

Die Kunst des Entscheidens: Modelle und Methoden für Führungskräfte in pädagogischen Organisationen

*Ulrich Iberer**, *Julia Warwas***

** Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement*

*** Universität Hohenheim, Institut für Bildung, Arbeit u. Gesellschaft, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik*

Zusammenfassung

Die berufliche Praxis von Menschen in verantwortlichen Rollen ist durch komplexe Konstellationen gekennzeichnet, die häufig mit Dilemmata und Paradoxien behaftet sind. Entscheidungen in Führungspositionen, insbesondere in pädagogischen Organisationen, sind oft vielschichtig und erfordern eine Abwägung divergierender Interessen. Verschiedene Entscheidungstheorien bieten hierzu Modelle, die sowohl rationale als auch intuitive Entscheidungsprozesse integrieren. Pädagogische Führungskräfte müssen zudem nicht nur Informationen analysieren, sondern auch soziale und ethische Faktoren berücksichtigen. Der Beitrag betont die Bedeutung von Werten und professioneller Reflexion in Entscheidungssituationen aus einer bildungsökonomischen Perspektive.

Abstract

The professional practice of people in responsible roles is characterised by complex constellations that are often fraught with dilemmas and paradoxes. Decisions in leadership positions, especially in educational organisations, are often multi-faceted and require a balancing of divergent interests. Various decision theories offer models that integrate both rational and intuitive decision-making processes. Educational leaders must not only analyse information, but also consider social and ethical factors. The article emphasises the importance of values and professional reflection in decision-making situations from an educational economics perspective.

1 Einleitung

Mit zunehmender Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit über den eigenen Lebensweg werden Menschen mit Situationen konfrontiert, in denen sie ökonomisch handeln, d.h. aufgrund der Knappheit von Ressourcen die eingesetzten Mittel mit dem Ergebnis in Verbindung setzen. Dabei wollen oder müssen sie in hohem Maße Verantwortung übernehmen „für sich selbst, für andere wie auch für Institutionen und Sachwerte“ (Bank & Retzmann 2016, 21). Ökonomisches Denken beschränkt sich damit nicht nur auf individuelle, auf das Selbst bezogene Nutzenaspekte, sondern ist auch mit emotionalen und sozialen Dimensionen verbunden (Iberer & Brahm 2022). Die Notwendigkeit „gute“ Entscheidungen zu identifizieren, zu treffen und schließlich umzusetzen, ist also immer dann, wenn auch die (z.B. soziale) Umwelt von den Konsequenzen dieser Entscheidung betroffen ist, besonders wichtig und schwierig. Als *komplex* kann man dabei solche Problemlagen bezeichnen, die infolge zahlreicher und miteinander vernetzter Elemente intransparent erscheinen, die sich dynamisch weiter entwickeln, bei denen multiple Zielgrößen verfolgt werden müssen und deren situative Bedingungen ungünstig sind, etwa in Form bestehenden Zeitdrucks (zusammenfassend Seifried et al. 2016). Eine solchermaßen beschriebene *mehrfache Verantwortungslast* und *hohe Komplexität* von Entscheidungssituationen kennzeichnet Führungspositionen, aber auch das ehrenamtliche Engagement (Voegtlin 2014).

Gleichwohl zum menschlichen Entscheidungsverhalten eine lange Forschungstradition vorliegt (v.a. aus der Kognitionspsychologie und Verhaltensbiologie), haben ökonomische Betrachtungen hierzu erst in jüngeren Forschungen Aufmerksamkeit erlangt (beispielhaft Gigerenzer 2000). Des Weiteren liegen bislang nur wenige Studien vor, die entwicklungspsychologische oder lernpsychologische Aspekte differenziert betrachten und dabei der Frage nachgehen, wie Entscheidungskompetenzen erworben werden (Lindow 2014, Löckenhoff 2018). Während für das Lehren und Lernen von Entscheidungskompetenz im allgemeinbildenden Ökonomieunterricht entsprechende Konzepte vorliegen (z.B. systematisch Weyland et al. 2022; unterrichtspraktisch z.B. Alós-Ferrer 2017), fehlen solche lerntheoretischen Analysen für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung weitgehend. Zwar werden in verschiedenen Disziplinen relevante Lebenssituationen aufgegriffen (z.B. zur beruflichen Entscheidungsfindung, Humlum et al. 2007 oder Rübner & Höft 2016; familiäre Entscheidungsfindung, Ott 1989, Heinmann et al. 2017), jedoch weitgehend ohne oder mit nur geringen Bezügen zu ökonomischen Entscheidungstheorien. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Führungskompetenz werden Entscheidungskompetenzen durchaus thematisiert (z.B. Horniman 2017), aber

auch hier stehen häufig anwendungsbezogene Aspekte im Vordergrund (z.B. bei Personalentscheidungen, Auer 2016; in Besprechungen, Domke 2019; Entscheidungsangst sowie Absicherungs- und Rechtfertigungskultur in Meetings; Bolte & Neumer 2008).

Die folgenden Ausführungen suchen nach Antworten auf diese entscheidungstheoretischen und bildungsökonomischen Leerstellen. Der Beitrag folgt der These, dass sich Entscheidungssituationen mit zunehmender Verantwortung in Familie, Beruf und Gesellschaft komplexer darstellen und andere Ausprägungen aufweisen. Als spezifisches Arbeitsfeld wird die Situation von Führungskräften in pädagogischen Organisationen betrachtet. Es wird danach gesucht, wie sich Entscheidungssituationen bei dieser Personengruppe darstellen, wie sie in solchen Situationen professionell agieren können und über welche Kompetenzen sie hierzu verfügen müssen. Durch Abgleich und Verbindung von Erkenntnissen aus der Entscheidungstheorie, der Führungskräfteforschung und Studien aus dem Feld Schulleitungsforschung wird versucht, einen orientierenden Rahmen für Entscheidungsprozesse von pädagogischen Führungskräften zu schaffen.

2 Entscheidungsprozesse in komplexen Umfeldbedingungen

Aus disziplinären und interdisziplinären Zugängen hat sich die Entscheidungstheorie als ein Forschungsfeld herausgebildet, das sich systematisch mit dem Entscheidungsverhalten von Individuen, Gruppen und Organisationen befasst. Als drei grundlegende Entscheidungstypen werden „Entscheiden unter Sicherheit“, „Entscheiden unter Ungewissheit“ und „Entscheiden unter Risiko“ beschrieben (Laux et al. 2019). Die dort behandelten Modelle lassen sich grob in zwei Stränge unterscheiden (z.B. Göbel 2018): *Präskriptive (auch: normative) Entscheidungstheorien* basieren auf der Rational-Choice-Theorie (Diefenbach 2009) und beinhalten Modelle, die darlegen, wie Entscheidungen getroffen werden sollten, um optimal im Sinne einer Zielfunktion auszufallen. Diese Theorie betont, dass umfassende Informationen gesammelt und systematisch analysiert werden sollten, um die beste Entscheidung zu treffen. Der Entscheidungsprozess basiert auf einer Abwägung der Vor- und Nachteile aller Entscheidungsalternativen (Reisenzein 2022). Im Gegensatz dazu versuchen *deskriptive Entscheidungstheorien* mit Hilfe psychologischer und soziologischer Erkenntnisse zu erklären, wie Menschen Entscheidungen unter Risiko und Unsicherheit realiter treffen. Simon (1955) argumentiert mit einer begrenzten Rationalität (bounded rationality), d.h. der Begrenztheit kognitiver Kapazitäten zur Informationsverarbeitung. Dies führt zu Entscheidungen, die sich weitaus stärker an der subjektiven Zufriedenheit bzw. Genügsamkeit orientieren (satisficing) anstatt

am Optimum aus den Entscheidungsalternativen (optimizing, ebd.). Des Weiteren zeigt die so genannte „Neue Erwartungstheorie“ (prospect theory) auf, dass in Abweichung von den rationalen Modellen Entscheidungen vielfach häufig nicht nach Vernunftkriterien getroffen werden, da Faktoren wie Risikoaversion und subjektive Wahrnehmungen eine bedeutende Rolle spielen (Kahneman & Tversky 1979). Deskriptive Entscheidungstheorien können dementsprechend auch „als Theorien intendierten, jedoch beschränkten Rationalverhaltens“ gedeutet werden (Gillenkirch 2018).

Die Unterscheidung zwischen präskriptiven und deskriptiven Entscheidungstheorien gibt eine Orientierung für das Verständnis von Entscheidungsprozessen und deutet erste Implikationen für das Erlernen von Entscheidungskompetenz an: Während präskriptive Theorien idealtypische Modelle optimalen Entscheidens liefern, zeigen deskriptive Theorien, dass reale Entscheidungsprozesse häufig von diesen Idealmodellen abweichen. Präskriptive Entscheidungstheorien setzen einen hohen Informationsstand voraus, obwohl Entscheidungen häufig unter Zeitdruck und mit begrenzten Informationen getroffen werden müssen. Deskriptive Entscheidungstheorien berücksichtigen zwar wiederum, dass menschliches Entscheidungsverhalten mitunter von rationalen Modellen abweicht, bereiten aber nicht auf die nötige Zielbezogenheit und Anpassungsfähigkeit an umweltseitige Dynamiken vor.

Eine Verschränkung der beiden Stränge wird von Betsch et al. (2011) vorgeschlagen. Aus einer Prozessperspektive auf das Zustandekommen von Entscheidungen heraus unterscheiden sie funktional differenzierte Phasen. Damit bieten sie einen „konzeptionellen Analyserahmen, um Phänomene und Theorien einzuordnen“ (S. 67) und damit potentiell auch das eigene Vorgehen genauer unter die Lupe zu nehmen. Unterschieden werden die *präselektionale Phase* (Generieren von Optionen und Informationssuche), *selektionale Phase* (Kernprozess des Entscheidens: Bewertung von Konsequenzen und Bilden einer Handlungsintention) und *postselektionale Phase* (Handlung und Feedback-Lernen).

Entscheiderinnen und Entscheider¹ sehen sich häufig mit undurchsichtigen und sich schnell verändernden Bedingungen konfrontiert, die sowohl praktische Routinen (in ihrer Wirksamkeit) als auch einige theoretische Modelle (in ihrer Gültigkeit) herausfordern. Derartig

¹ Die englischsprachige Literatur benennt Personen in einem Entscheidungsprozess *decision maker*. In deutschsprachigen Beiträgen wird häufig von *Entscheidungsträgern* gesprochen, was die funktionale Dimension betont, weniger die personenbezogene. Im Folgenden wird der Fachterminus *Entscheider* verwendet, womit alle Personen unbeachtet ihrer individuellen Merkmale eingeschlossen werden. Die Doppelnennung *Entscheiderinnen und Entscheider* erfolgt an Stellen, die das inklusive Verständnis im Besonderen betonen.

erschwerende Bedingungen von Entscheidungssituationen werden gegenwärtig populär mit dem Akronym „VUKA“ beschrieben (von Ameln 2021):

Volatilität: Ständige Veränderungen und Schwankungen in kurzen Zeitspannen erfordern die Fähigkeit, schnell und effektiv auf neue Situationen zu reagieren. Dies bedeutet, dass Entscheidungen häufig revidiert und Strategien angepasst werden müssen.

Unsicherheit: Instabile, flüchtige Zustände und geringe Vorhersehbarkeit von Ereignissen erschweren es, langfristig gültige Entscheidungen zu treffen (Apelt & Senge 2015).

Komplexität: Die Vielzahl der Einflussfaktoren und ihre Wechselwirkungen erfordern die Fähigkeit, komplexe Probleme zu analysieren und zu lösen.

Ambiguität: Unsichere und mitunter widersprüchliche Informationen erfordern die Fähigkeit, in mehrdeutigen Situationen Klarheit zu schaffen und tragfähige Entscheidungen zu treffen. Dies erfordert häufig kreative Problemlösungen (Cohen & March 1974).

