

Zur Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften

Konzeptuelle Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Messinstruments

Verfasserin:

Helen Hertzsch

Vom Promotionsausschuss des Fachbereichs Psychologie der Universität Koblenz-Landau zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

Datum der wissenschaftlichen Aussprache: 13.11.2012

Vorsitzende des Promotionsausschusses:

Prof. Dr. Tanja Lischetzke

Universität Koblenz-Landau

Berichterstatter:

1. Prof. Dr. Michaela Maier

2. Prof. Dr. Ingmar Hosenfeld

Universität Koblenz-Landau

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	ii
Tabellenverzeichnis	iv
Abbildungsverzeichnis	v
Zusammenfassung	vi
Danksagung	viii
1. Einleitung	1
2. Zur Bedeutung der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften: theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse	6
2.1 Kommunikation als Führungsaufgabe in der Schule: Einblicke in den Status Quo von Schulleitungspersonen	6
2.2 Führung	11
2.2.1 Definitionen und Formen von Führung	11
2.2.2 Persönlichkeits- oder eigenschaftsorientierte Ansätze	15
2.2.3 Verhaltensorientierte Ansätze	17
2.2.4 Schulleiterinnen und Schulleiter als Führungskräfte	31
2.3 Kommunikationskompetenz	38
2.3.1 Kommunikation und Interaktion	38
2.3.2 Definitionen und Konzepte von Kommunikationskompetenz	39
2.3.3 Abgrenzung zu Sozialkompetenz und Managerkompetenz	51
2.4 Hinweise auf die Nähe zwischen Führung und Kommunikation	53
2.4.1 Verbale Hinweise in Zitaten, Definitionen und Itemformulierungen	53
2.4.2 Empirische Forschungsergebnisse	58
2.4.3 Schlussfolgerungen für die Forschungsarbeit	63
3. Ein Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften	64
4. Empirisches Vorgehen	73
5. Phase I: Inhaltsvalidität und Kategorisierung	75
5.1 Itemrating	78
5.2 Qualitativer Vortest	80
6. Phase II: Strukturentdeckung und Itemreduktion	82
6.1 Methode	83
6.2 Ergebnisse	89
6.3 Diskussion	91
7. Phase III: Strukturprüfung und Optimierung	94
7.1 Methode	94
7.2 Ergebnisse und Diskussion	96

8. Phase IV: Test-Retest-Reliabilität.....	104
8.1 Methode	104
8.2. Ergebnisse.....	105
8.3 Diskussion.....	106
9. Phase V: Externale Validität und Generalisierbarkeit	107
9.1 Konvergente und diskriminante Beziehungen zu anderen Konstrukten.....	107
9.1.1 Methode	111
9.1.2 Ergebnisse und Diskussion	116
9.2 Generalisierbarkeit: Test auf Invarianz der Skalen über verschiedene Gruppen hinweg	120
9.2.1 Methode	121
9.2.2 Ergebnisse.....	123
9.2.3 Diskussion.....	125
9.3 Kriterienrelevanz	126
9.3.1 Methode	129
9.3.2 Ergebnisse.....	133
9.3.3 Diskussion.....	136
10. Allgemeine Diskussion der Forschungsergebnisse	138
10.1 Zusammenfassung und kritische Diskussion der Phasen der Konstruktvalidierung	138
10.2 Beitrag zum Forschungsfeld, Implikationen für zukünftige Forschung und für die Praxis	146
10.3 Fazit	150
Literaturverzeichnis.....	151
Anhang A.....	166
Anhang B.....	168
Curriculum Vitae.....	169

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	<i>Modell des Führungshandelns nach Fleishman et al. (1991)</i>	17
Tabelle 2.	<i>Beispiel-Zitate aus der Literatur zur Führungs- und Kommunikationsforschung</i>	54
Tabelle 3.	<i>Auswahl relevanter Instrumente aus der Führungs- und Kommunikationsforschung mit Beispielen kommunikationsbasierter Items</i>	57
Tabelle 4.	<i>Validitätsarten und -nachweise</i>	73
Tabelle 5.	<i>Überblick über die empirischen Phasen, Studien und Analysen</i>	74
Tabelle 6.	<i>Übersicht der ausgewählten Instrumente für die Zusammenstellung des Itempools</i>	75
Tabelle 7.	<i>Indizes und Cutoff-Werte für die Beurteilung des Modellfit in E/CFA und CFA</i>	88
Tabelle 8.	<i>Latente Struktur der Kommunikationskompetenz-Skalen: Exploratory Factor Analysis within the Confirmatory Analytic Framework (E/CFA), Mustermatrix</i>	90
Tabelle 9.	<i>Fit-Indizes für Modellvergleich E/CFA- und CFA-Modelle der Skalen der Kommunikationskompetenz</i>	97
Tabelle 10.	<i>Latente Struktur der Kommunikationskompetenz-Skalen: Exploratory Factor Analysis within the Confirmatory Analytic Framework (E/CFA), Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA), Korrelationen zwischen den latenten Faktoren und Reliabilitätsschätzungen</i>	99
Tabelle 11.	<i>Fitmaße der hierarchisch geschachtelten konfirmatorischen Faktorenanalysen</i>	101
Tabelle 12.	<i>Sequentielle multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson durch Globalbewertung und Subskalen der Kommunikationskompetenz</i>	102
Tabelle 13.	<i>Test-Retest-Reliabilität der Mittelwerte der Kommunikationskompetenz-Faktoren und der Globalbewertung der Kommunikationskompetenz</i>	106
Tabelle 14.	<i>Latente Korrelationen zwischen Kommunikationskompetenz-Skalen und anderen ähnlichen und unähnlichen Konstrukten</i>	118
Tabelle 15.	<i>Tests auf Invarianz des Mess- und Strukturmodells der Kommunikationskompetenzskalen in Bezug auf männliche und weibliche Schulleitungspersonen</i>	124

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i>	Bereiche von Führungsprozessen in arbeitsteiligen Organisationen.....	14
<i>Abbildung 2.</i>	Prozessorientiertes Modell der LMX-Entwicklung nach Dienesch und Liden	27
<i>Abbildung 3.</i>	Überblick über Interaktionen der Schulleitungsperson und ihre Einbettung in ökologische Systeme.....	41
<i>Abbildung 4.</i>	Ein ressourcenorientiertes Kommunikationskompetenz-Konzept in Anlehnung an Jablin und Sias	50
<i>Abbildung 5.</i>	Communication Competency, Performance, and Effectiveness.....	66
<i>Abbildung 6.</i>	Integratives Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften	70
<i>Abbildung 7.</i>	Pfaddiagramme für (A) EFA (oblique Rotation), (B) E/CFA und (C) CFA.....	88
<i>Abbildung 8.</i>	CFA-Modell zweiter Ordnung mit übergeordnetem Kommunikationskompetenz-Faktor	101
<i>Abbildung 9.</i>	Hypothetisches Modell der Zusammenhangsstruktur zwischen der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen und Kriteriumsvariablen.....	133
<i>Abbildung 10.</i>	Finales lineares Strukturgleichungsmodell der Zusammenhänge zwischen der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen und Kriteriumsvariablen.....	134

Zusammenfassung

Führungskommunikation ist in Organisationen und damit auch in der Organisation Schule von zentraler Bedeutung. Erstaunlicherweise weist die Forschung zur Schnittstelle von Führungs- und Kommunikationstheorien dennoch deutliche Defizite auf (Cohen, 2004). In jüngster Zeit belegen erste Untersuchungen die Verbindung zwischen Kommunikationskompetenz, Führung und weiteren organisationspsychologischen Konstrukten (z.B. Arbeitszufriedenheit) (u.a. Madlock, 2008; Payne, 2005). In der Schulleitungsforschung hat die Kommunikationskompetenz bislang noch keine Beachtung gefunden. Diese Dissertation verfolgte daher zwei Ziele: Zum einen sollte ein theoretisch fundiertes Messinstrument entwickelt werden, um die Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften reliabel und valide erheben zu können. Zum anderen sollte das Konstrukt Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften in ein theoretisches Rahmenmodell eingebettet werden, das eine Brücke schlägt zwischen der Führungsforschung und der Kommunikationskompetenz-Forschung und damit Cohens Kritik eines unverbundenen Nebeneinanders beider Forschungsstränge begegnet. Das Rahmenmodell wurde auf der Basis eines allgemeinen Kommunikationsprozessmodells von Jablin und Kollegen (1994) sowie der Theorie der Führungsdyaden (LMX, Graen & Uhl-Bien, 1995) entwickelt. Kommunikationskompetenz wird definiert als mehrdimensionales Konstrukt (z. B. Jablin & Sias, 2001; Spitzberg & Cupach, 1984). Die Instrumententwicklung und -validierung erfolgte in fünf Phasen. In Phase I wurden die Items zusammengestellt und mit Hilfe eines Itemratings durch Expert(inn)en inhaltlich validiert. Der so entstandene Itempool wurde in Phase II in einer Online-Befragung von Lehrkräften getestet. Mit exploratorischen Fak-

torenanalysen wurde die latente Struktur untersucht. Das resultierende 3-Faktoren-Modell mit den Subdimensionen Alterzentrismus, Kommunikationswissen und -bereitschaft sowie Selbstregulationsfähigkeit wurde in Phase III an einer weiteren Stichprobe kreuzvalidiert. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen führten zu einer guten Modellpassung (strukturelle Validität). In Phase IV konnte mit Hilfe der Test-Retest-Reliabilität nachgewiesen werden, dass das Instrument zuverlässig misst. Die Einbettung in das nomologische Netzwerk verwandter Konstrukte wurde in Phase V durch die Berechnung von Korrelationen und Regressionen untersucht. Darüber hinaus konnte in dieser Phase nachgewiesen werden, dass das Instrument unabhängig vom Geschlecht der Schulleitungsperson gleichgut misst (Generalisierbarkeit) und dass mit Hilfe der Bewertung der Kommunikationskompetenz der Schulleitungsperson relevante Ergebniskriterien (Arbeitszufriedenheit, Commitment der Lehrkräfte) vorhergesagt werden können. Als Ergebnis dieser Forschungsarbeit stehen ein Messinstrument und ein theoretisches Rahmenmodell zur Verfügung, die zum einen in der Praxis zur Analyse und Optimierung der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften eingesetzt werden können. Zum anderen bildet das Rahmenmodell die Grundlage für die Ableitung von Forschungsfragen, um die Bedeutung der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen für die Organisation Schule systematisch weiter zu untersuchen.

Danksagung

Ich danke Prof. Dr. Michaela Maier für die Betreuung meiner Arbeit und für ihre Bereitschaft, mich in ihrer lösungsorientierten und pragmatischen Art bei der Realisierung der finanziellen Rahmenbedingungen zu unterstützen. Prof. Dr. Ingmar Hosenfeld danke ich für seine Bereitschaft, diese Arbeit zu begutachten. Den Mitgliedern der AG *empirische Kommunikations- und Medienforschung*, insbesondere Patrick Bacherle, Joachim Marschall, Lukas Otto, Marion Rahnke, Andrea Retzbach, Frank Schneider, Karin Stengel und Ines Vogel, danke ich dafür, dass sie mir als Externe immer ein Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt haben. Frieder Schmid bin ich für seine tatkräftige und zuverlässige Unterstützung bei der Umsetzung der Online-Fragebögen und der Durchführung der Studien zu großem Dank verpflichtet. Auch Patrick Bacherle und den Studierenden seines Empirie-Praktikums danke ich für ihre Unterstützung bei der Durchführung meiner letzten Studie. Dankbar bin ich auch meinen Stipendiengebern, mit deren finanzieller Unterstützung ich meine Berufstätigkeit für die Zeit der Promotion einschränken und damit den Spagat zwischen Wissenschaft und Praxis besser bewerkstelligen konnte. Schließlich möchte ich diese Dissertation meinem Lebensgefährten und meiner Tochter widmen. Frank danke ich von Herzen dafür, dass er mir nicht nur als Lebensgefährte, sondern auch als kompetenter, scharfsinniger und geduldiger Austauschpartner, Berater und Vorbild in allen inhaltlichen und methodischen Fragen dieser Arbeit zur Seite stand und mich mit seinem unerschütterlichen Glauben an mich durch die Höhen und Tiefen nicht nur der letzten viereinhalb Jahre begleitet hat. Paulina danke ich dafür, dass sie die Arbeitswut ihrer Eltern ertragen und mich immer wieder an die wirklich relevanten Dinge im Leben erinnert hat.

1. Einleitung

Wir verbringen einen Großteil unseres Lebens damit, mit anderen Menschen zu kommunizieren. Kommunikation stellt für viele Bereiche der Gesellschaft und der Arbeitswelt eine grundlegende Kulturtechnik wie z. B. auch Lesen, Schreiben und Rechnen oder wie handwerkliches Arbeiten dar. Wie jedes Verhalten und Handeln kann auch Kommunikation mehr oder weniger gut gelingen. Maßgeblichen Einfluss haben hierbei die relevanten Kompetenzen über die ein Individuum verfügt (Six & Gimmler, 2007).

Unter welchen Umständen wird ein bestimmtes kommunikatives Verhalten aber als kompetent erlebt und bewertet? Welche Auswirkungen hat ein mehr oder weniger kompetentes Handeln auf die Interaktionspartner und das gesamte Umfeld? Wie lässt sich Kommunikationskompetenz fördern? Im Alltag machen wir uns in der Regel wenig Gedanken über solche Fragen. Wir verlassen uns auf automatisiert ablaufende Routinen und werden uns erst dann des Interaktionsprozesses bewusst, wenn es zu Störungen kommt. Dann kommen Fragen auf wie: Woran hat es gelegen? Was sind die Gründe für das Misslingen eines Gesprächs oder einer Verhandlung? Verfolgt man diese Fragen weiter, wird schnell deutlich, dass neben den beteiligten Personen auch die spezifischen Kommunikationsregeln, die im jeweiligen Kontext gelten, zur Beurteilung einer Gesprächssituation herangezogen werden. Besonders in neuen Situationen merken wir, dass es für jeden Kontext eigene Regeln und angemessene Verhaltensweisen gibt, die wir kennenlernen und uns aneignen müssen, um kompetent agieren zu können und uns sicher zu fühlen.

Um solche kontextspezifischen Regeln und Kompetenzen analysieren zu können, sind zwei Dinge nötig: Zum einen braucht man eine theoretische Vorstellung davon, welche Variablen zusammenspielen, wenn Menschen in einem bestimmten Kontext kommunizieren. Zum anderen braucht man ein Analyse-Werkzeug, mit dessen Hilfe man bewerten kann, ob jemand sich in einer bestimmten Situation kompetent verhält und was zum Gelingen bzw. Misslingen einer Interaktion beigetragen hat. Eine Möglichkeit besteht darin, die beteiligten Personen zu befragen. Das kann z. B. qualitativ in einer offenen Form geschehen, indem man die Personen ohne Vorgabe berichten lässt, wie sie die Interaktion erlebt haben und welche Verhaltensweisen ihres Interaktionspartners sie gut bzw. schlecht fanden. Hat man jedoch bereits eine theoretische Vorstellung davon, welche Aspekte zu einer kompetenten Interaktionsweise gehören, kann man die beteiligten Personen oder eine Beobachterin auch auf der Grundlage dieser theoretischen Annahmen eine Bewertung abgeben lassen und so zu einer quantitativen Aussage über das kompetente Agieren in einer Kommunikationssituation gelangen.

Nimmt man als spezielle Interaktionsform die Kommunikation zwischen Führungskräften und ihren Mitarbeiter(inne)n in den Fokus und betrachtet den Forschungsstand dazu, berührt man wissenschaftlich zwei Forschungsbereiche: den Bereich der organisationspsychologischen Führungsforschung und den Bereich der interpersonellen Kommunikationskompetenz-Forschung. Mit Blick auf die einschlägige Literatur beider Forschungsbereiche fällt auf, dass die Verbindung zwischen Kommunikation und Führung auf der Hand zu liegen scheint und die Empirie auf bedeutsame Zusammenhänge zwischen Führungskommunikation und wichtigen organisationspsychologischen Variablen wie Arbeitszufriedenheit, Commitment und Arbeitsleistung hinweist. Gleichwohl hat im Hinblick auf die theoretische Fundierung aller Forschung an der Schnittstelle von Führung und Kommunikation nach wie vor Cohens (2004) Kri-

tik Gültigkeit: “[...] most theories of leadership pay little explicit attention to communication [...], and communication specialists have not systematically studied features of everyday discourse that might characterize effective leadership” (S. 177).

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Behebung dieses Forschungsdefizits leisten und verfolgt dabei vorrangig zwei Ziele: Zum einen hat die Arbeit das Ziel, ein theoretisch fundiertes Befragungsinstrument zu entwickeln, das es ermöglicht, die Kommunikationskompetenz von Führungskräften reliabel und valide zu erfassen und dabei dort ansetzt, wo die meisten kommunikationsbasierten Interaktionsprozesse zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter(inne)n ablaufen, nämlich an der Dyade Führungskraft – Mitarbeiter/-in. Zum anderen ist es Ziel der Arbeit, das Konstrukt Kommunikationskompetenz von Führungskräften in ein theoretisches Rahmenmodell einzubetten, das eine Brücke schlägt zwischen der Führungsforschung und der Kommunikationskompetenz-Forschung und damit Cohens Kritik des unverbundenen Nebeneinanders beider Forschungsstränge begegnet.

Es gibt eine Reihe von empirischen Hinweisen, dass Führungskommunikation eine wichtige Rolle für den Erfolg einer Organisation spielt (siehe Kapitel 2.4). In dieser Dissertation wird speziell Führungskommunikation in der Organisation Schule in den Fokus genommen, da hier zum einen in den vergangenen Jahren mit dem Wandel im Bildungssystem tiefgreifende Veränderungen für das Berufsbild der schulischen Führungskräfte einhergegangen sind, die auch den Bereich der Führungskommunikation tangieren. Zum anderen hat die Schulleitungsforschung bislang das Thema Kommunikationskompetenz und deren Bedeutung für die Schule ausgeklammert, so dass ein großer Mangel an theoretischen und empirischen Erkenntnissen besteht. Die vorliegende Arbeit soll hier Abhilfe schaffen.

Hat man ein theoretisches Rahmenmodell und ein Befragungsinstrument zur Verfügung, wird es möglich, den oben angesprochenen Fragen auf den Grund zu gehen und z. B. Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Aspekte dazu geführt haben, dass eine Kommunikationssituation aus Sicht der Beteiligten gelungen bzw. misslungen ist. Daraus lassen sich dann wiederum Handlungsmöglichkeiten ableiten, um z. B. das eigene Verhalten im Gespräch zu optimieren oder an den Kontext anzupassen. Eingesetzt in der Praxis im Rahmen von Feedbackprozessen oder Qualifizierungsmaßnahmen sollen solchermaßen gewonnene Erkenntnisse letztlich beiden Dyaden-Partner(inne)n Nutzen für die zukünftige Zusammenarbeit bringen.

Auf der wissenschaftlichen Ebene ermöglichen ein solches Modell und Befragungsinstrument die systematische Erforschung der Frage, welche Aspekte dazu beitragen, dass Schulleiter/-innen von ihren Lehrkräften als mehr oder weniger kompetente Kommunikatoren beurteilt werden und welche Auswirkungen dieses Urteil auf die Organisation Schule hat. Dies trägt auch zu einer Systematisierung der bisherigen empirischen Befunde beider Forschungsstränge bei.

Die Arbeit ist folgendermaßen strukturiert: In Kapitel 2 wird zunächst anhand empirischer Befunde ausführlich dargelegt, warum es aus wissenschaftlicher und anwendungsbezogener Sicht relevant ist, sich mit der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften zu beschäftigen. Danach gebe ich einen theoretischen Überblick über relevante Bereiche der Führungsforschung, der Schulleitungsforschung und der Kommunikationskompetenzforschung, die den Rahmen für meine Forschungsarbeit aufspannen und die Schnittstelle aufzeigen, an der die Forschungsarbeit ansetzt. Ausgewählte empirische Studien, die durch ihre Ergebnisse die Relevanz des Forschungsthemas verdeutlichen, werden kritisch diskutiert und runden das Kapitel ab. Die gewählten theoretischen Konzepte und Erkenntnisse aus den bisherigen For-

schungsergebnissen werden in Kapitel 3 in ein Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften integriert, das an einem Beispiel ausführlich erläutert wird. In Kapitel 4 gebe ich einen Überblick über die durchgeführten Studien und erläutere die fünf Phasen meines empirischen Vorgehens, die in Kapitel 5 bis 9 dargestellt werden. Die Arbeit endet in Kapitel 10 mit einer Zusammenfassung und kritischen Diskussion der Befunde sowie einer Betrachtung der Implikationen für das Forschungs- und das Anwendungsfeld. Darüber hinaus wird ein Ausblick für zukünftige Forschung in diesem Feld gegeben.

2. Zur Bedeutung der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften: theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse

Ziel dieses Kapitels ist es, den Boden zu bereiten für eine Annäherung von Führungstheorie und Kommunikationskompetenz-Konstrukt, um beide dann in Kapitel 3 in ein Rahmenmodell zu integrieren. Zu diesem Zweck muss zunächst ein Überblick über relevante Führungstheorien gegeben und eine begründete Entscheidung getroffen werden, welche Theorie sich für eine Integration des Kommunikationsgedankens eignet. Zudem muss Kommunikationskompetenz definiert und konzeptualisiert werden. Beides muss schließlich in den Kontext der Organisation Schule gestellt werden. Hauptziel des Kapitels ist es folglich, alle nötigen Informationen zu liefern, um die Entwicklung des Befragungsinstruments sowie des Rahmenmodells in Angriff nehmen zu können.

2.1 Kommunikation als Führungsaufgabe in der Schule: Einblicke in den Status Quo von Schulleitungspersonen

Ein großer Anteil der Tätigkeiten von Führungskräften besteht aus interaktiver, dyadischer Kommunikation (vgl. Jablin, 1979), die zumeist mit den ihnen unterstellten Mitarbeitern stattfindet. Bei Schirmer (1992) finden sich in einer Zusammenstellung von 16 Studien Anteile verbaler Kommunikation bei Führungskräften zwischen 40 und 77 Prozent. Mehr als die Hälfte der Kommunikation findet dabei mit unterstellten Mitarbeiter(inne)n statt (z. B. Schreyögg & Hübl, 1992; Walgenbach, 1994). Als zwei von vier Hauptfunktionen verbaler Kommunikation nennen Luthans, Hodgetts und Rosen-

krantz (1988) (1) die Routinekommunikation, die u. a. Informationsaustausch, Besprechungen mit Mitarbeiter(inne)n, Beantwortung von Fragen umfasst sowie (2) Human Resource Management, worunter die Autoren u. a. die verbale Anerkennung von Leistungen, Feedback, Unterstützung gegenüber höheren Vorgesetzten, Konfliktbewältigung und ganz allgemein die Beratung und Unterstützung von Mitarbeiter(inne)n subsumieren.

Während sich bis in die 1990er Jahre eine Vielzahl von Studien mit Tätigkeitsanalysen von Führungskräften allgemein befasst hat, sind Analysen von Schulleitungstätigkeiten spärlicher gesät. Rosenbusch, Braun-Bau und Warwas (2007) listen eine Vielzahl an Schulleitungsaufgaben auf, aus denen, neben der Vielschichtigkeit der Tätigkeit, auch die Bedeutung von Kommunikation deutlich wird. Sie nennen unter anderem:

- Verhandlungen mit dem Schulträger (Stadt oder Gemeinde)
- Schlichtung, Konfliktlösung im Kollegium oder zwischen Eltern und Lehrkraft
- Öffentlichkeitsarbeit
- Vertretung der Schule nach außen
- Werben um Mittel für den Schulbetrieb
- Unterstützung von Lehrkräften, die mit ihren Klassen nicht zurecht kommen

Nach Ritz (2003) betrifft ein Drittel der Aufgaben von schulischen Führungskräften kommunikative Interaktionen mit verschiedenen Zielgruppen (z. B. Lehrkräften). In diversen Studien zum Tätigkeitsprofil amerikanischer, aber auch deutscher Schulleiter/-innen (für einen Überblick siehe Baumert & Leschinsky, 1986) zeigt sich, dass educational administrators ungefähr 70 Prozent ihrer Arbeitszeit in Kommunikationsprozesse involviert sind. Für die Schulleitung stellen die Lehrkräfte an der von ihnen geführten Schule neben Schüler(inne)n, Eltern, Schulleiter/-innen anderer Schulen und

Mitarbeiter(inne)n der Schuladministration und –aufsicht ihre Hauptinteraktionspartner dar. Unmittelbare Ansprechperson nach innen und außen zu sein, gehört explizit zum Aufgabenspektrum einer Schulleitung, was gleichzeitig verknüpft ist mit der Anforderung eine *people person*, d. h. eine kontaktfreudige, umgängliche Person, zu sein (Huber, 2007). Mögliche Kommunikationsanlässe einer Schulleitungsperson mit den ihr unterstellten Lehrkräften sind dabei z. B. Zielvereinbarungs- und Rückmeldegespräche sowie die Leitung von Gesamtlehrerkonferenzen, bei denen die Kommunikationskompetenz auf Seiten der Schulleitung vermutlich eine wichtige Rolle für den Erfolg spielt.

Das britische National Education Assessment Centre (NEAC) stellte 1995 in Zusammenarbeit mit Regierung, Industrie und Wirtschaft auf der Basis der Analyse von Führungsverhalten eine Sammlung von Kompetenzen zusammen, über die erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter verfügen sollten. Kommunikative Kompetenzen und Führungskompetenz werden hier explizit genannt, allerdings nur unzureichend definiert (Huber, 2003). Die Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft des Instituts für Wirtschaft kommt in ihrer Bestandsaufnahme zur Situation von Schulleitungen in den deutschen Bundesländern zu dem Ergebnis, dass die Anforderungsbeschreibungen für pädagogisches Führungspersonal in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausdifferenziert sind und es häufig bei einem allgemeinen Verweis auf Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz bleibt. Es fehlt bislang eine länderübergreifende Systematik, die zwischen Führungsaufgaben und notwendigen fachlichen und persönlichen Kompetenzen unterscheidet. Gleichwohl finden sich in einzelnen Anforderungsprofilen z. B. Hinweise auf die Bedeutung kommunikativer Kompetenz (Klein, 2008).

Ausgangspunkt dieser und anderer Veröffentlichungen der Schulleitungsforschung, die sich mit Kompetenzen von Schulleitungen auseinandersetzen, ist der Wan-

del im Bildungssystem und damit einhergehend der Wandel von Leitungsaufgaben und des Berufsbildes von Schulleitung als primus inter pares zur Führungsperson (Hoffmann, 2003). Im Rahmen der nationalen und internationalen Reformdiskussionen gewinnt die Position der Schulleitung als Schlüsselfaktor für die Qualität schulischer Arbeit zunehmend größere Bedeutung, was von vielen Autoren begrüßt wird (vgl. z. B. Huber, 2010; Rosenbusch et al., 2007). Huber (2010) thematisiert, dass bildungspolitische Maßnahmen wie z. B. die Erweiterung der Eigenverantwortung von Schule die Ansprüche an eine Schulleitungsperson erhöhen. So haben z. B. die Anzahl der Gesprächspartner/-innen sowie der zeitliche Umfang der Gespräche erheblich zugenommen. Angesichts der Aufgabenkomplexität, der sich Schulleiter/-innen gegenübersehen, spricht Huber von einem Amalgam von Kompetenzen, das sie mitbringen müssen, um ihre Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (siehe auch Huber, 2003).

Folgerichtig wird von verschiedenen Autoren die Notwendigkeit zur Professionalisierung von Schulleitungen benannt (vgl. z. B. Huber, 2007, Wissinger, 1996), die unter anderem auch die Ausbildung von Führungskompetenz und Kommunikationskompetenz einschließt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bild von Schulleitung in Deutschland sowie den Entwicklungserfordernissen findet sich bei Rosenbusch, Braun-Bau und Warwas (2006). Bislang gestaltet sich die Fort- und Weiterbildungssituation für zukünftige und bereits tätige Schulleitungspersonen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich.

Mit Blick auf ebendiese genannten Kompetenzen erhält der Wandel des Berufsbildes der Schulleiter/-innen auch wissenschaftliche Relevanz. Dies wird deutlich durch die Tatsache, dass die hiervon berührte Schnittstelle zwischen Führungsforschung und Kommunikationspsychologie trotz einiger weniger aktueller Studien noch deutliche Forschungsdefizite aufweist (vgl. Cohen, 2004). Dabei liegt zumindest aus

Sicht der Kommunikationspsychologie auf der Hand, dass Führung und Kommunikation eng miteinander verknüpft sind und Führung ohne ein Mindestmaß an Kommunikationskompetenz nicht denkbar ist. Tourish und Hargie (2009) konstatieren, dass der Erfolg einer Organisation zu einem wesentlichen Teil vom kompetenten Kommunikationsverhalten ihrer Führungskräfte gesteuert wird. Eine Reihe von empirischen Studien liefert Belege für diese Annahme (für einen Überblick siehe Bakar, Dilbeck und McCroskey, 2010). Entsprechend kommt z. B. der Verhinderung und Behebung von Kommunikationsstörungen durch die Führungskraft eine hohe Bedeutung zu.

Dass die Schulleitungsforschung insgesamt immer noch unterentwickelt ist, wird meist auf historische Aspekte des Schulwesens zurückgeführt (z. B. Rosenbusch et al., 2006; Wissinger, 1996). So wurde Schulleitung bis in die 1990er Jahre hinein nicht als eigener Beruf angesehen, sondern als Amt, das durch Lehrkräfte ausgeübt wird und dessen Funktion in erster Linie darin besteht, Anweisungen und Richtlinien von hierarchisch übergeordneten Verwaltungsbehörden umzusetzen und zu kontrollieren sowie für ordnungsgemäßen Unterricht zu sorgen. In den letzten Jahren findet hier langsam ein Umdenken statt und Schulleitungsforschung existiert in der Zwischenzeit zumindest als eigenständiger Bereich erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Schulforschung. Hemmend auf die empirische Schulforschung wirkt sich außerdem aus, dass das deutsche Schulwesen auf der Ebene der Bundesländer geregelt wird. Die Folge sind vorwiegend regional ausgelegte Studien, die eine Vergleichbarkeit erschweren (z. B. Neulinger, 1990; Storath, 1994). Das Thema Führungskommunikation hat bislang in der Schulleitungsforschung keine Beachtung gefunden.

In den folgenden Unterkapiteln werden zunächst getrennt voneinander relevante theoretische Konzepte von Führung und Kommunikationskompetenz näher beleuchtet. Darüber hinaus wird die spezifische Rolle von Schulleitungspersonen als

Führungskräften thematisiert. Schließlich wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand an der Schnittstelle von Führungs- und Kommunikationsforschung gegeben.

2.2 Führung

2.2.1 Definitionen und Formen von Führung

Führungsphänomene werden von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unter die Lupe genommen, darunter neben der Sozial- und Organisationspsychologie auch von der Kommunikationswissenschaft. Führung ist nach Rosenstiel (2006) ein sehr vielschichtiges Konzept, das nach interdisziplinärer Forschung verlangt. Ein Blick in die verschiedenen Disziplinen, die sich mit Führungsphänomenen beschäftigen, zeigt, dass die sozialen Einflussprozesse mit unterschiedlichen Begriffen wie Führung, Macht, Kommunikation, Sozialisation etc. belegt werden (vgl. Rosenstiel, 2006). Gemeinsam sind allen Forschungen jedoch drei Punkte, die Weinert (1989) zusammenfasst: „Erstens ist Führung ein Gruppenphänomen, zweitens ist Führung intentionale soziale Einflussnahme und drittens zielt Führung darauf ab, durch Kommunikationsprozesse Ziele zu erreichen“ (S. 555). Auch die Definition von Wegge und Rosenstiel (2004) lässt sich hier einordnen. Sie definieren Führung unter organisationspsychologischen Gesichtspunkten als „Sammelbegriff für alle Interaktionsprozesse, in denen eine absichtliche soziale Einflussnahme von Personen auf andere Personen zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben im Kontext einer strukturierten Arbeitssituation zugrunde liegt“ (S. 476). Diese Interaktionsprozesse lassen sich nach Wegge und Rosenstiel im Wesentlichen drei Bereichen der Organisation zuordnen: Unternehmensführung, Personalmanagement und personaler Führung.

- (1) Die Unternehmensführung fokussiert die Ressourcen einer Organisation (z. B. Kapital, Personal) und kümmert sich vorrangig darum, dass die wesentlichen Unternehmensziele (z. B. Vermehrung des Kapitals, Systemerhaltung) erreicht werden. Als Beispiel nennen Wegge und Rosenstiel die Vorstandsentscheidung, eine strategische Allianz mit einer anderen Organisation einzugehen, um neue Märkte zu erschließen.
- (2) Interaktionsprozesse im Dienste des Personalmanagements steuern hingegen die Nutzung und Entwicklung der individuellen Ressourcen der einzelnen Organisationsmitglieder (z. B. Wissen, Fähigkeiten). Dazu gehören u. a. Maßnahmen der Personalgewinnung und der Personalentwicklung.
- (3) Unter personaler Führung versteht Rosenstiel (2006) in Anlehnung an Baumgarten (1977) „eine unmittelbare, absichtliche und zielbezogene Einflussnahme von bestimmten Personen – in der Regel Vorgesetzte – auf andere Personen – in der Regel Untergebene – in Organisationen mit Hilfe von Kommunikationsmitteln“ (S. 355). In diesen Interaktionsbereichen finden sowohl personalisierte (direkte) Einflussprozesse als auch entpersonalisierte (indirekte) Einflussprozesse statt (Wegge & Rosenstiel, 2004). Unter entpersonalisierter Führung ist dabei zu verstehen, dass organisationale Strukturen und Vorschriften bis hin zu organisationalen Wertorientierungen die direkte personale Führung durch eine Führungskraft ersetzen (Rosenstiel, 2006). Als ein Beispiel solcher sogenannter Führungssubstitute nennt Rosenstiel bürokratische Organisationsstrukturen, innerhalb derer alle Abläufe so detailliert und präzise geregelt sind, dass direkte Eingriffe durch Menschen im Prinzip nicht mehr nötig sind, um die Organisation am Laufen zu halten. Auch für die Schule wurde übrigens in Deutschland bis in die 1970er Jahre hinein von einem bürokratischen Organisationsmodell im Sinne Max Webers ausgegangen, zu dessen

wichtigsten Merkmalen „die hierarchische Organisationsstruktur, Fachlichkeit und strenge Regelgebundenheit der Amtsführung sowie formalisierte aktenmäßige Verwaltungstätigkeit zählten“ (Baumert & Leschinsky, 1986, S.1).

Mit kommunikationspsychologischem Fokus lässt sich das Interesse in diesen Interaktionsbereichen auf die personalisierten Einflussprozesse eingrenzen. Diese Form der Einflussnahme ist vorwiegend kommunikationsbasiert, wie an den Beispielen Feedback-Gespräche, direkte Anweisungen oder Erarbeiten gemeinsamer Handlungspläne deutlich wird. Nur am Rande sei hier erwähnt, dass auch der Stellenwert der entpersonalisierten Führung für den Kommunikationsaspekt nicht zu unterschätzen ist. Im Rahmen der Theorie der Führungssubstitute von Kerr und Jermier (1978) werden Werkzeuge, Regeln etc. als Neutralisatoren oder Substitute von Führung beschrieben. Es ist anzunehmen, dass sich entpersonalisierte Führung häufig auch durch den Einsatz von Kommunikationsmedien im weitesten Sinne (z. B. serverbasierte Organizer, elektronische Auftragsfassungssysteme) manifestiert. Da die Forschungsarbeit jedoch die direkte, interpersonale Kommunikation fokussiert, wird dieser Aspekt nicht weiter verfolgt. Eine zusammenfassende Übersicht der verschiedenen Interaktionsbereiche nach Wegge und Rosenstiel (2004) bietet Abbildung 1.

Die Führungsdefinition von Wegge und Rosenstiel (2004) erscheint aus mehreren Gründen interessant für das Vorhaben einer Zusammenführung von Führungstheorien und dem Kommunikationskompetenz-Konstrukt: Zum einen lässt sie bewusst offen, ob die Führung erfolgreich ist oder nicht und macht damit deutlich, dass viele Faktoren dazu beitragen, ob eine absichtliche soziale Einflussnahme den gewünschten Effekt hat. Wie im Kapitel 2.3.2 näher ausgeführt wird, entspricht diese Sichtweise auch einem Verständnis von Kommunikationskompetenz, das den Erfolg oder die Effektivität des Kommunizierens nicht mit einschließt. Zum zweiten wird Führung immer im

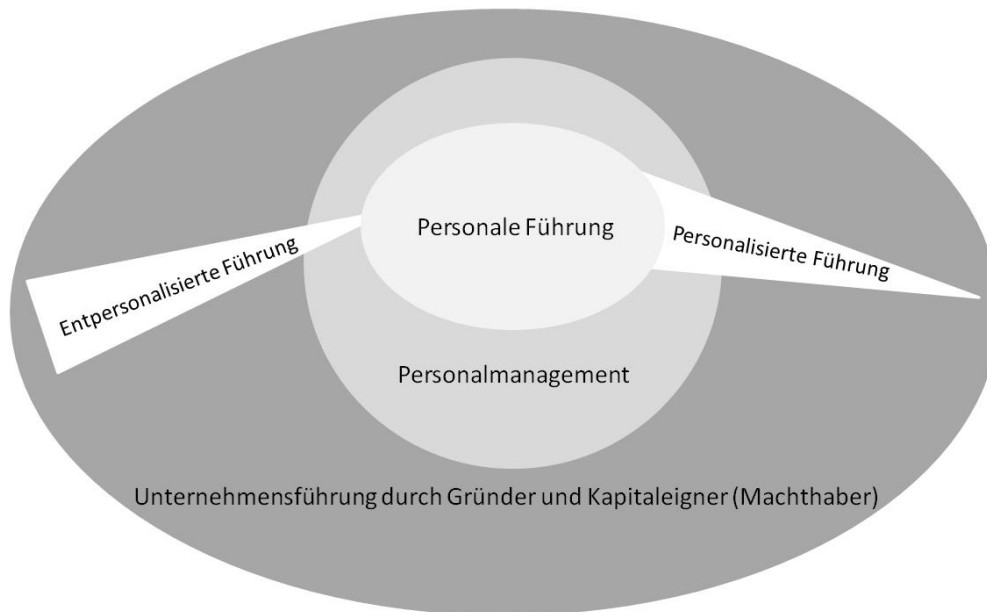


Abbildung 1. Bereiche von Führungsprozessen in arbeitsteiligen Organisationen (nach Wegge & Rosenstiel, 2004, S. 477).

Dienste der Unternehmensziele gesehen und somit von destruktiven Aktivitäten wie Intrigieren und Mobbing durch Vorgesetzte, aber auch von rein privaten Interaktionen ohne Arbeitsaufgaben abgrenzt. Dies erscheint auch im Hinblick auf die Beschreibung der Kommunikationskompetenz von Führungskräften sinnvoll. Private Interessen bleiben deswegen nicht unberücksichtigt; wichtig sind sie jedoch nicht als Komponente des Führungskonstrukts, sondern als Variable, die Führungs- und auch Kommunikationsprozesse moderiert (Schneider & Maier, 2007). Drittens weisen Wegge und Rosenstiel (2004) auf den Umstand hin, dass bei Führung neben der Intention der Führungskraft immer auch die Deutungen und Reaktionen der Beobachter eine Rolle für die Interaktion und ihre Ergebnisse spielen. Damit streichen sie heraus, dass bei der Analyse und Bewertung von Führungssituationen die Perspektiven aller am Führungsprozess Beteiligten wichtig sind. Diese Tatsache wird uns auch beim Kommunikationskompetenz-Konstrukt wieder begegnen. Gleichzeitig wird deutlich, dass, ähnlich wie im Axiom von Watzlawick, Beavin und Jackson (2011) „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ be-

schrieben, auch Nicht-Führung eine Art der Führung darstellt und somit in jeder Organisation Führung zu finden ist.

Im Folgenden werden nun zentrale Theorien der personalen Führung (im Sinne einer personalisierten Einflussnahme) vorgestellt, die für eine Annäherung an den Forschungsgegenstand der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften relevant sind.

2.2.2 Persönlichkeits- oder eigenschaftsorientierte Ansätze

Es gibt in der Führungsforschung eine Reihe von Ansätzen, die annehmen, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Führungskraft oder auch der Mitarbeiter den Führungsprozess entscheidend beeinflussen. Besonders häufig wird die Beziehung zwischen Persönlichkeitseigenschaften der Führungskraft und ihrem Führungserfolg untersucht (Wegge & Rosenstiel, 2004). Die Untersuchungen basieren in der Regel auf einfachen Input-Output-Modellen und führen zu der Erkenntnis, dass eine Vielzahl von Eigenschaften mit dem Führungserfolg korreliert, die Prädiktoren insgesamt aber nur wenig zur Prognose eines generellen Führungserfolgs beitragen (Rosenstiel, 2006). Als besonders bedeutsame Determinanten kristallisierten sich Intelligenz, Leistungsmotiv, Machtmotiv, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und internale Kontrollüberzeugungen der Führungskraft heraus (z. B. Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002). Mit Blick auf die Herausforderungen, denen sich Führungskräfte z. B. hinsichtlich der Notwendigkeit zu rascher Problemlösung oder zur hartnäckigen Verfolgung schwieriger Ziele gegenüber sehen, erscheinen die Zusammenhänge auch plausibel (Wegge & Rosenstiel, 2004). Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale für den späteren Führungserfolg als nachgewiesen gelten kann (Rosenstiel, 2006). Gleich-

zeitig ist über die zugrundeliegenden Prozesse aber noch recht wenig bekannt, was im Wesentlichen den zugrundegelegten linear-kausalen Zusammenhangsmodellen geschuldet ist (Wegge & Rosenstiel, 2004).

Da personale Führung mindestens zwei Personen impliziert, liegt es nahe, auch zu untersuchen, welchen Einfluss die Persönlichkeitsmerkmale der Geführten auf den Führungsprozess haben. Bislang wird diesem Aspekt in der Führungsforschung aber kaum Aufmerksamkeit geschenkt (Schneider & Maier, 2007). Erste Befunde liefern Hinweise, dass die Passung zwischen Führungsverhaltensweisen und Eigenschaften des Mitarbeiters entscheidend sein kann. In einer Studie von Wegge (2002) zeigte sich, dass ängstliche Personen eher von einer partizipativen Führung profitieren. Bei weniger ängstlichen Personen führten hingegen direktive Zielvorgaben zu besseren Leistungen. Auch in der sozialpsychologischen Forschung gibt es interessante Befunde, die für die Forschung zur personalen Führung in Organisationen nutzbar gemacht werden könnten. So konnten z. B. kurvilineare Zusammenhänge für Intelligenz und Selbstwert der geführten Person nachgewiesen werden (Wegge & Rosenstiel, 2004).

Ein Konzept, das sowohl mit Persönlichkeitsmerkmalen der Führungskraft als auch des Mitarbeiters zusammenhängt, ist das Konzept der charismatischen Führung. Es geht auf die Forschung von Max Weber (1921) zurück und wurde in den letzten Jahren wiederentdeckt und unter anderem von Conger (1989) weiterentwickelt. Anders als bei Weber wird Charisma aber nicht mehr als überdauerndes, situationsunabhängiges Merkmal verstanden, sondern als ein Konstrukt, das kontextbezogen ist und die soziale Interaktion zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in berücksichtigt (Rosenstiel, 2006). Somit lässt sich dieser Führungsansatz auch den verhaltensorientierten Ansätzen zuordnen.

2.2.3 Verhaltensorientierte Ansätze

Verhaltensorientierte Ansätze stellen das reale und ideale Verhalten von Führungskräften in den Vordergrund ihrer Forschung. Modelle, die das ideale Verhalten von Führungskräften fokussieren, basieren meist auf einer Sammlung von theoretisch abgeleiteten Führungsprinzipien. Ein Beispiel hierfür ist das Modell des Führungshandelns nach Fleishman et al. (1991). Es integriert die Annahmen von 65 verschiedenen Klassifikationssystemen mit insgesamt 590 Variablen zu 13 Handlungsaufgaben bzw. Führungsrollen, die nach Fleishman et al. wesentlich für die personale Führung sind (Wegge & Rosenstiel, 2004). Der Blick auf die Formulierung der Handlungsaufgaben, die in Tabelle 1 aufgelistet sind, legt nahe, dass Kommunikation nicht nur im Bereich der Informationsnutzung bei der Problemlösung eine Rolle spielt, sondern in allen Führungsbereichen wichtig ist (z. B. Feedback, Koordination, Berichterstellung).

Tabelle 1.
Modell des Führungshandelns nach Fleishman et al. (1991; zitiert nach Wegge und Rosenstiel, 2004, S.489)

Informationssuche und -strukturierung	Informationsnutzung bei der Problemlösung	Management personeller Ressourcen	Management materieller Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationssuche ▪ Informationsauswertung ▪ Feedback ▪ Kontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedürfnisidentifikation ▪ Planung und Koordination ▪ Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschaffung und Zuweisung von Personal ▪ Personalentwicklung ▪ Motivation ▪ Überwachung und Berichterstellung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschaffung und Zuweisung von materiellen Ressourcen ▪ Aufbewahrung und Pflege ▪ Überwachung und Berichterstellung

Führungsstil

Die Führungsstilforschung nimmt an, dass Merkmale der Person das Führungsverhalten stärker beeinflussen als Merkmale der Situation. Folglich sollte jede Führungsperson situationsübergreifend ein für sie typisches Führungsverhalten zeigen

(Rosenstiel, 2006). Wegge und Rosenstiel (2004) plädieren dabei für eine Differenzierung der Begriffe Führungsstil und Führungsverhalten, die häufig synonym verwendet werden. In Anlehnung an Baumgarten (1977) verstehen sie Führungsstil als „einheitliches, durch die spezifischen Ausprägungen einer Reihe von Einzelmerkmalen beschreibbares Führungsverhalten“ (S. 15). Führungsverhalten beziehe sich hingegen jeweils auf die Einzelmerkmale (Wegge & Rosenstiel, 2004, S. 492). Das klassische Experiment der Führungsstilforschung wurde von Lewin, Lippitt und White (1939) durchgeführt und untersuchte an zehnjährigen Kindern die Wirkungen von als autoritär, kooperativ und laissez-faire manipulierten Führungsstilen auf die Leistungen und die emotionalen Reaktionen. Die Studie regte eine Reihe von Folgeuntersuchungen an, deren Ergebnisse sich so zusammenfassen lassen, dass kooperative Führung eine höhere Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/-innen zur Folge hat, während sich in Bezug auf die Leistung kein eindeutiges Bild ergab (Neuberger, 1972).

