

I.VI Kooperation

1. Shadowing – von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen lernen

PIERRE TULOWITZKI & STEPHAN GERHARD HUBER

Für die eigene Professionalisierung bzw. das eigene Lernen gibt es verschiedene Lernmöglichkeiten. Neben den traditionellen Formaten wie Seminaren und Kursen und dem Selbststudium mittels Literatur sind dies kollegiale Lernformen. Hier geht es um das Lernen von und mit Kollegen. Sie sind insbesondere in der deutschsprachigen Schulleitungsqualifizierung noch nicht so verbreitet wie traditionelle Formate, werden aber auch dort zunehmend häufiger genutzt. Wo sie eingesetzt werden, werden sie von den Teilnehmenden meist positiv erlebt (Huber, Skedsmo, Schneider & Bender, 2009–2012): So gibt es etwa »Peer-Assisted Learning«, »Problem-based Learning«, »Peer Coaching« (»kollegiales Team-Coaching«) bzw. »kritische Partnerschaften«, das Lernen von erfahrenen Kollegen in »Shadowing«- und »Mentoring«-Verfahren sowie in Praktika, in kollegialen Netzwerken oder professionellen Lerngemeinschaften, die sich z. B. aus den Lernverbänden während der Qualifizierungsmaßnahmen gebildet haben (Huber, 2003, 2004, 2013, vgl. auch Moos, 2013¹). Lerneffekte sollen bei all diesen Verfahren durch gemeinsame Reflexions- und Problemlösungsprozesse angestoßen und getragen werden.

Eine ausgesprochen interessante Methode ist dabei die des Shadowing. Beim Shadowing (Englisch für »Beschattung«) beobachtet eine Person auf möglichst diskrete Weise eine andere in ihrem Berufsalltag, also bei all ihren professionellen Handlungen. In der Führungskräfteentwicklung bezeichnet Shadowing also die systematische Begleitung eines erfahrenen Schulleiters in seinem Arbeitsalltag durch einen in der Regel weniger erfahrenen Kollegen, der diese Professionalisierungsmöglichkeit nutzen will. Die dabei gesammelten Beobachtungen werden dann gemeinsam von Beobachter und Beobachtetem reflektiert. Durch das Gespräch mit dem erfahrenen Kollegen werden Reflexionen initiiert. Diese Reflexionen erlauben Lernprozesse.

Der Schwerpunkt ist dabei anders als bei kollegialen Hospitationen, wo in der Regel durch das Feedback der hospitierenden Personen in erster Linie der hospitierte Partner Anregungen erhält; unsere Erfahrungen in der Implementation von kollegialen Hospitationen zeigen allerdings, dass in der Regel auch die hospitierenden Personen viele Denkanstöße erhalten.

¹ Wir haben diese Methoden, insbesondere auch seit 2006 des Öfteren in Seminarreihen und Lehrveranstaltungen zum Themenbereich Führung eingesetzt und damit stets sehr gute Erfahrungen gemacht.

Ein wieder anderes Verfahren ist »Mentoring«, bei dem der Mentor die Beobachterrolle verlässt und selbst zum Handelnden wird (entweder während einer Projektdurchführung an der eigenen Schule oder bei eigenständigen Führungsaufgaben in einer Praktikumsschule oder – wenn er bereits Schulleiter ist – während seines Arbeitsalltags). Der Mentor beobachtet hier den Lernpartner bzw. Mentee, begleitet ihn und reflektiert zusammen mit ihm sein Handeln.

