

**Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche
Unterstützungsbedürfnisse haben sie?**

Schwanenberg, Jasmin; Klein, Esther Dominique; Walpuski, Maik

In: SHIP Working Paper Reihe

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

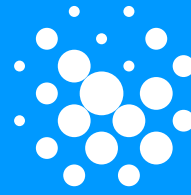
Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: <https://doi.org/10.17185/duepublico/47202>

URN: <urn:nbn:de:hbz:464-20181002-071554-1>

Link: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=47202>

Quelle: SHIP Working Paper Reihe No. 03, Oktober 2018



**schulleitungs
monitor**

Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie?

Ergebnisse aus dem Projekt *Schulleitungsmonitor*

**Jasmin Schwanenberg
Esther Dominique Klein
Maik Walpuski**

**SHIP Working Paper Reihe
No. 03**

Oktober 2018

Jasmin Schwanenberg
Esther Dominique Klein
Maik Walpuski

Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie?

Ergebnisse aus dem Projekt *Schulleitungsmonitor*

Reihe:

SHIP Working Paper Reihe, No. 03

Stand:

Oktober 2018

Herausgeber:

Schulentwicklung – Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP)
Arbeitsgruppe Bildungsforschung
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 2
45141 Essen

Zitation:

Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt *Schulleitungsmonitor*. *SHIP Working Paper Reihe, No. 03*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
DOI: 10.17185/dupublico/47202

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Schulleiterinnen und Schulleiter – zentrale Akteure der Schule	4
2.1	Veränderte Tätigkeitsbereiche und Anforderungen an Schulleitungen	5
2.2	Zeit, Belastung und Beanspruchung von Schulleiter/innen	6
2.3	Qualitätsentwicklung als Aufgabe von Schulleitung	7
2.4	Führungsverständnis im schulischen Kontext	8
3	Professionalisierung und Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern	9
3.1	Rahmenbedingungen – Angebot und Nachfrage	9
3.2	Wirkungen von Fortbildungsangeboten	11
3.3	Bedingungsfaktoren von Professionalisierungs- und Unterstützungsbedürfnissen	12
4	Projekt Schulleitungsmonitor	14
4.1	Anlage und Ziele des Projekts	14
4.2	Forschungsfragen	15
4.3	Stichprobe	16
4.4	Instrumente	17
4.5	Methodisches Vorgehen	21
5	Ergebnisse.....	21
5.1	Verpflichtende Qualifizierung der Schulleiter/innen	21
5.2	Fortbildungsteilnahme	23
5.3	Gründe für Fortbildungen	24
5.4	Wahrgenommener Erfolg in traditionellen und „neuen“ Tätigkeitsfeldern	24
5.5	Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse der Schulleitungen	29
5.6	Gegenüberstellung von Erfolgswahrnehmung und Fortbildungs- und Unterstützungs- bedürfnissen	35
5.7	Bevorzugte Unterstützungsformate	35
5.8	Individuelle, organisationale, standortspezifische und institutionelle Bedingungsfaktoren	37
5.9	Schwerpunkt Digitalisierung	42
6	Zusammenfassung und Diskussion	44
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	44
6.2	Diskussion der Befunde	47
6.3	Implikationen für die Gestaltung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten	48
6.4	Ausblick	50
7	Literatur	51

1 Einleitung

In Deutschland ist die Schulleitung in den letzten Jahrzehnten durch neue und komplexere Anforderungen an die Eigenverantwortlichkeit von Schule zu einem zentralen Akteur der Schulentwicklung geworden. Schulleiter/innen werden nicht mehr nur als eine Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben (Geißler & Brauckmann, 2015) wahrgenommen, sondern sie gelten als Führungspersonen und Gestalter der Organisation Schule (z. B. Ball, 2016; Berkemeyer, Berkemeyer & Meetz, 2015; Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2018; Huber, 2015; Schratz et al., 2016; Warwas, 2012). Allerdings nehmen sich Schulleiter/innen selbst häufig nicht als strategische Leitungsperson wahr, die managementbezogene Tätigkeiten ausübt (Wissinger, 2014). Die Bewältigung der vielfältigen Tätigkeiten – angefangen von der Verwaltung bis hin zur Qualitätsentwicklung – gilt als herausfordernd. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, und gleichermaßen Verwalter und Gestalter sein zu können, bedarf es einer wirksamen und nachhaltigen Professionalisierung von Schulleitungen. Entsprechende Unterstützungsangebote sollten sich, so vermehrt die Forderung, an den Bedarfen von Schulleitungen orientieren und Kontextbedingungen berücksichtigen (z. B. Böttcher, Wiesweg & Woitalla, 2015; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Huber, 2009).

Für die Konzeption adaptiver Unterstützungs- und Professionalisierungsangebote ist es daher wichtig zu wissen,

- a) mit welchen Herausforderungen Schulleitungen konfrontiert sind und inwieweit sie sich bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten als erfolgreich wahrnehmen sowie
- b) welche Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse bestehen.

Durch die systematische Erfassung dieser Informationen kann eine empirische Datengrundlage geschaffen werden, die es ermöglicht, Befunde für die Schulleiteraus- und -fortbildung bereitzustellen. Bisher gibt es zu diesen Bereichen allerdings kaum Untersuchungen.

Dieses Desiderat wird im Projekt *Schulleitungsmonitor* aufgegriffen, indem Unterstützungs- und Professionalisierungsbedürfnisse sowie deren Zusammenhang mit institutionellen, standortspezifischen, organisationalen und individuellen Bedingungsfaktoren sichtbar gemacht werden. Nachdem im Frühjahr 2018 die erste Erhebung in neun Bundesländern stattgefunden hat, werden in diesem Bericht die Ergebnisse präsentiert.

In Abschnitt 2 wird zunächst auf die Rolle, Bedeutung und Tätigkeitsfelder von Schulleiter/innen eingegangen, bevor in Abschnitt 3 konkret auf die Professionalisierung und Unterstützung von Schulleitungen fokussiert wird. Abschnitt 4 widmet sich der Anlage und den Zielen des *Schulleitungsmonitors* sowie der Beschreibung der Datengrundlage. Im darauffolgenden Abschnitt 5 werden schließlich die Ergebnisse der ersten Erhebung differenziert dargestellt, bevor dann in Abschnitt 6 die Zusammenfassung und Diskussion der Befunde erfolgt.

2 Schulleiterinnen und Schulleiter – zentrale Akteure der Schule

Schulleitungen üben eine Vielzahl an Tätigkeiten aus. Dazu gehört beispielsweise, administrative Vorgaben auf der Ebene der

Einzelschule umzusetzen. Der Schulleitung kommt hierbei die Funktion des Vermittlers zu (Hallinger, Taraseina & Miller, 1994;

Preuß, Brüsemeister & Wissinger, 2012; Rolff, 2009).

Zugleich trägt die Schulleitung die Verantwortung dafür, dass Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung von Vorgaben geschaffen werden (Hall & George, 1999).

Etwa seit den 1990er Jahren und infolge „neuer“ Steuerungsvorstellungen wird der Schulleitung in Deutschland zudem verstärkt Aufmerksamkeit mit Blick auf einen weiteren Tätigkeitsbereich zuteil. Neben der Verwaltung der Schule und der Aufrechterhaltung des Unterrichts sind Schulleitungen nun auch für die *Qualität* der Schule und für deren Weiterentwicklung zuständig (Schratz et al., 2016; Weitzel, 2015). Dadurch haben sich Befugnisse und Verantwortungsbereiche von Schulleitungen einerseits erweitert; sie erhalten mehr Gestaltungsmöglichkeiten und können in verschiedenen Bereichen autonomere Entscheidungen treffen. Gleichzeitig sind sie jedoch auf der anderen Seite gefordert, sich vermehrt an Outputkriterien zu orientieren und ihre Arbeit im Rahmen von externen Evaluationen überprüfen zu lassen (Schratz et al., 2016).

2.1 Veränderte Tätigkeitsbereiche und Anforderungen an Schulleitungen

Bis in die 1990er Jahre bestand die Aufgabe von Schulleiter/innen v. a. darin, behördliche Vorgaben umzusetzen und insbesondere ab den 1970er Jahren Verwaltungstätigkeiten nachzugehen (Schratz, 1998; Strittmatter, 1994). Ab den 1970er Jahren wurde in der – noch spärlichen – Schulleitungsliteratur vermehrt auf Führungsaufgaben von Schulleiter/innen verwiesen (z. B. Döring, 1978). Von Schulqualität und -entwicklung sprach man jedoch noch nicht. Dementsprechend stellt etwa Schratz (1998) fest, dass Schulleitungen insbesondere „gute[r] ‚Befehlsempfänger‘ und ‚weitergeber‘ mit dem Ziel einer reibungslosen Verwaltung der Schule“ (S. 93) sein mussten.

2.1.1 Zentrale Entwicklungslinien

Inzwischen ist diese Rollenbeschreibung

überholt. Als Schubkräfte für diese Veränderung lassen sich dabei nach heutigem Wissen unterschiedliche Stränge beschreiben.

Zum einen zeigte die Implementationsforschung, dass Reformen und Veränderungen, die von der Schulaufsicht beschlossen wurden, selten in den Schulen so umgesetzt wurden wie geplant (Gräsel & Parchmann, 2004). Eine Verlagerung der staatlichen Steuerung auf die Festlegung und Überprüfung von *Zielen* und eine Stärkung der schulischen Gestaltungsfreiheit der Einzelschule mit Blick auf die *Prozesse* sollten hier Abhilfe schaffen und den Schulen die Möglichkeit geben, effektiver auf ihre jeweiligen Kontextbedingungen reagieren zu können (vgl. im Überblick Berkemeyer, 2010). Der Schulleitung kam dabei eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung von Schulentwicklung zu; hier spielte sicherlich auch die Rezeption von Forschungsarbeiten zur Schulentwicklung und zur besonderen Bedeutung des Schulleitungshandelns aus den USA ab den 1990er Jahren eine Rolle (z. B. bei Philipp & Rolff, 1990).

Daneben lässt sich ab den 1990ern eine generelle Veränderung der Administration öffentlicher Einrichtungen feststellen (New Public Management (NPM); vgl. Hughes, 1998). In deren Kontext lässt sich international und auch in Deutschland der verstärkte Versuch beobachten, Schulen durch die Implementation von Managementinstrumenten zu verändern und effektiver zu machen. NPM hat damit ähnliche Ziele wie der zuvor skizzierte Schulentwicklungsansatz (Stärkung der Eigenverantwortung der Schule), begründet diese aber vor allem in einer mangelnden Effizienz. Um Schulen effizienter zu machen, wurden deshalb Instrumente eingeführt, mit denen die Qualität und „Produktivität“ von Schulen überprüft werden sollte, andererseits aber sah der Ansatz auch die Umgestaltung der Schulleiterrolle vom Verwalter zum Manager der Schule vor (Ball, 2016).

2.1.2 Alte und neue Tätigkeitsfelder

In der Folge dieser beiden Entwicklungslinien

nien sind die Tätigkeitsbereiche von Schulleiter/innen vielfältiger geworden, wobei sich hier aufgrund des Bildungs-föderalismus in Deutschland teilweise unterschiedliche Erwartungen und Vorgaben beobachten lassen. Im Rahmen des Projekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (SHaRP; Brauckmann, 2014) wurden diese neuen Tätigkeitsfelder in den verschiedenen Bundesländern beleuchtet und systematisch gebündelt. Dabei konnten insgesamt sieben Tätigkeitsbereiche von Schulleitungen differenziert werden (vgl. Abb.1).

Es wird deutlich, dass neben „traditionellen“ Schulleitungsaufgaben wie der Vertretung der Schule nach außen, schüler- und elternbezogener Arbeit und Verwaltungs- und Organisationsaufgaben in allen Bundesländern auch „neuere“ Aufgaben dazugekommen sind. Dazu gehören vor allem Tätigkeiten in den folgenden Bereichen:

- Organisationsführung und -entwicklung
- Unterrichtsbezogene Führungsarbeit
- Personalführung und -entwicklung

Deutlich wird hier, dass die Tätigkeitsbereiche von Schulleiter/innen nicht nur zugenommen haben – was die Frage aufwirft, inwiefern den Schulleiter/innen für ihre Tätigkeiten ausreichend Zeit zur Verfügung steht – sondern dass in den drei neuen Tätigkeitsbereichen eine Aufgabe zugrunde liegt, die bei der Verwaltungstätigkeit der „alten“ Schulleitung zwar nicht völlig unwichtig, aber dennoch weniger relevant ist: *die Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität*.

Diese beiden Aspekte – ausgeweitete Tätigkeitsfelder bei insgesamt nur geringfügig

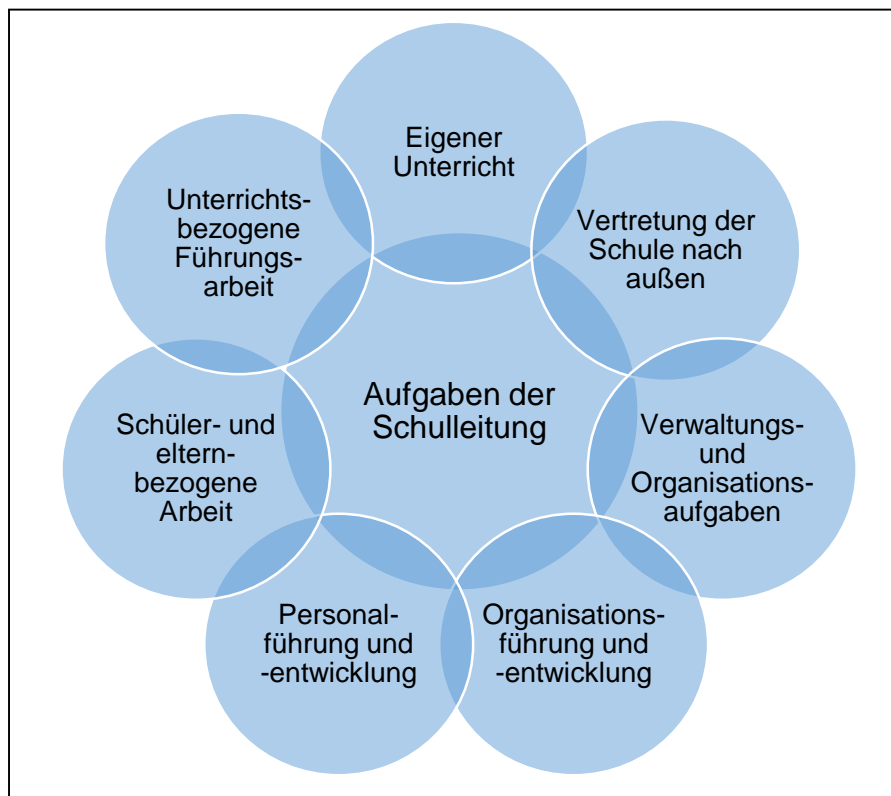


Abbildung 1: Tätigkeitsfelder von Schulleiter/innen
(in Anlehnung an Brauckmann, 2014)

veränderten zeitlichen Ressourcen sowie Schulleitungshandeln als Führung von Qualitätsentwicklung – stellen insofern besondere neue Herausforderungen an Schulleiter/innen dar und sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

2.2 Zeit, Belastung und Beanspruchung von Schulleiter/innen

Mit Blick auf den zeitlichen Aufwand für die Erledigung der verschiedenen Tätigkeiten zeigt sich, dass Schulleiter/innen in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern insgesamt ein hohes Lehrdeputat erfüllen (Wissinger, 2011). In der SHaRP-Studie gaben die teilnehmenden Schulleiter/innen an, im Schnitt 16,7 Stunden pro Woche für den eigenen Unterricht zu verwenden (Brauckmann & Herrmann, 2013).

Ebenfalls viel Zeit in Anspruch nehmen Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (ebd.), was sich auch in der Befragung von Berliner Schulleitungen in einer Studie von Thiel und Thillmann 2009 zeigt – allerdings

auch nicht zwingend ein neues Phänomen ist, wie Tätigkeitsanalysen aus den 1980er Jahren zeigen (Döring, 1980).

„Neuere“ Tätigkeiten wie Personalführung und -entwicklung sowie Organisationsführung und -entwicklung umfassen im Vergleich dazu weniger Zeitstunden pro Woche; in der SHaRP-Studie geben die Schulleiter/innen beispielsweise an, im Schnitt lediglich 3,1 Stunden pro Woche mit Personalführung und -entwicklung und 3,9 Stunden pro Woche mit Organisationsführung und -entwicklung zu verbringen (Brauckmann & Herrmann, 2013).

Erstaunlich ist, dass sich mit Blick auf die Belastung und Beanspruchung der Schulleiter/innen eine ganz andere Gewichtung ergibt. So gaben die Schulleiter/innen an, dass sie zwar relativ wenig Zeit für Organisationsführung und -entwicklung aufbringen, sich von dieser aber zugleich am stärksten beansprucht fühlen. Umgekehrt ist es mit Blick auf den eigenen Unterricht; dieser nimmt zwar im Schnitt mit Abstand die meiste Zeit ein, die Schulleiter/innen fühlen sich aber deutlich weniger beansprucht (Brauckmann & Herrmann, 2013).

Brauckmann und Herrmann (2013) schließen daraus, dass die Belastung und Beanspruchung nicht nur auf die dafür aufgewendete Zeit zurückzuführen ist, sondern

auch auf andere Faktoren. Hierzu könnte beispielsweise zählen, inwiefern sich die Schulleiter/innen in den verschiedenen Tätigkeiten sicher, erfolgreich und selbstwirksam fühlen. Durch die (teilweise) neuen Arbeitsschwerpunkte und die damit verbundenen umfangreichen Anforderungen ergeben sich für die Schulleiter/innen Situationen mit erhöhter Unsicherheit. Insofern dürften sich insbesondere hier vermehrt Qualifizierungs- und Unterstützungsbedürfnisse für Schulleitungen ergeben. So ist es auch wenig überraschend, dass Thiel und Thillmann (2009) darauf verweisen, dass Schulleiter/innen insbesondere bei neueren Tätigkeiten wie Schulentwicklung und Personalführung einen höheren Qualifikationsbedarf angeben.

2.3 Qualitätsentwicklung als Aufgabe von Schulleitung

Die erhöhte Unsicherheit dürfte zum einen mit den neuen Tätigkeitsfeldern zusammenhängen; zum anderen dürfte diese aber auch mit den Auswirkungen auf ihre Rolle und ihr Handeln verbunden sein. Schulleiter/innen waren früher *Primus inter Pares* (Geißler & Brauckmann, 2015), heute sollen sie die Verbesserung der Schule führen.

Grundsätzlich lässt sich Führung als eine Handlung in einem sozialen Kontext verste-

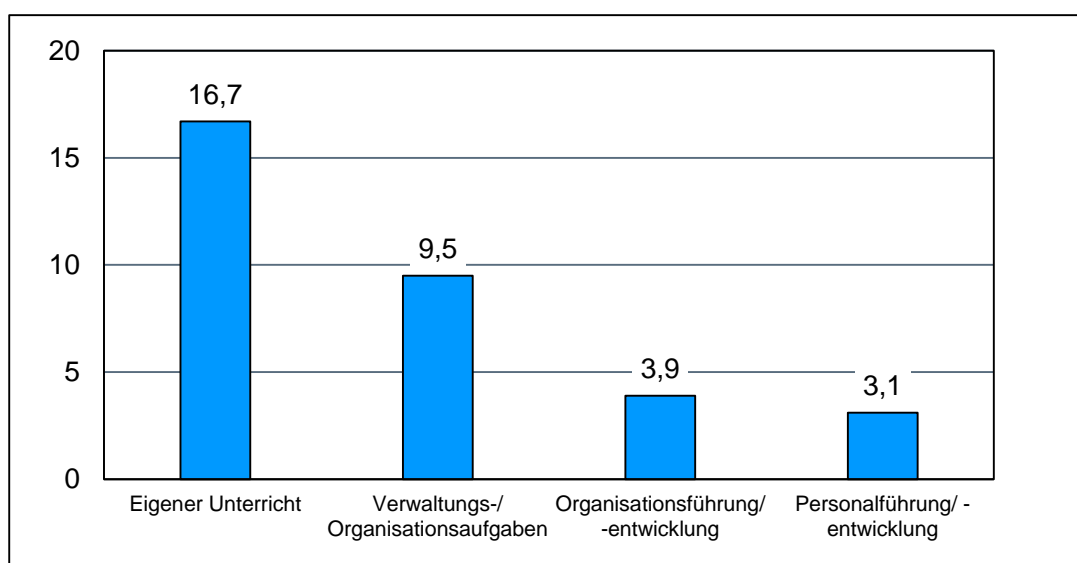


Abbildung 2: Durchschnittlicher zeitlicher Aufwand in Stunden pro Woche (SHaRP-Studie, adaptiert von Brauckmann & Herrmann, 2013, S. 185)

hen, die mit dem Ziel verbunden ist, gemeinsame Ziele zu erreichen. Dafür werden bestimmte Mittel oder Werkzeuge eingesetzt, wie etwa Kommunikation, Personalentwicklung sowie organisationale Strukturen, Normen und Werte (von Au, 2016).

Führung ist deshalb insbesondere mit Blick auf die *Qualitätsentwicklung* in Schule relevant. So zeigen empirische Studien, dass lernende Schulen nicht nur über sinnvolle Organisationsstrukturen und Strategien zur Qualitätskontrolle verfügen, sondern auch z. B. über eine gute Kooperationskultur, gemeinsame Ziele und geteilte Normen und Werte (z. B. Marks, Louis & Printy, 2000). Insbesondere für diese letzteren Aspekte ist die *Führung* der an Schule Beteiligten zentral (z. B. Bonsen, 2010; Brauckmann, 2014; Klein, 2018; Schratz et al., 2016).

Gleichwohl sehen sich nicht alle Schulleiter/innen auch als Führungspersonen. Dass sich immer noch ein Großteil der Schulleiter/innen als „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ oder allenfalls als Teamleiter wahrnimmt und Aspekten der zielbezogenen Führung vergleichsweise wenig Bedeutung zumisst, zeigt etwa eine Studie von Warwas (2012). Nur eine relativ kleine Gruppe der befragten Schulleiter/innen nahm sich in der Studie als „pädagogische Führungskraft“ wahr.

Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang noch ein weiterer Befund: Während die Gruppe der „pädagogischen Führungskräfte“ eine im Vergleich sehr hohe Selbstwirksamkeit mit Blick auf ihre Tätigkeit aufweist, haben insbesondere die Schulleiter/innen, die sich als „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ wahrnehmen, eine deutlich *geringere* Selbstwirksamkeit. Bei ihnen gehören zudem Entwicklungsaufgaben zu den am wenigsten präferierten Aufgabenfeldern (Warwas, 2012). Auch Befragungen von Lehrkräften weisen darauf hin, dass im pädagogisch-entwickelnden Bereich die geringsten Aktivitäten von Schulleiter/innen zu verzeichnen sind (Wagner, 2012).

Eine weitere Studie aus Baden-Württemberg zeigt, dass Schulleiter/innen vielfach

auch eine geringe Akzeptanz ihrer Führungstätigkeit, etwa mit Blick auf das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte, berichten (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012). Hier wird deutlich, dass Schulleitungen Führungspersonen im Kontext einer Organisation sind, in der die „Mitarbeiter/innen“ über eine hohe Autonomie mit Blick auf ihre Arbeit verfügen. Daraus ergeben sich spezifische Anforderungen an ihr Führungsverhalten.

2.4 Führungsverständnis im schulischen Kontext

Gegenüber Produktions- oder Dienstleistungsorganisationen sind Schulen dadurch gekennzeichnet, dass das Ziel ihrer Arbeit einen immateriellen Wert hat: die Bildung und Erziehung der nachfolgenden Generation. Für ihre Aufgabe benötigen die Beschäftigten ein hohes Maß an Spezialwissen, mit dessen Hilfe fallbasiert Problemlösungen entwickelt werden können; z. B. in jeweils „einzigartigen“ Unterrichtssituationen. Daraus ergibt sich eine eher egalitäre Struktur mit flachen Hierarchien. Lehrkräfte sind bei der konkreten Unterrichtsgestaltung autonom, lediglich das Ziel ihrer Arbeit und die Gestaltung von Materialien resultiert aus bürokratischen Vorgaben, die aber wiederum nicht von der Schulleitung festgelegt werden, sondern von der Schulaufsicht (Thiel, 2008). Dies hat auch Auswirkungen auf die Führung in Schulen, denn sie kann sich nicht auf formale bzw. hierarchische Strukturen der Durchsetzung stützen. Das Kollegium ist eine Organisation von Gleichen und Entscheidungen werden in der Regel kollektiv getroffen (Klatetzki, 2012). Führung in Schulen muss insofern stärker über die Beeinflussung der „Kultur“, der gemeinsamen Ziele, Normen und Werte der Lehrkräfte erfolgen (z. B. transformationale Führung, vgl. im Überblick Klein, 2018).

Verschiedene Studien aus Deutschland weisen entsprechend auf die Bedeutung des Schulleitungshandelns für zielorientiertes Arbeiten (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002), Innovationsbereitschaft des

Kollegiums (Feldhoff & Rolff, 2009) sowie Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden und Commitment (Gerick, 2014; Harazd, Gieske & Gerick, 2012) hin. Eine geringere Bedeutung lässt sich mit Blick auf die konkrete Gestaltung organisationaler Merkmale, wie z. B. Kooperations- und Partizipationsstrukturen sowie datengestützte Schulentwicklung beschreiben (Appius et al., 2012; Drossel & Eickelmann, 2013; Harazd & Drossel, 2011; Kronsfoth, Muslic, Graf & Kuper, 2018;

Muslic, 2017). Unterrichtsbezogene Führung findet insgesamt eher selten statt (Brauckmann, 2014; Brauckmann, Geißler, Feldhoff & Pashiardis, 2016; Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015), kann aber – wenngleich kontextabhängig – durchaus positive Wirkungen auf die Unterrichtsgestaltung entfalten (Pietsch, Lücken, Thonke, Klitsche & Musekamp, 2016; Pietsch & Tulowitzki, 2017).

3 Professionalisierung und Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern

Vor dem Hintergrund dieser neuen und strategisch ausgerichteten Tätigkeitsbereiche und der damit wichtigen Rolle der Schulleiter/innen kann einer wirksamen und nachhaltigen Professionalisierung von Schulleitungen eine entscheidende Rolle zukommen. Denn eine fundierte Vorbereitung auf das Amt der Schulleitung und damit eine hohe Professionalität sind für das Schulleitungshandeln relevant (Berkemeyer et al., 2015; Huber, 2015).

Mit der Forderung nach einer Professionalisierung der Schulleiter/innen ist die Frage verbunden, „ob die bisherigen Schulleiterqualifizierungsmaßnahmen noch den erweiterten Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter entsprechen“ (Brauckmann, 2014, S. 1). Um Anpassungen und Veränderungen vorzunehmen, stellt sich die Frage nach der konkreten inhaltlichen und methodischen Ausrichtung entsprechender Angebote. Es erscheint in diesem Zusammenhang unter anderem wichtig zu sein, den konkreten Bedarf von Schulleiter/innen zu kennen, um adaptive Angebote gestalten zu können (Böttcher et al., 2015).