Dimensionen des Führungsverhaltens

Neben den experimentellen Felduntersuchungen sind empirische Forschungen zum Führungsverhalten vor allem mit Hilfe der Befragung von Mitarbeiter(inne)n realisiert worden. Grundlegend in der psychologischen Forschung waren die Führungsstudien, die u. a. an der Ohio State University initiiert wurden (Fleishman, 1973; Yukl, 1971). Mit dem Ziel einer standardisierten und differenzierten Erfassung von Führungsverhalten entstand in diesem Forschungsumfeld der Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ), der mit der Zeit zum meistverwendeten Instrument zur Messung des Führungsverhaltens von Vorgesetzten wurde (Wegge & Rosenstiel, 2004). Faktorenanalysen der mit dem LBDQ erhobenen Daten ergaben dabei regelmäßig zwei

starke Verhaltensdimensionen, die positive Zusammenhänge aufweisen: *Consideration* (übersetzt als Mitarbeiterorientierung) und *Initiating Structure* (übersetzt als Aufgaben- oder Zielorientierung). Als theoretische Fundierung dieser empirischen Befunde wurden nachträglich die sozialpsychologischen Konstrukte der Kohäsion (Zusammenhalt der Gruppe – *Consideration*) und der Lokomotion (Hinbewegung der Gruppe auf ein Ziel – *Initiating Structure*) herangezogen. Besonders interessant ist der Zusammenhang der Skalen mit Aspekten des Führungserfolgs. So kann es inzwischen als gesichert gelten, dass eine hohe Mitarbeiterorientierung der Führungskraft mit hoher Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/-innen einhergeht. Der Zusammenhang zwischen der Aufgabenorientierung und verschiedenen Leistungsmaßen der Mitarbeiter/-innen ist hingegen niedrig und streut weit (für einen Überblick der Ergebnisse siehe Neuburger, 1976). Die vorwiegend kommunikationsbasierte Formulierung der LBDQ-Items deutet darauf hin, dass die Kommunikationskompetenz der Führungskraft einen Einfluss auf Führungsprozesse haben kann.

Transaktionale und Transformationale Führung

Bass (1985) unterscheidet in seinem Führungskonzept zwischen transaktionaler und transformationaler Führung. Bei der transaktionalen Führung stehen faire, rationale Austauschprozesse im Vordergrund. Aufgabe der Führungskraft ist es dabei, für die Erreichung und Kontrolle von Zielen zu sorgen – das sogenannte *management by exception* – sowie die Mitarbeiter/-innen für gute Leistungen im Sinne der gemeinsamen Ziele zu belohnen – das sogenannte *contingent reward*. Bei der transformationalen Führung „verwandelt“ die Führungskraft hingegen die Werte und Einstellungen der Mitarbeiter/-innen, so dass sie ihre Eigeninteressen zurückstellen (Wegge & Rosen-

stiel, 2004) und stattdessen die Ziele ihrer Führungskraft unterstützen. So wird z. B. angenommen, dass die Führungskraft, indem sie ihren Mitarbeiter(inne)n Vertrauen und Respekt entgegen bringt, das Selbstvertrauen der Mitarbeiter/-innen sowie deren Wunsch nach Selbstverwirklichung fördert (Wegge, 2002). Das Konstrukt der transformationalen Führung besteht nach Bass (1985) aus vier Dimensionen:

- ***Idealized Influence***: Fachliche und moralische Vorbildfunktion der Führungskraft, die zu Respekt und Vertrauen bei den Mitarbeiter(inne)n führt
- ***Inspirational Motivation***: Attraktive und überzeugende Visionen, die Begeisterung bei den Mitarbeitern erzeugen und Hoffnung und Zuversicht, dass Erwartungen erfüllt werden können.
- ***Intellectual Stimulation***: Anregung zu innovativem Denken durch Hinterfragen bisheriger Vorgehensweisen und Ermutigung zum Ausprobieren neuer Wege.
- ***Individualized Consideration***: Erkennen und systematisches Fördern der persönlichen Bedürfnisse der Mitarbeiter/-innen nach Leistung und Entwicklung.

Die Annahme von Bass und Avolio (1990), dass sich transaktionale und transformationale Führung additiv ergänzen, eine Führungskraft also beide Arten von Führungshandeln zeigen kann, gilt inzwischen als empirisch gut bestätigt (für eine Meta-Analyse siehe Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996).

Das erste, von Bass (1985) entwickelte, Instrument zur Messung von transaktionaler und transformationaler Führung ist der MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), der über die Jahre kontinuierlich weiterentwickelt wurde (Bass, 1996; Bass & Avolio, 1990). Auch für den deutschen Sprachraum liegen Versionen vor (z. B. Felfe, 2006b; Rowold, 2005). Neben dem MLQ existieren weitere Befragungsinstrumente wie z. B. der TLI (Transformational Leadership Inventory, Podsakoff & Bommer, 1996) und die Skala von Rafferty und Griffin (2004). Empirisch konnte die postulierte Faktoren-

struktur des MLQ häufig nicht bestätigt werden, auch zeigten sich immer wieder problematisch hohe Zusammenhänge zwischen der transaktionalen Skala contingent reward und den transformationalen Skalen (Judge & Piccolo, 2004). Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die empirische Abbildung von transformationaler Führung methodisch bislang schwierig zu sein scheint und es Aufgabe weiterer Forschung sein muss, die konzeptionell bedeutsamen Unterschiede zwischen transaktionaler und transformationaler Führung auch empirisch sichtbar zu machen.

In der Literatur wird auch die Bedeutung des Kontextes für die Entstehung und Wirkung von transformationaler Führung diskutiert (z. B. Yukl, 1999). So scheint sich z. B. eine größere Nähe (im Sinne von Kontakthäufigkeit) zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in positiv auf den Erfolg transformationaler Führung auszuwirken (Howell & Hall-Merenda, 1999). Auch fanden sich in etablierten Organisationen (z. B. öffentlichen Verwaltungen) kaum Einflüsse von transformationaler Führung, in Unternehmen mit einer unsicheren Geschäftssituation (z. B. junge und kleine Unternehmen) hingegen schon (Felfe, 2005; Javidan & Waldman, 2003).

Kritisch diskutiert wird, inwieweit transformationale Führung sich negativ auf Mitarbeiter/-innen auswirken kann, wenn z. B. die emotionale Bindung an eine als visionär erlebte Führungskraft so stark wird, dass sie den rationalen Diskurs im Sinne der transaktionalen Führung hemmt (Wegge & Rosenstiel, 2004).

Charismatische Führung

Das Konzept der charismatischen Führung weist nach Conger und Kanungo (1988) sowie Podsakoff, MacKenzie, Moorman und Fetter (1990) in seiner neueren Form große Ähnlichkeiten mit dem Konzept der transformationalen Führung auf. In

der ursprünglichen Version des MLQ war die Skala *Idealized Influence* noch als *Charisma* benannt (Bass, 1985). Auch heute noch werden die Begriffe charismatische und transformationale Führung zum Teil synonym verwendet (z. B. Felfe, 2006a; Wegge & Rosenstiel, 2004). Yukl (1999) weist darauf hin, dass die uneinheitlichen Forschungsbefunde bislang keine abschließende Aussage darüber zulassen, inwieweit beide Konzepte sich tatsächlich überlappen oder gar austauschbar sind. Er schlägt vor, vorläufig beide Konzepte als eigenständige, aber zum Teil überlappende Prozesse zu betrachten, aktuellere Ergebnisse von Rowold und Kersting (2008) unterstützen diese Forderung. Interessant am Konzept der charismatischen Führung ist, dass es die Perspektive der Geführten in den Blick nimmt und betont, dass die Einschätzung von Charisma von der Wahrnehmung der Mitarbeiter/-innen abhängt. Damit unterscheidet es sich von den ansonsten stark führungskraftzentrierten Führungsansätzen.

Dyadische Führung

Eine ebenfalls in der personalen Führungsforschung etablierte Konzeption ist die Theorie der Führungsdynaden von Graen und Uhl-Bien (1995; Leader-member exchange theory, LMX). Graen und Uhl-Bien schlagen eine neue Taxonomie für Führungstheorien vor, die sich von der Fokussierung auf die Führungskraft und deren Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensweisen oder Führungsstilen löst. Führung wird als facettenreiches Konstrukt angesehen, das neben Aspekten der Führungskraft auch Aspekte der Mitarbeiter/-innen und der dyadischen Beziehung umfasst. Zentrale Annahme der Theorie ist, dass effektive Führungsprozesse dann entstehen, wenn es Führungskraft und Mitarbeiter/-in gelingt, eine reife, partnerschaftliche Arbeitsbeziehung zu entwickeln und dann von deren Vorteilen zu profitieren. Es geht also um soziale

Austauschprozesse. Es wird angenommen, dass sich die Beziehungsqualität in der Dyade in drei Stufen entwickelt: Von der Rollenübernahme (niedrige Beziehungsqualität) über die Rollenbildung (mittlere Beziehungsqualität) hin zur Rollenstabilisierung (hohe Beziehungsqualität). Nach Graen und Uhl-Bien ist die reife, partnerschaftliche Arbeitsbeziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in geprägt durch die Motivation, über formalisierte Arbeitsrollen und -verträge hinauszuwachsen. Eigeninteressen verlieren zugunsten von Teaminteressen an Bedeutung, hierarchische Unterschiede zugunsten gegenseitiger Einflussnahme mit wechselnden Führungsrollen. Durchlaufen alle Dyaden diese Entwicklung, so entsteht schließlich ein reifes Team. Liden, Wayne und Stilwell (1993) konnten zeigen, dass sich Austauschbeziehungen schon nach kurzer Zusammenarbeit bilden und recht stabil bleiben. Bereits die Erwartungen von Führungskraft und Mitarbeiter(inne)n, die innerhalb der ersten fünf Tage der Zusammenarbeit erhoben wurden, korrelierten hoch mit der späteren Bewertung der Austauschbeziehung.

Eine weitere zentrale Grundannahme der Theorie ist, dass es kein einheitliches, über alle Mitarbeiter/-innen generalisierbares Führungsverhalten gibt, sondern dass die Führungskraft zu jeder Person eine qualitativ spezifische Beziehung aufbaut und sich dementsprechend unterschiedlich verhält (Wegge & Rosenstiel, 2004). Gleichzeitig unterscheiden sich auch die Einstellungen der einzelnen Mitarbeiter/-innen gegenüber ihrer Führungskraft, so dass Führung hier mit Northouse (2009) verstanden werden kann als „process that is centered in the interaction between leaders and followers“ (S. 109).

Die ersten beiden Phasen der Austauschbeziehung entsprechen nach Graen und Uhl-Bien dem Modell der transaktionalen Führung von Bass (1985), wobei es sich beim LMX nicht um materielle Transaktionen handelt, sondern um den Austausch von psy-

chologischen Zuwendungen wie z. B. Anerkennung, Unterstützung oder Vertrauen. Die Phase der reifen Arbeitsbeziehung steht hingegen dem Modell der transformationalen Führung näher, es entsteht eine partnerschaftliche Dyade, die gemeinsame Interessen verfolgt. Empirische Evidenz für diesen Zusammenhang liefern die Arbeiten von Deluga (1992) und Basu (1991). Deluga fand heraus, dass die Dimensionen *Individualized Consideration* und *Charisma* des Konstrukts transformationale Führung die LMX-Qualität vorhersagen können. Basu fand in seiner Arbeit eine insgesamt starke positive Beziehung ($r = .87$) zwischen LMX und transformationaler Führung.

Die Annahmen der Theorie konnten empirisch vielfach bestätigt werden. In einer Meta-Analyse von Gerstner und Day (1997), der 79 Studien zugrunde lagen, zeigte sich, dass Leistung, Arbeitszufriedenheit und Bindung an die Organisation auf Seiten der Mitarbeiter/-innen umso positiver ausfielen, je mehr qualitativ hochwertige partnerschaftliche Beziehungen die Führungskraft zu ihren Mitarbeiter(inne)n aufgebaut hatte.

Kontrovers diskutiert wird die Dimensionalität des LMX. Dienesch und Liden (1986) postulierten als Erste, dass LMX ein multidimensionales Konstrukt sei und regten damit eine Reihe weiterer Forschung zur Dimensionalität und zur Entwicklung von LMX-Messinstrumenten an (für einen Überblick siehe Graen & Uhl-Bien, 1995). Ihre Annahme leiteten sie aus der Rollentheorie (z. B. Katz & Kahn, 1978) und deren Aussagen zu Rollenkonflikt und Rollenambiguität ab. So ist der Austausch von Aufgabenerfüllung auf Seiten des Mitarbeiters und Anbieten von Informationen und Autonomie auf Seiten des Vorgesetzten zwar auf arbeitsbezogene Inhalte beschränkt und in dieser Hinsicht unidimensional. Vorgesetzte und Mitarbeiter/-innen können in diesem Austauschprozess aber unterschiedliche Rollen einnehmen, wie z. B. der aufgabenorientierte versus der beziehungsorientierte Mitarbeiter oder der Vorgesetzte als

Aufsichtsperson vs. als Informationsbeschaffer (Liden & Maslyn, 1998). Auch mit Blick auf die soziale Austauschtheorie, deren Bedeutung für die LMX-Forschung sich bereits im Namen widerspiegelt, argumentieren z. B. Liden und Maslyn, dass der Austausch auf verschiedenen Ebenen (z. B. materiell, immateriell) stattfinden könne und somit multidimensional sei. Eine mehrdimensionale Konzeptualisierung des LMX-Konstrukts ermöglicht eine differenzierte Analyse, wie eine Austauschbeziehung zustande kommen und aufrechterhalten werden kann, z. B. in erster Linie durch häufige Zusammenarbeit in Projekten oder aber vorrangig durch private Gespräche in der Teeküche. Darüber hinaus kann der Einfluss auf organisationale Ergebnisvariablen wie z. B. Commitment, Arbeitszufriedenheit oder Leistung differenziert analysiert werden (Liden & Maslyn, 1998).

Dienesch und Liden (1986) identifizierten aus der existierenden Literatur drei Dimensionen als passend zur Definition der Gegenseitigkeit im Sinne der sozialen Austauschtheorie:

- **Wahrgenommener Beitrag zum Austausch** (*Perceived Contribution*) in Bezug auf Ausmaß, Richtung und Qualität von Aktivitäten in Richtung der gemeinsamen Ziele.
- **Loyalität** im Sinne von öffentlicher Unterstützung für die andere Person und ihre Ziele.
- **Affekt** im Sinne von gegenseitiger Zuneigung, unabhängig von berufsbezogenen Werten. Es gibt empirische Hinweise, dass Affekt eine kritische Dimension in der LMX-Entwicklung und auch bei existierenden Austauschbeziehungen darstellt. In einer Studie von Liden et al. (1993) erwies sich z. B. *Liking* als besserer Prädiktor für die Qualität der Austauschbeziehung als die Bewertung der Mitarbeiter-Leistung durch die Führungskraft.

Sie verstehen die LMX-Dimensionen als kontinuierliche Variablen, deren jeweilige Ausprägungen das Verhalten der Dyadenpartner unterschiedlich stark beeinflussen können. So wird z. B. erwartet, dass die Dimension *Affekt* das Ausmaß der gegenseitigen emotionalen Unterstützung sowie die allgemeine Arbeitsatmosphäre stärker beeinflusst als *Loyalität* und *Perceived Contribution*. Liden und Maslyn (1998) konnten theoretisch und empirisch die Bedeutung einer vierten Dimension herausarbeiten: ***Fachlicher Respekt*** im Sinne von gegenseitiger Anerkennung der beruflichen Qualitäten oder des Rufes. Wahrnehmungen von fachlichem Respekt müssen nicht erst aus dem persönlichen Kontakt mit einer Person entstehen, sondern können z. B. auch auf externem Wissen über die Biographie oder spezifische Verdienste der Person basieren. Die Bedeutung von fachlichem Respekt für die Austauschbeziehung hängt möglicherweise damit zusammen, dass Mitarbeiter/-innen dazu tendieren, Nähe zu Personen zu suchen, die über Macht und damit über Zugang zu wichtigen Ressourcen (Netzwerken, Sichtbarkeit) verfügen (Sparrowe & Liden, 1997) oder aber über relevante Kompetenzen, die man selbst auch erwerben möchte (Liden et al., 1993). Liden und Maslyn entwickelten auch ein Messinstrument, das die Mehrdimensionalität der Austauschbeziehung mit Hilfe von zwölf Items abbildet (LMX-MDM, Liden & Maslyn, 1998).

Bei Dienesch und Liden (1986, S. 627) finden sich auch konkrete Überlegungen, durch welche grundlegenden theoretischen Konzepte die Entwicklung der Austauschbeziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in erklärt werden kann. Sie haben ein prozessorientiertes Modell der LMX-Entwicklung aufgestellt, das u. a. auf Attributionstheorie, Rollentheorie, Führung und sozialem Austausch basiert (siehe Abbildung 2). Ziel war es, eine theoretische Basis für die weitere empirische Erforschung des LMX zu schaffen. Das Modell postuliert, dass die anfängliche Interaktion zwischen

Führungskraft und Mitarbeiter/-in durch individuelle Merkmale der Interaktionspartner wie z. B. Einstellungen, Erscheinungsbild aber auch die Tatsache, ob jemand neu in der Organisation ist, beeinflusst wird. Die Führungskraft delegiert dann erste Aufgaben an den Mitarbeiter, was bei diesem ein bestimmtes Verhalten sowie Attributionen über die Aufgabenauswahl der Führungskraft hervorruft. Die Führungskraft wiederum versucht das Verhalten des Mitarbeiters zu interpretieren und zu erklären, indem sie relevante Informationen heranzieht. Die drei wichtigsten Informationen betreffen nach Kelleys Kovariationsprinzip (z. B. Kelley, 1973) den Vergleich mit anderen Personen (Konsens), den Vergleich mit anderen Zeitpunkten (Konsistenz) und den Vergleich des Verhaltens bei verschiedenen Aufgaben (Distinktheit). Die Führungskraft fragt sich also z. B. ob das Verhalten, das ihr Mitarbeiter gezeigt hat, spezifisch für diesen Mitarbeiter (niedriger Konsens) oder auch bei anderen Mitarbeitern typisch ist (hoher Konsens).

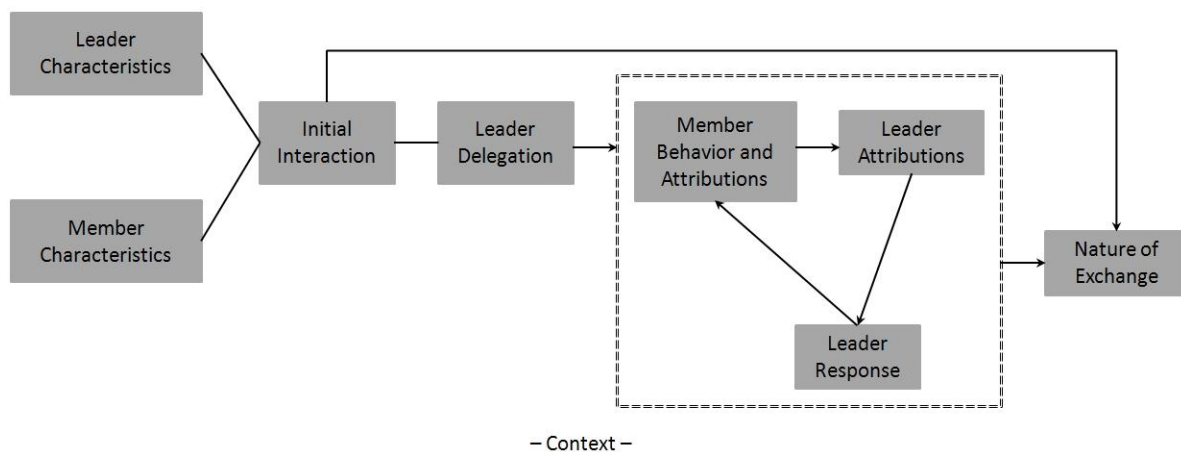


Abbildung 2. Prozessorientiertes Modell der LMX-Entwicklung nach Dienesch und Liden (1986, S. 627; eigene Übersetzung aus dem Englischen).

Sie überprüft, ob der Mitarbeiter auch zu anderen Zeitpunkten ähnlich gehandelt hat (Konsistenz). Und sie überlegt, ob er bei anderen, ähnlichen Aufgaben vielleicht

schon mal ein anderes Verhalten an den Tag gelegt hat (Distinktheit). Die Gesamtheit dieser Informationen integriert die Führungskraft zu einer kausalen Erklärung des Mitarbeiterverhaltens (Green & Mitchell, 1979). Die informationsverarbeitenden Prozesse können beeinflusst und abgekürzt werden durch Ursachenschemata, die sich aufgrund von persönlichen Erfahrungen und Einstellungen bei jedem Menschen bilden und unter anderem Aspekte der Aufgabenschwierigkeit, der Anstrengung, der Fähigkeiten und des Zufalls (Glück, Pech) einbeziehen (Weiner, 1986). In Abhängigkeit von der Ursachenzuschreibung in einer konkreten Situation reagiert die Führungskraft dann auf das Verhalten des Mitarbeiters. Attribuiert sie z. B. die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe auf dessen Anstrengung, führt das zu belohnendem Verhalten. Erklärt sich die Führungskraft den Erfolg mit den Fähigkeiten des Mitarbeiters und Misserfolge mit Pech oder der Aufgabenschwierigkeit, so wird sie dem Mitarbeiter zukünftig häufiger herausfordernde Aufgaben zuweisen (Weiner & Kukla, 1970). Beim Mitarbeiter bewirken die Reaktionen der Führungskraft dann wiederum Rückschlüsse auf sein eigenes Verhalten und seine persönlichen Attributionen. Dieser Attributionsprozess bestimmt die Natur der anfänglichen Austauschbeziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in, die sich in einem kontinuierlichen, beiderseitigen Prozess weiterentwickelt. Dienesch und Liden (1986) weisen darauf hin, dass die Attributionen systematischen Verzerrungen unterworfen sein können. Neben typischen Verzerrungen wie Actor-Observer-Bias (Jones & Nisbett, 1987) und Self-Serving-Bias (z. B. Zuckerman, 1979) moderieren unter anderem auch Beziehungsfaktoren wie die wahrgenommene Ähnlichkeit und Sympathie zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in den Attributionsprozess (vgl. Green & Mitchell, 1979). Daran wird die Nähe zu den Dimensionen des LMX (vgl. *Affekt*) besonders deutlich. Ein ausführlicher Überblick über moderierende Faktoren und ihre Einbettung in ein Modell von Attributionspro-

zessen in der Führungskraft-Mitarbeiter-Interaktion findet sich bei Green und Mitchell (1979). Es werden auch Kontextfaktoren angesprochen, die die LMX-Entwicklung beeinflussen können: So können beispielsweise Werte und Normen, die Teil der Organisationskultur sind, darüber entscheiden, welche LMX-Dimensionen in der Arbeitsbeziehung betont werden. Darüber hinaus können die Zusammensetzung der Arbeitseinheit und die Macht der Führungskraft einen Einfluss haben.

Es kann auch vorkommen, dass der gesamte Prozess der Attributionen umgangen wird (siehe direkter Pfeil von *Initial Interaction* zu *Nature of Exchange*). Nach Dienesch und Liden (1986) kann dies dann passieren, wenn bei der Führungskraft z. B. aufgrund besonders salienter Merkmale des Mitarbeiters bestimmte Stereotype aktiviert werden, die direkt zu einem Urteil führen, ohne das Verhalten des Mitarbeiters zu berücksichtigen. Die Autoren thematisieren auch die Möglichkeit, dass Attributionsprozesse unbewusst und automatisiert ablaufen. Da der Aufbau einer neuen Arbeitsbeziehung in der Regel jedoch keine Routinesituation darstellt, ist die Wahrscheinlichkeit bewusst gesteuerter kognitiver Prozesse hoch.

Kritische Würdigung

Problematisch an der Forschung zur Theorie der Führungsdyaden ist die Methodik. In der Geschichte der LMX-Theorie wurden insgesamt acht verschiedene Skalen mit 1 bis 25 Items eingesetzt, von denen keine einer systematischen Konstruktvalidierung unterzogen wurde (für einen Überblick siehe Dienesch & Liden, 1986; Schriesheim, Castro & Cogliser, 1999). Darüber hinaus erfassen alle Skalen weniger den Prozess der Interaktion als vielmehr psychologische Zustände der Dyadenpartner im Sinne von Wahrnehmungen über z. B. die Loyalität oder Liebenswürdigkeit des Gegen-

übers (Gebert, 2002; Liden & Maslyn, 1998). Schriesheim et al. (1999) kritisieren in ihrem Review von 137 Studien, dass in vielen Studien unklar bleibt, auf welcher Analyse-Ebene die Dyade betrachtet wird (z. B. Dyaden selbst, Unterschiede innerhalb einer Gruppe) und lediglich in zehn Fällen geeignete Analysemethoden zur Anwendung kommen, um den verschiedenen Ebenen der Theorie gerecht zu werden, wie z. B. Mehrebenenanalysen. Gerstner und Day (1997) monieren daher in ihrer Meta-Analyse zu Recht, dass im Dunkeln bleibt, ob unterschiedliche Ergebnisse auf Schwächen der Theorie oder auf unterschiedliche Operationalisierungen des Konstrukts zurückzuführen sind.

Auf der anderen Seite war und ist die LMX-Theorie die erste und einzige Führungstheorie, die explizit die Dyade Führungskraft-Mitarbeiter/-in in den Blick genommen hat.¹ Besonders interessant am Ansatz der LMX-Theorie ist, dass – im Gegensatz zu den meisten anderen Führungstheorien – die Wahrnehmung von Führung durch die Mitarbeiter/-innen im Fokus steht und dass Interaktionsprozesse einen zentralen Stellenwert einnehmen. Sie betont die Bedeutung von Kommunikation im Zusammenhang mit Führung: Die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Arbeitsbeziehungen geschieht durch Kommunikation und die Vermutung liegt nahe, dass auch die Kommunikationsmuster in qualitativ unterschiedlichen Austauschbeziehungen variieren (Hackman & Johnson, 2009). Bei Flauto (1999) findet sich ganz konkret der Hinweis auf die Nähe zur Kommunikationstheorie von Watzlawick und Kollegen, wenn er notiert:

The vertical exchange that takes place between the superior and the subordinate is the key that defines the relationship and the leadership behavior. The de-

¹ Inzwischen wird die Bedeutung der Dyade für viele Führungstheorien diskutiert, interessante Einblicke in die aktuelle Diskussion bietet der Briefwechsel zwischen Graen, Rowold und Heinitz (2010).

scription offered for this exchange approximates Watzawick [sic], Jackson, and Beavin's (1967) description of communication interaction defining the nature of a relationship. Communication at the content and the relationship level determine the nature of the leadership exchange in the dyad. (S. 89)

Aufgrund seiner Ausrichtung erscheint der Ansatz ideal geeignet für die Integration des Kommunikationsgedankens und damit für das Vorhaben dieser Forschungsarbeit.

Im nächsten Abschnitt wird erörtert, welchen Besonderheiten die Führungsforschung im schulischen Kontext unterliegt.

2.2.4 Schulleiterinnen und Schulleiter als Führungskräfte

Schule als Organisation

„Organisationen sind soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser & Walgenbach, 2003, S. 6). Die Mitgliedschaftsbedingungen umfassen dabei nicht alle Lebensbereiche, sondern nur eng umgrenzte Leistungsanforderungen. Sie sind vertraglich geregelt.

Im Sinne dieser Definition ist Schule eine besondere Form der sozialen Organisation. Schule ist auch eine formale Organisation, da sie in die formalen Strukturen des Bildungssystems eingebettet ist. Gleichzeitig bildet aber jede Schule ihre eigenen Abläufe und Regeln aus, die dazu dienen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag, der ihre gesellschaftliche Aufgabe ist, zu erfüllen (Languth, 2006).

Wie in Kapitel 2.1 bereits angedeutet, wurde Schule lange Zeit als bürokratische Organisation mit strengen Hierarchien, Regeln und Formalismen gesehen. Ab Mitte der 1970er Jahre wurde dann, angestoßen durch die amerikanische Schulsoziologie, das

Organisationsmodell des „Loose Coupling“ (Weick, 1976) diskutiert, das Schule als eine Organisation versteht, die unter anderem durch Vielfalt, divergierende Zielsetzungen und eine entsprechende Erfolgsunsicherheit gekennzeichnet ist (Baumert & Leschinsky, 1986). Dass solch ein Verständnis von Schule der Realität recht nahe kommt, wird unmittelbar deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass Lehrkräfte ihren Unterricht im Wesentlichen im Alleingang gestalten und ein Informations- und Erfahrungsaustausch sowie gegenseitige kollegiale Unterstützung und Feedback nur im Einzelfall und auf Initiative des Einzelnen stattfinden. Das erschwert sowohl Erfolgskontrollen als auch die Ausbildung einer professionellen Kultur in der Schule. So gesehen trifft die Modellvorstellung von nur lose verbundenen Handlungsbereichen sowie einer zellulären Arbeitsorganisation die schulischen Gegebenheiten recht gut. Schule ist demzufolge auch ein offenes System, das sich kontinuierlich mit neuen Aufgaben und Strömungen auseinandersetzen muss. Eine ihrer Besonderheiten ist, dass der Organisationserfolg stark vom Willen der Mitglieder zur Kooperation abhängig ist (Languth, 2006).

Schulen benötigen jedoch zwingend auch bestimmte bürokratische Strukturen, um z. B. die Ressourcenverteilung zu sichern (Baumert & Leschinsky, 1986). Baumert und Leschinsky subsumieren auch die pädagogische Führung der Schulleitungsperson unter die bürokratischen Elemente, die für eine funktionierende Schule notwendig seien. Sie verweisen auf verschiedene empirische Studien aus der Schuleffektivitätsforschung, die den Einfluss regelmäßiger Hospitationen und intensiver Diskussionen über den Unterricht auf Schülerleistungen und Unterricht untersucht und positive Effekte gefunden haben (z. B. Edmonds, 1979; Ellett & Walberg, 1979; Wellisch, 1978). Wissinger (1996) attestiert der Arbeitsorganisation Schule ein Spannungsverhältnis zwischen strukturellen Zwängen und individuellen Handlungsmöglichkeiten. Dieses Spannungsverhältnis beeinflusst die Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräften, indem

die Kooperationsformen durch die Verwaltungshierarchie vorgegeben sind (z. B. Konferenz, Einzelgespräch) und die Einhaltung dienstlich vorgeschriebener Kommunikationswege gefordert wird (sogenannte Dienstwege).

Leitung, Führung oder Management?

Versucht man, sich dem Führungsbegriff im Kontext von Schule zu nähern, wird für eine Präzisierung die Unterscheidung der Begriffe Führung, Leitung und Management nötig. Während der Begriff Leitung sich in erster Linie auf die hierarchische Position bezieht, die eine Person innerhalb einer Organisation innehat und die sich durch formale Macht auszeichnet (Wunderer & Grunwald, 1980), fokussiert der Begriff Führung im engeren Sinne, wie bei Wegge und Rosenstiel (2004) beschrieben, auf Interaktionsprozesse zwischen Personen, die innerhalb einer Organisation verschiedene Rollen innehaben (Kansteiner-Schänzlin, 2002). Mit Blick auf das gewandelte Aufgabenspektrum von Schulleitungspersonen kann man sagen, dass der Leitungsbegriff allein der Tätigkeit nicht mehr gerecht wird, auch wenn er noch explizit im Titel enthalten ist. Kansteiner-Schänzlin (2002) weist darauf hin, dass neben der Repräsentation der Schule nach außen heute verstärkt auch der Umgang mit den Mitarbeiter(inne)n sowie die inhaltliche Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule zu den Aufgaben von schulischen Führungskräften gehören (vgl. auch Huber, 2010) und somit besser von Schulführung gesprochen werden sollte.

Der Begriff Management taucht im Zusammenhang mit schulischer Führung ebenfalls immer wieder auf, beide Begriffe werden zum Teil synonym verwendet (Mauch, 2001). Nach Bonsen, von der Gaethen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) stehen die Begriffe Management und Leadership häufig in einer engen Beziehung und weisen

Überschneidungen auf. Leadership wird unter anderem durch proaktive Handlungen wie aktives Problemlösen, die Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien und die Inspiration der Mitarbeiter/-innen beschrieben. Management hingegen umfasst die Planung, Systematisierung und Kontrolle von Arbeitsabläufen und stellt sicher, dass initiierte Neuerungen in die Abläufe integriert werden. Management kann jedoch auch als struktureller Oberbegriff für die Gesamtheit verschiedener Bereiche von Führung, namentlich Unternehmensführung, Personalführung und Verwaltungsführung verstanden werden (Mauch, 2001). Kansteiner-Schänzlin (2002) mutmaßt, dass die Verwendung des Begriffs Management auf die progressive Funktion schulischer Führung im Sinne einer Weiterentwicklung der Organisation Schule durch die Schulleitung hindeuten soll. Sie weist allerdings darauf hin, dass Schulleitende über wichtige Befugnisse wie z. B. Entscheidungen bezüglich Baumaßnahmen sowie die Einstellung und Entlassung von Personal nicht verfügen, so dass der Managementbegriff als Ganzes für die Situation schulischer Führungskräfte bislang nicht passend erscheint. Aktuelle politische Bestrebungen, Schulen einen größeren Handlungs- und Entscheidungsspielraum in Bezug z. B. auf ihr Budget und ihr Profil zuzubilligen, deuten jedoch darauf hin, dass sich die Schulleitungstätigkeit zukünftig dem Management-Begriff annähern könnte (Kansteiner-Schänzlin, 2002).

Da sich die vorliegende Arbeit ausschließlich mit Aspekten personalisierter Führung beschäftigt, wird im Folgenden für schulisches Leitungshandeln der Begriff Führung verwendet.

Seit Beginn der 1990er Jahre hat sich, geleitet von systemisch orientierten Organisationsmodellen, das Bild von Schule als selbstlernender, also veränderungsfähiger Organisation durchgesetzt (Rolff, 1992). In diese Strömung gehört auch die Führungs-

konzeption des sogenannten organisationspädagogischen Managements, die im Abschnitt zum schulischen Führungshandeln vorgestellt wird.

Schulisches Führungshandeln

Forschung zum schulischen Führungshandeln findet vor allem in Nordamerika, Großbritannien, Australien und Neuseeland, den Niederlanden und den skandinavischen Ländern statt und bewegt sich im Spannungsfeld Management versus Führung (Wissinger, 1996; Wissinger & Huber, 2002). Im Rahmen der quantitativen Schulwirksamkeitsforschung wird dabei z. B. der Einfluss der Schulleitung auf die Qualität des Unterrichts, gemessen an den Leistungen der Schüler, fokussiert. Verschiedene Studien kommen einstimmig zu dem Schluss, dass die Steuerung durch die Schulleitung eine zentrale Rolle für die Entwicklung und Sicherung der Qualität einer Schule spielt. Indem Schulleitende auf die Schulkultur und das Selbstverständnis der Lehrkräfte einwirken, scheinen sie indirekt auch die Unterrichtspraxis zu beeinflussen (für einen Überblick siehe Huber, 1999a, 1999b). Der weitgehende Fokus der Forschung auf die Unterrichtspraxis beeinflusst dabei die Auswahl der Führungskonzeption, die lange Zeit entsprechend stark pädagogisch orientiert war und als *Instructional Leadership* bezeichnet wurde. Mit der Wandlung des Tätigkeitsprofils von Schulleitungen werden zunehmend auch andere, psychologische Führungsansätze diskutiert, der pädagogische Fokus erweitert sich von den Belangen der Schüler/-innen auf die Entwicklungsbedürfnisse der Lehrkräfte (z. B. Huber, 2005; Leithwood, 1992). Aufmerksamkeit haben vor allem die Konzepte der transaktionalen und transformationalen Führung von Bass (z. B. 1998) erhalten. Einerseits geschieht dies vor dem Hintergrund der hierarchischen und administrativen Struktur des Schulsystems (Wissinger, 1996), die Management-

kompetenzen von der Schulleitung verlangt, um den reibungslosen Ablauf der Organisation Schule zu gewährleisten und transaktionale Führungsaspekte wichtig erscheinen lässt. Andererseits sind im Rahmen der zunehmenden Schulentwicklungsmaßnahmen, z. B. zur Förderung der Schulkultur oder zur Leitbildentwicklung, Führungsqualitäten gefordert, die sich dem Konzept der transformationalen Führung zuordnen lassen (Huber, 2005). Empirische Forschung zur Bedeutung insbesondere von transformationaler Führung im Schulkontext stammt in erster Linie von Leithwood und Kollegen (für einen Überblick siehe z. B. Leithwood, 1992). Aufgrund der Forschungsergebnisse kommt Leithwood zu dem Schluss, dass sich transformationale Führung an Schulen vor allem an der Verfolgung von drei Zielen zeigt: (1) Entwicklung einer Kultur der professionellen Zusammenarbeit (z. B. Leithwood & Jantzi, 1990), (2) Förderung der individuellen beruflichen Weiterentwicklung (z. B. Leithwood, Jantzi & Dart, 1996) und (3) Zusammenarbeit beim Lösen von Problemen (z. B. Leithwood & Steinbach, 1991).

Blumberg und Greenfield (1980) sehen das Charisma der Schulleitungsperson als einen wichtigen Aspekt, wenn es darum geht, die Schulkultur, im Sinne eines gemeinsamen Arbeitsverständnisses und Zusammengehörigkeitsgefühls zu beeinflussen. Im Übrigen erwähnen sie auch die Bedeutung der „Gesprächsfähigkeit“. Untermuert werden diese Annahmen durch eine Studie von Baumert und Leschinsky (1986), bei der 979 Schulleiter/-innen zu ihrem Rollenverständnis befragt wurden. Ein Ergebnis der Studie war, dass die eigene Überzeugungskraft und der persönliche Einfluss eine große Bedeutung für erfolgreiches Führungshandeln haben.

Rosenbusch (2005) hat darüber hinaus das integrative Führungskonzept des organisationspädagogischen Managements entwickelt, das die administrativen und strukturellen Bedingungen instrumentell nutzt, um ein optimales pädagogisches Han-

deln zu ermöglichen, z. B. durch die Aufteilung von Aufgaben und die Nutzung einer Konferenzstruktur. Schulleitung wird als Schlüsselfaktor für eine qualitativ hochwertige und wirksame Schule angesehen und rückt damit verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Sie ist verantwortlich z. B. für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur, für die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie für die sinnvolle Koordination von Aktivitäten zur Verbesserung von Schule (z. B. Bensen et al., 2002; Huber, 2010). Auf die Herausforderungen, die eine solche Verantwortung in der Alltagspraxis mit sich bringt, weisen Blumberg und Greenfield (1980) hin: „[...] school principals struggle to survive the press of immediacy in a work environment that is full of uncertainty, highly fragmented, with relatively limited support staff“ (S. 231).

Die Theorie der Führungsdyaden (LMX) hat in der schulischen Führungsforschung bislang keine Beachtung gefunden. Dies erstaunt gerade mit Blick darauf, dass der Forschungsschwerpunkt im Bereich schulischer Führung stark auf dem pädagogischen Handeln der Schulleitungsperson liegt. So liegt z. B. der Gedanke nahe, dass die Qualität der Austauschbeziehung zwischen Führungskraft und Lehrkraft einen Einfluss auf die Unterrichtspraxis der Lehrkraft hat. Möglicherweise wird eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zur Schulleitung bei der Lehrkraft mit höherer Wahrscheinlichkeit zur Akzeptanz und Umsetzung von Feedback aus Unterrichtsbesuchen führen und somit indirekt zur Qualitätssicherung im Unterricht beitragen. Auch mit Blick auf die oben bereits diskutierten aktuellen Anforderungen an Schulleitungspersonen erscheint es plausibel, dass die Qualität der Austauschbeziehung zwischen Schulleiter/-in und Lehrkraft eine bedeutsame Rolle für das Gelingen z. B. von Schulentwicklungsmaßnahmen spielen kann. So wird vermutlich eine hohe Ausprägung auf den Dimensionen Loyalität und Fachlicher Respekt dazu beitragen, dass auch Maßnahmen mit getragen werden, die für die Lehrkraft zunächst Mehrarbeit bedeuten oder deren Nut-

zen nicht unmittelbar einsichtig ist. Dass die dyadische Kommunikation bei diesen Prozessen eine entscheidende Rolle spielt, liegt nahe. Aus diesen Gründen sowie aufgrund der in Kapitel 2.2.3 beschriebenen Eigenschaften erscheint mir die LMX-Theorie aus kommunikationspsychologischer Sicht ideal geeignet für das Vorhaben dieser Forschungsarbeit.

Das folgende Unterkapitel geht der Frage nach, was unter Kommunikationskompetenz zu verstehen ist. Es wird ein Überblick über gängige Definitionen und Konzepte in der Kommunikationsforschung gegeben und ein Konzept vorgestellt, das den größtmöglichen Konsens dieses Forschungszweiges in sich vereint.

2.3 Kommunikationskompetenz

2.3.1 *Kommunikation und Interaktion*

Diese Forschungsarbeit befasst sich mit direkter interpersonaler Kommunikation, die ohne Medieneinsatz, also face-to-face zwischen zwei Personen abläuft, im speziellen Fall zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in. Es handelt sich damit um vertikale Kommunikation zwischen hierarchisch unterschiedlichen Personen. Schulleitungsperson und Lehrkraft sind gleichzeitig anwesend, können sich wechselseitig wahrnehmen und ihr Handeln aufeinander abstimmen. In der Kommunikationssituation findet ein ständiger Rollenwechsel zwischen Kommunikator und Rezipient statt. Kommunikation ist in diesem Verständnis ein Spezialfall von sozialer Interaktion bei dem die Akteure durch die Übermittlung von Zeichen und Symbole verschiedener Modalitäten (verbal, paraverbal, nonverbal) miteinander in Beziehung treten (Six, Gleich & Gimmler, 2007). Wie jedes Verhalten und Handeln kann auch Kommunikation mehr

oder weniger gut gelingen. Maßgeblichen Einfluss haben hierbei die relevanten Kompetenzen über die ein Individuum verfügt (Six & Gimmler, 2007).

2.3.2 Definitionen und Konzepte von Kommunikationskompetenz

Die Literatur zur Kommunikationskompetenz ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl an Definitionen, die aus jeweils unterschiedlichen Forschungszusammenhängen stammen. Jablin und Sias (2001) bringen die Situation auf den Punkt: „In fact, there are almost as many definitions of communication competence as there are researchers interested in the construct“ (S. 820) (für umfassende Darstellungen siehe z. B. Jablin & Sias, 2001; Spitzberg & Cupach, 2002; Wilson & Sabee, 2003). Bei aller Unterschiedlichkeit tauchen jedoch einige Merkmale und Kriterien von Kommunikationskompetenz immer wieder auf. So besteht unter anderem Konsens darüber, dass sich Kommunikationskompetenz auf verschiedenen Ebenen wie z. B. Verhalten und Kognition, aber auch Motivation zeigt (vgl. Überblicke z. B. bei Bubas, 2003; Jablin & Sias, 2001; Spitzberg, 2003; Wilson & Sabee, 2003). Auch wenn unmittelbar einleuchtet, dass Fähigkeiten nicht ohne Wissen und Motivation produziert werden können, implizieren die Begriffe unterschiedliche inhaltliche Domänen für die Bewertung. Deshalb erscheint es konzeptionell hilfreich, zwischen Motivation, Wissen und Fähigkeiten zu unterscheiden und diese Faktoren wiederum von der Bewertung der Qualität des gezeigten Verhaltens zu trennen (Spitzberg, 2003, S. 95). Darüber hinaus besteht Konsens darüber, dass sich Kommunikationskompetenz aus einem ganzen Komplex von verschiedenen Fähigkeiten zusammensetzt (Six & Gimmler, 2007).

Manche Konzeptualisierungen legen ihren Fokus auf die Zielerreichung (z. B. Monge, Bachman & Eisenberg, 1981; Parks, 2002) und betonen damit den Aspekt der

Effektivität der Kommunikation, ein Ansatz der unter den Forschern in diesem Feld kontrovers diskutiert wird. So postuliert beispielsweise McCroskey (1982), dass Kompetenz nicht die aktuelle Performanz von adäquatem Verhalten voraussetzt, sondern nur das Wissen und die Fähigkeiten dazu. Er betont, dass „one may be effective without being competent and one may be competent without being effective“ (S. 3). Die Unterscheidung der Konstrukte Kommunikationskompetenz und Performanz wird von vielen Autoren befürwortet (z. B. Cooley & Roach, 1984; Jablin & Sias, 2001; McCroskey, 1982) und entspricht nach Luthans (1988) den realen Gegebenheiten in vielen Organisationen. Sie fokussieren in ihren Konzeptualisierungen z. B. den Aspekt der Angemessenheit des Kommunikationsverhaltens in einer bestimmten Situation, ohne festzulegen, ob die Person damit ihre gesteckten Ziele erreicht (Jablin & Sias, 2001). Die situative und soziale Angemessenheit der Kommunikationsweise ist das am weitesten verbreitete Definitionskriterium von Kommunikationskompetenz (z. B. Spitzberg & Cupach, 1984; Six & Gimmler, 2007; Spitzberg, 2003). Unter Angemessenheit ist dabei zu verstehen, dass das Verhalten an den Kontext der Kommunikationssituation angepasst sein muss, um als kompetent wahrgenommen zu werden (Jablin & Sias, 2001).