1.1 Ziele von Shadowing

Ziel von Shadowing ist es, die Handlungsweisen und die Perspektive der beobachteten Person kennen zu lernen und nachzuvollziehen. Shadowing wird sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch in der Forschung eingesetzt; dabei unterscheiden sich die Zielsetzungen kaum: Während Shadowing im Aus- und Fortbildungskontext darauf abzielt, dass der Beobachtende einen intimen Einblick in das Berufsfeld und die dafür nötigen Kompetenzen erhält und dadurch das eigene Handlungsrepertoire erweitert, wird es in der Forschung oft eingesetzt, um ein unbekanntes (Berufs-)Feld wissenschaftlich zu erkunden. Eine Frage der Sozialwissenschaften, die wiederholt mit Hilfe von Shadowing untersucht wurde, ist beispielsweise »Was ist die Arbeit von Managern?«

1.2 Ursprünge

Beobachtung ist seit Menschengedenken ein Mittel des Lernens und des Wissenserwerbs, Shadowing als eine bestimmte Variante davon ist jedoch bedeutend jünger. Das Verfahren, wie es hier beschrieben ist, wird gemeinhin auf Henry Mintzberg zurückgeführt, der es damals noch unter dem Namen »Strukturierte Beobachtung« publik machte. Er entwickelte es Anfang der 1970er-Jahre als eine Alternative zur »Tagebuchmethode«, welche seinerzeit ein populäres Mittel war, um Tätigkeiten einer Person zu erfassen. Die Tagebuchmethode bestand im Kern darin, dass die zu untersuchende Person ein Tagebuch ihrer Handlungen führte oder in regelmäßigen Abständen vorgefertigte Tätigkeitsbögen ausfüllte. Ein Kritikpunkt an letzterer Vorgehensweise war, dass die vorgefertigten Bögen in der Regel durch Dritte bereits vordefinierte Kategorien enthielten, die Personen ihre Aktivitäten also in ein vorgefertigtes Raster eintragen mussten, wodurch die Datenerhebung in ihrer Breite stark beschränkt wurde (vgl. Arman, Vie & Åsvoll, 2012, S. 302f). Mintzberg beobachtete stattdessen die Personen und zeichnete Details wie die Uhrzeit, die Dauer, die Art der Handlung sowie involvierte Personen auf, ließ dabei jedoch zusätzlich Raum für weitere Angaben. In diesem Zusammenhang empfahl er, nicht alle Kategorien einer Beobachtung vor deren Durchführung bereits festzulegen, um »reiche« Daten zu erheben und potenziell wichtige, vor Beobachtung unbekannte Elemente erfassen zu können (Mintzberg, 1973). Diese Haltung wird auch in der qualitativen Forschung vertreten (vgl. »Prinzip der Offenheit«, z. B. bei Mayring, 2002).

Die strukturierte Beobachtung fand in den 1970er-Jahren eine starke Verbreitung, zunächst nur bei Untersuchungen von Managern (die auch Mintzberg fokussiert hatte), anschließend auch in anderen Bereichen. Im Laufe der Zeit ging die Verwendung dieses Instrumentes indes wieder zurück und die strukturierte Beobachtung schien in Vergessenheit zu geraten. In den letzten zwei Jahrzehnten hat jedoch Shadowing als Methode zur Untersuchung von Personenhandlungen eine beachtliche Verbreitung gefunden. Shadowing und strukturierte Beobachtung ähneln sich so stark, dass beide Begriffe sehr häufig als Synonyme gebraucht werden (vgl. Arman et al., 2012, S. 301f). Die strukturierte Beobachtung (unter ihrem ursprünglichen Namen) ist in der medizinischen Forschung immer noch weit verbreitet, besonders in der Psychologie; dort wird sie in der Regel allerdings meist tatsächlich stark standardisiert bzw. strukturiert eingesetzt (vgl. Bryman & Bell, 2007, S. 297f).

In Bezug auf die Schulforschung, insbesondere die Schulleitungsforschung, lässt sich konstatieren, dass die strukturierte Beobachtung dort nie so verbreitet war wie in der Psychologie oder der Managementforschung. Nichtsdestotrotz wurden in den 1980er- und 1990er-Jahren diverse Studien im Bereich der Schulleitungsforschung mit Hilfe strukturierter Beobachtungen durchgeführt, insbesondere in Australien (z. B. Thornton, Thomas & Vine, 1996; Thomas & Ayres, 1998).

