁹⁶
15. Welche außerberuflichen Bedingungen und Beziehungen haben Einfluss darauf, wie Sie emotional mit beruflichen Situationen umgehen?
16. Worin zeigt sich für Sie als Leiter:in einer Kindertagesstätte ein kompetenter Umgang mit Gefühlen im Arbeitsalltag?
17. Wir sind nun fast am Schluss des Interviews. Mich würde noch interessieren, ob es bestimmte Fragen gegeben hat, die Sie irritiert haben?
 1. Nachfrage: Wie war es für Sie, über Gefühle in Zusammenhang mit Ihrer Tätigkeit als Führungskraft zu sprechen?
18. Haben wir etwas vergessen, was Sie gern noch ansprechen würden?³⁹⁷

395 In Anlehnung an Fischbach (2009, S. 43)

396 Fragen übernommen in Anlehnung an Scheitler (2005)

397 Vgl. Helfferich (2011)

B Einwilligungserklärung zum Interview³⁹⁸

Forschungsprojekt: Dissertation von Bastian Hodapp

Durchführende Institution: Goethe-Universität Frankfurt am Main

Projektleiter und Interviewer: Bastian Hodapp

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung der persönlichen, „freien“ Interviews durch ein Informationsblatt informiert worden (u. a.: Anonymisierung bei der Abschrift, Löschung des Bandes, Löschung von Namen und Telefonnummer, Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nur im Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes und nicht zusammenführbar mit dem Interview).

Ich bin damit einverstanden, dass das verschriftlichte (transkribierte) Interview als Material für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden kann.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es auf Band aufgenommen, transkribiert, anonymisiert und ausgewertet wird.

Unterschrift

Ort, Datum

C Informationsblatt zum Forschungsprojekt und zur Interviewdurchführung³⁹⁹

Hiermit informiere ich Sie über das Forschungsprojekt, für das ich Sie gern interviewen möchte, und wie ich dabei vorgehe. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche und informierte Einwilligung, dass ich das Interview speichern und auswerten darf.

Die verantwortliche Leitung des Projektes liegt bei Bastian Hodapp, Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. In dem Forschungsprojekt soll die Bedeutung von Emotionen für den beruflichen Alltag von Führungskräften pädagogischer Ein-

398 Diese Einwilligungserklärung wurde erstellt in Anlehnung an C. Helfferich (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

399 Dieses Informationsblatt wurde erstellt in Anlehnung an C. Helfferich (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

richtungen untersucht werden. Dazu befrage ich Führungskräfte aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich und der Weiterbildung. Die Forschung findet im Rahmen meines Promotionsvorhabens statt.

Die Durchführung der Studie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes. Der Interviewer unterliegt der Schweigepflicht und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken.

Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Wir nehmen das Gespräch auf Band auf. Das Band wird abgetippt und anschließend gelöscht. Sie können gern ein Exemplar der Abschrift bekommen.
- Ich anonymisiere, d. h. ich verändere alle Personen-, Orts- und Straßennamen. Alle Altersangaben werden um ein bis zwei Jahre nach unten oder oben verändert.
- Ihr Name und Ihre Telefonnummer werden – sofern vorhanden – am Ende des Projektes in meinen Unterlagen gelöscht, sodass lediglich das anonymisierte Transkript existiert. Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten und nur der Projektleitung zugänglichen Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.
- Besonders in den veröffentlichten Passagen der Interviews wird dafür Sorge getragen, dass nicht erkennbar ist, von welchen Personen sie stammen.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von Ihnen widerrufen und die Löschung des Interviews von Ihnen verlangt werden. Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft, mir Auskunft zu geben, und hoffe, meine wissenschaftliche Arbeit dient dazu, besser zu verstehen, welche Rolle Emotionen im alltäglichen Führungshandeln von pädagogischen Führungskräften spielen.

Bastian Redapp

D Vorlage zur Kontaktaufnahme per E-Mail bezüglich Interviewanfrage

Sehr geehrte/r Frau/Herr Mustermann,

mein Name ist Bastian Hodapp und ich bin wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung.