Im Folgenden werden zunächst Rahmenbedingungen von Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten näher beleuchtet, bevor auf die Frage der Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen eingegangen wird.

3.1 Rahmenbedingungen – Angebot und Nachfrage

Die Maßnahmen und Angebote zur Professionalisierung von Schulleiter/innen sind in den deutschen Bundesländern aufgrund des Bildungsföderalismus nicht einheitlich geregelt. Es gibt zwar jeweils Vorgaben und (z. T. verbindliche) Programme zur Qualifizierung, diese sind jedoch teilweise organisatorisch, inhaltlich sowie methodisch unterschiedlich aufgestellt (Huber, 2015).¹

Bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung lässt sich dennoch grundsätzlich feststellen, dass die Bereiche der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung als zentrale Themen in den Qualifizierungsprogrammen der Bundesländer aufgegriffen werden. Auch Aspekte zu Recht und Verwaltung, Führung,

¹ Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf eine Sichtung und den Vergleich von Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme verschiedener Bundesländer.

Rollenverständnis und Kommunikation werden meist in Angeboten zur Schulleitungsqualifizierung berücksichtigt.

Neben Abweichungen in der inhaltlichen Ausrichtung der Professionalisierungsangebote variieren zudem der Umfang und die Verbindlichkeit der Qualifizierung. Im Hinblick auf die Professionalisierungsangebote für bereits aktive Schulleiter/innen lassen sich ebenfalls Unterschiede konstatieren. Für diese Gruppe sind Fortbildungen meist wenig verbindlich, so dass eine Teilnahme an entsprechenden Angeboten in der Regel auf Freiwilligkeit beruht.

Insgesamt wird also deutlich, dass es übergreifend keine einheitlichen Standards zur Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleiter/innen gibt, die in allen Bundesländern gelten. Vor dem Hintergrund des Bildungsföderalismus stellt sich an dieser Stelle aber auch die Frage, ob einheitliche Leitlinien überhaupt umsetzbar oder gar wünschenswert sind.

3.1.1 *Veränderte Vorgaben für die Qualifizierung von Schulleitungen*

Trotz der teilweise unterschiedlichen Professionalisierungsmaßnahmen in den einzelnen Bundesländern lässt sich feststellen, dass in den letzten Jahren die Forderung nach einer stärkeren Professionalisierung in der Fachliteratur deutlicher formuliert wurde (Berkemeyer et al., 2015; Brauckmann, 2014). Inzwischen wurden neue Ausrichtungen bestehender Qualifizierungsprogramme vorgenommen bzw. Veränderungen sind noch in Planung (Huber, 2015): Bis in die 2000er Jahre hinein fand die Vorbereitung auf das Amt der Schulleitung in den meisten Bundesländern in der Regel erst *nach* der entsprechenden Ernennung oder dem Amtsantritt statt. Qualifizierungsmaßnahmen, die auf die Rolle und Tätigkeiten vorbereiteten, gab es dagegen kaum (Huber, 2015).

Demgegenüber gibt es international, insbesondere in den USA oder in England, bereits eine längere Tradition in der vorbereitenden Qualifizierungspraxis. Ein ähnliches Vorgehen existiert inzwischen auch in den

meisten deutschen Bundesländern. Damit soll bereits vor der Amtsübernahme gewährleistet werden, dass die Schulleitungen über entsprechende Qualifikationen verfügen. Gleichzeitig ist dadurch die Möglichkeit gegeben, bereits im Vorfeld „geeignete“ Bewerber/innen für die Tätigkeit als Schulleiter/in auszuwählen. Darüber hinaus zeigen sich neue Entwicklungen auf dem Weg einer stärkeren Professionalisierung der Schulleitungsposition durch die Hochschulen, indem etwa eigene Schulmanagement-Studiengänge eingerichtet werden.

Es gibt also wahrnehmbare Bemühungen und konkrete Änderungen, um Professionalisierungsangebote an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen.

3.1.2 *Teilnahme und Anforderungen an Unterstützungsmaßnahmen*

Eng verknüpft mit der Frage nach den Professionalisierungsmaßnahmen ist die Frage danach, inwiefern Angebote von den Adressaten nachgefragt werden: An welchen Maßnahmen nehmen Schulleitungen teil und welche Angebote sind erforderlich?

Im Rahmen einer Online-Befragung in Nordrhein-Westfalen (Schuljahr 2012/ 2013) wurde beispielsweise festgestellt, dass es Optimierungspotenzial in der Abstimmung und Verzahnung von Fortbildungsmaßnahmen für Schulleiter/innen gab. Die staatlichen Unterstützungsmaßnahmen waren meist nicht systematisch an den Bedarfen und Bedürfnissen der Schulleitungen ausgerichtet. Die Autor/innen kommen zu dem Schluss, dass „eine Orientierung des Unterstützungsbereichs an den tatsächlichen Bedarfen der Schulen mehr als überfällig“ sei (Böttcher et al., 2015, S. 218). Dies gelte insbesondere angesichts der Tatsache, dass Schulleitungen in der Regel ein konkretes Bild dazu entwickelten, welche Unterstützung sie benötigten.

Auch im Rahmen der TALIS-Studie (Teaching and Learning International Survey) der OECD, die u. a. Merkmale des professionellen Handelns von Lehrkräften in 34 Ländern erhebt, wurde ein Fokus auf die

Schulleitungen gelegt. In Bezug auf deren Qualifizierung wurde in der Studie deutlich, dass über alle Länder hinweg nur ein Viertel der befragten Führungspersonen eine qualifizierende Ausbildung absolviert hatten. Hinsichtlich der Fortbildung werden Zeitmangel und geringe Anreize als Hauptgründe angeführt, um nicht an entsprechenden Maßnahmen teilzunehmen (OECD, 2014). An der Studie haben allerdings keine Schulen aus Deutschland teilgenommen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Entscheidungen über Fortbildungen eher zufällig getroffen werden, Schulleitungen aber gleichzeitig eine konkrete Vorstellung über bestehenden Unterstützungsbedarf haben. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Unterstützungsbedürfnisse systematisch zu erheben und Angebote auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen.

3.2 Wirkungen von Fortbildungsangeboten

Zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen für Schulleiter/innen gibt es national und international nur wenige Befunde (z. B. Davis, Darling-Hammond, LaPointe & Meyerson, 2005; Grant, 2003; Grissom & Harrington, 2010; Imboden, 2017; Jacob, Goddard, Kim, Miller & Goddard, 2015). Dies mag damit zusammenhängen, dass bislang ungeklärt ist, welche Merkmale eine gute und effektive Qualifizierung und Fortbildung von Schulleiter/innen kennzeichnen. Davis et al. (2005) fassen beispielsweise in einem Literaturreview zusammen, dass effektive Qualifizierungsprogramme

- auf empirische Erkenntnisse zurückgreifen,
- ein kohärentes Programm bereithalten,
- vielfältige Methoden anbieten sowie
- verschiedene Stakeholder berücksichtigen sollten.

Diese Auflistung lässt sich noch um weitere Aspekte ergänzen: Eine Kontext-, Praxis-, Aktivitäts- und Reflexionsorientierung sowie mehrphasige Modelle, die aufeinander aufbauen, können ebenfalls als Kennzeichen

gelingender Maßnahmen angeführt werden (Habeck, 2001; Huber, 2009).

3.2.1 Studien zu den Wirkungen von Fortbildungsangeboten

Aus den USA gibt es verschiedene Untersuchungen dazu, wie Schulleitungen Maßnahmen und Programme einschätzen und welche Unterstützung sie als hilfreich beurteilen.

Imboden (2017) etwa hat verschiedene Metastudien aus den USA zu den Auswirkungen von Leadership-Programmen, auch hinsichtlich messbarer Indikatoren, zusammengestellt. Dabei zeigt sich beispielsweise, dass Programme mit dem Fokus auf die Entwicklung von Führungskompetenzen positive Effekte, z. B. auf das Fachwissen, aufweisen (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Collins & Holton, 2004). Vor allem Interventionen, die Verhaltensänderungen von Schulleitungen zum Ziel haben, sind nach Avolio et al. (2009) als effektiv zu bezeichnen. Auch aktuelle Studien, überwiegend aus den USA, liefern Hinweise darauf, dass sich (bedarfsorientierte) Professionalisierungsangebote positiv auf Schulleitungen auswirken können (Goldring, Murphy, Elliott & Porter, 2007; Imboden, 2017; Jacob et al., 2015; Sutchter, Podolsky & Espinoza, 2017).

Insbesondere in einer Interventionsstudie aus Deutschland von Imboden (2017) sowie einer Evaluationsstudie aus den USA von Jacob et al. (2015) hat sich gezeigt, dass sich Schulleitungen nach einer Teilnahme an Fortbildungsprogrammen selbstwirksamer fühlten bzw. sich das berufliche Selbstverständnis positiv entwickelte und Schulleitungen sich insgesamt als effektivere Führungskräfte wahrnahmen. Konkret konnte Imboden (2017) zeigen, dass sich langfristig bezüglich der Nutzung von Daten für die Entwicklungs- und Fortbildungsplanung, einer innovativen Grundhaltung sowie der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam die größten positiven Veränderungen ergaben.

In der US-Studie wurde deutlich, dass Schulleiter/innen, die an einem Fortbildungsprogramm teilgenommen hatten, eine hö-

here Zusammenarbeit im Kollegium, ein besseres Schulklima und eine differenziertere Unterrichtspraxis in ihrer Schule berichteten als Schulleitungen, die an einem solchen Programm nicht teilgenommen hatten (Jacob et al., 2015). Schließlich zeigte sich langfristig ein weiterer positiver Einfluss in der Studie: In den teilnehmenden Schulen hatte sich nach drei Jahren der Anteil der Lehrkräfte sowie Schulleiter/innen, die die Schulen verließen, signifikant verringert.

Des Weiteren weisen Netzwerkstudien und Programme zur Entwicklung von Schulleiter/innen auf positive Wirkungen von bedarfsorientierten Mentoringstrukturen für Schulleitungen hin (z. B. Crow, 2005; Muijs, 2015).

3.2.2 Empirische Studien zu Professionalisierungsbedürfnissen

Insgesamt lassen die in Abschnitt 3.1 beschriebenen Befunde den Schluss zu, dass Angebote und Maßnahmen zur Professionalisierung bislang kaum systematisch an den tatsächlichen individuellen Bedürfnissen von Schulleiter/innen ausgerichtet sind. Vielmehr findet eine Orientierung an allgemeinen Aufgaben- und Rollenbeschreibungen statt. Empirische Befunde liefern jedoch Hinweise darauf, dass Professionalisierungsangebote insbesondere dann eine Wirkung entfalten können, wenn sie sich z. B. an individuellen Bedürfnissen von Schulleitungen orientieren (Darling-Hammond et al., 2007). Ein „one-size-fits-all“-Ansatz (ebd., S. 131) ist dagegen – insbesondere mit Blick auf die unterschiedlichen sozialen Lagen von Schulen und damit einhergehenden spezifischen Anforderungen und Bedürfnissen – weniger wirkungsvoll (Duncan, Range & Scherz, 2011). Es gilt also, die jeweiligen Kontexte, in denen Schulleitungshandeln erfolgt, und damit auch individuelle Bedarfssituationen stärker bei der Konzeption von Unterstützungsangeboten für Schulleitungen zu berücksichtigen (Huber, 2015; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Retna, 2015).

Eine der wenigen Studien, die Bedürfnisse von Schulleitungen in den Blick genommen

hat, ist die in Abschnitt 3.1.2 genannte Online-Befragung von Schulleitungen in NRW im Schuljahr 2012/13. Dabei zeigte sich, dass sich der Hauptfortbildungsbedarf der Schulleiter/innen im Bereich „Führung und Management“ (Personalführung und -entwicklung, Steuerung pädagogischer Prozesse, Organisation und Verwaltung in der Schule) ergibt. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt eine Befragung an hessischen Schulen aus dem Jahr 2011. Demnach sahen die befragten Schulleiter/innen bei Tätigkeiten der Organisationsentwicklung das höchste Unterstützungsbedürfnis und wünschten sich insbesondere Fortbildungen als Form der Unterstützung (Böttcher et al., 2015).

Die Befunde verdeutlichen damit noch einmal die Relevanz effektiv gestalteter und bedürfnisorientierter Professionalisierungsangebote. Zur Konzeption solcher Maßnahmen sind belastbare Daten und damit weitere Analysen nötig, „um festzustellen, wo die gegenwärtigen Bedürfnisse von schon länger amtierenden Schulleiter/innen bzw. von sich bewerbenden und neu ernannten Schulleitern liegen“ (Huber, 2009, S. 20). Um zudem adaptive Angebote für Schulleiter/innen machen zu können, werden empirische Befunde zu den Bedingungsfaktoren dieser Unterstützungsbedürfnisse benötigt.

3.3 Bedingungsfaktoren von Professionalisierungs- und Unterstützungsbedürfnissen

Die Bedingungsfaktoren lassen sich auf verschiedenen Ebenen verorten: Neben individuellen Motivlagen können Faktoren auf der Meso- und Makroebene von Schule die Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse von Schulleiter/innen beeinflussen (Pashardis & Brauckmann, 2009; Warwas, 2012; vgl. Abb. 3). Es kann damit zwischen individuellen, organisationalen, standortspezifischen

schen sowie institutionellen Rahmenbedingungen differenziert werden.

3.3.1 Individuelle Faktoren

Mit Blick auf die Individualebene wurde bereits skizziert, dass Schulleiter/innen auf unterschiedlichen Wegen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Je nach Bundesland gibt es variierende Schwerpunkte in der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen. Neben Unterschieden in der Aus- und Fortbildung können personale und motivationale Merkmale, wie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Arbeitszufriedenheit oder auch die Rollenwahrnehmung, ausschlaggebend dafür sein, wie Schulleiter/innen ihre Arbeitssituation einschätzen, wie erfolgreich sie sich wahrnehmen und welche Fortbildungsbedürfnisse sich daraus ergeben (Hohberg, 2015; Huber & Hiltmann, 2011; Warwas, 2012).

3.3.2 Organisationale Faktoren

Die unterschiedlichen Anforderungen, die an

eine Führungskraft gestellt werden, lassen sich auch mit Bedingungen auf der organisationalen Ebene in Verbindung bringen. Das Schulleitungshandeln hat Auswirkungen auf das Handeln bzw. die Überzeugungen von Lehrkräften (Feldhoff & Rolff, 2009), wird zugleich aber auch von den Rahmenbedingungen in der Schule beeinflusst (Hallinger & Heck, 2010; Muijs, 2011). Es besteht somit ein reziprokes und dynamisches Verhältnis (Bonsen, 2016). Daraus lässt sich ableiten, dass Unterstützungs- und Professionalisierungsbedürfnisse von Schulleiter/innen beispielsweise mit der Größe des Kollegiums, den Leitungsstrukturen in der Schule, der Innovationsbereitschaft des Kollegiums oder auch mit dem wahrgenommenen Schulklima zusammenhängen (vgl. Abb. 3):

„So kommt etwa dem Aufbau von Arbeitsstrukturen in großen Schulen eine stärkere Bedeutung zu als in kleinen Schulen. Gezielte Personalentwicklung ist in Schulen mit einem hohen Anteil an Lehrkräften, die fachfremd unterrichten von besonderer Bedeutung und die Rolle der Schulleitung

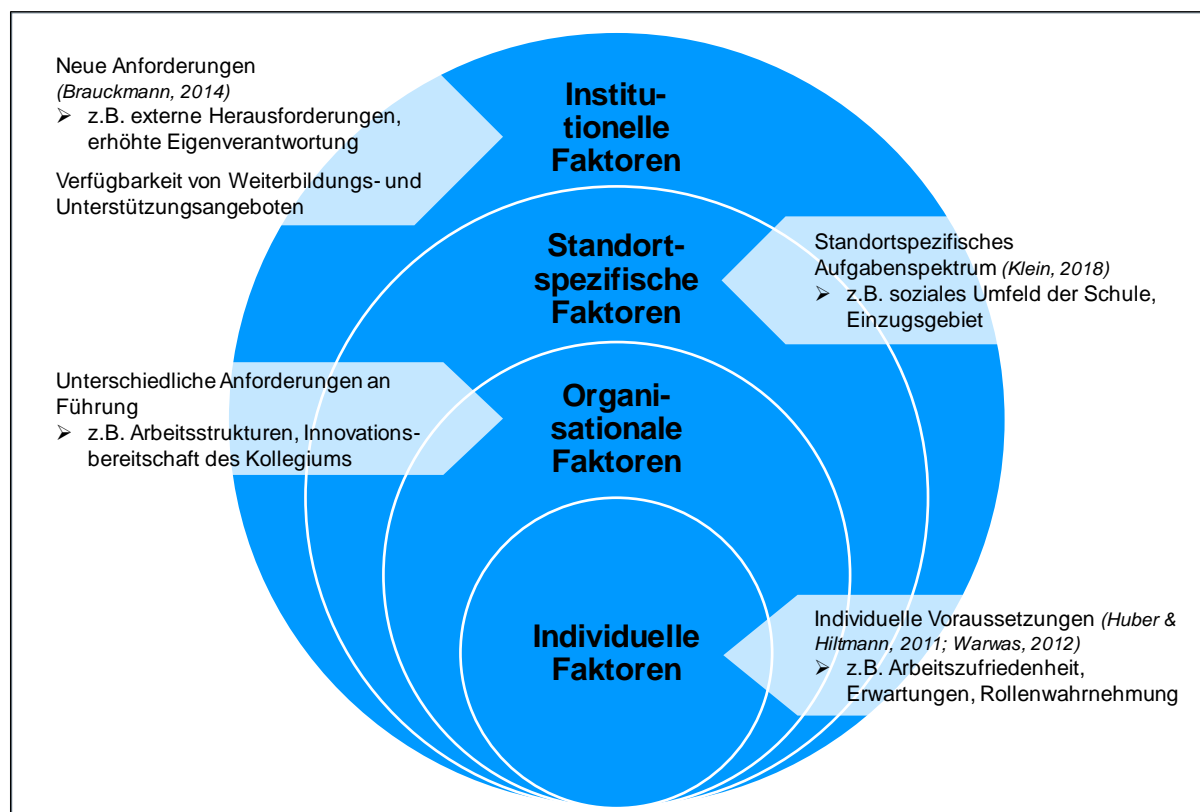


Abbildung 3: Bedingungsfaktoren für Unterstützungsbedürfnisse von Schulleiter/innen

in der Schulprogrammarbeit dürfte je nach Führungsverständnis der Schulleitung, der Partizipationsbereitschaft des Kollegiums oder der spezifischen Schulkultur insgesamt variieren“ (Brauckmann, 2014, S. 4).

3.3.3 *Standortspezifische Faktoren*

Des Weiteren haben standortspezifische Faktoren einen Einfluss darauf, mit welchen Herausforderungen Schulleitungen konfrontiert sind und welche Ansprüche an ihr Handeln gestellt werden (Klein, 2018; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Schülerzahl und -zusammensetzung sowie das strukturelle und soziale Umfeld der Schule wesentliche Bedingungen. Durch diese externen und strukturellen Faktoren können sich unterschiedliche Anforderungen an Führung ergeben, die wiederum adaptive Unterstützungsmaßnahmen erforderlich machen.

3.3.4 *Institutionelle Faktoren*

Auf der institutionellen Ebene schließlich stellt sich die Frage, wieviel Gestaltungsfreiheit Schulleitungen haben (bzw. wie diese von den Schulleitungen wahrgenommen werden), mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert sind oder welche Formen der externen Evaluation und Rechenschaftslegung bestehen (vgl. Abb. 3). Hieraus ergeben sich ebenfalls divergierende Anforderungen an das Handeln und die Verantwortung von Schulleitungen, beispielsweise mit

Blick auf die Vertretung der Schule gegenüber der Schulaufsicht und die Gestaltung von Entwicklungsprozessen (Weitzel, 2015). Darüber hinaus kann die Verfügbarkeit von Unterstützungsangeboten ebenfalls ein Einflussfaktor für Fortbildungsbedürfnisse sein.

Es lässt sich an dieser Stelle nochmals hervorheben, dass sowohl national als auch international eine Forderung nach einer stärkeren Orientierung an den tatsächlichen Bedürfnissen von Schulleiter/innen bei der Gestaltung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten besteht (Böttcher et al., 2015; Brauckmann, 2014; Darling-Hammond et al., 2007; Duncan & Stock, 2010; Huber, 2009; Inman, 2009). Bislang liegen allerdings kaum Untersuchungen zu individuellen Professionalisierungsbedürfnissen von Schulleiter/innen vor (Grissom & Harrington, 2010; Spillane, Healey & Parise, 2009).

Um Fortbildungs- und Unterstützungsangebote, die den spezifischen Bedürfnissen von Schulleiter/innen gerecht werden, gestalten zu können, müssen zunächst empirisch fundierte Kenntnisse über die Bedürfnisse von Schulleitungen und deren Zusammenhang mit individuellen, standortspezifischen und systemischen Bedingungen vorliegen. Diese existieren bislang aber für den deutschen Kontext noch nicht. An dieses Desiderat knüpft das Projekt *Schulleitungsmonitor* an.

4 Projekt Schulleitungsmonitor

Im Fokus des Forschungsprojektes *Schulleitungsmonitor* steht die Frage, wie erfolgreich sich Schulleiter/innen in der Erfüllung ihrer traditionellen und „neuen“ Tätigkeiten fühlen und welche Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse sie in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern haben.

4.1 Anlage und Ziele des Projekts

Der *Schulleitungsmonitor* wird an der Universität Duisburg-Essen durch die Arbeitsgruppe Bildungsforschung und das Interdisziplinäre Zentrum für Bildungsforschung durchgeführt. Gefördert wird das Projekt

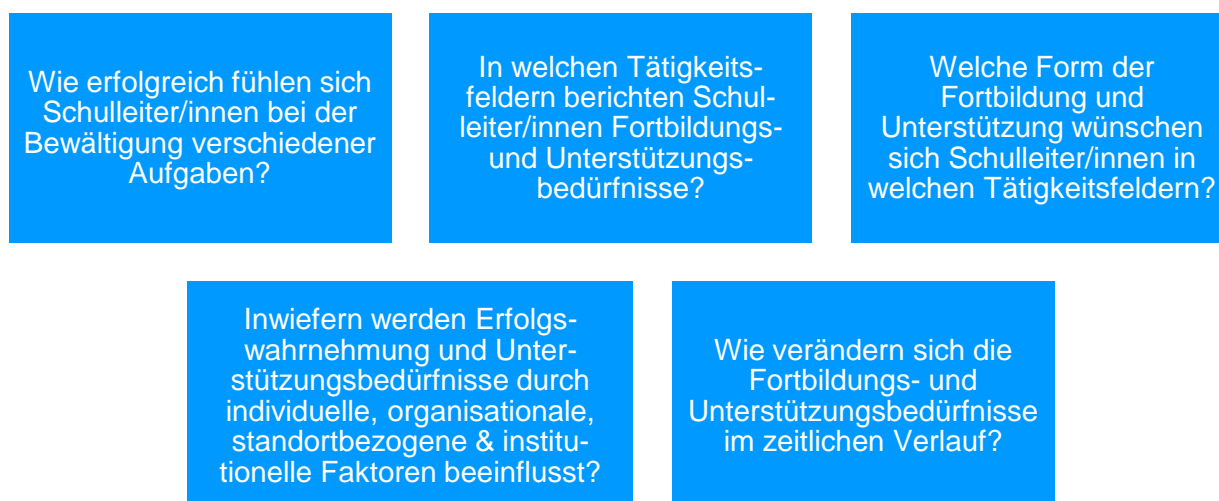


Abbildung 4: Forschungsfragen des Schulleitungsmonitors

durch die Wübben Stiftung. Im Rahmen der dreijährigen Laufzeit (2017 bis 2020) mit zwei Messzeitpunkten (2018 und 2020) sollen die Unterstützungs- und Professionalisierungsbedürfnisse von Schulleiter/innen empirisch beschrieben und ihre Bedingungen auf systemischer, lokaler und individueller Ebene analysiert werden. Ziel ist es, ein Instrument zu entwickeln, mit dem die Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse sowie deren Zusammenhang mit institutionellen, standortspezifischen, organisationalen und individuellen Bedingungsfaktoren sichtbar gemacht und über einen längeren Zeitraum verfolgt werden können. Hierüber sollen Aussagen über die wahrgenommenen Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse der Schulleiter/innen in der Breite getroffen werden können.

Die Daten sollen vor allem in der Praxis der Schulleiteraus- und -fortbildung nutzbar gemacht werden. An die Ergebnisse können die Bundesländer hinsichtlich ihrer Ausrichtung entsprechender Fortbildungs-, Beratungs- und Coaching-Angebote insbesondere für die so zentrale Gruppe der Schulleiter/innen anknüpfen.

4.2 Forschungsfragen

Wie in den vorhergehenden Abschnitten dargestellt, gibt es bislang wenige empirisch

fundierte Erkenntnisse zu der Frage, wie erfolgreich sich Schulleitungen mit divergierenden Ausbildungshintergründen und Standortbedingungen bei der Ausführung traditioneller und "neuer" Tätigkeiten fühlen, welche Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse sie haben und inwieweit diese mit institutionellen, standortspezifischen, organisationalen sowie individuellen Bedingungsfaktoren zusammenhängen. Zudem differenzieren bisherige Analysen beispielsweise nicht zwischen verschiedenen Tätigkeiten. Der *Schulleitungsmonitor* greift dieses Desiderat auf und fragt nach dem wahrgenommenen Erfolg von Schulleitungen sowie ihrem Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis in konkreten Tätigkeitsfeldern. Zudem stellt sich die Frage, wie wahrgenommener Erfolg und die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse durch verschiedene Bedingungsfaktoren beeinflusst werden, wie sie sich über die Zeit verändern, und welche Fortbildungs- und Unterstützungsformate sich Schulleitungen wünschen (siehe Abb. 4).

Der *Schulleitungsmonitor* erhebt dabei keine anlassbezogenen Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse (z. B. mit Blick auf die Beschulung von neu zugewanderten Schüler/innen), sondern fragt nach den grundsätzlichen Tätigkeitsfeldern von Schulleiter/innen. Zudem hat der *Schulleitungsmonitor* zu jedem Befragungszeitpunkt einen

thematischen Schwerpunkt, bei dem die Unterstützungsbefürfnisse in einem klar abgegrenzten inhaltlichen Bereich erfragt werden. In der Befragung 2018 ist dieser Schwerpunkt das Thema *Digitalisierung*.