In einer bedeutsamen Studie jüngerer Datums wurden Fragebögen, *ESM*-Logbücher, Interviews und strukturierte Beobachtungen eingesetzt, um die Arbeitsfelder von Schulleitern in den USA zu untersuchen (Spillane & Hunt, 2010).

Strukturierte Beobachtungen scheinen heutzutage im Bereich der Schulleitungsforschung seltener eingesetzt zu werden, gleichwohl erscheinen weiterhin Arbeiten, die sich ihrer bedienen (oftmals auch unter der Bezeichnung »*shadowing*«, vgl. beispielsweise Parkes & Thomas, 2007; Horng, Klasik & Loeb, 2010).

Es sollte ferner nicht unerwähnt bleiben, dass die strukturierte Beobachtung als Methode in den 1980er-Jahren kontrovers diskutiert wurde. 1982 veröffentlichte Gronn einen Aufsatz, in welchem er die strukturierte Beobachtung als inadäquat zur Erhebung bedeutsamer Daten erachtete und darüber hinaus befand, dass sie mit »plumpem tayloristischen Denken« infiziert sei (Gronn, 1982, S. 17, eigene Übersetzung). Dies löste eine intensive Debatte aus; eine umfassende Replik wurde von Thomas 1986 verfasst (Thomas, 1986). Mintzberg selbst hat in mehreren Publikationen darauf hingewiesen, dass strukturierte Beobachtung nicht als hoch-strukturiertes Instrument aufzufassen sei, und hat sich seit Erscheinen seiner Arbeiten zur strukturierten Beobachtung für eine Ausweitung und Flexibilisierung eben jener eingesetzt (im Sinne einer kontinuierlichen Methodenkontrolle und Methodenanpassung; auch diese Auffassung Mintzbergs lässt sich im qualitativen Denken wiederfinden, vgl. z. B. Mayring, 2002, S. 29). Nicht zuletzt deshalb erscheint es treffender, anstelle des sehr einschränkenden

Begriffs »strukturierter Beobachtung« eher von Shadowing zu sprechen (vgl. hierzu auch Tulowitzki, 2014).

1.3 Zum Ablauf

Nach dem definitiven Fundament von Shadowing sowie Ausführungen zu seinen Ursprüngen soll es im Folgenden um Shadowing in der Praxis gehen. Zunächst wird ein typischer Ablauf von Shadowing skizziert. Dabei nehmen wir an, dass ein Shadowing bei einem Schulleiter durchgeführt werden soll.

Zunächst gilt es zu überlegen, wen man begleiten und beobachten will. Diese Überlegung ist äußerst wichtig, entscheidet sie doch über das mögliche Anreiz- und Lernpotenzial. Soll es eine ähnliche Arbeitssituation sein oder eine komplett unterschiedliche? Welche Schulform, welche Schulgröße (Anzahl Lehrkräfte), welcher Qualitätszustand (Schulpreis oder besonders belastet) verspricht Lerngewinn? Ebenso kann der Zeitpunkt eine wichtige Rolle spielen; so kann es bezüglich der beobachteten Tätigkeiten und Stimmungen beispielsweise einen Unterschied machen, ob man die Beobachtung zu Beginn oder zum Ende eines Schuljahres durchführt. Dazu kommt dann das Einholen von der Situation angemessenen Genehmigungen zum »Begleiten« sowie das Finden eines geeigneten Zeitraums. Hier ist darauf zu achten, dass die Schulleitung früh in Kenntnis darüber gesetzt wird, was ein Shadowing alles beinhaltet. So mag für manche Schulleitungspersonen der Gedanke daran, einige Zeit lang einen »Schatten« um sich herum zu haben, zunächst etwas gewöhnungsbedürftig sein. Ein frühzeitiger Austausch über die Komponenten sowie die Ziele von Shadowing, idealerweise im persönlichen Gespräch, kann in solchen Fällen helfen, Akzeptanz zu stiften.