Die Analyseebene

Eine wichtige Frage, die sich bei einer Annäherung an das Thema Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften stellt, ist die der Analyseebene (z. B. Individual-, Gruppen-, Organisationsebene). Schulleiter/-innen bewegen sich innerhalb der Organisation Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Tätigkeiten und Zielgruppen. Betrachtet man die vielfältigen Interaktionen, in die Schulleitungspersonen beim Unterrichten, beim Leiten von Gesamtlehrerkonferenzen, beim Verhandeln mit dem

Schulträger, bei Elterngesprächen, bei Disziplinargesprächen mit Schüler(inne)n, bei Zielvereinbarungsgesprächen, bei Schulleiterkonferenzen usw. involviert sind, werden die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Schulleiter/-innen kommunizieren können müssen, deutlich. Abbildung 3 stellt die verschiedenen Interaktionen und ihre Einbettung in die Organisation Schule noch einmal im Überblick dar.

Die Darstellung orientiert sich an Bronfenbrenners (1979) Unterteilung ökologischer Systeme und fokussiert die Perspektive der Schulleitungsperson. Das Mikrosystem der Schulleitungsperson stellt ihr unmittelbares Lebensumfeld dar (Partnerschaft, Familie, aber auch Wohnverhältnisse). Das Mesosystem umfasst weitere Settings, denen die Schulleitungsperson angehört (z.B. Arbeitsplatz, Sportverein).

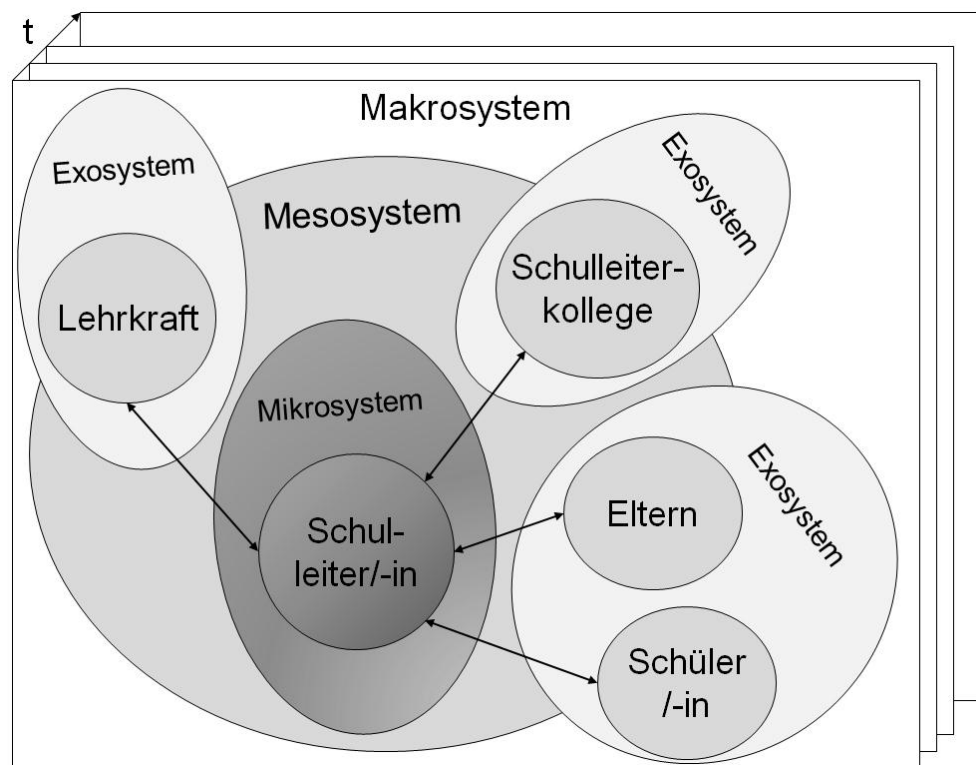


Abbildung 3. Überblick über Interaktionen der Schulleitungsperson und ihre Einbettung in ökologische Systeme. Abbildung in Anlehnung an Schneider und Maier (2007; siehe auch Hertzsch & Schneider, im Druck).

Bronfenbrenner (1977) definiert ein Setting als „Ort mit spezifischen physikalischen Eigenschaften, in dem die Teilnehmenden in bestimmter Weise in bestimmten Rollen

und in bestimmten Zeitabschnitten aktiv sind. Die Faktoren Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnehmende und Rolle konstituieren die Elemente eines Settings“ (S. 514). Das Exosystem umfasst alle Settings, in denen die Schulleitungsperson selbst nicht als handelnde Person aktiv wird (z.B. Mikrosysteme der Lehrkräfte, der Schulleiterkollegen). Mit Makrosystem lässt sich die Übereinstimmung von Mikro-, Meso- und Exosystemen beschreiben (z.B. Schulkultur, Weltanschauung, Wertesystem). Schulleitungsperson, Eltern, Schüler/-innen, Kolleg(inn)en und Lehrkräfte gehören demselben Makrosystem, dem Schulsystem, an. Die Zeitachse t deutet an, dass es sich bei der Einteilung nicht um statische, sondern um sich weiterentwickelnde Gebilde handelt (Schneider & Maier, 2007).

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Rolle der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften im internen Organisationskommunikationsprozess. Daher steht zunächst auf der Mikroebene die Kommunikationsdyade als kleinste Kommunikations- und Analyseeinheit im Fokus. Es geht in erster Linie um die Interaktion zwischen Schulleiter/-in und ihren Mitarbeiter(inne)n, den Lehrkräften, die für die interne Kommunikation in der Schule einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Das relationale Kommunikationskompetenz-Modell

Eines der populärsten Modelle der Kommunikationskompetenz, auf das in der empirischen Forschung durchgängig immer wieder Bezug genommen wird, da es die Konsensaspekte der Kommunikationskompetenz-Forschung integriert, stammt von Spitzberg und Cupach (1984). Ihr relationales Kommunikationskompetenz-Modell ist ressourcenbezogen, d. h. es widmet sich vor allem den Voraussetzungen kompetenten

Verhaltens wie z. B. Wissen über Kommunikationsregeln, gutes Ausdrucksvermögen und geringe soziale Ängstlichkeit.

Unter relational verstehen die Autoren, dass sich Kommunikationskompetenz immer in der Beziehung zu den Interaktionspartnern zeigt. Die Wahrnehmung der Interaktionspartner spielt folglich eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, eine Person als mehr oder weniger kommunikationskompetent zu beurteilen. Das Modell fokussiert die direkte interpersonale Kommunikation und bietet sich als Grundlage für eine Definition von Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen an, da es verschiedene Aspekte berücksichtigt, die für ein Verständnis von Kommunikationskompetenz im schulischen Kontext bedeutsam sind. Auf diese Aspekte gehe ich im Folgenden ein.

Das Modell postuliert, dass die Beurteilung einer Person als kompetenter Kommunikator nicht nur vom Individuum, sondern auch vom Beurteilungskontext abhängt (Spitzberg & Cupach, 1984). Den Kontext bestimmen die Kultur, die Zeit, die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern, die Situation und die Funktion der Kommunikation (Spitzberg, 2003). Die Kultur legt z. B. relativ überdauernde Normen und Regeln innerhalb einer Gruppe fest. Der Zeitaspekt spielt eine Rolle bei der logischen Abfolge von Gesprächssequenzen und bei der Unterscheidung zwischen der Bewertung kompetenten Verhaltens in einer spezifischen Situation und der Bewertung überdauernder Kompetenzaspekte. Auch die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern (z. B. Verwandte, Freunde, Führungskraft-Mitarbeiter/-in, Fremde) spielt eine Rolle für die Bewertung von Kommunikationsverhalten als kompetent oder nicht kompetent. Bei den Situationen lässt sich z. B. zwischen formellen und informellen Settings unterscheiden, in denen die Kommunikation stattfindet (z. B. Mitarbeitergespräch versus Teeküchen-Plausch). Schließlich variieren Kontexte auch in Bezug auf die Funktion, die

eine Interaktion für die Personen hat; so wird das gleiche Kommunikationsverhalten vermutlich unterschiedlich bewertet, je nachdem ob es die Funktion hat, den Interaktionspartner von einem Standpunkt zu überzeugen oder Zuneigung auszudrücken. Durch die Berücksichtigung des Kontextes wird die Bewertung der Kommunikationskompetenz von der Wahrnehmung des Interaktionspartners abhängig (Spitzberg & Hecht, 1984). Damit gewinnt die Fremdeinschätzung für die Erhebung der Kommunikationskompetenz an Bedeutung.

Auf drei Dimensionen lässt sich der kompetente Kommunikator beschreiben:

- **Wissen.** Kompetente Kommunikatoren verfügen zum einen über prozedurales Wissen, um Handlungspläne (kommunikative Skripte, z. B. Spitzberg & Cupach, 1984) für verschiedene soziale Situationen zu erstellen, auszuführen, zu analysieren und zu reflektieren. Darüber hinaus wissen sie, welches Kommunikationsverhalten in einem gegebenen Kontext angemessen ist (Kontextwissen) (Payne, 2005). Und schließlich verfügen sie über strukturelles Wissen in Bezug auf situations- und organisationsspezifische Normen und Kommunikationsregeln und eigene Ziele (Jablin, Cude, House, Lee & Roth, 1994; Six & Gimmler, 2007). Dieses Wissen, wie man in einer bestimmten sozialen Situation angemessen kommuniziert, wird durch Erziehung, Erfahrung und die Beobachtung von Rollenmodellen erworben (Payne, 2005; Spitzberg & Cupach, 1989). Konkret kennt ein kommunikationskompetenter Schulleiter z. B. angemessene verbale Formulierungen für typische Interaktionssituationen sowie spezifische soziale Rituale, die zu einer Schulkultur gehören (z. B. Begrüßung des Kollegiums und der Schülerschaft zu Beginn eines Schuljahres in der Aula).
- **Fähigkeiten.** Eine Reihe von Fähigkeitskonstrukten, die auch für den organisationalen Kontext relevant erscheinen, findet sich konsistent über die letzten

Jahrzehnte in der Kompetenzforschung: Alterzentrismus, Anpassungsfähigkeit (Dekodierfähigkeit), Ausdrucksfähigkeit (Enkodierfähigkeit), Interaktionsmanagement und Selbstregulationsfähigkeit (für einen Literaturüberblick siehe Payne, 2005; Six & Gimmler, 2007). Die Fähigkeitskonstrukte überlappen sich zum Teil. Alterzentrismus zeigt sich im interessierten und aufmerksamen Verhalten gegenüber dem Gesprächspartner (Martin & Rubin, 1994). Es beinhaltet außerdem Empathie, Zuhören und Unterstützung (Payne, 2005). Anpassungsfähigkeit wird definiert als die Fähigkeit, Beziehungen wahrzunehmen, also verbale und nonverbale Hinweisreize zu dekodieren, und Botschaften flexibel an den Gesprächspartner und den Gesprächskontext anzupassen (Duran, 1992; Spitzberg & Cupach, 1989). Dies setzt soziale Sensibilität voraus und ist daher eng verbunden mit dem Konstrukt Alterzentrismus. Ausdrucksfähigkeit steht für Sprachbeherrschung und beschreibt die Fähigkeit, Sprache grammatikalisch korrekt zu verwenden und Gedanken klar auszudrücken (Duran, 1992; Monge et al., 1981). Auch para- und nonverbale Fähigkeiten wie Stimmmodulation und Gestik gehören dazu (Spitzberg & Cupach, 1984). Interaktionsmanagement bezeichnet die Kontrolle der Gesprächssituation zur Zufriedenheit der beteiligten Interaktionspartner. Interaktionsmanagement zeigt sich in der Anzahl der Sprecherwechsel, der Themenlenkung und der Verwendung von Gesprächsritualen wie Begrüßung und Verabschiedung (z. B. Jablin & Sias, 2001; Spitzberg & Hecht, 1984). Ein für die dyadische Kommunikation relevanter Aspekt der Selbstregulation ist die Fähigkeit zur affektiven und kognitiven Selbstkontrolle (z. B. Bandura, 1991), die eine Voraussetzung für eine angemessene Kommunikationsweise darstellt. Selbstkontrolle ist z. B. in Konfliktsituationen gefragt und zeigt sich in angemessen freundlicher, höflicher Zuwendung trotz emotionaler Erregung. Bei

allen Konstrukten handelt es sich dabei immer um Fähigkeiten, die nötig sind, um Wissen in angemessene Verhaltensweisen umzusetzen (z. B. die Fähigkeit, eine Diskussion in der Gesamtlehrerkonferenz sinnvoll zu strukturieren oder einer Lehrkraft im Gespräch ihre Emotionen zu spiegeln). Manifeste verbale und nonverbale Verhaltensweisen können z. B. Blickkontakt, Gestik, Fragenstellen oder Sprechzeit sein.

- **Motivation.** Der größte Teil der Forschung zur Kommunikationsmotivation fokussiert die Konzepte Kommunikationsfurcht/-angst, Schüchternheit und – mit positivem Blickwinkel – Kommunikationsbereitschaft (z. B. Jablin & Sias, 2001; Richmond & McCroskey, 1998; Spitzberg & Hecht, 1984). Kommunikationsfurcht/-angst und Schüchternheit sind Vermeidungsmotivationen. Als Teilaspekte von sozialer Ängstlichkeit zeigen sie sich in antizipierten und realen Kommunikationssituationen (McCroskey & Richmond, 1979). Indikatoren auf der para- und nonverbalen Ebene sind z. B. eine angespannte Körperhaltung und übermäßiges Schwitzen, auf der verbalen Ebene sind es minimale Antworttendenzen (Spitzberg & Cupach, 1984). Kommunikationsbereitschaft ist definiert als die Bereitschaft, kommunikative Interaktionen aufzusuchen und vorhandenes Wissen und Fähigkeiten in einer konkreten Situation auch tatsächlich anzuwenden (Payne, 2005). Beispiele aus dem Alltag einer Schulleitungsperson sind z. B. das offene Zugehen auf Eltern am Elternabend oder das Vermeiden von sozialen Ereignissen wie Schulfesten. Motivation kann dabei sowohl im Sinne einer überdauernden Eigenschaft (trait) gesehen werden als auch im Sinne eines situationsabhängigen Zustands (state) (Spitzberg & Cupach, 1984). Motivationale Faktoren haben in der Kommunikationskompetenzforschung im Vergleich zu Wissens- und Verhaltensaspekten relativ wenig Beachtung gefunden (Zorn,

1993). Die allgemeine Bedeutung motivationaler Aspekte für die Umsetzung von Wissen in Handlung ist jedoch für verschiedene Lebens- und Arbeitsbereiche hinreichend erforscht und belegt worden. Zorn (1993) bringt es auf den Punkt: „Applied to communication, motivation is what sets in motion our communicative efforts, directs us toward specific strategies, and impels us to continue“ (S. 517). Das Ausmaß an Motivation, kompetent zu kommunizieren, variiert dabei in Abhängigkeit von Zeit und Situation nicht nur zwischen Personen, sondern auch intrapersonal. Eine Person, die Wissen und Fähigkeiten mitbringt, kompetent zu kommunizieren, muss das also nicht zwangsläufig in allen Situationen und zu allen Zeitpunkten auch tun. Beeinflusst wird die Motivation zum einen von den angestrebten Zielen. Zum anderen spielt die Selbstwirksamkeitserwartung der Person in Bezug auf eine bestimmte Situation eine entscheidende Rolle. Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet den Glauben einer Person, mit Hilfe ihrer eigenen Kompetenzen eine Handlung selbständig und erfolgreich ausführen zu können (z. B. Bandura, 2003). Je weniger eine Person annimmt, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in kompetentes Verhalten umsetzen zu können in der Situation (geringe Selbstwirksamkeitserwartung), desto weniger motiviert wird sie sein, tatsächlich zu kommunizieren (Zorn, 1993). Auf der Handlungsebene hängt das Konzept der Selbstwirksamkeit eng mit Aspekten der Selbstregulation zusammen. Die Fähigkeit einer Person, sich affektiv und kognitiv zu regulieren, wirkt zurück auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ihr Verhalten in zukünftigen Situationen (Bandura, 1991). Eine Rolle für die erlebte Selbstwirksamkeit spielt zudem auch die Zuschreibung von Kompetenz bzw. Inkompetenz durch die Interaktionspartner im Arbeitsumfeld. Kommunikationskompetenz ist folglich kein objektives Konstrukt, sondern ein

Labeling-Phänomen, das Ergebnis eines Attributionsprozesses (Jablin & Sias, 2001). Die Zuschreibung von Kompetenz oder Inkompetenz erfolgt relativ zu anderen salienten Personen in der Organisation, nicht im Vergleich zu einem idealen Kommunikator. Dies macht wiederum die Kontextabhängigkeit des Konstrukts deutlich. Ähnliche theoretische Überlegungen finden sich bei verschiedenen Autoren zur Erklärung von Bewertungen des Führungsverhaltens eines Vorgesetzten (für einen Überblick siehe de Vries, Bakker-Pieper & Oostenveld, 2010, S. 370). Die Attribution erfolgt hier nach dem Wiedererkennungsprinzip, d. h. auf der Grundlage eines Vergleichs des wahrgenommenen Führungsverhaltens mit relevanten, kulturell universellen, impliziten Führungstheorien. Dieser Abgleich stellt die Grundlage für die Bewertung der Führung dar (z. B. Lord & Maher, 1993).

Jablin et al. (1994) haben die oben beschriebenen Annahmen sowie die ressourcenorientierte Sichtweise auf den Organisationskontext übertragen. Sie definieren Kommunikationskompetenz als „the set of abilities, henceforth, termed *resources*, which a communicator has available for use in the communication process“ (S. 125, Hervorhebungen im Original). Die Ressourcen setzen sich zusammen aus Kommunikationsfähigkeiten (skills, z. B. En- und Dekodierfähigkeit, Perspektivenübernahme) und strategischem Wissen (z. B. über angemessene Kommunikationsregeln) und werden in einem dynamischen Lernprozess angeeignet. Unter Kommunikationsperformanz hingegen fassen Jablin und Kollegen die aktuell in einer Situation gezeigten Kommunikationsverhaltensweisen, auf deren Grundlage der Interaktionspartner Rückschlüsse auf die Kompetenz des Kommunikators zieht. Sie führen außerdem den Begriff der Schwellenkompetenz ein und verstehen darunter eine kommunikative Basiskompetenz, die für die Ausübung der arbeitsbezogenen Aufgaben in einer spezifischen Organisation

nötig ist. Sie postulieren, dass die Organisationsmitglieder im Verlauf ihres Sozialisationsprozesses in der Organisation die Schwellenkompetenz erreichen und schließlich überschreiten hin zu einem elaborierten Kompetenzlevel (Jablin et al., 1994, S. 125). Die Annahme einer Schwellenkompetenz ist bei Führungskräften naheliegend. Man kann davon ausgehen, dass bestimmte Kompetenz-Aspekte vorhanden sein müssen, um überhaupt in eine Führungsposition zu gelangen. Ein Schwachpunkt an dieser Konzeptualisierung ist die Annahme der Linearität und damit der Ausschluss der Möglichkeit, dass neue Organisationsmitglieder bereits hoch kompetente Kommunikatoren sind (Payne, 2005). Positiv hervorzuheben ist jedoch die Prozess- und Entwicklungsorientierung des Modells und das damit verbundene Verständnis von Kommunikationskompetenz als kontinuierlichem Konstrukt und nicht als diskrete Variable. Jablin und Sias (2001) ergänzten 2001 in ihrem Beitrag zur organisationalen Kommunikationskompetenz den Motivationsaspekt und gehen damit mit dem Modell von Spitzberg und Cupach (1984) konform.

Ein Vorschlag, wie die drei Faktoren zusammen wirken, findet sich bei Jablin und Sias (2001), Abbildung 4 orientiert sich an diesem Vorschlag. Die Abbildung verdeutlicht die verbindende Funktion der motivationalen Faktoren zwischen den Ressourcen Wissen und Fähigkeiten sowie dem tatsächlich in einer Situation gezeigten Kommunikationsverhalten. Angenommen, eine Schulleitungsperson steht vor der Aufgabe, mit einer ihrer Lehrkräfte ein Zielvereinbarungsgespräch zu führen. Sie verfügt sowohl über ein Wissensrepertoire, wie solche Gespräche erfolgreich geführt werden können als auch über hilfreiche Fähigkeiten (z. B. aktives Zuhören, Gesprächsleitung), die sie im Gespräch grundsätzlich anwenden kann. Möglicherweise fühlt sie sich aber dennoch unsicher, da die Lehrkraft neu an ihrer Schule ist und sie bislang keine persönlichen Erfahrungen mit ihr gesammelt hat. Oder die Schulleitungsperson hatte an die-

sem Tag bereits konfliktreiche Verhandlungen mit dem Schulträger und daher eher ein Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug. Diese aktuelle Motivationslage wird beeinflussen, welche der vorhandenen Ressourcen die Schulleitungsperson im Gespräch mit der Lehrkraft abrufen und einsetzen kann und sich damit letztlich auf den Verlauf und den Erfolg des Gesprächs auswirken. Die Erfahrungen, die sie während des Gesprächs mit der Lehrkraft macht, wirken wiederum zurück auf ihre Motivation für das weitere Gespräch (Feedbackschleife M). Verläuft die Interaktion aus ihrer Sicht erfolgreich, wird die Schulleitungsperson im Verlauf des Gesprächs vermutlich zunehmend an Sicherheit gewinnen und ihr Kommunikationsverhalten verändern.

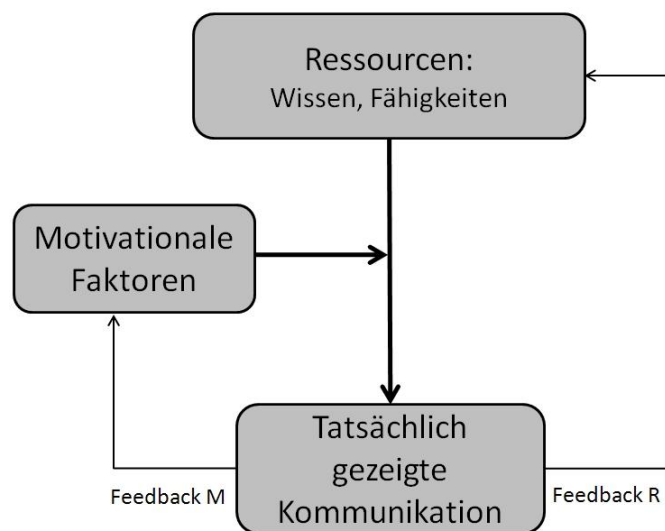


Abbildung 4. Ein ressourcenorientiertes Kommunikationskompetenz-Konzept in Anlehnung an Jablin und Sias (2001, S. 834)

Spitzberg und Cupach (1984) berichten eine Reihe von Studien, deren Ergebnisse die Bedeutung einer separaten Betrachtung von Motivation, Wissen und Fähigkeiten herausstreichen. Sie kommen zu dem Schluss, dass „The relative independence of knowledge, motivation, and skills is implied by the apparently common experience, ‘I knew what I wanted to say, but I just couldn’t seem to actually say it’“ (S. 130, Hervorhe-

bungen im Original). Auch Jablin et al. (1994) argumentieren überzeugend für eine getrennte Betrachtung der Kompetenzdimensionen und kommen zu dem Schluss, „Knowing what to do and how to do it, and acutally doing it, are quite distinct“ (S. 120).

Ich folge in meiner Forschungsarbeit daher der Konzeptualisierung von Spitzberg und Cupach (1984) sowie Jablin und Kollegen und gehe von den drei Kompetenzdimensionen Wissen, Fähigkeiten und Motivation aus.

2.3.3 Abgrenzung zu Sozialkompetenz und Managerkompetenz

Ein Begriff, dem von verschiedenen Disziplinen der Psychologie seit Jahrzehnten viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist die soziale Kompetenz (vgl. Kanning, 2005). Und mit Blick auf die einschlägige Literatur stellt sich die Frage, inwieweit das Konstrukt Kommunikationskompetenz in dem Konstrukt soziale Kompetenz aufgeht bzw. sich klar abgrenzen lässt. Die Literatur zur sozialen Kompetenz ist geprägt von der Heterogenität der theoretischen Konzepte. Es existiert bis heute keine allgemein akzeptierte Theorie und Operationalisierung, stattdessen gibt es eine Vielzahl von Taxonomien unterschiedlicher Autoren, die vorwiegend auf Plausibilitätserklärungen beruhen (Kanning, 2005) und eine bunte Mischung aus abstrakten (z. B. Wertepluralismus) und konkreten (z. B. Zuhören) Begriffen darstellen. Einigkeit herrscht darüber, dass soziale Kompetenz ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt, so dass häufig eher im Plural von sozialen Kompetenzen gesprochen wird. Über die Anzahl und den Inhalt der Dimensionen konnte bislang jedoch kein Konsens gefunden werden. In verschiedenen Systematisierungen der Taxonomien (z. B. Huffcutt, Conway, Roth & Stone, 2001; Kanning, 2002) findet sich Kommunikationsfähigkeit als einer von mehreren Faktoren wieder. Darüber hinaus fällt auf, dass Aspekte von Kommunikationskompetenz bei vie-

len der aufgeführten Kategorien implizit eine Rolle spielen (z. B. Zuhören, Durchsetzungsfähigkeit), da die Beschreibungen entweder klar kommunikationsbasiert sind (z. B. Zuhören, vgl. Scherp, 2010) oder die beschriebenen Aspekte sich auf der Verhaltensebene durch Kommunikation manifestieren (z. B. Konfliktbereitschaft: „Ich liebe es, mit anderen Menschen kontrovers zu diskutieren“, vgl. Scherp, 2010). In der Beschreibung dessen, was in Bezug auf die Konzeptualisierung von sozialen Kompetenzen wichtig ist, finden sich einige Überschneidungen zu den Überlegungen der Kommunikationskompetenz-Forschung, z. B. hinsichtlich Kontextspezifität und Bedeutung der Fremdwahrnehmung (z. B. Kanning, 2005). Die eigentliche Definition von sozialer Kompetenz ist jedoch sehr breit gefasst und unterscheidet zwischen sozialer Kompetenz als Potenzial und sozial kompetentem Verhalten als Umsetzung des Potenzials in einer konkreten Interaktion (Kanning, 2005). Motivationale Aspekte werden in der Kompetenzdefinition nicht berücksichtigt. Insgesamt liefert die Forschung zur Sozialkompetenz deutliche Hinweise auf die Relevanz kommunikativer Aspekte für die Sozialkompetenz und spricht m. E. für eine klare Herausstellung von Kommunikationskompetenz als eigener Dimension innerhalb der sozialen Kompetenzen.

Im Kontext von Führung ist darüber hinaus die Gegenüberstellung und Abgrenzung von Kommunikationskompetenz und einer allgemeinen Managerkompetenz interessant. Boyatzis (1982) kommt zu dem Schluss, dass „certain activities, such as communicating . . . are essential tasks involved in the performance of each of the five basic functions of management“ (S. 235). Als Basisfunktionen benennt er Planen, Organisieren, Kontrollieren, Motivieren und Koordinieren. Jablin und Kollegen (1994) fügen hinzu, dass Kommunikationsfähigkeiten in mindestens vier der sechs von Boyatzis identifizierten Makrokompetenz-Cluster eine wichtige Rolle spielen, und zwar bei Ziel- und Handlungsmanagement, Führung, Human Resources Management und Anweisung

von Mitarbeitern (S. 118). Gleichzeitig bemängeln sie die Theorielosigkeit der Forschung zu Managerkompetenz und die Beschränkung von Kommunikationskompetenz in diesem Rahmen auf Verhaltensaspekte ohne Berücksichtigung weiterer Dimensionen. Sie plädieren daher für eine separate Konzeptualisierung von Kommunikationskompetenz bei Managern und die Erforschung ihrer Bedeutung.

Die bisherigen Abschnitte von Kapitel 2 verfolgten das Ziel, einen Überblick über wichtige Ansätze der personalisierten Führung sowie der Kommunikationskompetenz zu geben und eine begründete Auswahl aus beiden Bereichen zu treffen, um damit an der Entwicklung eines Rahmenmodells und eines Messinstruments weiterarbeiten zu können. Die Wahl fiel auf den mehrdimensionalen Ansatz der Theorie der Führungsdyaden (LMX) von Liden und Maslyn (1998) und auf die ebenfalls mehrdimensionale Konzeption von Kommunikationskompetenz nach Spitzberg und Cupach (1984) sowie Jablin und Kollegen (1994) bzw. Jablin und Sias (2001). Im folgenden Unterkapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, wie es bislang um Forschungsaktivitäten an der Schnittstelle Führung und Kommunikation bestellt ist und welche Hinweise sich in beiden Forschungsbereichen auf Zusammenhänge zwischen den Konstrukten finden.

2.4 Hinweise auf die Nähe zwischen Führung und Kommunikation

2.4.1 Verbale Hinweise in Zitaten, Definitionen und Itemformulierungen

Sowohl in der Literatur zur Führungsforschung als auch zur Kommunikationsforschung gibt es eine Vielzahl von Hinweisen, dass die Beziehung zwischen Führung und Kommunikation als bedeutsam wahrgenommen wird. Während Führungsforscher die besondere Bedeutung von Kommunikation für verschiedene Führungstätigkeiten betonen (vgl. z. B. Mohr & Wolfram, 2008; Titscher, 1995; Torjus, Tartler & Liepmann,

2004), diskutieren Kommunikationsforscher, ob Kommunikation den entscheidenden Anteil von Führung ausmacht oder gar Führung mit Kommunikation gleichgesetzt werden könne (vgl. z. B. de Vries et al., 2010; Macik-Frey, 2007). Darüber hinaus finden sich konkrete Vorschläge für eine Integration beider Konzepte. So schlagen beispielsweise Fix und Sias (2006) vor, kommunikative Ressourcen in die Theorie der Führungsdynaden von Graen und Uhl-Bien (1995) einzubinden (Beispiel-Zitate siehe Tabelle 2).

Tabelle 2.

Beispiel-Zitate aus der Literatur zur Führungs- und Kommunikationsforschung

Zitat	Autor(inn)en
The first function of an executive is to develop and maintain a system of communication.	Barnard (1938, S. 226)
The importance of the role of communication is evident when leaders carry out activities such as communicating goals to their followers, clarifying standards of fulfillment, giving feedback etc. [...].	Mohr & Wolfram (2008, S. 5)
Führungskräften kommt eine besondere Rolle in Kommunikationsprozessen zu. Sie [...] sind für die Gestaltung der Kommunikationswege mitverantwortlich.	Torjus, Tartler & Liepmann (2004, S. 272)
Ein wesentliches Merkmal der personalen Führung ist die unmittelbare Kommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeiter.“	Felfe & Liepmann (2008, S. 59)
„Leadership emerges in the process of human interaction and is enacted through communication.	Barge (1994, S. 21)
[...] the exercise of leadership is dependent upon the possession of specific communication competencies (or skills).	Barge & Hirokawa (1989, S. 172)
Leadership = Communication?	de Vries, Bakker-Pieper & Oostenveld (2010, S. 1)
Findings suggest communicative resources [...] might be included in the LMX typology.	Fix & Sias (2006, S. 41)
Communication is viewed as more than a technique or component of leadership, but rather the essence of leadership.	Macik-Frey (2007, S. 4)

Hinweise in Definitionen

Hinweise auf die Nähe zwischen Führung und Kommunikation finden sich immer wieder auch in Definitionen zum Konstrukt Führung. Exemplarisch seien an dieser Stelle drei Definitionen herausgegriffen. Nach Baumgarten (1977) ist Führung „jede

zielbezogene, interpersonelle Verhaltensbeeinflussung mit Hilfe von Kommunikationsprozessen“ (S. 9; vgl. auch Zitat in Kapitel 2.2.1 nach Rosenstiel, 2006). Weinert (1998) schreibt in seiner Definition „Die Feststellung über den Prozess des Führens beinhaltet demnach, [...] dass dem Konzept der Kommunikation erhöhte Bedeutung zukommt“ (S. 419f.). Und mit einem mehr interdisziplinären Fokus definieren Hackman (Führungsforscher) und Johnson (Kommunikationswissenschaftler) (2009) „Leadership is human (symbolic) communication, which modifies the attitudes and behaviors of others in order to meet shared group goals and needs“ (S. 11).

Hinweise in Erhebungsinstrumenten

Wirft man einen Blick auf die Erhebungsinstrumente, die in der Führungs- oder der Kommunikationsforschung zum Einsatz kommen, fällt ebenfalls die Schnittmenge ins Auge. Tabelle 3 listet einschlägige Erhebungsinstrumente aus der Führungsforschung (Nr. 1-8) auf, deren zugrundeliegende Führungsansätze in Kapitel 2.2 besprochen wurden. Bei all diesen Instrumenten fällt auf, dass sie kommunikationsbasierte Items enthalten. Gleichzeitig existiert weder eine Subskala zur Führungskommunikation noch werden theoretische Annahmen über das Konstrukt Kommunikationskompetenz von Führungskräften getroffen.

Darüber hinaus entstanden in den letzten Jahren zwei Messinstrumente zur Erfassung des verbalen Führungsverhaltens (VFV-MA, Mohr, Wolfram, Schyns & Paul, 2007) sowie der Führungskommunikationsqualität (FKA-MA, Mohr, Wolfram, Schyns, Paul & Günster, 2007) als Nebenprodukte der Führungsforschung. Diese Skalen können als erste Ansätze verstanden werden, die Bedeutung von Kommunikation in Bezug auf

Führung zu explizieren. Was ihnen bislang noch fehlt, ist eine theoretische Fundierung sowie eine umfassende Abbildung des Konstrukts Kommunikationskompetenz.

Instrumente aus der Kommunikationsforschung (siehe Tabelle 3, Nr. 11-14) erheben in der Regel verschiedene Ebenen und Aspekte der Organisationskommunikation, die Kommunikation der Führungskraft wird als ein Teilaspekt miterfasst.

Was diesen Instrumenten fehlt, sind explizite Annahmen über das Konstrukt Führung. Eine Ausnahme bildet der Perceived Leadership Communication Questionnaire (PLCQ, siehe Tabelle 3, Nr. 15), der das Ergebnis erster Bemühungen einer Verknüpfung von Führungstheorie und Kommunikation darstellt.

Welchen Mehrwert spezifische Instrumente zur Erhebung von Führungskommunikation gegenüber den bestehenden Führungsinstrumenten haben können, kommt bei de Vries et al. (2010) zum Ausdruck:

A practical limitation of the use of leadership styles, such as charismatic leadership, instead of communication style measures, is that the leadership styles do not offer conceptual insights into the underlying (communicative) behavioral acts that take place in the interaction between the leader and the led. (S. 377)

Analoges gilt in Bezug auf die Instrumente zur Erfassung der Organisationskommunikation und unterstreicht die Bedeutung eines spezifischen, theoretisch fundierten Messinstruments.

Einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Bedeutung von Führungskommunikation gibt das folgende Unterkapitel.

Tabelle 3.

Auswahl relevanter Instrumente aus der Führungs- und Kommunikationsforschung mit Beispielen kommunikationsbasierter Items.

Nr.	Erhebungsinstrument	Autor/-en	Beispiel-Item
1	Leader-Behavior-Description-Questionnaire (LBDQ XII)	Stogdill (1963)	„Argues persuasively from his/her point of view“
2	Empowering Leadership Questionnaire (ELQ)	Arnold, Arad, Rhoades und Drasgow (2000)	„Explains rules and expectations to my work group“
3	Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5x)	Bass und Avolio (1990), dt. Version von Felde (2006b)	„...spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.“
4	Transformational Leadership Inventory (TLI)	Podsakoff, MacKenzie und Bommer (1996), dt. Version von Heinitz und Rowold (2007)	„...gibt mir immer eine positive Rückmeldung, wenn ich gute Leistungen erbringe.“ „...lobt mich, wenn meine Arbeit besser ist als das Mittelmaß.“
5	Conger-Kanungo-Scale (CKS)	Conger und Kanungo (1994)	„Often expresses personal concern for the needs and feelings of other members of the organization“
6	Rafferty-Griffin-Scale (RGS)	Rafferty und Griffin (2004)	„Says things that make employees proud to be a part of this organization“
7	mehrdimensionaler LMX (LMX-MDM)	Liden und Maslyn (1998), dt. Version von Paul und Schyns (2007)	„Mein/e Vorgesetzte/r würde mich verteidigen, wenn ich von anderen angegriffen würde.“
8	Führungsbeziehungsqualität – Version für Mitarbeiter/-innen (FBQ-MA)	Wolfram und Mohr (2007)	„Nach Fehlern muntert mich mein/e Vorgesetzte/r auf.“
9	Verbales Führungsverhalten – Version für Mitarbeiter/-innen (VFV-MA)	Mohr, Wolfram, Schyns und Paul (2007)	
10	Führungskommunikationsqualität – Version für Mitarbeiter/-innen (FKQ-MA)	Mohr, Wolfram, Schyns, Paul und Günster (2007)	
11	Organizational Communication Questionnaire (OCQ)	Roberts und O'Reilly (1974)	
12	Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen (KOMMINO)	Sperka und Rószka (2007)	
13	Communicator Competence Questionnaire (CCQ)	Monge und Bachman (1981)	
14	Communication Satisfaction Questionnaire (CSQ)	Downs und Hazen (1977)	
15	Perceived Leadership Communication Questionnaire (PLCQ)	Schneider, Maier, Lovrekovic und Retzbach (under review)	

Anmerkung. Da die Instrumente 9-15 explizit kommunikative Aspekte erfassen sollen, werden für sie keine Beispielitems berichtet.

2.4.2 Empirische Forschungsergebnisse

Führungskommunikation und Outcome-Variablen

Es gibt eine Reihe von Studien, die Zusammenhänge zwischen Führungskommunikation und verschiedenen Outcome-Variablen untersuchen. Am häufigsten wird der Einfluss auf Arbeitszufriedenheit, Commitment und Arbeitsleistung der Mitarbeiter/-innen untersucht. Führungskommunikation wird dabei stets unterschiedlich operationalisiert, häufig wird nur ein einzelner Aspekt herangezogen wie z. B. Offenheit der Kommunikation (Burke & Wilcox, 1969), motivierendes Sprechen (Mayfield, Mayfield & Kopf, 1995; 1998) oder die Häufigkeit von Feedbackgesprächen (O'Reilly & Anderson, 1980) oder es werden Items aus verschiedenen Skalen zusammengestellt, deren Inhalte für die untersuchten Outcome-Variablen intuitiv relevant erscheinen (vgl. van Vuuren, de Jong & Seydel, 2007). Manchmal wird Führungskommunikation auch als Zufriedenheit der Mitarbeiter mit der Kommunikation ihres Vorgesetzten operationalisiert (z. B. Clampitt & Downs, 1993; Tsai, Chuang & Hsieh, 2009) und somit mehr als ein Ergebnis denn als Bewertung der Führungskommunikation.

Vereinzelt existieren auch Studien, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Führungsansätzen oder -stilen und Führungskommunikation sowie Outcome-Variablen untersuchen (zu Führungsansätzen siehe ausführlich Kapitel 2.2). So fand beispielsweise Waldherr (2008) hohe Zusammenhänge zwischen dem Kommunikationsstil der Führungskraft und der Qualität der Austauschbeziehung (LMX) sowie der Zufriedenheit mit der Kommunikation des Vorgesetzten. Die Ergebnisse von de Vries et al. (2010) gehen in eine ähnliche Richtung. Sie fanden heraus, dass insbesondere charismatische und mitarbeiterorientierte Führung überwiegend auf Kommunikationssti-

len basieren, was für die aufgabenorientierte Führung nicht zutrifft. In ihrer Untersuchung wirkte der Führungsstil zudem als Mediator zwischen dem Kommunikationsstil und den Outcome-Variablen Zufriedenheit mit der Führungskraft, Team-Commitment und wahrgenommene Führungsleistung. Einen ausführlichen Überblick über den Forschungsstand liefern Schneider und Retzbach (2012) sowie Yrle, Hartman und Galle (2002).

Das Problem der allermeisten Studien in diesem Forschungsbereich, insbesondere aber in der Führungsforschung, ist das querschnittliche Untersuchungsdesign, das keine Aussagen über die Richtung der gefundenen Einflüsse zulässt. Die Frage, ob die Qualität der Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung durch die Kommunikation des Vorgesetzten beeinflusst wird oder doch die LMX-Qualität die Kommunikation beeinflusst (z. B. Mueller & Lee, 2002), bleibt daher unbeantwortet, bis experimentelle oder längsschnittliche Studien darüber weiteren Aufschluss geben.

Kommunikationskompetenz, Führungstheorien und Outcome-Variablen

Es existieren bislang wenige Studien, die explizit die Kommunikationskompetenz von Führungskräften und psychologische Führungstheorien verknüpfen bzw. deren enge Verbindung verdeutlichen. Untersucht wird der Zusammenhang zwischen verschiedenen Führungsansätzen und Kommunikationskompetenz sowie gegebenenfalls Outcome-Variablen. Die transformationale Führung wird dabei am häufigsten als Führungskonstrukt herangezogen, aber auch die beiden Führungsverhaltensdimensionen Consideration und Initiating Structure sowie die LMX-Theorie kommen zum Einsatz. Kommunikationskompetenz wird stets unterschiedlich operationalisiert und es werden auch jeweils unterschiedliche Messinstrumente herangezogen, die meist nur

den Teilaspekt der Fähigkeiten abbilden. Eine Ausnahme stellt diesbezüglich die Studie von Payne (2005) dar. Payne entwickelt für alle drei Dimensionen Items, die an den Organisationskontext angepasst sind. Leider sind die Items nicht publiziert. Die Studie verdeutlicht jedoch den Nutzen einer multidimensionalen Konzeptualisierung von Kommunikationskompetenz, indem sie eine differenzierte Betrachtung der Einflüsse von Kommunikationskompetenz-Aspekten von Führungskräften und Mitarbeiter(inne)n ermöglicht.

Wird die Beziehung zwischen Kommunikationskompetenz und Führungsansätzen untersucht, ist Kommunikationskompetenz entweder abhängige Variable (Flauto, 1999; Madlock, 2008) oder unabhängige Variable (Macik-Frey, 2007). Ein interessantes Ergebnis bei Flauto war, dass die Qualität der Führungsdyade im Vergleich zur transformationalen (zweitbesten Prädiktor) und zur transaktionalen Führung am meisten Varianz der wahrgenommenen Kommunikationskompetenz von Führungskräften erklären konnte. Dies stützt noch einmal die Entscheidung, die LMX-Theorie für die vorliegende Forschungsarbeit heranzuziehen. Auch zeigte sich in dieser Studie, dass Mitarbeiter/-innen in qualitativ hochwertigen Führungsdyaden ihre Führungskraft auch als hoch kommunikationskompetent einstufen. Bei Madlock (2008) konnte mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten (Consideration) wesentlich mehr Varianz der Kommunikationskompetenz aufklären als aufgabenorientiertes Führungsverhalten (Initiating Structure). Auch Macik-Frey (2007) postuliert in ihrer Forschungsarbeit, dass interpersonale Kommunikationskompetenz unabdingbare Grundlage und zentrales Element für die Realisierung effektiver Führung ist. Sie betrachtet Kommunikationskompetenz als die unabhängige Variable und kommt zu dem Ergebnis, dass Kommunikationskompetenz 66 Prozent der Varianz der transformationalen Führung erklären kann. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Jones (2006) in ihrer Studie. Die Be-

sonderheit bei der Studie von Jones ist, dass sie, soweit mir bekannt, die einzige Studie ist, die den Zusammenhang zwischen Kommunikationskompetenz und Führung anhand der Zielgruppe Schulleiter/-innen untersucht. Da es sich in allen beschriebenen Studien um Querschnitt-Designs handelt, sind keine abschließenden Aussagen über die tatsächliche Einflussrichtung möglich. Die Studien liefern jedoch empirische Belege für die postulierte Nähe zwischen Kommunikation(skompetenz) und Führung.

Einige Studien untersuchen auch die Zusammenhänge zwischen der Kommunikationskompetenz von Führungskräften und verschiedenen Outcome-Variablen. Die Ergebnisse liefern Hinweise, dass durch die Kommunikationskompetenz der Führungskraft die Zufriedenheit der Mitarbeiter/-innen mit ihrer Führungskraft (Macik-Frey, 2007), die allgemeine Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/-innen und deren Kommunikationszufriedenheit (Madlock, 2008) vorhergesagt werden können. Für andere Variablen wie das Organizational Citizenship Behavior (OCB) und die Arbeitsleistung der Mitarbeiter/-innen wurden hingegen keine signifikanten Zusammenhänge gefunden. Ein weiteres interessantes Ergebnis in der Studie von Payne (2005) war, dass hochleistende Vorgesetzte nicht kommunikationskompetenter waren als niedrigleistende. Vorgesetzte unterschieden sich in ihrer Kommunikationskompetenz von den Mitarbeiter(inne)n lediglich auf der Motivationsdimension, sie waren gesprächsfreudiger und motivierter, Empathie zu zeigen. Unabhängig von einer Führungsposition hatten in der Studie Hochleister mehr Motivation, ihr Kommunikationsverhalten an die Gesprächssituation anzupassen, waren empathischer, anpassungsfähiger und zeigten ein besseres Interaktionsmanagement. Ein Effekt zeigte sich hier also mehr in Bezug auf die Arbeitsleistung der Personen generell, nicht aber in Bezug auf die Leitungsfunktion. Auch hier gelten die oben getroffenen Einschränkungen hinsichtlich Annahmen der Kausalität. Gleichwohl liefern die Ergebnisse wertvolle Hinweise für die Konzep-

tualisierung eines Rahmenmodells der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften, speziell für relevante Ergebnisvariablen.