Die Perspektive der VUCA-Klassifikation auf Herausforderungen von Entscheidungssituationen wird dahingehend kritisiert, da es nur bedingt die instabilen, disruptiven und chaotischen Umweltbedingungen der heutigen Welt repräsentiert. Eine alternative Beschreibung bietet das BANI-Modell. Es verweist darauf, dass Systeme häufig fragil (*brittle*) sind, Entscheidungen von Angst geprägt werden (*anxious*) und Ursache-Wirkungs-Beziehungen nicht mehr linear (*non-linear*) oder unvorhersehbar (*incomprehensible*) erscheinen (Asirit 2023; Baskoro 2023). Menschen müssen zunehmend in der Lage sein, Entscheidungen unter VUCA- bzw. BANI-Bedingungen zu treffen und dabei mögliche Risiken und Chancen abzuwägen.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Divergenz und Komplexität von Entscheidungssituationen erscheint zunehmend fraglich, ob und ggf. wie bisherige Entscheidungsmodelle ihre Gültigkeit und Umsetzbarkeit behalten können. Aus einer philosophischen Perspektive argumentiert Heinz von Foerster (1993), dass eine Entscheidung erst dann die Bezeichnung der (Alternativen abwägenden und unsicherheitsbehafteten) Entscheidung verdient, wenn sie prinzipiell unentscheidbar ist. Vielmehr müssen die Entscheider die Kriterien für ihre Entscheidung erst selbst definieren und danach ihr Urteil fällen. Des Weiteren gibt es, in der Konsequenz daraus, keine final „richtige“ Entscheidung (vgl. auch von Foerster & Pörksen 1998). Mit seiner paradoxen Formulierung von der „Unentscheidbarkeit einer Entscheidung“ löst Heinz von Foerster den Entscheider aus deterministischen Erwartungen und definiert die Aufgabe des Entscheidens als freies Handeln. Diese Freiheit manifestiert sich darin, dass wir Menschen als Subjekte immer dann Entscheidungen treffen müssen, wenn unsere

Handlungen nicht aus Regelsystemen ableitbar sind. Die Entscheidungskriterien werden erst durch die Entscheidung selbst geschaffen. Da wir nicht alles wissen können, müssen wir Verantwortung für unsere eigenen Entscheidungen übernehmen - eine Verantwortung, die sich auf die sozialen Folgen unserer Entscheidungen bezieht und nicht auf deren Wahrheitsgehalt (Levold 2013). Anschlussfähig an diese Überlegung betont Zech (2022) die Wichtigkeit offener und anpassungsbereiter Einstellungen als Grundvoraussetzung, um unter den oben beschriebenen Situationsbedingungen überhaupt in einen überlegten Entscheidungsprozess eintreten zu können. In Anlehnung an Weick & Sutcliffe (2015) benennt Zech diese Einstellungen als Aufmerksamkeit für Abweichungen, Vermeidung voreiliger Interpretationen, Präsenz im Hier und Jetzt, flexible Handlungsfähigkeit und Zweifel am bestehenden Wissen.

3 Entscheidungen treffen in Führungskontexten

Führungskräfte und Leitungsverantwortliche² tragen aus ihrer Profession heraus die Aufgabe, trotz oder gerade wegen der oben angeführten Unbestimmtheiten fortwährend Entscheidungen herbeizuführen. Ihre exponierte Rolle bringt es mit sich, dass sie sich hierbei mit mehreren, mitunter gegenläufigen Erwartungen konfrontiert sehen. Neuberger (1995) beschreibt im Zusammenhang mit Führung eine Reihe solcher Anforderungen: Beispielsweise sollen Führungskräfte die Gleichbehandlung aller Mitarbeiter sicherstellen, aber auch der Andersartigkeit im Einzelfall gerecht werden. Sie müssen die Balance zwischen professioneller Distanz und empathischer Nähe wahren, Strukturen und Prozesse stabilisieren und gleichzeitig mit Innovationen auf Umweltveränderungen reagieren. Man könnte weiterhin ergänzen, dass Führungskräfte gegenüber externen Stellen mit klaren Aussagen für die Organisation (bzw. ihre Abteilung, Projekt o.a.) und ihre Mitarbeitenden eintreten und gleichzeitig im Inneren der Organisation möglichst große Vielfalt zulassen sollen. In ihren Entscheidungen sollen sie sowohl die gegenwärtigen Bedürfnisse verschiedener Anspruchsgruppen befriedigen als auch die mittelfristigen Auswirkungen auf die Organisation antizipieren und im Sinne einer nachhaltigen

² Die Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet. Mit dem Begriffspaar soll an dieser Stelle die terminologische Varianz skizziert werden (Krizanits 2024): *Führungskraft* (engl. *leader*): natürliche Person, die einer Organisation oder einer Organisationseinheit hierarchisch ansteht, die diese anführt; *Geschäftsführung* (engl. *management executive*): Einzelperson oder Kollektiv, das auf Strukturen und Abläufe einer Organisation steuernd einwirkt; *Leitungsverantwortliche* (engl. *direction*): Akteure, die Verantwortung für die Zielerreichung einer Organisation oder Organisationseinheit tragen; Fokus auf Planung, Organisation, Koordination und Kontrolle von Aktivitäten. Je nach sprachlichen, kulturellen oder branchenbezogenen Kontexten sind verschiedene Begriffskombinationen und Varianten üblich, z.T. weitere Bezeichnungen (z.B. *Dekan*, *Dekanin*, *Rektor*, *Rektorin* in deutschsprachigen Wissenschaftsfeld; *head teacher*, *principal* im englischsprachigen Schulumfeld).

Entwicklung die Ansprüche zukünftiger Generationen berücksichtigen. Dies bedeutet, Prioritäten zu setzen und knappe Ressourcen effektiv zu nutzen. Erschwerend kommt hinzu, dass Erwartungen nicht immer ausgesprochen oder dokumentiert vorliegen. Eine wichtige Aufgabe von Führungskräften ist es daher, „wohl wissend, dass die Vision einer endgültigen Versöhnung der Gegensätze in der Realität kaum zu erreichen sein wird“ (Reinbacher 2016, 21), die von verschiedenen Seiten bestehenden Erwartungen möglichst transparent zu machen. Im Sinne des präskriptiv entscheidungstheoretischen Ansatzes ist angesichts der divergenten Interessen ein *Erwartungsmanagement* angezeigt. Dieses beschreibt die Führungsaufgabe, Erwartungen realistisch zu definieren und Ziele gemeinsam so zu entwickeln, dass sie von allen Beteiligten mitgetragen und Enttäuschungen vermieden werden (Rabe 2005).

Ähnlich fordert das Konzept der *Kontextsensibilität* von Führungskräften, die Bedürfnisse möglichst aller Betroffenen nachzuvollziehen und angemessen auf diese zu reagieren. Dies bedeutet nicht, dass jeder geäußerte Wunsch berücksichtigt werden kann. Vielmehr ist sorgfältig zu prüfen, ob die vorgetragenen Argumente und Annahmen für die Ziele der Organisation bedeutsam sind (Jobst-Jürgens 2020). Entscheidungskompetenz impliziert somit in besonderem Maße kommunikative Kompetenzen. Erst im Zusammenspiel und Dialog mit anderen Expertinnen und Experten können Problemlagen mehrperspektivisch erschlossen und Entscheidungsoptionen entwickelt werden (Kels & Kaudela-Baum 2019). Für die Entscheidungsforschung sind somit neben den bekannten ökonomischen Individualentscheidungen auch Konstellationen relevant, in denen mehrere Personen gemeinsam eine Entscheidung herbeiführen und verantworten müssen (Gruppenentscheidungen, z.B. in Arbeits- oder Projektteams, bei Verhandlungen etc.).

Auch und gerade unter unsicheren Entscheidungsbedingungen bleibt darüber hinaus das *Sammeln entscheidungsrelevanter Informationen* unabdingbar. Dazu gehören nachvollziehbare und präzise Daten zur Sachlage sowie Kenntnisse über die generellen gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie nähere Kontextfaktoren, innerhalb derer sich die Geschehnisse abspielen bzw. abgespielt haben. Je komplexer die Situation, umso mehr Faktoren sind zu berücksichtigen und umso mehr Akteure sind involviert. Um eine sachgemäße Entscheidung treffen zu können, müssen Führungskräfte die Sachlage in ihren Zusammenhängen verstehen und im ersten Schritt eines Entscheidungsprozesses entsprechend den Ist-Zustand recherchieren. Häufig besteht die Herausforderung darin, dass selbst vermeintlich objektive Fakten von unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, ihre Quellen unsicher sind oder in ihnen Interessen anderer (unter Umständen auch

unbekannter) Akteure mitschwingen. Führungskräfte müssen daher in einem ersten Schritt abwägen, ob sie abwarten und eine Entscheidung gezielt verzögern bis zuverlässigeres Wissen vorliegt, oder ob sie den Entscheidungsprozess vorantreiben, selbst wenn die Argumentation auf subjektiv getroffenen Annahmen beruht und Risiken beinhaltet, um die operative Handlungsfähigkeit der Organisation aufrecht zu erhalten (Bleisch et al. 2021). In dieser Linie kann auch das Konzept der „brauchbaren Illegalität“ von Bedeutung sein. Kühl (2020) beschreibt damit Verhaltensweisen und Praktiken innerhalb von Organisationen, die formal gesehen regelwidrig sind, aber im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit und Effizienz der Organisation als nützlich oder sogar notwendig angesehen werden. Diese Praktiken ermöglichen es Führungskräften, flexible Lösungen zu finden, die durch starre Regelwerke und bürokratische Prozesse oft behindert würden. Durch die bewusste Nutzung dieser „brauchbaren Illegalität“ können Führungskräfte dazu beitragen, die Anpassungsfähigkeit und Resilienz ihrer Organisation zu stärken, insbesondere in Zeiten von Unsicherheit und schnellen Veränderungen.

Um das Entscheidungsverhalten von Führungskräften zu erklären, wurden eine Reihe von deskriptiven Modellen vorgelegt. Turpin (2004) stellte fest, dass sich Führungskräfte in ihrem Stil der Entscheidungsfindung grundsätzlich unterscheiden, dabei aber stets Kontexte und dargebotene Informationen berücksichtigen. Myburgh (2010) betont die Rolle individueller Faktoren und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei der Entscheidungsfindung von Führungskräften und zeigt auf, wie diese den Entscheidungsprozess beeinflussen können. Da es nicht die eine, richtige Alternative gibt, ist jede Entscheidung als Wahl einer Möglichkeit potenziell immer gefährdet, von anderen Personen innerhalb und außerhalb der Organisation hinterfragt oder kritisiert zu werden. Bereits das Offenlegen einer Entscheidung, insbesondere gegenüber der Umwelt, kann neue Probleme aufwerfen (von der Wense 2022). Umgekehrt, dem Prinzip der Unentscheidbarkeit von Entscheidungen folgend, haben Führungskräfte und Leitungsverantwortliche die Freiheit, die Kriterien für ihre Entscheidungen selbst zu definieren. Damit verbunden ist gleichermaßen die Verantwortung für den Entscheidungsprozess (Voegtlin 2014). Dies bedeutet nicht, dass Führungskräfte Entscheidungen in heroischer Einsamkeit treffen müssen. Es markiert vielmehr die Notwendigkeit, partizipative Suchprozesse zu gestalten, die letztlich zu einer Entscheidung führen (vgl. auch Zwack & Zwack 2016).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Je vielschichtiger die Aufgabe, je vielfältiger die von der Aufgabenerfüllung betroffenen Anspruchsgruppen und je nicht-trivialer (z.B. dynamischer) die Rahmenbedingungen, desto „schwieriger“ werden Entscheidungen. Eine rationale, logisch ableitbare oder gar berechenbare Antwort lässt sich in der Regel nicht oder nur mit sehr

großem Aufwand finden. Häufig sind auch die Entscheidungskriterien unbestimmt und konstituieren sich erst im Verlauf als Entscheidungspfad oder Entscheidungskette. Trotzdem bleibt die Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen. Je weniger Regeln oder Vorgaben vorliegen, desto mehr müssen die Akteure selbst Verantwortung für ihre Entscheidungen und deren sozialen und ökonomischen Folgen übernehmen. Sowohl aus theoretischer als auch aus praxisbezogener Sicht erscheint es daher geboten, nach weiteren konstitutiven Elementen für Entscheidungsprozesse zu suchen.