4.3 Stichprobe

Die erste Befragung im Projekt *Schulleitungsmonitor* fand im April/ Mai 2018 online statt und wurde in neun Bundesländern durchgeführt.² Dabei wurden sowohl Flächenländer als auch Stadtstaaten in die Analyse mit einbezogen: Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

Es wurden alle Schulleiter/innen an allgemeinbildenden Schulen zu einer Teilnahme an der Befragung eingeladen ($N = 12.511$).³ Insgesamt haben sich 1.471 Schulleitungsmitglieder (88,9 % Schulleiter/innen, 7,9 % stellvertretende Schulleiter/innen, 3,2 % Mitglieder der erweiterten Schulleitung und komm. Schulleiter/innen) beteiligt, sodass der Rücklauf bei etwa 12 Prozent liegt.⁴ In den nachfolgenden Analysen werden ausschließlich Angaben von Schulleiter/innen sowie stellvertretenden Schulleiter/innen berücksichtigt ($n = 1323$).

Schulform

Die Befragten leiteten zu 63,5 % Grundschulen, zu 12,5 % Gymnasien, zu 11,3 % integrierte Gesamtschulen, zu 7,0 % Realschulen, zu 3,2 % Schulen mit mehreren Bildungsgängen (mit und ohne gymnasiale Oberstufe) sowie zu 2,5 % Hauptschulen.

Geschlecht

Die Stichprobe setzte sich aus 69,0 % weib-

lichen und 31,0 % männlichen Teilnehmer/innen zusammen. Schulleiterinnen sind in der Stichprobe damit überrepräsentiert, was sich auf den hohen Anteil an Grundschulen zurückführen lässt; von den teilnehmenden Grundschulleitungen sind 81,1 % weiblich. Im Vergleich dazu ist der Anteil der Schulleiter an Gymnasien höher (56,3 %) als der der Schulleiterinnen.

Alter und Arbeitserfahrung

Von den teilnehmenden Schulleitungen sind 9,6 % jünger als 40 Jahre, 37,0 % sind zwischen 41 und 50 Jahre, 39,2 % zwischen 51 und 60 Jahre und 14,1 % sind über 60 Jahre.

Knapp mehr als die Hälfte der Befragten (52,4 %) übt das Amt der (stellvertretenden) Schulleitung seit bis zu 10 Jahren aus. Davon sind 24,9 % der Befragten seit fünf Jahren und weniger als Schulleiter/in tätig. Eine längere Schulleitungserfahrung, 16 Jahre und mehr, weisen 22,4 % der Befragten auf.

Wöchentliche Arbeitszeit

Die Schulleitungen arbeiten nach eigenen Angaben durchschnittlich 50,5 Stunden inklusive eigenem Unterricht. Letzterer nimmt im Schnitt 9,9 Stunden pro Woche ein, wobei hier erhebliche Schwankungen sowohl zwischen Schulleiter/innen und stellvertretenden Schulleiter/innen als auch zwischen den verschiedenen Schulformen bestehen. Während Schulleiter/innen im Durchschnitt wöchentlich 9,6 Stunden unterrichten, geben stellvertretende Schulleiter/innen eine wöchentliche Unterrichtszeit von durchschnittlich 13,0 Stunden an.

Differenziert nach Schulform lassen sich für die wöchentliche Unterrichtszeit von Schulleitungen folgende Unterschiede feststellen:

- Grundschule: 11,0 Stunden

² Auf eine Unterscheidung nach Bundesländern wird in diesem Bericht verzichtet. Die teilnehmenden Bundesländer erhalten jedoch konkrete bundeslandspezifische Analysen für die eigene Arbeit.

³ Die Schulleiter/innen konnten den Zugang zur Befragung an Mitglieder ihres Schulleitungsteams weitergeben.

⁴ Ein Abgleich der Stichprobe mit Daten der amtlichen Statistik zur Grundgesamtheit der Schulleiter/innen konnte – mit Ausnahme der Schulform – aufgrund fehlender flächendeckender Informationen nicht vorgenommen werden. Aus diesem Grund kann eine Prüfung auf Repräsentativität nicht erfolgen.

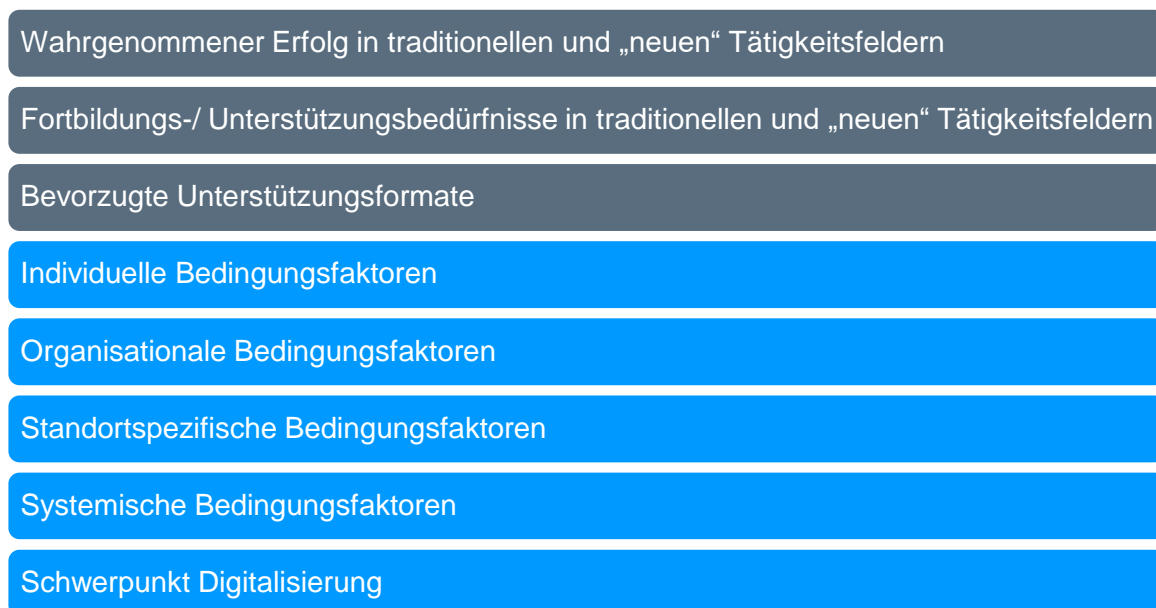


Abbildung 5: Dimensionen des Fragebogens

- Gymnasium: 6,1 Stunden
- Integrierte Gesamtschule: 8,0 Stunden
- Realschule: 9,3 Stunden
- Schule mit mehreren Bildungsgängen: 9,9 Stunden
- Hauptschule: 8,3 Stunden.

4.4 Instrumente

Um Antworten auf die beschriebenen Forschungsfragen zu erhalten, wurde im Rahmen der Panel-Studie eine standardisierte Online-Befragung der Schulleitungen in neun Bundesländern durchgeführt. Die verschiedenen im Fragebogen erhobenen Inhaltsbereiche sind in Abbildung 5 dargestellt.

Neben einführenden Angaben zur Person und zur Schule umfasst der Fragebogen die folgenden zentralen Bereiche.

4.4.1 Abhängige Variablen

Wahrgenommener Erfolg in traditionellen und „neuen“ Tätigkeitsfeldern

Um der Frage nachzugehen, wie erfolgreich

sich die Schulleitungen bei der Erfüllung ihrer Tätigkeiten wahrnehmen, wurden die in Abschnitt 2.1.2 beschriebenen Tätigkeitsfelder aufgegriffen:

- schülerbezogene Arbeit,
- elternbezogene Arbeit,
- Verwaltungs- und Organisationsaufgaben,
- Vertretung der Schule nach außen,
- Personalführung/ -entwicklung,
- Organisationsführung/ -entwicklung, sowie
- unterrichtsbezogene Führungsarbeit.

Zudem wurde das Tätigkeitsfeld „Umsetzung von Instrumenten neuer Steuerung“ ergänzt. Die einzelnen Tätigkeitsfelder sind in jeweils drei bis sechs konkrete Tätigkeiten operationalisiert (Herrmann & Brauckmann, 2013). Die Schulleitungen wurden gebeten, ihren wahrgenommenen Erfolg in den einzelnen Tätigkeiten auf einer vierstufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; 5 = gehört nicht zu meinen Aufgaben) einzuschätzen. Die Skalen zur Abbildung des wahrgenommenen Erfolgs in den acht Tätigkeitsfeldern sind insgesamt als reliabel zu bezeichnen.⁵

⁵ Trotz geringer α -Werte werden die Skalen unterrichtsbezogene Führung und schülerbezogene Arbeit aus inhaltlichen Gründen verwendet.

Tabelle 1: Operationalisierung des wahrgenommenen Erfolgs in traditionellen und „neuen“ Tätigkeitsfeldern

Skala	Item-anzahl	Beispielitems (In meiner Schule gelingt es mir sehr gut, ...)	n	Cronbachs Alpha
Schülerbezogene Arbeit*	3	Disziplinarmaßnahmen bei den Schüler/innen durchzusetzen.	1003	.57
Elternbezogene Arbeit*	4	Eltern individuell zu beraten (z. B. Schullaufbahnberatung).	1103	.63
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben*	6	schulrechtliche Vorgaben umzusetzen.	1005	.78
Vertretung der Schule nach außen*	5	die Schule in der Öffentlichkeit zu vertreten (z. B. Schulwettbewerbe, Diskussionsrunden).	1030	.73
Personalführung und -entwicklung*	4	die Lehrkräfte didaktisch bzw. pädagogisch zu beraten.	1098	.66
Organisationsführung und -entwicklung*	6	ein Ziel/ eine Vision für die Schule zu entwickeln bzw. zu kommunizieren.	1119	.81
Unterrichtsbezogene Führungsarbeit*	4	die Entwicklung unterrichtlicher Innovationen anzuleiten.	1106	.55
Umsetzung von Steuerungsinstrumenten*	5	die externe Evaluation vor- und nachzubereiten.	838	.77

Anm.: Antwortformat: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

* Quelle: SHaRP-Studie (Brauckmann, 2014) und eigene Entwicklung orientiert an Nature of School Leadership Questionnaire (Leithwood et al., 2006)

Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse in traditionellen und „neuen“ Tätigkeitsfeldern

Anschließend wurden die Schulleitungen gefragt, wie hoch sie den eigenen Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf mit Blick auf ihre verschiedenen Tätigkeitsfelder einschätzen (1 = *sehr gering* bis 4 = *sehr hoch*). Dabei wurden die gleichen Items zur Beschreibung der Tätigkeitsfelder herangezogen wie beim wahrgenommenen Erfolg. Auch in Bezug auf die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse sind die acht Skalen konsistent (vgl. Tab. 2).

Bevorzugte Unterstützungsformate

Um die bevorzugten Unterstützungsformate zu erheben, wurden die Schulleitungen gefragt: „Wenn Sie die freie Wahl hätten, welche Formate würden Sie nutzen, um für die einzelnen Aufgabenbereiche Unterstützung/

Fortbildung zu erhalten?“. Zu den verschiedenen Tätigkeitsbereichen standen neun Formate (z. B. „Lehrgänge und Seminare staatlicher Anbieter“) zur Verfügung (eigene Entwicklung).

4.4.2 Bedingungsfaktoren

Schließlich sollten noch relevante Bedingungsfaktoren, die einen Einfluss auf den wahrgenommenen Erfolg sowie die Unterstützungsbedürfnisse haben können, erhoben werden.

Individuelle Bedingungsfaktoren: Aus- und Fortbildungshintergrund

Die Teilnehmenden wurden zunächst gefragt, ob es für sie eine *verpflichtende Qualifizierung* zur Vorbereitung auf die Schulleitungstätigkeit gab (Herrmann & Brauckmann, 2013). Wurde diese Frage bejaht, so konnten die Schulleitungen nachfolgend

Tabelle 2: Operationalisierung der Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse in traditionellen und „neuen“ Tätigkeitsfeldern

Skala	Item-anzahl	Beispielitems	n	Cronbachs Alpha
Schülerbezogene Arbeit*	3	Durchsetzung von Disziplinarmaßnahmen bei den Schüler/innen	1212	.77
Elternbezogene Arbeit*	4	Individuelle Beratung von Eltern	1207	.77
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben*	6	Umsetzung von Rechts-/ Verwaltungsvorschriften	1055	.88
Vertretung der Schule nach außen*	5	Vertretung der Schule in der Öffentlichkeit	1062	.85
Personalführung und -entwicklung*	4	Didaktische bzw. pädagogische Beratung der Lehrkräfte	1132	.70
Organisationsführung und -entwicklung*	6	Entwicklung und Kommunikation eines Ziels/ einer Vision für die Schule	1109	.88
Unterrichtsbezogene Führungsarbeit*	4	Unterrichtliche Innovationen planen und umsetzen	1110	.70
Umsetzung von Steuerungsinstrumenten*	5	Vor- und Nachbereitung externer Evaluationen	928	.86

Anm.: Antwortformat: 1 = sehr gering, 2 = eher gering, 3 = eher hoch, 4 = sehr hoch.

* Quelle: SHaRP-Studie (Brauckmann, 2014) und eigene Entwicklung orientiert an Nature of School Leadership Questionnaire (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2006)

über die Inhalte und den Zeitpunkt der verpflichtenden Qualifizierung Auskunft geben (OECD, 2014).

Zur Erfassung des *individuellen Fortbildungsverhaltens* wurden die Befragten gebeten, auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = *gar nicht* bis 5 = *einmal pro Woche oder häufiger*) anzugeben, zu welchen der bereits skizzierten Tätigkeitsfelder sie in den letzten 12 Monaten Fortbildungen besucht hatten (eigene Entwicklung).

Ein weiterer Analysebereich umfasst die *Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen*. Die Schulleitungen konnten insgesamt sechs Items (z. B. „persönliches Interesse“ oder „neue Aufgaben durch bildungspolitische Reformen“) einschätzen und angeben, wie wichtig diese für ihre Entscheidung gewesen waren (1 = *unwichtig* bis 4 = *sehr wichtig*; eigene Entwicklung).

Individuelle Bedingungsfaktoren: Überzeugungen und Einstellungen

Die *allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) wurde mit neun Items gemessen ($\alpha = .83$). Auf einer vierstufigen Skala (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*; $M = 3,03$) konnten die Befragten Items wie „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“ einschätzen.

Der *Arbeitszufriedenheit* (Enzmann & Kleiber, 1989) liegen sechs Items zugrunde ($\alpha = .78$), z. B. „Mein Beruf macht mir Spaß“. Auch hier wurde eine vierstufige Skala (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*; $M = 3,28$) verwendet.

Zudem wurden folgende Merkmale auf individueller Ebene berücksichtigt: *Geschlecht*, *Schulleitungserfahrung* (in Jahren) und die *wöchentliche Unterrichtszeit*.

Externe lokale Bedingungsfaktoren

Als standortspezifische Faktoren wurden der *Sozialraum*, der *Schulstandort* sowie die *Konkurrenzsituation* berücksichtigt. Um den *Sozialraum* abzubilden, konnten die Schulleitungen zwischen drei Beschreibungen ihres Einzugsgebietes wählen:

- „privilegierter Sozialraum, geringer Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Familien mit hohen ökonomischen Ressourcen“,
- „weniger privilegierter Sozialraum, mittlerer Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Familien mit durchschnittlichen ökonomischen Ressourcen“ sowie
- „benachteiligter Sozialraum, hoher Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Familien mit geringen ökonomischen Ressourcen“ (eigene Entwicklung).

Im Hinblick auf den *Schulstandort* standen vier Antworten zur Auswahl: „*Dorf* (weniger als 3.000 Einwohner)“, „*Ortschaft* (3.000 bis 15.000 Einwohner)“, „*Stadt* (15.000 bis 100.000 Einwohner)“ und „*Großstadt* (mehr als 100.000 Einwohner)“ (Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014).

Die Konkurrenzsituation wurde erfasst, indem danach gefragt wurde, ob es *keine, eine oder zwei bzw. mehrere weitere Schulen mit einem ähnlichen Unterrichtsangebot* in der Gegend gibt (Hertel et al., 2014).

Organisationale Bedingungsfaktoren

Zur Abbildung des *Schulklimas* (OECD, 2017) wurden die Schulleitungen gefragt, wie sehr das Lernen von Schüler/innen durch die Schüler/innen selbst oder durch die Lehrkräfte an der Schule beeinträchtigt wird (z. B. „Schülerinnen und Schüler fehlen im Unterricht“; $\alpha = .77$). Die Einschätzung erfolgte mit den Abstufungen 1 = *sehr* bis 4 = *gar nicht* ($M = 2,94$).

Die *Innovationsbereitschaft des Kollegiums* (Quellenberg, 2009) als organisationaler Faktor wurde mittels sechs Items auf einer vierstufigen Skala (z. B. „Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.“; $\alpha = .89$; $M = 2,83$) dargestellt.

Mit 13 Items wurde zudem der *wahrgenommene Entwicklungsbedarf* der eigenen Schule erfasst (eigene Entwicklung, orientiert am Referenzrahmen Schulqualität des Landes Nordrhein-Westfalen⁶). Dabei kann zwischen drei Subdimensionen differenziert werden: schülerbezogener (vier Items, z. B. fachliche Leistungen der Schüler), interner (drei Items, z. B. Kooperation der Lehrkräfte) sowie externer Entwicklungsbedarf (zwei Items, z. B. Kooperation mit dem schulischen Umfeld). Die Einschätzungen erfolgten auf einer Skala von 1 = *sehr niedrig* bis 4 = *sehr hoch* ($\alpha_{\text{schüler}} = .63$; $M = 2,45$; $\alpha_{\text{intern}} = .62$; $M = 2,56$; $\alpha_{\text{extern}} = .75$; $M = 2,21$).

Weitere Prädiktoren auf organisationaler Ebene sind die *Anzahl der Schüler/innen*, die *Größe des Kollegiums* sowie *Existenz eines Schulleitungsteams* (ja/nein) und einer *Steuergruppe* (ja/nein).

Systemische Faktoren

Als Bedingungsfaktor auf der systemischen Ebene wurden zudem die *externen Herausforderungen* (Ditton, 2001; Warwas, 2012; Eigenentwicklung) mittels einer vierstufigen Zustimmungsskala abgefragt (z. B. „Der Umfang der Bürokratie- und Verwaltungsarbeit ist zu hoch“, $\alpha = .77$; $M = 3,07$).

4.4.3 Schwerpunkt Digitalisierung

Um die Herausforderungen an das Schulleitungshandeln auch thematisch zu verorten, wurde der Bereich Digitalisierung berücksichtigt. Die Schulleitungen wurden hier nach den Herausforderungen und Schwierigkeiten, die beim Lehren und Lernen mit digitalen Medien bestehen, gefragt (Bertels-

⁶ Vgl. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/referenzrahmen/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf

mann Stiftung, 2017; eigene Entwicklung). Die Einschätzung erfolgte zu 13 Items mit einem vierstufigen Antwortformat (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*). Es konnten drei Subdimensionen eruiert werden:

- Infrastrukturelle Herausforderungen (fünf Items, z. B. „es fehlt eine professionelle Betreuung der digitalen Infrastruktur“; $\alpha = .80$),
- Pädagogische/ didaktische Herausforderungen, (vier Items; z. B. „es fehlt ein pädagogisches Konzept zum Einsatz digitaler Medien; $\alpha = .67$) sowie
- Herausforderungen mit Blick auf Kompetenzen und Einstellungen (drei Items; z. B. „Lehrkräften fehlt es an Medienkompetenz“; $\alpha = .63$).

4.5 Methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Querschnitt können Rahmenbedingungen, der wahrgenommene Erfolg sowie die Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse der Schulleitungen beschrieben werden. Zudem kann der Zusammenhang zwischen den Bedingungsfaktoren

und dem wahrgenommenen Erfolg bzw. den Unterstützungsbedürfnissen analysiert werden. Es werden zum einen Mittelwertvergleiche, t-Tests und Varianzanalysen⁷ vorgenommen, um gruppenspezifische Unterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen Erfolgs und der Bedürfnisse zu untersuchen.

Zum anderen werden Zusammenhangs- sowie Regressionsanalysen durchgeführt, um den Einfluss der beschriebenen Prädiktoren auf den wahrgenommenen Erfolg und die Unterstützungsbedürfnisse analysieren zu können. Die Analysen wurden mit dem Programm SPSS Version 25.0 durchgeführt. Fehlende Werte wurden ausgeschlossen.

Die Verteilung der Schulformen in der Stichprobe kommt der Verteilung in der Gesamtpopulation zwar nahe, entspricht ihr aber nicht vollständig; Hauptschulen beispielsweise sind unterrepräsentiert. Um eine möglichst genaue Annäherung an die tatsächliche Verteilung zu erreichen, wurde in den Analysen deshalb eine Gewichtung nach Schulformen vorgenommen.

5 Ergebnisse

5.1 Verpflichtende Qualifizierung der Schulleiter/innen

Insgesamt geben nur 49,6 % der Schulleiter/innen⁸ an, dass sie entweder vor oder nach Amtsantritt an einer verpflichtenden Qualifizierung für die Schulleitungstätigkeit teilgenommen haben. Gut die Hälfte der Teilnehmer/innen hat demnach *keine* verpflichtende Qualifizierung vor oder während der Tätigkeit als Schulleiter/in erhalten.

Diejenigen Schulleiter/innen, die eine verpflichtende Qualifizierung angegeben hatten, sollten zudem einschätzen, inwieweit

diese Qualifizierungsmaßnahmen verschiedene Tätigkeitsfelder abgedeckt haben (vgl. Abb. 6). Es wird deutlich, dass die Tätigkeitsfelder der Personalführung und -entwicklung sowie der Organisationsführung und -entwicklung am häufigsten genannt werden. Inhalte zu den Tätigkeitsfeldern Elternarbeit, Vertretung der Schule nach außen und schülerbezogene Arbeit waren seltener Bestandteil der verpflichtenden Qualifizierung. Gleichzeitig lassen sich schulformspezifische Unterschiede ausmachen.

⁷ Bei Varianzhomogenität wird als Post-Hoc-Test auf den Tukey HSD-Test zurückgegriffen. Bei heterogenen Varianzen, wird als Post-Hoc-Test der Games-Howell-Test verwendet.

⁸ Angaben von stellvertretenden Schulleiter/innen wurden hierbei nicht berücksichtigt.

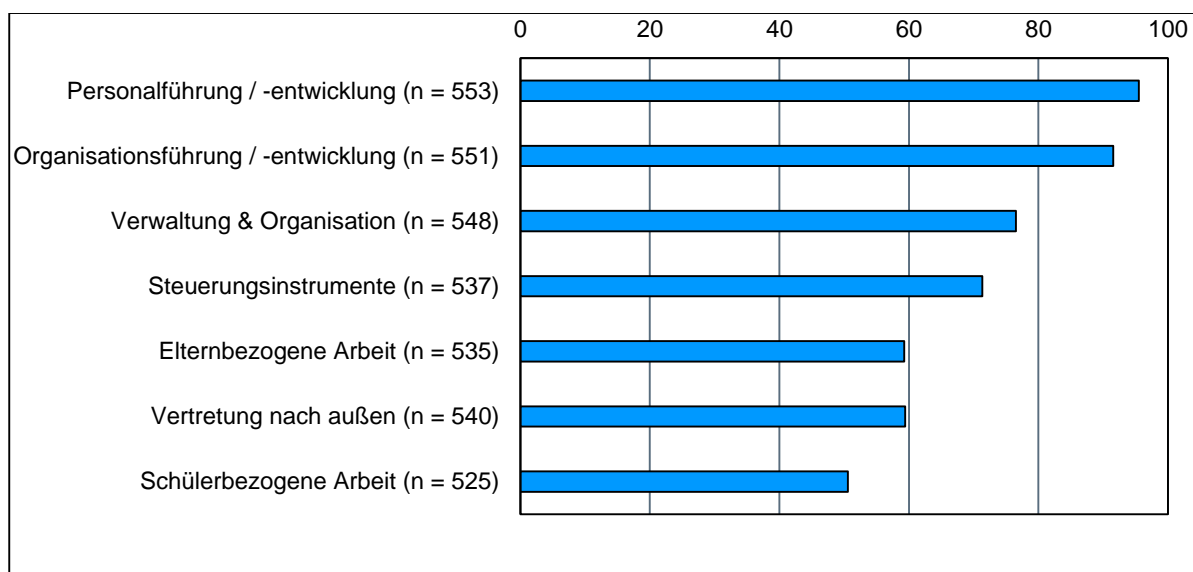


Abbildung 6: Anteil der Schulleiter/innen, die angeben, dass die Inhalte Teil der verpflichtenden Schulleiterqualifizierung waren (Angaben in %)

Dies gilt insbesondere für die Verwaltung und Organisation: 81,0 % der Schulleiter/innen an Gymnasien geben an, dass sie dazu eine verpflichtende Qualifizierung besucht haben, während dies nur auf 61,4 % der Schulleitungen an Realschulen zutrifft. Zudem geben Schulleiter/innen an Gymnasien in höherem Umfang an, dass Inhalte zu Steuerungsinstrumenten verpflichtend waren, als Schulleiter/innen an Hauptschulen. Ein umgekehrtes Bild ergibt sich für Maßnahmen zur schülerbezogenen Arbeit.

Ein detaillierterer Blick auf die Antworten der Befragten zeigt, dass die Qualifizierungsmaßnahmen in den Tätigkeitsfeldern Personal- und Organisationsentwicklung, Verwaltung sowie Umsetzung von Steuerungsmaßnahmen vor allem *nach* der Übernahme der Position der Schulleitung erfolgten. Verpflichtende Maßnahmen zur eltern- und schülerbezogenen Arbeit fanden tendenziell eher vor der Amtsübernahme statt.

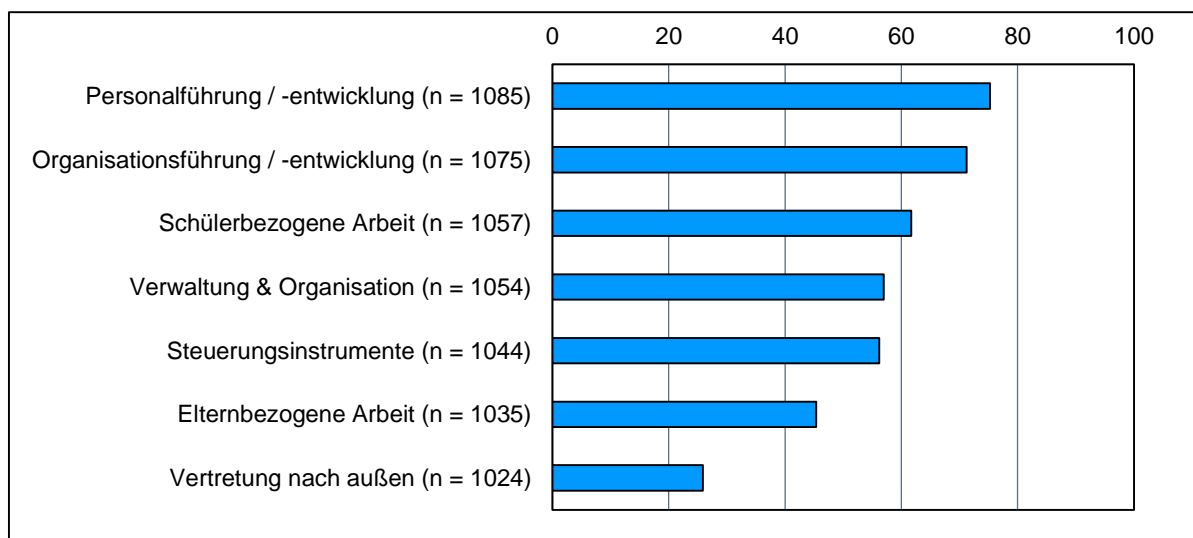


Abbildung 7: Anteil der Schulleiter/innen, die angeben, in den letzten 12 Monaten Fortbildungen mit diesen Inhalten besucht zu haben (Angaben in %)

5.2 Fortbildungsteilnahme

Neben der *Ausbildung* der Schulleiter/innen wurde auch ihre Teilnahme an *Fortbildungen* in den letzten 12 Monaten abgefragt (vgl. Abb. 7)⁹. Die Schulleiter/innen konnten hierzu auf einer fünfstufigen Skala (1 = *gar nicht* bis 5 = *einmal pro Woche oder häufiger*) ihre Teilnahmefrequenz angeben.