Die Ergebnisse der vorgestellten Forschungsarbeiten belegen zum einen die Nähe zwischen Kommunikation(skompetenz) und Führung sowie wichtigen organisationspsychologischen Variablen. Sie können als Ausgangslage dienen, um bislang unberücksichtigten Aspekte (in erster Linie motivationale Aspekte) des Konstrukts Kommunikationskompetenz zu integrieren und empirisch mit zu überprüfen. Zudem fällt auf, dass in der Schulleitungsforschung das Thema Kommunikationskompetenz von Führungskräften bislang so gut wie keine Rolle spielt. Die in den Studien eingesetzten Messinstrumente erscheinen aus der Perspektive des vorliegenden Dissertationsvorhabens als wenig geeignet, um Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen adäquat zu erheben. Selbst wenn die Autoren, wie im Falle von Madlock (2008), ein mehrdimensionales Kompetenzkonstrukt theoretisch zugrunde legen, messen die Befragungsinstrumente lediglich unidimensional. So beschränkt sich z. B. der von Madlock ebenso wie von Flauto (1999) eingesetzte Communicator Competence Questionnaire (CCQ; Monge et al., 1981) auf die Erfassung von En- und Dekodierfähigkeiten, der von Jones (2006) verwendete Audit of Administrator Communication (AAC; Valentine, 1981) fragt ebenso wie der von Macik-Frey (2007) eingesetzte Interpersonal Communication Competence Questionnaire (ICCS; Rubin & Martin, 1994) ausschließlich Kommunikationsfähigkeiten ab. Der ICCS wird darüber hinaus von anderen Autoren (z. B. Spitzberg, 2003) in Bezug auf die Testkonstruktion kritisiert, da seine Items induktiv aus Lehrbüchern über Kommunikation entwickelt wurden; Angaben zur Konstruktvalidität fehlen bislang völlig, auch beziehen sich die Items inhaltlich nicht auf den Organisationskontext. Eine Besonderheit des von Jones (2006) eingesetzten AAC besteht weiterhin darin, dass er explizit in Anlehnung an das Konzept der trans-

formationalen Führung entwickelt wurde, während das vorliegende Dissertationsvorhaben seinen Fokus auf die Theorie der Führungsdyaden legt, die auf der Ebene der Mitarbeiter-Vorgesetzten-Interaktion für die Verknüpfung mit Kommunikationskompetenz besonders geeignet scheint.

2.4.3 Schlussfolgerungen für die Forschungsarbeit

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, woran es dem Forschungsfeld der Führungskommunikation im schulischen Kontext bislang mangelt: Zum einen fehlt ein valides und reliables Messinstrument, das in der Lage ist, Kommunikationskompetenz von Schulleiter/-innen umfassend zu erheben und dabei dort ansetzt, wo die meisten kommunikationsbasierten Interaktionsprozesse zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter(inne)n ablaufen, nämlich an der Dyade Schulleitungsperson–Lehrkraft. Solch ein Messinstrument zu entwickeln ist eine Aufgabe des vorliegenden Dissertationsvorhabens. Zum anderen macht die große Variationsbreite der den Studien zugrunde gelegten Konzepte für Kommunikationskompetenz und Führung deutlich, dass ein umfassendes Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von (schulischen) Führungskräften nach wie vor fehlt. Kapitel 3 ist daher der Aufgabe gewidmet, einen Vorschlag für ein solches Rahmenmodell vorzustellen. Dabei werden die in Kapitel 2 gewählten theoretischen Konzepte und die Erkenntnisse aus den bisherigen Forschungsergebnissen integriert und das Rahmenmodell an einem Beispiel ausführlich erläutert.

3. Ein Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften

Absent theoretical grounding, we are left without a road map to the often bewildering range of activities associated with communicative competence.

(Wilson & Sabee, 2003, S. 5)

Ein allgemeines Kommunikationsprozessmodell

Welchen Nutzen ein kommunikationsbasiertes Führungsmodell für Forschung und Praxis haben kann, wird in einem Zitat von Barge und Hirokawa (1989) treffend zusammengefasst: „The benefits of a communication competency model of leadership can be realized in its ability to explain and predict what types of communicative skills are required to manage the complexity of group situations“ (S. 185). Die Autoren plädieren in Bezug auf die Führung von Gruppen für einen kommunikationskompetenzbasierten Führungsansatz und argumentieren, dass das Ausüben von Führung auf Interaktions- und Kommunikationsprozessen basiert und kommunikative Fähigkeiten dafür die wichtigsten Hilfsmittel darstellen. Barge und Hirokawa fokussieren an dieser Stelle zwar speziell die Führung von Gruppen, ihre Aussage lässt sich jedoch auf Interaktionen auf anderen Ebenen übertragen, denen sich Führungskräfte gegenübersehen. Über die von Barge und Hirokawa gestellte Frage nach den notwendigen skills (im hier vertretenen Verständnis aufgesplittet in die Aspekte Wissen, Fähigkeiten und Motivation) hinaus, sollte ein Rahmenmodell auch Erklärungen anbieten, welche Kontextfaktoren die Interaktion zwischen Schulleitungsperson und Lehrkraft beeinflussen und welche Auswirkungen der Verlauf der Interaktion für beide und für die Organisation

hat. Ein Modell, das sich als Ausgangsbasis für solch ein theoretisches Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen anbietet, ist das bereits in Kapitel 2.3.2 angesprochene allgemeine Kommunikationsprozessmodell von Jablin et al. (1994) (siehe Abbildung 5). Es bildet Antezedenzen und Konsequenzen der interpersonalen Kommunikation im Organisationskontext ab und berücksichtigt eine Reihe von Moderatorvariablen, welche die Kontextabhängigkeit und Dynamik von Kommunikationskompetenz noch einmal verdeutlichen. Jablin und Kollegen übertragen für ihr Modell den größtmöglichen Konsens zwischen unterschiedlichen Ansätzen zur Konzeptualisierung von Kommunikationskompetenz auf den Organisationskontext und ermöglichen damit die Analyse des Kommunikationsprozesses auf verschiedenen Ebenen einer Organisation (Dyade, Gruppe, Organisation). Diese Stärken des Modells sind gleichzeitig aber auch seine Schwächen. Da das Modell für verschiedene Analyseebenen anwendbar sein soll, bleiben einzelne Komponenten zu abstrakt, um empirisch überprüfbar Hypothesen oder Prognosen ableiten zu können (vgl. Schneider & Maier, 2007). Wählt man z. B. das Individuum als Analyseeinheit und betrachtet Partei A und B als Führungdyade im Sinne der LMX-Theorie, so spielen auf dieser Ebene neben den Kompetenzressourcen sicherlich auch Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle für den weiteren Kommunikationsprozess. Auch bleiben die Kausalrichtungen fragwürdig. So liegt z. B. die Vermutung nahe, dass auch die beteiligten Personen Einfluss auf die Moderatorvariablen nehmen, indem sie beispielsweise die Organisation, für die sie arbeiten, aktiv auswählen und Kultur und Normen sowie ihre Beziehungsgeschichte mitgestalten (Schneider & Maier, 2007). Im Bereich der Kompetenzressourcen fehlt die Motivation als wichtige Dimension des Kommunikationskompetenzkonstrukts².

² Jablin und Sias (2001, S. 835) ergänzten 2001 in ihrem Beitrag zur organisationalen Kommunikationskompetenz den Motivationsaspekt.

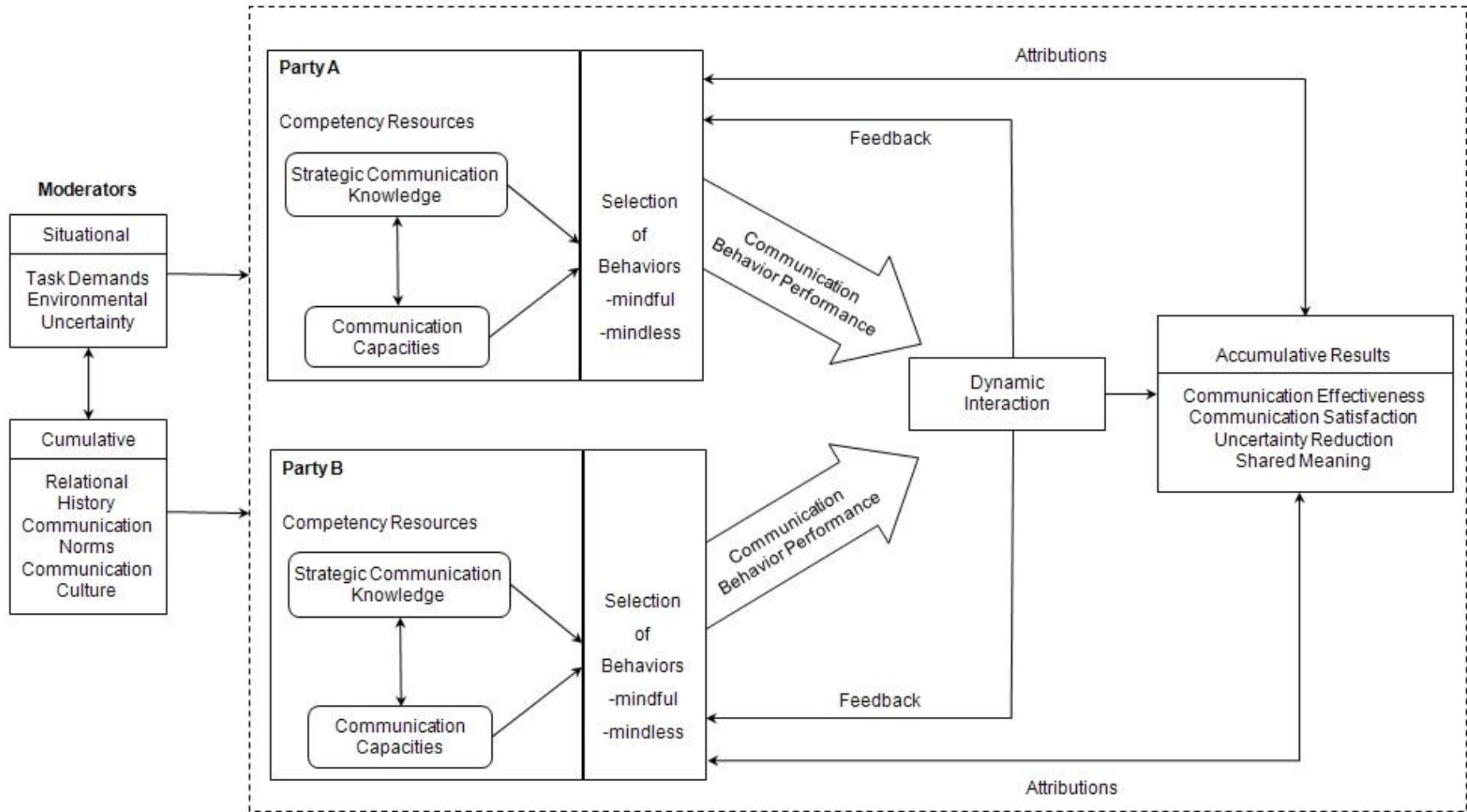


Abbildung 5. Communication Competency, Performance, and Effectiveness (Modell nach Jablin et al., 1994, S. 127).

Für das Anliegen dieser Forschungsarbeit wurde das Modell daher in folgenden Bereichen wesentlich weiterentwickelt: Da bei mir der Fokus auf der Analyseeinheit der Führungskraft-Mitarbeiter-Dyade und der dort stattfindenden Führungskommunikation liegt, wird das Modell um die Theorie der Führungsdyaden erweitert. Die Gründe für die Wahl der LMX-Theorie wurden in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich erläutert. Die empirischen Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen der Führungskommunikation und verschiedenen Outcome-Variablen (z. B. Arbeitszufriedenheit, Commitment), die in Kapitel 2.4.2 beschrieben wurden, werden ebenfalls ins Modell aufgenommen, um die Ableitung und Überprüfung von Forschungshypothesen zu ermöglichen. Auch werden einige Annahmen über Kausalrichtungen modifiziert.

Das auf diese Weise entstandene integrative Rahmenmodell (siehe Abbildung 6) wird im Folgenden anhand einer klassischen Interaktionssituation zwischen Schulleiter/-in und Lehrkraft vorgestellt und näher erläutert. Die Ziffern in Klammern verweisen dabei jeweils auf die entsprechenden Teile im Modell und finden sich in der Abbildung 6 wieder.

In einem mittelgroßen städtischen Gymnasium führt der Schulleiter regelmäßig im Frühjahr Mitarbeitergespräche mit seinen Lehrkräften und bespricht dabei unter anderem die Einsatzwünsche und -möglichkeiten für das folgende Schuljahr. Ziel des Schulleiters ist es, eine Lehrkraft für den Gemeinschaftskundeunterricht in einer schwierigen 8. Klasse zu gewinnen, die sich bereits einen schlechten Ruf im Kollegium erworben hat und für die er dringend Fachlehrkräfte benötigt. Im Gegenzug möchte er ihr das Amt der Klassenlehrkraft in einer der neuen 5. Klassen anbieten, er weiß, dass diese Aufgabe für die Lehrkraft attraktiv ist. Der Schulleiter verfügt über seinen individuellen Pool an Kommunikationskompetenz-Ressourcen (1), so hat er z. B. die Fähigkeit, seine Gedanken klar und präzise darzustellen. Er hat Informationen über die

beruflichen Wünsche und die Stärken der Lehrkraft sowie entsprechende Argumente, mit denen er auf Fragen der Lehrkraft reagieren kann. Außerdem hat er strategisches Wissen darüber, wie er diese Argumente und Informationen vorbringen kann, ohne für die Lehrkraft bedrohlich zu wirken. Mitbestimmt wird die tatsächlich stattfindende Kommunikation zwischen Schulleiter und Lehrkraft durch motivationale Faktoren (2) wie z. B. soziale Unsicherheit und die aktuelle Kommunikationsbereitschaft des Schulleiters. Gab es z. B. vor kurzem einen Konflikt zwischen ihm und der Lehrkraft, so fühlt er sich möglicherweise unsicher und würde das Gespräch am liebsten vermeiden. Diese Unsicherheit kann sich auf das Gespräch auswirken, indem der Schulleiter mehr als sonst damit beschäftigt ist, sein eigenes Gesprächsverhalten zu beobachten anstatt sich auf die Sichtweise der Lehrkraft einzulassen. Die Erfahrungen, die beide Seiten in dieser dyadischen Interaktion (3) machen, wirken im Sinne einer Rückkopplungsschleife (4) zurück auf ihre Motivation für zukünftige Gespräche sowie für die Verbesserung der eigenen Kommunikationskompetenz. Darüber hinaus werden im Gespräch Wissen und Fähigkeiten erworben, die als Ressourcen für zukünftige Gespräche zur Verfügung stehen. Als Ergebnis der Interaktion kommt es im Idealfall zu einem gemeinsamen Verständnis der besprochenen Situation, die Lehrkraft sieht den Bedarf des Schulleiters und das Entgegenkommen in Bezug auf ihren Wunsch, eine 5. Klasse zu übernehmen. Der Schulleiter hat sein Ziel erreicht und beide Seiten sind zufrieden damit, wie das Gespräch verlaufen ist³. Bei der Lehrkraft wird durch den positiven Gesprächsverlauf der Respekt vor dem Wissen und der fachlichen Kompetenz des Vorgesetzten gefördert. Gleichzeitig führt er dazu, dass dem Gesprächspartner Kommunikationskompe-

³ Eine Studie von Spitzberg und Hecht (1984) liefert Hinweise, dass Aspekte der Kommunikationskompetenz (v. a. other-orientation, Interaktionsmanagement) auf beiden Seiten der Dyade zur Kommunikationszufriedenheit beitragen kann (S. 588). Hoch ausgeprägte Fähigkeiten im Interaktionsmanagement führen vermutlich zu einer gerechten Verteilung von Sprechanteilen und damit zu einem effektiven und emotional befriedigenden Gesprächsverlauf.

tenz zugeschrieben wird (5). Insgesamt trägt so der Gesprächsverlauf zu einer qualitativ hochwertigen Arbeitsbeziehung zwischen Schulleiter und Lehrkraft bei (6). Auch das eigene Gesprächsverhalten wird beurteilt und führt zu Attributionen über Kompetenz bzw. Inkompetenz (7). Diese Rückkopplungsschleifen ermöglichen Lern- und Adaptationsprozesse. Beispielsweise kann der Schulleiter aus den Reaktionen der Lehrkraft schließen, wie sie seinen Vorschlägen gegenübersteht und sein aktuelles und zukünftiges Kommunikationsverhalten entsprechend anpassen. Wahrgenommene Defizite im Kommunikationsverhalten können die Intention fördern, Weiterbildungsaktivitäten zu entwickeln. Der gesamte Kommunikationsprozess wird durch verschiedene Kontextvariablen moderiert (8). So beeinflussen beispielsweise die Arbeitsanforderung und die Beziehungsgeschichte der Gesprächspartner, ob es zu einer automatisierten oder zu einer überlegten Auswahl von Verhaltensweisen kommt (9).

Handelt es sich um eine Routinesituation für den Schulleiter oder ist die Beziehung zur Lehrkraft stabil und unbelastet, wird der Schulleiter eher auf automatisierte Handlungsmuster zurückgreifen als bei konflikthafter Themen oder während der Kennenlern-Phase mit einer neuen Lehrkraft. Auch der auf beiden Seiten ablaufende Attributionsprozess wird moderiert durch Beziehungsfaktoren wie z. B. wahrgenommene Ähnlichkeit und Sympathie. Werte und Normen können als Teil der Organisationskultur die Entwicklung der Qualität der Austauschbeziehung beeinflussen (vgl. auch LMX-Theorie Kapitel 2.2.3). Die Beeinflussung findet wechselseitig statt (10), Schulleiter und Lehrkraft gestalten den Kontext aktiv mit, indem sich z. B. ihre Arbeitsbeziehung durch die Interaktion kontinuierlich verändert oder indem sie ihren Teil zur Schulkultur beitragen. Die Kontextvariablen haben entscheidenden Einfluss darauf, welches Kommunikationsverhalten in einer Interaktionssituation als angemessen wahrgenommen wird.

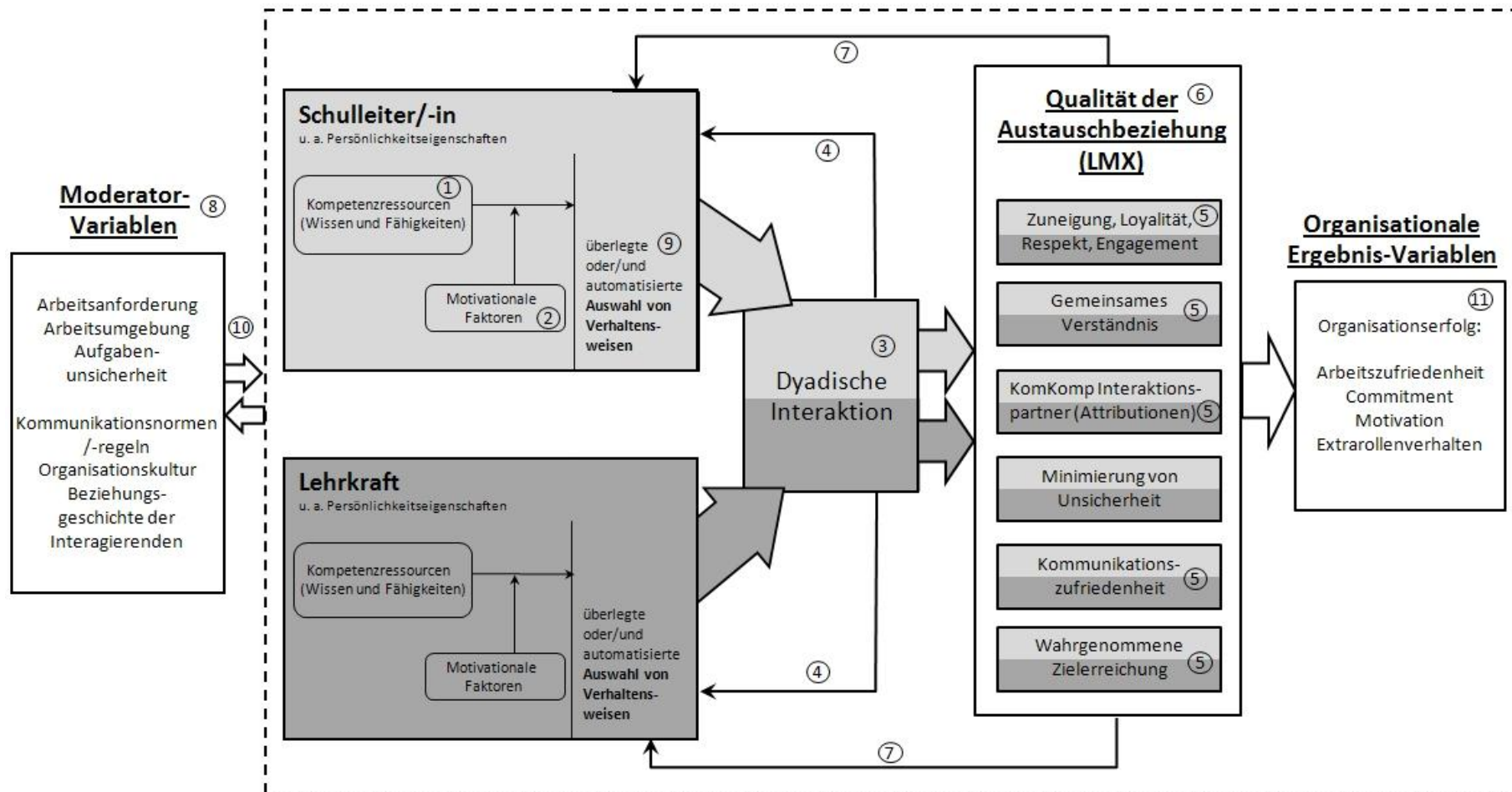


Abbildung 6. Integratives Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften

Die Qualität der dyadischen Interaktion zwischen Schulleiter und Lehrkraft wirkt sich schließlich auch auf Variablen wie die Arbeitszufriedenheit, das Commitment, die Motivation und Extrarollenverhalten aus, die zum Organisationserfolg beitragen (11) (von Rosenstiel, Molt, Rüttinger & von Salisch, 2005). Gelingt es dem Schulleiter im Beispiel, seine Lehrkraft von der Notwendigkeit seiner Planung sowie den Vorteilen für sie selbst zu überzeugen, kann das die Arbeitszufriedenheit und das Leistungsverhalten der Lehrkraft positiv beeinflussen, weil sie die Sinnhaftigkeit des Kompromisses nachvollziehen kann und zudem ihre Wünsche berücksichtigt findet. Der Schulleiter hat damit erfolgreiches Führungshandeln gezeigt.

Das Modell fokussiert in der hier dargestellten Form aus den oben erklärten Gründen die Dyaden-Ebene und damit die Mikroebene, die Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften spielt aber natürlich auch auf der Ebene der Gruppe (z. B. Kollegium) und der Organisation eine wichtige Rolle. Jablin und Kollegen (z. B. Jablin et al., 1994; Jablin & Sias, 2001) gehen davon aus, dass Kommunikationskompetenz idealerweise auf mehreren Ebenen analysiert werden sollte. Für die Gruppenebene konnten Sias und Jablin (1995) zeigen, dass sich das Kommunikationsverhalten der Führungskraft gegenüber einem Mitarbeiter auf alle Mitarbeiter/-innen in einer Arbeitsgruppe auswirkt. Die Mitarbeiter/-innen tauschen sich über ihre Erfahrungen mit der Führungskraft aus, und zwar umso mehr, je schlechter die Qualität der Austauschbeziehung ist. Die Analyse und Intervention auf der individuellen Ebene berührt folglich die anderen Ebenen mit.

Das Modell hat den Anspruch, den gesamten, zwischen Schulleitungsperson und Lehrkraft ablaufenden Interaktionsprozess mit seinen Wirkzusammenhängen abzubilden und spannt damit einen relativ großen Erklärungsrahmen auf, der über den Aspekt

der Kommunikationskompetenz der Führungskraft hinausgeht und die Erforschung weiterer Zusammenhänge ermöglichen soll. Dies war eine Aufgabe, die ich mir im Rahmen meiner Forschungsarbeit gestellt hatte. In den folgenden Kapiteln verengt sich der Fokus auf die Person der Schulleitungsperson bzw. deren Kommunikationskompetenz, um die zweite Aufgabe, ein Messinstrument zu entwickeln, in Angriff zu nehmen. In den verschiedenen Phasen der Entwicklung und Validierung des Messinstruments werden jedoch, wie sich zeigen wird, immer wieder auch die anderen Modellbereiche berührt und herangezogen.

4. Empirisches Vorgehen

Die Entwicklung eines theoretisch fundierten, standardisierten Messinstruments, mit dessen Hilfe die Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen reliabel und valide erfasst werden kann, ist eine Grundvoraussetzung für die weitere Erforschung der Wirkzusammenhänge wie sie im Rahmenmodell postuliert werden. In den folgenden Kapiteln 5 bis 9 wird die Entwicklung und Validierung des Instruments in fünf Phasen beschrieben. Die Beschreibung der Phasen orientiert sich dabei an Messicks (1995) Konzept der Konstruktvalidität. Messick unterscheidet sechs Arten von Konstruktvalidität, die in Tabelle 4 aufgeführt und kurz beschrieben sind.

Tabelle 4.
Validitätsarten und -nachweise

Validität	Beschreibung
inhaltliche Validität	Nachweis der inhaltlichen Relevanz, Repräsentativität und technischen Qualität der Items
substantielle Validität	Nachweis für die Interpretation von Antwortmustern auf der Grundlage von substantiellen Theorien und Prozessmodellen
strukturelle Validität	Nachweis der Übereinstimmung zwischen der internen Struktur der Testscores mit den internen Strukturen des Konstruktraumes
externale Validität	Nachweis der konvergenten und diskriminanten Beziehungen zu anderen Messinstrumenten, Kriterienrelevanz, Nützlichkeit für die Anwendung
Generalisierbarkeit	Nachweis, dass Messeigenschaften und Interpretationen über verschiedene Populationsgruppen, Settings und Aufgaben gleich sind
Folgen-Validität	Nachweis von Testverzerrungen, Testfairness und Verteilungsgerechtigkeit

Anmerkung. Angelehnt an John und Benet-Martínez (2000) und Messick (1995)

Sein Ansatz unterscheidet sich von frühen traditionellen Konzeptualisierungen (z. B. Campbell & Fiske, 1959; Cronbach & Meehl, 1955), indem er alle Validitätsarten in die Konstruktvalidität integriert. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die fünf Phasen der Instrumentenentwicklung mit ihren Zielen, den zugrundegelegten Stichproben und durchgeführten Analysen.

Tabelle 5.
Überblick über die empirischen Phasen, Studien und Analysen

Phase	Ziel	Methode/Analysen	Studie	N (vollständig)
I	inhaltliche Validität, Itemkonstruktion	Literaturrecherche, Kategori- sierung, Itemrating	Pilot	
II	strukturelle Validität: Strukturent- deckung	EFA + E/CFA	1	330 (169)
III	strukturelle Validität: Strukturprü- fung Optimierung	E/CFA + CFA	2a+3	1609 (1354)
IV	Test-Retest-Reliabilität	Korrelation	2a+2b	140 (126)
V	Externale Validität: konvergente und diskriminante Beziehungen; Generalisierbarkeit; Externale Validität: Kriterienrele- vanz	SEM, Regressionsanalysen Invarianz-Prüfung SEM	2a 1+2a+3 3	586 (331) 1939 (1523) LK: 1023 (752) SL: 170 (114)

Anmerkungen. EFA = Exploratorische Faktorenanalysen. E/CFA = Exploratory Factor Analysis within the Confirmatory Analytic Framework. SEM = Strukturgleichungsmodelle.

Phase I diente der inhaltlichen Validierung. Items wurden konstruiert, ausgewählt und den Kompetenzdimensionen zugeordnet. Dieser Prozess wurde durch ein Experten-Itemrating validiert. In Phase II wurden die Items einer Online-Stichprobe vorgelegt mit dem Ziel, eine latente Struktur herauszuarbeiten und ungeeignete Items zu entfernen. Die entdeckte Struktur wurde in Phase III an einer weiteren Stichprobe validiert. Beide Phasen dienten der Überprüfung der strukturellen Validität. Die Messgenauigkeit des entwickelten Instruments wurde in Phase IV über eine Wiederholungsmessung geprüft. In Phase V ging es zum einen um die Einbettung der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften in das nomologische Netz verwandter Konstrukte durch die Untersuchung konvergenter und diskriminanter Beziehungen. Zum anderen wurde die Invarianz der Skalen über verschiedene Gruppen hinweg überprüft. Und schließlich wurde als weiteres Maß für die externe Validität untersucht, welche Zusammenhänge die Kommunikationskompetenz-Skalen mit relevanten Außenkriterien aufweisen.

5. Phase I: Inhaltsvalidität und Kategorisierung

Im ersten Schritt der Instrumentenentwicklung wurde eine Literaturrecherche durchgeführt, um vorhandene Instrumente zur Messung von Führung, Kommunikation im Organisationskontext und weiteren, im Sinne von Spitzberg und Cupach (1984), relevanten Aspekten der Kommunikationskompetenz zu identifizieren. Als Auswahlkriterium wurden psychometrische Kennwerte zur Reliabilität und Validität zugrundegelegt. Tabelle 6 listet die ausgewählten Instrumente auf.

Tabelle 6.
Übersicht der ausgewählten Instrumente für die Zusammenstellung des Itempools

Instrument	Abkürzung	Version von
360°-Feedback für Schulleitungen	-	Stellmacher et al. (2005)
Audit of Administrator Communication	AAC	Valentine (1981)
Communicative Adaptability Scale	CAS	Duran (1992)
Communicator Competence Questionnaire	CCQ	Monge et al. (1981)
Communicative Competence Scale	CCS	Wiemann (1977)
Führungsbeziehungsqualität – Version für Mitarbeiter/-innen	FBQ-MA	Wolfram und Mohr (2007)
Kommunikationsqualität zwischen Führungskräften und Mitarbeiter/-innen aus Sicht der Mitarbeiter/-innen	FKQ-MA	Mohr, Wolfram, Schyns, Paul und Günster (2007)
Fragebogen zur Vorgesetzten-Verhaltens-Beschreibung	FVVB	Fittkau-Garthe und Fittkau (1971)
Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen	KOMMINO	Sperka und Roszá (2007)
Fragebogen zu Kommunikationsstilen von Führungskräften	KOMSTIL-FK	Waldherr (2008)
Leader Behavior Description Questionnaire (deutsche Übersetzung)	LBDQ-D	Halpin und Winer (1957); dt. Übersetzung von Heinitz (2006)
McCroskey Shyness Scale	MSS	McCroskey (1982)
Nonverbal Immediacy Scale (Observer Report)	NIS-O	Richmond et al. (2003)
Perceived Leader Communication Questionnaire	PLCQ	Schneider et al. (under review)
Personal Report of Communication Apprehension	PRCA-24	McCroskey (2006)
Verbales Führungsverhalten aus Sicht der Mitarbeiter/-innen	VFV-MA	Mohr, Wolfram, Schyns und Paul (2007)

Im nächsten Schritt wurden aus den Instrumenten die kommunikationsbasierten Items ausgewählt. Die englischsprachigen Items wurden ins Deutsche übersetzt, alle Items wurden in ihrer Formulierung an den schulischen Kontext angepasst. So entstand ein Pool von 88 Items, die per Expertenrating den in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Kompetenzdimensionen zugeordnet wurden. Die Items wurden zudem für die Fremdeinschätzungsperspektive aus Sicht der Lehrkraft umformuliert.

Fremdeinschätzung

Die Entscheidung für die Wahl der Fremdeinschätzungsperspektive in der Erhebung der Kommunikationskompetenz fiel aufgrund der Forschungslage zur Validität von Selbst- und Fremdurteilen. Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass Selbstbeurteilungen weniger valide sind als Fremdurteile (z. B. Harris & Schaubroeck, 1988; Mabe & West, 1982; Moser, 1999). Eine systematische Fehlerquelle sind selbstwertdienliche Verzerrungen, wie z. B. die externale Attribution von Misserfolgen auf situative Umstände und die internale Attribution von Erfolg auf die eigenen Fähigkeiten (Jones & Nisbett, 1987). Tartler, Goihl, Kroeger und Felfe (2003) weisen zudem darauf hin, dass die Verzerrungen unterschiedlich stark ausfallen, so dass sie sich nicht einfach statistisch kontrollieren lassen. Wichtige Moderatoren bei der Ausprägung der selbstwertdienlichen Verzerrung sind die Erwartung, dass die Selbsteinschätzung überprüft wird, die Erfahrung der Personen mit Selbsteinschätzungen und die Verwendung von verhaltensbezogenen anstelle von eigenschaftsbezogenen Beschreibungen (Harris & Schaubroeck, 1988; Mabe & West, 1982). Auch die soziale Erwünschtheit der erfragten Merkmale beeinflusst die Selbstbeurteilung (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011). Speziell für die Beurteilung von Führungskräften zeigten eine Reihe von Studien, dass Mitarbei-

tereinschätzungen bei der Beurteilung von Führungsverhalten die bessere Wahl sind (Fleenor, Smither, Atwater, Braddy & Sturm, 2010). Mitarbeiterurteile erwiesen sich als die besten Indikatoren für die Vorhersage von Führungseffektivität (Bass & Yammarino, 1991; Furnham & Stringfield, 1994). Selbsturteile haben demgegenüber die geringste Vorhersagekraft (Harris & Schaubroeck, 1988). Wichtige Moderatoren bei der Ausprägung der selbstwertdienlichen Verzerrung bei Führungskräften sind die Leistungsmotivation und der Arbeitsplatzstatus (Donat, 2004; Moser, 1999).

Auch Fremdurteile unterliegen Verzerrungen. So kommt es bei Beurteilern z. B. zum Halo-Effekt, d. h. zu ungerechtfertigten Schlussfolgerungen von einem Eindruck, den man von einer beurteilten Person hat, auf andere Eigenschaften oder Verhaltensweisen. Ihr Urteil wird damit weniger differenziert. Darüber hinaus spielt die Beurteilerfähigkeit eine Rolle sowie die Menge an Informationen, die dem Beurteiler zur Verfügung steht. Auf Seiten der beurteilten Person hat einen Einfluss, wie konsistent sie in ihrem Verhalten ist. Konsistent agierende Personen sind leichter einzuschätzen (Eid et al., 2011).

Die in dieser Forschungsarbeit getroffenen Annahmen zum Kommunikationskompetenzkonstrukt und zur dyadischen Interaktion zwischen Schulleitungsperson und Lehrkraft weisen der Einschätzung der Kommunikationskompetenz durch den Interaktionspartner eine entscheidende Rolle zu. Daher wird das Instrument für die Einschätzung der Kommunikationskompetenz der Schulleitungsperson aus Sicht der Lehrkräfte konzipiert.

5.1 Itemrating

Mit dem entstandenen Itempool wurde ein Itemrating in Anlehnung an die Item Panel Methode nach Wilson (2005) durchgeführt. Ziel war es dabei, ein Expertengremium aus den relevanten Fachgebieten zu nutzen, um Hinweise zur Verbesserung der Itemzuordnung und des Itemwordings zu erhalten und den Itempool um nicht geeignete Items zu reduzieren. Es ging also um die Überprüfung der Inhaltsvalidität, d. h. um die Frage, ob die Items das zu messende Merkmal auch wirklich erfassen (Bühner, 2011, S.75). Das Itemrating fand im Rahmen von Prof. Maiers Forschungskolloquium an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau im Februar 2009 statt. Teilnehmer/-innen ($N=11$) waren Professorinnen, Postdoktoranden, Doktorand(inn)en und Diplomand(inn)en aus den Forschungsbereichen Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft, die über inhaltliche Kompetenz im Forschungsgebiet oder über vertiefte Kenntnisse in Testkonstruktion oder über beides verfügten. Nach einer Einführung in die theoretischen Annahmen des Konstrukts Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften wurden die Experten in drei Gruppen mit je drei bis vier Personen aufgeteilt. Jede Gruppe erhielt eine Tabelle mit jeweils 29 bzw. 30 zufällig aus dem Itempool ausgewählten Items. Im ersten Schritt bekamen die Expert(inn)en den Auftrag, auf der Grundlage der gegebenen Informationen sowie des eigenen Wissens in Einzelarbeit die Items den drei Dimensionen Wissen, Fähigkeiten und Motivation sowie ihren Subdimensionen möglichst eindeutig zuzuordnen. Für den Fall, dass eine eindeutige Zuordnung bei einem Item nicht vorgenommen werden konnte, sollten alle in Frage kommenden Dimensionen benannt werden. Im zweiten Schritt sollten die Expert(inn)en in ihrer Kleingruppe die Ergebnisse der Itemzuordnung diskutieren. Handlungsleitende Fragen waren dabei:

- Lässt sich das Item eindeutig einer Dimension zuordnen?
- Wie gut bildet das Item diese Dimension ab?
- Gibt es Anmerkungen zum Wording?

Als Ergebnis der Diskussion sollte ein Konsens über die Itemzuordnung entstehen und auf einem Extrablatt festgehalten werden. Vorschläge zur Umformulierung von Items sowie sonstige Anmerkungen sollten ebenfalls festgehalten werden. Im dritten Schritt wurden im Plenum die Gruppenergebnisse eingesammelt und die wichtigsten Diskussionspunkte und Anmerkungen besprochen. Eine wichtige Rückmeldung war, dass den Expert(inn)en die Zuordnung der Items speziell zu den Wissens- und Fähigkeitsdimensionen schwer fiel, da die Items zum Teil wenig trennscharf formuliert waren. Vorschläge für ein eindeutigeres Wording wurden gesammelt. Darüber hinaus wurde speziell für die Fähigkeitsdimension die Hypothese geäußert, dass die Faktorenanalysen zu einer neuen Struktur auf der Ebene der Subdimensionen führen könnten, da diese sich zum Teil überlappen.

Die Ergebnisse des Itemratings wurden im Anschluss anhand der Niederschriften analysiert. Das führte zu einer inhaltlichen Überarbeitung und Reduktion des Itempools. Items, die von den Expert(inn)en als problematisch eingeschätzt worden waren, da sie sich z. B. nicht eindeutig einer Subdimension zuordnen ließen, wurden, wenn möglich, umformuliert oder entfernt. Die Zuordnung der Items zu den Subdimensionen wurde angepasst. Für weitere, von den Expert(inn)en als relevant erachtete Kompetenzaspekte, wurden eigene Items konstruiert. Bei der Formulierung wurden die gängigen Richtlinien zur sprachlichen Gestaltung von Fragebogen-Items (z. B. keine doppelten Verneinungen, keine negativ gepolten Items, eindeutige Begriffe) aus der Literatur zur Testkonstruktion berücksichtigt (z. B. Bühner, 2011; Mummendey & Grau, 2008). Am Ende stand ein Pool mit 80 Items für den qualitativen Vortest zur Verfügung.

5.2 Qualitativer Vortest

Nach der kritischen Prüfung durch wissenschaftliche Expert(inn)en sollten die Items im nächsten Schritt Personen aus der Zielgruppe des Instruments vorgelegt werden, um von ihnen Hinweise zur zielgruppengerechten Formulierung der Items, zu fehlenden Aspekten aus ihrer Sicht sowie zu inhaltlichen Doppelungen zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde bei vier Lehrkräften aus verschiedenen Schularten (Gymnasium, Berufliche Schule, Grund- und Hauptschule) die Technik des lauten Denkens (Think-aloud-Technik) angewandt. Sie gehört zu den kognitiven Interviewtechniken und soll Aufschluss über kognitive Prozesse geben, die bei der Beantwortung von Fragebogen-Items eine Rolle spielen, bei schriftlich durchgeführten Tests aber nicht sichtbar werden (Fowler, 2006). Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt. Den Lehrkräften wurde ein Paper-Pencil-Test mit den 80 Items vorgelegt. Sie wurden instruiert, die Fragen laut zu lesen, ihre Gedanken dazu zu äußern und schließlich ihre Antworten laut zu formulieren, bevor sie sie im Fragebogen markierten. Die Bemerkungen und zusätzliche Eindrücke wurden von mir dokumentiert. Bei Auffälligkeiten (z. B. langes Zögern bei einer Frage) wurde nachgefragt. Bühner (2011) empfiehlt den Einsatz von kognitiven Interviewtechniken als Vortest für jede Testkonstruktion, um auf diese Weise wichtige Hinweise zu Item-Formulierung und Antwortformat zu erhalten.

In der Folge wurden einige Items entfernt, die von allen Probanden als redundant empfunden wurden sowie Items zu weiteren relevanten Inhalten ergänzt. Zudem wurden einzelne sprachliche Anpassungen vorgenommen (z. B. Feedbackgespräch → Rückmeldegespräch). Am Ende ergab sich ein Pool aus 79 Items, die sich auf 10 Kompetenzkategorien verteilten. Die dimensionsspezifischen Items wurden ergänzt durch ein Item zur globalen Bewertung der Kommunikationskompetenz der Schulleitungs-

person („Wenn Sie jetzt einmal die Kommunikationskompetenz Ihrer Schulleiterin insgesamt einschätzen sollten: Welchen Wert auf einer Skala von 0 bis 5 würden Sie ihr geben?“). Dieser Pool (siehe Tabelle A1 in Anhang A) sollte in der Phase der Struktur-entdeckung zum Einsatz kommen.

6. Phase II: Strukturentdeckung und Itemreduktion

Das Ziel von Phase II war, die Anzahl der Items zu reduzieren und die zugrundeliegende latente Struktur zu untersuchen. Die Items bestanden jeweils aus drei Komponenten: (a) „Mein Schulleiter...“ bzw. „Meine Schulleiterin...“, (b) einer Aussage, die das Kompetenzkriterium enthielt (z. B. ein Item der Fähigkeits-Subdimension Alterzentrismus lautete „...zeigt Interesse an dem, was ich zu sagen habe.“) und (c) einer Ratingskala. Da für männliche und weibliche Schulleitungspersonen je eigene Fragebogenversionen zur Verfügung gestellt werden sollten, wurden die Items je zweimal geschlechtsspezifisch formuliert (z. B. „... weiß, wie er seine Ansichten verständlich mitteilen kann.“ vs. „...weiß, wie sie ihre Ansichten verständlich mitteilen kann.“). Alle Items wurden positiv gepolt, um einer artifiziellen Faktorenstruktur aufgrund unterschiedlich gepolter Items vorzubeugen (Greenberger, Chuansheng, Dmitrieva & Farruggia, 2003). Die vorgegebene Ratingskala war bipolar mit vier Antwortkategorien, die alle verbal umschrieben waren: *trifft überhaupt nicht zu*, *trifft eher nicht zu*, *trifft eher zu* und *trifft vollständig zu*. Nach Krosnick (1999) führt die Benennung jeder Stufe bei einer Ratingskala zu Verbesserungen der Messgenauigkeit und der Validität. Anzahl und verbale Umschreibung der Antwortstufen erfolgte in Anlehnung an die Schlussfolgerungen von Rohrman (1978). Auf eine mittlere Antwortkategorie wurde verzichtet, da diese sich in vielen Untersuchungen (vgl. Bortz & Döring, 2006; Rost, Carstensen & von Davier, 1999) empirisch als problematisch erwiesen hat. Problematisch ist, dass die Benutzung der mittleren Kategorie neben einer mittleren Ausprägung bedeuten kann, dass die Person das Item als unpassend empfindet oder es nicht beantworten will. Somit ist eine eindeutige Interpretation der mittleren Antwort-

kategorie schwierig. So sollte verhindert werden, dass Proband(inn)en die Antwortskala für konstrukt fremde Antworten verwenden und es dadurch zu Verzerrungen in der Interpretation der Ergebnisse kommt (Moosbrugger & Kelava, 2007).

Die Instruktion enthielt die Aufforderung, beim Beantworten der Fragen an typische Kommunikationssituationen mit der Schulleitungsperson zu denken. Damit sollte erreicht werden, dass die Probanden nicht nur auf der Grundlage einer einzelnen Erfahrung zu urteilen (z. B. der aktuellsten), sondern verschiedene Situationen aus ihrer Erinnerung abzurufen und daraus eine situationsübergreifende Einschätzung abzuleiten.

6.1 Methode

Der Fragebogen wurde als Onlinebefragung mit der Software Lime Survey 1.80 erstellt. Neben den Items zur Kommunikationskompetenz wurden als soziodemographische Merkmale Alter und Geschlecht der Proband(inn)en abgefragt sowie weitere relevante Informationen zur Arbeitssituation und auch zur beurteilten Schulleitungsperson: Bundesland und Schulart, Größe des Kollegiums, Dauer der Zusammenarbeit mit der Schulleitungsperson, Anzahl Jahre, die die Schulleitungsperson im Amt ist sowie die Kontakthäufigkeit mit der Schulleitungsperson in einer typischen Arbeitswoche. In einem Vortest überprüften drei Personen den Fragebogen auf Verständlichkeit der Instruktion und technische Probleme beim Ausfüllen. Die Ausfülldauer wurde mit 15 Minuten angegeben.

Stichprobe und Rekrutierung der Teilnehmer/-innen

Der Aufruf zur Teilnahme an der Befragung wurde über zwei Internet-Portale gestartet, die Lehrkräfte an deutschen Schulen als Nutzergruppe ansprechen: (a) Lehrer-Online.de und (b) das Portal der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. (ZUM Internet e.V.).

Lehrer-Online.de (<http://www.lehrer-online.de>) ist nach eigenen Angaben das größte redaktionelle Service- und Nachrichtenportal für Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum und verzeichnet rund 3,5 Millionen Seitenaufrufe pro Monat. Das Portal ist im Rahmen eines ehemals vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts des Vereins Schulen ans Netz entstanden und wird seit 2008 von der lo-net GmbH betrieben. Es ist ein kostenfreies Angebot für Lehrkräfte, das sich schwerpunktmäßig mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht beschäftigt.