4 Deliberative und intuitive Entscheidungen

Mit Blick auf die zunehmende Geschwindigkeit und Dichte von Entscheidungen einerseits und die natürlichen Grenzen für rationale Entscheidungen (nicht nur) von Führungskräften andererseits liegen aus dem Feld der Verhaltensökonomik verschiedene Ansätze vor, die von einer größeren Breite relevanter Entscheidungstechniken ausgehen. Besonders prominent beschreibt Kahneman (2011) in seinen Untersuchungen zu Urteilsheuristiken und kognitiven Verzerrungen zwei unterschiedliche Denksysteme: In Routineaufgaben oder in Situationen, die rasche Handlungen erforderlich machen (z.B. Notfälle), arbeitet ein „System 1“, in dem Entscheidungen unter Rückgriff auf Heuristiken intuitiv, automatisiert und schnell getroffen werden. Demgegenüber arbeitet ein anderes System („2“) überlegt, bewusst und langsam; die Ergebnisse werden überprüft und ggf. korrigiert. Beide Systeme bedingen sich gegenseitig und interagieren miteinander, z.B. wenn sich aus mehrfach durchgeführten System-2-Entscheidungen entsprechende Routinen entwickeln. Führungskräfte müssen erkennen, wann intuitive Entscheidungen genügen und wann eine tiefere Analyse erforderlich ist, um Fehlentscheidungen oder Urteilsverzerrungen (Bias) zu vermeiden. Kahnemanns Modell begründete eine breite Forschungslinie von sogenannten „Zwei-Prozess-Theorien“, die (in einer inzwischen kaum mehr zu überblickenden Anzahl von Beiträgen) eine Unterscheidung zwischen intuitiven Prozessen (auch: assoziativ, automatisch, erfahrungsbasiert, heuristisch, impulsiv) und deliberaten Prozessen (auch: analytisch, regelbasiert, kontrolliert, rational, systematisch, reflektiv) vornehmen. Zugehörige Studien fokussieren auf unterschiedlichste Phänomene wie beispielsweise Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Problemlösen, Einstellungsänderung, Stereotypisierung und zuletzt auch Entscheidungsfindung (zusammenfassend siehe Horstmann 2012). Entscheidungspsychologische Studien kommen dabei u.a. zum Ergebnis, dass für den intuitiven Verarbeitungsmodus Affekte und Emotionen bedeutsame Rollen spielen, während der deliberate Verarbeitungsmodus eher neutral und distanziert arbeitet (Kahneman &

Frederick 2002). Horstmann (2012) hat in Fortsetzung von Evans (2008) die wichtigsten Merkmale der beiden Modi gegenübergestellt:

| intuitiver Verarbeitungsmodus | deliberater Verarbeitungsmodus |
|--|--|
| unbewusst | bewusst |
| automatisch | kontrolliert |
| schnell | langsam |
| parallel | sequentiell |
| holistisch, perzeptuell | analytisch, reflektiv |
| assoziativ | regelbasiert |
| Verarbeitungskapazität hoch | Verarbeitungskapazität gering |
| kognitive Belastung gering | kognitive Belastung hoch |
| bevorzugte Verarbeitung affektiver Informationen | bevorzugte Verarbeitung affekt-neutraler Informationen |

Abbildung 1: Gegenüberstellung intuitiver und deliberater Verarbeitungsmodus bei Entscheidungen (Horstmann 2012, S. 22)

Zum Zusammenspiel dieser beiden Systeme liegen unterschiedliche psychologische Annahmen vor (Evans 2007): *Pre-emptive Theorien* gehen von einer frühen Separierung der Prozesse aus. Bei der Konfrontation mit einer Aufgabe wird einer der Verarbeitungsmodi ausgewählt und anschließend zur Lösung der Aufgabe verwendet. Demgegenüber unterstellen *parallel-kompetitive Theorien*, dass beide Modi gleichzeitig aktiviert sind. Ihr ständiger Wettstreit kann zu widersprüchlichen Entscheidungstendenzen führen. *Generell-interventionistische Theorien* wiederum unterstellen, dass der intuitive Modus standardmäßig zuerst aktiviert ist. Der deliberative Modus kann, muss aber nicht, intervenieren.

Welcher Modus als der überlegenere gelten kann, lässt sich nicht pauschal beantworten: Gigerenzer verdeutlicht in mehreren Studien, wie intuitives Entscheiden in Situationen der Unsicherheit oder unter Zeitdruck zu einem besseren Ergebnis führen kann als das Abwägen aller Alternativen (Gigerenzer & Todd 1999, Gigerenzer & Selten 2001, Gigerenzer 2000, 2007). Er argumentiert, dass Intuitionen in vielen Fällen effektiver sind, da sie sich an den Gegebenheiten aus der Umwelt orientieren. In stark strukturierten Umwelten, in denen regelmäßige Muster und wiederkehrende Situationen auftreten, haben Menschen gelernt, durch Erfahrung effektive Heuristiken zu entwickeln. Eine vollständige Analyse sowie das langsame, bewusste

und systematische Abwägen kann in komplexen Situationen zur Überforderung und schlechteren Ergebnissen führen (vgl. Phänomen des „paralysis by analysis“, Marx & Turner 2010).

5 Entscheidungsfindung in pädagogischen Organisationen

Es erscheint naheliegend, dass – neben den genannten allgemeinen Merkmalen von Entscheidungen in Führungspositionen – in *bestimmten Berufs- und Tätigkeitsfeldern* weitere, spezifischere Anforderungen an Führungskräfte gestellt werden. Dies gilt beispielsweise für Entscheidungsprozesse in „High-Reliability-Organisationen“ (z.B. Luftfahrt, Energiewirtschaft; Bigley & Roberts 2001) oder in Hochrisikobereichen (z.B. Rettungswesen, Polizei, Militär; Badke-Schaub et al. 2012). Die folgenden Ausführungen fokussieren auf die Rolle von Führungskräften in pädagogischen Organisationen, auf die ebenfalls spezifische Faktoren bei Entscheidungsproblemen einwirken. Es werden dabei Personen adressiert, die formal die rechtliche Vertretung wahrnehmen (z.B. als Rektorin oder Rektor einer Schule) oder in Schulleitungsteams, als Projekt-, Team- oder Bereichsleitung Führungsaufgaben übernehmen. Das Treffen von Entscheidungen ist eine der wichtigsten Aufgaben von Leitungsverantwortlichen, gleichzeitig eine der schwierigsten und risikoreichsten (Shapiro & Stefkovich 2016; McLaughlin 2015³). Schlechte Entscheidungen können zu unwiderruflichen Konsequenzen führen, insbesondere für die weiteren Lern- und Bildungsverläufe von Lernenden, für Karrierewege von Mitarbeitenden oder für die Arbeits- und Lernkultur in einer Schule (Johnson & Kruse 2009). Die mangelhafte Qualität dieser Entscheidungen liegt nicht unbedingt in unbedachten Absichten, sondern in der Art und Weise, wie sie getroffen wurden: Mögliche Alternativen werden nicht richtig erkannt, das Spektrum der Konsequenzen nicht berücksichtigt, relevante Informationen nicht umfassend eingeholt (Shaked & Schechter 2019).

5.1 Entscheiden unter Widersprüchen

Als charakteristisch für Entscheidungssituationen in pädagogischen Organisationen werden verschiedene Arten von Widersprüchen genannt, mit denen sich die Akteure konfrontiert sehen (Kaudela-Baum & Kels 2019; Prokopp 2000; Vollmer 1987). Bereits den Zielen pädagogischer Arbeit sind verschiedene *Antinomien* immanent, d.h. Widersprüche zwischen zwei Aussagen oder Forderungen, die beide für sich genommen logisch und vernünftig erscheinen, aber nicht gleichzeitig wahr sein bzw. berücksichtigt werden können. Man denke beispielhaft

³ Anders als im deutschsprachigen Diskurs bilden entscheidungstheoretische Betrachtungen im angloamerikanischen Forschungsfeld seit mehreren Jahrzehnten eine relevante Dimension der Schulleitungsforschung.

an den gleichzeitigen Selektions- und Förderauftrag von Bildungsorganisationen. Daraus entstehen Spannungen, so „dass unter Handlungsdruck in der Regel nicht beides zugleich oder in gleicher Wertigkeit berücksichtigt werden kann und Prioritäten gesetzt werden müssen“ (Helsper 1996; Stangl 2023).

Des Weiteren treten *paradoxe Konstellationen* auf, deren einzelne Prämissen zutreffend erscheinen, aber durch ihre Selbstreferentialität zu unauflösbaren Widersprüchen führen. Das Problem ist in der Allgemeinen Pädagogik seit jeher bekannt (beispielsweise bei Schleiermacher das Paradox des Erziehens nicht ohne die Selbsttätigkeit und den eigenen Willen des Gegenübers; Drieschner & Gaus 2021). Jede pädagogische Entscheidung unterliegt nicht intendierten Nebenwirkungen und bringt selbst neue paradoxe Effekte hervor. Wendt (2021) wendet dieses Moment ins Produktive, denn als „Paradoxie ist Ermöglichung durch Einschränkung nicht nur ein Kernprinzip pädagogischen Handelns, sondern auch der Strukturgestaltung von Organisationen, die durch horizontale und vertikale Ordnungsprinzipien wie Hierarchien oder Stellenprofile eigene Möglichkeiten durch die zielgerichtete Limitierung von subjektiven Aktionspotentialen erzeugen“ (S. 303).

Schließlich sind Problemsituationen häufig *Dilemmata*, in denen zwischen zwei oder mehreren (häufig unangenehmen) Optionen gewählt werden muss und beide die jeweils andere ausschließen. Jede Wahl hat ihre eigenen Konsequenzen, was die Entscheidung besonders schwierig macht. Im Gegensatz zu Antinomien und Paradoxien beziehen sich Dilemmata direkt auf konkrete Entscheidungen und Handlungen. Häufig wird versucht durch zeitliches Disponieren, funktionales Aufteilen oder Oszillieren zwischen beiden Alternativen (mal die eine, mal die andere) zu reagieren (Krejci 2021). Letztlich lassen sie sich aber nicht analytisch lösen, sondern man muss sie über kommunikative Prozesse entfalten und dabei im Blick halten, dass jede Entscheidung erneut neue Paradoxien produziert (Luhmann 1993, 2000).

In komplexen sozialen Systemen, wie sie Bildungsorganisationen darstellen, begegnen den Akteuren fortlaufend widersprüchliche Handlungsaufforderungen. Ein striktes Entweder-Oder führt zum Scheitern, zumal die Praxis einer Bildungseinrichtung nicht immer als formale Logik funktioniert. Um die Widersprüche zu bewältigen, sind somit Strategien erforderlich, die auf die Fähigkeit zur simultanen Berücksichtigung mehrerer Perspektiven setzen (Simon 2013).