Insgesamt wird deutlich, dass in erster Linie Fortbildungen zu Personalführung und -entwicklung (75,2 %) sowie Organisationsführung und -entwicklung (71,2 %) besucht wurden. Die Mehrheit der Befragten gab dabei an, eine entsprechende Fortbildung 1 bis 2 Mal während der letzten 12 Monate besucht zu haben.

Fortbildungen zur elternbezogenen Arbeit und der Vertretung der Schule nach außen wurden in einem deutlich geringeren Maße durch die Schulleiter/innen in Anspruch genommen (45,4 % und 25,9 %).

Tabelle 3 illustriert zusätzlich, wieviel Prozent der Schulleiter/innen der unterschiedlichen Schulformen angaben, in den letzten 12 Monaten an Fortbildungen zu den verschiedenen Tätigkeitsfeldern teilgenommen zu haben. Es zeigt sich, dass Fortbildungen

zu den Themen Personal- und Organisationsführung und -entwicklung sowie Verwaltung und Organisation am häufigsten von Schulleiter/innen an integrierten Gesamtschulen wahrgenommen wurden.

Im Vergleich dazu haben Schulleiter/innen an Hauptschulen am seltensten zu den genannten Tätigkeitsfeldern an Fortbildungen teilgenommen. Des Weiteren wird deutlich, dass Fortbildungen zur schülerbezogenen Arbeit und der Umsetzung von Steuerungsinstrumenten insbesondere von Schulleiter/innen, die eine Schule mit mehreren Bildungsgängen leiten, berücksichtigt wurden. An Gymnasien standen Fortbildungen zur Personal- und Organisationsführung im Fokus, während vergleichsweise seltener Angebote zur eltern- und schülerbezogenen Arbeit genutzt wurden. Über alle Tätigkeitsfelder hinweg haben Schulleiter/innen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen durchschnittlich am häufigsten Fortbildungen besucht, während der durchschnittliche Anteil bei Schulleiter/innen an Hauptschulen am geringsten ist.

Tabelle 3: Anteil der Schulleiter/innen, die angeben, in den letzten 12 Monaten Fortbildungen mit diesen Inhalten besucht zu haben, nach Schulform

	Schüler- bezogene Arbeit	Eltern- bezogene Arbeit	Verwaltung und Organisation	Vertretung der Schule nach außen	Personal- führung/ -entwicklung	Organisati- onsführung/ -entwicklung	Steuerungs- instrumente
GS	67,6	50,2	58,1	24,8	74,8	69,1	54,6
HS	63,9	38,4	39,8	12,5	58,1	60,2	43,4
RS	50,0	38,3	46,3	29,4	76,5	76,7	49,4
GY	43,2	32,5	57,5	28,0	79,2	77,3	60,9
IGS	48,0	40,0	71,8	35,3	84,3	81,3	69,2
SMBG	77,8	51,9	57,1	39,3	80,6	69,0	75,9

Anm.: Angaben in %

GS = Grundschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, IGS = Integrierte Gesamtschule, SMBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen (mit und ohne gymnasiale Oberstufe)

⁹ Angaben von stellvertretenden Schulleiter/innen wurden hierbei nicht berücksichtigt.

5.3 Gründe für Fortbildungen

Eng verknüpft mit der Fortbildungsteilnahme, ist die Frage, welche Gründe für den Besuch der Angebote eine Rolle spielten. Jeweils mehr als zwei Drittel der Schulleiter/innen gaben an, dass die folgenden Aspekte wichtige Gründe für die Teilnahme an einer Fortbildung waren (Antwortmöglichkeiten „*eher wichtig*“ und „*sehr wichtig*“ zusammengefasst):

- Neue Aufgaben durch Veränderungen in der eigenen Schule oder im schulischen Umfeld (87,0 %),
- persönliches Interesse (87,0 %),
- Erweiterung des professionellen Netzwerks (77,1 %),
- Lebenslanges Lernen/ Verbesserung der Allgemeinbildung (71,5 %) sowie
- neue Aufgaben durch bildungspolitische Reformen (68,6 %).

Vergleichsweise weniger relevant für eine Fortbildungsteilnahme erscheint die Vereinbarkeit mit der Arbeitszeit („*eher wichtig*“ und „*sehr wichtig*“ = 53,6 %).

5.4 Wahrgenommener Erfolg in traditionellen und „neuen“ Tätigkeitsfeldern

Einen Schwerpunkt des *Schulleitungsmonitors* bildet die Frage nach dem Umgang mit Herausforderungen des Schulleitungshandelns. Um hierüber Aussagen treffen zu können, wurden die Schulleiter/innen zunächst gefragt, wie erfolgreich sie sich bei der Umsetzung einzelner Tätigkeiten fühlen.¹⁰ In Abbildung 8 sind die Mittelwerte der einzelnen Tätigkeitsfelder abgetragen. Insgesamt wird über alle Bereiche hinweg deutlich, dass die befragten Schulleitungen der Meinung sind, dass sie bei der Umsetzung der verschiedenen Tätigkeiten erfolgreich sind.¹¹

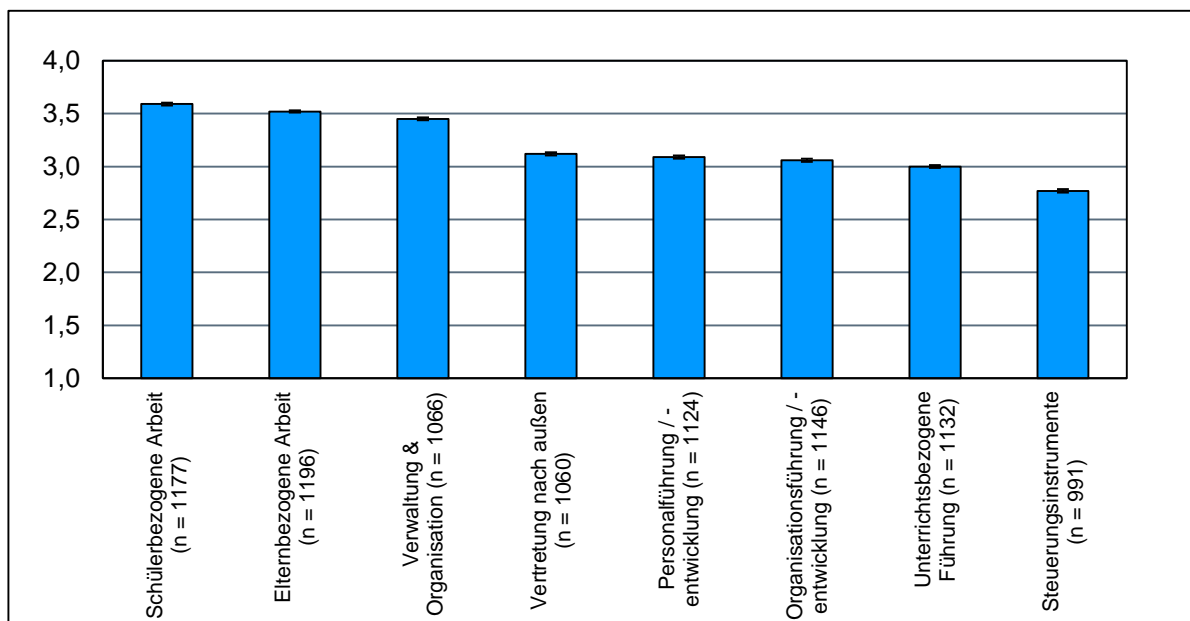


Abbildung 8: Wahrgenommener Erfolg in den Tätigkeitsfeldern
(Mittelwert und Standardfehler)

Anm.: Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

¹⁰ Es wurden Angaben von Schulleiter/innen und stellvertretenden Schulleiter/innen berücksichtigt.

¹¹ Für die Skalenbildung ausgeschlossen, aber als Antwortmöglichkeit im Fragebogen enthalten ist die Kategorie „gehört nicht zu meinen Aufgaben“. Hier

lassen sich drei Tätigkeiten nennen, die Schulleitungen teilweise nicht als ihre Aufgabe wahrnehmen: Schüler/innen individuell zu beraten (15,3 %), Eltern individuell zu beraten (9,2 %) sowie einen schulischen Fortbildungsplan aufzustellen (5,9 %).

5.4.1 Tätigkeitsfelder, in denen sich Schulleiter/innen besonders erfolgreich fühlen

Insbesondere bei der schülerbezogenen Arbeit ($M = 3,59$; $SD = 0,46$), der elternbezogenen Arbeit ($M = 3,52$; $SD = 0,39$) sowie bei Verwaltungs- und Organisationsaufgaben ($M = 3,45$; $SD = 0,43$) schätzen sich die Schulleitungen als erfolgreich ein.

Allerdings lohnt es sich, einen differenzierteren Blick auf die Einzelitems bzw. die dahinter verborgenen konkreten Tätigkeiten zu werfen: Bezüglich der Elternarbeit zeigt sich z. B., dass sich die Schulleitungen insgesamt zwar sehr erfolgreich fühlen, sich aber im Einzelnen weniger erfolgreich darin fühlen, *Eltern für ein Engagement in der Schule zu gewinnen* ($M = 3,11$; $SD = 0,72$). Im Tätigkeitsfeld Organisation und Verwaltung fühlen sich die Schulleiter/innen ebenfalls insgesamt sehr erfolgreich; wenn es konkret um das *Führen des Berichtswesens* (wie Protokolle, Jahresberichte, Stellungnahmen) geht, fühlen sie sich aber im Vergleich etwas weniger erfolgreich ($M = 3,13$; $SD = 0,75$).

5.4.2 Tätigkeitsfelder, in denen sich Schulleiter/innen weniger erfolgreich fühlen

Insgesamt fühlen sich die Schulleitungen in allen Tätigkeitsfeldern erfolgreich; dennoch gibt es Bereiche, in denen sie sich im Vergleich weniger erfolgreich fühlen, als in anderen. Wird der Fokus wieder auf die Skalenebene gelegt, so lässt sich feststellen, dass Tätigkeiten, die für die Schulleitungen als vergleichsweise *neue* Schwerpunkte ihrer Arbeit gelten, als etwas weniger erfolgreich wahrgenommen werden. Dazu gehören Vertretung der Schule nach außen ($M = 3,12$; $SD = 0,51$), Personalführung und -entwicklung ($M = 3,09$; $SD = 0,49$), Organisationsführung und -entwicklung ($M = 3,06$; $SD = 0,43$), unterrichtsbezogene Führungsarbeit ($M = 3,00$; $SD = 0,46$) sowie die Umsetzung von Steuerungsinstrumenten ($M = 2,77$; $SD = 0,54$).

In diesen Bereichen lassen sich wiederum konkrete Tätigkeiten benennen, in deren Ausübung sich Schulleitungen weniger erfolgreich fühlen (vgl. Abb. 9). Hierzu wurde ein Blick auf den Anteil der Schulleiter/innen geworfen, die angegeben haben, dass sie sich in den entsprechenden Tätigkeiten eher

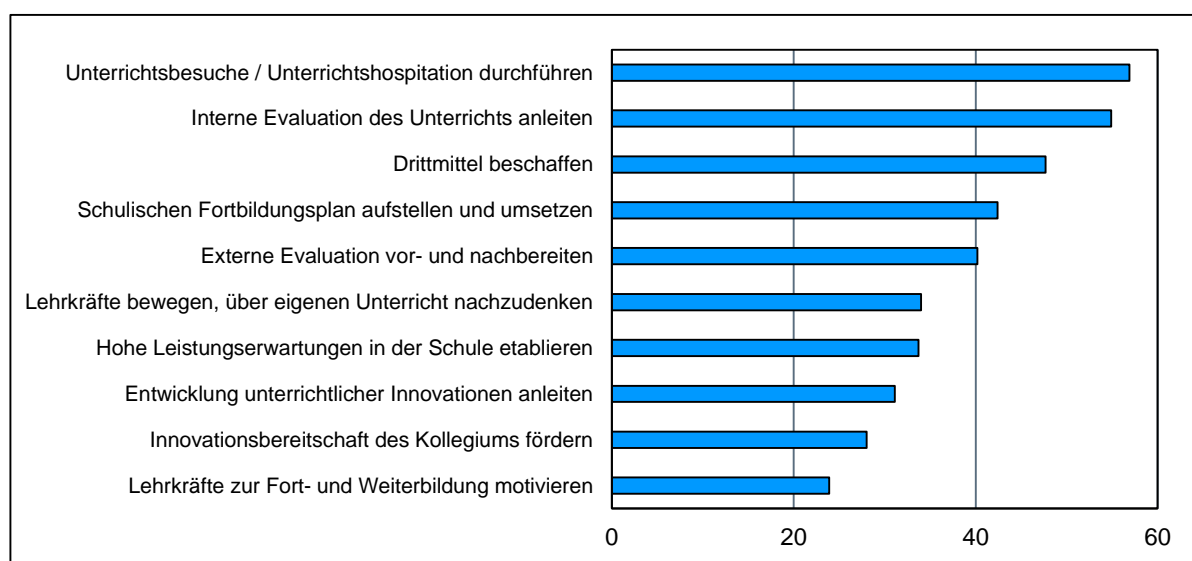


Abbildung 9: Anteil an Schulleiter/innen, die sich (eher) nicht erfolgreich in verschiedenen Tätigkeiten wahrnehmen (in %)

nicht oder gar nicht erfolgreich fühlen (Antwortmöglichkeiten *trifft eher nicht zu* und *trifft nicht zu*).

Hinsichtlich der Personalführung und -entwicklung nehmen sich die Schulleitungen insbesondere dann weniger erfolgreich wahr, wenn es darum geht, Lehrkräfte zur Fort- und Weiterbildung zu motivieren (23,9 %) und Lehrkräfte zu bewegen, über ihren eigenen Unterricht nachzudenken (34,0 %). Die Förderung der Innovationsbereitschaft des Kollegiums sowie die Etablierung hoher Leistungserwartungen in der Schule sind zwei Tätigkeiten, die zur Organisationsführung und -entwicklung zählen und von 28,0 % bzw. 33,7 % der Befragten als weniger erfolgreich eingestuft werden. In Bezug auf die unterrichtsbezogene Führungsarbeit geben 31,1 % der Schulleitungen an, dass die Entwicklung unterrichtlicher Innovationen (eher) nicht erfolgreich ist. Bei der Durchführung von Unterrichtsbesuchen/ kollegialen Unterrichtshospitationen gilt dies für 56,9 % der Befragten. Im Tätigkeitsfeld Umsetzung von Steuerungsinstrumenten ist die Anleitung interner Evaluation (54,9 %), die Aufstellung und Umsetzung eines schulischen Fortbildungsplans (42,4 %) sowie die Vor- und Nachbereitung externer Evaluationen (40,2 %) nach Einschätzung der Schulleitungen weniger erfolgreich. Der letzte Bereich, der in den Blick genommen werden soll, ist der der Vertretung der Schule nach außen. Hier ist die Beschaffung von Drittmitteln eine Tätigkeit, in der sich die Schulleitungen vergleichsweise weniger erfolgreich fühlen (47,7 %).

5.4.3 Unterschiede nach Qualifikation, Schulform, Standort und Leitungsstrukturen

In einem weiteren Schritt wurden tiefergehende Mittelwertvergleiche und gruppenspezifische Analysen vorgenommen.

Qualifikation

Es stellte sich beispielsweise die Frage, ob sich Schulleitungen in den einzelnen Tätigkeitsfeldern erfolgreicher wahrnehmen, wenn die entsprechenden Inhalte *Bestandteil der verpflichtenden Qualifizierung* waren. Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen (t-Tests) verweisen auf statistisch signifikante Unterschiede für die Tätigkeitsfelder Vertretung der Schule nach außen und Umsetzung der Steuerungsinstrumente: Schulleitungen, die angegeben haben, dass Inhalte zum Thema „Vertretung der Schule nach außen“ Bestandteil der verpflichtenden Qualifizierung waren, nehmen sich auch erfolgreicher in diesem Bereich wahr.¹² Dies gilt auch für die Umsetzung von Steuerungsinstrumenten.¹³

Des Weiteren wurde analysiert, ob der wahrgenommene Erfolg mit dem *Besuch von Fortbildungen* in den letzten 12 Monaten zusammenhängt und ob es diesbezüglich Unterschiede gibt. Die Befunde verweisen auf statistisch signifikante Unterschiede in den Tätigkeitsfeldern schülerbezogene Arbeit, Personalführung und -entwicklung sowie Umsetzung von Steuerungsinstrumenten:¹⁴ Haben Schulleitungen zu den genannten Themen Fortbildungen besucht, nehmen sie sich erfolgreicher wahr als Schulleitungen, die nicht an entsprechenden Fortbildungen teilgenommen haben.

Schulform

Ein weiterer Befund bezieht sich auf den wahrgenommenen Erfolg der Schulleitungen differenziert nach den Schulformen (vgl. Abb. 10). Hier zeigt sich, dass zwischen den Schulformen signifikante Unterschiede in den Tätigkeitsfeldern Elternarbeit, Personalführung und -entwicklung sowie Organisationsführung und -entwicklung vorliegen.

¹² (95 %-CI[-,199, -,014]), $t(493) = -2,26$, $p < .05$.

¹³ (95 %-CI[-,307, -,085]), $t(196,39) = -3,32$, $p < .05$.

¹⁴ Schülerbezogene Arbeit: (95 %-CI[-,123, -,011]), $t(733,92) = -2,36$, $p < .05$; Personalführung/ -entwicklung: (95 %-CI[-,199, -,063]), $t(1055) = -3,79$, $p < .05$; Umsetzung von Steuerungsinstrumenten: (95 %-CI[-,249, -,106]), $t(788,27) = -4,87$, $p < .05$.

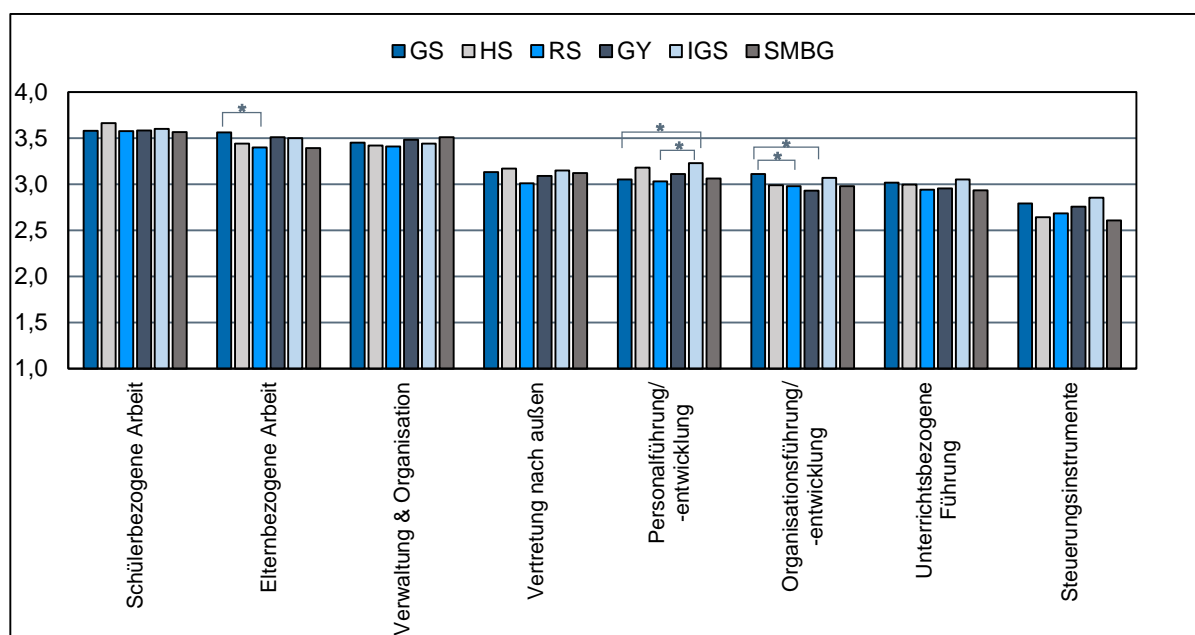


Abbildung 10: Wahrgenommener Erfolg nach Schulformen (Mittelwerte)

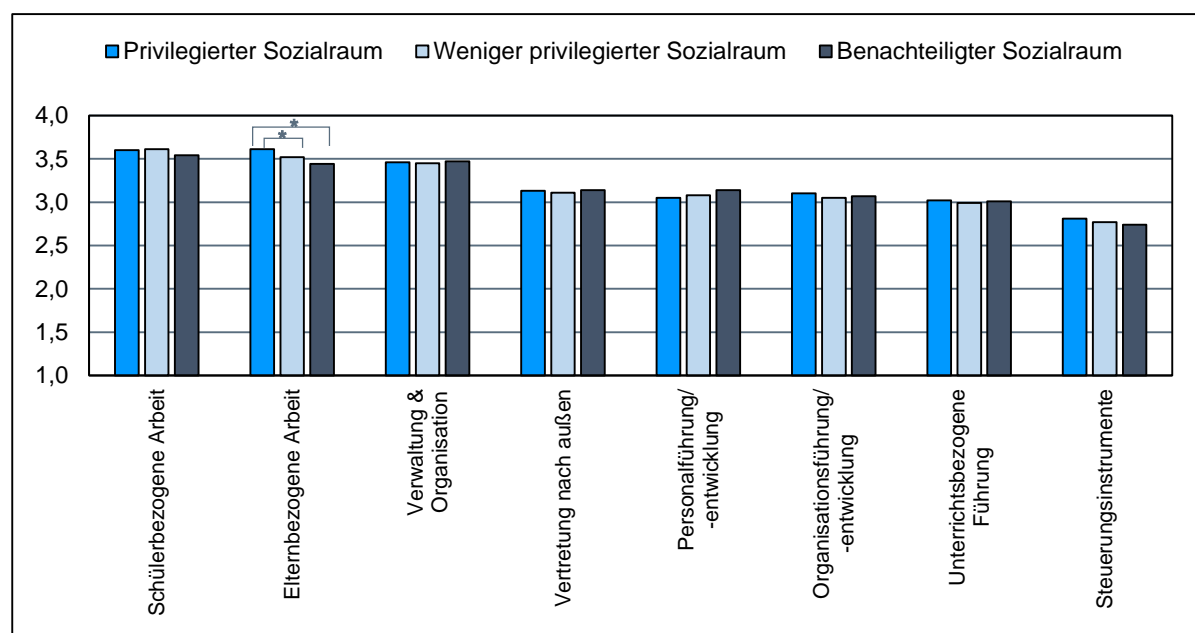
Anm.: * $p < .05$ 

Abbildung 11: Wahrgenommener Erfolg nach Sozialraum (Mittelwerte)

Anm.: * $p < .05$

In der Umsetzung der Elternarbeit fühlen sich Schulleitungen an Grundschulen erfolgreicher als Schulleitungen an Realschulen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Organisationsführung und -entwicklung: Auch hier sind es Schulleitungen an Grundschulen, die sich gegenüber Schulleitungen an

Realschulen sowie an Gymnasien signifikant erfolgreicher wahrnehmen. In der Personalführung und -entwicklung sind es hingegen Schulleitungen an integrierten Gesamtschulen, die sich bei der Umsetzung entsprechender Tätigkeiten erfolgreicher fühlen als Schulleitungen an Grund- und Realschulen.

Schulstandort

Des Weiteren stellte sich die Frage, ob es abhängig vom Sozialraum der Schule Unterschiede hinsichtlich des von den Schulleiter/innen wahrgenommenen Erfolges in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern gibt. Die Schulleitungen konnten angeben, ob ihre

Schule in einem privilegierten, weniger privilegierten oder benachteiligten Sozialraum liegt. Aus Abbildung 11 lässt sich entnehmen, dass es ausschließlich für das Tätigkeitsfeld der *Elternarbeit* signifikante Unterschiede zwischen den Schulleitungen an verschiedenen Standorten gibt.