Die ZUM Internet e.V. besteht seit 1997 und bietet auf mehreren Webseiten Möglichkeiten zum fachlichen Austausch zwischen Lehrkräften über fachgebundene Mailinglisten, Foren, Blogs und Wikis (<http://www.zum.de>). Die Mailinglisten erreichen nach eigenen Angaben ca. 4 000 Teilnehmer/-innen, in den Foren sind 664 Mitglieder registriert⁴.

Die beiden Portale wurden nach einer umfangreichen Recherche von Internet-Portalen für Lehrkräfte und Internetauftritten von Verbänden, in denen Lehrkräfte organisiert sind (z. B. Gewerkschaften), ausgewählt, da sie sich durch hohe Nutzer- und Zugriffszahlen auszeichneten und über mehrere Kommunikationskanäle (Newsletter, Forum, Mailinglisten) verfügten, die für einen Aufruf in Frage kamen.

⁴ Die Angaben sind einem aktuellen Flyer entnommen, der über die Internetadresse http://www.zum.de/werbung/fuer_zum/ZUM_Flyer.pdf abrufbar ist.

Beim Portal Lehrer-Online.de wurde von der Online-Redaktion am 15. Juli 2009 ein Aufruf zur Teilnahme an der Befragung per Newsletter und Kurzmeldung in der Nachrichtensparte veröffentlicht. Gleichzeitig wurden von mir im Forum ein Aufruf gestartet. Außerdem erfolgte ein Aufruf über das Portal der ZUM Internet e.V., 13 verschiedene Mailinglisten wurden kontaktiert und eine Blog-Meldung sowie Postings im Forum wurden veröffentlicht.

Die Erhebung erfolgte im Zeitraum 15.7.2009 bis 27.9.2009. Insgesamt haben 169 Personen die Kommunikationskompetenz-Items komplett beantwortet (Alter: $M = 48.1$, $SD = 8.8$, Spannweite = 26–62; 49% weiblich; 66% haben einen männlichen Schulleiter⁵), so dass den Auswertungen 169 Datensätze (Stichprobe 1) zugrunde gelegt werden konnten.

Datenanalyse

Vor der Untersuchung der Datenstruktur wurden die Items mit dem Statistikprogramm SPSS auf multivariate Ausreißer, univariate Normalverteilung (Schiefe < 2 , Exzess < 7 ; West, Finch & Curran, 1995), Itemschwierigkeiten (Cut-off-Kriterien für den Ausschluss waren $<.20$ oder $>.80$; vgl. Dahl, 1971) und bivariate Korrelationen (Cut-off-Kriterium für den Ausschluss war $>.80$; vgl. Tabachnick & Fidell, 2008) hin analysiert. Ein Item wurde aufgrund seiner Itemschwierigkeit ausgeschlossen, 13 Items wegen hoher bivariater Korrelationen⁶. Die verbleibenden 65 Items wurden an der Stichprobe 1 ($N = 169$) mit der Software SPSS und der Software EQS analysiert.

⁵ Bislang werden vom Statistischen Bundesamt keine Daten über die Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit der Schulleiter/-innen erhoben. Berechnungen von Lutzau und Metz-Göckel (1996) sowie Roisch (2003) zeigen, dass vor allem in den westdeutschen Bundesländern einen deutlichen Männerüberhang in Schulleitungspositionen gibt, der noch Mitte der 1990er Jahre in einigen Bundesländern bei über 80% lag.

⁶ Hohe bivariate Korrelationen stehen für redundante Informationen und erhöhen die Anzahl der Fehlerterme bei der Analyse von Strukturen. Tabachnick und Fidell (2008, S. 89f.) raten daher bereits ab Wer-

Den Empfehlungen von Bühner (2011) und Fabrigar, Wegener, MacCallum und Strahan (1999) folgend, wurde im ersten Schritt eine exploratorische Faktorenanalyse (EFA) mit Maximum-Likelihood-Schätzung (ML)⁷ und obliquer Promax-Rotation durchgeführt, um die Dimensionalität des Kommunikationskompetenz-Konstrukts zu untersuchen und geeignete Indikatoren der einzelnen Faktoren zu identifizieren. Um die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren zu bestimmen, wurde der Minimum-Average-Partial-Test (MAP-Test) von Velicer (O'Connor, 2000) herangezogen, der zusammen mit der Parallelanalyse als besonders geeignete Methode zur Bestimmung der Faktorenanzahl empfohlen wird (vgl. Bühner, 2011). Der MAP-Test arbeitet mit Partialkorrelationen und bestimmt die Anzahl der Faktoren danach, dass systematische Varianzanteile zwischen den Items vollständig ausgeschöpft werden. Da der Scree-Test auf einen starken Hauptfaktor mit hohem Eigenwert hindeutete und die Faktoren untereinander korreliert waren, was nach einer Simulationsstudie von Beauducel (2001) zur Unterschätzung der wahren Faktorenanzahl führt, wurde die Parallelanalyse nicht herangezogen. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient war sehr gut (.96), die MSA-Koeffizienten lagen bei allen Items über .80 und der Bartlett-Test auf Sphärizität war signifikant, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass die Items für die Durchführung einer Faktorenanalyse geeignet sind (Bühner, 2011).

ten $\geq .7$ dazu, eine der beiden korrelierten Variablen zu entfernen. In der vorliegenden Arbeit wurde ab einem Cut-off-Wert von .80 je eine der beiden Variablen nach inhaltlichen Überlegungen (inhaltliche Überschneidungen innerhalb der theoretischen Subdimensionen, Verteilung, Itemschwierigkeit) entfernt.

⁷ Nach West et al. (1995) kann die ML-Methode als Standard empfohlen werden, da sie ausgesprochen robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme ist und auch bei geringen Stichprobengrößen angewandt werden kann. Darüber hinaus empfiehlt sie sich, wenn das Ergebnis mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse kreuzvalidiert werden soll, damit nicht unterschiedliche Ergebnisse aufgrund der Schätzmethode resultieren (vgl. Bühner, 2011).

Die Kommunalitäten der Items lagen zwischen .38 und .85. Gemeinsam mit einem Verhältnis von mindestens 4 Items je Faktor und der Stichprobengröße ($N = 169$) waren die Bedingungen für eine Faktorenanalyse damit gut und korrekte Schätzungen der Populationsparameter waren zu erwarten (Fabrigar et al., 1999).

Die Mardia-Tests auf multivariate Schiefe und multivariaten Exzess (Mardia, 1970) waren beide statistisch signifikant, so dass die Annahme multivariater Normalverteilung verletzt war. Die Mustermatrix der ML-Faktorenanalyse korrelierte aber zu .90 mit der Mustermatrix der Hauptachsenanalyse, die keine Normalverteilung voraussetzt, so dass die ML-Faktorenanalyse dennoch geeignet erschien.

Items mit Ladungen kleiner als $|\lambda| \geq .30$ wurden ausgeschlossen, ebenso Items mit Doppel- und Mehrfachladungen.

Im zweiten Schritt wurde mit der finalen Faktorenlösung, die keine salienten Doppelladungen mehr enthielt, eine „Exploratory Factor Analysis within the Confirmatory Factor Analytic Framework“ (E/CFA; u. a. Brown, White, Forsyth & Barlow, 2004; Jöreskog & Sörbom, 1979) durchgeführt. Brown (2006) empfiehlt diesen Schritt zwischen EFA und CFA, um weitere Mehrfachladungen und korrelierte Fehlerkovarianzen zu identifizieren und durch Ausschluss der entsprechenden Items zu einer stabileren Faktorenstruktur zu gelangen. Die konzeptuellen Unterschiede zwischen EFA, E/CFA und CFA sollen anhand der Beispiel-Pfaddiagramme in Abbildung 7 kurz erläutert werden. In der EFA darf jedes Item frei auf beide Faktoren laden, die Faktorvarianzen werden auf 1 fixiert. In der E/CFA wird für jeden Faktor ein Marker-Item bestimmt (graue Rechtecke in Abbildung 7, B), dessen cross-loadings auf null fixiert werden, während die anderen Items weiterhin auf beide Faktoren frei laden dürfen. Beide Faktorvarianzen werden auf 1 fixiert, die Faktorkovarianzen dürfen frei variieren. In der CFA darf jedes Item nur auf seinem zugewiesenen Faktor laden, die cross-loadings werden auf

null fixiert. Damit das Modell identifiziert werden kann, wird ein Item je Faktor auf 1 fixiert. EFA und E/CFA liefern die gleiche Anzahl von Freiheitsgraden und die gleichen Modellfit-Indizes. Die E/CFA-Schätzung liefert darüber hinaus aber nützliche Informationen über mögliche Fehlspezifikationen des Modells (z. B. saliente Mehrfachladungen, Modifikationsindizes und problematische, weil zu hohe, Residualvarianzen; Schneider, 2012). Die Ergebnisse einer E/CFA müssen an einer weiteren Stichprobe validiert werden.

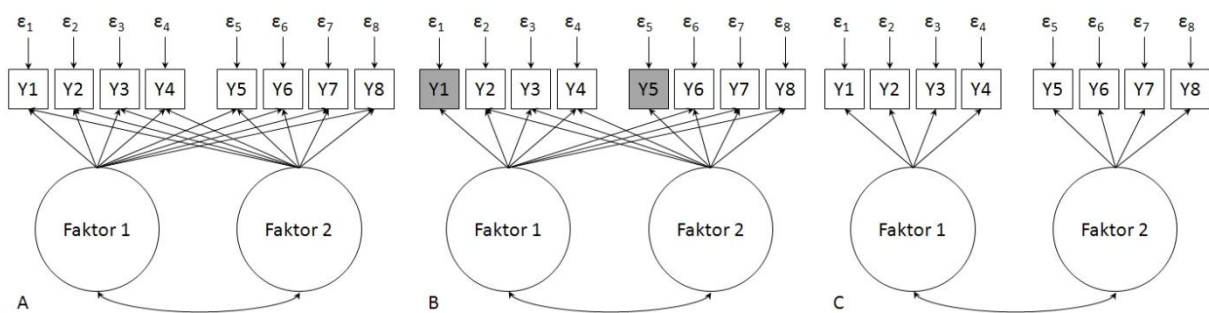


Abbildung 7. Pfaddiagramme für (A) EFA (oblique Rotation), (B) E/CFA und (C) CFA (nach Schneider, 2012). Siehe Text oder Brown (2006) für Details.

Die E/CFA wurde mit der Software EQS 6.1 (Bentler, 2005) durchgeführt. Tabelle 7 berichtet ausgewählte Fit-Maße, die von verschiedenen Autoren empfohlen werden, um den Modellfit zu beurteilen (Browne & Cudeck, 1992; Hu & Bentler, 1999; Marsh, 2004).

Tabelle 7.

Indizes und Cutoff-Werte für die Beurteilung des Modellfit in E/CFA und CFA.

Modellfit	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI
Gut	≤ 2.00	$\leq .06$ (0.00 inkl.)	$\leq .08$.950 – 1.000
Akzeptabel	2.01 – 3.00	$\leq .08$	$< .11$.900 – .949
Schlecht	> 3.00	$> .08$	$\geq .11$	$< .900$

Anmerkungen. RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation. SRMR = Standardized Root Mean Square Residual. CFI = Comparative Fit Index.

Ein großer Vorteil von EQS ist, dass das Programm für nicht-normalverteilte Daten eine Korrektur der Chi-Quadrat-Statistik (Satorra-Bentler-Statistik, $S-B\chi^2$, Satorra &

Bentler, 1988; 1994) und der Standardfehler (Bentler & Dijkstra, 1985) durchführt. Diese Korrekturen liefern trotz Verletzung der Normalverteilungsannahmen angemessene Schätzungen und werden daher für die Analysen in Studie 1 herangezogen.

6.2 Ergebnisse

Für die 65 in die EFA aufgenommenen Items ergab der MAP-Test eine Lösung mit sieben Faktoren, bei der jedoch 22 Items saliente Mehrfachladungen aufwiesen. Diese Items wurden in 37 Durchgängen schrittweise nach Anzahl und Höhe der Mehrfachladungen sowie inhaltlichen Überlegungen entfernt. Dabei wurde vor jedem Durchgang erneut der MAP-Test herangezogen, um die adäquate Anzahl Faktoren zu ermitteln. Es resultierte eine dreifaktorielle Lösung mit 25 Items, die keine salienten Mehrfachladungen mehr aufwies. Für die 25-Itemlösung ergab sich ein guter Modellfit mit E/CFA ($S-B\chi^2/df = 1.35$; robuster CFI = .98; robuster RMSEA = .05; 95% CI [.03, .06]; SRMR = .02), es zeigten sich aber weitere saliente Mehrfachladungen, zu hohe Residualvarianzen und Modifikationsindizes. In drei Durchgängen wurden daher noch einmal acht Items nach höchsten signifikanten Mehrfachladungen, Anzahl zu hoher Residualvarianzen und Anzahl der Modifikationsindizes entfernt. Darüber hinaus war ein inhaltliches Ziel, die Itemanzahl im ersten Faktor zu verringern, der mit 14 Items gegenüber acht Items im zweiten Faktor und drei Items im dritten Faktor deutlich überrepräsentiert war. Es resultierte eine 17-Itemlösung mit noch einmal deutlich optimiertem Modellfit ($S-B\chi^2/df = .97$, $p = .57$; robuster CFI = 1.00; robuster RMSEA = .00; 95% CI [.00, .04]; SRMR = .02). Nach diesem Schritt lieferten die Modifikationsindizes keine Hinweise auf weitere Verbesserungen durch die Reduktion von Items. Die Mustermatrix der 3-Faktorenlösung ist in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8.

Latente Struktur der Kommunikationskompetenz-Skalen: Exploratory Factor Analysis within the Confirmatory Analytic Framework (E/CFA), Mustermatrix (N = 169)

Item	Wording ^a	ALT	KWB	SRF
WIS 5	weiß, wie ausführlich sie Informationen an mich weitergeben muss.		.68	
WIS 6	kennt sich in der Regel in den Themen aus, die sie mit mir bespricht.		.60	
WIS 15*	weiß, dass sie zeitnah auf meine Anfragen (auch per email usw.) reagieren sollte.		.78	
BER 6	unterstützt mich bei der Bearbeitung von neuen Aufgaben angemessen.		.63	
BER 10	informiert mich in angemessener Weise über wichtige Dinge.		.70	.21
VER 4*	kann gut auf mich eingehen.	.93		
VER 7	ist in der Lage aufmerksam zuzuhören, wenn ich ihr etwas mitteile.	.81		
VER 8	kann mich aufmuntern, wenn ich einen Fehler gemacht habe.	.87		
VER 13	nimmt im Gespräch wahr wie ich mich fühle.	.91		
VER 18	kann mir im Gespräch das Gefühl vermitteln, dass ich eine wichtige Person für sie bin.	.78		
VER 19	nimmt im Gespräch meine momentanen Bedürfnisse wahr.	.81		
VER 20	schafft es, im Gespräch zu erreichen, dass ich mich gut fühle.	.88		
VER 36	sorgt in Gesprächen mit mir für eine angemessen entspannte Atmosphäre.	.83		
VER 37	achtet im Gespräch mit mir darauf, dass wir beide ausreichend zu Wort kommen.	.72		
VER 42	bleibt mir gegenüber freundlich, auch wenn sie einen Fehler entdeckt.	.29		.60
VER 43*	lässt persönlichen Ärger nicht an mir aus.			.99
VER 44	bleibt auch in schwierigen Gesprächssituationen angemessen höflich und kontrolliert.	.37		.52

Anmerkungen. Faktorladungen mit $p > .05$ wurden unterdrückt. Faktorladungen $> .40$ sind fett gedruckt. Items mit Sternchen wurden als Markeritem für einen Faktor genutzt. ALT = Alterzentrismus, KWB = Kommunikationswissen und -bereitschaft, SRF = Selbstregulationsfähigkeit.

^aDie Items wurden jeweils mit dem Satzanfang „Mein Schulleiter...“ bzw. „Meine Schulleiterin...“ eingeführt.

Der erste Faktor wird *Alterzentrismus* benannt (ALT). Er beinhaltet neun Items, die das Beziehungsmanagement der Schulleitungsperson im Gespräch reflektieren (z. B. „kann mir im Gespräch das Gefühl vermitteln, dass ich eine wichtige Person für sie bin.“). Der zweite Faktor wird *Kommunikationswissen und -bereitschaft* benannt (KWB) und beinhaltet drei Items, die sich mit strukturellem und strategischem Wissen über angemessene Kommunikationsabläufe befassen (z. B. „weiß wie ausführlich sie Informationen an mich weitergeben muss.“) sowie zwei Items, die die Bereitschaft zur Unterstützung ausdrücken (z. B. „unterstützt mich bei der Bearbeitung von neuen Aufgaben angemessen.“). Faktor 3 wird *Selbstregulationsfähigkeit* (SRF) benannt und beinhaltet drei Items, die den angemessenen Umgang mit emotionalen Gesprächssituationen thematisieren (z. B. „lässt persönlichen Ärger nicht an mir aus.“). Die Faktoren interkorrelieren recht hoch: ALT korreliert mit KWB zu .75 und mit SRF zu .73. KWB und SRF korrelieren zu .51.

Die Ergebnisse der EFA und E/CFA deuten darauf hin, dass die latente Struktur der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen durch drei Faktoren abgebildet wird, die nicht unabhängig voneinander sind.

6.3 Diskussion

Auffällig ist, dass bestimmte Aspekte der theoretisch postulierten Kommunikationskompetenz-Dimensionen bei der Faktorenanalyse herausgefallen sind. Zum einen ließ sich Motivation nicht als eigenständiger Faktor abbilden. Zwei Schüchternheitsitems und ein Kommunikationsfurcht-Item wurden aufgrund zu hoher bivariater Korrelationen von Anfang an aus den Analysen ausgeschlossen. Die übrigen Items zu Kommunikationsfurcht und Schüchternheit wurden nach und nach alle von der Analy-

se ausgeschlossen, da sie von Anfang an saliente Mehrfachladungen aufwiesen. Auch waren sie in allen Rechnungsdurchgängen auf verschiedene Faktoren verteilt und mischten sich dort mit Wissens- und Fähigkeitsitems. Die verbleibenden Items der postulierten Motivationsdimension thematisieren inhaltlich Kommunikationsbereitschaft und bildeten mit Wissensitems einen Faktor. Möglicherweise deutet dies darauf hin, dass Motivation zwar theoretisch als eigenständige Dimension eine wichtige Bedeutung für die Modellierung von Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen hat, sie sich aber empirisch, vor allem aus der Fremdeinschätzungsperspektive, nicht unabhängig von anderen Kompetenzaspekten abbilden lässt. Möglicherweise bilden Wissens- und Kommunikationsbereitschafts-Items auch deshalb einen gemeinsamen Faktor, weil sie im Gegensatz zu Fähigkeiten für den Fremdbeurteiler nicht eindeutig im Handeln sichtbar werden.

Auch die Fähigkeits-Subdimension Ausdrucksfähigkeit ist in der Faktorenlösung nicht mehr enthalten, da die Items aufgrund ihrer Doppelladungen von weiteren Analysen ausgeschlossen wurden. Eine mögliche Erklärung dafür stellt die Annahme einer Schwellenkompetenz von Jablin und Kollegen (1994) dar. Fähigkeitsaspekte wie z. B. deutliches und flüssiges Sprechen, Einsatz von Stimme und Körpersprache bilden möglicherweise die Basiskompetenz, die eine Grundvoraussetzung für die Tätigkeit als Schulleitungsperson darstellt und differenzieren daher bei der Beurteilung nicht genug zwischen kompetenten und weniger kompetenten Schulleitungspersonen.

Die große inhaltliche Nähe zwischen den Subdimensionen Alterzentrismus und Anpassungsfähigkeit, die sich bereits in der Literatur zur Kommunikationskompetenz gezeigt hat (vgl. Kapitel 2.3.2), hat sich auch empirisch durch einen gemeinsamen Faktor (ALT) abgebildet.

Die Items zur Selbstregulationsfähigkeit haben einen eigenen Faktor gebildet, was darauf hindeutet, dass angemessene affektive Selbstkontrolle ein wichtiger Kompetenz-Aspekt aus Sicht der Lehrkräfte ist. De Vries et al. (2010) haben in ihrer Studie Hinweise gefunden, dass ein beziehungsorientierter Führungsstil deutlich negativ mit verbaler Aggression korreliert ($r = -.62$). Carson und Cupach (2000) fanden Hinweise, dass Führungskräfte, die ihre Mitarbeiter/-innen bei der Arbeit tadeln und damit deren Selbstbild bedrohen auch als weniger kommunikationskompetent von ihren Mitarbeiter/-innen eingeschätzt werden ($r = -.66$).

Die Höhe der Interkorrelationen zwischen den drei Faktoren legt nahe, dass Kommunikationswissen, -fähigkeiten und -motivation eng miteinander verknüpft sind und in der Praxis das eine ohne das andere nicht denkbar ist. Gleichzeitig gilt weiterhin, dass eine getrennte Betrachtung der Dimensionen aus theoretischen Überlegungen sinnvoll erscheint (siehe Ausführungen in Kapitel 2.3.2). In der nächsten Studie sollte jedoch überprüft werden, ob ein übergeordneter Faktor der Kommunikationskompetenz angenommen werden kann.

7. Phase III: Strukturprüfung und Optimierung

Ziel von Phase III war es, die in Phase II entdeckte latente Struktur zu optimieren und an einer weiteren Stichprobe zu validieren.

7.1 Methode

Stichprobe und Teilnehmer/-innen

Um die latente Struktur zu validieren, wurden zwei Stichproben (Stichprobe 2a und 3) kombiniert, um auf diese Weise die Stichprobengröße zu erhöhen. Der Fragebogen wurde wie in Studie 1 als Online-Fragebogen mit LimeSurvey 1.80 erstellt. Zur Rekrutierung für Stichprobe 2a wurden erneut die beiden Internetportale für Lehrkräfte aus Studie 1 herangezogen (für eine Beschreibung siehe Kapitel 4.1). Um Teilnehmer/-innen aus der ersten Studie kenntlich zu machen, wurde die Teilnahme an Studie 1 am Anfang des Fragebogens erfasst. Zusätzlich wurden die Nutzer/-innen des Internetportals 4teachers.de um Teilnahme gebeten. 4teachers.de (<http://www.4teachers.de>) ist eine kostenlose Kommunikationsplattform, die Lehrkräften zum Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsmaterial dienen soll. Sie wird von zwei Lehrkräften aus Koblenz betrieben und besteht seit 1999. Die Plattform hat mehr als 740 000 Mitglieder, der monatlich erscheinende Newsletter ist von 280 000 Mitgliedern abonniert (Stand 09/2011). Die Reichweite ist mit durchschnittlich acht Millionen Seitenaufrufen im Monat hoch. Der Aufruf zur Teilnahme an der Befragung erfolgte über ein Forenposting (12.4.2010) sowie über eine Veröffentlichung im Newsletter (20.4.2010). Bei Lehrer-Online.de und ZUM Internet e.V. erfolgte die Rekrutierung auf die gleiche Weise wie in

Studie 1. Um die Anzahl der Teilnehmer/-innen weiter zu erhöhen, wurde der Aufruf zur Befragung an ehemalige Absolvent(inn)en der Lehramtsstudiengänge an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) über die Alumni-Referentin der Universität weitergeleitet. Darüber hinaus wurden Lehrkräfte aus dem privaten Umfeld kontaktiert. Der Start-Button wurde von 586 Personen angeklickt, 331 von ihnen füllten den Fragebogen komplett aus (Alter: $M = 46.0$, $SD = 10.2$, Spannweite = 26–67; 62% weiblich; 64% haben einen männlichen Schulleiter).

Für die Stichprobe 3 wurde eine öffentlich zugängliche Datenbank des baden-württembergischen Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (MKJS BW) genutzt. Die Datenbank ist über das Kultusportal Baden-Württemberg (www.kultusportal-bw.de) zugänglich und enthält die Kontaktdaten von 4 171 öffentlichen und privaten Schulen aller Schularten in Baden-Württemberg. Per E-Mail erhielten alle Schulleitungspersonen ein Schreiben mit einer kurzen Skizzierung des Forschungsprojekts und der Bitte, die Lehrkräfte über die Befragung zu informieren und die Teilnahme zu unterstützen. Ein vorformuliertes Schreiben für die Lehrkräfte mit dem Internet-Link zur Befragung wurde ebenfalls mit verschickt. Als Anreiz für eine Teilnahme wurde den Lehrkräften die Verlosung von Einkaufsgutscheinen für Amazon als Incentive in Aussicht gestellt⁸. Der Start-Button wurde von 1 608 Personen angeklickt, 1 023 von ihnen füllten den Fragebogen komplett aus (Alter: $M = 45.5$, $SD = 10.9$, Spannweite = 23–64; 68% weiblich⁹; 68% haben einen männlichen Schulleiter). Zusammen ergaben die beiden Stichproben 1 354 analysierbare Datensätze. Die Gesamtstichprobe wurde per Zufall in zwei gleichgroße Stichproben Z1 und Z2 ($Z = \text{Zufallsstichprobe}$) mit je 677 Fällen aufgeteilt.

⁸ Ich danke Herrn Dipl.-Psych. Patrick Bacherle und Herrn Dipl.-Psych. Frieder Schmid für ihre Unterstützung bei der Erhebung von Stichprobe 3.

⁹ Im Schuljahr 2010/2011 waren 64% aller baden-württembergischen Lehrkräfte an öffentlichen Schulen weiblich (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2011).

Datenanalyse

Im ersten Schritt wurde mit der ersten Zufallsstichprobe (Z1; $n = 677$) zunächst erneut eine E/CFA durchgeführt, um noch einmal Hinweise auf weitere Optimierungsmöglichkeiten zu erhalten. Das Vorgehen erfolgte wie für Studie 1 beschrieben (siehe Kapitel 4.1). Im zweiten Schritt wurde dann die zweite Zufallsstichprobe (Z2, $n = 677$) genutzt, um die Ergebnisse der E/CFA aus Stichprobe Z1 zu replizieren. Alle Analysen wurden mit der Software EQS 6.1 (Bentler, 2005) durchgeführt. Es wurden die in Tabelle 7 aufgeführten Cut-off-Werte zur Beurteilung des Modellfits herangezogen.

Messinstrumente

Der Fragebogen beinhaltete die letzten 17 Items aus Studie 1. Neben soziodemographischen Fragen beinhaltete der Fragebogen auch Maße zur Bestimmung der externalen Validität. Sie sind jedoch nicht Teil der Analysen in dieser Phase des Validierungsprozesses und werden daher erst in Phase V ausführlich berichtet.

7.2 Ergebnisse und Diskussion

Für E/CFA und CFA werden wie in Studie 1 wieder die robusten ML-Schätzungen herangezogen, da die Annahme der multivariaten Normalverteilung verletzt ist. Der Modellfit wird daher anhand der robusten Teststatistiken bewertet. Tabelle 9 liefert die Modellfit-Indizes für drei Modelle. Modell 1 stellt die Ergebnisse der Replikation der latenten Struktur aus Studie 1 an der Stichprobe Z1 dar. Obwohl der Modellfit mit Ausnahme der (akzeptablen) Chiquadrat-Statistik gut war, zeigten die Modifikationsindizes für drei Items, dass frei geschätzte Fehlerkovarianzen

Tabelle 9.

Fit-Indizes für Modellvergleich E/CFA- und CFA-Modelle der Skalen der Kommunikationskompetenz

Modell	Analyse	Stichprobe (N)	S-B χ^2/df	rRMSEA	rRMSEA 90% CI	SRMR	rCFI
1	E/CFA	Z1 (677)	2.197	.042	.034, .050	.016	.986
2	E/CFA	Z1 (677)	1.357	.023	.004, .036	.011	.997
2	CFA	Z2 (677)	2.548	.048	.039, .056	.030	.979

Anmerkungen. S-B χ^2/df = Satorra-Bentler χ^2/df ; rRMSEA = robuster Root Mean Square Error of Approximation, CI = Konfidenzintervall, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, rCFI = robuster Comparative Fit Index.

Modell 1: Robuste ML, 3 Faktoren, 17 Items.

Modell 2: Robuste ML; 3 Faktoren, 14 Items: Item ver 13, ver 37 und ver 8 entfernt.

den Modellfit verbessern würden. Darüber hinaus gab es bei diesen Items problematische Residualvarianzen und saliente Doppelladungen. Um eine Entscheidung über den Ausschluss der Items oder die freie Schätzung der Fehlerkovarianzen treffen zu können, wurden die Items inhaltlich betrachtet. Item VER 13 („nimmt im Gespräch wahr wie ich mich fühle“) und VER 19 („nimmt im Gespräch meine momentanen Bedürfnisse wahr.“) waren zwar nicht synonym, aber doch ähnlich. Da Item VER 19 eine höhere Faktorladung und keine salienten Doppelladungen aufwies, wurde Item VER 13 ausgeschlossen. Für die Items VER 37 und VER 8 legten die Modifikationsindizes korrelierte Fehlervarianzen mit Item VER 7 nahe. Hier fiel die Entscheidung aufgrund psychometrischer Eigenschaften (z. B. Höhe der Faktorladung, saliente Mehrfachladungen) zugunsten Item VER 7. Die E/CFA von Modell 2 (Stichprobe Z1) beinhaltete 14 Items und zeigte einen deutlich verbesserten Modellfit ($\Delta rCFI = .011$, die untere Grenze des 90% CI liegt nahe bei null). Auch zeigten die Modifikationsindizes keine relevanten Verbesserungsmöglichkeiten mehr an.

Weitere Unterstützung für die strukturelle Validität zeigten die Ergebnisse der Replikation von Modell 2 durch die CFA in Stichprobe Z2 (siehe Tabelle 9). Nahezu alle Fitindizes zeigten einen guten Modellfit, mit Ausnahme der χ^2 -Statistik, die nur einen

akzeptablen Wert aufwies. Die Probleme, die sich aus der Sensitivität des Likelihood-Ratio-Tests gegenüber der Stichprobengröße und der Annahme der zentralen χ^2 -Verteilung, dass das Modell perfekt für die Population passt (d. h. die H_0 ist korrekt), ergeben, wurden in den vergangenen Jahrzehnten von vielen Autoren kritisch diskutiert (z. B. Hu & Bentler, 1995; Jöreskog & Sörbom, 1993; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). Dies führte letztlich zur Entwicklung der heute standardmäßig zusätzlich zur Bewertung der Modellgeltung herangezogenen deskriptiven Gütemaße wie CFI, RMSEA und SRMR (für eine ausführliche Diskussion siehe z. B. Byrne, 2006). Byrne (2006) fasst zusammen, dass globale Fitindizes wie die χ^2 -Statistik allein kein abschließendes Urteil über die Angemessenheit des Modellfits ermöglichen, sondern dass mehrere Fitindizes herangezogen werden müssen. Vor diesem Hintergrund wird der im akzeptablen Bereich liegende Wert der χ^2 -Statistik als unproblematisch betrachtet.

Tabelle 10 stellt die Faktorladungen des E/CFA-Modells 2 denen des CFA-Modells 2 gegenüber. Die Benennung der Faktoren bleibt bestehen wie für Studie 1 beschrieben. Faktor *Alterzentrismus* (ALT) wurde um drei Items reduziert, so dass er zwar immer noch der Faktor mit der größten Itemanzahl ist, aber nicht mehr so dominant wie vor der erneuten Reduktion.

Die Korrelationen zwischen den latenten Faktoren sowie die interne Konsistenz der Subskalen sind in Tabelle 10 unterhalb der gestrichelten Linie aufgeführt. Cronbach's α (siehe Diagonale) liegt in einem sehr guten Bereich. Die Höhe der Korrelationen ist noch einmal deutlich höher als in Studie 1, sie legt nahe, dass es einen übergeordneten Faktor Kommunikationskompetenz gibt. Faktorkorrelationen $\geq .85$ werden in der angewandten Forschung häufig als Cutoff-Kriterium für eine problematische diskriminante Validität herangezogen (Brown, 2006). Die hier gefundenen Korrelationen zwischen den latenten Faktoren liegen zwar alle unterhalb dieser Grenze, für die

Faktoren ALT und KWB aber mit $r = .83$ nur knapp. Daher wird im Folgenden ein Faktorenmodell zweiter Ordnung geprüft.

Tabelle 10.

Latente Struktur der Kommunikationskompetenz-Skalen: Exploratory Factor Analysis within the Confirmatory Analytic Framework (E/CFA), Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA), Korrelationen zwischen den latenten Faktoren und Reliabilitätsschätzungen

Item	ALT		KWB		SRF	
	E/CFA ^a	CFA ^b	E/CFA	CFA	E/CFA	CFA
VER 4*	.89	.88				
VER 20	.91	.87				
VER 18	.89	.86				
VER 19	.78	.84				
VER 36	.66	.82			.27	
VER 7	.65	.77	.16			
WIS 5*			.85	.82		
BER 6	.34		.53	.81		
BER 10			.83	.81		
WIS 6	.19		.60	.72		
WIS 15	.16		.50	.71		
VER 42	.18				.77	.88
VER 44					.84	.86
VER 43*					.83	.81

ALT		.93				
KWB		.83		.88		
SRF		.80		.71		.88

Anmerkungen. Faktorladungen mit $p > .05$ sind unterdrückt. Faktorladungen $> .40$ sind fett gedruckt. Items mit Sternchen wurden als Markeritem für einen Faktor genutzt. Unterhalb der gestrichelten Linie: Diagonale: Cronbach's α . Unterhalb der Diagonale: Korrelationen der latenten Faktoren. Für die Abkürzungen der Dimensionen siehe Text.

^anZ1= 677

^bnZ2= 677

Ein Ziel von Faktorenanalysen höherer Ordnung ist es, zu einer sparsameren Lösung für die Interkorrelationen der Faktoren zu gelangen (Brown, 2006). Anders als eine CFA erster Ordnung, erfolgt eine CFA höherer Ordnung unter der theoretischen Annahme, dass ein übergeordneter Faktor einen direkten Einfluss auf die untergeordneten Faktoren hat und ursächlich ist für deren Kovariation. Um zu prüfen, ob ein

übergeordneter Faktor der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen angenommen werden kann, wird eine latente Variable Kommunikationskompetenz in das CFA-Modell aufgenommen und ein CFA-Modell zweiter Ordnung gerechnet.

In Tabelle 11 sind die Fitmaße des CFA-Modells zweiter Ordnung (Modell 3) und des CFA-Modells erster Ordnung (Modell 2) gegenübergestellt¹⁰. Der für die Satorra-Bentler-Korrektur skalierte χ^2 -Differenztest (Satorra & Bentler, 2001)¹¹ ist nicht signifikant, $\Delta S-B\chi^2_{(677,1)} = 0.265$, $p > .10$. Modell 3 weist also eine ebenso gute Passung auf wie Modell 2. Ob Modelle, die sich in der Anzahl der Faktoren unterscheiden, als hierarchisch geschachtelte Modelle behandelt werden können, wird von Forschern unterschiedlich gesehen (vgl. Brown, 2006, S.169). Daher werden zusätzlich die Informationskriterien AIC und CAIC herangezogen, um die Modelle zu vergleichen. Beide Kriterien zeigen leicht bessere Werte für Modell 3. Über die Fitmaße hinaus muss die Angemessenheit des CFA-Modells zweiter Ordnung durch die Höhe der Faktorladungen bewertet werden: Der Faktor ALT lädt zu .97 auf den übergeordneten Faktor, der Faktor KWB zu .85 und der Faktor SRF zu .83. Insgesamt sprechen die Ergebnisse damit für die Annahme eines übergeordneten Faktors Kommunikationskompetenz.

Um auszuschließen, dass das Konstrukt durch eine eindimensionale Struktur noch besser abgebildet werden kann, wurde auch noch ein einfaktorielles CFA-Modell berechnet, um es den beiden anderen Modellen gegenüberzustellen. Die Fitmaße sind in Tabelle 11 unter Modell 1 aufgeführt und zeigen, dass die eindimensionale Struktur

¹⁰ Um für das CFA-Modell zweiter Ordnung einen weiteren Freiheitsgrad zu gewinnen und so ein überidentifiziertes Modell zu erhalten, das einen Modellvergleichstest ermöglicht, werden die Residualvarianzen der Faktoren KWB und SRF gleichgesetzt. Die Werte hatten sich in einer ersten Testung des Modells als sehr ähnlich erwiesen (.52; .56), so dass die stellvertretende Schätzung nur eines Parameters gerechtfertigt erscheint (vgl. Byrne, 2006).

¹¹ Wird der Modellfit anhand der robusten, satorra-bentler-korrigierten Teststatistiken bewertet, muss auch der χ^2 -Differenztest einer Skalenkorrektur unterzogen werden, da die korrigierten Werte nicht χ^2 -verteilt sind. Für die Formel siehe z. B. Tabachnick und Fidell (2008, S. 756) sowie für weitere Ausführungen Brown (2006, S. 385).

zu keiner akzeptablen Modellpassung führt. Abbildung 8 zeigt die graphische Darstellung des CFA-Modells zweiter Ordnung in der standardisierten Lösung.

Tabelle 11.

Fitmaße der hierarchisch geschichtelten confirmatorischen Faktorenanalysen (N = 677)

Modell	S-B χ^2/df	rRMSEA	SRMR	rCFI	AIC	CAIC
Modell 1	9.559	.113	.059	.882	582.073	157.212
Modell 2	2.548	.048	.030	.979	40.582	-367.726
Modell 3	2.516	.047	.030	.980	38.731	-375.094

Anmerkungen. S-B χ^2/df = Satorra-Bentler χ^2/df ; rRMSEA = robuster Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, rCFI = robuster Comparative Fit Index, AIC = Akaike Information Criterion, CAIC = Consistent Akaike Information Criterion.

Modell 1: 1 Faktor

Modell 2: 3 Faktoren erster Ordnung

Modell 3: 4 Faktoren, 1 Faktor zweiter Ordnung, 3 Faktoren erster Ordnung

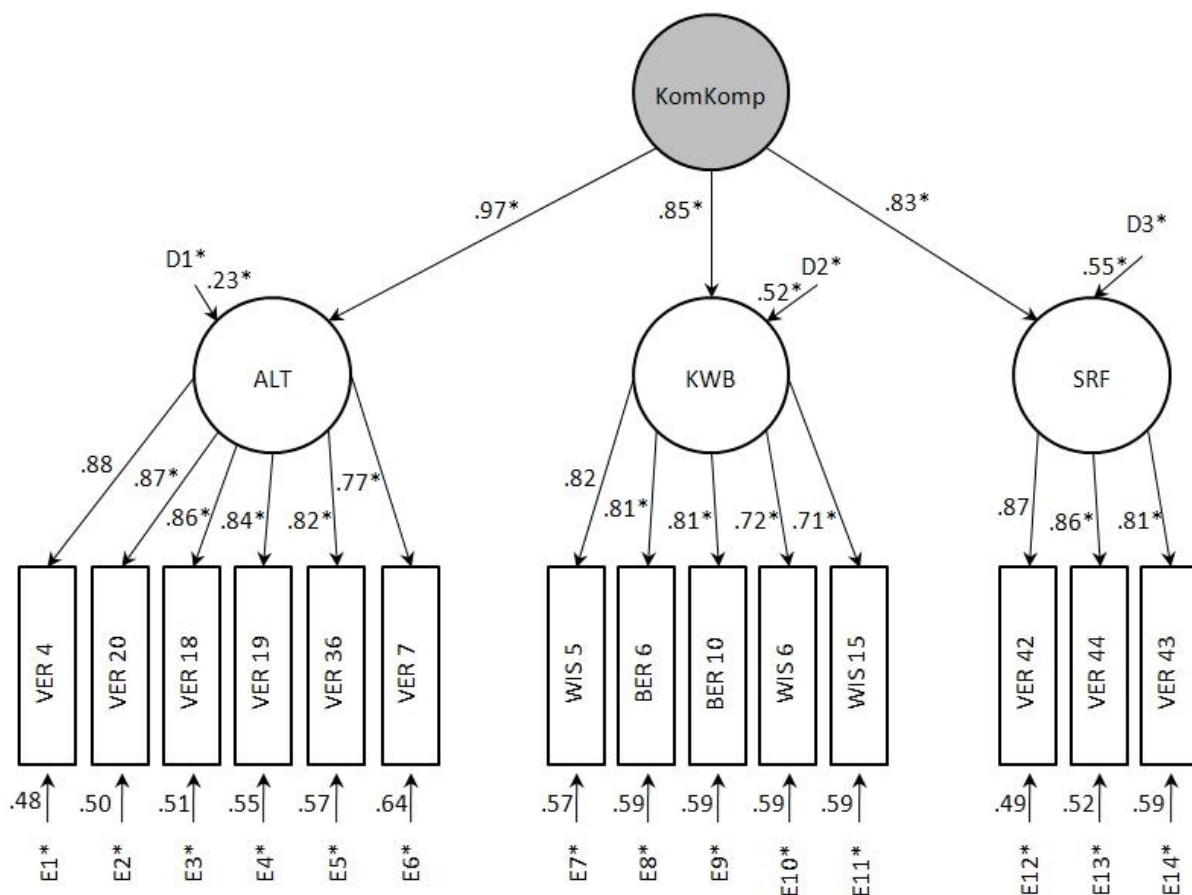


Abbildung 8. CFA-Modell zweiter Ordnung mit übergeordnetem Kommunikationskompetenz-Faktor (* geschätzte Werte)

Um den Nutzen einer differenzierten Skala gegenüber einem globalen Maß der Kommunikationskompetenz noch weiter herauszuarbeiten, wurde mit Hilfe von sequentiellen multiplen Regressionsanalysen überprüft, ob die Subdimensionen neben der Globalbewertung der Kommunikationskompetenz zusätzliche Varianz aufklären können. Als abhängige Variable wurde die Zufriedenheit mit dem Vorgesetzten herangezogen, die mit einer Subskala der deutschen Übersetzung des Job Diagnostic Survey (JDS) von Hackman und Oldham (1975; übersetzt von Schmidt, Kleinbeck, Ottmann & Seidel, 1985) erhoben wurde. Die Subskala (JDS_V) besteht aus drei Items ($\alpha = .91$). Eine ausführliche Beschreibung des JDS findet sich in Kapitel 9.3. Als unabhängige Variable wurde im ersten Schritt das Item zur globalen Bewertung der Kommunikationskompetenz der Schulleitungsperson (KKglobal) herangezogen. Im zweiten Schritt wurden die Mittelwerte der Subskalen der Kommunikationskompetenz in die Analyse aufgenommen. Wie die Ergebnisse in Tabelle 12 zeigen, tragen alle Subskalen signifikant zusätzlich zur Varianzaufklärung der Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson bei¹².

Tabelle 12.
Sequentielle multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson durch Globalbewertung und Subskalen der Kommunikationskompetenz (N = 752)

Prädiktor	ΔR^2	B	SE	β
Schritt 1	.77			
KKglobal		.55	.01	.88
Schritt 2	.09			
KKglobal		.20	.02	.31
ALT		.37	.03	.33
KWB		.36	.02	.30
SRF		.07	.02	.06

Anmerkungen. ΔR^2 = Änderung im korrigierten R^2 , B = unstandardisierter Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler von B, β = standardisierter Beta-Koeffizient. Signifikante ΔR^2 und β ($p < .01$) sind fett gedruckt. Für die Abkürzungen der unabhängigen Variablen siehe Text.

¹² Aufgrund der hohen Interkorrelationen der Subskalen wurde überprüft, ob Multikollinearität vorliegt (vgl. Tabachnick & Fidell, 2007). Die Kriterien für Multikollinearität nach Belsley, Kuh & Welsch (1980) waren jedoch nicht gegeben.

In ihrer Gesamtheit sprechen die Ergebnisse der Modellvergleiche und der Regressionsanalysen daher zwar für die Annahme eines globalen Kommunikationskompetenz-Faktors, gleichzeitig aber für die Beibehaltung der Subdimensionen als untergeordnete Faktoren. Sollen die Skalen z. B. für differenzierte Rückmeldungen und Trainings eingesetzt werden, liefert eine Globaleinschätzung lediglich einen groben Richtwert. Eine Betrachtung der Facetten von Kommunikationskompetenz führt hingegen zu einem größeren Erkenntnisgewinn, indem sie eine differenzierte Analyse von Stärken und Schwächen und die Ableitung gezielter Maßnahmen ermöglicht (vgl. Rowold & Kersting, 2008).

8. Phase IV: Test-Retest-Reliabilität

Neben der Überprüfung, ob ein Instrument auf verschiedenen Ebenen valide misst, was es messen soll, ist auch die Frage zu klären, wie genau, im Sinne von messfehlerfrei, das Instrument misst. Die interne Konsistenz der drei Subskalen der Kommunikationskompetenz wurde in Phase III geprüft. Um zu erfassen, wie stabil das Konstrukt Kommunikationskompetenz über zwei Testzeitpunkte hinweg ist, wurde eine Wiederholungsbefragung durchgeführt und die Test-Retest-Reliabilität berechnet.

8.1 Methode

Stichprobe und Teilnehmer/-innen

Um die Messgenauigkeit des Instruments erfassen zu können, wurden die Teilnehmer/-innen aus Stichprobe 2a am Ende der Online-Erhebung gefragt, ob sie bereit wären, an einer Folgebefragung teilzunehmen und zu diesem Zweck eine E-Mail-Adresse anzugeben. Als Anreiz wurde ihnen die Teilnahme an einer Verlosung von Einkaufsgutscheinen für Amazon in Aussicht gestellt. Um eine Zuordnung der Daten aus der Wiederholungsbefragung zu den Daten aus Stichprobe 2a sicherzustellen, wurden über die Fragebogensoftware LimeSurvey individuelle Zugangsschlüssel generiert. Eine Teilnahme an der Befragung war nur über diesen Zugangsschlüssel möglich, der zusammen mit einem Einladungsschreiben per E-Mail an die Teilnehmer/-innen verschickt wurde. Der zeitliche Abstand zwischen Testzeitpunkt 1 (t_1) und Testzeitpunkt 2 (t_2) betrug teilnehmerindividuell 60 Tage. Von 235 Teilnehmer/-innen, die ihre E-Mail-Adresse angegeben hatten, klickten 140 den Start-Button an. 126 davon füllten den

Fragebogen komplett aus (Stichprobe 2; Alter: $M = 44.7$, $SD = 9.7$, Spannweite = 25–67; 67% waren weiblich; 63% hatten einen männlichen Schulleiter).