5.2 Modi der Entscheidungsfindung bei pädagogischen Führungskräften

Pädagogische Führungskräfte agieren vor dem Hintergrund einer hohen Komplexität in ihren Organisationen, die sich aus einer Vielzahl von Ereignissen, Akteuren und Prozessen

zusammensetzt. Darüber hinaus sind sie mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Bedürfnisse, widersprüchlicher Interessen und Wünschen konfrontiert. Im Hinblick auf ihre Leitungs- und Steuerungsaufgaben sehen sich die Führungskräfte damit konfrontiert, dass einerseits ihre Analyse- und Urteilskompetenz für Entscheidungen maßgeblich ist, sie andererseits aber eben nur bedingt in der Lage sind, rationale Entscheidungen zu treffen. In den beobachtungsgestützten Beschreibungen von Davis (2004) wird dementsprechend deutlich, dass die Entscheidungsfindung von Schulleitungen in ihrem beruflichen Alltag nicht immer gängigen Rationalitätserwartungen entspricht. Übereinstimmend mit der Annahme begrenzter Rationalität geht sein Modell davon aus, dass Entscheider nicht nur faktisch nach heuristischen und intuitiven Wegen suchen, sondern dies manchmal sogar müssen und können⁴ (s. Abbildung 2):



Dies erfolgt nicht nur angesichts der Notwendigkeit, kognitive Belastungen bei ohnehin kaum überschaubarer Informationslage zu reduzieren, sondern auch infolge wachsender domänenspezifischer Expertise. Die Wahl eines Entscheidungsmodus folgt dem Modell zufolge maßgeblich aus (a) *problemkonstituierenden Merkmalen* der Entscheidungssituation und (b) dem *Erfahrungswissen*, über das der Entscheider im betreffenden Handlungs- bzw. Problemfeld

⁴ Das ursprüngliche Modell von Davis (2004) wurde mehrfach spezifiziert und adaptiert (Findlay 2015; Shaked & Schechter 2019; Bosetti & Heffernan 2021; Jackson et al. 2022; Maral 2022; Aguilar 2024).

mit wachsender professioneller Betätigungsdauer verfügt, jeweils in den Ausprägungsformen von gering bis hoch. Anstelle einer universell besten Methode zur Entscheidungsfindung postuliert das Modell, dass mit zunehmender Komplexität und Unsicherheit des Problems ein Wechsel von formalen und analytischen Ansätzen hin zu heuristischen und intuitiven Ansätzen erforderlich ist. Zudem geht es ähnlich wie elaboriertere Modelle zur diagnostischen Kompetenz (zusammenfassend Förster & Karst 2017) davon aus, dass mental beherrschte Fähigkeiten zur schnellen Problemerkennung wie auch umsetzbare Strategien der Entscheidungsfindung - je nach domänenspezifischer Expertise variieren. Während Personen mit wenig Erfahrungswissen (Novizen) sich stärker auf aufwändige, bewusste Strategien der Berücksichtigung und Abwägung zahlreicher Detailinformationen stützen (müssen), können erfahrener Personen (Experten) durchaus erfolgreich heuristische Strategien nutzen, weil sie z.B. nebensächliche von zentralen Informationen unterscheiden und hierdurch situative Anforderungen treffender und schneller einschätzen können. Hinzu kommt, dass sie auf zahlreiche Gelegenheiten zurückblicken können, in denen sie ihre heuristischen Lösungsstrategien in relevanten Problemfeldern erproben und verfeinern konnten. Novizen müssen derartige Fähigkeiten erst langsam aufbauen.

Ergänzend legen die Studien von Payne et al. (1988, 1993, 2004) zur adaptiven Strategieauswahl nahe, dass Entscheider ihre Entscheidungsmethode häufig unter Abwägung der Vor- und Nachteile der Methode sowie unter Berücksichtigung von Aufgaben- und Kontextbedingungen auswählen. Diese Auswahl wird mal überlegt vollzogen und mal opportunistisch, oft in Reaktion auf Informationen, die erst während des Entscheidungsprozesses auftauchen. Letztlich wird nach Payne & Bettman (2004) das strategische Entscheidungsverhalten maßgeblich von vier psychologischen Bedürfnissen bestimmt:

- (1) Im ersten Moment streben Entscheider danach, eine möglichst genaue Entscheidung herbeiführen zu wollen („*maximizing decision accuracy*“; vgl. für deren extreme Ausformung die sog. Perfektionismus-Falle, Brand & Altstötter-Gleich 2008).
- (2) Gleichzeitig wirkt das Bedürfnis, den für die Entscheidung erforderlichen kognitiven Aufwand zu minimieren („*minimizing the cognitive effort*“), häufig in Form von Vereinfachungsmechanismen (s. hierzu auch Gigerenzer & Gaissmaier 2011).
- (3) Als dritter Faktor kommt das Bedürfnis nach emotionaler Befriedigung ins Spiel. Es strebt nach Minimierung von unangenehmen Emotionen wie Unsicherheit oder Reue („*minimizing the experience of negative emotion*“). Entscheider versuchen dann

risikoreiche Entscheidungen zu vermeiden oder sich auf bekannte und (vermutet) sichere Optionen zu konzentrieren.

- (4) Schließlich wirkt das Bedürfnis, bei Entscheidungen sozialen Erwartungen gerecht zu werden und moralische Integrität zu bewahren („*maximizing the ease of justification of a decision*“).

Diese vier Faktoren formen und lenken de facto den Entscheidungsprozess und können je nach Kontext und Persönlichkeit des Entscheiders unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Auch Payne & Bettman (2004) beschreiben damit primär, durch welche psychischen Mechanismen in einem komplexen Abwägungsprozess Entscheidungen *zustande kommen*, nehmen aber wiederum kein optimales Vorgehen vorweg.

Hinzu kommt, dass die Führungskräfte häufig nicht nur *eine* besonders herausfordernde Entscheidung, sondern vielmehr eine große Anzahl von Entscheidungen treffen, ohne dabei jeweils alle relevanten Informationen aufmerksam berücksichtigen zu können, die für optimale Ergebnisse erforderlich wären. Studien zeigen, dass die Entscheidungsfindung von Schulleitungen häufig in episodischen Intervallen erfolgt, wobei fast die Hälfte ihrer Arbeitszeit für Tätigkeiten aufgewendet wird, die weniger als 4 Minuten dauern. Sie springen von einer Aufgabe zur nächsten und versuchen die Aufgabenfülle durch parallele Prozesse zu bewältigen, was häufig dazu führt, dass sie keine dieser Aufgaben vollständig abschließen können, bevor sich eine andere auftut (Findlay 2015; Iberer & Stricker 2017). Daneben sind die zu lösenden Probleme häufig mit Emotionen und Befindlichkeiten verbunden, z.B. wenn zwischenmenschliche Konflikte zu moderieren sind oder wenn über normabweichendes Verhalten geurteilt werden muss (Hoy & Tarter 1995; Grüttner 2011).

5.3 Führungsentscheidungen im Kontext organisationaler Logiken

In größeren Bildungsorganisationen, insbesondere im staatlichen Schulwesen, agieren Leitungsverantwortliche und Führungskräfte in einer Schnittstellenposition: Einerseits ist es ihre Aufgabe, als Teil der Schulverwaltung den linearen Entscheidungsweg von oben nach unten sicherzustellen. Andererseits wirken sie aber auch als oberste pädagogische Leitungsebene innerhalb der Schule, wo Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in kollegialer Arbeitsweise (mit Lehrkräften, Schulträger, Schülerschaft, Eltern u.a.) vollzogen werden (Huber 2023). Weil ihre Entscheidungen in komplexe Hierarchien, unterschiedliche Handlungslogiken und Anspruchsgruppen eingebettet sind, scheinen besonders sorgfältige, rationale Entscheidungsprozesse angezeigt und entsprechen vermutlich auch den angestrebten Idealen vieler

Führungskräfte selbst: Probleme gilt es sorgfältig zu identifizieren, Fakten zu recherchieren und auf rechtliche Bezüge hin zu überprüfen. Um jeden Anschein von Voreingenommenheit oder Befangenheit zu vermeiden, sind etwaige subjektive Empfindungen oder persönliche Interessen auszuklammern. Für jedes Problem ist eine sorgfältige Prüfung aller möglichen Lösungsalternativen vorzunehmen. Auf diese Weise streben viele Führungskräfte in einer Studie von Davis (2004) danach, eine hohe Transparenz für ihre Entscheidungsprozesse zu erzielen, ein Gefühl der Sicherheit bei den Organisationsmitgliedern zu stärken und gleichzeitig ineffiziente Verhaltensweisen zu unterbinden, um die Entscheidungsgenauigkeit zu maximieren (Davis 2004).

Allerdings ist die Figur des hyperrationalen Entscheiders eher ein Mythos als empirisch nachweisbar (z.B. Davis & Davis 2003). Nur wenige Problemlagen lassen einen formal-logisch strukturierten, linearen Entscheidungsprozess zu; viele Situationen sind unvorhersehbar oder treten plötzlich auf. Auch vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Umfeldbedingungen (Stichwort „VUCA & BANI“) sowie der Beschleunigung von Entscheidungsprozessen durch zunehmend digitalisierte Prozesse und Strukturen (Klein 2023) erscheinen weitere Betrachtungen notwendig, insbesondere solche, die die Entscheidungsfreiheit und Verantwortung (entsprechend von Foerster, s.o.) stärker in den Blick nehmen.

6 Werte als Orientierung bei Führungsentscheidungen⁵

Die bisherigen Ausführungen ließen erkennen, dass Schulleitende in ihrer Schnittstellenposition mit mannigfaltigen Aufgaben sowie multiplen Forderungen unterschiedlichster Anspruchsgruppen innerhalb und außerhalb ihrer Schule konfrontiert sind. Ihr beruflicher Alltag ist gespickt mit dilemmatischen Situationen: Zwei oder mehrere Pflichten geraten miteinander in Konflikt, mögliche Folgen einer Handlungsoption können nur schwer abgeschätzt werden, externe Vorgaben stehen konträr zu eigenen Auffassungen. Bei manchen Leitungspersonen entsteht dabei der subjektive Eindruck, eher kraftlos auf bürokratische Richtlinien, wirtschaftliche Zwänge, zeitliche Nöte und gesellschaftliche Drücke zu reagieren, statt eigene Entscheidungen zu fällen (Brauckmann & Schwarz 2015). In der Führungsforschung gilt hingegen eine unverstellte Fokussierung auf das Wesentliche als ein zentrales Merkmal erfolgreicher Führungskräfte. Sogenannte „transformationale“ oder allgemein „richtungsweisende“ Führungskräfte sind sich ihrer Werte und ihrer Visionen für die Bildungseinrichtung sehr bewusst und

⁵ Inhalte dieses Abschnitts basieren auf einem Aufsatz von Warwas (2017).

können ihre Mitarbeitenden für eben diese Werte und Visionen derart begeistern, dass es ihnen gelingt, tiefgreifende Veränderungsprozesse anzustoßen (Sun & Leithwood 2015).

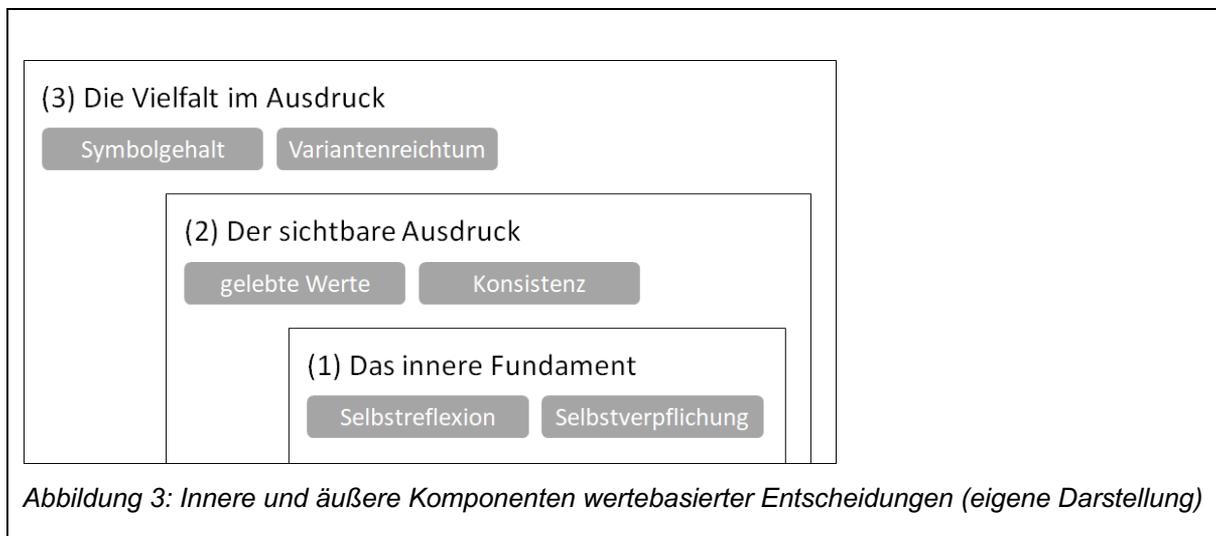
Psychologisch betrachtet bestehen *Werte* aus generalisierten, emotional aufgeladenen und zeitlich recht stabilen Vorstellungen, die eine Person über wünschenswerte Mittel, Wege und (End-)Zustände menschlichen Verhaltens hegt und auf die sie in unterschiedlichsten Situationen zurückgreift, um Ereignisse, Handlungsalternativen und deren Konsequenzen zu beurteilen (z.B. Schmidt et al. 2007). *Professionelle Werte* lassen sich weitergehend als Leitideen oder Prinzipien begreifen, an denen sich eine Person individuell der Erfüllung ihrer besonderen beruflichen Aufgaben und Pflichten situationsübergreifend orientiert (s. auch Hallinger & Walker 2013). Empirische Studien legen u.a. nahe, dass professionelle Werte insbesondere von erfahrenen Schulleitenden in undurchsichtigen Problemlagen als verlässliche Interpretations- und Entscheidungshilfen herangezogen werden (Leithwood & Steinbach 1995) oder ihnen die Auslegung von Ermessensspielräumen und die Setzung von Schwerpunkten in der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben erleichtern (z.B. Militello et al. 2013). Sie liefern den pädagogischen Führungskräften also offenbar wertvolle bzw. wertbasierte Heuristiken im Sinne der im vorherigen Abschnitt unterschiedenen Entscheidungsmodi.