Ferner ist – wie bei Hospitationen und Praktika auch – rechtlichen Aspekten rund um den Datenschutz Sorge zu tragen: So wird die besuchende Person zwangsläufig in den Kontakt mit Schul- und Schülerdaten kommen. Hierfür gilt es, einen rechtlich angemessenen Rahmen zu finden, der den »Beschatter« zur absoluten Verschwiegenheit verpflichtet. Denkbar ist in diesem Zusammenhang das Zeichnen einer Verschwiegenheitserklärung, jedoch kann an dieser Stelle keine rechtssichere Empfehlung gegeben werden. Allerdings haben sich inzwischen alle Landesinstitute des Themas »Datenschutz an Schulen« angenommen und sollten in der Lage sein, diesbezüglich Auskünfte und Hilfestellungen zu geben.

Es empfiehlt sich, vor dem ersten Shadowing ein kurzes Briefing durchzuführen. Darin sollten die »Spielregeln« geklärt und etwaige Grenzen festgelegt werden. Möglich ist beispielsweise, dass der zu beobachtende Schulleiter heikle Treffen ohne die Anwesenheit des Beobachters durchführen möchte (z. B. ein

Krisentreffen zwischen Schulleitung und Eltern eines Schülers nach einem schwerwiegenden Vorfall).

Nachdem die Rahmenbedingungen geklärt sind, wird die zu beschattende Person, in unserem Beispiel der Schulleiter, gebeten, ihrem geregelten Tagesablauf nachzugehen und den Beobachter so gut es geht zu ignorieren. Anschließend beginnt die eigentliche Beschattung. Der Beobachter versucht auf möglichst diskrete Weise, das Handlungsgeschehen zu verfolgen. Dabei verhält er sich nach Möglichkeit unauffällig, unterbricht den Schulleiter also nicht oder selten in seinem Tun. Als Leitbild kann dabei ein Schatten dienen, welcher keinen Laut von sich gibt, so unauffällig ist, dass er meistens nicht wahrgenommen wird und doch immer nah am Menschen ist, der den Schatten wirft.

Gerade bei längeren Beschattungen bietet es sich für den Beobachter an, das (Mit-)Erlebte zumindest stichwortartig aufzuschreiben. So wird sichergestellt, dass Wichtiges nicht in Vergessenheit gerät. Das Aufschreiben kann z. B. mit Hilfe eines vorgefertigten, teilweise vorstrukturierten Protokollbogens geschehen, aber auch in Form von »Feldnotizen« ohne besondere Regeln oder Struktur. Das Protokollieren erfolgt idealerweise direkt, jedoch nur dann, wenn es die Situation erlaubt. Der Beobachter sollte, wie gesagt, so wenig wie möglich auffallen. Konsequenterweise ist ein handschriftliches Protokollieren problemlos, da dies quasi geräuschlos erfolgt. Schwieriger ist ein Protokollieren durch Mitschreiben am Laptop (wegen der Tastaturgeräusche) aber auch das Mitschneiden per Diktiergerät wird (in der Literatur) kritisch gesehen. Es wird bemängelt, dass dadurch lediglich Töne protokolliert werden, Handeln jedoch natürlich auch geräuschlos oder mit schwer identifizierbaren Geräuschen erfolgen kann. Ein Mitschnitt per Video schließlich wird als sehr invasiv eingeschätzt; es wird davon ausgegangen, dass dies einen signifikanten Beobachtereffekt erzeugt.