Datenanalyse

Die Daten von Stichprobe 2a und 2b wurden zusammengeführt und bereinigt. Aus Stichprobe 2a wurden nur diejenigen 126 Datensätze herangezogen, für die ein zweiter Datensatz aus Stichprobe 2b vorlag. Für die Test-Retest-Reliabilität wurden für jede Stichprobe Skalenmittelwerte berechnet. Mit SPSS wurden dann die Korrelationen zwischen den Skalenmittelwerten ermittelt. Darüber hinaus wurden die Werte zur Globalbewertung der Kommunikationskompetenz korreliert.

Messinstrumente

Der Fragebogen beinhaltete die 14 Items zur Kommunikationskompetenz sowie das Item zur Globalbewertung der Kommunikationskompetenz.

8.2. Ergebnisse

Einen Überblick über die Ergebnisse der Korrelationen der Faktormittelwerte gibt Tabelle 13. Sie zeigen gute Reliabilitäten zwischen .80 für den Faktor Selbstregulationsfähigkeit und .89 für den Faktor Alterzentrismus. Auch die Reliabilität der Globalbewertung liegt mit .90 in einem guten Bereich.

Die Second-Order-Modelle korrelieren zu $r = .97$ (S-B- $\chi^2/df = 1.70$, robuster CFI = .92, SRMR = .07, robuster RMSEA = .07).

Tabelle 13.

Test-Retest-Reliabilität der Mittelwerte der Kommunikationskompetenz-Faktoren und der Globalbewertung der Kommunikationskompetenz (N=126)

Skala	t ₁	SD	t ₂	SD	r _{tt}
	M		M		
Faktor ALT	1.78	.80	1.71	.77	.89
Faktor KWB	1.78	.74	1.73	.70	.83
Faktor SRF	2.08	.84	2.02	.76	.80
KKglobal	4.05	1.46	4.06	1.43	.90

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t1 = Testzeitpunkt 1, t2 = Testzeitpunkt 2, r_{tt} = Retest-Reliabilität, KKglobal = Globalbewertung der Kommunikationskompetenz.

8.3 Diskussion

Die Ergebnisse zur internen Konsistenz (siehe Tabelle 10) sowie zur Wiederholungsmessung (siehe Tabelle 13) sprechen dafür, dass das Instrument zuverlässig misst, unter der Annahme, dass das Konstrukt Kommunikationskompetenz ein Trait ist.

9. Phase V: Externale Validität und Generalisierbarkeit

Die Untersuchungen in Phase I, II und III haben Aufschluss über die inhaltliche und strukturelle Validität des Messinstruments gegeben. Aufgabe von Phase V war es, Informationen über die externe Validität zu erhalten. Dabei ging es im ersten Schritt darum, die Einbettung der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen in das nomologische Netz verwandter Konstrukte zu untersuchen, indem konvergente und diskriminante Korrelationen bestimmt werden. Erstrebenswert sind dabei für die konvergente Validität Korrelationen, die bedeutsam größer als Null sind. Für den Nachweis der diskriminanten Validität sollte möglichst kein Zusammenhang zwischen den Konstrukten bestehen. Zum zweiten wurde die Invarianz des Messinstruments überprüft und damit die Frage, ob es für verschiedene Gruppen von Schulleitungspersonen gleichgut misst, also generalisierbar ist. Und schließlich wurde noch der Frage nachgegangen, inwieweit Kommunikationskompetenz mit verschiedenen relevanten Außenkriterien zusammenhängt.

9.1 Konvergente und diskriminante Beziehungen zu anderen Konstrukten

Alterzentrismus (ALT). Es gibt eine Reihe von Hinweisen, dass Kommunikationsvariablen einen Zusammenhang mit Persönlichkeitseigenschaften aufweisen. Bei Leung und Bond (2001) fanden sich z. B. hohe positive Korrelationen zwischen einem Kommunikationsstil, der sich durch Aufmerksamkeit gegenüber dem Gesprächspartner auszeichnet und den Persönlichkeitseigenschaften Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Für ihre Skala zur Interpersonalen Kompetenz fanden Riemann und Allgöwer

(1993) positive Zusammenhänge zwischen der Subskala Emotionale Unterstützung und der Persönlichkeitseigenschaft Offenheit für Erfahrungen. Beide Aspekte finden sich auch in der ALT-Skala wieder, daher wird auch hier ein hoher positiver Zusammenhang mit Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen angenommen. Mohr und Wolfram (2008) fanden darüber hinaus positive Zusammenhänge mit allen Skalen zur Transformationalen Führung, die wie in Kapitel 2.4.1 bereits kritisch diskutiert, zum großen Teil kommunikationsbasiert sind. Für die ALT-Skala werden ebenfalls positive Zusammenhänge mit den vier Subskalen der transformationalen Führung Inspirational Communication, Intellectual Stimulation, Supportive Leadership und Personal Recognition erwartet, da sie Aspekte der Zugewandtheit thematisieren. Für die Subskala Articulating a Vision wird hingegen ein niedriger Zusammenhang erwartet, da sie andere Führungsaspekte zum Inhalt hat.

Kommunikationswissen und -bereitschaft (KWB). Die Vermutung liegt nahe, dass die KWB-Skala hohe positive Zusammenhänge mit der Persönlichkeitseigenschaft Extraversion aufweist. Die empirische Befundlage ist jedoch heterogen. Während McCroskey, Heisel und Richmond (2001) Hinweise auf Zusammenhänge für die Variablen Responsiveness (positiver Zusammenhang), Schüchternheit und Kommunikationsfurcht (negativer Zusammenhang) fanden, zeigten sich in der Studie von Waldherr (2008) gerade bei Extraversion die geringsten Zusammenhänge mit dem Kommunikationsstil von Führungskräften. Hieraus lässt sich für die vorliegende Untersuchung keine eindeutige Hypothese ableiten. Verträglichkeit korrelierte in der Studie von Waldherr hingegen von allen fünf Persönlichkeitseigenschaften am höchsten mit dem Führungskommunikationsstil. Darüber hinaus wurden in verschiedenen Studien positive Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten, die Kommunikationsbereitschaft ausdrücken und den Persönlichkeitseigenschaften Emotionale Stabilität und

Offenheit für Erfahrungen gefunden (z. B. Leung & Bond, 2001; Riemann & Allgöwer, 1993; Weaver, 2005). Daher werden für die KWB-Skala ebenfalls hohe positive Zusammenhänge mit Verträglichkeit, Emotionaler Stabilität und Offenheit für Erfahrungen erwartet.

Selbstregulationsfähigkeit (SRF). Die SRF-Skala thematisiert die Fähigkeit der Schulleitungsperson zur angemessenen affektiven Selbstkontrolle. Die Annahme, dass Selbstregulationsfähigkeit positiv mit emotionaler Stabilität zusammenhängt, liegt nahe. Empirische Hinweise auf einen Zusammenhang in Bezug auf verbale Aggressivität von Führungskräften finden sich bei McCroskey et al. (2001). Heisel, La France und Beatty (2003) fanden darüber hinaus positive Zusammenhänge mit Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Es wird daher angenommen, dass die SRF-Skala hohe positive Zusammenhänge mit den Persönlichkeitseigenschaften Emotionale Stabilität, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit aufweist.

Im Rahmenmodell zur Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen wurde postuliert, dass die Zuschreibung von Kommunikationskompetenz durch den Interaktionspartner sich auf die Qualität der Beziehung zwischen Schulleitungsperson und Lehrkraft auswirkt (siehe Kapitel 3). Mohr und Wolfram (2008) fanden in einer Studie zum verbalen Führungsverhalten positive Zusammenhänge zwischen ihrer Skala Verbal Consideration, die zugewandte kommunikative Verhaltensweisen erfasst, und allen LMX-Subskalen, wobei der Zusammenhang für die Skala Gegenseitige Zuneigung am höchsten ausfiel. Für die ALT-Skala speziell wird ein hoher positiver Zusammenhang mit beiden Subskalen erwartet, da ich davon ausgehe, dass die Achtsamkeit der Schulleitungsperson in Bezug auf die Gefühle und Bedürfnisse der Lehrkraft zum einen affektiv positiv bewertet wird, zum anderen aber auch als Engagement für die Bezie-

hung interpretiert werden kann. Aber auch für die beiden anderen Kommunikationskompetenz-Subskalen werden positive Zusammenhänge mit den LMX-Skalen erwartet.

Schließlich sollten alle drei Kommunikationskompetenz-Skalen möglichst nur geringe Zusammenhänge mit sozial erwünschtem Antwortverhalten aufweisen. Soziale Erwünschtheit (SE) „kann als Tendenz verstanden werden, scheinbar gesellschaftlich akzeptierte Antworten bei einer Befragung zu geben“ (Winkler, Kroh & Spiess, 2006, S. 1). Das Konzept gehört zu den am häufigsten untersuchten Testverfälschungsmustern und spielt unter anderem in der Persönlichkeitsforschung eine bedeutende Rolle. Nach Paulus (1984) muss zwischen zwei verschiedenen Arten erwünschten Antwortverhaltens unterschieden werden: (1) die Tendenz zur Selbsttäuschung (SES) ist der Versuch, sich selbst in einer optimistischen Weise verzerrt wahrzunehmen, und (2) die Tendenz zur Fremdtäuschung (SEF) ist die bewusste Täuschung anderer. Eine hohe Korrelation der Kommunikationskompetenz-Skalen mit SE würde bedeuten, dass nicht klar wäre, ob z. B. eine hohe Zuschreibung von Kommunikationskompetenz für die Schulleitungsperson aufgrund einer ehrlichen Einschätzung zustande gekommen ist oder ob die Lehrkraft die positive Bewertung abgegeben hat, weil sie sich davon Vorteile in der Beziehung zu ihrer Schulleitungsperson erhofft. Ähnliches gilt für eine negative Bewertung, die z. B. zustande kommen kann, um sich bewusst als unabhängig oder kritisch gegenüber der Schulleitungsperson zu positionieren. In der vorliegenden Untersuchung scheint eine Verzerrung unwahrscheinlich, da es sich um eine anonyme Befragung handelte und die zugehörigen Schulleitungspersonen keine Kenntnis von der Befragung hatten.

9.1.1 Methode

Stichprobe und Teilnehmer/-innen

Für die Analysen wurde Stichprobe 2a ($N = 331$) genutzt, die bereits im Methodenteil der Phase III beschrieben wurde.

Eingesetzte Messinstrumente

Kommunikationskompetenz. Die drei Skalen zur Kommunikationskompetenz wurden in ihrer finalen Version aus Phase III (psychometrische Eigenschaften siehe dort) eingesetzt, sie enthielten insgesamt 14 Items.

Persönlichkeitseigenschaften. Es wurde die deutschsprachige Version des Ten-Item Personality Inventory (TIPI, Gosling, Rentfrow & Swann, 2003) von Muck, Hell und Gosling (2007) (TIPI-G) eingesetzt. Er erfasst die Big Five – Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Emotionale Stabilität (Neurotizismus) und Offenheit für Erfahrungen – mit je einem positiven und einem negativen Adjektivpaar. Die Autoren berichten Test-Retest-Reliabilitäten zwischen .62 und .72 für die einzelnen Subskalen sowie zufriedenstellende konvergente und diskriminante Validitäten. Der TIPI hat gegenüber anderen Persönlichkeitsskalen wie z. B. dem NEO Personality Inventory (NEO-PI-R, Costa & McCrae, 1992) zwei Vorteile. Zum einen ist er kurz und sein Einsatz somit sehr praktikabel, speziell in einer Untersuchung zur Konstruktvalidierung, in der viele verschiedene Messinstrumente die Befragungszeit ausdehnen. Zum anderen ist er neben der Selbsteinschätzung auch für die Fremdeinschätzung validiert, was ihn für die vorliegende Untersuchung interessant macht. Aufgrund der geringen Itemzahl pro Skala sind die internen Konsistenzen zum Teil recht niedrig, sie lagen bei der Fremdein-

schätzung für Emotionale Stabilität, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit bei .73, .60, .53, .42 bzw. .76. Muck, Hell und Gosling konnten auch die 5-Faktoren-Struktur für die deutsche Fremdeinschätzungs-Version bestätigen ($\chi^2/df = 1.97$; CFI = .95; RMSEA = .07).

In der vorliegenden Studie lieferte das 5-Faktorenmodell des TIPI-G einen schlechten Modellfit: $S-B-\chi^2/df = 4.09$, robuster CFI = .92, SRMR = .08, robuster RMSEA = .10, robuster AIC = 52.19. Die Modifikationsindizes zeigten an, dass durch das Zulassen von korrelierenden Fehlervariablen in drei Fällen der Modellfit deutlich verbessert werden könnte. In zwei Fällen handelte es sich um Fehlerkorrelationen zwischen negativ formulierten Items (Extraversion – Emotionale Stabilität, Extraversion – Offenheit für Erfahrungen), in einem Fall um Fehlerkorrelationen zwischen positiv formulierten Items (Extraversion – Verträglichkeit). Die Freisetzung wurde daher als akzeptabel eingeschätzt. Das resultierende Modell lieferte einen deutlich verbesserten, gerade noch im akzeptablen Bereich liegenden Modellfit: $S-B-\chi^2/df = 3.19$, robuster CFI = .95, SRMR = .06, robuster RMSEA = .08, robuster AIC = 27.55.

Transformationale Führung (TF). Zur Erhebung des Konzepts der transformationalen Führung von Bass (1985) wurde die Skala von Rafferty und Griffin (2004) herangezogen. Sie wurde vor dem Hintergrund entwickelt, dass sich die postulierte Faktorenstruktur, die dem am häufigsten eingesetzten Messinstrument Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) von Bass und Avolio (z. B. 1995) zugrunde liegt, häufig nicht replizieren ließ (z. B. Bycio, Hackett & Allen, 1995; Tejada, Scandura & Pillai, 2001) (für eine ausführliche Diskussion siehe auch Kapitel 2.2.3). Die Skala umfasst fünf Subdimensionen, die durch je drei Items repräsentiert werden:

- **Vision** (vgl. Charisma) meint die Äußerung eines idealisierten Bildes der Zukunft bezogen auf organisationale Werte.

- ***Inspirational Communication*** meint die Äußerung positiver und ermutigender Botschaften über die Organisation und Aussagen, die Motivation und Vertrauen aufbauen.
- ***Supportive Leadership*** meint das Sorgetragen für die Mitarbeiter und das Wahrnehmen ihrer individuellen Bedürfnisse.
- ***Intellectual Stimulation*** meint das Fördern des Interesses und des Bewusstseins der Mitarbeiter für Probleme und die Erhöhung ihrer Fähigkeit auf neuen Wegen über Probleme nachzudenken.
- ***Personal Recognition*** (vgl. Contingent Reward) meint Belohnungen wie Lob und Anerkennung von Anstrengung beim Erreichen spezifischer Ziele.

Die Items wurden aus Messinstrumenten von House (1998) sowie Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter (1990) adaptiert. Mit 15 Items hat die Skala den Vorteil, dass sie deutlich kürzer ist als andere Messinstrumente zur transformationalen Führung (z. B. MLQ, 38 Items; TLI, 26 Items). Die CFA der Autoren lieferte Unterstützung für die 5-Faktorenstruktur ($\chi^2/df = 2.98$, CFI = .97, RMSEA = .04); Cronbachs α für die Subskalen variiert zwischen .82 und .96. Die Items wurden mit der Übersetzung-Rückübersetzung-Methode ins Deutsche übertragen. Wenn es zwischen Originalitem und Rückübersetzung zu gravierenden inhaltlichen Abweichungen kam, wurde die deutsche Übersetzung angepasst (Items siehe Tabelle B1 in Anhang B). Bei der Übersetzung wurde nicht auf wortwörtliche Übereinstimmung Wert gelegt, sondern auf Verständlichkeit und kulturelle Angemessenheit (z. B. van de Vijver & Hambleton, 1996). In der vorliegenden Studie konnte die 5-Faktorenstruktur für die deutsche Übersetzung bestätigt werden: S-B- $\chi^2/df = 2.03$, robuster CFI = .98, SRMR = .04, robuster RMSEA = .06; die internen Konsistenzen variierten zwischen .83 und .92.

Leader-Member-Exchange (LMX). Zur Erhebung der Qualität der Austauschbeziehung wurde auf den LMX-MDM von Liden und Maslyn (1998) zurückgegriffen. Die Abfrage der Subdimensionen des LMX ermöglicht eine differenzierte Analyse der Zusammenhänge mit den Kommunikationskompetenz-Skalen (für eine ausführliche Diskussion der Annahmen zum Konstrukt siehe Kapitel 2.2.3). Der LMX-MDM liegt in einer deutschen Übersetzung von Paul und Schyns (2007) vor. Er erfasst die vier Subdimensionen Affect (gegenseitige Zuneigung), Loyalty (gegenseitige Loyalität und Unterstützung gegenüber Dritten), Professional Respect (gegenseitige berufliche Anerkennung) und Perceived Contribution (wahrgenommenes Engagement in der Beziehung). Die Subdimensionen werden durch je drei Items repräsentiert. Für die amerikanische Originalversion des LMX-MDM liegen Ergebnisse für eine CFA vor, die Unterstützung für das 4-Faktoren-Modell liefern: $\chi^2/df = 1.56$, CFI = .98; die internen Konsistenzen für Affect, Loyalty, Professional Respect und Perceived Contribution liegen bei .90, .78, .89 und .59 (Liden & Maslyn, 1998). Die Ergebnisse beziehen sich auf eine Version des LMX-MDM, bei der die Subskala Perceived Contribution lediglich zwei Items umfasst, was möglicherweise die schlechte interne Konsistenz dieser Subskala erklärt. Ein drittes Item wurde von den Autoren später ergänzt, neue psychometrische Kennwerte dazu sind jedoch nicht bekannt (vgl. Paul & Schyns, 2007). Für die deutsche Übersetzung der Subskalen berichten Paul und Schyns (2007) interne Konsistenzen von .70 bis .93, für die Gesamtskala ein Cronbachs α von .92. Konfirmatorische Faktorenanalysen wurden mit der deutschen Übersetzung nicht durchgeführt, die exploratorischen Faktorenanalysen waren nicht eindeutig, ergaben den Autorinnen zufolge jedoch gute Werte für eine 4-Faktoren-Lösung mit hohen Interkorrelationen der Subdimensionen. In der vorliegenden Studie ergab die CFA akzeptable bis gute Fitwerte für das 4-Faktoren-Modell: S-B- $\chi^2/df = 2.88$, robuster CFI = .97, SRMR = .05, robuster RMSEA =

.07, AIC = 42.19 und war einem alternativ berechneten 1-Faktor-Modell eindeutig überlegen (AIC = 786.68). Die internen Konsistenzen variierten zwischen .85 und .92.

Soziale Erwünschtheit (SE). Zur Erhebung sozial erwünschten Antwortverhaltens wurden sechs Items aus zwei Messinstrumenten herangezogen und adaptiert, die auf Paulhus (1984) Annahmen der zwei Dimensionen Selbsttäuschung (SES) und Fremdtäuschung (SEF) basieren (Musch, Brockhaus & Bröder, 2002; Winkler et al., 2006). Beides sind deutschsprachige Kurzfassungen des Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR, Paulhus, 1994). Musch et al. (2002) berichten für ihre Version mit insgesamt 20 Items interne Konsistenzen von .64 (SES) und .66 (SEF) sowie gute konvergente und diskriminante Validitäten. Winkler et al. (2006) berichten Cronbachs α von .60 (SES) bzw. .55 (SEF), was sie in Anbetracht der geringen Itemanzahl von drei Items je Dimension als befriedigend bewerten.

In der vorliegenden Studie wurden die sechs ausgewählten Items zu zwei Messzeitpunkten eingesetzt: t1 und t2 (60 Tage später). Das zweidimensionale Modell lieferte zu t1 ($N = 331$) einen akzeptablen Modellfit ($S-B\chi^2/df = 2.22$, robuster CFI = .94, SRMR = .04, robuster RMSEA = .06) und zu t2 ($N = 126$) einen sehr guten Modellfit ($S-B\chi^2/df = 0.75$, robuster CFI = 1.00, SRMR = .05, robuster RMSEA = .00). Cronbachs α war .61 (SES) und .44 (SEF) zu t1 bzw. .61 (SES) und .57 (SEF) zu t2. Die Korrelation der latenten Faktoren betrug $\rho = .37$, daher werden für die latenten Korrelationen die Skalen einzeln herangezogen.

Aus Gründen der Einheitlichkeit wurde für alle in dieser Studie eingesetzten Skalen die gleiche vierstufige Antwortskala verwendet wie für die Kommunikationskompetenz-Items (0 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 3 = *trifft vollständig zu*).

9.1.2 Ergebnisse und Diskussion

In Tabelle 14 sind die latenten Korrelationen zwischen den Kommunikationskompetenz-Skalen und den oben beschriebenen Konstrukten aufgeführt. Die Korrelationen fielen erwartungskonform aus, waren zum Teil jedoch auffallend hoch.

Alterzentrismus (ALT). Den höchsten Zusammenhang wies die ALT-Skala wie erwartet mit der LMX-Skala Zuneigung auf ($\rho = .87$). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden von Mohr und Wolfram (2008). Waldherr (2008) berichtet zum Teil ähnlich hohe Korrelationen mit Führungs-Kommunikationsstilen, die Umsorgen, Helfen und Bestätigen ausdrücken. Ebenfalls hohe Zusammenhänge ergaben sich, wie erwartet, mit der Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit ($\rho = .85$) sowie mit der TF-Skala Supportive Leadership ($\rho = .82$).

Kommunikations-Wissen und -bereitschaft (KWB). Der höchste Zusammenhang mit KWB ergab sich für die LMX-Subskala Fachlicher Respekt ($\rho = .80$). Da die KWB-Skala inhaltlich unter anderem arbeitsbezogenes Wissen der Schulleitungsperson sowie angemessene Unterstützung thematisiert, ist ein hoher Zusammenhang mit Respekt vor ebendiesem fachlichen Wissen plausibel. Wie bei Waldherr (2008) ergab sich auch hier die niedrigste Korrelation innerhalb der TIPI-Skalen für die Persönlichkeitseigenschaft Extraversion. Anscheinend hängt die Bereitschaft zur Kommunikation und Unterstützung bei Schulleiter(inne)n weniger mit Attributen wie Begeisterungsfähigkeit und Zurückhaltung zusammen als vielmehr mit Gewissenhaftigkeit ($\rho = .76$), die dazu führt, dass die Schulleitungsperson sich um ein angemessenes Wissen in ihrem Arbeitsgebiet bemüht und um die Weitergabe von wichtigen Informationen an ihre Lehrkräfte. Einschränkend gilt, dass die TIPI-Skalen mit lediglich zwei Items das Konstrukt Extraversion möglicherweise nicht umfassend genug abbilden, um differenzierte

Informationen über den Zusammenhang mit Kommunikationsbereitschaft zu erhalten. Interessant wäre daher, eine ausführlichere Skala heranzuziehen (z. B. aus dem NEO-FFI von Costa und McCrae, 1992). Emotionale Stabilität wies im Vergleich einen geringeren Zusammenhang mit der KWB-Skala auf ($\rho = .56$), der Zusammenhang ist in Bezug auf den Aspekt Kommunikationsbereitschaft, verstanden als das Gegenteil von Kommunikationsängstlichkeit, jedoch plausibel.

Selbstregulationsfähigkeit (SRF). Wie erwartet wies die SRF-Skala die höchsten Zusammenhänge mit den TIPI-Subskalen Emotionale Stabilität und Verträglichkeit (jeweils $\rho = .85$) auf. Es liegt nahe, dass eine Schulleitungsperson, die von ihren Lehrkräften als gelassene und verständnisvolle Person eingeschätzt wird, auch in schwierigen Situationen eher von diesen Eigenschaften profitiert und sich nicht aus der Ruhe bringen lässt bzw. es schafft, sich angemessen zu regulieren. SRF wies von allen Kommunikationskompetenz-Skalen den geringsten Zusammenhang mit Extraversion auf ($\rho = .33$). Die Fähigkeit zur affektiven und kognitiven Selbstkontrolle hängt in erster Linie mit Introspektion und damit mit einer nach innen gerichteten Aufmerksamkeit zusammen und stellt damit gewissermaßen einen Gegenpol zur Extraversion dar. Der im Verhältnis zu den anderen Korrelationen geringe Zusammenhang ist damit sehr plausibel.

Die Zusammenhänge mit den Skalen zum sozial erwünschten Antwortverhalten waren für alle drei Kommunikationskompetenz-Skalen niedrig, so dass hier von diskriminanter Validität ausgegangen werden kann.

Tabelle 14.

Latente Korrelationen zwischen Kommunikationskompetenz-Skalen und anderen ähnlichen und unähnlichen Konstrukten (N = 331)

Skalen zur Konstruktvalidierung		ALT	KWB	SRF
SE	Selbsttäuschung (SES)	.26	.25	.27
SE	Fremdtäuschung (SFS)	.16	.10	.12
Modellfit: $S-B\chi^2/df = 1.42$, robuster CFI = .98, SRMR = .04, robuster RMSEA = .04				
TF	Articulating a Vision (AV)	.58	.70	.46
TF	Inspirational Communication (IC)	.77	.70	.64
TF	Intellectual Stimulation (IS)	.66	.68	.47
TF	Supportive Leadership (SL)	.82	.72	.72
TF	Personal Recognition (PR)	.70	.67	.55
Modellfit: $S-B\chi^2/df = 1.57$, robuster CFI = .97, SRMR = .04, robuster RMSEA = .04				
TIPI	Extraversion (E)	.42	.40	.33
TIPI	Verträglichkeit (V)	.85	.62	.85
TIPI	Gewissenhaftigkeit (G)	.64	.76	.60
TIPI	Emotionale Stabilität (ES)	.71	.56	.85
TIPI	Offenheit (O)	.74	.72	.59
Modellfit: $S-B\chi^2/df = 1.73$, robuster CFI = .97, SRMR = .05, robuster RMSEA = .05				
LMX	Gegenseitige Zuneigung (Aff)	.87	.72	.76
LMX	Loyalität (Loy)	.73	.61	.73
LMX	Fachlicher Respekt (Res)	.75	.80	.60
LMX	Wahrgenommenes Engagement (Eng)	.52	.53	.44
Modellfit: $S-B\chi^2/df = 1.96$, robuster CFI = .96, SRMR = .05, robuster RMSEA = .05				

Anmerkungen. $S-B\chi^2/df$ = Satorra–Bentler χ^2/df , robuster RMSEA = robuster Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, robuster CFI = robuster Comparative Fit Index. Signifikante Korrelationen ($p < .05$) sind fett gedruckt. Abkürzungen der Skalen siehe Text.

Inkrementelle Validität

Für die Subskalen, deren latente Korrelationen $\rho > .80$ ausfielen, wurden zusätzlich sequentielle multiple Regressionsanalysen berechnet, um Hinweise auf die inkrementelle Validität der Kommunikationskompetenz-Subskalen zu erhalten. Wie aus

Tabelle 14 ersichtlich ist, betraf dies in erster Linie die Korrelationen der Subskala ALT mit der TF-Subskala Supportive Leadership (SL), der TIPI-Subskala Verträglichkeit (V) und der LMX-Subskala Gegenseitige Zuneigung (Aff). Darüber hinaus zeigte die Subskala SRF Zusammenhänge $\rho > .80$ mit den TIPI-Subskalen V und ES. Es wurden jeweils im ersten Schritt die Fremdkonstrukte in das Regressionsmodell aufgenommen und im zweiten Schritt die Kommunikationskompetenz-Skalen. Als abhängige Variable wurde die Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson herangezogen. Sie wurde erhoben mit der Subskala „Mein Vorgesetzter“ des Arbeitsbeschreibungsbogens (ABB) von Neuberger und Allerbeck (1978). Die Skala besteht aus 11 Items¹³ ($\alpha = .91$), als Zufriedenheitsmaß wird nach Empfehlung der Autoren der Summenscore der Skala herangezogen. ALT trug in allen Fällen signifikant zusätzlich zur Varianzaufklärung der Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson bei. Gegenüber der TF-Subskala SL stieg die Varianzaufklärung von 42% auf 50% ($\Delta R^2 = .08$, $\beta = .43$, $p < .000$), gegenüber der LMX-Subskala Aff stieg der Wert von 39% auf 47% ($\Delta R^2 = .09$, $\beta = .48$, $p < .000$) und gegenüber der TIPI-Subskala V stieg der Wert von 20% auf 46% ($\Delta R^2 = .26$, $\beta = .65$, $p < .000$). Auch SRF trug in allen Fällen signifikant zusätzlich zur Varianzaufklärung der Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson bei. Gegenüber der TIPI-Subskala V stieg die Varianzaufklärung von 20% auf 26% ($\Delta R^2 = .06$, $\beta = .33$, $p < .000$), gegenüber der TIPI-Subskala ES stieg der Wert von 14% auf 24% ($\Delta R^2 = .10$, $\beta = .41$, $p < .000$).

Die Ergebnisse zeigen, dass trotz der sehr hohen Korrelationen die Kommunikationskompetenz-Subskalen bedeutsame zusätzliche Informationen über die anderen Konstrukte hinaus liefern.

¹³ Die Subskala enthielt ursprünglich 12 Items. Die Autoren empfehlen jedoch, das Item „Aktiv“ wegen seiner Mehrdeutigkeit aus der Skala zu entfernen (vgl. Neuberger & Allerbeck, 1978, S.71). Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Studie die Empfehlung umgesetzt, das Item „setzt sich nicht für uns ein“ positiv umzuformulieren.

9.2 Generalisierbarkeit: Test auf Invarianz der Skalen über verschiedene Gruppen hinweg

In einem weiteren Schritt wurde ein Mehrgruppenvergleich durchgeführt, um zu prüfen, ob die Kommunikationskompetenz-Skalen unabhängig von bestimmten Merkmalen der beurteilten Schulleitungspersonen Kommunikationskompetenz erfassen können. Tests auf Invarianz eines Messmodells über mehrere Gruppen hinweg werden in der angewandten Forschung bislang eher selten durchgeführt (Vandenberg & Lance, 2000). Gleichwohl können sie unter anderem als weiterer Beleg für die Validität des untersuchten Konstrukts dienen. Ein großer Vorteil des Mehrgruppen-Vergleichs ist, dass sowohl das Messmodell als auch das Strukturmodell überprüft werden können (Brown, 2006).

Das Ziel der Analysen war es, die Einsetzbarkeit der Kommunikationskompetenz-Skalen für männliche und weibliche Schulleitungspersonen zu überprüfen. Geschlechtsunterschiede im Führungs- und Kommunikationsverhalten werden in einem eigenen Forschungsfeld untersucht (z. B. Mohr & Wolfram, 2008) und sind auch im schulischen Kontext ein Thema (z. B. Kansteiner-Schänzlin, 2002). So gibt es z. B. das Stereotyp, dass manche kommunikative Verhaltensweisen wie z. B. den Standpunkt des Interaktionspartners erfragen, typischer für Frauen als für Männer sind (Diekman & Eagly, 2000). Gleichwohl war es das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit, ein Messinstrument zu entwickeln, das für Schulleiterinnen und Schulleiter gleichermaßen einsetzbar ist. Der Multigruppen-Vergleich sollte darüber Aufschluss geben, ob die Kommunikationskompetenz-Skalen diesen Anforderungen genügen.

9.2.1 Methode

Die Überprüfung der Invarianz eines Messinstruments kann man sich als ein Kontinuum vorstellen, auf dem die Modellparameter schrittweise als gruppenübergreifend gleich spezifiziert werden (Byrne, 2006). Über die Anzahl der zu untersuchenden Modellparameter herrscht Uneinigkeit (Meade, Johnson & Braddy, 2008), allerdings werden einige Tests deutlich häufiger als andere eingesetzt (Vandenberg & Lance, 2000). Brown (2006) empfiehlt folgende Abfolge der Invarianz-Tests:

- Test des CFA-Modells für jede Gruppe einzeln, stellt sicher, dass das zugrundegelegte Faktorenmodell für beide Gruppen Gültigkeit besitzt.
- Gleichheit der Faktorstruktur (konfigurale Invarianz)
- Gleichheit der Faktorladungen (metrische Invarianz)
- Gleichheit der Item-Intercepts (skalare Invarianz)
- Gleichheit der Residualvarianzen der Items (optional)
- Gleichheit der Faktorvarianzen
- Gleichheit der Faktorkovarianzen
- Gleichheit der latenten Mittelwerte

Die Überprüfung der Invarianz erfolgt dabei durch die Betrachtung der Differenzen in inkrementellen und absoluten Fitindizes sowie der χ^2 -Differenz zwischen dem restriktiveren (sparsameren) Modell und dem vorangegangenen weniger restriktiven Modell, da es sich um verschachtelte Modelle handelt. Die Entscheidung wird dahingehend gefällt, ob das sparsamere Modell die Daten (nahezu) gleichgut erklärt wie ein komplexeres Modell.

Die χ^2 -Differenz wird aufgrund ihrer Stichprobensensitivität jedoch zur Interpretation des Modellfits nur in Verbindung mit anderen praktischen Fitindizes, die

nicht stichprobenabhängig sind, empfohlen (für einen siehe Überblick Vandenberg & Lance, 2000) und sollte dabei nicht vorrangig bewertet werden. Es existiert eine Reihe von verschiedenen Empfehlungen, welche Fitindizes mit welchen Cut-off-Werten zur Bewertung herangezogen werden sollen (vgl. z. B. Brown, 2006; Steenkamp & Baumgartner, 1998; Vandenberg & Lance, 2000). Cheung und Rensvold (2002) sowie Meade et al. (2008) untersuchten mit Hilfe von Monte-Carlo-Simulationsstudien, welche Fitindizes (a) am wenigsten abhängig von Stichprobengröße und Modellkomplexität, (b) am sensibelsten gegenüber fehlender Invarianz und (c) nicht redundant mit anderen Fitindizes sind. Als Ergebnis empfehlen sie, Unterschiede für den Comparative Fit Index (CFI) (Cut-off-Wert: $\Delta CFI \leq .002$) und den McDonald Noncentrality Index (MFI) (Cut-off-Wert für 3 Faktoren mit 14 Items: $\Delta MFI \leq .0078$) zu berichten (Meade et al., 2008, S. 586f.). Liefern die Fitindizes uneindeutige Ergebnisse, muss in Abhängigkeit von der Forschungsfrage im Einzelfall entschieden werden, ob die Hinweise für eine Invarianz sprechen oder nicht (Meade et al., 2008, S. 590).

Stichprobe und Teilnehmer/-innen

Für den Multigruppenvergleich wurden drei Stichproben (Stichprobe 1, 2a und 3) kombiniert. Zusammen ergaben die drei Stichproben 1523 analysierbare Datensätze. Die Gesamtstichprobe wurde nach dem Geschlecht der Schulleitungsperson in zwei Teilstichproben aufgeteilt: S_m für männliche Schulleitungspersonen ($N = 1018$, Alter der Lehrkräfte: $M = 45.8$, $SD = 10.5$, Spannweite = 23–67; 60% der Lehrkräfte waren weiblich) und S_w für weibliche Schulleitungspersonen ($N = 505$, Alter der Lehrkräfte: $M = 46.1$, $SD = 10.7$, Spannweite = 23–66; 74% der Lehrkräfte waren weiblich).

9.2.2 Ergebnisse

Mit konfirmatorischen Faktorenanalysen wurde zunächst für beide Gruppen einzeln überprüft, ob das postulierte 3-Faktoren-Modell der Kommunikationskompetenz akzeptabel ist. Wie aus Tabelle 15 ersichtlich wird, ist der Modellfit in beiden Gruppen gut (Schulleiter: $S-B\chi^2/df = 2.43$; robuster CFI = .99; RMSEA = .04; Schulleiterinnen: $S-B\chi^2/df = 2.13$; robuster CFI = .98; RMSEA = .05). In beiden Gruppen sind alle frei geschätzten Faktorladungen statistisch signifikant (jeweils $p < .05$) und salient (Spannweite = .71–.90).

Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse der Vergleiche zwischen den verschachtelten Modellen. Die Fitindizes für die Modellvergleiche lagen, mit Ausnahme des Vergleichs der latenten Mittelwerte, unterhalb der empfohlenen Grenzwerte. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die psychometrischen Eigenschaften des Messinstruments unabhängig vom Geschlecht der beurteilten Schulleitungsperson gleich sind und dass sich die Faktoren in beiden Gruppen gleich abbilden. Beim Modell zum Vergleich der latenten Mittelwerte (Modell 6) lag der $\Delta rMFI$ mit einem Wert von .010 über dem Cutoff-Wert von .0078. Die Modifikationsindizes zeigten an, dass das Freisetzen eines zusätzlichen Pfades für Item VER36 auf Faktor 3 den Modellfit signifikant verbessern würde. Item VER36 wies in der finalen E/CFA-Faktorenlösung, noch eine signifikante Doppelladung ($\lambda = .27$) auf Faktor 3 auf (siehe Kapitel 7.2, Tabelle 10). Das Item war jedoch beibehalten worden, da es inhaltlich wichtig für das Konstrukt erschien und auch die Modifikationsindizes keinen Ausschluss aus der Faktorenanalyse nahelegten. Konfirmatorische Faktorenanalysen mit der zusätzlichen Parameterschätzung für VER36 auf Faktor 3 ergaben für beide Geschlechtergruppen einen signifikant besseren Modellfit (Schulleiter: $\Delta S-B\chi^2 (1) = 35.93$, $p < .000$; Schulleiterinnen: $\Delta S-B\chi^2 (1) = 21.82$,

Tabelle 15.

Tests auf Invarianz des Mess- und Strukturmodells der Kommunikationskompetenzskalen in Bezug auf männliche und weibliche Schulleitungspersonen

Modell	df	S-B χ^2	SRMR	rRMSEA (90% CI)	rCFI	rMFI	Δ df	Δ S-B χ^2	Δ rCFI	Δ rMFI
CFA für die einzelnen Gruppen										
Schulleiter ($n_{sm} = 1018$)	74	179.63	.022	.037 (.033-.044)	.99	.95	-	-	-	-
Schulleiterinnen ($n_{sw} = 505$)	74	157.60	.027	.047 (.037-.057)	.98	.92	-	-	-	-
1. Gleichheit der Faktorstruktur (konfigurales Modell)	148	337.70	.025	.029 (.025-.033)	.99	.94	-	-	-	-
2. Gleichheit der Faktorladungen (schwache faktorielle Invarianz)	159	357.56	.033	.029 (.025-.033)	.99	.94	-	-	-	-
1 versus 2	-	-	-	-	-	-	11	18.51	.000	-.003
3. Gleichheit der Item-Intercepts (starke faktorielle Invarianz)	173	406.96	.034	.030 (.026-.034)	.98	.93	-	-	-	-
2 versus 3	-	-	-	-	-	-	14	54.82	-.001	-.003
4. Gleichheit der Residualvarianzen der Items (strikte faktorielle Invarianz)	187	432.26	.034	.029 (.026-.033)	.98	.93	-	-	-	-
3 versus 4	-	-	-	-	-	-	14	23.45	.000	-.003
5. Gleichheit der Faktorvarianzen und Faktorkovarianzen	193	436.14	.038	.029 (.025-.032)	.98	.93	-	-	-	-
4 versus 5	-	-	-	-	-	-	6	4.96	.000	.001
6. Gleichheit der latenten Mittelwerte	190	401.83	.038	.027 (.023-.031)	.99	.94	-	-	-	-
5 versus 6	-	-	-	-	-	-	3	40.87	.002	.010
7. partielle Gleichheit der latenten Mittelwerte, Item ver36 freigesetzt für beide Gruppen	189	410.71	.038	.028 (.024-.031)	.99	.94	-	-	-	-
5 versus 7	-	-	-	-	-	-	4	2.10	.002	.006

Anmerkungen. $N = 1523$. df = degrees of freedom, S-B χ^2 = Satorra-Bentler χ^2 , SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, rRMSEA = robuster Root Mean Square Error of Approximation, rCFI = robuster Comparative Fit Index, rMFI = McDonald Noncentrality Index. Differenzen der Fitindizes: Cut-off-Wert überschritten = fett.

$p < .000$). Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Unterdrückung der Doppelladung im Strukturmodell zu der Fehlspezifikation geführt hat. Um zu überprüfen, ob unter Berücksichtigung von Item VER36 zumindest eine partielle Invarianz der latenten Mittelwerte vorliegt, wurde die Restriktion der gruppenübergreifend gleichen Faktorladung für Item VER36 aufgehoben und ein partielles Invarianzmodell berechnet (Modell 7). Für dieses Modell lagen die Differenzwerte ($\Delta\text{rCFI} = .002$; $\Delta\text{rMFI} = .006$) innerhalb der empfohlenen Grenzen, so dass auch auf der Ebenen der latenten Mittelwerte zumindest von einer partiellen Invarianz der Kommunikationskompetenz-Skalen ausgegangen werden kann.

9.2.3 Diskussion

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Kommunikationskompetenz-Skalen unabhängig vom Geschlecht der Schulleitungsperson dasselbe messen, das Konstrukt also in beiden Gruppen gleich operationalisiert ist. Gleichwohl dürfen die Ergebnisse nur unter Vorbehalt gelten, da die Spezifizierung eines zusätzlichen Pfades für Item VER36 zunächst nur für Modell 6 überprüft wurde. Eine Überprüfung für die vorgeschalteten Invarianz-Modelle (Modell 2-5) steht noch aus. Darüber hinaus sollte bei einer zukünftigen Weiterentwicklung des Messinstruments in Betracht gezogen werden, Item VER36 so umzuformulieren oder durch ein anderes Item zu ersetzen, dass eine eindeutige Faktorzuordnung erreicht wird.

Erwähnt werden sollte die Tatsache, dass die Gruppengrößen sehr unterschiedlich waren, es standen doppelt so viele Daten von Schulleitern ($n_{sm} = 1018$) wie von Schulleiterinnen ($n_{sw} = 505$) zur Verfügung. Aufgrund der Stichprobensensitivität des χ^2 -Wertes sowie weiterer Parameter der konfirmatorischen Faktorenanalyse trägt so

die Gruppe der männlichen Schulleiter doppelt so viel zum Gesamt- χ^2 bei wie die der Schulleiterinnen. Grundsätzlich ist es daher wünschenswert, die Gruppengrößen so ausgewogen wie möglich zu halten (Brown, 2006).

Im vorliegenden Fall wurde als vergleichende Variable für die Invarianz des Messinstruments das Geschlecht der Schulleitungsperson herangezogen, da gendertypische Führungs- und Kommunikationsverhaltensweisen in Forschung und Praxis immer wieder diskutiert werden. Darüber hinaus kämen aber natürlich auch andere Merkmale in Frage, anhand derer die Generalisierbarkeit des Messinstruments überprüft werden könnte. So stellt sich z. B. die Frage, ob das Geschlecht der beurteilenden Lehrkräfte die Struktur des Messinstruments beeinflusst oder ob die Faktorenstrukturen je nach Schulart unterschiedlich ausfallen. Diesen Fragen nachzugehen, ist Aufgabe zukünftiger Studien.

9.3 Kriterienrelevanz

Ziel der letzten Phase der Validierung war es, zu untersuchen, inwieweit über die Ausprägungen auf den Kommunikationskompetenz-Skalen die Ausprägungen auf verschiedenen Außenkriterien vorhergesagt werden können. Mit Blick auf die Annahmen im Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen wurden die Ergebnisvariablen Führungseffektivität und Karrieregeschwindigkeit der Schulleitungsperson als Außenkriterien herangezogen.

Die Führungsforschung tut sich seit langem schwer damit, die abhängige Variable Führungserfolg klar zu operationalisieren. In einer Analyse von Validierungsstudien, die über zwölf Jahre in der Fachzeitschrift *Personnel Psychology* veröffentlicht worden waren, fanden Lent, Aurbach und Levin (1971) mehr als 1500 Kriterien des Führungs-

erfolgs, die meisten davon Rating-Daten (vgl. z. B. Rosenstiel, 2006). In einer Kategorisierung von Witte (1995) finden sich neben generellen ökonomischen Indikatoren (z. B. Gewinn, Absatz) auch personenbezogene Erfolgsindikatoren, die sich in der arbeitsbezogenen Einstellung niederschlagen. Darunter fallen z. B. Zufriedenheit, Initiative, Leistungsmotivation und Kommunikationsgüte. Woran Führungskräfte letztlich gemessen werden in der direkten Beurteilung durch Vorgesetzte oder in der indirekten Beurteilung, die sich z. B. in der Aufstiegsgeschwindigkeit zeigt, bleibt häufig diffus. Im Kontext der Organisation Schule gestaltet es sich noch schwieriger, konkrete Kriterien für den Führungserfolg der Schulleitungsperson festzumachen, bedingt durch die besondere Position innerhalb eines noch immer stark hierarchisch und bürokratisch organisierten Schulsystems. Auch dehnt die Schuleffektivitätsforschung erst langsam ihren Fokus von der Unterrichtsforschung auf die Bedeutung der Schulführung aus, so dass bislang kaum Forschung zu diesem Bereich vorliegt (für eine ausführliche Diskussion siehe Kapitel 2.2.4).

Eine hilfreiche Annäherung an das Thema Führungserfolg findet sich bei Luthans et al. (1988). Effektive Führungskräfte zeichnen sich nach Luthans und Kollegen durch Mitarbeiter/-innen aus, die eine hohe Arbeitszufriedenheit und ein hohes Commitment aufweisen. Bei einer groß angelegten Beobachtungsstudie von Führungskräften aus Organisationen verschiedener Größe fanden sie heraus, dass sogenannte *Erfolgsmanager/-innen*, also solche, die schnell befördert wurden und einen hohen Gehaltsanstieg hatten, sich in erster Linie auf Beziehungspflege (Netzwerken mit Externen, Mikropolitik) konzentrierten und darauf knapp die Hälfte ihrer Arbeitszeit verwendeten. Sogenannte *Leistungsmanager/-innen* hingegen, also solche, deren Arbeitsergebnisse überdurchschnittlich waren und die von Luthans und Kollegen als effektive Führungskräfte bezeichnet werden, verwandten einen Großteil ihrer Zeit (70%)

auf Routinekommunikation (z. B. Informationsaustausch mit den Mitarbeitern) und Personalführung (z. B. Motivation, Konfliktbewältigung, Personalentwicklung) (Luthans & Rosenkrantz, 1995).