Den vielfach dokumentierten Eindruck von Schulmitgliedern, dass individuelle, starke Werte von Schulleitenden auf das gesamte Schulleben ausstrahlen können (z.B. van Niekerk & Botha 2017; Stravakou et al. 2018), hat Rosenbusch (2005) frühzeitig als prinzipiengeleitetes Konzept der Organisationspädagogik durchdrungen. Damit beschreibt er nicht nur, dass und wie bestimmte Werte, die von einem ganzen Kollegium geteilt und gelebt werden, das Schulleben nachhaltig prägen können. Er fordert darüber hinaus, dass Schule insgesamt – in all ihren Organisationseinheiten und Arbeitsprozessen – *ein Modell dafür sein sollte, wozu sie erziehen will*.⁶ Werthaltige Bildungsanliegen wie etwa Mündigkeit, Anerkennung, Selbstständigkeit und Kooperation sollten sich nicht nur in unmittelbaren Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden widerspiegeln, sondern auch außerhalb des Unterrichts erlebbar sein. Der „Gesamtgeist“, der den sozialen Erfahrungsraum ‚Schule‘ etwa in Form von Kommunikationsmustern, Abstimmungsprozessen oder Möglichkeiten der verantwortungsvollen Mitwirkung gewissermaßen „durchweht“, vermag eine größere pädagogische Wirkung zu entfalten als

⁶ Rosenbuschs Position hat über den Schulbereich im Speziellen eine Gültigkeit für die gesamte Organisationspädagogik und damit – mit ggf. anderen Begrifflichkeiten – auch für andere Bildungsorganisationen. Des Weiteren ist die Position für ethische Fragen in der Führungsforschung bedeutsam. Die Diskurse widmen sich der anspruchsvollen Frage, welche Werte und auch Normen bei der Ausübung von Führungsaufgaben universell gelten sollten (Göbel 2020).

z.B. ein formal verabschiedetes Leitbild. Ritualisierte Elemente in der Gremienarbeit (z.B. Ablauf von Konferenzen), bei wiederkehrenden Ereignissen (z.B. Start in ein neues Schuljahr) sowie zu feierlichen Anlässen (z.B. Geburtstage) gewähren oft tiefe Einblicke in etablierte Schulkulturen und geben dabei Aufschluss über die sie nährenden Werte. Für die kollektive Identität einer Schulgemeinschaft ist es also nicht unerheblich, ob beispielsweise „[...] einmal im Jahr von der Schulleitung die Schüler zum Aufräumen vergattert werden oder ob Schüler, Eltern, Lehrer und Direktorat sich [...] zur großen Entrümpelungsaktion zusammenfinden und damit signalisieren, dass man gemeinsam etwas erreichen will und kann“ (Loos 2010, 31f.).

Aus einer praxisorientierten Perspektive interessiert die Frage, was die einzelne Leitungsperson tun kann, um das Gemeinschaftsgefühl (Sense of Community, McMillan & Chavis 1986) in ihrem Verantwortungsbereich zu gestalten. Verschiedene organisationssoziologische Beiträge bieten hierfür erste Anknüpfungspunkte, weisen aber auch darauf hin, dass der geplante Wandel von Organisationskulturen mit zu den komplexesten Herausforderungen für Führungskräfte gehört und sich direkten Steuerungsmechanismen entzieht (Schein & Schein 2018). Ungeachtet aller Kontingenzen dieser Aufgabe prägt das Wertesystem von Führungskräften die Kultur einer Organisation maßgeblich (vgl. Forschungen zu „Transformationaler Führung“, Heenan et al. 2023). Insbesondere über eine bewusste Persönlichkeitsentwicklung können Führungskräfte ihre individuellen wertebasierten Entscheidungskompetenzen stärken:



- *„Das innere Fundament“: Selbstreflexion und Selbstverpflichtung*

Die kritische Selbstreflexion, die auch als Kernelement pädagogischer Professionalität anerkannt ist, kann das individuelle Bemühen um eine wertebasierte Führung anstoßen, tragen und begleiten. Langfristig lohnt es sich, trotz erdrückend empfundener äußerer Hemmnisse (z.B. Aufgabenfülle, Zeitnot) und innerer Barrieren (z.B. Zweifel, Bequemlichkeit) regelmäßige Reflexionsanlässe zu schaffen, um sich Leitideen und Zielkorridore der eigenen Führungstätigkeit zu vergegenwärtigen. In Gesprächen im Leitungsteam, bei kollegialer Fallarbeit oder auch anhand von Tagebuchnotizen kann eine Führungskraft sich implizite Werte und deren handlungsleitende und handlungsbewertende Funktion bewusst machen (mögliche Leitfragen: Warum habe ich in einer schwierigen Situation so und nicht anders entschieden? Woran messe ich meinen Erfolg oder Misserfolg bei der Lösung eines Problems?). Eine tragfähige Säule der Führungstätigkeit können professionelle Werte aber nur werden, wenn eine Führungsperson sich hierauf willentlich selbst verpflichtet, eine innere Bindung schafft und einer geplanten Entscheidungsrichtung treu bleibt (Warwas 2012, 87ff.). Dabei gilt es, „zentrale Ziele und Wege für sich und die Schulgemeinschaft verbindlich zu erklären. Sich öffentlich festmachen zu lassen, spart Energie in der Abwägung von Prioritäten und gibt Kolleginnen und Kollegen in der Schule Sicherheit, da sie die Prioritätensetzung der Schulleitung nachvollziehen [...] können“ (Scheunpflug 2008, 62).

- *„Der sichtbare Ausdruck“: Authentizität und Konsistenz*

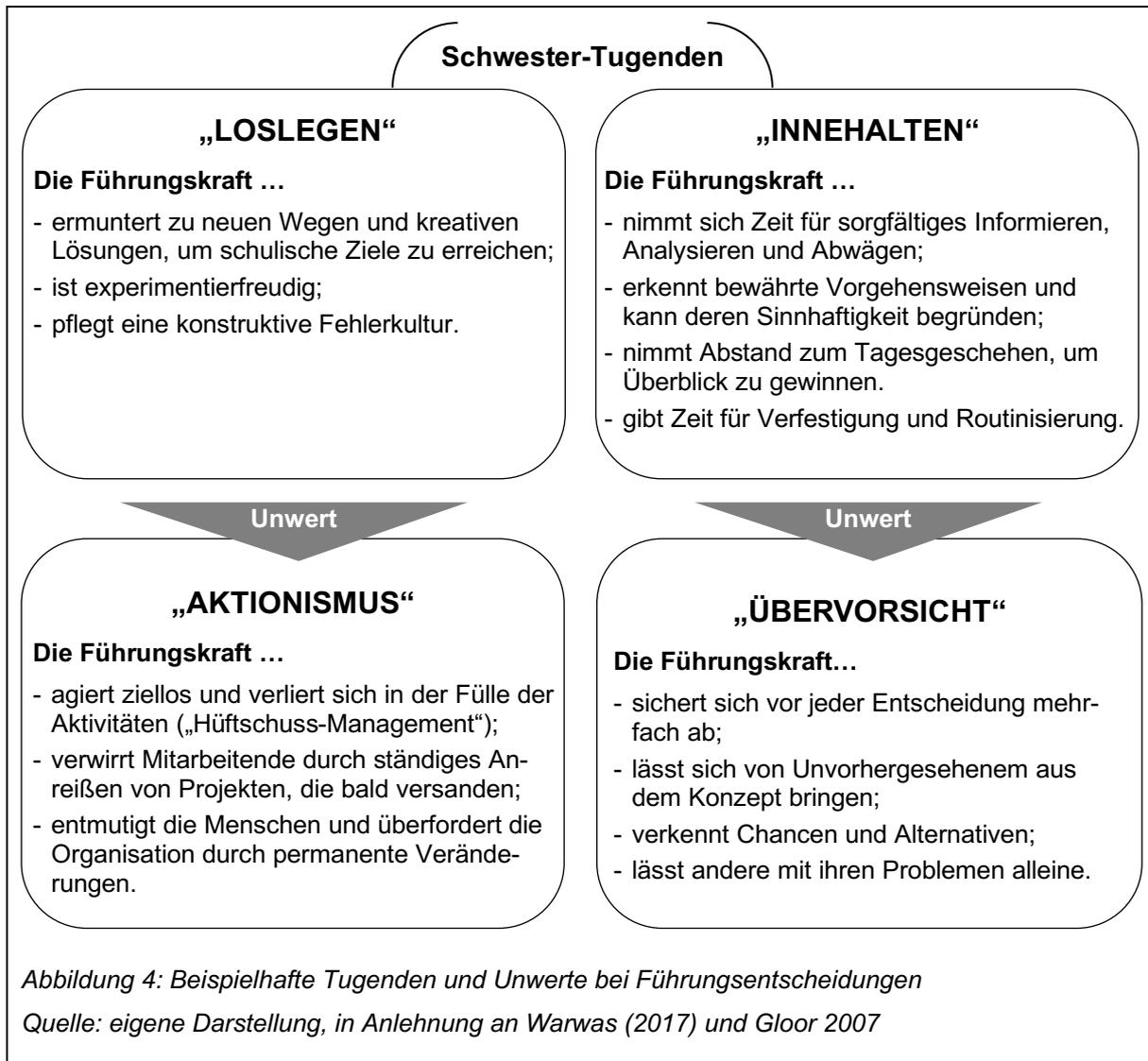
Die Wirksamkeit individueller Werte setzt ein konsequentes und sichtbares Handeln voraus. Als authentisch bzw. integer werden Menschen wahrgenommen, bei denen innere Bindungen (Selbstverpflichtungen auf zentrale Werte) und äußeres Engagement (Beschlüsse, Aktivitäten und Maßnahmen) übereinstimmen (z.B. Haußer 2013). Wer den oben beschriebenen „Gesamtgeist“ seiner Organisation mitprägen möchte, muss folglich sicherstellen, dass sein eigenes Verhalten durchgängig widerspiegelt, wofür man als Führungsperson steht und welche Prinzipien man auch in der Zusammenarbeit aller Akteure verwirklicht sehen möchte. Authentisch aufzutreten und konsistent aufzutreten bedingen sich folglich gegenseitig.

- *„Die Vielfalt im Ausdruck“: Symbolgehalt und Variantenreichtum*

Wertebasierte Führungsarbeit zeigt sich auch darin, symbolische Gesten, die mit den eigenen professionellen Werten kompatibel sind, bewusst einzusetzen und zu pflegen. Beispielsweise transportieren Gesprächsführungspraktiken unterschwellig bestimmte Werthaltungen (z.B. Sitzposition gegenüber Gesprächspersonen; Loos 2010). Darüber hinaus lohnt es sich, nach variablen und flexiblen Ausdrucksformen zentraler Werte zu suchen. Dass Werte in Taten übersetzt werden müssen, um für Interaktionspartner erlebbar zu werden, bedeutet nämlich nicht, dass man sich auf die immer gleichen Gesten beschränken muss. Beispielsweise können Anerkennung und Wertschätzung durch explizites Lob, spontan gewährte Gesprächszeiten, Einbringen von Feedback und Einholen von Einschätzungen das ernst gemeinte Interesse an Partizipation in Entscheidungsprozessen gegenüber anderen Mitwirkenden in der Bildungsorganisation aufzeigen.