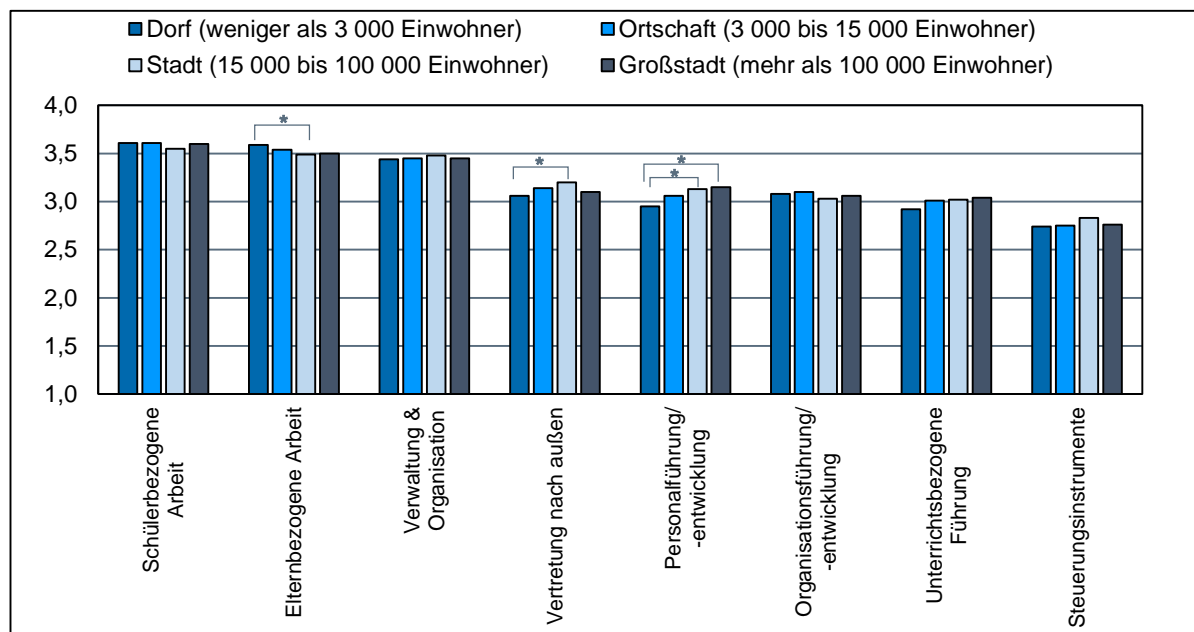


Abbildung 12: Wahrgenommener Erfolg nach Größe der Stadt (Mittelwerte)

Anm.: * $p < .05$

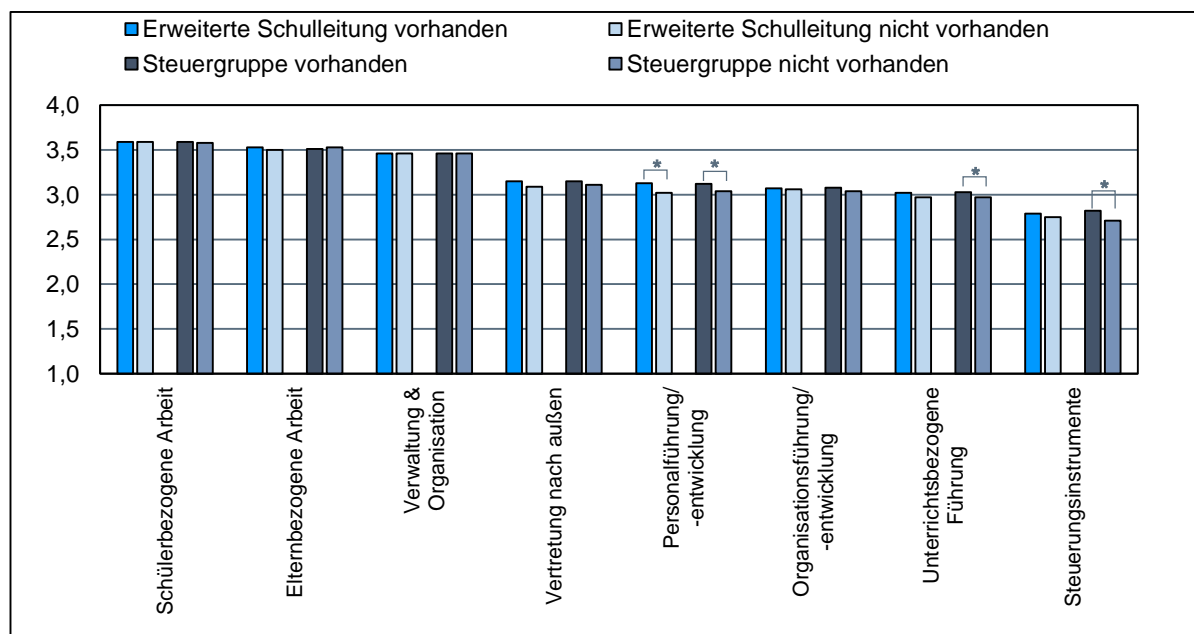


Abbildung 13: Wahrgenommener Erfolg nach Leitungsstrukturen (Mittelwerte)

Anm.: * $p < .05$

Schulleitungen, die eine Schule in einem privilegierten Sozialraum leiten, fühlen sich bei der Umsetzung der Elternarbeit erfolgreicher als Schulleitungen, die für eine Schule in einem weniger privilegierten und benachteiligten Sozialraum verantwortlich sind.

Außerdem zeigt sich, dass sich Schulleitungen, die eine Schule in einer (Groß-)Stadt leiten, erfolgreicher in den Tätigkeitsfeldern Vertretung der Schule nach außen und Personalführung und -entwicklung wahrnehmen als Schulleitungen, die eine dörflich gelegene Schule leiten (vgl. Abb. 12).

Für die elternbezogene Arbeit ergibt sich jedoch ein konträres Bild: Schulleitungen, die für eine Schule in einem Dorf verantwortlich sind, fühlen sich in der Umsetzung der Elternarbeit erfolgreicher als Schulleitungen an einer Schule in der Stadt.

Leistungsstrukturen

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Frage, wie erfolgreich sich Schulleitungen bei der Umsetzung von Tätigkeiten fühlen, sind die Leistungsstrukturen und die Aufgabenverteilung in der Schule. Die Befragten konnten angeben, ob es ein Schulleitungsteam und eine Steuergruppe an der Schule gibt.

Wie in Abbildung 13 dargestellt, fühlen sich Schulleitungen bei der Personalführung und -entwicklung signifikant erfolgreicher, wenn die Schule eine erweiterte Schulleitung hat. Bei allen anderen Tätigkeitsfeldern lassen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede feststellen. Darüber hinaus hat die Existenz einer Steuergruppe für die Erfolgswahrnehmung in der Personalführung und -entwicklung, der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit sowie der Steuerungsinstrumente eine Bedeutung: Schulleitungen nehmen sich in den genannten Bereichen erfolgreicher wahr, wenn eine Steuergruppe an der Schule etabliert ist.

5.5 Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse der Schulleitungen

Neben der Frage, wie erfolgreich die Schulleitungen die Umsetzung ihrer verschiedenen Tätigkeiten einschätzen, stehen die Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse von Schulleitungen im Fokus (vgl. Abb. 14). Grundsätzlich verweisen die Ergebnisse darauf, dass die Unterstützungsbedürfnisse in den dargestellten Tätigkeitsfeldern nicht sehr hoch ausfallen.

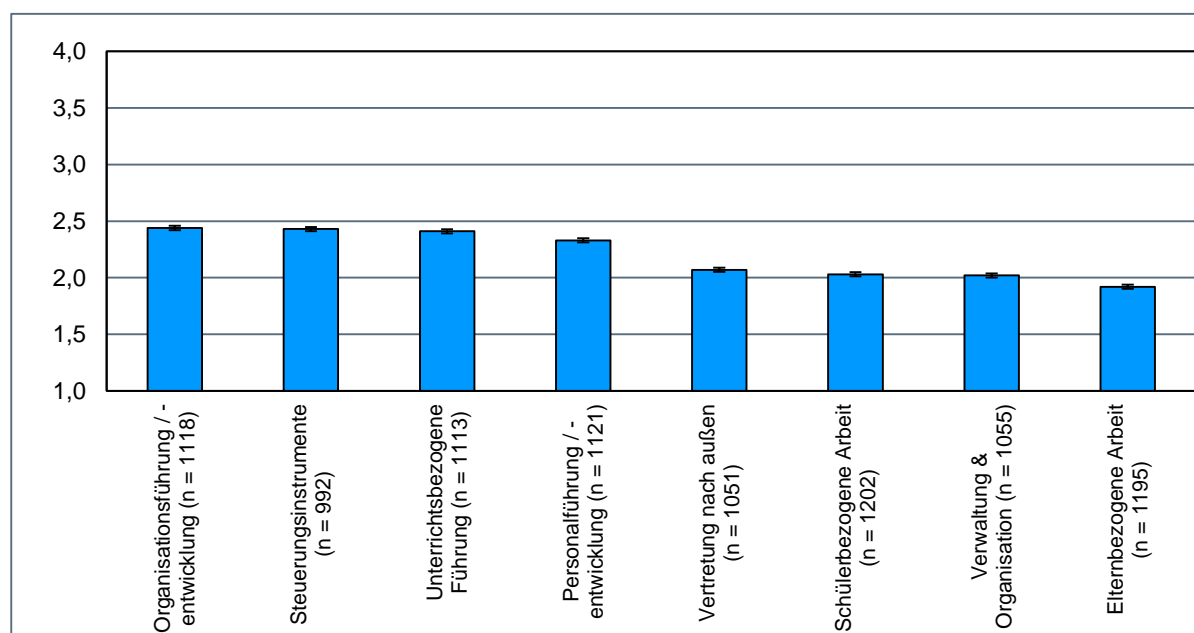


Abbildung 14: Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis in den Tätigkeitsfeldern (Mittelwert und Standardfehler)

Anm.: Skala: 1 = sehr gering, 2 = eher gering, 3 = eher hoch, 4 = sehr hoch

5.5.1 Tätigkeitsfelder, in denen geringere Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse bestehen

Ein eher geringes Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis besteht den Schulleitungen zufolge in den Tätigkeitsfeldern Vertretung der Schule nach außen ($M = 2,07$; $SD = 0,65$), schülerbezogene Arbeit ($M = 2,03$; $SD = 0,59$), Verwaltung und Organisation ($M = 2,02$; $SD = 0,63$) sowie Elternarbeit ($M = 1,92$; $SD = 0,54$).

Allerdings gibt ein differenzierter Blick auf die Einzelitems Aufschluss über konkrete Tätigkeiten innerhalb dieser Tätigkeitsfelder, in denen die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse tendenziell höher sind: Über die Hälfte der Schulleitungen (57,9 %) berichtet über ein hohes oder eher hohes Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis bei der Beschaffung von Drittmitteln.

Auch bei der Umsetzung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften (42,1 %), dem Gewinnen von Eltern für ein Engagement in der Schule (37,3 %) sowie der Verwaltung von

Personal- und Sachmitteln (32,0 %) wird vergleichsweise ein erhöhtes Unterstützungsbedürfnis geäußert.

In einem geringeren Umfang (25,0 % und 28,3 %) schätzen Schulleitungen zudem ihren eigenen Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf bei der individuellen Beratung von Schüler/innen sowie der Erledigung des Berichtswesens als hoch oder eher hoch ein.

5.5.2 Tätigkeitsfelder, in denen höhere Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse bestehen

Wird der Blick erneut auf die übergeordnete Skalenebene gerichtet, so zeigt sich, dass Schulleitungen für die Bereiche Organisationsführung und -entwicklung ($M = 2,44$; $SD = 0,63$), Umsetzung von Steuerungsinstrumenten ($M = 2,43$; $SD = 0,66$), unterrichtsbezogene Führungsarbeit ($M = 2,41$; $SD = 0,56$) sowie Personalführung und -entwicklung ($M = 2,33$; $SD = 0,56$) vergleichsweise höhere Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse angeben.

Auch hier sollen noch einmal die konkreten Tätigkeiten betrachtet werden, bei denen

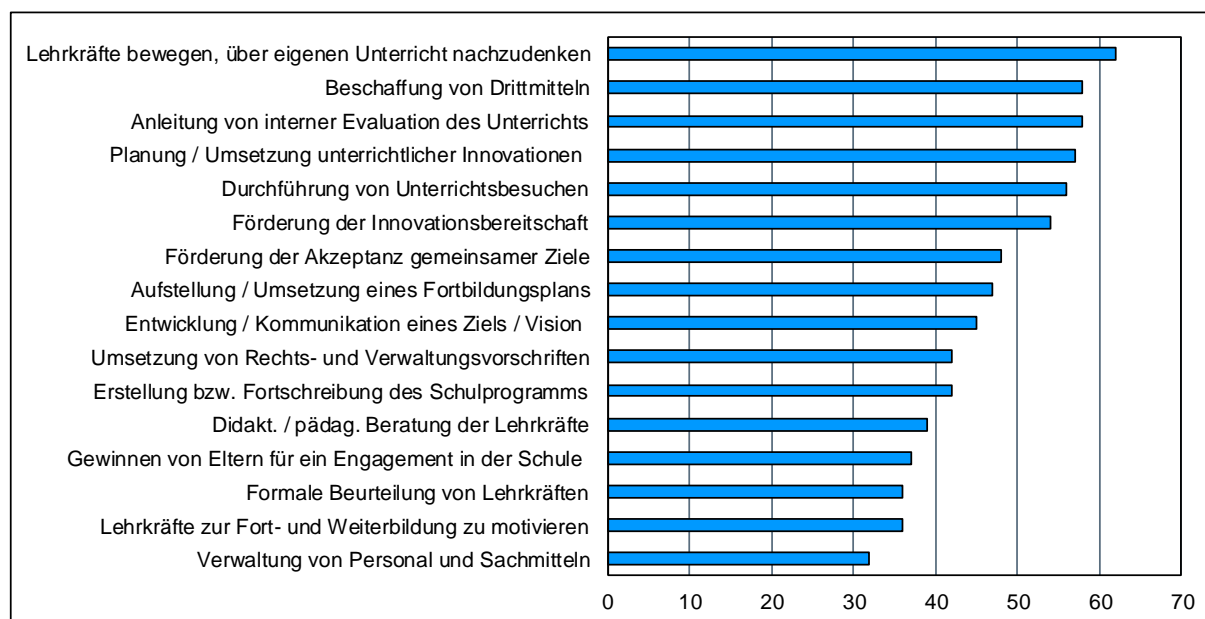


Abbildung 15: Anteil an Schulleiter/innen mit „eher hohem“ oder „hohem“ Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis in verschiedenen Tätigkeiten (in %)

höhere Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse existieren. Besonders ausgeprägt ist das Unterstützungsbedürfnis bei der Frage, wie Lehrkräfte von der Schulleitung dazu bewegt werden können, über ihren eigenen Unterricht nachzudenken: 61,5 % geben hier ein hohes oder eher hohes Fortbildungs- bzw. Unterstützungsbedürfnis an.

Weitere Tätigkeiten, in denen ein hoher oder eher hoher Wunsch nach Fortbildung und Unterstützung besteht, sind die Folgenden (vgl. Abb. 15):

- Anleitung von interner Evaluation des Unterrichts (57,9 %)
- Planung und Umsetzung unterrichtlicher Innovationen (57,3 %)
- Durchführung von Unterrichtsbesuchen/ kollegialen Unterrichtshospitationen (56,1 %)
- Förderung der Innovationsbereitschaft des Kollegiums (54,2 %)
- Förderung der Akzeptanz gemeinsamer Ziele im Kollegium (48,1 %)
- Aufstellung und Umsetzung eines schulischen Fortbildungsplans (46,7 %)
- Entwicklung und Kommunikation eines Ziels/ einer Vision für die Schule (45,2 %)
- Erstellung bzw. Fortschreibung des Schulprogramms (41,5 %)
- Didaktische bzw. pädagogische Beratung der Lehrkräfte (38,8 %)
- Formale Beurteilung von Lehrkräften (35,9 %)
- Lehrkräfte zur Fort- und Weiterbildung zu motivieren (35,9 %)

Dabei wird deutlich, dass es sich hierbei zu einem großen Teil um Führungstätigkeiten handelt, die für die Entwicklung von Schule und Unterricht eine besonders hohe Relevanz haben.

Neben den geschlossenen Antworten, in denen die Schulleitungen ihre Unterstützungsbedürfnisse angeben konnten, be-

stand die Möglichkeit, weitere Aufgabengebiete zu nennen, in denen Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf besteht. Dabei zeigt sich, dass die Schulleiter/innen vergleichsweise häufig schulrechtliche Fragen und Grundlagen als einen wichtigen Bereich nennen, in dem sie sich Fortbildung oder Unterstützung wünschen (50 Nennungen). Unterstützungs- und Fortbildungswünsche werden auch bei den folgenden Tätigkeiten geäußert:

- Konfliktmanagement im Kollegium bzw. Umgang mit herausfordernden Kolleginnen und Kollegen (43 Nennungen)
- Zeitmanagement (40 Nennungen)
- Digitalisierung (33 Nennungen)
- Gesundheits- und Stressmanagement (30 Nennungen)
- Gesprächsführung bzw. Konfliktgespräche mit (herausfordernden) Eltern (29 Nennungen)
- Inklusion (28 Nennungen)
- Schulentwicklung/ Projektmanagement (26 Nennungen)
- Datenschutz (23 Nennungen)

Des Weiteren wird die generelle Unterstützung bei einer Vielzahl an Organisations- und Verwaltungstätigkeiten als wesentlich hervorgehoben.¹⁵

Abschließend hatten die Befragten die Möglichkeit, Aufgabengebiete zu nennen, die ihnen im aktuellen Fortbildungs- und Unterstützungsangebot fehlen. Analog zu den Kategorien, die bereits bei der Frage nach zusätzlicher Unterstützung genannt werden, sind die Themen Schulrecht (52 Nennungen) sowie Personalführung (Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Teamentwicklung; 30 Nennungen) am häufigsten vertreten. Daneben werden (mehr) Angebote zu Supervision und Coaching für Schulleitungen sowie Lehrkräfte (25 Nennungen), Schulverwaltung (23 Nennungen), Datenschutz (22 Nennungen), Finanzwesen sowie Zeitmanagement (jeweils 19 Nennungen) gewünscht.¹⁶

¹⁵ Weitere Bereiche mit geringeren Nennungen: Supervision, Kooperation mit anderen Institutionen und Trägern, Statistik/ Evaluation.

¹⁶ Bereiche mit geringeren Nennungen sind: Delegation von Aufgaben, Inklusion/ Integration, Umgang mit schwierigen Eltern, Gesundheitsmanagement,

5.5.3 Unterschiede nach Qualifikation, Schulform, Standort und Leitungsstrukturen

Wie bei der Frage nach dem wahrgenommenen Erfolg bei der Umsetzung der verschiedenen Tätigkeiten, werden auch bei den Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnissen gruppenspezifische Befunde dargestellt.

Qualifikation

Auch hier bestand ein Erkenntnisinteresse daran, ob die Unterstützungsbedürfnisse mit den verpflichtenden Qualifizierungen und der Teilnahme an Fortbildungen variieren. Zwischen Schulleiter/innen mit einer *verpflichtenden Qualifizierung* und solchen ohne verpflichtende Qualifizierung lassen sich keine signifikanten Unterschiede in den geäußerten Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnissen feststellen.

Allerdings lassen sich bedeutsame Differenzen in Abhängigkeit von der *Teilnahme*

an Fortbildungen feststellen. Interessant ist hier, dass die Teilnahme an einer thematisch spezifischen Fortbildung das Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis in diesem Bereich *verstärkt*: Schulleitungen, die in den letzten 12 Monaten eine oder mehrere Fortbildungen zur schülerbezogenen Arbeit, Elternarbeit sowie Organisationsführung und -entwicklung besucht haben, äußern in diesen Tätigkeitsfeldern ein signifikant *höheres* Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis.¹⁷

Schulform

Darüber hinaus werden in Abbildung 16 die Bedürfnisse nach Fortbildung und Unterstützung in Abhängigkeit von der Schulform veranschaulicht. Es wird deutlich, dass sich für die Tätigkeitsfelder Personalführung und -entwicklung, Vertretung der Schule nach außen sowie schülerbezogene Arbeit

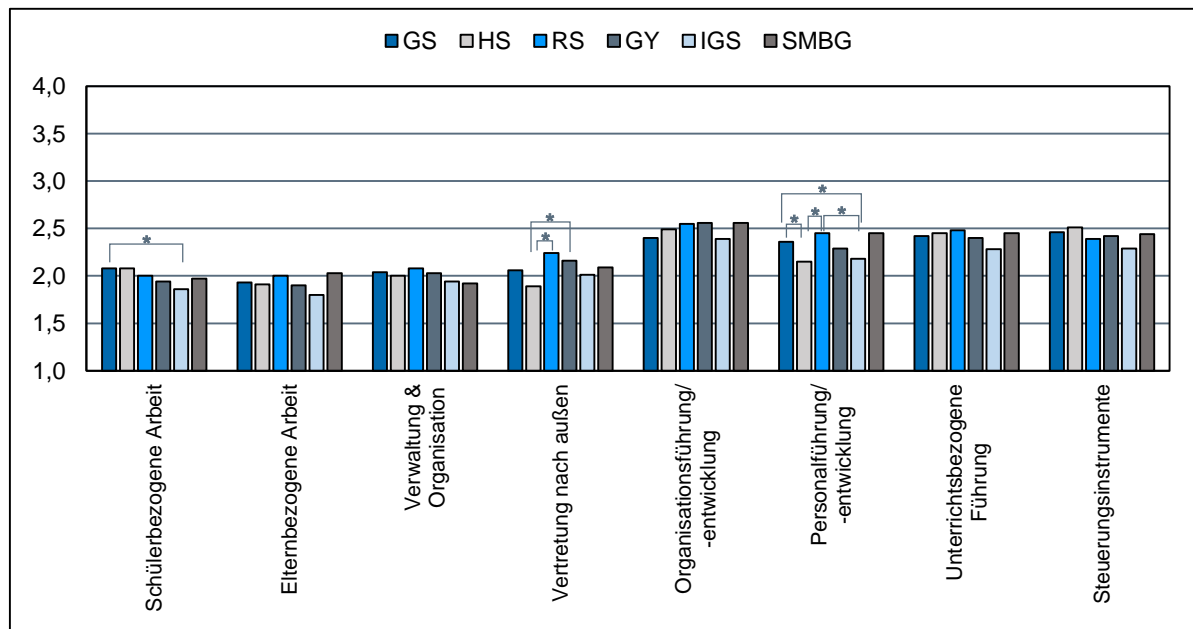


Abbildung 16: Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse nach Schulformen (Mittelwerte)

Anm.: * $p < .05$

Digitalisierung, Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit externen Institutionen und Trägern.

¹⁷ Schülerbezogene Arbeit: (95 %-CI[-.203, -.060]), $t(1100) = -3,62$, $p < .05$; Elternarbeit: (95 %-CI[-

,167, -.039]), $t(1040,56) = -3,18$, $p < .05$; Organisationsführung/-entwicklung: (95 %-CI[-.182, -.013]), $t(1046) = -2,26$, $p < .05$).

Unterschiede ergeben.

Hinsichtlich der Personalführung und -entwicklung äußern Schulleitungen an Realschulen das höchste Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis. Signifikant geringer ist dieses bei Schulleitungen an Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen.

Zudem schätzen Schulleitungen an Grundschulen ihren Bedarf an Fortbildung und Unterstützung signifikant höher ein als Schulleitungen, die eine Hauptschule bzw. integrierte Gesamtschule leiten.

Auch in Bezug auf Fortbildung und Unterstützung im Tätigkeitsfeld Vertretung der

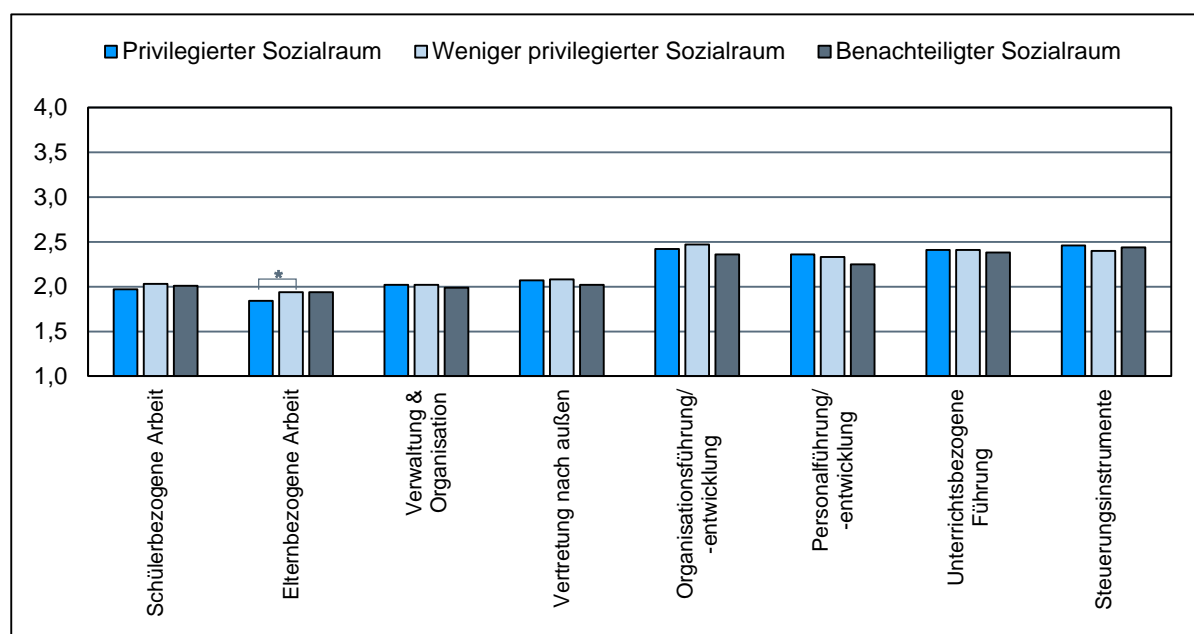


Abbildung 17: Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse nach Sozialraum (Mittelwerte)

Anm.: * $p < .05$

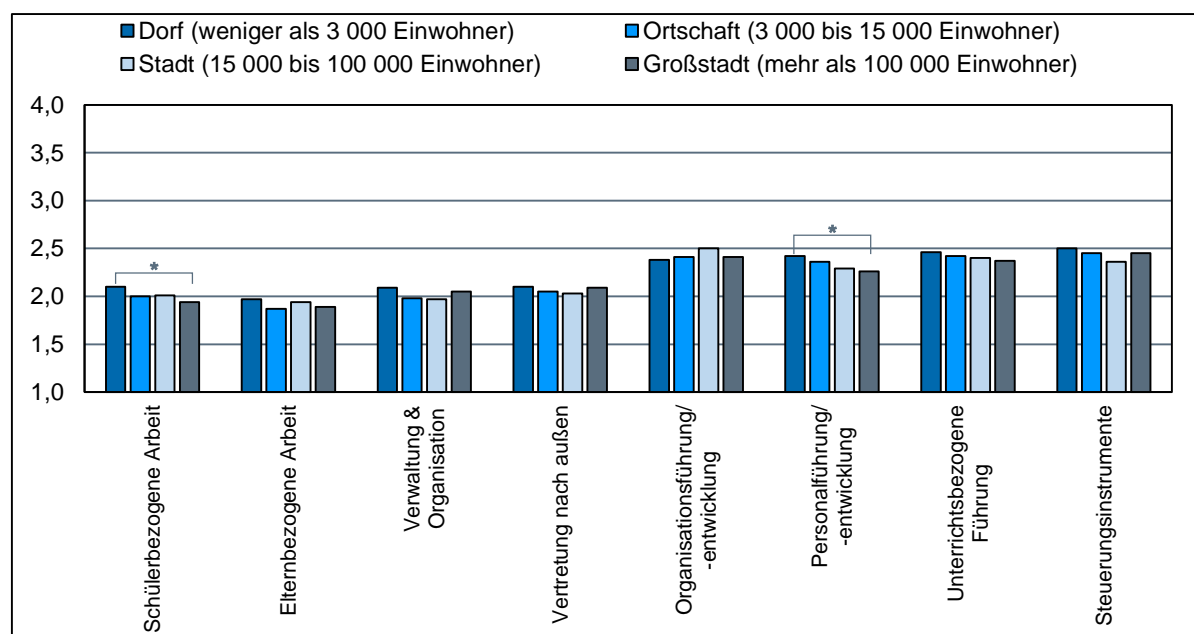


Abbildung 18: Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse nach Größe der Stadt (Mittelwerte)

Anm.: * $p < .05$

Schule nach außen sind es Schulleitungen an Hauptschulen, die das geringste Bedürfnis nach entsprechenden Maßnahmen angeben. Im Vergleich dazu sehen Schulleitungen an Realschulen und Gymnasien eine höhere Notwendigkeit, sich in diesem Tätigkeitsfeld fortzubilden.