In meiner Doktorarbeit untersuche ich, welche Bedeutung Gefühle für den Führungsalltag von pädagogischen Führungskräften haben. Ich vergleiche Leiter:innen von Kindertagesstätten mit Schulleiterinnen und Schulleitern von Gymnasien sowie Leiterinnen und Leitern von Weiterbildungseinrichtungen. Hierzu führe ich Experteninterviews mit diesen Personengruppen durch. Aus diesem Grunde möchte ich Sie gern anfragen, ob Sie bereit wären, mir für dieses Forschungsprojekt als Expertin/Experte für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Das Interview dauert voraussichtlich zwischen 60 und 90 Minuten. Weitere Informationen zur Aufnahme des Gesprächs auf Band, zur Verschriftlichung, zur Anonymisierung und zum Schutz Ihrer Daten finden Sie in dem beigefügten zusätzlichen Informationsblatt. Der Schutz Ihrer Daten und die damit verbundene Anonymisierung sind mir ein besonderes Anliegen!

Da das Interview aufgezeichnet wird, sollten wir während des Gesprächs möglichst ungestört sein. Gern komme ich für das Interview in Ihre Einrichtung. Sollte dies nicht möglich sein bzw. ist dies von Ihnen nicht gewünscht, bemühe ich mich auch gern um einen geeigneten Raum an einem neutralen Ort. Es ist übrigens nicht notwendig (und aus methodischen Gründen auch nicht sinnvoll), dass Sie sich in irgendeiner Form auf das Interview vorbereiten.

Wenn Sie weitere Fragen haben, können Sie mich auch gern telefonisch oder per E-Mail kontaktieren. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir als Gesprächspartner:in für ein Interview zur Verfügung stehen würden.

Mit freundlichen Grüßen

Bastian Hodapp

E Interviewprotokollbogen⁴⁰⁰

Interview Code _____ Nr.

(Regel der Code-Vergabe: fortlaufende Nr., W/M; E/S/W)

Datum:

Dauer: _____ Min.

Ort/Räumlichkeit:

Teilnahmemotivation:

Zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse bei Kontaktierung
oder im Interview:

Bemerkungen zur Vorinterviewphase:

Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung:

Interaktion im Interview, schwierige Passagen:

Bemerkungen zur Nachinterviewphase:

Weitere Bemerkungen:

- Einverständniserklärung unterschrieben?
- Visitenkarte dagelassen?

F Standardisierter Fragebogen als Ergänzung zum Interview

Jahrgang:

Geschlecht:

Nationalität:

Aktuelle berufliche Position:

Berufliche Erstausbildung/en:

Berufserfahrung (in Jahren):

Führungserfahrung (in Jahren):

Tatsächliche durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit (in Stunden):

Größe der Stadt, in der sich die Bildungseinrichtung befindet (Anzahl der Einwohner:innen):

Anzahl der Mitarbeiter:innen:

- a) davon direkt unterstellt:
- b) davon angestellt:
- c) davon freiberuflich/Honorarkräfte:

Familienstand:

Anzahl Kinder:

Anzahl Kinder im eigenen Haushalt (unter 16 Jahren):

Aus-/Weiterbildungen in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Führungskraft:

Wie halten Sie sich bezüglich führungsrelevanter Themen auf dem Laufenden:

Für welche drei Tätigkeiten in Zusammenhang mit Ihrer Führungstätigkeit bringen Sie durchschnittlich am meisten Zeit auf?

- 1.
- 2.
- 3.

Warum sind Sie Führungskraft geworden?

Autor



Dr. Bastian Hodapp, Jg. 1979, Musikpädagoge (M.A.), Erziehungswissenschaftler (M.A.), Psychologe (M.Sc.), ist Dozent am Institut für Musikpädagogik der Hochschule Luzern sowie Senior Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kompetenzzentrum Forschung Musikpädagogik. Er lehrt Pädagogische Psychologie, Pädagogische Fächer sowie qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gesangs-/Instrumentalpädagogik, Pädagogische Psychologie, Musikpsychologie.

Kontakt: bastian.hodapp@hslu.ch

Danksagung

Diese Arbeit wäre in dieser Form und Qualität nicht entstanden, wenn mich dabei nicht einige Menschen über einen kürzeren oder längeren Zeitraum unterstützt hätten.