Es gibt darüber hinaus auch Situationen, in denen eine Aufzeichnung nicht direkt möglich ist, auch wenn das der Idealzustand wäre. Dies ist z. B. der Fall, wenn die beschattete Person aufsteht und sich bewegt. Der Beobachter kann hier zunächst wie ein Schatten folgen und versuchen, das Gesehene im Gedächtnis zu protokollieren. Eine weitere problematische Situation in diesem Kontext sind formlose Zweiergespräche, zum Beispiel ungezwungene Gespräche zwischen der befragten Person und einer anderen Person in der Kaffeeküche. Wenn der Beobachter hier offen den Notizblock zückt und anfängt mitzuschreiben, kann dies die künstliche Beobachtungssituation leicht in den Vordergrund rücken. In solchen Situationen wird daher ebenfalls empfohlen, auf das direkte Mitschreiben zu verzichten und bei nächster Gelegenheit das Protokollieren nachzuholen. Schließlich gibt es, wie oben bereits skizziert, Situationen, in denen der Beobachter aus Sensibilitätsgründen ausgeschlossen wird. Hier empfiehlt es sich, die zu beobachtende Person anschließend nach dem verpassten Geschehen zu befragen, am besten so schnell wie möglich. Solch ein Kurzinterview

unterbricht die beobachtete Person zwar in ihrem beruflichen Alltag, womöglich wichtige Informationen zum verpassten Geschehen können so jedoch zeitnah vermittelt werden, während sie noch frisch im Gedächtnis sind. Dies stößt allerdings an deutliche Grenzen, die durch die Verpflichtung des Schulleiters zur Vertraulichkeit zum Schutz seines Gesprächspartners bzw. durch dienstrechtliche Einschränkungen gezogen sind. So empfahl auch der Kommunikations(-management)-Forscher Nothhaft in seiner Shadowing-Studie, auf Kurzinterviews nach verpassten vertraulichen Treffen zu verzichten und einfach abzuwarten (Nothhaft, 2010).

Im Anschluss an das Shadowing empfiehlt es sich, ein kurzes Debriefing mit der beobachteten Person durchzuführen. Dabei können beobachtete Ereignisse geklärt und aufgearbeitet werden (»Vor Schulbeginn haben Sie sich in die Aula gestellt und die hereinkommenden Schülerinnen und Schüler begrüßt; wieso machen Sie das?«). Dieses Debriefing kann nicht nur für den Beobachter dienlich sein, auch die beobachtete Person erhält so Gelegenheit, ihr eigenes Handeln zu reflektieren.

Abbildung 1 fasst die zentralen Aspekte im Ablauf zusammen.

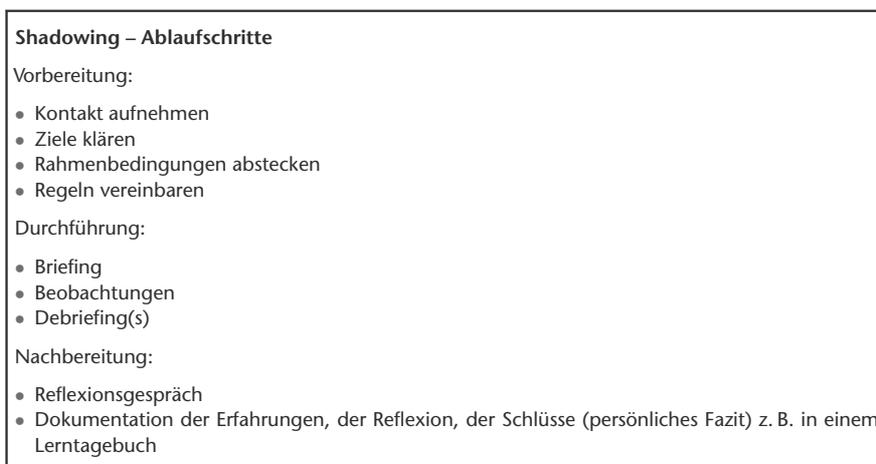


Abb. 1: Ablaufschritte beim Shadowing

1.4 Weitere Varianten

Es gibt nicht den einen korrekten Weg, ein Shadowing durchzuführen. Die Forschungs- und die Methoden-Literatur kennt inzwischen diverse Variationen. So gibt es z. B. die Möglichkeit des »sprechenden Schattens«: Der Beobachtende ist in diesem Fall nicht (weitgehend) stumm, sondern kommuniziert bei Unklar-