In Anlehnung an Luthans und Kollegen wurde Führungseffektivität durch die Indikatoren Arbeitszufriedenheit und Commitment der Mitarbeiter/-innen operationalisiert. Übereinstimmend mit ihren Ergebnissen wurde erwartet, dass durch die Kommunikationskompetenz der Schulleitungsperson die Führungseffektivität signifikant vorhergesagt werden kann (Hypothese 1). Darüber hinaus wurde erwartet, dass die Kommunikationskompetenz einer Schulleitungsperson kein signifikanter Prädiktor für ihre Karrieregeschwindigkeit ist (Hypothese 2).

Um die Karrieregeschwindigkeit von Führungskräften in Unternehmen zu berechnen, wurden in verschiedenen Studien unterschiedliche Variablen zur Bildung eines Index herangezogen. Die organisationale Ebene, auf der die Position der Führungskraft zum Zeitpunkt der Studie angesiedelt war, wurde dabei entweder zum Alter der Führungskraft (z. B. Hall, 1976), zur Gesamtdauer der Berufstätigkeit (z. B. McCall & Segrist, 1980) oder zur Dauer der Tätigkeit im aktuellen Unternehmen (z. B. Luthans, Rosenkrantz & Hennessey, 1985) in Beziehung gesetzt.

In der vorliegenden Studie gab es keine Varianz in der Höhe der Führungsposition, da ausschließlich Führungskräfte in der Position der Schulleiterin oder des Schulleiters in Bezug auf ihre Kommunikationskompetenz eingeschätzt wurden. Auch das Alter der Schulleitungspersonen erwies sich aus verschiedenen Gründen als ungeeignete Variable. Zum einen variieren die Studienzeiten in den Lehramtsstudiengängen in Abhängigkeit von der gewählten Schulform und dem Bundesland, in dem das Studium absolviert wird, zum anderen gibt es im Lehrerberuf die Möglichkeit des Quereinstiegs für Personen mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium und mehrjähriger Berufs-

erfahrung. Das Alter als Indikator für Karrieregeschwindigkeit würde in diesen Fällen zu verzerrten Ergebnissen führen. Gegen die Dauer der Tätigkeit in der aktuellen Schule spricht, dass Lehrkräfte nicht zwangsläufig innerhalb ihrer eigenen Schule zur Schulleitungsperson aufsteigen, sondern sich auch auf die landesweit ausgeschriebenen Führungspositionen an anderen Schulen bewerben. Als geeignetster Indikator für die Karrieregeschwindigkeit erschien daher die Gesamtdauer der Berufstätigkeit. Sie wurde operationalisiert über die Anzahl der Jahre, die zwischen dem Abschluss des Referendariats und der Bestellung zur Schulleitungsperson lagen¹⁴.

9.3.1 Methode

Stichprobe und Teilnehmer/-innen

Für die Überprüfung der Kriteriumsvalidität wurde Stichprobe 3 herangezogen, die bereits im Zusammenhang mit den Analysen in Phase III beschrieben wurde (siehe Kapitel 5.1). Neben den Lehrkräften ($N = 1023$) wurden auch die Schulleiter/-innen gebeten, Angaben zur Dauer ihrer Tätigkeit als Lehrkraft und zur Anzahl ihrer Funktionsstellen zu machen, um die Karrieregeschwindigkeit ermitteln zu können. Der Start-Button wurde von 249 Schulleiter(inne)n geklickt, 170 von ihnen füllten den Fragebogen komplett aus, bei 114 von den 170 standen komplett ausgefüllte Fragebögen von ihren Lehrkräften zur Verfügung (Alter: $M = 53.4$, $SD = 7.2$, Spannweite = 34–64; 60% waren Männer). Um die Daten von Schulleiter/-in und zugehörigen Lehrkräften für die Analysen zusammenführen zu können, erhielten die Schulleiter/-innen einen personalisierten Link zur Umfrage, der nur einmalig genutzt werden konnte. Die Lehrkräfte erhielten mit ihrer Einladung zur Befragung einen schulbezogenen Code, der zu Beginn

¹⁴ Die Befragten wurden gebeten, etwaige Unterbrechungen, z. B. im Rahmen von Elternzeit, von der Anzahl der Jahre abzuziehen sowie auf volle Jahre aufzurunden.

der Befragung in ein Textfeld eingegeben werden musste. Nach Zusammenführung der Daten standen neben den 114 Schulleiter-Fragebögen 752 Lehrkraft-Fragebögen (Alter: $M = 45.4$, $SD = 10.9$, Spannweite = 23–64; 69% waren Frauen) für die Berechnungen zur Verfügung.

Messinstrumente

Den Lehrkräften wurden die Kommunikationskompetenz-Skalen für die Fremdeinschätzung vorgelegt. Darüber hinaus erhielten sie für die Erhebung der Arbeitszufriedenheit aus der deutschen Übersetzung des Job Diagnostic Survey (JDS) von Hackman und Oldham (1975; übersetzt von Schmidt et al., 1985) die Skala zur Zufriedenheit mit dem Vorgesetzten (JDS_V), die aus drei Items besteht ($\alpha = .91$) sowie 4 Items aus der Skala zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit (JDS_A; $\alpha = .63$). Auf das fünfte Item der Skala wurde hier verzichtet, da es sich auf die Zufriedenheit mit der Art der Tätigkeit bezieht, was für das Studiendesign irrelevant war. Die interne Konsistenz fiel vermutlich aus diesem Grund geringer aus als bei Schmidt et al. (1985), die ein Cronbachs α von .73 berichten. Die siebenstufige Antwortskala wurde an die vierstufige Antwortskala der Kommunikationskompetenz-Skalen angepasst. In der vorliegenden Studie ergaben konfirmatorische Faktorenanalysen einen guten Modellfit für ein 2-Faktorenmodell, nach der Freisetzung der Fehlerkovarianz für zwei Items im Faktor JDS_A ($S-B\chi^2/df = 1.98$, robuster CFI = .99, SRMR = .04, robuster RMSEA = .04).

Das Commitment der Lehrkräfte wurde mit Hilfe einer Teilskala der deutschen Fassung des Commitment-Fragebogens von Allen und Meyer (1990; dt. Übersetzung von Schmidt, Hollmann & Sodenkamp, 1998) erfasst. Eingesetzt wurde die Subskala zum affektiven Commitment (AfCo), bestehend aus acht Items. Auch hier wurde die

siebenstufige Antwortskala an die vierstufige Antwortskala der Kommunikationskompetenz-Skalen angepasst. Unter affektivem Commitment wird die emotionale Bindung an die Organisation, in der man beschäftigt ist, verstanden. Ist das affektive Commitment hoch ausgeprägt, so hat die Organisation für die Person eine hohe persönliche Bedeutung, sie fühlt sich der Organisation zugehörig und möchte ihr weiter angehören (van Dick, 2004). Das affektive Commitment wurde ausgewählt, da Studien zeigten, dass es von allen Commitment-Formen die größten Zusammenhänge mit Arbeitszufriedenheit aufweist (Meyer & Allen, 1997). Allen und Meyer berichten für die englische Originalversion ein Cronbachs α von .87, die finale Lösung der exploratorischen Faktorenanalyse wies für zwei Items hohe Doppelladungen auf, die Ergebnisse wurden nicht an einer weiteren Stichprobe validiert. Für die deutsche Übersetzung berichten Schmidt et al. (1998) eine interne Konsistenz von .76, eine Split-Half-Reliabilität von .92 und eine Retest-Reliabilität von .72. In der exploratorischen Faktorenanalyse wies nur noch ein Item eine problematisch hohe Doppelladung auf, allerdings waren die Kommunalitäten für einige Items recht niedrig ($h^2 = .25 - .33$). Es wurde keine Validierung der Ergebnisse an einer weiteren Stichprobe vorgenommen. Für die vorliegende Studie wurde die AfCo-Skala einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen, die einen schlechten Modellfit für das 1-Faktor-Modell ergab ($S-B\chi^2/df = 6.96$; robuster CFI = .91; robuster RMSEA = .09; SRMR = .05). Da die Modifikationsindizes keine Hinweise auf inhaltlich oder methodisch gut begründbare Parameterfreisetzungen lieferten und auch die zusätzliche Spezifizierung eines Methodenfaktors für die rekodierten Items keine hinreichende Verbesserung des Modellfits erbrachte, wurden die acht Items zu Parcels zusammengefasst. Parcels sind Mittelwerte über verschiedene einzelne homogene Items. Sie werden gebildet, indem man Items zu Paketen mit vergleichbarer Trennschärfe aggregiert oder die Items den Paketen per Zufallsauswahl zuweist. Diese

Pakete werden dann anstelle der Einzelitems als Indikator für eine latente Variable herangezogen. Das Aggregat hat den Vorteil, dass es in der Regel günstiger verteilt ist als die Einzelitems. Darüber hinaus ist es reliabler (für eine ausführliche Diskussion des Parceling siehe Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002). Im Falle von Missspezifikationen ist das Parceling eine Möglichkeit zu einer guten Modellbildung zu kommen. Die acht AfCo-Items wurden zu vier Parcels mit vergleichbarer Trennschärfe zusammengefasst, das resultierende Modell ergab einen befriedigenden Modellfit ($S-B\chi^2/df = 3.52$; robuster CFI = .99; robuster RMSEA = .06; SRMR = .02).

Für die Kommunikationskompetenz-Skalen wurde das Modell zweiter Ordnung herangezogen, dass sich in Phase III als sparsameres Modell mit gleichguter Passung wie das Modell erster Ordnung erwiesen hatte. Die mit dieser Stichprobe berechnete CFA ergab einen akzeptablen bis guten Modellfit ($S-B\chi^2/df = 2.49$; robuster CFI = .98; robuster RMSEA = .04; SRMR = .03).

Zur Erhebung der Karrieregeschwindigkeit wurden die Jahre, die eine Schulleitungsperson vor ihrer Bestellung als Lehrkraft tätig war, herangezogen ($M = 17.7$, $SD = 8.1$, Spannweite = 2–37).

Datenanalyse

Die Zusammenhänge der Kriteriumsvariablen für Führungseffektivität und Karrieregeschwindigkeit mit den Kommunikationskompetenz-Skalen wurden mit Hilfe von linearen Strukturgleichungsmodellen überprüft. Für die Modellierung wurde die Software EQS 6.1 genutzt. Ob die Kommunikationskompetenz ein signifikanter Prädiktor für die Kriteriumsvariablen ist, wurde über die unstandardisierten Pfadkoeffizienten geprüft (Z-Statistik, $p < .05$). Darüber hinaus wurde R^2 herangezogen, um den Anteil

der Kommunikationskompetenz an der Varianzaufklärung der Kriteriumsvariablen zu erfahren.

Abbildung 9 zeigt das hypothetische Modell der Zusammenhangsstruktur. Die latenten Variablen werden durch Kreise repräsentiert, die manifesten Variablen durch Rechtecke.

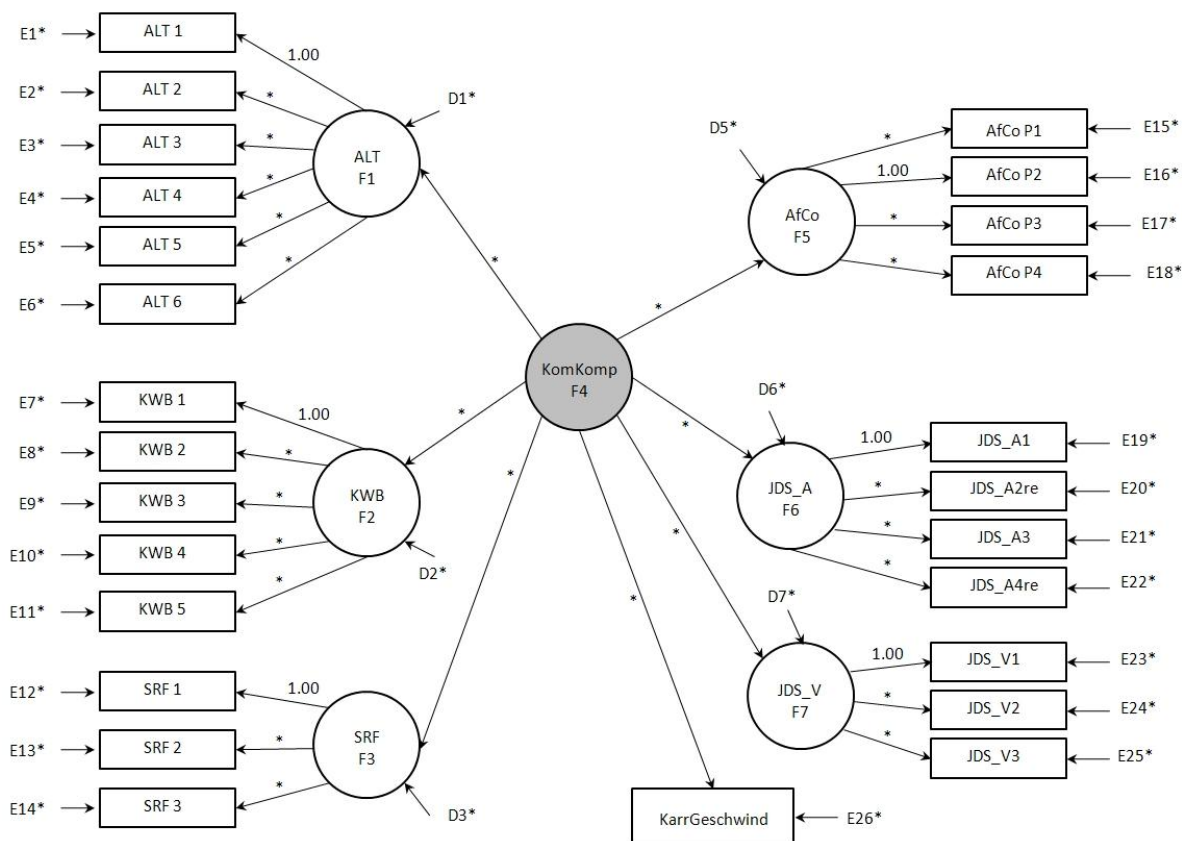


Abbildung 9. Hypothetisches Modell der Zusammenhangsstruktur zwischen der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen und Kriteriumsvariablen

9.3.2 Ergebnisse

Abbildung 10 zeigt das finale Strukturgleichungsmodell mit den standardisierten Pfadkoeffizienten. Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, wurde ein zusätzlicher Regressionspfad zwischen den latenten Faktoren AfCo (F5) und JDS_A (F6) spezifiziert, da der multivariate Lagrange-Multiplier-Test (LM-Test) einen entsprechenden Vor-

schlag zur Verbesserung des Modellfits lieferte. Die Befundlage weist darauf hin, dass Commitment eine relevante Variable bei der Vorhersage von Arbeitszufriedenheit darstellt (vgl. z. B. Franke & Felfe, 2008; van Dick, 2004). Daher erschien dieser Schritt empirisch gut begründet. Die Modellanpassungsgüte verbesserte sich signifikant durch die Hinzunahme des Regressionspfades: $\Delta S\text{-}B\chi^2_{(144, 1)} = 43.85, p < .01$. Das resultierende Strukturgleichungsmodell lieferte einen akzeptablen bis guten Modellfit: $S\text{-}B \chi^2/df = 2.74$; robuster CFI = .95; robuster RMSEA = .05; SRMR = .06.

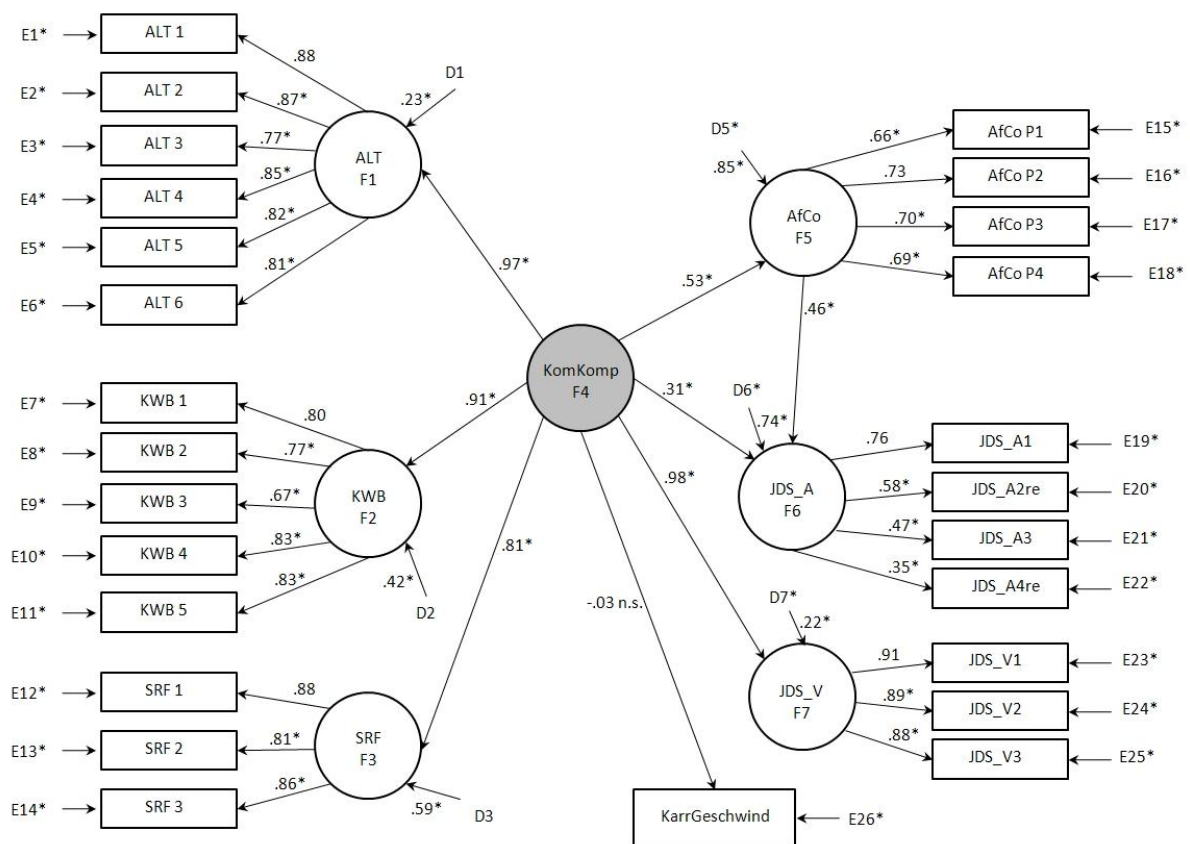


Abbildung 10. Finales lineares Strukturgleichungsmodell der Zusammenhänge zwischen der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen und Kriteriumsvariablen

Übereinstimmend mit Hypothese 1 waren die Pfadkoeffizienten zwischen Kommunikationskompetenz und Arbeitszufriedenheit sowie affektivem Commitment der Lehrkräfte signifikant positiv (unstandardisierte Koeffizienten, robust: AfCo (F5) =

0.27, $p < .05$; JDS_V (F7) = 0.73, $p < .05$; JDS_A (F6) = 0.15, $p < .05$). Die Kommunikationskompetenz der Schulleiter/-innen erwies sich damit, wie postuliert, als signifikanter Prädiktor der Führungseffektivität, operationalisiert durch die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und ihre emotionale Bindung an die Schule (affektives Commitment). Die Kommunikationskompetenz konnte 28% der Varianz des affektiven Commitment (AfCo) aufklären. Ein erstaunliches Ergebnis war, dass die Varianz der Zufriedenheit mit dem Vorgesetzten (JDS_V) nahezu vollständig (95%) durch die Kommunikationskompetenz aufgeklärt werden konnte. Der zusätzlich spezifizierte Regressionspfad zwischen AfCo (F2) und JDS_A (F3) war ebenfalls signifikant (unstandardisierter Koeffizient, robust = 0.46, $p < .05$). Ein daraufhin berechnetes Modell mit einer vollständigen Mediation durch AfCo zeigte jedoch eine signifikant schlechtere Modellanpassungsgüte: $\Delta S\text{-}B\chi^2_{(144, 1)} = 24.98$, $p < .01$. Das affektive Commitment beeinflusst somit als indirekte Variable den Zusammenhang zwischen der Kommunikationskompetenz und der allgemeinen Arbeitszufriedenheit (partielle Mediation), hebt aber den direkten Effekt der Kommunikationskompetenz auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit damit nicht auf. 46% der Varianz der allgemeinen Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte (JDS_A) konnten durch das affektive Commitment und die Kommunikationskompetenz zusammen aufgeklärt werden. Übereinstimmend mit Hypothese 2 war der Pfadkoeffizient zwischen der Karrieregeschwindigkeit der Schulleitung (KarrGeschwindigkeit) und der Kommunikationskompetenz sehr klein und nicht signifikant (unstandardisierter Koeffizient, robust = -0.26, $p > .10$)¹⁵. Die Kommunikationskompetenz

¹⁵ Der von EQS ausgegebene Waldtest (Wald, 1943), ein multivariater Signifikanztest, zeigte an, dass die Parameterschätzung für die Variable Karrieregeschwindigkeit auf null gesetzt werden kann, ohne dass dies zu einem schlechteren Modellfit führt (Bentler, 2005).

der Schulleitungsperson war damit kein signifikanter Prädiktor für ihre Karrieregeschwindigkeit.

9.3.3 Diskussion

Die Ergebnisse zur Überprüfung der externalen Validität der Kommunikationskompetenz-Skalen fielen hypothesenkonform aus und können als Indiz für diesen Teil der Validität gelten. Überrascht hat die Stärke des Zusammenhangs zwischen Kommunikationskompetenz und der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihren Vorgesetzten (JDS_V). Dass kommunikative Verhaltensweisen von Führungskräften eine bedeutsame Rolle für die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/-innen spielen, wurde für den Organisationskontext vielfach nachgewiesen (für einen ausführlichen Überblick siehe Schneider und Retzbach, 2012). Beispielsweise fanden de Vries et al. (2010) einen Zusammenhang von $r = .71$ zwischen einem unterstützenden Kommunikationsstil und der Zufriedenheit der Mitarbeiter/-innen mit ihrer Führungskraft. Für den schulischen Kontext liegen bislang meines Wissens keine Erkenntnisse vor. Eine mögliche Erklärung für die Höhe des Pfadkoeffizienten könnte sein, dass bei der JDS_V-Skala der Fokus ganz konkret und ausschließlich auf der Schulleitungsperson lag (z. B. „Wie zufrieden sind Sie mit der Behandlung durch Ihren Schulleiter?“), während sich die anderen beiden Skalen inhaltlich allgemeiner auf die Arbeit als Lehrkraft in der Schule bezogen (z. B. AfCo: „Die Schule hat eine große persönliche Bedeutung für mich“; JDS_A: „Allgemein gesprochen bin ich mit meiner Arbeit sehr zufrieden“). Möglicherweise handelte es sich auch lediglich um einen stichprobenspezifischen Effekt. Zukünftige Untersuchungen könnten darüber Aufschluss geben.

Einschränkend bleibt festzuhalten, dass das hier berechnete lineare Strukturgleichungsmodell kein Kausalmodell darstellt. Auch wenn durch die Spezifizierung der Richtung der Pfadkoeffizienten eine Einflussrichtung intendiert wird, kann aufgrund (a) der zeitgleichen Erhebung der Kommunikationskompetenz und der Kriteriumsvariablen und (b) der Erhebung beider Einschätzungen aus der Perspektive der Lehrkräfte nicht sicher geschlussfolgert werden, dass die Ausprägung der Kommunikationskompetenz der Schulleitungsperson ursächlich für die Arbeitszufriedenheit und das affektive Commitment der Lehrkräfte ist. Möglicherweise beeinflusst auch die Zufriedenheit der Lehrkräfte und ihre emotionale Bindung an die Schule, wie kommunikationskompetent sie ihre Schulleitungsperson einschätzen. Gleichwohl hat die Modellierung der Zusammenhänge durch ein lineares Strukturgleichungsmodell wichtige Vorteile gegenüber einer Regressionsanalyse auf der manifesten Ebene, da auf diese Weise Informationen über die Güte der Modellanpassung und Messfehler gewonnen werden.

10. Allgemeine Diskussion der Forschungsergebnisse

Diese Dissertation verfolgte zwei Ziele: Zum einen sollte ein Befragungsinstrument entwickelt werden, das reliabel und valide die Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen erfasst und dabei dort ansetzt, wo die meisten kommunikationsbasierten Interaktionsprozesse zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern ablaufen, nämlich an der Dyade Schulleitungsperson – Lehrkraft. Zum anderen sollte ein integratives Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften vorgeschlagen werden, das eine Brücke schlägt zwischen der organisationspsychologischen Führungsforschung und der Kommunikationskompetenz-Forschung und damit Cohens (2004) Kritik des unverbundenen Nebeneinanders beider Forschungsstränge begegnet. Im Folgenden werde ich zunächst die Skalenentwicklung kurz zusammenfassen und die verschiedenen Validierungsschritte sowie Einschränkungen und zukünftige Forschungsschritte diskutieren. Danach werden der Beitrag zum Forschungsfeld sowie praktische Implikationen der Forschungsergebnisse diskutiert.

10.1 Zusammenfassung und kritische Diskussion der Phasen der Konstruktvalidierung

Inhaltsvalidität. Ziel war es, Kommunikationskompetenz im Führungskontext gemäß den theoretischen Annahmen von Spitzberg und Cupach (1984) sowie Jablin und Sias (2001) möglichst umfassend abzubilden und dabei die spezifischen Gegebenheiten von Schule zu berücksichtigen. Die Operationalisierung der theoretisch postulierten Kompetenzdimensionen erfolgte durch modifizierte Items aus bestehenden Instrumenten zum Forschungsgegenstand, die sich als reliabel und valide erwiesen

hatten. Die Zuordnung zu den Kompetenzdimensionen wurde durch Expertenurteile im Rahmen eines Itemratings per Konsens validiert. Inhalte der Experten-Diskussion waren die eindeutige Passung der Items zu den Dimensionen, ihre inhaltliche Relevanz und die Abdeckung aller Facetten. Die finale Version des Messinstruments zeigt eine andere Dimensionierung als theoretisch postuliert. Zwar finden sich alle drei Facetten Wissen, Fähigkeiten und Motivation wieder, ebenso wie eine dreifaktorielle Struktur, jedoch nicht in der reinen, abgegrenzten Form wie theoretisch angenommen. Dafür gibt es mehrere Gründe: Zum einen wurde das Instrument für die Fremdeinschätzungsperspektive aus Sicht der Lehrkräfte konzipiert. Die Facetten Wissen und Motivation sind jedoch eher durch Introspektion zu beurteilen und können für den Fremdbeobachter in erster Linie über das Verhalten der Schulleitungsperson eingeschätzt werden. Dadurch ist eine Konfundierung mit den Fähigkeitsdimensionen in der Regel kaum zu vermeiden, da es naheliegt, dass sich sowohl Wissen über kompetentes Kommunikationsverhalten als auch die Kommunikationsmotivation in der Fähigkeit, kompetent zu kommunizieren niederschlagen. Differenzierend könnte sich hier auswirken, wie gut die beurteilende Person die Schulleitungsperson kennt, wie viel Hintergrundwissen sie also z. B. über angeeignetes Wissen durch Literaturstudium oder Fortbildungen hat und wie viel Erfahrung damit, Indikatoren für die Motivationslage der Führungskraft zu erkennen. Die hohen Interkorrelationen der drei Faktoren zeigen, wie wenig trennbar die Kompetenzaspekte in der Praxis sind. Gleichwohl bleiben mit Blick auf eine Anwendung der Skalen in der Praxis die Argumente für eine separate Betrachtung der Dimensionen, weiterhin gültig. Wenn z. B. gezielt Stärken und Schwächen einer Führungskraft in der Kommunikation analysiert werden sollen, um einen konkreten Trainingsbedarf abzuleiten oder ein differenziertes handlungsorientiertes Feedback zu geben, ist eine möglichst differenzierte Aufgliederung der Kompetenzanteile hilfreich.

Zum zweiten stellt eine Instrumententwicklung immer einen Kompromiss dar zwischen inhaltlichen Überlegungen und statistischen sowie praktischen Erfordernissen. Um eine stabile Faktorenlösung zu erhalten, musste eine Reihe von Items entfernt werden, die zu hohe bivariate Korrelationen oder saliente Ladungen auf mehreren Faktoren aufwiesen. Möglicherweise ist gerade das Problem der Mehrfachladungen auf die starke gegenseitige Abhängigkeit der Kompetenzdimensionen in der Fremdbeurteilung zurückzuführen. Beispielsweise wurden die Motivationsfacetten Kommunikationsfurcht und Schüchternheit aufgrund ihrer Mehrfachladungen nach und nach komplett aus den Faktorenlösungen ausgeschlossen. Kommunikationsbereitschaft als dritte Motivationsfacette blieb hingegen in der finalen Lösung erhalten und bildete zusammen mit der Wissensfacette einen eigenen Faktor. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Kommunikationsbereitschaft sich leichter im Verhalten beobachten lässt als Schüchternheit und Kommunikationsfurcht. Dass Wissen und Kommunikationsbereitschaft zusammen einen Faktor bilden, kann ebenfalls darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei beiden um nur indirekt beobachtbare Kompetenz-Facetten handelt. Um diesem Problem zu begegnen, könnte die Methode der Befragung durch andere Erhebungsmethoden, wie z. B. Selbstberichte oder Beobachtungen ergänzt werden. Schließlich spielt aber möglicherweise auch der schulische Kontext eine bedeutsame Rolle bei der Dimensionierung der Kommunikationskompetenz. Das entwickelte Instrument ist das erste seiner Art für schulische Führungskräfte, daher wird es Aufgabe zukünftiger Untersuchungen sein, darüber Aufschluss zu geben, z. B. durch die weitere Validierung an zusätzlichen Erhebungsmethoden.

Ein alternativer Ansatz wäre gewesen, die Items induktiv aus Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungspersonen abzuleiten. Möglicherweise hätte diese noch stärker qualitative Vorgehensweise zu Items geführt, die inhaltlich noch

spezifischer auf den schulischen Kontext angepasst gewesen wären. Aus zeitökonomischen Gründen und da bereits eine Reihe von Items aus Instrumente zur Führung und Kommunikation für die Modifikation zur Verfügung standen, wurde letztlich der oben beschriebene Ansatz gewählt.

Strukturelle Validität. Die Ergebnisse der EFA, E/CFA und CFA sprechen deutlich für die Validität der gefundenen Struktur der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen. Die drei Dimensionen *Alterzentrismus* (ALT), *Kommunikationswissen und -bereitschaft* (KWB) und *Selbstregulationsfähigkeit* (SRF) korrelierten hoch, so dass die Annahme eines hierarchisch übergeordneten Kommunikationskompetenzfaktors zweiter Ordnung gerechtfertigt erscheint. Da sich der Modellfit für die Modelle erster und zweiter Ordnung nicht signifikant unterschied, kann zum einen aus Gründen der Modell-Sparsamkeit die Nutzung der Second-Order-Lösung empfohlen werden. Zum anderen wird mit Blick auf die Anwendung des Instruments in der Praxis aber die Betrachtung der Subdimensionen für eine differenzierte Analyse von Stärken und Schwächen der beurteilten Schulleitungsperson sowie für die Ableitung von gezielten Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikationskompetenz empfohlen. Eine Globaleinschätzung der Kommunikationskompetenz kann lediglich einen groben Richtwert liefern, hilfreiche veränderungsrelevante Erkenntnisse ergeben sich erst aus der Betrachtung der einzelnen Kompetenzdimensionen.

Externale Validität. In einem ersten Schritt zur Prüfung der externalen Validität wurde der Frage nachgegangen, wie die Kommunikationskompetenz-Skalen in das nomologische Netzwerk anderer ähnlicher und unähnlicher Konstrukte eingebettet sind. Die latenten Korrelationen fielen in der Richtung erwartungsgemäß aus. Auffallend war jedoch die Höhe der Korrelationen speziell zwischen der Alterzentrismus-Skala und der LMX-Subskala Gegenseitige Zuneigung sowie der TF-Subskala Supportive

Leadership. Die dadurch aufgekommene Frage nach der inkrementellen Validität speziell der Subskalen Alterzentrismus und Selbstregulationsfähigkeit konnte durch die zusätzliche signifikante Varianzaufklärung in Bezug auf das Kriterium Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson gegenüber den Führungssubskalen beantwortet werden. Wichtig ist zu betonen, dass hohe korrelative Zusammenhänge mit Führungsskalen nicht zwingend den Nutzen eines Messinstruments für die Kommunikationskompetenz in Frage stellen. In einer Studie von de Vries et al. (2010) wurde die Beziehung zwischen verschiedenen Kommunikationsstilen der Führungskraft und unter anderem Zufriedenheit mit dem Vorgesetzten und Commitment teilweise oder vollständig durch den Führungsstil mediiert. Die Autor(inn)en plädieren dennoch für den Einsatz spezifischer Instrumente zur Erhebung von Führungskommunikation und streichen deren Mehrwert gegenüber bestehenden Führungsinstrumenten heraus:

A practical limitation of the use of leadership styles, such as charismatic leadership, instead of communication style measures, is that the leadership styles do not offer conceptual insights into the underlying (communicative) behavioral acts that take place in the interaction between the leader and the led. (S. 377)

Gleichzeitig wird an dieser Stelle wieder die Frage berührt, die in der aktuellen Forschung zur Führungskommunikation immer wieder gestellt wird: Ist Kommunikation der entscheidende Bestandteil von Führung oder kann Führung gar mit Kommunikation gleichgesetzt werden? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, müssen in zukünftigen Studien Untersuchungsdesigns gewählt werden, die eindeutigere Aussagen über Kausalitäten ermöglichen als die bislang und auch in der vorliegenden Forschungsarbeit eingesetzten querschnittlichen Korrelationsdesigns. Auch wenn die Frage noch nicht geklärt ist, ist ein Verdienst des neu entwickelten Messinstruments, dass es die implizit in vielen Führungsinstrumenten enthaltenen Kommunikationsverhaltenswei-

sen expliziert und so zur Klärung beitragen kann, was Führung ausmacht. Die Vermutung liegt nahe, dass Kommunikationskompetenz eine basale Kernkompetenz von Führungskräften in Organisationen darstellt, ohne die Führung nicht denkbar ist (vgl. Hackman & Johnson, 2009). Um das nomologische Netzwerk vor allem im Sinne der diskriminanten Validität noch weiter zu erforschen, könnten in zukünftigen Studien Zusammenhänge mit Führungskonstrukten untersucht werden, die weniger kommunikationsbasiert sind, wie z. B. der Ansatz der transaktionalen Führung.

In einem zweiten Schritt zur Überprüfung der externalen Validität wurden die Zusammenhänge zwischen den Kommunikationskompetenz-Skalen und geeigneten Kriteriumsvariablen untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass durch die Ausprägungen auf den Kommunikationskompetenz-Skalen das Ausmaß der emotionalen Bindung der Lehrkräfte an ihre Schule, ihre Zufriedenheit mit der Schulleitungsperson und ihre allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit vorhergesagt werden kann. Alle drei Variablen gelten als Indikatoren für die Effektivität der Führung. Übereinstimmend mit den theoretischen Annahmen konnte die Karrieregeschwindigkeit der Schulleitungsperson hingegen nicht durch die Kommunikationskompetenz vorhergesagt werden.

Substantielle Validität. Der Nachweis substantieller Validität erfolgt über die Nutzung von Theorien und Prozessmodellen, um Testergebnisse zu interpretieren (John & Benet-Martínez, 2000). Dass die Entwicklung der Kommunikationskompetenz-Skalen in ein theoretisches Rahmenmodell der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften eingebettet war, aus dem sich weitere Annahmen z. B. über Zusammenhänge mit Moderator- und Ergebnisvariablen ableiten lassen, kann als Voraussetzung für die Testung der substantielle Validität des Messinstruments gesehen werden. So wird beispielsweise im Modell postuliert, dass sich Kommunikationskompetenz durch die Erfahrungen in konkreten Interaktionssituationen dynamisch verän-

dern kann. Die hohen Test-Retest-Korrelationen deuten auf ein stabiles Konstrukt hin, unter der Annahme, dass die Messung reliabel ist. Das kann unabhängig von einem hohen Trait-Anteil zum einen auf die Kürze des Messintervalls (60 Tage) zurückzuführen sein, zum anderen auch auf die Instruktion. Die Aufforderung, bei der Beantwortung der Fragen an typische Situationen mit der Schulleitungsperson zu denken, führt vermutlich (und so war auch die Intention) eher zu einer Querschnitt-Beurteilung denn zur Bewertung einer einzelnen Kommunikationssituation. Zum anderen ist eine Reihe von situativen Einflüssen denkbar, wie die Art des Gesprächs in der vorgestellten Situation (z. B. Konfliktgespräch, Entwicklungsgespräch) oder die aktuelle Stimmung (die sich in der Kommunikationsbereitschaft niederschlägt). Gleichzeitig zeigten sich bei der Überprüfung der externalen Validität bedeutsame Zusammenhänge mit überdauernden Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. Verträglichkeit. In weiterführenden Untersuchungen könnten daher Latent-State-Trait-Analysen Aufschluss darüber geben, wie hoch die stabilen (Trait) und die variablen (State) Anteile des Konstrukts sind und damit zur substantiellen Validität beitragen.

Generalisierbarkeit. Ob die Kommunikationskompetenz-Skalen für die Beurteilung von weiblichen und männlichen Schulleitungspersonen gleichermaßen einsetzbar sind, zu vergleichbaren Werten führen und gleich interpretiert werden können, wurde mit Hilfe von Invarianz-Tests überprüft. Die Ergebnisse lassen auf ein unabhängig vom Geschlecht der Schulleitungsperson einsetzbares Messinstrument schließen. Darüber hinaus könnte die Generalisierbarkeit der Skalen für eine Reihe weiterer Merkmale, wie z. B. die Schulart, an der die Schulleitungsperson tätig ist oder das Geschlecht der beurteilenden Lehrkraft, überprüft werden. Da Gender-Stereotype in Bezug auf Führung und Kommunikation jedoch weit verbreitet sind, wurde in einem

ersten Schritt das Geschlecht der Schulleitungsperson als Invarianzmerkmal herangezogen.

Stichprobenziehung. Ein weiterer Aspekt, der mit der Generalisierbarkeit zusammenhängt, ist die Wahl der Stichprobe. Die Skalenentwicklung basierte aus ökonomischen Gründen auf anfallenden Online-Stichproben. Die Rekrutierung erfolgte in drei von vier Studien über Internet-Portale, die von Lehrkräften aus ganz Deutschland genutzt werden. Für eine vierte Studie wurden ausschließlich baden-württembergische Schulen per E-Mail um Teilnahme gebeten. Die auf diese Weise erhaltenen Stichproben bildeten die schulische Landschaft in Deutschland und deren Lehrerschaft nicht repräsentativ ab, was zu systematischen Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben könnte. Für zukünftige Untersuchungen wäre es daher erstrebenswert, Stichproben zu gewinnen, die z. B. in Bezug auf Schularten, Bundesländer und soziodemographische Daten der Lehrkräfte und Schulleitungspersonen möglichst repräsentativ sind. Die online-basierte Durchführung der Befragungen stellt dabei grundsätzlich kein Problem dar, verschiedene Autoren konnten zeigen, dass die Ergebnisse von Online-Befragungen und traditionellen Paper-Pencil-Tests vergleichbar sind (Chuah, Drasgow & Roberts, 2006; Gosling, Vazire, Srivastava & John, 2004).

Folgen-Validität. Die Folgenvalidität bezieht sich auf die valide Anwendung eines Tests in der Praxis und damit auf Aspekte der Testfairness und der Testverzerrung. Da ein mögliches Einsatzgebiet der Kommunikationskompetenz-Skalen die Beurteilung von Schulleitungspersonen im Rahmen von Feedbackprozessen ist, sind diese Aspekte durchaus relevant. Der durchgeführte Invarianztest konnte zeigen, dass das Instrument keine genderspezifischen Verzerrungen erwarten lässt. In weiteren Studien sollte das Augenmerk auf Invarianz gegenüber weiteren ethnischen oder soziokulturellen Gruppen gelegt werden.

10.2 Beitrag zum Forschungsfeld, Implikationen für zukünftige Forschung und für die Praxis

Organisationspsychologische Führungsforschung. Die vorliegende Forschungsarbeit erweitert die aktuelle Führungsforschung um den wichtigen und bislang weitgehend außer Acht gelassenen Blickwinkel der Kommunikationspsychologie. Wie ich im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt habe, liegt die Bedeutung von Kommunikation für Führungstheorien auf der Hand und eine Integration beider Konzepte wird aktuell sowohl von Führungs- als auch von Kommunikationsforschern unter verschiedenen Blickwinkeln diskutiert (z. B. Fix & Sias, 2006; Mohr & Wolfram, 2008; de Vries et al., 2010). Die vorliegende Dissertation knüpft an diesem vorhandenen Bewusstsein an und setzt die Überlegungen um in eine Konzeptualisierung der Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften und den Vorschlag eines theoretischen Rahmenmodells, das eine Systematisierung für die Frage anbietet, was kompetente Führungskommunikation ausmacht. Darüber hinaus gibt es Einblick in die zugrundeliegenden kommunikativen Abläufe in der Interaktion zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in. Messinstrument und Rahmenmodell können als Ausgangslage dienen für die weitere Erforschung der Interaktionsprozesse zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in und die Bedeutung von Kommunikationskompetenz für den Organisationserfolg. Der Fokus in dieser Arbeit lag auf der Dyade Schulleitungsperson-Lehrkraft und damit auf der Mikroebene der Organisation. Es wurde ein Messinstrument entwickelt, das überhaupt erst eine Erhebung von Kommunikationskompetenz ermöglicht und damit die Basis bildet für die weitere Erforschung der beschriebenen Zusammenhänge. Mit querschnittlichen Analysen konnten erste Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen der Kommunikationskompetenz der

Führungskraft und der Arbeitszufriedenheit und dem affektivem Commitment der Mitarbeiter/-innen gewonnen werden. Das Rahmenmodell ermöglicht die Ableitung einer Reihe von Forschungsfragen, denen in zukünftigen Studien nachgegangen werden sollte. Für die Dyaden- und Gruppenebene wäre z. B. zu untersuchen: Welche Bedeutung haben Moderatorvariablen wie der Gesprächsinhalt (z. B. Konfliktthemen), die Dauer der Zusammenarbeit oder eine bestehende Kommunikationskultur auf die Auswahl von Kompetenzressourcen in der konkreten Gesprächssituation und die Bewertung der Kommunikationskompetenz? Wie entwickelt sich die Qualität der Austauschbeziehung in Abhängigkeit von der Ausprägung der Kommunikationskompetenz über die Zeit? Lassen sich kausale Effekte der Kommunikationskompetenz auf Arbeitszufriedenheit, Extrarollenverhalten und Commitment nachweisen? Welchen Anteil hat auch die Kommunikationskompetenz des Mitarbeiters am Gelingen des Gesprächs? Auf der intrapersonalen Ebene stellen sich unter anderem folgende Fragen: Wie entwickelt sich die Kommunikationskompetenz einer Führungskraft vom Eintritt in die Führungsrolle über die Zeit? Wie beeinflusst der Attributionsstil der beurteilenden Person die Zuschreibung von Kommunikationskompetenz zum Interaktionspartner? Welchen Anteil nimmt dieser Trait im Vergleich zu anderen, mehr variablen Prozessen wie z. B. Stimmungen ein?

Einige dieser Fragen lassen sich nur mit längsschnittlichen Untersuchungsdesigns klären, andere benötigen quasi-experimentelle Settings. Zudem sollten statistische Verfahren zur Anwendung kommen, die verschiedene Analyseebenen berücksichtigen, wie z. B. Mehrebenenanalysen oder Within-and-Between-Analysen (WABA, z. B. Dansereau, Alutto & Yammarino, 1984; Dansereau & Yammarino, 2000) und die es ermöglichen, die Dyaden-Annahme auch empirisch adäquat abzubilden (vgl. Bakar, Su Mustaffa und Mohamad, 2009).

All diese Forschungsfragen beziehen sich auf die Mikroebene der Organisation. Kommunikationskompetenz spielt jedoch auch in der one-to-many-Kommunikation auf der Ebene von Abteilungen und der Gesamtorganisation eine Rolle in der Interaktion und für den Organisationserfolg (Jablin & Sias, 2001). Vermutlich sind dabei aber andere Kompetenz-Ressourcen gefragt (z. B. in Bezug auf schriftliche Ausdrucksfähigkeit, E-Mail-Kommunikation, Change-Kommunikation). Yukl (1999) kritisiert an den etablierten Führungstheorien, dass sie sich auf dyadische Prozesse konzentrieren und dabei die Bedeutung der Gruppen- und Organisationsebene vernachlässigen. Jablin und Kollegen (1994; 2001) haben ein ökologisches Modell der organisationalen Kommunikationskompetenz vorgeschlagen, das verschiedene Analyseebenen berücksichtigt. Auch das in dieser Arbeit vorgeschlagene (aus der Arbeit von Jablin und Kollegen weiterentwickelte) Rahmenmodell ist prinzipiell dafür geeignet, Fragestellungen auf der Makroebene abzuleiten, da die einzelnen Elemente hinreichend allgemein gehalten wurden.