Des Weiteren haben Schulleitungen an Grundschulen ein signifikant höheres Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis bei der schülerbezogenen Arbeit als Schulleitungen an integrierten Gesamtschulen. Für die übrigen Bereiche lassen sich zwar auch geringfügige Unterschiede zwischen den Schulformen konstatieren, diese sind aus statistischer Sicht jedoch nicht bedeutsam.

Schulstandort

Wird das Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis nach dem Sozialraum differenziert, ergibt sich – wie schon zuvor für den wahrgenommenen Erfolg – ein signifikanter Unterschied für Tätigkeiten der Elternarbeit. Schulleitungen, die sich an einer Schule in einem privilegierten Sozialraum befinden, äußern bezüglich der Elternarbeit ein signifikant geringeres Unterstützungsbedürfnis als Schulleitungen, die eine Schule in einem we-

niger privilegieren oder in einem benachteiligten Sozialraum leiten (vgl. Abb. 17). Für alle anderen Tätigkeitsfelder ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede in Abhängigkeit vom Sozialraum.

Auch zwischen Schulen an städtischen und ländlichen Schulstandorten lassen sich Unterschiede bei den Unterstützungsbedürfnissen feststellen (vgl. Abb. 18). Hinsichtlich der Personalführung und -entwicklung wurde bereits skizziert, dass sich Schulleitungen an einer dörflich gelegenen Schule weniger erfolgreich wahrnehmen als Schulleitungen an städtischen Schulen. Analog zu diesem Befund äußern Schulleitungen, die eine Schule in einem Dorf führen, auch ein signifikant höheres Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis in der Personalführung und -entwicklung als Schulleitungen in Großstädten. Gleiches gilt für die schülerbezogene Arbeit.

Leistungsstrukturen

Abschließend werden noch die Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse in Abhängigkeit von den Leistungsstrukturen an der Schule präsentiert (vgl. Abb. 19). Unterschiede bestehen hier insbesondere zwischen Schulen mit und ohne eine erweiterte Schulleitung. Schulleiter/innen, die nicht mit

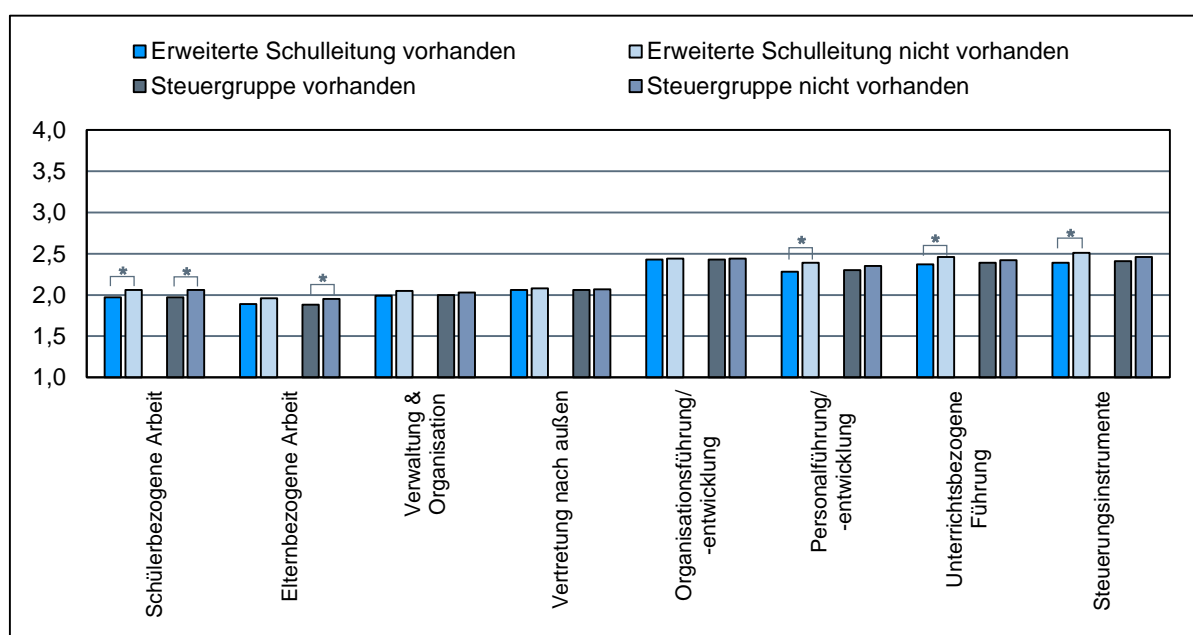


Abbildung 19: Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse nach Leistungsstrukturen (Mittelwerte)

Anm.: * $p < .05$

einer erweiterten Schulleitung zusammenarbeiten, berichten ein höheres Bedürfnis nach Fortbildung und Unterstützung bei der Umsetzung von Steuerungsinstrumenten, der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit, der Personalführung und -entwicklung sowie der schülerbezogenen Arbeit.

Signifikante Unterschiede zwischen Schulleiter/innen an Schulen mit und ohne Steuergruppe ergeben sich für die schüler- und elternbezogene Arbeit: Existiert keine Steuergruppe an der Schule, wird von den Schulleitungen ein höheres Bedürfnis nach Fortbildung und Unterstützung in diesen beiden Bereichen angegeben.

5.6 Gegenüberstellung von Erfolgswahrnehmung und Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnissen

Stellt man nun die beiden Schwerpunkte wahrgenommener Erfolg und Unterstützungsbedürfnis gegenüber, wird deutlich, dass sich die Angaben gut spiegeln lassen (vgl. Abb. 20). Die Tätigkeitsfelder, in denen sich mehr Schulleitungen erfolgreich fühlen, sind gleichzeitig Tätigkeitsfelder, in denen weniger Schulleitungen Fortbildungs- und

Unterstützungsbedürfnisse haben.

5.7 Bevorzugte Unterstützungsformate

Geht es um die Frage, welche Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse Schulleitungen haben, so ist gleichzeitig wichtig zu wissen, welche Formate bevorzugt werden, um für die einzelnen Tätigkeitsfelder Unterstützung/ Fortbildung zu erhalten. In Abbildung 21 sind die bevorzugten Unterstützungsformate dargestellt.

Die Schulleitungen waren gebeten worden, für jedes der Tätigkeitsfelder die bevorzugten Unterstützungsformate auszuwählen; dabei waren auch Mehrfachnennungen möglich. Für die Darstellung wurde zunächst berechnet, wie hoch der prozentuale Anteil der einzelnen Formate an der Gesamtzahl der Nennungen pro Tätigkeitsfeld ist. Anschließend wurde aus den Anteilen aller Tätigkeitsfelder ein Mittelwert für jedes Format berechnet. In Abbildung 21 sind die sechs Formate aufgeführt, die am häufigsten von den Schulleitungen gewählt wurden.

Es zeigt sich, dass *Lehrgänge/ Seminare staatlicher Anbieter* im Schnitt 35,2 % der genannten Fälle ausmachen und damit als

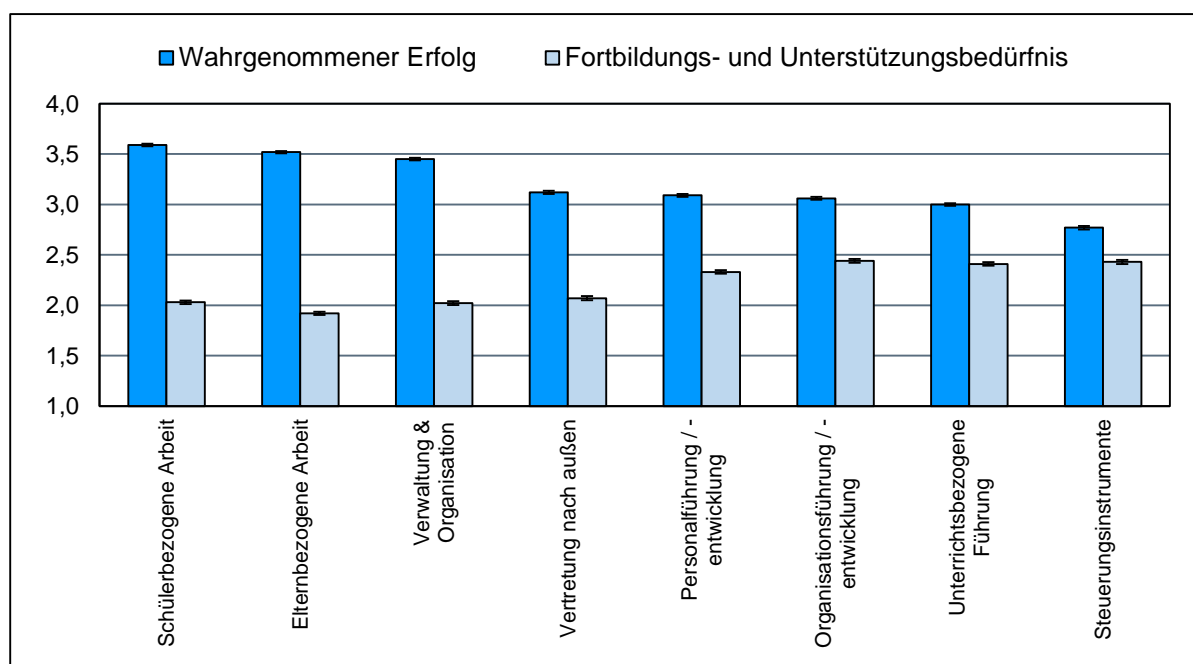


Abbildung 20: Gegenüberstellung von wahrgenommenem Erfolg und Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnissen in den Tätigkeitsfeldern (Mittelwerte und Standardfehler)

Fortbildungs- und Unterstützungsformat favorisiert werden, wenngleich *professionelle Netzwerke mit anderen Schulleiter/innen* (Ø 28,7 %) sowie *Lehrgänge und Seminare anderer Anbieter* (z. B. Stiftungen, Berufsverbände, Unternehmensberatungen; Ø 22,9 %) ebenfalls häufig gewählt wurden.

Danach folgen *Mentoring/ Coaching* (Ø 18,6 %), *Besuch von Best-Practice-Schule* (Ø 17,4 %), *Beratung durch andere Anbieter* (Ø 16,1 %) sowie *Beratung durch staatliche Anbieter* (Ø 15,9 %). *Fachzeitschriften oder Handreichungen für Schulleiter/innen* werden zudem im Schnitt in 13,1 % der Fälle genannt. Weniger beliebt sind *Fernunterricht oder e-Learning-Angebote*, die nur in durchschnittlich 4,8 % der Fälle genannt werden.

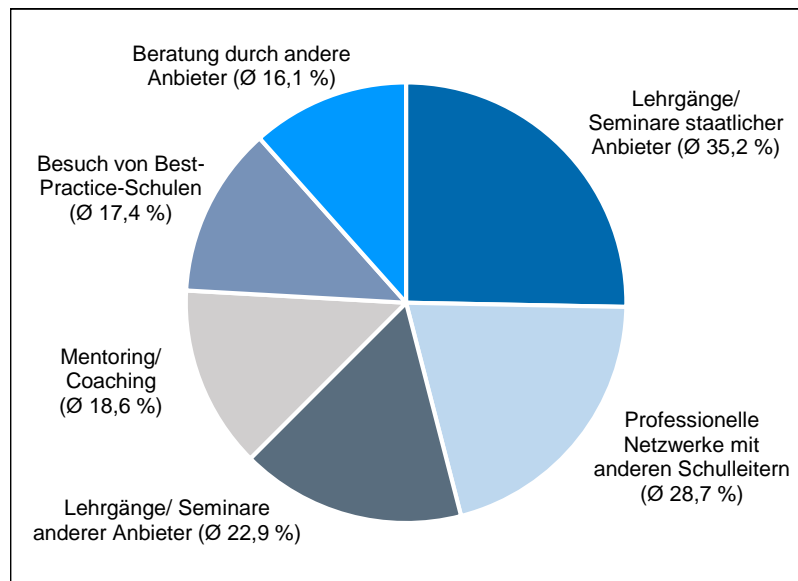


Abbildung 21: Anteil der Schulleiter/innen, die die benannten Unterstützungsformate bevorzugen (insgesamt)
Anm.: Gesamtzahlen über 100 % durch Mehrfachnennungen.

Bei einer differenzierteren Betrachtung nach Tätigkeitsfeldern wiederholt sich der Befund, dass Lehrgänge oder Seminare

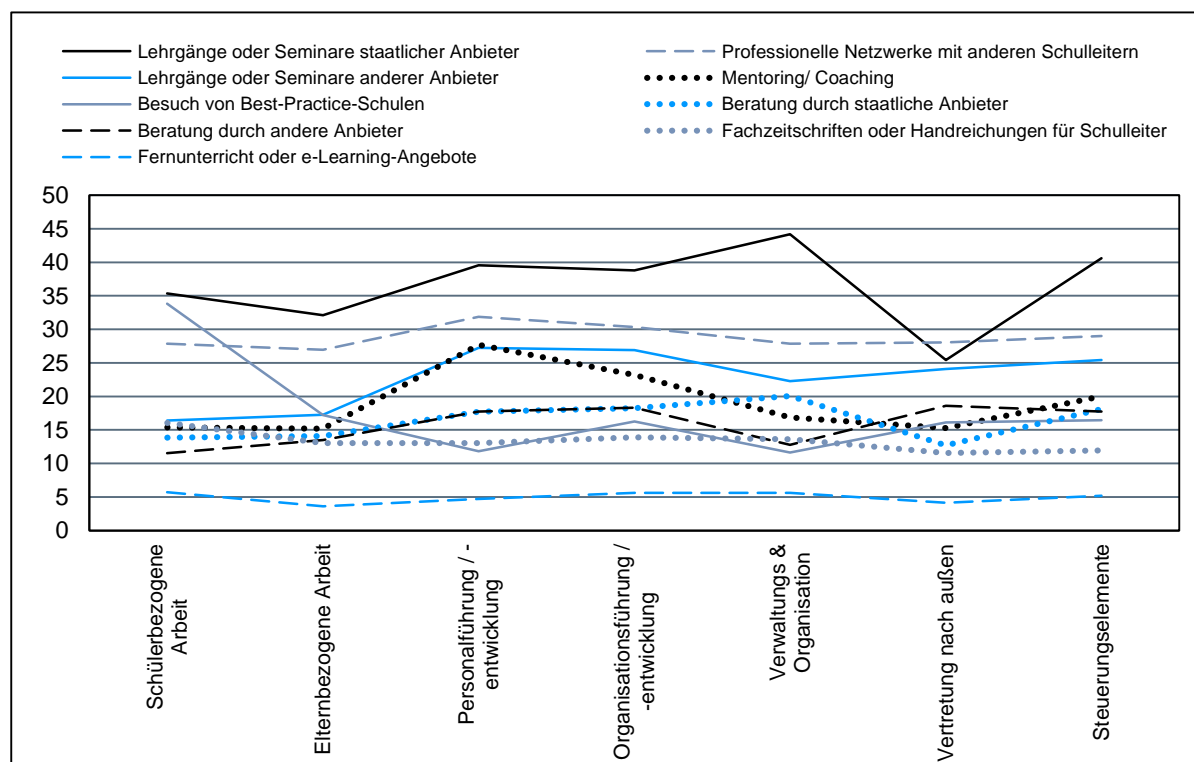


Abbildung 22: Anteil der Schulleiter/innen, die in den Tätigkeitsfeldern die benannten Unterstützungsformate bevorzugen

Anm.: Angaben in Prozent. Gesamtzahlen über 100 % durch Mehrfachnennungen.

staatlicher und anderer Anbieter sowie professionelle Netzwerke mit anderen Schulleiter/innen in allen Tätigkeitsfeldern besonders bevorzugt werden (vgl. Abb. 22).

Darüber hinaus lassen sich aber auch einige Auffälligkeiten herausstellen: Bezüglich der schülerbezogenen Arbeit ist z. B. der Besuch von Best-Practice-Schulen mit Abstand das beliebteste Format der Schulleitungen, während dieses Format im Bereich Personalentwicklung sowie Verwaltung und Organisation weniger genutzt werden würde.

Um die Personal- und Organisationsführung und -entwicklung zu unterstützen, erscheint jedoch ein Mentoring oder Coaching ein Format zu sein, auf das die Schulleitungen gerne zurückgreifen würden.

5.8 Individuelle, organisationale, standortspezifische und institutionelle Bedingungsfaktoren

In Abschnitt 3 wurde bereits erläutert, dass individuelle, organisationale, standortspezifische sowie institutionelle Rahmenbedingungen für die Unterstützungsbedürfnisse von Schulleitungen von Bedeutung sein können. Gleichzeitig können Bedingungsfaktoren auf diesen Ebenen aber auch die tätigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit und somit die Frage, ob sich die Schulleiter/innen in der Erfüllung ihrer Tätigkeiten als erfolgreich wahrnehmen, beeinflussen.

Um zu prüfen, inwiefern der wahrgenommene Erfolg und die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse der befragten Schulleiter/innen mit verschiedenen individuellen und standortspezifischen Faktoren zusammenhängen, wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt.

5.8.1 Bedingungsfaktoren für den wahrgenommenen Erfolg

In den Analysen zeigt sich, dass der wahrgenommene Erfolg der Schulleitungen vor allem durch Faktoren auf der individuellen Ebene beeinflusst wird. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, die eng mit der eigenen Auffassung, dass Tätigkeiten gut umgesetzt werden, verknüpft ist, wirkt sich signifikant positiv auf alle acht Tätigkeitsfelder aus (vgl. Tab. 4).

Insbesondere mit Blick auf Tätigkeitsfelder, die sich auf die Qualitätsentwicklung in Schule beziehen, kommt ein weiterer bedeutsamer Faktor hinzu: In Bezug auf die Personalführung und -entwicklung, die Organisationsführung und -entwicklung, die unterrichtsbezogene Führungsarbeit und die Umsetzung von neuen Steuerungsinstrumenten hat die Innovationsbereitschaft des Kollegiums einen mittleren bis großen positiven Effekt.

Exkurs: Multiple Regressionsanalysen

Mit multiplen Regressionsanalysen lassen sich Beziehungen zwischen einer abhängigen Variable (in diesem Fall der wahrgenommene Erfolg bzw. die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse) und mehreren erklärenden Variablen bzw. Prädiktoren (in diesem Fall die institutionellen, standortspezifischen, organisationalen und individuellen Bedingungen) analysieren. Die Regressionsanalyse berechnet dabei den Zusammenhang zwischen abhängiger Variable und Prädiktor unter Berücksichtigung der anderen Prädiktoren.

Der standardisierte Regressionskoeffizient β gibt an, wie stark der Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable (AV) und den einzelnen Prädiktoren (P) ist und kann einen Wert zwischen -1 und 1 annehmen. Der Zusammenhang kann also positiv (je größer P, desto größer AV) oder negativ (je größer P, desto kleiner AV) sein. Bei einem β größer als 0,1 (bzw. kleiner als -0,1) spricht man von einem kleinen Effekt. Ist β größer als 0,2 (oder kleiner als -0,2) ist ein mittlerer Effekt zu beobachten. Ab einem β von 0,3 (bzw. -0,3) ist von einem großen Effekt auszugehen (Gignac & Szodorai, 2016).

Tabelle 4: Regression der Bedingungsfaktoren über den wahrgenommenen Erfolg

	Schüler- bezogene Arbeit	Eltern- bezogene Arbeit	Verwaltung/ Organi- sation	Vertretung nach außen	Personal- führung/ -entw.	Organisa- tionsführ./ -entw.	Unterrichts- bezogene Führung	Steuerungs- instrumente
<i>Institutionelle Faktoren</i>								
Qualifizierung	-.01	.05	-.01	.02	.04	-.00	.03	-.01
Externe Herausford.	.05	.04	-.07	-.00	.02	.05	.06	.03
<i>Standortspezifische Faktoren</i>								
Schüleranzahl	-.07	-.11	.14	-.06	.09	-.01	.04	.15
Sozialraum	-.08	-.10	.04	-.01	-.02	-.01	-.02	-.06
Schulstandort	.01	.00	.07	.08	.00	.03	.01	.05
Konkurrenz	.01	-.01	-.02	-.01	.02	.04	.06	.01
<i>Organisationale Faktoren</i>								
Erweiterte SL	.00	.10	-.06	.03	-.00	-.03	.02	-.05
Steuergruppe	-.01	-.02	-.05	-.02	-.00	.00	.02	.04
Größe Kollegium	.04	-.02	-.09	.00	-.01	.00	-.12	-.03
Innovationsbereitsch.	.04	.02	-.07	.01	.32	.42	.29	.21
Schulklima	.02	.15	.11	-.03	-.05	.08	.05	.01
EB-schülerbezogen	-.05	-.05	.04	-.08	.05	-.02	-.00	-.00
EB-intern	.00	.05	-.06	.02	-.09	-.11	-.07	-.22
EB-extern	-.02	-.09	-.06	-.20	.02	-.03	.02	.01
<i>Individuelle Faktoren</i>								
Geschlecht	.07	.09	.02	.01	.09	.06	.06	.10
Dienstalter	.02	.09	.08	.05	.09	.03	.05	.10
Unterrichtszeit	-.07	-.09	-.04	-.08	-.08	-.03	-.14	.02
Arbeitszufriedenheit	.06	.09	.16	.13	.00	.01	.02	.05
Allg.SE	.19	.22	.24	.30	.31	.25	.26	.21
Statistik	$F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) =$							
	3,66***	10,09***	9,16***	13,28***	18,62***	33,53***	16,70***	17,13***
R ² (korrigiert)	.06	.17	.16	.22	.29	.42	.26	.27

Anm.:

ß = standardisierte Regressionsgewichte; signifikante Parameter ($p < .05$) sind fett gedruckt.

EB = Entwicklungsbedarf; SL = Schulleitung; SE = Selbstwirksamkeitserwartung

Schülerbezogene Tätigkeiten

Bei Betrachtung der einzelnen Tätigkeitsfelder lässt sich feststellen, dass auf die schülerbezogene Arbeit, bei der sich Schulleitungen besonders erfolgreich fühlen, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einen kleinen bis mittleren Einfluss hat. Das Geschlecht sowie der Sozialraum der Schule haben einen statistisch signifikanten, aber mit Blick auf die Größe (kleiner als .10) nicht substanziellen Effekt. Alle anderen berücksichtigten Faktoren haben keinen bedeutsamen Einfluss.

Elternbezogene Tätigkeiten

Bezüglich der elternbezogenen Arbeit wirkt sich ein benachteiligter Sozialraum, in dem sich die Schule befindet, mit einem kleinen Effekt negativ auf den wahrgenommenen Erfolg aus. Demgegenüber gehen zwei Faktoren auf der organisationalen Ebene mit einer höheren Erfolgswahrnehmung bei der El-

ternarbeit einher: Die Existenz einer erweiterten Schulleitung ($\beta = .10$) sowie ein positives Schulklima ($\beta = .15$).

Des Weiteren haben alle individuellen Faktoren einen statistisch signifikanten Einfluss, aber nur der Effekt der Selbstwirksamkeitserwartung ist substanziell. Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung, desto eher schätzen Schulleitungen die Elternarbeit als erfolgreich ein.

Verwaltung und Organisation

Neben der Selbstwirksamkeitserwartung, wird der wahrgenommene Erfolg bei der Umsetzung von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben durch eine höhere Arbeitszufriedenheit ($\beta = .16$) und ein positives Schulklima ($\beta = .11$) bedingt. Schulleitungen fühlen sich auch dann erfolgreicher, wenn sie an einer großen Schule tätig sind (hier wirken sich Schulformeffekte aus; Schulleitungen an Gymnasien und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die eine höhere

Schüleranzahl aufweisen, fühlen sich tendenziell erfolgreicher; vgl. Abschnitt 5.4.3). Wahrgenommene externe Herausforderungen sowie der Schulstandort und das Dienstalter haben einen statistisch signifikanten, aber mit Blick auf die Effektgröße eher geringen Einfluss auf den wahrgenommenen Erfolg in diesem Bereich.

Vertretung der Schule nach außen

Ein hoher wahrgenommener externer Entwicklungsbedarf erweist sich für die Einschätzung des Erfolgs bei der Vertretung der Schule nach außen als stärkster Prädiktor ($\beta = -.20$), sodass sich hier ein mittlerer Effekt ergibt. Des Weiteren wirken sich individuelle Merkmale, die Arbeitszufriedenheit ($\beta = .13$) sowie die Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta = .30$), aus. Der Schulstandort, der schülerbezogene Entwicklungsbedarf und die eigene Unterrichtszeit haben einen statistisch signifikanten, aber in seiner Größe nicht substanziellen Effekt.

Personalführung und -entwicklung

Hinsichtlich der Personalführung und -entwicklung haben zwei Bedingungsfaktoren einen großen Effekt. Auf der individuellen Ebene wirkt sich eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta = .31$) positiv aus, auf der organisationalen Ebene führt eine wahrgenommene hohe Innovationsbereitschaft ($\beta = .32$) zu einer höheren Erfolgswahrnehmung. Statistisch signifikante, aber in der Größe nicht substanzielle Effekte zeigen außerdem der wahrgenommene interne Entwicklungsbedarf sowie ein Teil der individuellen Merkmale der Schulleiter/innen.

Organisationsführung und -entwicklung

Auch bezüglich der Organisationsführung und -entwicklung hat die Selbstwirksamkeitserwartung einen mittleren Effekt. Zudem gilt auch hier, dass sich die Innovationsbereitschaft des Kollegiums positiv auswirkt und stärkster Prädiktor ist ($\beta = .42$). Ein hoher interner Entwicklungsbedarf wirkt sich dagegen negativ auf die Erfolgswahrnehmung in diesem Tätigkeitsfeld aus. Ein positives Schulklima und das Geschlecht der

Schulleitungen haben einen statistisch signifikanten, aber mit Blick auf die Effektgröße einen eher geringen Einfluss.

Unterrichtsbezogene Führung

Bezüglich der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit sind vier Bedingungsfaktoren relevant: Dies sind zum einen, wie bereits bei den vorherigen Tätigkeitsfeldern, Innovationsbereitschaft ($\beta = .29$) und die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta = .26$) mit mittleren bis großen Effekten. Die Größe des Kollegiums ($\beta = -.12$) sowie die Unterrichtsverpflichtung ($\beta = -.14$) haben demgegenüber einen negativen Einfluss auf die Wahrnehmung des Erfolgs in der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit. Auf der lokalen Ebene hat die Tatsache, dass es eine oder mehrere Schulen mit einem ähnlichen Unterrichtsangebot in der Gegend gibt, einen statistisch signifikanten, aber in der Größe nicht substanziellen Effekt.

Umsetzung von Steuerungsinstrumenten

Im Hinblick auf die Umsetzung von Steuerungsinstrumenten zeigt sich, dass es auf fast allen Ebenen mindestens einen signifikanten Einflussfaktor gibt. Bei den organisationalen Merkmalen führt ein höherer interner Entwicklungsbedarf zu einer geringeren Erfolgswahrnehmung ($\beta = -.22$; mittlerer Effekt). Hinsichtlich der standortspezifischen Merkmale hat die Anzahl der Schüler/innen einen positiven Effekt ($\beta = .15$). Die Innovationsbereitschaft des Kollegiums ($\beta = .21$), die Schulleitungserfahrung ($\beta = .10$) sowie die Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta = .21$) gehen wiederum positiv mit der Auffassung der Schulleitungen, dass die Umsetzung der Steuerungsinstrumente erfolgreich wahrgenommen wird, einher. Zudem nehmen sich erneut weibliche Schulleitungen erfolgreicher wahr. Der Sozialraum, in dem sich die Schule befindet, hat einen statistisch signifikanten, aber nicht substanziellen Effekt.