heiten ungeniert mit der beobachteten Person, im obigen Beispiel also dem Schulleiter. Der Vorteil ist, dass etwaige Fragen sofort geklärt werden können, der Nachteil ist, dass die beobachtete Person durch etwaige klärende Gespräche in ihrem Tun unterbrochen wird. Eine andere Variante erhöht ebenfalls die Intensität der Kommunikation während der Beschattung, legt den Schwerpunkt dabei aber auf die beobachtete Person: Der Beobachter bleibt während der Beschattung weitgehend stumm, jedoch wird die beobachtete Person, im Beispiel also der Schulleiter, gebeten, sein Handeln und seine Beweggründe für das Handeln kurz zu erläutern und zu kommentieren (z. B. »Jetzt schaue ich erst einmal, was für Emails reingekommen sind. Das mache ich immer früh morgens, weil es dann vergleichsweise ruhig ist. Da habe ich noch Zeit, Emails zu beantworten.«). Auch hier liegt der Vorteil in der erhöhten Informationsdichte für den Beobachter. Das kontinuierliche Erklären und Kommentieren der beobachteten Person, also z. B. des Schulleiters, kann einen noch intensiveren Einblick in das berufliche Tun ermöglichen. Jedoch ist wie in der ersten Variante der Vorteil mit einer deutlich erhöhten Belastung für die beobachtete Person verbunden. Weitere Varianten sind denkbar, so könnte das Shadowing beispielsweise auf bestimmte Aspekte fokussiert werden (z. B. »Ich interessiere mich nur dafür, wie der Schulleiter mit Lehrern kommuniziert.«). Letzten Endes sollte das Verfahren an die Zielsetzungen (»Was will ich durch die Beschattung erreichen?«) und die Rahmenbedingungen angepasst werden.

1.5 Stärken und Schwächen

Befürworter von Shadowing argumentieren, dass mit dieser Methode am ehesten die Natürlichkeit einer offenen Beobachtungssituation gewahrt werden kann. Dies erlaubt es, tiefere Einblicke in den Berufsalltag und das berufliche Handeln zu erhalten, als es im Rahmen eines Seminars oder einer klassischen Hospitation möglich wäre. Eng damit verbunden ist der Vorteil, dass durch Shadowing implizites Wissen vermittelbar gemacht werden kann. Mit implizitem Wissen ist Wissen gemeint, welches eine Person in sich tragen kann, welches sie aber nicht ohne weiteres verbalisieren oder auf direkte Weise vermitteln kann (explizit machen kann). Beispielsweise gibt es Musiker, die ihr Instrument virtuos beherrschen, jedoch anderen Menschen nicht genau erklären können, was genau sie tun, wie genau sie ihr Instrument spielen. Analog hierzu gibt es Schulleiter, die für ihren Beruf wichtige Dinge tun, ohne dass sie in der Lage sind, diese genau zu erläutern. Shadowing kann ein Weg sein, diese Dinge aufzudecken. So mag ein Schulleiter beispielsweise nicht in der Lage sein zu erklären, wie er eine schwierige Situation bewältigt hat. Da die Bewältigung eben jener Situation jedoch vom Beobachter hautnah mitverfolgt wurde, kann er fundierte Hypothesen darüber aufstellen, wie der Schulleiter die Situation gelöst hat und welche Kompetenzen hierzu vonnöten sind.

Als eine Besonderheit dieser Methode kann der Aufwand angesehen werden. Ein Shadowing sollte mindestens einen Tag dauern, um für den Beobachtenden nutzbare Erkenntnisse zu liefern, bessere sind jedoch mehrere aufeinanderfolgende Tage. Dabei muss auch bedacht werden, dass sich in so manchen Fällen die zu beobachtende Person erst an die Anwesenheit eines Schattens gewöhnen muss, ggf. sollte die Beobachtungszeit also noch länger sein. Dies ist per se kein Nachteil, da die im Vergleich zu anderen Methoden erhöhte Dauer und Intensität auch einen besseren Einblick in das zu erkundende Handlungsfeld ermöglichen.