Mein erster Dank geht an Professor Dr. Dieter Nittel, der diese Forschungsarbeit maßgeblich betreut hat. Einen besonderen Aspekt dabei hervorzuheben, fällt mir schwer, da seine Betreuung gleichsam über der gesamten Arbeit „schwebt“. So habe ich es immer sehr zu schätzen gewusst, dass er mir (und auch anderen Promovendinnen und Promovenden) bei der Wahl des Dissertationsthemas freie Hand gelassen hat. Für mich war es aus Motivationsgründen außerordentlich wichtig, dass ich über die vergangenen sechs Jahre an einem Thema arbeiten durfte, welches mich auch nach dieser langen Zeit immer noch fasziniert und begeistert. In vielen persönlichen Gesprächen sowie in den Sitzungen der Forschungswerkstatt hat Professor Nittel immer wieder konstruktive Kritik gegeben und mich dadurch angespornt, am Profil meiner Forschungsarbeit sowie an der Dichte der Datenanalyse zu feilen. In den letzten Wochen vor Abgabe der Arbeit hat er mir als Vorgesetzter die nötigen Freiräume gegeben, sodass ich die Arbeit erfolgreich fertigstellen konnte.

Ebenso möchte ich mich bei Professor Dr. Michael Fingerle bedanken. Da auch ihn das Thema der Studie interessiert, hat er sich ohne zu zögern bereit erklärt, die Arbeit mit zu betreuen und das Verfassen des zweiten Gutachtens zu übernehmen.

Den Mitgliedern der Forschungswerkstatt bin ich ebenfalls zu Dank verpflichtet. Sie haben mir durch ihre kritischen Anmerkungen und unterschiedlichen Lesarten dabei geholfen, die Phänomene des Datenmaterials aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten.

Die wichtige, aber sicherlich nicht immer besonders erquickliche Arbeit des Korrekturlesens haben Katja Aleksandriyskaya, Maischa Gelhard, Felix Hodapp, Ino Hodapp, Marianne Hodapp, Heike Moldenhauer, Ramona Münchbach, Friedlinde Nimmegern und Hannah Pontzen übernommen. Herzlichen Dank dafür!

Für motivierende Interventionen hat sich Florian Kropp dankenswerterweise zuständig erklärt. Ino Hodapp hat ohne Klagen den ein oder anderen „Spezialauftrag“ übernommen. Marianne Hodapp hat geholfen, dass ich mich auch in schwierigen Phasen der Arbeit *emotional* immer wieder stabilisieren konnte.

Ganz besonders möchte ich meinen Interviewpartnerinnen und -partnern danken, die bereit waren, mit mir ein Gespräch über Emotionen und Gefühle in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als pädagogische Führungskraft zu führen. Den Personen, die sich auf dieses Wagnis eingelassen und sich mir entsprechend geöffnet – um nicht zu sagen: offenbart – haben, bin ich sehr zu Dank verpflichtet! Ohne sie hätte ich eine solche Arbeit nicht schreiben können.

Sollte ich Personen, die mich beim Gelingen dieser Arbeit unterstützt haben, versehentlich nicht erwähnt haben, möge man mir dies bitte verzeihen. Auch sie möchte ich in diese Danksagung mit einschließen. Gerade in den letzten Tagen und Wochen haben mir immer wieder viele Menschen Mut gemacht und die Daumen gedrückt. Ich glaube, es hat sich gelohnt ...!

Danke!

Frankfurt und Mannheim, den 10. Oktober 2018

Luzern, den 15. April 2020

Bastian Hodapp

Die Buchreihe zum Diskurs

➔ wbv.de/ebibl

Seit 2003 setzt die Reihe Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen (EBLBL) Impulse und Akzente im Diskurs über das lebenslange Lernen. Die vier profilierten Herausgeber:innen, Prof. Rainer Brödel, Prof. Matthias Rohs, Prof.in Sabine Schmidt-Lauff und Prof.in Julia Schütz, prüfen Publikationsvorschläge und editieren Manuskripte.

EBLBL ist das Forum zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung über die zentralen Herausforderungen des lebenslangen Lernens.



Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens

Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen –
Forschung & Praxis, 33
2019, 278 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5829-0
Als E-Book bei wbv.de



Thomas Prescher

Ökologisch Bilden

Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen Entwicklung in Organisationen

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen –
Forschung & Praxis, 34
2019, 218 S., 42,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5831-3
Als E-Book bei wbv.de



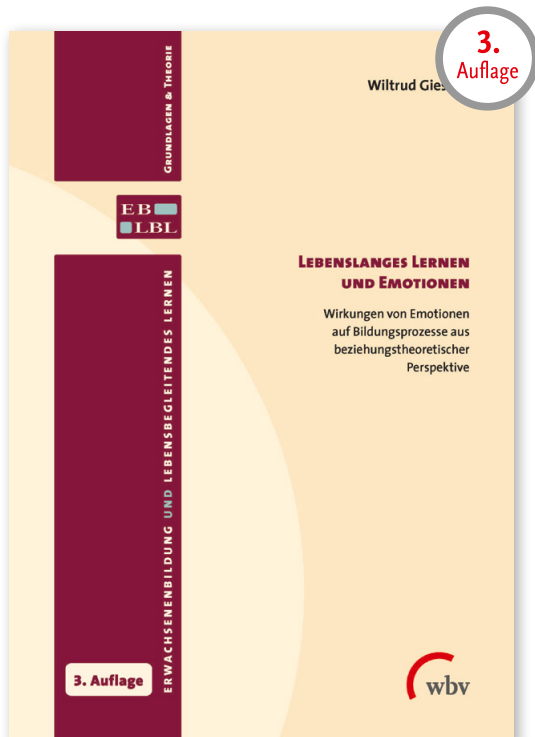
Johanna Gebrande,
Claudia Pfrang, Georg Frericks

Bildungsangebote für Menschen ab 50 Jahren zielgruppenspezifisch planen

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen –
Forschung & Praxis, 35
2019, 102 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5821-4
Als E-Book bei wbv.de

Einfluss von Emotionen auf Bildungsprozesse

➔ wbv.de/ebibl



Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungs-theoretischer Perspektive

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Grundlagen & Theorie, 9
3. überarbeitete Auflage
2016, 309 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5711-8
Als E-Book bei wbv.de

3.
Auflage

Emotionen spielen in der Weiterbildung eine zentrale Rolle. Erwachsenen- und Weiterbilder:innen investieren viel Beziehungsarbeit, um die Lernenden im Lernprozess optimal zu unterstützen. In der vollständig aktualisierten Ausgabe ihres Standardwerks analysiert Wiltrud Gieseke den Einfluss von Emotionen auf den Bildungsprozess.

Zentrales Thema ist die enge Verbindung zwischen Kompetenzentwicklung und ausdifferenzierten Emotionen. Die Autorin ergänzt ihre Untersuchungen um psychologische, neurobiologische und erziehungswissenschaftliche Aspekte. Neu ist ein umfangreiches Kapitel zu emotionalen Einflussgrößen im Prozess des gesellschaftlichen politisch-emotionalen Lernens, das auf die Themen Ressentiments, Vorurteile und Stereotype eingeht.

„Das Buch, ein fundamentaler Beitrag zur Professionalisierung, sollte einen festen Platz in Studiengängen und Fortbildungsangeboten für MitarbeiterInnen und Verantwortliche im Bereich Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen einnehmen.“

Werner Lenz, Die österreichische Volkshochschule, 01/2017

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



EMOTIONALE PROFESSIONALITÄT

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte

In seiner Studie zeigt Bastian Hodapp die Relevanz und Wirkmächtigkeit von Emotionen für das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte in Kindergarten, Schule und Erwachsenenbildung. Ausgehend von der Rekonstruktion emotional konnotierter, aufgeladener oder herausfordernder Situationen entwickelt er eine gegenstandsbezogene Theorie emotionaler Professionalität. Dabei erweist sich die entwickelte Schlüsselkategorie „emotionale Professionalität“ als tragfähiges und empirisch gesättigtes Konzept. Der Autor verknüpft die Diskurse um Emotionen, Führung und Professionalität mit Blick auf die pädagogische Berufspraxis.

„Gefühle sind ‚anarchisch‘ und widerstehen jeder Ordnung. Bastian Hodapp hat mit seinem theoretischen Modell die im beruflichen und lebensweltlichen Kontext vermeintlich vorherrschende gefühlsmäßige ‚Unordnung‘ geordnet.“
Julia Schütz, Professorin für empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern), Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).