5.8.2 Bedingungsfaktoren für Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt der Fokus auf dem wahrgenommenen Erfolg lag, werden nachfolgend Ergebnisse zu der Frage dargestellt, inwieweit Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse mit verschiedenen Bedingungsfaktoren zusammenhängen.

Über die acht Tätigkeitsfelder hinweg erweisen sich der Entwicklungsbedarf (interne und/ oder externe Aspekte), die wöchentliche Unterrichtszeit sowie die Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsamste Faktoren (vgl. Tab. 5).

Schülerbezogene Tätigkeiten

Mit Blick auf Unterstützungsbedürfnisse bei der schülerbezogenen Arbeit haben auf der organisationalen Ebene der schülerbezogene sowie externe Entwicklungsbedarf und die externen Herausforderungen einen (positiven) Einfluss. Das bedeutet hier jedoch: Je höher der wahrgenommene Entwicklungsbedarf und die Herausforderungen,

desto höher das Unterstützungsbedürfnis bei der schülerbezogenen Arbeit. Ein geringes Bedürfnis nach Unterstützung und Fortbildung besteht in diesem Bereich, wenn Schulleitungen eine höhere Selbstwirksamkeit ($\beta = -.18$) berichten. Einen statistisch signifikanten, aber mit Blick auf die Größe eher geringen Einfluss haben zudem der Schulstandort sowie die wöchentliche Unterrichtszeit der Schulleitungen.

Elternbezogene Tätigkeiten

Das Bedürfnis zum Thema Elternarbeit Unterstützung oder Fortbildung zu erhalten, erhöht sich, wenn Schulleitungen einen hohen schülerbezogenen ($\beta = .15$) und externen ($\beta = .10$) Entwicklungsbedarf sehen sowie ein hohes Lehrdeputat ($\beta = .14$) erfüllen. Ein geringeres Unterstützungsbedürfnis ergibt sich, wenn ein positives Schulklima besteht und Schulleitungen eine hohe Selbstwirksamkeit berichten. Einen signifikanten, aber nicht substanziellen Einfluss hat zudem das Dienstalter der Schulleiter/innen. Merkmale auf der lokalen Ebene spielen keine Rolle.

Tabelle 5: Regression der Bedingungsfaktoren über die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse

	Schüler- bezogene Arbeit	Eltern- bezogene Arbeit	Verwaltung/ Organi- sation	Vertretung nach außen	Personal- führung/ -entw.	Organisa- tionsführ./ -entw.	Unterrichts- bezogene Führung	Steuerungs- instrumente
Institutionelle Faktoren								
Qualifizierung	-.01	-.01	.03	.02	.02	.03	.02	.01
Externe Herausford.	.10	.02	.12	.07	.05	.02	.05	.05
Standortspezifische Faktoren								
Schüleranzahl	-.07	-.02	-.04	.05	-.04	-.04	-.05	-.12
Sozialraum	.00	.01	-.04	-.04	-.02	-.07	-.01	.04
Schulstandort	-.08	-.02	-.03	-.04	-.04	-.05	-.03	-.03
Konkurrenz	.03	.01	-.03	-.00	-.02	-.02	-.06	-.01
Organisationale Faktoren								
Erweiterte SL	.00	-.02	.02	.02	.02	.03	-.01	.01
Steuergruppe	-.03	-.02	.04	.04	.05	.03	.04	.02
Größe Kollegium	-.04	-.00	.07	.03	-.02	.03	.05	.01
Innovationsbereitsch.	.08	.05	.15	.06	-.14	-.15	-.03	.03
Schulklima	-.03	-.10	-.04	-.02	.04	-.08	-.01	.05
EB-schülerbezogen	.12	.15	.06	.06	.03	.08	.09	.07
EB-intern	.04	.03	.18	.12	.21	.32	.25	.39
EB-extern	.11	.10	.13	.25	.04	.06	.01	.07
Individuelle Faktoren								
Geschlecht	-.03	-.04	.07	.05	.05	.01	.00	.03
Dienstalter	.02	-.09	-.14	-.09	-.11	-.03	-.08	-.08
Unterrichtszeit	.09	.14	.12	.13	.15	.08	.15	.01
Arbeitszufriedenheit	.02	-.06	-.12	-.05	.07	.03	.03	.01
Allg. SE	-.18	-.16	-.19	-.18	-.27	-.18	-.23	-.15
Statistik	$F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) = F(19,822) =$							
	6,43***	8,36***	13,18***	12,35***	15,71***	23,78***	13,32***	15,24***
R ² (korrigiert)	.11	.14	.22	.20	.25	.34	.22	.24

Anm.:

β = standardisierte Regressionsgewichte; signifikante Parameter ($p < .05$) sind fett gedruckt.

EB = Entwicklungsbedarf; SL = Schulleitung; SE = Selbstwirksamkeitserwartung

Organisation und Verwaltung

Für die Verwaltungs- und Organisationsaufgaben ergibt sich ein vergleichbares Bild: Hier haben standortspezifische Bedingungen keinen Effekt. Demgegenüber haben Faktoren auf organisationaler Ebene eine größere Bedeutung. Die Innovationsbereitschaft weist einen kleinen Zusammenhang mit verwaltungs- und organisationsspezifischen Unterstützungsbedürfnissen auf ($\beta = .15$). Zudem führen hohe interne sowie externe Entwicklungsbedarfe zu einem höheren Bedürfnis nach Fortbildung und Unterstützung. Auch Bedingungen auf institutioneller und individueller Ebene erweisen sich als wirksam: Während eine hohe wöchentliche Unterrichtsverpflichtung sowie externe Herausforderungen zu mehr Unterstützungswünschen führen, haben die Schulleitungserfahrung, Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartung den gegenteiligen Effekt. Alle Effekte liegen unter .20 und damit eher klein. Einen statistisch signifikanten, aber mit Blick auf die Effektgröße eher geringen Einfluss hat das Geschlecht der Schulleitungen.

Vertretung der Schule nach außen

Bezüglich der Unterstützung bei der Vertretung der Schule nach außen wird deutlich, dass die einbezogenen standortspezifischen Bedingungen keine Bedeutung haben. Nur die eben genannten externen und internen Entwicklungsbedarfe, die wöchentliche Unterrichtszeit sowie die Selbstwirksamkeitserwartung bedingen das Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis in diesem Tätigkeitsfeld. Der externe Entwicklungsbedarf hat dabei mit $\beta = .25$ den größten Einfluss auf die Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse im Bereich Vertretung der Schule nach außen. Das Dienstalter und die Wahrnehmung externer, institutioneller Herausforderungen haben einen statistisch signifikanten Einfluss, der aber nicht substanziell ist.

Personalführung und -entwicklung

Für Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse bei der Personalführung und -entwick-

lung sind es ähnliche Faktoren, die zum Tragen kommen. Während eine hohe Innovationsbereitschaft des Kollegiums im Tätigkeitsfeld Verwaltung und Organisation zu einem höheren Unterstützungsbedürfnis geführt haben, verringert eine hohe Innovationsbereitschaft das Bedürfnis nach Unterstützung bei der Personalführung und -entwicklung ($\beta = -.14$). Zudem wird ersichtlich, dass alle individuellen Merkmale außer dem Geschlecht und der Arbeitszufriedenheit einen Einfluss haben. Ein höherer interner Entwicklungsbedarf bedingt auch hier ein höheres Unterstützungsbedürfnis.

Organisationsführung und -entwicklung

Im Hinblick auf die Organisationsführung und -entwicklung beeinflusst insbesondere ein hoher interner Entwicklungsbedarf das Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis ($\beta = .32$). Auf organisationaler Ebene bedeutet zudem eine höhere wahrgenommene Innovationsbereitschaft im Kollegium ein geringeres Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis ($\beta = -.15$). Zudem lässt sich für die Organisationsführung und -entwicklung zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta = -.18$) zusätzlich eine Rolle spielt. Statistisch signifikante, aber mit Blick auf die Größe sehr geringe Effekte haben zudem der Sozialraum der Schule, das Schulklima, der schülerbezogene und externe Entwicklungsbedarf sowie die eigene Unterrichtszeit der Schulleiter/innen.

Unterrichtsbezogene Führung

Ein Befund, der sich bereits mehrfach gezeigt hat, lässt sich auch in Bezug auf das Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis bei der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit ablesen: Die berücksichtigten standortspezifischen Merkmale haben keinen bedeutsamen Einfluss. Auch hier ist es der interne Entwicklungsbedarf, der einen mittelgroßen Einfluss auf die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse hat ($\beta = .25$). Zusätzlich erhöht ein höheres Lehrdeputat die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse in diesem Bereich. Auch hier ist die all-

gemeine Selbstwirksamkeitserwartung relevant. Der schülerbezogene Entwicklungsbedarf sowie das Dienstalter der Schulleitungen haben einen statistisch signifikanten, aber nicht substanziellen Einfluss.

Umsetzung von Steuerungsinstrumenten

Auch für das Tätigkeitsfeld Steuerungsinstrumente lässt sich konstatieren, dass ein hoher interner Entwicklungsbedarf der Schule ($\beta = .39$) einen großen Einfluss auf das Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis hat. Darüber hinaus weisen die Selbstwirksamkeitserwartung und die Größe der Schule einen geringen Zusammenhang mit dem Unterstützungsbedarf zur Umsetzung von Steuerungsinstrumenten auf. Einen statistisch signifikanten, aber in der Größe eher geringen Einfluss haben der schülerbezogene sowie externe Entwicklungsbedarf und das Dienstalter der Schulleitungen.

5.9 Schwerpunkt Digitalisierung

Um neben den grundlegenden Tätigkeitsfeldern von Schulleitungen zusätzlich auch die Herausforderungen und Bedürfnisse in einem konkreten inhaltlichen Bereich zu erheben, wurde im Rahmen der ersten Erhebung außerdem das Thema Digitalisierung in den Blick genommen.

5.9.1 Herausforderungen im Bereich Digitalisierung

Die Schulleitungen wurden zunächst nach Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sie im Zusammenhang mit Lehren und Lernen mit digitalen Medien sehen, befragt. Es lassen sich drei übergeordnete Bereiche unterscheiden:

- Infrastrukturelle Herausforderungen,
- pädagogische/ didaktische Herausforderungen und
- Herausforderungen mit Blick auf Kompetenzen und Einstellungen.

Dabei wird deutlich, dass die Schulleitungen die Herausforderungen in allen drei Bereichen hoch einschätzen. Beim Vergleich der Mittelwerte lässt sich feststellen, dass insbesondere infrastrukturelle Herausforderungen als sehr hoch eingeschätzt werden ($M = 3,26$; $SD = 0,66$). Pädagogische bzw. didaktische Herausforderungen ($M = 2,77$; $SD = 0,62$) sowie Herausforderungen mit Blick auf Kompetenzen und Einstellungen ($M = 2,88$; $SD = 0,63$) werden etwas geringer eingeschätzt (vgl. Abb. 23).

Werden die Einzelitems betrachtet, so zeigt sich, dass Schulleitungen insbesondere die rechtlichen Fragen z. B. zu Urheberrechten, Datenschutz (84,7 %), die Kosten für die technische Ausstattung (Hard- und Software) und die Wartung der Geräte

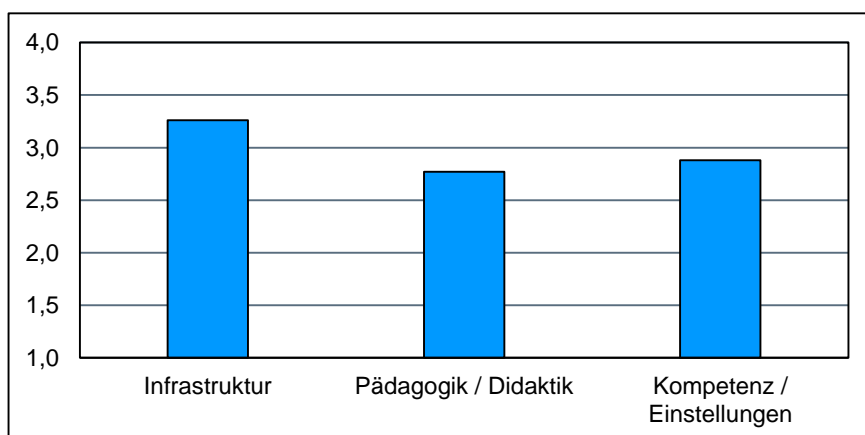


Abbildung 23: Wahrgenommene Herausforderungen durch Anforderungen der digitalen Bildung in verschiedenen Dimensionen (Mittelwerte)

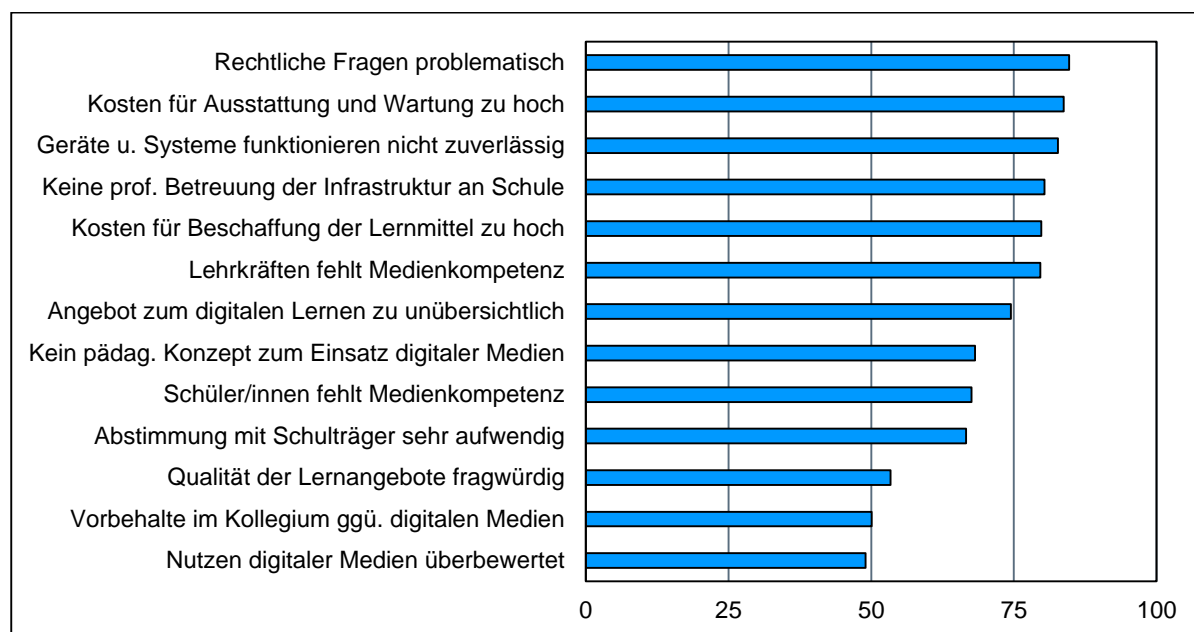


Abbildung 24: Anteil der Schulleiter/innen, die die Herausforderungen durch Anforderungen der digitalen Bildung in den einzelnen Items als „eher hoch“ oder „hoch“ einschätzen (Angaben in %)

(83,7 %), die zuverlässige Funktionsfähigkeit der technischen Geräte und Systeme (82,7 %) sowie die fehlende professionelle Betreuung der digitalen Infrastruktur (80,3 %) als problematisch einschätzen (vgl. Abb. 24). Gleichzeitig werden aber auch die hohen Kosten für die Beschaffung der Lernmittel (79,8 %), die fehlende Medienkompetenz der Lehrkräfte (79,6 %), das unübersichtliche Angebot zum digitalen Lernen (74,5 %) sowie ein fehlendes pädagogisches Konzept zum Einsatz digitaler Medien (68,2 %) als herausfordernde Merkmale von mehr als zwei Drittel der Befragten genannt (vgl. Abb. 24). Deutlich weniger, aber immer noch die Hälfte der befragten Schulleitungen, ist der Meinung, dass es Vorbehalte im Kollegium gegenüber digitalen Medien gibt (50,1 %) und der Nutzen digitaler Medien überbewertet wird (49,0 %). Insgesamt zeichnet sich somit für den Bereich der Digitalisierung eine skeptische Einschätzung der Schulleitungen ab.

Auch in diesem Bereich hatten die Schulleitungen die Möglichkeit, in einem offenen Antwortformat weitere Anmerkungen zur Digitalisierung zu machen. Neun Schulleitungen merken an, dass es eine permanente Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung

gibt, sodass es schwierig ist, dem schnellen Tempo zu folgen. Zudem besteht eine Herausforderung darin, dass es instabile Internetverbindungen oder gar kein WLAN gibt (neun Nennungen). Darüber hinaus gab eine geringe Anzahl von Schulleitungen (sechs Nennungen) an, dass die Leitung des Bereichs Digitalisierung nicht zum Aufgabengebiet der Schulleitung gehören sollte oder muss, sondern dass dieser Bereich auch von qualifizierten Kolleg/innen betreut werden könne. Darüber hinaus wurde zum Teil der Wunsch geäußert, einen IT-Experten an der Schule einstellen zu können.

5.9.2 Bevorzugte Unterstützungsformate

Auch mit Blick auf den Schwerpunkt Digitalisierung wurden die teilnehmenden Schulleitungen dazu befragt, welche Fortbildungs- und Unterstützungsformate sie in diesem Kontext als besonders sinnvoll erachten. Von den Schulleitungen werden die folgenden Formate favorisiert:

- Lehrgänge oder Seminare anderer Anbieter (82,8 % Zustimmung)
- Professionelle Netzwerke mit anderen Schulleiter/innen (81,4 % Zustimmung)

- Lehrgänge oder Seminare staatlicher Anbieter (78,3 % Zustimmung)
- Beratung durch staatliche und andere Anbieter (76,9 % und 77,0 % Zustimmung)
- der Besuch von Best-Practice-Schulen (74,9 % Zustimmung)
- Mentoring/ Coaching (73,8 % Zustimmung)

Es werden in Bezug auf die Unterstützung im Bereich Digitalisierung somit weitgehend die gleichen Formate bevorzugt, wie für die Fortbildung insgesamt. Auffällig ist dabei allerdings, dass Lehrgänge und Seminare nicht-staatlicher Anbieter eine etwas höhere Zustimmung erhalten als entsprechende Angebote von staatlichen Anbietern.

6 Zusammenfassung und Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Schulleitungen gelten als zentrale Akteure, wenn es um die (Qualitäts-)Entwicklung der Einzelschule geht. Die Bereiche der Schulqualität und Schulentwicklung sind jedoch vergleichsweise neue Aufgaben von Schulleiter/innen. Zwar hat beispielsweise Döring (1978) bereits in den 1970er Jahren auf die Notwendigkeit hingewiesen, Schulleiter/innen auf ihre Führungsaufgaben in der Schule vorzubereiten. Die Umsetzung behördlicher Vorgaben und die Erledigung von Verwaltungstätigkeiten zählten zu diesem Zeitpunkt jedoch zu den Hauptaufgaben von Schulleiter/innen (Schratz, 1998; Strittmatter, 1994). Erst seit den 1990er Jahren und infolge „neuer“ Steuerungsvorstellungen ist die Schulleitung zentral für die Qualität von Schule verantwortlich (Schratz et al., 2016; Weitzel, 2015). Damit wurden insgesamt die Tätigkeitsfelder von Schulleiter/innen vielfältiger.

Um darauf reagieren und adaptive Angebote konzipieren zu können, ist die Kenntnis entsprechender Bedarfe an Unterstützung und Fortbildung von Schulleitungen relevant, was wiederum deren systematische Erhebung voraussetzt (Böttcher et al., 2015; Huber, 2015). Empirische Befunde aus den USA liefern Hinweise darauf, dass Professionalisierungsangebote insbesondere dann eine Wirkung entfalten können, wenn sie sich z. B. an individuellen Bedürfnissen von Schulleitungen orientieren (Darling-Ham-

mond et al., 2007). Diese Bedürfnisse können wiederum von unterschiedlichen Faktoren und Rahmenbedingungen auf der Meso- und Makroebene von Schule beeinflusst werden (z. B. Klein, 2018; Pashiardis & Brauckmann, 2009; Warwas, 2012).

Bislang werden Maßnahmen zur Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleitungen allerdings kaum systematisch an den tatsächlichen individuellen Bedürfnissen von Schulleiter/innen ausgerichtet, sondern vielmehr an allgemeinen Aufgaben- und Rollenbeschreibungen. Das beschriebene Desiderat wird im Projekt [Schulleitungsmonitor](#) aufgegriffen. Im Projekt wurden insgesamt 1.471 Schulleitungsmitglieder dazu befragt, wie erfolgreich sie sich fühlen und welche Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse sie haben.

Nur etwa die Hälfte der teilnehmenden Schulleitungen wurde in einer verpflichtenden Qualifizierung auf ihre Schulleitungstätigkeit vorbereitet. Diejenigen, die eine solche verpflichtende Qualifizierung erhielten, wurden insbesondere in den „neueren“ Tätigkeitsfeldern qualifiziert. Der Großteil der Schulleitungen hat sich auch in den vergangenen 12 Monaten in erster Linie zu den neueren Themenbereichen fortgebildet – insbesondere im Bereich Organisationsführung und -entwicklung. Dieser erste Befund weist bereits darauf hin, dass gerade in den neueren Tätigkeitsbereichen noch ein erhöhter Bedarf bei den Schulleitungen vorliegt.

Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen in der Bewältigung ihrer verschiedenen Aufgaben?

Generell zeigt sich, dass sich die Befragten über alle Tätigkeitsfelder hinweg grundsätzlich als erfolgreich wahrnehmen, was bei Schulleitungen kein unerwartetes Ergebnis darstellt. Auch andere Studien weisen darauf hin, dass Schulleitungen und andere Personen in Führungspositionen im Schnitt eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen (Leithwood & Jantzi, 2008; Paglis & Green, 2002) und dass Schulleitungen mit einer geringeren Selbstwirksamkeit diese Positionen eher wieder verlassen (Federici & Skaalvik, 2012).

Zugleich lässt sich feststellen, dass die Erfolgswahrnehmung der teilnehmenden Schulleitungen nicht in allen Dimensionen gleich hoch ist: Schulleitungen fühlen sich insbesondere bei der Ausübung „traditioneller“ Tätigkeiten wie Verwaltung und Organisation sowie der schüler- und elternbezogenen Arbeit sicher. Im Gegensatz dazu werden Tätigkeiten, die für die Schulleitungen als vergleichsweise neue Schwerpunkte ihrer Arbeit gelten, als tendenziell weniger erfolgreich wahrgenommen. Dazu gehören die Personalführung und -entwicklung, Organisationsführung und -entwicklung, unterrichtsbezogene Führungsarbeit sowie die Umsetzung von Steuerungsinstrumenten. Die Schulleitungen fühlen sich vergleichsweise wenig erfolgreich darin, Entwicklungsprozesse in ihrer Schule anzuleiten und die anderen Mitglieder der Schule zur Mitarbeit an Entwicklungsaufgaben und einer reflexiven Haltung gegenüber der eigenen Arbeit zu motivieren. Auch in der Gestaltung einer systematischen Strategie zur Entwicklung der Unterrichtsqualität fühlen sich die Schulleitungen weniger erfolgreich.

Der Umgang mit Steuerungsinstrumenten, die in den letzten 10 bis 15 Jahren neu eingeführt wurden – z. B. Schulprogrammarbeit oder interne und externe Evaluation – erweist sich zudem als das Tätigkeitsfeld, in dem die Erfolgswahrnehmung am geringsten ausfällt. Die Anleitung interner Evaluation des Unterrichts sowie die Vor- und

Nachbereitung externer Evaluation etwa sind zwei konkrete Tätigkeiten, in denen sich ein nicht unerheblicher Anteil der Schulleitungen eher nicht oder gar nicht erfolgreich fühlt. Dass sich – wie Brauckmann und Herrmann (2013) feststellen – Schulleitungen durch diese „neuen“ Tätigkeiten stärker beansprucht fühlen, könnte somit auch damit zusammenhängen, dass sich Schulleiter/innen in der Umsetzung eher unsicher fühlen.

Inwieweit sich Schulleitungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern erfolgreich fühlen, hängt einerseits von individuellen Faktoren wie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der Schulleitungserfahrung oder der wöchentlichen Unterrichtszeit ab. Andererseits zeigt sich bei den auf Schulqualität und -entwicklung ausgerichteten Tätigkeitsfeldern ein weiterer, deutlich stärkerer Bedingungsfaktor: die Innovationsbereitschaft des Kollegiums. Schulleitungen, die glauben, dass ihr Kollegium für Innovationen offen ist, nehmen sich auch erfolgreicher in der Personal- und Organisationsführung und -entwicklung, in der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit und im Umgang mit den Instrumenten neuer Steuerung wahr. Der wahrgenommene Entwicklungsbedarf der Schule oder die Herausforderungen am Standort haben dagegen kaum Einfluss auf die Erfolgswahrnehmung der Schulleitungen.

Welche Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse haben Schulleiter/innen?

Insgesamt berichten die Schulleitungen in allen Tätigkeitsfeldern eher geringere Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse. Die Befunde zeigen, dass die Bedürfnisse nach Unterstützung und Fortbildung in den Tätigkeitsfeldern höher sind, in denen sich Schulleitungen auch weniger erfolgreich fühlen. In den Bereichen Organisationsführung und -entwicklung, Umsetzung von Steuerungsinstrumenten, unterrichtsbezogene Führungsarbeit sowie Personalführung und -entwicklung werden entsprechend vergleichsweise höhere Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse berichtet. Dies betrifft wiederum vor allem Tätigkeiten, die die

Motivierung der Lehrkräfte für die Entwicklung der Schule betreffen. Beispielsweise gibt ein Großteil der teilnehmenden Schulleitungen an, Unterstützung bei der Frage zu benötigen, wie Lehrkräfte dazu bewegt werden können, ihren Unterricht zu reflektieren und offener für Innovationen zu sein. Geht es darum, den Unterricht zu deprivatisieren und (datengestützt) zu verbessern, berichten die Schulleitungen im Schnitt ebenfalls ein deutlich höheres Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis. Damit können die Ergebnisse von Thiel und Thillmann (2009), dass Schulleiter/innen insbesondere bei neueren Tätigkeiten wie Schulentwicklung und Personalführung einen höheren Qualifikationsbedarf sehen, durch die Daten des *Schulleitungsmonitors* bestätigt werden.

Neben den in der Befragung vorgegebenen Tätigkeitsfeldern nannten die Schulleitungen zudem Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse bei Themen wie Schulrecht, Konflikt- und Zeitmanagement, Digitalisierung sowie Gesundheits- und Stressmanagement.