Nach Gloor (2007) lässt sich für jeden Aufgabenbereich einer Führungskraft eine Matrix entwerfen, die sowohl auszubalancierende, sich gegenseitig ergänzende *Tugenden* als auch zu vermeidende *Unwerte* anhand von jeweils korrespondierenden Verhaltensweisen beschreibt. Solche Tugenden betreffen werthaltige Vorstellungen zur Ausübung speziell dieses Aufgabenbereichs, so etwa Mut und Tatkraft („Loslegen“), aber auch Besonnenheit („Innehalten“)

bei geplanten Maßnahmen. Bei genauerer Betrachtung ihrer entscheidungs- und handlungsmäßigen Konsequenzen lässt sich allerdings erkennen, dass es im Sinne der Antinomien von Helsper (siehe Abschnitt 5) nicht die eine Tugend gibt, die einseitig zu bevorzugen und exklusiv anzuwenden wäre. Im widrigsten Fall droht eine ins Negative kippende Übertreibung (vgl. Abbildung 4).



Die Matrix kann Einzelpersonen und Teams dabei unterstützen, eine ausgewogene Dosierung zu finden und Entscheidungen zu vermeiden, die infolge von Übertreibungen, Einseitigkeiten und Rigidität kontraproduktiv wirken würden. Beispielsweise spiegelt sich das Bedürfnis, Entscheidungen leicht rechtfertigen zu können und dabei soziale Erwartungen zu wahren (vgl. Payne et al., s.o.) in beiden Tugenden: „Loslegen“ fördert innovative, mutige Entscheidungen,

die sich leicht durch ihren Beitrag zum Fortschritt rechtfertigen lassen. „Innehalten“ sorgt hingegen dafür, dass Entscheidungen gut begründet und kontextuell passend sind, was ihre Rechtfertigung nach außen hin erleichtert. Führungskräfte, die dieses Bedürfnis übertreiben, könnten jedoch Gefahr laufen, in „Aktionismus“ oder „Übervorsicht“ zu verfallen – sie könnten entweder zu viel und zu schnell handeln, um als aktiv und führungsstark wahrgenommen zu werden, oder zu viel analysieren, um jeden Kritikpunkt zu vermeiden.

7 Orientierungspunkte der Entscheidung für pädagogische Führungskräfte

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Beobachtung, dass für den Erwerb von Entscheidungskompetenzen im spezifischeren Feld von Führungsaufgaben bislang wenig lerntheoretische Konzepte vorliegen. Die sodann dargelegten entscheidungstheoretischen Analysen, erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Taxonomien sowie Erkenntnisse aus der Entscheidungs- und Führungsforschung zeigen deshalb zunächst einmal auf, wie sich Entscheidungssituationen für Führungskräfte in pädagogischen Organisationen konstituieren:

- (1) Für die hier interessierenden, anspruchsvollen Entscheidungsprozesse gibt es keine Lösungsformel, mit der ein inhaltlich „richtiges“ Ergebnis automatisch erzielt und zweifelsfrei festgestellt werden könnte. In Abgrenzung zu Routine- und folgenarmen Entscheidungen unterliegen solche Konstellationen komplexen Bedingungen, haben vielfältige entscheidungsrelevante Faktoren zu berücksichtigen und können starke oder langfristige Konsequenzen zeitigen. Nach Foerster sind „echte“ Entscheidungen deshalb durch prinzipielle Unentscheidbarkeit gekennzeichnet, was eine *stärkere persönliche Verantwortung für den Entscheidungsprozess* mit sich bringt (vgl. Abschnitt 2).
- (2) Entscheidungen in Führungskontexten sind eingebettet in *gleichzeitig wirkende soziale Kontexte*. Dies erfordert ein Erwartungsmanagement, den Umgang mit unzuverlässigen Informationen und Mut zu „brauchbarer Illegalität“ (Kühl 2020). Als besonders herausfordernd gestalten sich in Führungskontexten dabei die Versöhnung (oder Priorisierung) divergierender Interessen unterschiedlicher Anspruchsgruppen, das Herbeiführen von kollektiv getragenen Entscheidungen und der Umstand, dass Entscheidungskriterien häufig erst im Prozess der Entscheidungsfindung erkennbar und konkret benennbar werden (vgl. Abschnitt 3).
- (3) Die Gültigkeit klassischer Entscheidungstheorien ist weiterhin evident, gleichzeitig aber auch begrenzt auf Anwendungsbereiche mit zumindest klaren Entscheidungskriterien. In der Linie psychologischer Zwei-Prozess-Theorien kommen angesichts zahlreicher zu treffender Entscheidungen und begrenzter Verarbeitungskapazitäten im (Führungs-)Alltag sowohl *deliberative als auch intuitive Entscheidungen* zum Einsatz (vgl. Abschnitt 4).
- (4) Entscheidungsprozesse in pädagogischen Organisationen sind besonders durch *Widersprüche* geprägt (Antinomien, Paradoxien, Dilemmata). Um Entscheidungen treffen und umsetzen zu können, müssen Leitungspersonen organisationales und pädagogisches Handeln zusammenbringen. Das Modell nach Davis (2004) beschreibt hierfür ein *gestaffeltes Kontinuum von Entscheidungsmethoden* (Rationalität, begrenzte Rationalität,

Heuristiken, Intuition), in dem professionelles Wissen im relevanten Handlungsfeld und Merkmale des anstehenden Entscheidungsproblems ihren Platz haben (vgl. Abschnitt 5).

- (5) Für die Suche nach Orientierungsmaßstäben sind ethische Perspektiven relevant, insbesondere das *Bewusstsein für prägende Werte im Führungshandeln*. Diese „inneren Bindungen“ (z.B. Warwas 2017) besitzen die scheinbar widersprüchlichen Eigenschaften, sowohl *konsistente* Bezugspunkte bei Entscheidungsfindungen zu bieten als auch in *vielfältigen* Ausdrucksformen verwirklicht werden zu können (Abschnitt 6).

Das Zusammenspiel von rationalem, intuitivem und wertegeleitetem Entscheiden wird in praxisorientierten Beiträgen bisweilen mit der Trias „Kopf“, „Bauch“ und „Herz“ illustriert (z.B. , Endriss 2021, von Witzleben 2022). Diese bildhaften Vergleiche gründen zwar stärker auf Alltagstheorien als auf trennscharfen psychologischen Taxonomien und ihre Interpretationen entsprechen nur teilweise den eingangs geschilderten Konzepten (z.B. Entscheidungsmodi). Als Reflexionsanstoß und Diskussionsgrundlage etwa in pädagogischen Führungsteams oder in Vorbereitungsprogrammen auf Führungspositionen können sie dennoch dabei unterstützen, über die anspruchsvolle Daueraufgabe des Entscheidens ins Gespräch zu kommen und sich mit ihren Konstituenten zunehmend vertiefter (und eben nicht nur alltagstheoretisch) zu befassen. Im Sinne der vorigen Ausführungen könnte „Kopf“ für Professionswissen, strukturiertes Vorgehen und sorgfältige Abwägungen stehen, „Bauch“ für intuitive Entscheidungstendenzen und damit für den Rückgriff auf kristallines, implizites Erfahrungswissen und bewährte (!) Heuristiken, sowie „Herz“ als Symbol für die inneren Verpflichtungen auf zentrale professionelle Werte. Für die besondere Situation von Führungspersonen kann die gängige Trias erweitert werden um Eigenschaften bzw. Fähigkeiten wie Überzeugungskraft, Durchhaltevermögen und Verlässlichkeit bei (v.a. getroffenen) Entscheidungen, wie es beispielsweise Nida-Rümelin (2011) in seiner Neuinterpretation der Denkfigur des *homo oeconomicus* vorschlägt (als bildhaftes Pendet z.B. der „Rücken“).

Entscheidungen zu treffen ist unausweichlich, denn selbst das Zögern oder Aufschieben stellt eine bewusste Entscheidung dar (vgl. das Phänomen der „Entscheidungsmüdigkeit“, Artinger et al. 2019). Umgekehrt neigen Entscheidungsprozesse, die unter Zeitdruck (z.B. eines Notfalls) stehen, mitunter dazu Verfahrensschritte abzukürzen und eine systematische Urteilsbildung zu überspringen. In solchen Situationen steht die Sicherstellung eines Ergebnisses, also die bloße Entscheidung, im Vordergrund. Jedoch verharren die getroffenen Entscheidungen oft in den Bahnen gewohnter Denkmuster und impliziter Routinen, die bereits bestehende Überzeugungen und Handlungsmuster bestätigen. Franzheld (2022) plädiert daher für eine verstärkte Reflexion am Prinzip der „Abduktion“. Damit meint er, Intuitionen und Emotionen, auf Basis derer Entscheidungen getroffen wurden, zunächst bewusst zu machen, dann

ergebnisoffen zu hinterfragen und mit weiteren Informationen zu ergänzen, um so neue Einsichten zu ermöglichen und die Fähigkeiten zur kritischen Wahrnehmung zu stärken. Eine so reflektierte Entscheidung bringt zwar keine Erfolgsgarantie, aber langfristig bessere Ergebnisse (vgl. auch Nitzsch & Methling 2021).

Entscheidungsprobleme in pädagogischen Organisationen sind, wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, mitunter derart komplex, dass diese erst dadurch bearbeitbar werden, wenn sie im Zuge ihrer Analyse neu kontextualisiert werden. Mit dieser Öffnung können dann ggf. auch weitere, bislang noch nicht bekannte Entscheidungsoptionen erschlossen werden. Zwei erlernbare Strategien können dabei unterstützen und zugleich über die algorithmische Vorgehensweise traditioneller Entscheidungsstrategien hinausgehen: Kahneman & Frederick (2002) argumentieren beispielsweise, dass Menschen ein schwieriges Beurteilungsproblem durch *Attributsubstitution* lösen können, indem sie es durch eine leichter zu lösende Definition ersetzen. Dies bedeutet, dass anstelle des schwierigen ursprünglichen Problems ein einfacheres, aber ähnliches Problem gelöst wird, leichter zugängliche Informationen oder vorliegende Erfahrungen genutzt werden können, und so die Entscheidungsfindung erleichtert wird. Diese Vereinfachung kann jedoch auch zu Verzerrungen führen, da die ersetzten Attribute möglicherweise nicht die ursprüngliche Fragestellung vollständig erfassen. Des Weiteren bietet das Konzept der *Effectuation* eine Alternative zu den traditionellen Entscheidungsstrategien, die stark auf Planung, Prognose und Kontrolle setzen (z.B. Sarasvathy 2001, 2009; Grégoire & Cherchem 2020; Meyer 2023). Der Ansatz betont die Bedeutung der Handlungsfähigkeit des Einzelnen und die Nutzung vorhandener Ressourcen, anstatt auf detaillierte Vorhersagen oder umfangreiche Planung zu setzen. Die zentralen Prinzipien umfassen das Prinzip der verfügbaren Mittel („bird in hand“), bei dem Entscheider mit den vorhandenen Ressourcen arbeiten, das Prinzip des leistbaren Verlusts („affordable loss“), welches eine risikoaverse Strategie fördert, das Prinzip der Partnerschaften („crazy quilt“), das durch Zusammenarbeit Unsicherheiten reduziert, das Prinzip der Ungewissheit („lemonade“), das unerwartete Ereignisse als Chancen sieht, und das Prinzip der Kontrollierbarkeit („pilot-in-the-plane“), d.h. der Konzentration auf unmittelbar beeinflussbare Dinge sowie die Zuversicht in die eigene Handlungskompetenz.