Schulleitungs- und Schuleffektivitätsforschung. Forschung zum schulischen Führungshandeln fokussiert bislang weitestgehend pädagogische Fragestellungen, die sich mit den Belangen der Schüler/-innen und folglich mit dem Einfluss der Schulleitungsperson auf die Unterrichtspraxis beschäftigen. Bedingt durch den Wandel im Bildungssystem hat sich in den vergangenen Jahren auch der Blick auf die Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitungspersonen verändert und Überlegungen zu geeigneten Führungsansätzen angestoßen (z. B. Huber, 2010). Kommunikationskompetenz spielt als Forschungsgegenstand bislang jedoch so gut wie keine explizite Rolle, sondern ist allenfalls implizit beteiligt, wenn Führungsansätze wie z. B. die transformationale Führung diskutiert werden. Die vorliegende Dissertation lenkt den Blick auf diesen bislang vernachlässigten Aspekt in der Erforschung der Bedeutung von Schulleitungskompetenzen. Sie stellt ein Messinstrument und einen theoretischen Rahmen zur Verfügung,

auf deren Basis die Bedeutung der Kommunikationskompetenz von Schulleitungspersonen erforscht werden kann. Die Fragestellungen sind dabei die gleichen, wie sie oben für die organisationale Führungsforschung beschrieben wurden. Die Ergebnisse der Arbeit haben jedoch darüber hinaus auch Implikationen für die Anwendung in der schulischen Praxis. Das Messinstrument kann im Rahmen von Feedbackprozessen und von Fort- und Weiterbildungen für Schulleitungspersonen genutzt werden. Auch das Rahmenmodell kann genutzt werden, um konkrete Interaktionen differenziert zu analysieren. Es ermöglicht die Aufstellung von Hypothesen, an welcher Stelle im Kommunikationsprozess Störungen aufgetreten sind. Solche Erkenntnisse über die Ursachen von Kommunikationsstörungen, aber auch von erfolgreichen Gesprächsverläufen ermöglichen erst die Ableitung von konkreten Veränderungsmaßnahmen. So können z. B. im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen Trainings und Coachings gezielt auf die Förderung bestimmter Kompetenzaspekte abgestimmt werden. Der Anwendungsnutzen sollte dabei mit einem Pretest-Posttest-Design evaluiert werden. Bei einem Zweigruppen-Plan könnte die Experimentalgruppe einem individuell anhand der Ergebnisse des Messinstruments auf die Teilnehmer/-innen zugeschnittenen Training unterzogen werden, während die Kontrollgruppe ein standardisiertes Kommunikationstraining mit gängigen Inhalten erhält. Die Nachtests sollten bei der Experimentalgruppe zu besseren Bewertungen der Kommunikationskompetenz führen als bei der Kontrollgruppe. Pretest-Effekte und natürliche, trainingsunabhängige Kompetenzzuwächse könnten mit Hilfe eines Solomon-Viergruppenplans kontrolliert werden.

10.3 Fazit

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften auf der Basis einer dreidimensionalen Kompetenzstruktur aus Wissen, Fähigkeiten und Motivation konzeptualisiert und in ein integratives Rahmenmodell eingebettet, das um wesentliche theoretische Aspekte und empirische Erkenntnisse aus einem Basismodell der Kommunikation in Organisationen weiterentwickelt wurde. In fünf Phasen, die fünf Studien umfassten (Pilotstudie, Studie 1, Studie 2a, Studie 2b, Studie 3) wurden die Kommunikationskompetenz-Skalen entwickelt und validiert. Die finale Version besteht aus einem übergeordneten Faktor Kommunikationskompetenz mit den drei Subskalen Alterzentrismus, Kommunikationswissen und -bereitschaft und Selbstregulationsfähigkeit, sie enthält insgesamt 14 Items. Messinstrument und Rahmenmodell stehen für die Anwendung in der schulischen Praxis sowie für die weitere Untersuchung relevanter Forschungsfragen im Zusammenhang mit der Bedeutung von Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften im System Schule zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1–18.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. & Drasgow, F. (2000). The Empowering Leadership Questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (3), 249–269.
- Bakar, H. A., Dilbeck, K. E. & McCroskey, J. C. (2010). Mediating role of supervisory communication practices on relations between leader-member exchange and perceived employee commitment to workgroup. *Communication Monographs*, 77 (4), 637–656.
- Bakar, H. A., Su Mustaffa, C. & Mohamad, B. (2009). LMX quality, supervisory communication and team-oriented commitment: A multilevel analysis approach. *Corporate Communications*, 14 (1), 11–33.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation* (pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control* (8th ed.). New York, NY: Freeman.
- Barge, J. K. (1994). *Leadership: Communication skills for organizations and groups*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Barge, J. K. & Hirokawa, R. Y. (1989). Toward a communication competency model of group leadership. *Small Group Research*, 20 (2), 167–189.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Bass, B. M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*. Alexandria: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M. & Yammarino, F. J. (1991). Congruence of self and others' leadership ratings of naval officers for understanding successful performance. *Applied Psychology: An International Review*, 40 (4), 437–454.
- Basu, R. (1991). An empirical examination of LMX and transformational leadership as predictors of innovative behavior. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 52, 2980.
- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986). Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 247–266.
- Baumgarten, R. (1977). *Führungsstile und Führungstechniken*. Berlin: De Gruyter.

- Beauducel, A. (2001). Problems with parallel analysis in data sets with oblique simple structure. *Methods of Psychological Research*, 6 (2), 141–157.
- Belsley, D. A., Kuh, E. & Welsch, R. E. (1980). *Regression diagnostics: Identifying influential data and sources of collinearity*. New York, NY: Wiley.
- Bentler, P. M. & Dijkstra, T. (1985). Efficient estimation via linearization in structural models. In P. R. Krishnaiah (Ed.), *Multivariate analysis* (pp. 9–42). Amsterdam: North-Holland.
- Bentler, P. M. & Wu E. J. (2005). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Blumberg, A. & Greenfield, W. (1980). *The effective principal: Perspectives on school leadership*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bonsen, M., Gaethen, J. von der, Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Brown, T. A., White, K. S., Forsyth, J. P. & Barlow, D. H. (2004). The structure of perceived emotional control: Psychometric properties of a revised Anxiety Control Questionnaire. *Behavior Therapy*, 35 (1), 75–99.
- Browne, M. W. & Cudeck R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21 (2), 230–258.
- Bubas, G. (2003). The structure and agency of communion dimension in interpersonal communicative interaction. In A. Schorr, W. Campbell & M. Schenk (Eds.), *Communication research and media science in Europe. Perspectives for research and academic training in Europe's changing media reality* (pp. 459–475). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Burke, R. J. & Wilcox D. S. (1969). Effects of different patterns and degrees of openness in superior-subordinate communication on subordinate job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 12 (3), 319–326.
- Bycio, P., Hackett, R. D. & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80 (4), 468–478.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (2), 81–105.

- Carson, C. & Cupach, W. R. (2000). Facing corrections in the workplace: The influence of perceived face threat on the consequences of managerial reproaches. *Journal of Applied Communication Research*, 28 (3), 215–234.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 233–255.
- Chuah, S. C., Drasgow, F. & Roberts, B. W. (2006). Personality assessment: Does the medium matter? No. *Journal of Research in Personality*, 40 (4), 359–376.
- Clampitt, P. G. & Downs, C. W. (1993). Employee perceptions of the relationship between communication and productivity: A field study. *Journal of Business Communication*, 30 (1), 5–28.
- Cohen, M. S. (2004). Leadership as the orchestration and improvisation of dialogue: cognitive and communicative skills in organizations. In D. V. Day, S. J. Zaccaro & S. M. Halpin (Eds.), *Leader development for transforming organizations. Growing leaders for tomorrow* (pp. 177–208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, J. A. (1989). *The Charismatic Leader*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (5), 439–452.
- Cooley, R. & Roach, D. (1984). A conceptual framework. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication. A multidisciplinary approach* (pp. 11–32). Beverly Hills, CA: Sage.
- Costa, P., JR. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEOFFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52 (4), 281–302.
- Dahl, G. (1971). Zur Berechnung des Schwierigkeitsindex bei quantitativ abgestufter Aufgabenbewertung. *Diagnostica*, 17, 139–142.
- Dansereau, F. & Yammarino, F. J. (2000). Within and between analysis: The varient paradigm as an underlying approach to theory building and testing. In K. J. Klein, S. W. J. Kozlowski, K. J. (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 425–466). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dansereau, F., Alutto, J. A. & Yammarino, F. J. (1984). *Theory testing in organizational behavior: The varient approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Deluga, R. (1992). The relationship of leader-member exchange with laissez-faire, transactional, and transformational leadership in naval environments. In K. E. Clark, M. B. Clark & D. P. Campbell (Eds.), *Impact of leadership* (pp. 237–247). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- de Vijver, F. van & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1 (2), 89–99.
- de Vries, R. E., Bakker-Pieper, A. & Oostenveld, W. (2010). Leadership = Communication? The relations of leaders' communication styles with leadership styles, knowledge sharing and leadership outcomes. *Journal of Business & Psychology*, 25 (3), 367–380.
- Dick, R. van (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Diekmann, A. B. & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (10), 1171–1188.

- Dienesch, R. M. & Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: A critique and further development. *The Academy of Management Review*, 11 (3), 618–634.
- Donat, M. (2004). Selbstbeurteilung, *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (2. Aufl., S. 135–146). Göttingen: Hogrefe.
- Downs, C. W. & Hazen, M. (1977). A Factor analytic study of communication satisfaction. *The Journal of Business Communication*, 14 (3), 63–73.
- Duran, R. L. (1992). Communication adaptability: A review of conceptualization and measurement. *Communication Quarterly*, 40, 253–268.
- Edmonds, R. R. (1979). Some schools work and more can. *Social Policy*, 9, S. 28–32.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ellett, C. D. & Walberg, H. J. (1979). Principals' competency, environment, and outcomes. In H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects. evaluation, policy, and productivity* (pp. 140–164). Berkeley, CA.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272–299.
- Felfe, J. (2005). *Charisma, transformationale Führung und Commitment*. Köln: Kölner Studienverlag.
- Felfe, J. (2006a). Transformationale und charismatische Führung: Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5 (4), 163–176.
- Felfe, J. (2006b). Validierung einer deutschen Version des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ Form 5x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (2), 61–78.
- Felfe, J. & Liepmann, D. (2008). *Organisationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Fittkau-Garthe, H. & Fittkau, B. (1971). *Fragebogen zur Vorgesetztenverhaltensbeschreibung*. Göttingen: Hogrefe.
- Fix, B. & Sias, P. M. (2006). Person-centered communication, leader-member exchange, and employee job satisfaction. *Communication Research Reports*, 23 (1), 35–44.
- Flauto, F. J. (1999). Walking the talk: The relationship between leadership and communication competence. *Journal of Leadership Studies*, 6 (1-2), 86–97.
- Fleenor, J. W., Smither, J. W., Atwater, L. E., Braddy, P. W. & Sturm, R. E. (2010). Self-other rating agreement in leadership: A review. *The Leadership Quarterly*, 21 (6), 1005–1034.
- Fleishman, E. A. (1973). Twenty years of consideration and structure. In E. A. Fleishman & J. Hunt (Eds.), *Current developments in the study of leadership* (pp. 1–37). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Krotokin, A. & Hein, M. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *The Leadership Quarterly*, 2 (4), 245–287.
- Fowler, F. J. (2006). *Improving survey questions: Design and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Franke, F. & Felfe, J. (2008). Commitment und Identifikation in Organisationen. Ein empirischer Vergleich beider Konzepte. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52 (3), 135–146.

- Furnham, A. & Stringfield, P. (1994). Congruence of self and subordinate ratings of managerial practices as a correlate of supervisor evaluation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67 (1), 57–67.
- Gebert, D. (2002). *Führung und Innovation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerstner, C. R. & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader–member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), 827–844.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. & Swann, W. B., JR. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37 (6), 504–528.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S. & John, O. P. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychologist*, 59 (2), 93–104.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member-exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6 (2), 219–247.
- Graen, G. B., Rowold, J. & Heinritz, K. (2010). Issues in operationalizing and comparing leadership constructs. *The Leadership Quarterly*, 21 (3), 563–575.
- Green, S. G. & Mitchell, T. R. (1979). Attributional processes of leaders in leader–member interactions. *Organizational Behavior & Human Performance*, 23 (3), 429–458.
- Greenberger, E., Chuansheng, C., Dmitrieva, J. & Farruggia, S. P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter? *Personality and Individual Differences*, 35 (6), 1241–1254.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159–170.
- Hackman, M. Z. & Johnson, C. E. (2009). *Leadership: A communication perspective* (5th ed.). Long Grove, Ill: Waveland Press.
- Hall, J. (1976). To achieve or not: The manager's choice. *California Management Review*, 18, 5–18.
- Halpin, A. & Winer, B. (1957). A factorial study of the leader behavior descriptions. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior. Its description and measurement* (pp. 39–51). Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Harris, M. M. & Schaubroeck, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisor, self-peer, and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41 (1), 43–62.
- Heinritz, K. (2006). *Assessing the validity of the Multifactor Leadership Questionnaire.: Discussing new approaches to leadership*. Dissertation, FU Berlin. Berlin. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001975?lang=en, zuletzt geprüft am 13.1.2012.
- Heinritz, K. & Rowold, J. (2007). Gütekriterien einer deutschen Adaptation des Transformational Leadership Inventory (TLI) von Podsakoff. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51 (1), 1–15.
- Heisel, A. D., La France, B. H. & Beatty, M. J. (2003). Self-reported extraversion, neuroticism, and psychoticism as predictors of peer rated verbal aggressiveness and affinity-seeking competence. *Communication Monographs*, 70 (1), 1–15.
- Hertzsch, H. & Schneider, F.M. (im Druck). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften. In I. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation und Interaktion in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Hoffmann, E. (2003). Schulleiterin oder Schulleiter als Beruf. Teil I: Aufgaben und rechtliche Stellung. *SchulVerwaltung* (10), 1–4.
- House, R. J. (1998). Appendix: Measures and assessments for the charismatic leadership approach: Scales, latent constructs, loadings, cronbach alphas, interclass correlations. In F. Dansereau & F. J. Yammarino (Eds.), *Leadership: The multiple-level approaches contemporary and alternative*, (24, Part B, pp. 23-30). London: JAL Press.
- Howell, J. M. & Hall-Merenda, K. E. (1999). The ties that bind: The impact of leader-member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance. *Journal of Applied Psychology*, 84 (5), 680–694.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1–55.
- Huber, S. G. (1999a). School effectiveness: Was macht Schule wirksam?: Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *schul-management* (2), 10–17.
- Huber, S. G. (1999b). School improvement: Wie kann Schule verbessert werden?: Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *schul-management* (3), 7–18.
- Huber, S. G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Luchterhand.
- Huber, S. G. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. S. Rosenbusch, H. Sassenscheidt & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung* (Bd. 10.11, S. 1–9). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2007) Schulleiter/-innen: multifunktionale Wunderwesen oder professionelle Teamarbeiter? *SchulVerwaltung* (32). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2010). Schulleitung im Spannungsfeld vieler Ansprüche. *bildung & wissenschaft* (5), 33–35.
- Huffcutt, A. I., Conway, J. M., Roth, P. L. & Stone, N. J. (2001). Identification and meta-analytic assessment of psychological constructs measured in employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86 (5), 897–913.
- Jablin, F. M. (1979). Superior-subordinate communication: The state of the art. *Psychological Bulletin*, 86 (6), 1201–1222.
- Jablin, F. M. (1994). Communication competence: An organizational assimilation perspective. In L. v. Waes, E. Woudstra & P. d. van Hoven (Eds.), *Functional communication quality* (pp. 30–41). Amsterdam: Rodopi.
- Jablin, F. M. & Sias, P. M. (2001). Communication competence. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication. Advances in theory, research, and methods* (pp. 819–865). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jablin, F. M., Cude, R. L., House, A., Lee, J. & Roth, N. L. (1994). Communication competence in organizations: Conceptualization and comparison across multiple level of analysis. In L. O. Thayer (Ed.), *Organization-communication: emerging perspectives* (pp. 114–140). Norwood, NJ: Ablex.
- Javidan, M. & Waldman, D. A. (2003). Exploring Charismatic Leadership in the Public Sector: Measurement and Consequences. *Public Administration Review*, 63 (2), 229–242.

- John, O. P. & Benet-Martínez, V. (2000). Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. In H. T. Reis, C. M. Judd, H. T. (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 339–369). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1987). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79–94). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Jones, R. L. (2006). *The effects of principals' humor orientation and principals' communication competence on principals' leadership effectiveness as perceived by teachers*, University of Akron. Online verfügbar unter http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=akron1163017583, zuletzt geprüft am 8.1.2012.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. Cambridge, MA: Abt Books.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755–768.
- 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.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenzen von Polizeibeamten. *Polizei & Wissenschaft* (3), 18–30.
- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen: Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York, NY: Wiley.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28 (2), 107–128.
- Kerr, S. & Jermier, J. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performances*, 22, 375–403.
- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2003). *Organisation* (4. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klein, H. E. (2008). *Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen.: Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Online verfügbar unter http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/SW_Schulleiterstudie_Juni_2008_01.pdf, zuletzt geprüft am 2.3.2012.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey Research. *Annual Review of Psychology*, 50 (1), 537–567.
- Languth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis*. Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8–12.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures: School effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249–280.

- Leithwood, K. & Steinbach, R. (1991). Indicators of transformational leadership in the everyday problem solving of school administrators. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (3), 221–244.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. (1996). How the school improvement strategies of transformational leaders foster teacher development. In P. Ruohotie & P. Grimmett (Eds.), *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas*. (pp. 115–147). Tampere, Finland.
- Lent, R. H., Aurbach, H. A. & Levin, L. S. (1971). Predictors, criteria, and significant results. *Personnel Psychology*, 24 (3), 519–533.
- Leung, S.-K. & Bond, M. H. (2001). Interpersonal communication and personality: Self and other perspectives. *Asian Journal of Social Psychology*, 4 (1), 69–86.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'. *The Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Liden, R. C. & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of management*, 24 (1), 43–72.
- Liden, R. C., Wayne, S. J. & Stilwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), 662–674.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 151–173.
- Lord, R. G. & Maher, K. J. (1993). *Leadership and information processing: Linking perceptions and performance*. New York, NY: Routledge.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformation and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7 (3), 385–425.
- Luthans, F. (1988). Successful vs. effective real managers. *The Academy of Management Executive (1987-1989)*, 2 (2), 127–132.
- Luthans, F. & Rosenkrantz, S. A. (1995). Führungstheorien - Soziale Lerntheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (S. 1005–1021). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Luthans, F., Hodgetts, R. M. & Rosenkrantz, S. A. (1988). *Real managers*. Cambridge MA: Ballinger.
- Luthans, F., Rosenkrantz, S. A. & Hennessey, H. W. (1985). What do successful managers really do? An observation study of managerial activities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 21 (3), 255–270.
- Lutzau, M. von & Metz-Göckel, S. (1996). Wie ein Fisch im Wasser.: Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In S. Metz-Göckel & A. Wetterer (Hrsg.), *Vorausdenken - Querdenken - Nachdenken. Texte für Ayla Neusel* (S. 211–236). Frankfurt, Main: Campus Verlag.
- Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67 (3), 280–296.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130–149.
- Macik-Frey, M. (2007). *Communication-centered approach to leadership: The relationship of interpersonal communication competence to transformational leadership and emotional intel-*

- ligence*, University of Texas. Online verfügbar unter <http://dspace.uta.edu/handle/10106/557>, zuletzt geprüft am 8.1.2012.
- Madlock, P. E. (2008). The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45 (1), 61–78.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57 (3), 519–530.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11 (3), 320–341.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *The Southern Communication Journal*, 59, 171–178.
- Mauch, S. (2001). *Zielorientiertes Führen - ein Umsetzungsmodell für die öffentliche Verwaltung*. Stuttgart: Raabe.
- Mayfield, J., Mayfield, M. & Kopf, J. (1995). Motivating language: Exploring theory with scale development. *Journal of Business Communication*, 32 (4), 329–344.
- Mayfield, J., Mayfield, M. & Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management*, 37 (3-4), 235–248.
- McCall, M. & Segrist, C. (1980). *In pursuit of the manager's job: Building on Mintzberg*. (Technical Report Nr. 14). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A pedagogical perspective. *Communication Education*, 31 (1), 1–8.
- McCroskey, J. C. (2006). *An introduction to rhetorical communication* (9th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1979). The impact of communication apprehension on individuals in organizations. *Communication Quarterly*, 27 (3), 55–61.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1982). Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Central States Speech Journal*, 33, 458–468.
- McCroskey, J. C., Heisel, A. D. & Richmond, V. P. (2001). Eysenck's big three and communication traits: Three correlational studies. *Communication Monographs*, 68 (4), 360–366.
- Meade, A. W., Johnson, E. C. & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 568–592.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9), 741–749.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mohr, G. & Wolfram, H.-J. (2008). Leadership and effectiveness in the context of gender: The role of leaders' verbal behaviour. *British Journal of Management*, 19 (1), 4–16.
- Mohr, G., Wolfram, H. J., Schyns, B. & Paul, T. (2007). Verbales Führungsverhalten aus Sicht der MitarbeiterInnen (VFV-MA). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. (ZIS Version 11.00). Mannheim.
- Mohr, G., Wolfram, H. J., Schyns, B., Paul, T. & Günster, A. C. (2007). Kommunikationsqualität zwischen Führungskräften und MitarbeiterInnen aus Sicht der MitarbeiterInnen (FKQ-MA).

- In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. (ZIS Version 11.00). Mannheim.
- Monge, P. R., Bachman, S. G. Dillard, J. P. & Eisenberg, E. M. (1981). Communicator competence in the workplace. In M. Burgoon (Ed.), *Communication Yearbook 5*, (pp. 505–527). Beverly Hills, CA: Sage.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.) (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Moser, K. (1999). Selbstbeurteilung beruflicher Leistung. *Psychologische Rundschau*, 50 (1), 14–25.
- Muck, P. M., Hell, B. & Gosling, S. D. (2007). Construct validation of a short five-factor model instrument: A self-peer study on the German adaptation of the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-G). *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (3), 166–175.
- Mueller, B. H. & Lee, J. (2002). Leader-member exchange and organizational communication satisfaction in multiple contexts. *Journal of Business Communication*, 39 (2), 220–244.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Musch, J., Brockhaus, R. & Bröder, A. (2002). Ein Inventar zur Erfassung von zwei Faktoren sozialer Erwünschtheit. *Diagnostica*, 48 (3), 121–129.
- Neuberger, O. (1972). Experimentelle Untersuchungen von Führungsstilen. *Gruppendynamik*, 192–219.
- Neuberger, O. (1976). *Führungsverhalten und Führungserfolg*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit: Erfahrungen mit dem 'Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)'*. Bern: Huber.
- Neulinger, K. U. (1990). *Schulleiter - Lehrereelite zwischen Job und Profession.: Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe*. Frankfurt, Main: Haag + Herchen.
- Northouse, P. G. (2009). *Leadership: Theory and Practice* (5th ed.). London: Sage.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32 (3), 396–402.
- O'Reilly, C. A. & Anderson, J. C. (1980). Trust and the communication of performance appraisal information: The effect of feedback on performance and job satisfaction. *Human Communication Research*, 6 (4), 290–298.
- Parks, M. (2002). Communicative competence and interpersonal control. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed., pp. 589–620). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul, T. & Schyns, B. (2007). Mehrdimensionale Skala zur Erfassung des Leader-Member Exchange (LMX-MDM nach Liden & Maslyn, 1998) - Übersetzung. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. (ZIS Version 11.00). Mannheim.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (3), 598–609.
- Paulhus, D. L. (1994). *Balanced Inventory of Desirable Responding: Reference Manual for BIDR version 6*. Unveröffentlichtes Manuskript, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Payne, H. J. (2005). Reconceptualizing social skills in organizations: Exploring the relationship between communication competence, job performance, and supervisory roles. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11 (2), 63–77.

- Podsakoff, P. M. S. & Bommer, W. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, 22, 259–298.
- 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.
- Rafferty, A. E. & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15 (3), 329–354.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (1998). *Communication: Apprehension, avoidance, and effectiveness* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & Johnson, A. (2003). Development of the Nonverbal Immediacy Scale (NIS): Measures of self- and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51, 502–515.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des 'Interpersonal Competence Questionnaire' (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14 (3), 153–163.
- Ritz, A. (2003, 13. Mai). Schulleitung durch Führungsverantwortung - an der Schnittstelle zwischen Behörden und Lehrerschaft. *Neue Zürcher Zeitung*, Schweiz-Ausgabe.
- Roberts, K. & O'Reilly, C. (1974). Measuring organizational communication. *Journal of Applied Psychology*, 59, 321–326.
- Rohrman, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222–245.
- Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21–52). Opladen: Leske + Budrich.
- Rolff, H. G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation - Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (4), 304–323.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S. & Warwas, J. (2006). *Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung*. Universitätsdruck Bamberg: Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement. Online verfügbar unter http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/schulentwicklung/Forschungsstelle/projektartikel/Gutachten-schulleitungst_tigkeit.pdf, zuletzt geprüft am 4.8.2011.
- Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S. & Warwas, J. (2007). Die Entdeckung der Schulleitung und deren zukünftige Entwicklung. Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Schulleitungstätigkeit an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Schulverwaltung.Bayern*, 30 (4), 98–104.
- Rosenstiel, L. von (2006). Führung, *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl., S. 354–384). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenstiel, L. von, Molt, W., Rüttinger, B. & Salisch, M. von. (2005). *Organisationspsychologie* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rost, J., Carstensen, C. H. & Davier, M. von. (1999). Sind die Big Five Rasch-skalierbar? Eine Reanalyse der NEO-FFI-Normierungsdaten. *Diagnostica*, 45 (3), 119–127.

- Rowold, J. (2005). *Multifactor leadership Questionnaire Psychometric properties of the German translation by Jens Rowold*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- Rowold, J. & Kersting, M. (2008). The assessment of charismatic leadership. Validity of a German version of the Conger-Kanungo Scale (CKS). *European Journal of Psychological Assessment*, 24 (2), 124–130.
- Rubin, R. B. & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports* (11), 33–44.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1988). Scaling corrections for chi-square statistics in covariance structure analysis. In American Statistical Association (Ed.), *Proceedings of the Business and Economic Sections* (pp. 308–313). Alexandria, VA: American Statistical Association.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399–419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66 (4), 507–514.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. (2007). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 114–133). Heidelberg: Springer.
- Scherp, E. (2010). ISK–Inventar Sozialer Kompetenzen von Kanning (2009). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54 (4), 193–200.
- Schirmer, F. (1992). *Arbeitsverhalten von Managern*. Wiesbaden, Berlin: Gabler.
- Schmidt, K. H., Hollmann, S. & Sodenkamp, D. (1998). Psychometrische Eigenschaften und Validität einer deutschen Fassung des "Commitment"-Fragebogens von Allen und Meyer (1990). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 19 (2), 93–106.
- Schmidt, K. H., Kleinbeck, U., Ottmann, W. & Seidel, B. (1985). Ein Verfahren zur Diagnose von Arbeitsinhalten: Der Job Diagnostic Survey (JDS). In: *Psychologie und Praxis* 29 (4), S. 162–172.
- Schneider, F. M. (2012). *Measuring subjective movie evaluation criteria: Conceptual foundation, construction, and validation of the SMEC scales*. Dissertation, Universität Koblenz-Landau. Landau.
- Schneider, F. M. & Maier, M. (2007). *Kommunikationskompetenz von Führungskräften*. Unveröffentlichter Forschungsbericht: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, IKMS.
- Schneider, F. M. & Retzbach, A. (2012). Ergebnisse empirischer Forschung zur internen Organisationskommunikation: Was Forscher über Nutzung und Effektivität interner Organisationskommunikation herausgefunden haben. In M. Maier, F. M. Schneider & A. Retzbach (Hrsg.), *Psychologie der internen Organisationskommunikation*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, F. M., Maier, M., Lovrekovic, S. & Retzbach, A. (under review). The Perceived Leadership Communication Questionnaire (PLCQ): Development and validation.
- Scholl, W. (2004). Grundkonzepte der Organisation. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. Aufl., S. 515–556). Bern: Huber.
- Schreyögg, G. & Hübl, G. (1992). Manager in Aktion: Ergebnisse einer Beobachtungsstudie in mittelständischen Unternehmen. *Zeitschrift Führung + Organisation* (2), 82–89.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L. & Cogliser, C. C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement and data-analytic practices. *The Leadership Quarterly*, 10 (1), 63–113.

- Sias, P. M. & Jablin, F. M. (1995). Differential superior-subordinate relations, perceptions of fairness, and coworker communication. *Human Communication Research*, 22 (1), 5–38.
- Six, U. & Gimmler, R. (2007). Kommunikationskompetenz, Medienkompetenz und Medienpädagogik. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie - Medienpsychologie. Lehrbuch* (S. 271–296). Weinheim: Beltz PVU.
- Six, U., Gleich, U. & Gimmler, R. (2007). Kommunikationspsychologie. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie - Medienpsychologie. Lehrbuch* (S. 21–50). Weinheim: Beltz PVU.
- Sparrowe, R. T. & Liden, R. C. (1997). Process and structure in leader-member exchange. *Academy of Management Review*, 22, 522–552.
- Sperka, M. (1997). Zur Entwicklung eines "Fragebogens zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen" (KomminO). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* (41), 182–190.
- Sperka, M. & Rószka, J. (2007). *KomminO. Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen. Manual. 1 Band*. Göttingen: Hogrefe.
- Spitzberg, B. H. (2003). Methods of interpersonal skills assessment. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 93–134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. Heidelberg: Springer.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (2002). Interpersonal Skills. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed., pp. 564–611). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Hecht, M. L. (1984). A component model of relational competence. *Human Communication Research*, 10 (4), 575–599.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2011). *Statistische Berichte Baden-Württemberg: Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2010/11*. Stuttgart. Online verfügbar unter www.statistik-bw.de, zuletzt geprüft am 2.3.2012.
- Steenkamp, J.-B. & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25 (1), 78–90.
- Stellmacher, J., Wagner, U., Ullrich, J., Ausländer, T. & Mikosch, B. (2005). *Bericht über das Projekt "360°-Feedback für Schulleitungen"*. Uni Marburg: Universität Marburg, Fachbereich Psychologie, AG Sozialpsychologie.
- Stogdill, R. M. (1963). *Manual for the LBDQ Form XII*. Columbus, OH: Columbus State University.
- Storath, R. (1994). *"Praxischock" bei Schulleitern?*, Univ. Neuwied, Bamberg.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2008). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tartler, K., Goihl, K., Kroeger, M. & Felfe, J. (2003). Zum Nutzen zusätzlicher Selbsteinschätzungen bei der Beurteilung des Führungsverhaltens. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2 (1), 13–21.
- Tejeda, M. J., Scandura, T. A. & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric properties and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12 (1), 31–52.
- Titscher, S. (1995). Kommunikation als Führungsinstrument. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (S. 1309–1318). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Torjus, N., Tartler, K. & Liepmann, D. (2004). Transformationale Führung und Kommunikation. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben. Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 271–276). München: Hampp.
- Tourish, D. & Hargie, O. (2009). Communication and organizational success. In O. Hargie & D. Tourish (Eds.), *Auditing organizational communication: A handbook of research, theory and practice* (pp. 3–26). New York, NY: Routledge.
- Tsai, M.-T., Chuang, S.-S. & Hsieh, W.-P. (2009). An integrated process model of communication satisfaction and organizational outcomes. *Social Behavior and Personality*, 37 (6), 825–834.
- Valentine, J. (1981). Audit of Administrator Communication: Instrumentation for Researcher and Practitioner. *Peabody Journal of Education*, 59 (1), 1–10.
- Vuuren, M. van, de Jong, M. D. & Seydel, E. R. (2007). Direct and indirect effects of supervisor communication on organizational commitment. *Corporate Communications*, 12 (2), 116–128.
- Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3 (1), 4–69.
- Wald, A. (1943). Tests of statistical hypotheses concerning several parameters when the number of observations is large. *Transactions of the American Mathematical Society*, 54, 426–482.
- Waldherr, A. (2008). *Kommunikationsstile von Führungskräften: Eine strukturelle Analyse des Kommunikationsverhaltens in Führungssituationen*. Marburg: Tectum.
- Walgenbach, P. (1994). *Mittleres Management: Aufgaben - Funktionen - Arbeitsverhalten*. Wiesbaden: Gabler.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2011). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (12. Aufl.). Bern: Huber.
- Weaver, J. B. (2005). Mapping the Links Between Personality and Communicator Style. *Individual Differences Research*, 3 (1), 59–70.
- Weber, M. (1921). *Wirtschaft und Gesellschaft.: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Wegge, J. (2002). *Führung von Arbeitsgruppen*. Habilitationsschrift, Universität Dortmund. Dortmund.
- Wegge, J. & Rosenstiel, L. von. (2004). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. Aufl., S. 475–512). Bern: Huber.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15 (1), 1–20.
- Weinert, A. B. (1989). Führung und soziale Steuerung. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 552–577). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, A. B. (1998). *Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Wellisch, J. B. (1978). School Management and Organization in Successful Schools. *Sociology of Education*, 51, S. 211–226.
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3 (3), 195–213.
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilson, S. R. & Sabee, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a theoretical term. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 3–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winkler, N., Kroh, M. & Spiess, M. (2006). *Entwicklung einer deutschen Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit* (Diskussionspapiere Nr. 579). Berlin: DIW.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns: Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. & Huber, S. G. (2002). Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung - Eine Einführung. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung* (S. 9–18). Opladen: Leske + Budrich.
- Witte, E. (1995). Effizienz der Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (S. 264–276). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wolfram, H. J. & Mohr, G. (2007). Führungsbeziehungsqualität - Version für MitarbeiterInnen (FBQ-MA). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. (ZIS Version 11.00). Mannheim.
- Wunderer, R. & Grunwald, W. (1980). *Grundlagen der Führung*. Berlin: De Gruyter.
- Yrle, A. C., Hartman, S. & Galle, W. P. (2002). An investigation of relationships between communication style and leader-member exchange. *Journal of Communication Management*, 6 (3), 257–268.
- Yukl, G. (1971). Toward a behavior theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performances* (6), 414–440.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 285–305.
- Zorn, T. E. (1993). Motivation to communicate: A critical review with suggested alternatives. *Communication Yearbook*, 16, 515–549.
- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited: or The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47 (2), 245–287.

Anhang A

Tabelle A1.

Item-Wording für Phase II (weibliche Version)

Meine Schulleiterin...

Wissen über Kommunikation

- 1 kennt die richtigen Formulierungen, um eine ungewollte Diskussion zu beenden.
- 2 kennt hilfreiche Formulierungen für den Beginn eines Gesprächs.
- 3 weiß, wann es sinnvoll ist, mir Unterstützung für meine Arbeit anzubieten.
- 4 weiß, wie sie ihre Ansichten verständlich mitteilen kann.
- 5 weiß, wie ausführlich sie Informationen an mich weitergeben muss.
- 6 kennt sich in der Regel in den Themen aus, die sie mit mir bespricht.
- 7 weiß, welches Verhalten in einem Konfliktgespräch sinnvoll ist.
- 8 weiß, wie viel Feedback angemessen ist.
- 9 weiß, wie sie Kritik mir gegenüber sachlich und angemessen formulieren kann.
- 10 weiß, wie präzise ihre Rückmeldungen zu meiner Arbeit sein sollten.
- 11 weiß gewöhnlich welches Verhalten in einer Situation passend ist.
- 12 weiß in der Regel, wie sie Informationen eindeutig formuliert.
- 13 weiß, dass sie mich loben sollte, wenn ich gute Arbeit leiste.
- 14 kennt sich mit dem Ablauf eines Rückmeldegesprächs aus.
- 15 weiß, dass sie zeitnah auf meine Anfragen (auch per email usw.) reagieren sollte.
- 16 weiß, dass sie sich regelmäßig (z.B. jedes Jahr) Zeit für ein Mitarbeitergespräch nehmen sollte.

Verhalten in Kommunikationssituationen

- 17 erfragt bei Entscheidungen, die mich persönlich betreffen, meinen Standpunkt.
- 18 holt bei wichtigen Entscheidungen, die mich betreffen, meine Zustimmung ein.
- 19 kann meine beruflichen Probleme und Bedürfnisse verstehen.
- 20 kann gut auf mich eingehen.
- 21 ist aufmerksam bei der Sache, wenn wir uns unterhalten.
- 22 gibt mir alle wichtigen Informationen, die ich für meine Arbeit benötige.
- 23 ist in der Lage aufmerksam zuzuhören, wenn ich ihr etwas mitteile.
- 24 kann mich aufmuntern, wenn ich einen Fehler gemacht habe.
- 25 ist eine gute Zuhörerin.
- 26 ist im Gespräch mit mir in der Lage, die Dinge aus meiner Perspektive zu sehen.
- 27 zeigt Interesse an dem, was ich zu sagen habe.
- 28 macht Verbesserungsvorschläge, wenn sie etwas an meiner Arbeit kritisiert.
- 29 nimmt im Gespräch wahr wie ich mich fühle.
- 30 kritisiert mich nur unter vier Augen.
- 31 vermittelt mir das Gefühl, meine Gesprächsbeiträge ernst zu nehmen.
- 32 bietet mir zum richtigen Zeitpunkt Unterstützung für meine Arbeit an.
- 33 erinnert mich an meine Fähigkeiten, selbst wenn ich einen Fehler gemacht habe.
- 34 kann mir im Gespräch das Gefühl vermitteln, dass ich eine wichtige Person für sie bin.
- 35 nimmt im Gespräch meine momentanen Bedürfnisse wahr.
- 36 schafft es, im Gespräch zu erreichen, dass ich mich gut fühle.
- 37 ist in der Lage, das Richtige zur richtigen Zeit zu sagen.
- 38 verhält sich in der Regel der Situation angemessen.

Fortsetzung

Tabelle A1 (Fortsetzung)

	Meine Schulleiterin...
39	achtet im Gespräch darauf, meine persönlichen Gefühle nicht zu verletzen.
40	trifft im Gespräch normalerweise genau den Punkt.
41	hat eine lebendige, ausdrucksstarke Stimme, wenn sie mit mir spricht.
42	kann im Gespräch ihre Stimme und/oder Körpersprache variabel einsetzen.
43	spricht deutlich.
44	kann sich gut ausdrücken.
45	kann Informationen für mich eindeutig formulieren.
46	kann mir ihre Ansichten klar und präzise mitteilen.
47	kann Kritik mir gegenüber sachlich und angemessen formulieren.
48	ist in der Lage, ihre Schreiben klar und verständlich zu formulieren.
49	ist in der Lage, flüssig zu sprechen.
50	kommuniziert ihre Entscheidungen klar und deutlich.
51	achtet bei vertraulichen Gesprächen auf den richtigen Rahmen (z.B. Ort und Zeitpunkt).
52	sorgt in Gesprächen mit mir für eine angemessen entspannte Atmosphäre.
53	achtet im Gespräch mit mir darauf, dass wir beide ausreichend zu Wort kommen.
54	kann ein Gespräch zielorientiert steuern.
55	ist in der Lage einen passenden Gesprächseinstieg zu finden.
56	ist in der Lage, ein Gespräch angemessen zu beenden.
57	ist nach Auseinandersetzungen mit mir in keiner Weise nachtragend.
58	bleibt mir gegenüber freundlich, auch wenn sie einen Fehler entdeckt.
59	lässt persönlichen Ärger nicht an mir aus.
60	bleibt auch in schwierigen Gesprächssituationen angemessen höflich und kontrolliert.
	Bereitschaft zu kommunizieren
61	erklärt mir Dinge bereitwillig, wenn ich nachfrage.
62	gibt mir normalerweise bereitwillig Rat, wenn ich sie darum bitte.
63	ist in der Regel bereit, mir ihr Handeln zu erklären.
64	ist in der Regel ansprechbar, wenn ich Fragen zu meiner Arbeit habe.
65	ist gewöhnlich bereit, offen und ehrlich mit mir zu sprechen.
66	unterstützt mich bei der Bearbeitung von neuen Aufgaben angemessen.
67	ist in der Regel gern bereit, sich Zeit für mich zu nehmen.
68	unterhält sich gern mit mir.
69	ist bereit, mir Rückmeldung zu meiner Arbeit zu geben.
70	informiert mich in angemessener Weise über wichtige Dinge.
71	hat eine locker-entspannte Körperhaltung während sie mit mir spricht.
72	hat in der Regel eine sicher und fest klingende Stimme, wenn sie mit mir spricht.
73	wirkt im Gespräch mit mir angemessen selbstsicher.
74	scheint sich im Allgemeinen wohl zu fühlen, wenn sie ein Gespräch mit mir führt.
75	wirkt gewöhnlich angenehm ruhig und entspannt, wenn wir etwas besprechen.
76	hält angemessen Blickkontakt, während sie mit mir spricht.
77	ist keine zurückhaltende Person.
78	ist keine stille Person.
79	ist angemessen gesprächig, wenn wir uns unterhalten.
80	Bitte schätzen Sie jetzt einmal die Kommunikationskompetenz Ihrer Schulleiterin insgesamt ein: Welchen Wert auf einer Skala von 0 bis 5 würden Sie ihr geben?

Anhang B

Tabelle B1.
Kennwerte ausgewählter Skalen zur Konstruktvalidierung

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CA</i>
Soziale Erwünschtheit: Selbsttäuschung	1.84	.35	.61
SE1: Der erste Eindruck, den ich von anderen Menschen gewinne, bewahrheitet sich meistens.	1.88	.51	
SE2: Ich bin mir meiner Urteile sehr sicher.	1.81	.63	
SE3: Ich weiß immer, warum ich etwas mag.	1.82	.61	
Soziale Erwünschtheit: Fremdtäuschung	2.15	.45	.44
SE4: Ich bin immer ehrlich zu anderen.	2.14	.58	
SE5: Ich habe noch nie jemanden ausgenutzt.	1.90	.73	
SE6: Wenn ich zuviel Wechselgeld zurückbekomme, sage ich es.	2.41	.69	
Transformationale Führung: Vision	1.81	.99	.89
TFF1: Hat eine klare Vorstellung davon wohin wir uns entwickeln.	1.68	.98	
TFF2: Hat eine klare Vorstellung davon, wo er/sie unsere Schule in 5 Jahren sehen will.	1.76	1.01	
TFF3re: Hat keine Vorstellung davon wohin sich die Schule entwickelt.*	2.01	.98	
Transformationale Führung: Inspirational Communication	1.67	.76	.84
TFF4: Sagt Dinge, die Mitarbeiter stolz machen, Teil dieser Schule zu sein.	1.43	.90	
TFF5: Sagt positive Dinge über das Kollegium.	1.88	.82	
TFF6: Ermutigt Leute dazu, Veränderungen als Situationen voller Möglichkeiten zu betrachten.	1.69	.90	
Transformationale Führung: Intellectual Stimulation	1.19	.70	.83
TFF7: Fordert mich heraus, über alte Probleme auf neue Art nachzudenken.	1.34	.88	
TFF8: Hat Ideen, die mich zwingen, manche Dinge zu überdenken, die ich nie zuvor in Frage gestellt habe.	1.20	.85	
TFF9: Hat mich herausgefordert, einige Grundannahmen über meine Arbeit zu überdenken.	1.02	.78	
Transformationale Führung: Supportive Leadership	1.47	.70	.89
TFF10: Berücksichtigt meine persönlichen Gefühle bevor sie/er handelt.	1.27	.86	
TFF11: Verhält sich so, dass meine persönlichen Bedürfnissen berücksichtigt werden.	1.49	.85	
TFF12: Sorgt dafür, dass die Interessen von Mitarbeitern berücksichtigt werden.	1.64	.80	
Transformationale Führung: Personal Recognition	1.59	.89	.92
TFF13: Lobt mich, wenn ich meine Arbeit überdurchschnittlich gut mache.	1.68	.92	
TFF14: Würdigt es, wenn sich meine Arbeit qualitativ verbessert.	1.49	.89	
TFF15: Beglückwünscht mich persönlich, wenn ich herausragende Arbeit leiste.	1.60	1.03	

Anmerkungen. CA = Cronbachs Alpha; * = rekodiert; N = 331.

Curriculum Vitae

Helen Hertzsch

Institut für Kommunikationspsychologie, Medienpädagogik und Sprechwissenschaft
Institutsabteilung Kommunikationspsychologie / Medienpädagogik
Fortstraße 7, 76829 Landau
hertzsch@uni-landau.de
geboren am 07.04.1977 in Altenburg/Thüringen; ledig, eine Tochter

BERUFLICHER WERDEGANG

Kompetenzzentrum Schulpsychologie, Universität Tübingen, Kultusministerium Baden-Württemberg Psychologierätin	Seit 06/2012
Schulpsychologische Beratungsstelle Karlsruhe, Regierungsbezirk Karlsruhe, Staatliches Schulamt Karlsruhe Psychologierätin	10/2005 - 05/2012
Südwestrundfunk (SWR), Intendanz, Abt. Medienforschung/Programmstrategie, Baden-Baden und IT + MEDIA Group GmbH Freie Mitarbeiterin	04/2002 - 09/2005
Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Psychologie, IKMS Studentische wissenschaftliche Hilfskraft	06/2001 - 04/2005
Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Psychologie, Lehrstuhl für Klinische Psychologie Studentische wissenschaftliche Hilfskraft	06/2001 - 08/2001
Universität Konstanz, Lehrstuhl Motivation und Sozialpsychologie Studentische wissenschaftliche Hilfskraft	06/1999 - 03/2001

AKADEMISCHE QUALIFIKATIONEN

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau Diplom in Psychologie	04/2001 - 04/2005
Universität Konstanz Vordiplom in Psychologie	10/1998 - 03/2001
Universität Freiburg Studium der Humanmedizin	10/1997 - 09/1998

SCHULBILDUNG

Hegau-Gymnasium, Singen Schulabschluss: Allgemeine Hochschulreife	1987 - 1996
Johann-Peter-Hebel-Schule, Singen Grundschülerin	1986 - 1987
Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule, Altenburg/Thür. Grundschülerin	1983 - 1986