In den Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnissen lassen sich einzelne schulformspezifische Unterschiede beobachten, die jedoch abhängig vom Tätigkeitsfeld sind. Ein systematischer Unterschied z. B. zwischen Grund- und weiterführenden Schulen oder zwischen Schulen mit nur einem oder mehreren Bildungsgängen lässt sich nicht beobachten. Auch die Frage, ob eine Schulleitung eine Schule in einem privilegierten oder weniger privilegierten Sozialraum führt, spielt nur für das geäußerte Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis in der elternbezogenen Arbeit eine Rolle. Insgesamt weisen die Befunde insofern darauf hin, dass die geäußerten Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse nur in geringem Maße durch *äußere Bedingungen* wie etwa Bedingungen des Schulstandorts oder der Schulform, beeinflusst werden.

Relevanter erscheinen dagegen die *inneren Bedingungen* der Schulen. Ein erster Aspekt, der sich hier als relevant erweist, ist eine geteilte Führung. Die Unterstützung durch eine erweiterte Schulleitung und/ oder

eine Steuergruppe führt in fünf der acht Tätigkeitsfelder dazu, dass Schulleitungen ein signifikant geringeres Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis angeben. Anders als bei der Erfolgswahrnehmung spielt bei den Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnissen zudem der an der Schule wahrgenommene Entwicklungsbedarf eine zentrale Rolle. Schulleitungen, die den Entwicklungsbedarf insbesondere mit Blick auf interne Arbeitsstrukturen und externe Kooperation hoch einschätzen, melden auch ein höheres Bedürfnis nach Unterstützung und Fortbildung in einigen Tätigkeitsfeldern an.

Auch in diesem Kontext erweisen sich zudem individuelle Bedingungen als relevant. Neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, die in allen Bereichen zu einem geringeren Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis führt, bedingt insbesondere eine hohe wöchentliche Unterrichtszeit der Schulleitungen ein höheres Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnis.

Welche Fortbildungs- und Unterstützungsformate wünschen sich Schulleitungen?

Lehrgänge oder Seminare staatlicher und anderer Anbieter sowie professionelle Netzwerke mit anderen Schulleiter/innen werden in allen Tätigkeitsfeldern als Formate bevorzugt. Insbesondere der Wunsch nach einer Vergrößerung des professionellen Netzwerkes erweist sich zudem als ein wichtiger Grund, warum Schulleitungen überhaupt an schulleitungsspezifischen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Das lässt darauf schließen, dass für Schulleiter/innen der Austausch mit anderen Schulleitungen, die ähnliche Herausforderungen an ihrer Schule bewältigen müssen und ggf. konkrete Handlungsvorschläge anbieten können, ein zentrales Bedürfnis darstellt. Eine schulische Vernetzung kann positive Effekte bezüglich der Professionalisierung von Lehrkräften (Berkemeyer, Järvinen & van Ophuysen, 2010; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) und Schulleitungen (Ainscow, West & Nicolaidou, 2006; Muijs, 2015; West, 2010) haben.

Der *Besuch* anderer Schulen mit guten Konzepten ist für Schulleitungen dagegen in

erster Linie mit Blick auf die schülerbezogene Arbeit relevant, nicht aber für die anderen Tätigkeitsfelder von Schulleitungen. Gerade in den Bereichen, die sich direkt auf die Entwicklung der organisationalen Strukturen und Prozesse der Schule beziehen, geben die Schulleitungen eher ein Mentoring oder Coaching als bevorzugtes Format an.

6.2 Diskussion der Befunde

Aufgrund einer unvollständigen Datenlage zur Grundgesamtheit der Schulleiter/innen in den am *Schulleitungsmonitor* teilnehmenden Bundesländern kann nicht sichergestellt werden, dass die Ergebnisse des *Schulleitungsmonitors* über Geschlecht, Dienstalter und äußere Rahmenbedingungen der Schulen hinweg repräsentativ sind. Zugleich weisen die Befunde aber darauf hin, dass die äußeren Bedingungen der Schulen oder demographische Merkmale der Schulleitungen ohnehin nur einen vergleichsweise kleinen Einfluss auf Erfolgswahrnehmungen und berichtete Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse von Schulleitungen haben.

Führung von Schulentwicklung als besondere Herausforderung

Die Befunde zeigen, dass die Schulleitungen bereits in hohem Maße an Fortbildungen mit einem Fokus auf die Organisations- oder Personalentwicklung teilnehmen; zugleich sind hier aber die bestehenden Fortbildungsbedürfnisse am höchsten. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass die Teilnahme an Fortbildungen das Bewusstsein der Schulleitungen für die eventuell hohen Anforderungen der jeweiligen Tätigkeitsfelder schärft und insofern dafür sorgt, dass das Unterstützungsbedürfnis der Teilnehmenden im Anschluss an die Fortbildung höher ist als bei Schulleiter/innen, die sich (noch) nicht systematisch mit Fragen z. B. der Organisationsentwicklung auseinandergesetzt haben.

Zum anderen spiegeln die Befunde womöglich die Selbstwahrnehmung der Schulleitungen wider. Um Qualitätsentwicklung in Schule umsetzen zu können, ist Führung wie

eingangs beschrieben von besonderer Bedeutung. Allerdings nimmt sich nur eine vergleichsweise kleine Gruppe von Schulleiter/innen als pädagogische Führungskraft wahr (Warwas, 2012). Dies deutet darauf hin, dass sich Schulleitungen scheinbar (noch) nicht umfassend als „Qualitätsentwickler“ sehen. Verwaltungsorientierte und damit „traditionellere“ Tätigkeiten scheinen vielmehr Bereiche zu sein, in denen sich Schulleitungen sicher fühlen und die womöglich eher der eigenen Selbstwahrnehmung entsprechen. Dies würde implizieren, dass Führungskompetenzen im Rahmen von Qualifizierungen und Fortbildungen noch stärker in den Vordergrund treten müssten.

Es ist auch denkbar, dass die einzelnen Tätigkeiten, die der *Schulleitungsmonitor* in den Skalen Organisationsführung und -entwicklung, Personalführung und -entwicklung sowie unterrichtsbezogene Führung abfragt, eine andere Dimension des Führungshandelns abbilden, als in den bestehenden Fortbildungsangeboten thematisiert wird. Dazu ist folgendes zu erläutern: Die Skalen des *Schulleitungsmonitors* zur Führung der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung setzen sich aus Items zusammen, die aus zwei verschiedenen Quellen stammen. Ein Teil entstammt der Analyse von Regelungen zu den Aufgaben von Schulleitungen aus der SHaRP-Studie (Brauckmann, 2014). Der andere Teil ist an der Forschung zu erfolgreichem Leitungshandeln in der Schulentwicklung (insbesondere Leithwood et al., 2006) orientiert. Gerade diejenigen Tätigkeiten, in denen sich die Schulleitungen weniger erfolgreich fühlen und einen höheren Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf anmelden, entstammen überwiegend der zweiten Kategorie. Denkbar ist insofern, dass Fortbildungen sich insbesondere auf solche Themen fokussieren, die auch in der SHaRP-Studie herausgearbeitet wurden und vor allem die Dimension der Organisation und Verwaltung von Schulentwicklung ansprechen (z. B. die Arbeitsstrukturen so zu gestalten, dass Kooperation möglich ist) und weniger diejenigen Aspekte der Führung, die sich in der Forschung zu erfolgreichem

Schulleitungshandeln als relevant herauskristallisiert haben. Abschließend ist dies jedoch nicht zu beantworten. Hier wäre eine systematische Analyse der Fortbildungsangebote für Schulleitungen notwendig; bislang fokussieren sich entsprechende Forschungsprojekte aber v. a. auf die *Ausbildung* von Schulleitungen, nicht auf deren *Fortbildung*.

Grundsätzlich verweisen die Befunde des *Schulleitungsmonitors* darauf, dass sich Schulleitungen gerade in denjenigen Tätigkeiten am wenigsten erfolgreich fühlen und die höchsten Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse berichten, die sich in der internationalen Schulentwicklungsforschung als zentral für die Führung der Schule in der Schulentwicklung erweisen: Schulische Akteure zur Reflexion der eigenen Arbeit motivieren, Innovationsbereitschaft fördern, Strukturen für eine datengestützte Schulentwicklung bereitstellen und Unterricht bzw. Unterrichtsentwicklung systematisieren und deprivatisieren.

Die Bedeutung äußerer und innerer Bedingungen

Ein weiterer besonders relevanter Befund ist der, dass die äußeren Bedingungen der Schulen (z. B. Schulform und Standort) keinen systematischen Einfluss auf die Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse der Schulleitungen haben. Das bedeutet nicht, dass sich beispielsweise eine Schulleiterin einer Gesamtschule an einem sozialräumlich benachteiligten Standort nicht spezifischen schulform- und kontextbedingten Herausforderungen gegenübersehen kann, die ihre Erfolgserwartung reduzieren und ihren Unterstützungsbedarf erhöhen. Allerdings folgen auf einen sozial benachteiligten Standort oder die Arbeit in einer bestimmten Schulform nicht automatisch bestimmte Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse.

Anders sieht es dagegen bei den internen Bedingungen aus – den organisationalen Merkmalen wie der Innovationsbereitschaft des Kollegiums und dem wahrgenommenen Entwicklungsbedarf insbesondere mit Blick

auf interne Arbeits- und Evaluationsstrukturen. Hier weisen die Daten auf einen systematischen Zusammenhang mit der Erfolgswahrnehmung und dem Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnis zumindest mit Blick auf Tätigkeiten in der Entwicklung der Schule hin.

Die Daten zeigen außerdem, dass neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung auch die Frage relevant ist, wie hoch die eigene Unterrichtsverpflichtung der Schulleiter/innen ist. Schulleiter/innen mit einer höheren Unterrichtsverpflichtung fühlen sich insgesamt weniger erfolgreich bei der Verrichtung ihrer Tätigkeiten. Hier dürfte ausschlaggebend sein, dass den Schulleiter/innen mit einer höheren Unterrichtsverpflichtung schlicht *zeitliche Ressourcen* fehlen, um sich mit Tätigkeiten rund um die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht intensiv auseinanderzusetzen.

6.3 Implikationen für die Gestaltung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten

Selbstwirksamkeit von Schulleitungen erhöhen

Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt, inwiefern Schulleitungen die Erwartung haben, die Anforderungen an sie sowie herausfordernde Situationen in ihrem beruflichen Alltag erfolgreich meistern zu können (Bandura, 1978). Die Schulleitungen, die sich am *Schulleitungsmonitor* beteiligt haben, weisen im Schnitt eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf, was insgesamt ein positiver Befund ist. Schulleitungen, die sich erfolgreich und selbstwirksam fühlen, sind wichtig für die Schulentwicklung. Befunde aus verschiedenen Ländern zeigen, dass eine höhere Selbstwirksamkeit von Führungspersonen zu einem höheren Engagement der Mitarbeiter/innen und einem produktiveren Umgang mit organisationalen Krisen führt (Paglis & Green, 2002), dass Schulleiter/innen mit einer höheren Selbstwirksamkeit in höherem Maße effektive Führungspraktiken anwenden (Leithwood & Jantzi, 2008) und dass selbstwirksame

Schulleitungen Herausforderungen und Veränderungsanlässe in ihrer Schule positiver wahrnehmen (Dimmock & Hattie, 1999).

Allerdings sollte auch die tätigkeitsbezogene Erfolgswahrnehmung in den Blick genommen werden; diese ist wie bereits erwähnt insbesondere in denjenigen Tätigkeitsfeldern geringer, die sich auf die Führung von Entwicklungsprozessen beziehen. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass eine geringere Selbstwirksamkeit die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Schulleitungen an einem Burnout leiden oder aus dem Beruf ausscheiden (Federici & Skaalvik, 2012). Vor diesem Hintergrund sollten Fortbildungs- und Unterstützungsangebote auch Strukturen enthalten, welche die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schulleiter/innen auch mit Blick auf Fragen der Entwicklungsarbeit ermöglichen.

In diesem Zusammenhang erscheint der Befund zentral, dass Schulleitungen sich vor allem dann weniger erfolgreich in der Schulentwicklung fühlen, wenn sie die Innovationsbereitschaft des Kollegiums geringer wahrnehmen. Angebote, welche Schulleitungen gezielt an Führungsstrategien heranzuführen, die auf eine Veränderung der Ziele und Motivation der Geführten abzielen (z. B. transformationale Führung, vgl. Bass & Avolio, 1994), könnten insofern auch dazu beitragen, die Selbstwirksamkeit der Schulleitungen zu erhöhen.

Möglichkeiten der Entlastung schaffen

Wie die Ergebnisse zeigen, beträgt die wöchentliche Unterrichtszeit von Schulleitungen im Schnitt etwa zehn Stunden. Eine hohe Unterrichtsverpflichtung trägt dazu bei, dass sich Schulleitungen insgesamt weniger erfolgreich fühlen sowie gleichzeitig in fast allen Tätigkeitsbereichen ein höheres Bedürfnis nach Unterstützung und Fortbildung besteht.

Am Ende des Schulleitungsmonitor-Fragebogens hatten die teilnehmenden Schulleitungen zudem die Möglichkeit, offene Anmerkungen zu ihrer Arbeit und den damit verbundenen Herausforderungen zu machen. Auch in diesem Rahmen wurde von

den Teilnehmer/innen wiederholt auf den hohen Verwaltungsaufwand und die zeitliche Belastung von Schulleiter/innen hingewiesen.

Eine Möglichkeit, innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen mit dieser Herausforderung umzugehen, ist eine Reorganisation der Organisationsstrukturen innerhalb der Schule, die es ermöglicht, dass Führungs- und Organisations- bzw. Verwaltungsaufgaben delegiert oder geteilt werden können. Dass eine Verteilung von Aufgaben „auf mehrere Schultern“ eine positive Wirkung haben kann, zeigen auch die Ergebnisse des *Schulleitungsmonitors*. Demnach führt eine verteilte Führungsstruktur bzw. konkreter die Existenz eines erweiterten Schulleitungsteams oder einer Steuergruppe dazu, dass sich Schulleitungen in einigen Bereichen erfolgreicher wahrnehmen und tendenziell geringere Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse berichten als Schulleitungen an Schulen ohne verteilte Führung. An diesem Befund können Fortbildungsangebote anknüpfen, indem sie Schulleitungen mit Formen der geteilten Führung vertrauter machen und ihnen Strategien zur Etablierung neuer bzw. Optimierung bestehender Strukturen an die Hand geben.

Angebote situativ gestalten

Die Befunde des *Schulleitungsmonitors* weisen darauf hin, dass äußere Bedingungen wie die Schulform und der Standort eine vergleichsweise geringe Bedeutung für die Erfolgswahrnehmung und die berichteten Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse haben, die Wahrnehmung der organisationalen Merkmale der einzelnen Schule dagegen eine deutlich höhere. Insbesondere mit Blick auf die Gestaltung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten im Bereich der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung stellt sich insofern die Frage, wie Angebote adaptiv für die jeweilige Situation der einzelnen Schule gestaltet werden können.

Ein stärkerer Einbezug der konkreten Herausforderungen der Schulleitungen wäre z. B. durch eine Erhebung im Vorfeld von

Fortbildungen oder durch die Arbeit an konkreten Fällen im Kontext einer Fortbildung möglich. Eine weitere Möglichkeit wäre es, in diesen Bereichen verstärkt Coaching- und Mentoring-Angebote als Ergänzung zu Lehrgängen und Seminaren einzurichten, in denen die Schulleitung in ihrer konkreten Situation Unterstützung und Anleitung von erfahrenen Schulentwicklern sowie Impulse zu weiterem Entwicklungspotenzial bekommt. Zudem könnten bislang v. a. informell betriebene lokale oder regionale Schulleitungsnetzwerke stärker gefördert und strukturiert werden bzw. dort etabliert werden, wo sie noch nicht vorhanden sind.

Begleitende Strukturen, in denen die Schulleitungen nicht nur theoretischen Input erhalten, sondern auch an konkreten Herausforderungen arbeiten können, werden derzeit noch v. a. im Kontext besonderer Projekte (z. B. im saarländischen Projekt „Schulen stark machen“¹⁸) oder durch nicht-staatliche Anbieter (z. B. die Werkstatt „Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie¹⁹ und das Programm *impakt Schulleitung*²⁰) angeboten. Verschiedene Analysen zeigen, dass auch Fortbildungsangebote und Angebote der Beratung gerade im Bereich der Führung von Entwicklungsprozessen vorwiegend durch nicht-staatliche Anbieter bereitgestellt werden (Backer, 2018; Tillmann, Dederig, Goecke & Rauh, 2013).

6.4 Ausblick

Während die Ausbildung von Schulleitungsanwärter/innen in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt Aufmerksamkeit erhalten hat, steckt die Forschung zu den Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfen und -bedürfnissen von Schulleitungen im Amt noch in den Kinderschuhen. Der *Schulleitungsmonitor* stellt insofern einen ersten Ansatz dar, Erfolgswahrnehmungen und Fortbildungs- und

Unterstützungsbedürfnisse von Schulleitungen systematisch zu erfassen. Die berichteten Befunde bieten Hinweise und Ansatzpunkte, die für die Praxis der Schulleiter/innenfortbildung von Interesse sein können.

Um insbesondere Fortbildungsangebote für Schulleitungen weiter zu systematisieren und adaptiver zu gestalten, sind allerdings weitere empirische Analysen notwendig. Schulentwicklung ist keine punktuelle Handlung, sondern ein stetiger Prozess. Schulen benötigen deshalb möglichst passgenaue und an den konkreten Bedarfen der Schulleitungen orientierte Maßnahmen. Diese entwickelten Angebote und Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren, stellt dabei eine weitere Herausforderung und Notwendigkeit dar (Imboden, 2017).

Daneben stellt sich auch die Frage, wie sich die Teilnahme an Fortbildungen auf die Erfolgswahrnehmung und die Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse der Schulleitungen auswirkt. Die erste Erhebung des *Schulleitungsmonitors* weist darauf hin, dass es einen systematischen Zusammenhang gibt, lässt allerdings keine Aussagen darüber zu, ob die Erfolgswahrnehmung und Fortbildungs- und Unterstützungsbedürfnisse durch die Teilnahme an Fortbildungen erhöht oder reduziert werden. Hier kann der zweite Durchgang des *Schulleitungsmonitors* Ansatzpunkte liefern, der für das Frühjahr 2020 geplant ist.

Zudem ist auch für die zweite Erhebung vorgesehen, Herausforderungen und Bedürfnisse in einem konkreten inhaltlichen Bereich zu erheben. Nachdem im ersten Durchgang das Thema Digitalisierung im Vordergrund stand, wären für die zweite Erhebung im Frühjahr 2020 z. B. Inklusion, Salutogenese oder Elternarbeit als Schwerpunktthemen denkbar.

¹⁸ https://www.saarland.de/6767_234934.htm

¹⁹ <https://www.deutsche-schulakademie.de/werkstatt/schule-leiten/>

²⁰ <https://wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/pdf/schulleitung/IMPAKT-SCHULLEITUNG-FLYER.pdf>

7 Literatur

- Ainscow, M., West, M. & Nicolaidou, M. (2006). Supporting Schools in Difficult Circumstances. The Role of School to School Cooperation. In M. Ainscow & M. West (Hrsg.), *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration* (S. 81–91). London: Open University Press.
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 123–141.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.
- Backer, P. (2018). Möglichkeiten der Fortbildung von Schulleiter/innen in NRW. *Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität Duisburg-Essen*.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal Education? Confronting the Slouching Beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Change*, 1(4), 139–161.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berkemeyer, J., Berkemeyer, N. & Meetz, F. (2015). Professionalisierung durch Schulleitungshandeln. Ein Erfahrungsbericht. In N. Berkemeyer, J. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln* (S. 233–269). Weinheim: Beltz.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken – eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. *Journal of Educational Research online*, 2, 168–192.
- Bertelsmann Stiftung. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf [15.10.2017].
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. M. Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, online first*.
- Böttcher, W., Wiesweg, J. & Weitalla, E. (2015). Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 204–232). Weinheim: Beltz Juventa.

- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Berlin: DIPF.
- Brauckmann, S., Geißler, G., Feldhoff, T. & Pashiardis, P. (2016). Instructional Leadership in Germany. An Evolutionary Perspective. *International Studies in Educational Administration*, 44(2), 5–20.
- Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit: Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In F. Thiel, M. Heinrich & I. van Ackeren (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungswesen (DDS – Die Deutsche Schule: 12. Beiheft)* (S. 172–196). Münster: Waxmann.
- Collins, D. B. & Holton, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248.
- Crow, G. M. (2005). Developing Leaders for Schools Facing Challenging Circumstances. In M. Coles & G. Southworth (Hrsg.), *Developing Leadership. Creating The Schools Of Tomorrow* (S. 65–79). Maidenhead: Open University Press.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World. Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M. & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Preparing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.
- Dimmock, C. & Hattie, J. (1999). School Principals' Self-Efficacy and its Measurement in a Context of Restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62–75.
- Ditton, H. (2001). DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ – QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung. Verfügbar unter: http://www.quassu.net/Leh_Unt1.pdf [23.10.2018].
- Döring, P. A. (1978). *Schulleiter Handbuch 3 - Führungsaufgaben der Schulleitung*. Braunschweig: Westermann
- Döring, P. A. (1980). *Der Schulleiter als Moderator (Schulleiter-Handbuch, Bd. 16)*. Braunschweig: Westermann.
- Drossel, K. & Eickelmann, B. (2013). Organisationale Bedingungen der Entwicklung von Ganztagsgymnasien. Wie die Schulleitung das Kooperationsverhalten von Lehrkräften fördern kann. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 251–160). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Duncan, H. E., Range, B. & Scherz, S. (2011). From professional preparation to on-the-job development: What do beginning principals need? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3), 1–20.
- Duncan, H. E. & Stock, M. (2010). Mentoring and coaching rural school leaders: What do they need? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 293–311.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Principal Self-Efficacy: Relations with Burnout, Job Satisfaction and Motivation to Quit. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(3), 295–320.
- Feldhoff, T. & Rolff, H.-G. (2009). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nord-*

- rhein-Westfalen* (S. 293–303). Münster: Waxmann.
- Geißler, G. & Brauckmann, S. (2015). Von der amtlichen Bürde und Würde des Schulleiters. Rückblicke und Ausblicke. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1–16). Stuttgart: Raabe.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102(2016), 74–78.
- Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N. & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179–201.
- Grant, B. (2003). Mapping the Pleasures and Risks of Supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(3), 170–195.
- Gräsel, C., Fußangel, L. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Grissom, J. A. & Harrington, J. R. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 583–612.
- Habeck, H. (2001). Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung*. Stuttgart: Raabe.
- Hall, G. E. & George, A. A. (1999). The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In H. J. Freiberg (Hrsg.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (S. 165–185). London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110.
- Hallinger, P., Taraseina, P. & Miller, J. (1994). Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 321–348.
- Harazd, B. & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? Eine Analyse individueller und schulischer (Bedingungs-)Faktoren. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 151–168.
- Herrmann, C. & Brauckmann, S. (2013). *Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP). Unveröffentlichte Skalendokumentation*. Berlin: DIPF.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalendokumentation*. Münster: Waxmann.
- Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S. G. (2009). Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Lehren & Lernen*, 8(9), 12–21.
- Huber, S. G. (2015). Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick über aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung*

- und Schulleitungshandeln (S. 96–112). Weinheim: Beltz.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM). An Inventory for the Self-Assessment of School Leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65–88.
- Hughes, O. E. (1998). *Public Management and Administration*. London: Palgrave.
- Imboden, S. (2017). *Leadership in der Berufsbildung: Eine Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen [Dissertation]*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Inman, M. (2009). Learning to lead: Development for middle-level leaders in higher education in England and Wales. *Professional Development in Education*, 35(3), 417–432.
- Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R. & Goddard, Y. (2015). Exploring the causal impact of the McREL Balanced Leadership Program on leadership, principal efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314–332.
- Klatetzki, T. (2012). Professionelle Organisationen. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Kronsfoth, K., Muslic, B., Graf, T. & Kuper, H. (2018). Der Zusammenhang zwischen Führungsdimensionen in der Schulleitung und der Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. *Die Deutsche Schule*, 110(1), 47–64.
- Leithwood, K., Aitken, R. & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3. Auflage). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Marks, H. M., Louis, K. S. & Printy, S. M. (2000). The Capacity for Organizational Learning. Implications for Pedagogical Quality and Student Achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (S. 239–265). Stamford, CT: JAI Press.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45–60.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586.
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Paglis, L. L. & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215–235.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009). Professional Development Needs of School Principals. In R. Jones-Parry (Hrsg.), *Commonwealth Education Partnerships Cambridge* (S. 120–124). UK: Nexus Strategic Partnerships.
- Philipp, E. & Rolff, H.-G. (1990). *Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung (Schulleiter-Handbuch, Bd. 54)*. Braunschweig: Westermann.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schullei-

- tungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 527–555.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling School Leadership and Its Ties to Instructional Practice. An Empirical Comparison of Various Leadership Styles. *School Effectiveness and School Improvement, Online First*.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Vol 1, Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Preuß, B., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2012). Einführung der Schulinspektion und die Rolle der Schulleitung aus governance-analytischer Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 103–122.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt am Main: DIPF
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 225–253). Münster: Waxmann.
- Retna, K. S. (2015). Different approaches to the professional development of principals: a comparative study of New Zealand and Singapore. *School Leadership & Management* 35(5), 524–543.
- Rolff, H.-G. (2009). Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101(3), 253–265.
- Schatz, M. (1998). Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In A. Dobart (Hrsg.), *Schulleitung und Schulaufsicht* (S. 93–116). Innsbruck: Studien Verlag.
- Schatz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Spillane, J. P., Healey, K. & Parise, L. M. (2009). School leaders' opportunities to learn: A descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407–432.
- Strittmatter, A. (1994). Schulleitungsleute tragen Sombremos. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. C 31.31–C 31.17). Berlin: Raabe.
- Sutcher, L., Podolsky, A. & Espinoza, D. (2017). *Supporting Principals' Learning: Key Features of Effective Programs*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 31–39.
- Thiel, F. & Thillmann, K. (2009). *Ergebnisbericht zur Untersuchung „Organisation der Schule als Managementaufgabe“. Eine Online-Befragung zur Arbeitssituation von Berliner Schulleiterinnen und Schulleitern*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter

- den Bedingungen der Neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen. Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 258–274.
- von Au, C. (2016). Paradigmenwechsel in der Führung: Traditionelle Führungsansätze, Wandel und Leadership heute. In C. v. Au (Hrsg.), *Wirksame und nachhaltige Führungsansätze* (S. 1–42). Wiesbaden: Springer.
- Wagner, C. (2012). Triangulative Fallstudien zu Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 142–160.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weitzel, U. (2015). Schulaufsicht im Wandel. Ein historischer Überblick. *Schulmanagement*, 1, 15–18.
- West, M. (2010). School-to-school Cooperation as a Strategy for Improving Student Outcomes in Challenging Contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 93–112.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennwitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 123–140). Münster: Waxmann.