8 Ausblick

Um die hier mehrfach beschriebenen Herausforderungen in Entscheidungssituationen zu bewältigen, müssen Führungskräfte auf unterschiedliche Methoden zurückgreifen. Nussbaum & Sonderegger (2023) nennen hierzu „Aufgaben an Mitarbeitende delegieren“, „im Kollektiv entscheiden“, „Experten einbeziehen“ und „Entscheidungen hinauszögern“, um finale Entschlüsse erst später, bei klarer Sachlage zu treffen. In einem dynamischen Umfeld, in dem Veränderung unvermeidlich ist, müssen sie den Mut haben, Regeln zu hinterfragen und im Bedarfsfall alternative Lösungswege einzuschlagen. Diese Abweichungsbereitschaft ist nicht nur ein Zeichen von Führungskompetenz, sondern auch eine notwendige Voraussetzung für Führungsentscheidungen. Führungsverantwortliche sind diejenigen, die das Recht und die Pflicht haben, ein „eigentlich, aber“ in ihre Entscheidungen einzubringen.

Mit Blick auf die zunehmenden globalen Unsicherheiten und Krisen gewinnt die Kompetenz, überlegte Entscheidungen zu treffen, über den gesamten Lebenslauf hinweg an Bedeutung. Ein wesentliches Lernziel in allen Bildungsstufen, beginnend im (Wirtschafts-)Unterricht an Schulen, in der beruflichen Ausbildung und in akademischen Studiengängen bis hin zur Fort- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften sollte es daher sein, den Umgang mit Entscheidungssituationen zu reflektieren und zu üben, insbesondere das Erweitern der Perspektiven und das Aushalten oft unbequemer Widersprüche.

Literaturverzeichnis

- Aguilar, G. (2024). Leadership in Uncertain Times. An Analysis of Decision-Making Processes Among Catholic Elementary School Principals in Low-Income Serving Communities. LMU/LLS Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.lmu.edu/etd/1285>.
- Alós-Ferrer, C. (2017). Entscheiden aus (mikro-)ökonomischer Perspektive. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2017 (4), S. 2-7.
- Ameln, F. von (2021). Führen und Entscheiden unter Unsicherheit. *Zeitschrift Gruppe, Interaktion, Organisation (GIO)*, 52, S. 567–577. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00607-4>.
- Apelt, M. & Senge, K. (2015). *Organisation und Unsicherheit*. Springer.
- Arndt, H. (2013). *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*. Verlag Barbara Budrich.
- Artinger, F., Artinger, S. & Gigerenzer, G. (2019). C. Y. A.: Frequency and causes of defensive decisions in public administration. *Business Research*, 12 (1), S. 9-25. <https://doi.org/10.1007/s40685-018-0074-2>.
- Asirit, L. (2023). Investigating the Interplay of RAAT Leadership Qualities in Shaping School Leadership Competence in the Bani Landscape. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 4 (4), S. 186-215. <https://doi.org/10.53378/353031>.

- Auer, K. (2016). Heuristische Entscheidungen in Gruppen bei der Personalauswahl. Dissertation. Universität Göttingen. <https://d-nb.info/1094077356/34>.
- Badke-Schaub, P., Hofinger, G. & Lauche, K. (2012, Hrsg.). Human Factors. Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen. 2. Auflage. Springer.
- Bank, V. & Retzmann, T. (2016). Stichwort: „Ökonomische Bildung“. DIE-Magazin, 2016 (1), S. 20-21. <https://doi.org/10.3278/DIE1601W020>.
- Baskoro, G. (2023). From VUCA to BANI: A Challenge of Strategic Environment for Higher Education in Indonesia. In: G. W. Bhawika et al. (Hrsg.): IConBEM 2022, AEBMR 249 (S. 229-235). https://doi.org/10.2991/978-94-6463-216-3_18.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Springer.
- Bienengräber, T. (2012). Eine Theorie der Situation, Mit Beispielen für ihre Konkretisierung im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung. P. Lang.
- Bigley, G. & Roberts, K. (2001). The incident command system. High-reliability organizing for complex and volative task environments. In: Academy of Management Journal, 44 (6), S. 1281-1299. <https://doi.org/10.2307/3069401>.
- Bleisch, B., Huppenbauer, M. & Baumberger, C. (2021). Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis. 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Nomos.
- Bolte, A. & Neumer, J. (2008). Entscheidungsfindung in Meetings: Beschäftigte zwischen Hierarchie und Selbstorganisation. Arbeit, 17 (3), S.151-165. <https://doi.org/10.1515/arbeits-2008-0303>.
- Bosetti, L., & Heffernan, T. (2021). The emotional and personal toll of higher education leadership. Journal of Educational Administration and History, 53 (2), S. 103-105. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1922178>.
- Brand, M. & Altstötter-Gleich, C. (2008). Personality and decision-making in laboratory gambling tasks: Evidence for a relationship between deciding advantageously under risk conditions and perfectionism. Personality and Individual Differences, 45, S. 226-231. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2008.04.003>.
- Brauckmann S. & Schwarz A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. International Journal of Educational Management, 29 (6), S. 749-765.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). Leadership and ambiguity. The American college president. McGraw-Hill.
- Davis, S. H. (2004). The Myth of the Rational Decision Maker: A Framework for Applying and Enhancing Heuristic and Intuitive Decision Making by School Leaders. Journal of School Leadership, 14 (6), S. 621-652. <https://doi.org/10.1177/105268460401400602>.
- Davis, S. H. & Davis, P. B. (2003). The intuitive dimensions of administrative decision making, Scarecrow Education.
- Diefenbach, H. (2009). Die Theorie der Rationalen Wahl oder „Rational Choice“-Theorie (RCT). In: D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller & D. Villányi (Hrsg.), Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung (S. 239-290).Springer.

- Domke, C. (2019). Arbeitsbesprechungen in Organisationen. In: S. Habscheid, A. Müller, B. Thörle & A. Wilton (Hrsg.), Handbuch Sprache in Organisationen (S. 3-26). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296235-001>.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2021). Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz. In: U. Binder & F. Krönig (Hrsg.), Paradoxien (in) der Pädagogik (S. 52-66). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:28907>.
- Endriss, L. (2021). Kopf, Herz und Bauch – ein psychologisches Modell mit Charakter. In: L. Endriss (Hrsg.): Aufblühen oder Verwelken? (S. 359-363). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34410-8_21.
- Evans, J. (2007). On the resolution of conflict in dual process theories of reasoning. *Thinking & Reasoning*, 13 (4), S. 321-339. <https://doi.org/10.1080/13546780601008825>.
- Evans, J. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, S. 255-278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>.
- Findlay, N. M. (2015). Discretion in Student Discipline: Insight Into Elementary Principals' Decision Making. *Educational Administration Quarterly*, 51 (3), S. 472-507. <https://doi.org/10.1177/0013161X14523617>.
- Foerster, H. von (1993). Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Suhrkamp.
- Foerster, H. von & Pörksen, B. (1998). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Carl-Auer.
- Förster, N. & Karst, K. (2017). Modelle diagnostischer Kompetenz: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: A. Südkamp (Hrsg.), Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: theoretische und methodische Weiterentwicklungen (S. 63-66). Waxmann.
- Franzheld, T. (2022). Entscheidungen im Kinderschutz im Kontext handlungstheoretischer Methodologien. *Empirische Pädagogik*, 36 (1), S. 5-22. <https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2022-36-1-kap-2-digital/>.
- Gigerenzer, G. (2000). Adaptive thinking: Rationality in the real world. Oxford University Press.
- Gigerenzer, G. (2007). Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. Bertelsmann.
- Gigerenzer, G. & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 62, S. 451-482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145346>.
- Gigerenzer, G. & Selten, R. (2001): Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox. MIT Press.
- Gigerenzer, G. & Todd, P. (1999). Simple heuristics that make us smart. Oxford University Press.
- Gillenkirch, R. (2018). Entscheidungstheorie. Gabler-Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/entscheidungstheorie-32315/version-255858>.
- Gloor, A. (2007). Das Wertequadrat in der Führungskräfte-Entwicklung. In: F. Westermann (Hrsg.), Entwicklungsquadrat. Theoretische Fundierung und praktische Anwendungen (S. 95-125). Hogrefe.
- Göbel, E. (2018). Entscheidungstheorie. Studienausgabe, 2. Auflage. UVK Verlagsgesellschaft.

- Göbel, E. (2020). Unternehmensethik. Grundlagen und praktische Umsetzung. 6., überarbeitete Auflage. UVK Verlagsgesellschaft.
- Grégoire, D. & Cherchem, N. (2020). A structured literature review and suggestions for future effectuation research. *Small Bus Econ*, 54, S. 621–639. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00158-5>.
- Grüttner, R. (2011). Als Schulleiter Entscheidungen treffen, Teil 1. *b:sl*, 2011/3, S. 7-10. https://www.researchgate.net/publication/303874781_Als_Schulleiter_Entscheidungen_treffen_Teil_1.
- Hallinger, P. & Walker, A. (2013). Values: The Core of Successful School Leadership. In: P. Hughes (Hrsg.), *Achieving Quality Education for All* (S. 217-222). Springer Netherland.
- Haußer, K. (2013). Identitätspsychologie. Springer.
- Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N. & McNamara, P. (2023). The Impact of Transformational School Leadership on School Staff and School Culture in Primary Schools — A Systematic Review of International Literature. *Societies* 2023, 13 (6), S. 133. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>.
- Heinmann, I., Nienhaus, S., Pande, M. & Wagenknecht, K. (2017). Heirat, Hausbau, Kinder. Narrationen von Familienentscheidungen. In: U. Pfister (Hrsg.), *Kulturen des Entscheidens, Narrative – Praktiken – Ressourcen* (S. 90-118). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666356896>.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Suhrkamp.
- Horniman, A. (2017). Leadership and Choice Theory. *Political Institutions: Parties*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2974828>.
- Horstmann, N. (2012). Intuition und Deliberation bei der Entscheidungsfindung. Eine Betrachtung der Prozessebene. Dissertation. Universität Mannheim. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/32134>.
- Hoy, W. & Tarter, C. (1995). Administrators solving the problems of practice: decision-making concepts, cases, and consequences. Allyn & Bacon.
- Huber, S.G. (2023). Die Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Überlegungen zur Organisationspädagogik und ihre pädagogischen Grundprinzipien – Zum Gedenken an Heinz Rosenbusch. *#schuleverantworten*, 3 (4), S. 21-33. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a376>.
- Humlum, M., Kleinjans, K. & Nielsen, H. (2007). An Economic Analysis of Identity and Career Choice. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2009.00234.x>.
- Iberer, U. & Brahm, T. (2022). Jenseits des Wirtschaftsunterrichts, Ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: T. Brahm, U. Iberer, T. Kärner & M. Weyland (Hrsg.), *Ökonomisches Denken lehren und lernen. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven* (S. 171-186). wbv media. https://doi.org/10.3278/9783763973088_171.
- Iberer, U. & Stricker, T. (2017). Multitasking und fragmentierte Arbeit als Herausforderung für Schulleitung. In: H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und*

- Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. 84. Ergänzung, Juli 2017 (Systemstelle C 7.10). Raabe.
- Jackson, M., Bass, L., Jackman-Ryan, S., Hoeflaken, K. & Picart, J. A. (2022). Locating Equity in Principals' Pandemic Decision-Making Practices. *Peabody Journal of Education*, 97 (3), S. 274-290. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2022.2079883>.
- Jobst-Jürgens, V. (2020). *New Work. Was relevante Arbeitnehmergruppen im Job wirklich wollen - eine empirische Betrachtung*. Springer Gabler.
- Johnson, B. L. & Kruse, S. D. (2009). *Decision making for educational leaders: Underexamined dimensions and issues*. State University of New York.
- Kahneman, D. (2011). *Schnelles Denken, langsames Denken*. 6. Auflage. Siedler.
- Kahneman, D. & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment. In: T. Gilovich, D. Griffin & D. Kahneman (Hrsg.), *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment* (S. 49-81). Cambridge University Press.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, S. 262–291. <https://doi.org/10.2307/1914185>.
- Kels, P. & Kaudela-Baum, S. (2019). Führungsbeziehungen in Expertenorganisationen gestalten: Navigation zwischen Selbst- und Organisationsbezug. In: P. Kels & S. Kaudela-Baum (Hrsg.), *Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung* (S. 17-30). Springer Gabler.
- Klein, U. (2023). *Schulleitung und Digitalisierung. Bedingungen und Herausforderungen für das Handeln von Schulleitenden*. Transcript.
- Krejci, G. (2021). Entscheiden – systemtheoretisch betrachtet. In: A. Serfass & D. Schäer (Hrsg.), *Weniger schlecht entscheiden. Praktische Entscheidungstools für agile Zeiten* (S. 58-64). Franz Vahlen.
- Krizanits, J. (2024). *Leadership – Management – Führung. Die essenziellen Konzepte vom Industriezeitalter zur klimaneutralen Gesellschaft*. Carl-Auer.
- Kühl, S. (2020). *Brauchbare Illegalität. Vom Nutzen des Regelbruchs in Organisationen*. Campus.
- Laux, H., Gillenkirch, R. & Schenk-Mathes, H. (2019). *Entscheidungstheorie*. 10. Auflage. Springer-Gabler.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (1995). *Expert Problem Solving. Evidence from School and District Leaders*. SUNY Press.
- Levold, T. (2013). Klassiker - von Foerster, Heinz, Kybernethik. *Systemmagazin*. Online-Journal für systemische Entwicklungen. https://www.systemmagazin.de/buecher/klassiker/foerster_kybernethik.php.
- Lindow, S. (2014). *Entscheidungen bei Kindern: (Wie) Entwickeln sich Entscheidungsstrategien? Optimus*.
- Lindow, S. & Lang, A. (2021). A lifespan perspective on decision-making: A cross-sectional comparison of middle childhood, young adulthood, and older adulthood. *Journal of Behavioral Decision Making*. <https://doi.org/10.1002/bdm.2268>.

- Loos, B. (2010). Rituale in der Schulleitung – Setzen Sie Zeichen im Schulalltag! In: J. Warwas & D. Sembill, D. (Hrsg.), Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen (S. 29-42). Schneider Verlag Hohengehren.
- Löckenhoff, C. (2018). Aging and decision-making: A conceptual framework for future research — A mini-review. *Gerontology*, 64, S.140-148. <https://doi.org/10.1159/000485247>.
- Luhmann, N. (1993). Die Paradoxie des Entscheidens. *Verwaltungsarchiv. Zeitschrift für Verwaltungslehre und Verwaltungspolitik*, 84 (3), S. 287-310.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.
- Maral, M. (2022). Exploring school administrators' perceptions on participative decision-making process. *E-International Journal of Educational Research*, 13 (1), S. 118-140. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/2139244>.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14 (1), S. 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I).
- McLaughlin, D. (2015). *Insights: How Expert Principals Make Difficult Decisions*, Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483386485>.
- Marx, B. & Turner, J. (2010). Paralysis by analysis? Effects of information on student loan take-up. *Economics of Education Review*, 77, Artikel 102010. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102010>.
- Meyer, O. (2023). Bildungsreise in die Komplexität, Wie Effectuation zu Eigeninitiative und Mitbestimmung anregt. *schuleverantworten*, 2023 (2), S. 34-42. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a324>.
- Militello, M., Fusarelli, B., Alsbury, T. & Warren, T. P. (2013). How professional standards guide practice for school principals. *International Journal of Educational Management*, 27 (1), S. 74-90. <https://doi.org/10.1108/09513541311289837>.
- Müller, C. (2023). Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can. Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen. *wbv media*. <https://doi.org/10.3278/9783763974535>.
- Myburgh, W. (2010). *Managerial decision making processes and affective outcomes as a function of individual factors and self-efficacy beliefs*. Nelson Mandela Metropolitan University. <http://hdl.handle.net/10948/1141>.
- Neuberger, O. (1995). *Führen und geführt werden*. 5. Auflage. Enke.
- Nida-Rümelin, J. (2011). *Die Optimierungsfalle: Philosophie einer humanen Ökonomie*. Irisiana.
- Niekerk, M. van, & Botha, J. (2017). Value-based leadership approach: A way for principals to revive the value of values in schools. *Educational Research and Reviews*, 12 (83), S. 133-142. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3075>.
- Nitzsch, R. von & Methling, F. (2021). *Reflektiert Entscheiden: Kompetent mit Kopf und Bauch*. Frankfurter Allgemeine Buch.
- Nussbaum, J. & Sonderegger, L. (2023). Führungsherausforderung Entscheidungsfindung. *Zeitschrift Führung + Organisation*, 92 (2), S. 82-88.

- Ott, N. (1989). Familienbildung und familiäre Entscheidungsfindung aus verhandlungstheoretischer Sicht. In: G. Wagner, N. Ott & H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), Familienbildung und Erwerbstätigkeit im demographischen Wandel. *Studies in Contemporary Economics* (S. 97-116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-83989-4_7.
- Payne, J. & Bettman, J. (2004). Walking with the Scarecrow: The Information-processing Approach to Decision Research. In: D. Koehler, D. & N. Harvey (Hrsg.), *Blackwell Handbook Judgment and Decision Making* (S. 110-132). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470752937.ch6>.
- Payne, J., Bettman, J. & Johnson, E. (1988). Adaptive Strategy Selection in Decision Making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14/3, S. 534-552. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.3.534>.
- Payne, J., Bettman, J. & Johnson, E. (1993). *The Adaptive Decision Maker*. Cambridge University Press.
- Prokopp, K. (2000). Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien des Lehrer(innen)handelns – Ergebnisse der Fallanalyse des Entwicklungsprozesses einer Einzelschule. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, Art. 29. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1139>.
- Rabe, C. (2005). Erwartungsmanagement bei innovativen Kommunikationsdiensten. Eine institutionenökonomische Analyse. Springer Verlag.
- Reinbacher, P. (2016). Sozialmanagement als Erwartungsmanagement. *SOZIALwirtschaft*, 2016/3, S. 21-23. <https://doi.org/10.5771/1613-0707-2016-3-21>.
- Reisenzein, R. (2022). Erwartung-Wert-Theorien. In: M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erwartung-wert-theorien>.
- Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen*. Wochenschau.
- Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Luchterhand. <https://doi.org/10.25656/01:26174>.
- Rübner, M. & Höft, S. (2016). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: S. Kauffeld & D. Spurr (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 1-25). Springer Reference Psychologie. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_1-1.
- Sarasvathy, S. (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *The Academy of Management Review*, 26 (2), S. 243-263. <https://doi.org/10.2307/259121>.
- Sarasvathy, S. (2009). *Effectuation. Elements of entrepreneurial expertise*. Edward Elgar Publishing.
- Schächterle, A. & Schuh, T. (2017). Welches Smartphone hol ich mir? Die Kaufentscheidung zwischen Bauchgefühl und Verstand. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2017/4, S. 14-21.
- Schein, E. & Schein, P. (2018). *Organisationskultur und Leadership*. Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800656608>.
- Scheunpflug, A. (2008). Schulleitung und die Knappheit von Zeit – gesellschaftliche und anthropologische Perspektiven. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 52-66). Schneider Verlag Hohengehren.

- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J. & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem „Portraits Value Questionnaire“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 38(4), S. 261-275. <http://dx.doi.org/10.1024/0044-3514.38.4.261>.
- Seifried, J., Rausch, A., Kögler, K., Brandt, S., Eigenmann, R., Schley, T., Siegfried, C., Egloffstein, M., Küster, J., Wuttke, E., Sembill, D., Martens, T. & Wolf, K. (2016). Problemlösekompetenz angehender Industriekaufleute – Konzeption des Messinstruments und ausgewählte empirische Befunde (DomPL-IK). In: F. Oser & M. Landenberger (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 119-138). wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004436w>.
- Shaked, H. & Schechter, C. (2019). Exploring systems thinking in school principals' decision-making. *International Journal of Leadership in Education*, 22 (5), S. 573-596. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481533>.
- Shapiro, J. P. & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (4th edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773339>.
- Simon, B. (2013). *Wenn rechts links ist und links rechts. Paradoxienmanagement in Familie, Wirtschaft und Politik*. Carl-Auer.
- Simon, H. A. (1955). *Das Verwaltungshandeln. Eine Untersuchung der Entscheidungsvorgänge in Behörden und privaten Unternehmen. Mit einem Vorwort von Chester J. Barnard*. Verwaltung und Wirtschaft (12.) Kohlhammer.
- Simon, H. A. (1997). *Models of bounded rationality: Empirically grounded economic reason*, Vol. 3, MIT press.
- Stangl, W. (2023). Antinomien in der Schule. In: *Pädagogik-News*. <https://paedagogik-news.stangl.eu/antinomien-in-der-schule>.
- Stravakou, P. A., Lozga, E. C. & Melissopoulos, S. (2018). The influence of values on educational administration: The School Principals' perspective. *International Journal of Education and Research*, 6 (4), S. 147-160. <https://www.ijern.com/journal/2018/April-2018/12.pdf>.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School effectiveness and school improvement*, 26(4), S. 499-523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>.
- Terhart, H. E. (1997). Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In: J. Wisinger & H.S. Rosenbusch (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln (Schulleiterhandbuch 83, S. 7-20)*. Oldenbourg.
- Turpin, M. & Marais, M. (2004). Decision-making: Theory and practice. *ORION*, 20 (2), S. 143-160. <http://doi.org/10.5784/20-2-12>.
- Voegtlin, C. (2014). What does it mean to be responsible? Addressing the missing responsibility dimension in ethical leadership research. *Leadership*, 12, S. 581-608. <https://doi.org/10.1177/1742715015578936>.
- Vollmer, G. (1987). Paradoxien und Antinomien. Stolpersteine auf dem Weg zur Wahrheit. Festvortrag gehalten am 27. November 1987 in Gießen anlässlich der Akademischen Jahresfeier der Justus-Liebig-Universität (gekürzte Fassung). In: *Gießener Universitätsblätter*, 222, S. 53-62. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9685/>.

- Warwas, J. (2012). Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Springer VS.
- Warwas, J. (2017). Schulleitung als „Herzensangelegenheit“. Zur Bedeutung von Werten in der Führungsarbeit. In: P. Hellmüller (Hrsg.), Dokumentation der Interkantonalen Tagungen für Schulleiterinnen und Schulleiter (IKAS-Tagungen). <https://www.ikas-tagung.ch>.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2015). Managing the unexpected. Sustained performance in a complex world. 3. Edition. Wiley & Sons.
- Wendt, T. (2021). Paradoxe Möglichkeiten. Management, Führung und die Pädagogik der Organisation. In: U. Binder & F. Krönig (Hrsg.), Paradoxien (in) der Pädagogik (S. 300-312). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:28907>.
- Wense, I. von der (2022). Zwischen Reflexion und Dekonstruktion: Analyse organisationaler Entscheidungskommunikation am Beispiel redaktioneller Weblogs. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36786-2>.
- Weyland, M., Pallast, G. & Tiberius, V. (2022). Ökonomisches Denken fördern durch kognitiv aktivierende Aufgaben. In: Brahm, T., Iberer, U., Kärner T. & Weyland, T. (Hrsg.), Ökonomisches Denken lehren und lernen. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven (S. 25-48). wbv media. https://doi.org/10.3278/9783763973088_25.
- Wilbers, K. (2019). Wirtschaftsunterricht gestalten. 4. Auflage. epubli. <https://doi.org/10.25656/01:17949>.
- Witzleben, G. von (2022). Bauch, Herz und Kopf. Mehr Lösungskompetenz mit dem triadischen Prinzip. Auer-Verlag.
- Zech, R. (2022). Gelingendes Leben in einer unsicheren Welt. Ein ethischer Kompass. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zwack, J. & Zwack, M. (2016). Unentscheidbares entscheiden - Entscheidungsfindung im Führungsalltag. ManagerSeminare - das Weiterbildungsmagazin, 221, 68-74. https://www.managerseminare.de/ms_Artikel/Entscheidungsfindung-im-Fuehrungsalltag-Unentscheidbares-entscheiden,247288.