Wie bei allen Beobachtungsformen kann beim Shadowing ein Problem von Nähe und Distanz entstehen. Die intensive Beschattung einer Person über einen längeren Zeitraum hinweg kann eine Nähe und Verbundenheit erzeugen, die im Widerspruch zum bemühten, neutralen Lerninteresse steht. In der Ethnologie wird dieses Phänomen als »going native« bezeichnet, dort trat es besonders bei intensiven, teilnehmenden ethnographischen Studien in für die Forschenden fremden, meist isolierten Kulturen auf. In solchen Fällen übernahmen Forscher teilweise oder sogar vollständig die Wertmuster und Standpunkte der zu Beforschenden. Hilfreich ist es daher, immer wieder eine reflexive Distanz zur beobachteten Person und Handlungen aufzubauen.

Ein weiteres Problem ist der bereits angesprochene Beobachtereffekt. Auch wenn handfeste wissenschaftliche Ergebnisse hierzu eher rar sind, wird bei offenen Beobachtungsstudien (nicht nur bei Shadowing) grundsätzlich angemahnt, jegliche offene Beobachtung verzerre die Situation. Dieses Problem kann jedoch durch einen Perspektivwechsel entschärft werden: Es soll durch das Shadowing keine objektive Wahrheit observiert werden, sondern die Beschattung wird als eine Rekonstruktion des subjektiv Wahrgenommenen verstanden. Dass der Beobachter dabei allein durch seine Anwesenheit die Situation verzerrt, ist somit unvermeidbar und ausdrücklich akzeptiert. In der Forschung wird der Vorwurf der Verzerrung »natürlicher« Situationen durch die Anwesenheit von Forschenden übrigens bei vielen Methoden angebracht, auch bei Interviews. Manche qualitative Forscher sind daher dazu übergegangen, bei offenen qualitativen Forschungsmethoden von einer Ko-Konstruktion von Daten zu sprechen (z. B. Scholz, 2005).

1.6 Fazit

Bei der Shadowing-Methode wird ein erfahrener Kollege durch den Alltag begleitet und beobachtet. Der Beobachter führt Aufzeichnungen über die einzelnen Beobachtungen und erhält einen intensiven und authentischen Einblick in die Komplexität und Vielfalt von Schulleitungshandeln sowie in den Führungsstil der beobachteten Person. Etwaige gekünstelte Verhaltensweisen des beobachteten Schulleiters verlieren sich im Lauf der Zeit, ebenso wie eine mögliche

Verlegenheit oder das Bemühen um größere Situationskontrolle durch Vorausswahl der Interaktionen.

Insbesondere dann, wenn Zielsetzung und Rahmenbedingungen sorgfältig abgesteckt sind, ist ein hoher Erkenntnisgewinn zu erwarten. Shadowing kann sowohl für sich alleine stehend als auch ergänzend zu bestehenden Aus- oder Fortbildungskonzepten für Schulleiterinnen und Schulleiter eingesetzt werden. Es bietet nicht nur den beobachtenden, sondern auch den beobachteten Personen Gelegenheit, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren. In der gemeinsamen Reflexion der gesammelten Beobachtungen liegt der Gewinn für beide Seiten.

Die umfangreiche, vorwiegend amerikanische Literatur formuliert eine Reihe von Vorteilen eines solchen Lernens am so genannten »Workplace«: Neben dem Kennenlernen konkreter Bereiche von Schulleitungshandeln wird eben die individuelle Reflexion der Erfahrungen vor dem Hintergrund der eigenen Einstellungen, Werte und Vorerfahrungen mit Hilfe ihrer entsprechenden Dokumentation beispielsweise in Form von Lernjournals als Vorteil betont. Dieses »knowing-in-practice« bzw. die »reflection-in-action« (Schön, 1984) ermöglicht auch eine Überprüfung und gegebenenfalls Veränderung des eigenen intuitiven Verständnisses der gemachten Erfahrungen.

Bei der Shadowing-Methode geht es nicht um ein »Kopieren« der Verhaltensweisen eines anderen, nicht um eine rezeptanaloge Nachahmung; es geht auch nicht um eine »Meisterlehre«, eine mögliche Gefahr, die Thody sieht: »It will result in principals cloning principals« (Schulleiter klonen Schulleiter; Thody, 1993, S. 74). Vielmehr geht es um eine kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Beobachteten, der eigenen subjektiven Analyse des Beobachteten und das Ziehen von Schlussfolgerungen.

Im ungünstigen Fall ist eine größere Bereitschaft zum Infragestellen von Etabliertem, zu kritischem Denken, zu Wandel und Veränderung nicht ausreichend gewährleistet. Einflüsse der Wissenschaft bleiben außen vor. Die Profession würde sich isolieren, und eine solche im Grunde innovative Methode könnte dann tatsächlich nicht als Professionalisierung gesehen werden.

Bilanzierend muss aber betont werden: Lernen am »Workplace« – in Form von Shadowing – bietet echte Chancen und eine anregende Auseinandersetzung mit Schulleitungshandeln im Alltag und authentischen Kontext. Basierend auf unseren Recherchen und Praxiserfahrungen sind wir davon überzeugt, dass sich die dafür investierte Zeit und der Organisationsaufwand lohnen.

1.7 Literatur

- Arman, R., Vie, O. E. & Åsvoll, H. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. In S. Tengblad (Hrsg.), *The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management* (S. 301–317). New York: Oxford University Press.
- Bryman, A. & Bell, E. (2007). *Business Research Methods* (2. Aufl.). New York: Oxford University Press.
- Gronn, P. C. (1982). Neo-Taylorism in Educational Administration? *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 17–35. doi:10.1177/0013161X82018004004
- Hornig, E. L., Klasik, D. & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523.
- 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: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2004). Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries. In der Reihe *Context of Learning*, herausgegeben von J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds & S. Stringfield. London/New York: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis).
- Huber, S. G. (2013). Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 111–123). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G., Skedsmo, G., Schneider, N. & Bender, V. (2009–2012). Wissenschaftliche Evaluation der Führungskräfteentwicklung in Bremen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Interne Berichte. IBB PHZ Zug, Zug.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Moos, L. (2013). Arbeiten mit Fällen und Shadowing. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 843–846). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Nothhaft, H. (2010). *Kommunikationsmanagement als eine professionelle Organisationspraxis. Theoretische Annäherung auf Grundlage einer teilnehmenden Beobachtung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parkes, S. E. & Thomas, A. R. (2007). Values in action: observations of effective principals at work. *Journal of Educational Administration*, 45(2), 204–228. doi:10.1108/09578230710732970

- Scholz, G. (2005). Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 384–411). Köln: Kölner Studienverlag.
- Spillane, J. P. & Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293–331. doi:10.1080/00220270903527623
- Thomas, A. R. (1986). Seeing isn't Believing? Neither is Hearing! In Defense of Observational Studies. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 29–48. doi:10.1177/0013161X86022001004
- Thomas, A. R. & Ayres, J. (1998). A principal's interruptions: time lost or time gained? *International Journal of Educational Management*, 12(6), 244–249. doi:10.1108/09513549810237922
- Thornton, P. J., Thomas, A. R. & Vine, K. W. (1996). The physiological, psychological and work stress of primary school principals. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 42–55. doi:10.1108/09513549610151695
- Tulowitzki, P. (2014). *Schulleitung und Schulentwicklung in Frankreich – Fallstudien an collèges im Großraum Paris*. Wiesbaden: Springer VS.