



Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland?

Esther Dominique Klein

Universität Duisburg-Essen

Abstract

In the German school improvement literature, instructional leadership by the principal is perceived as a relevant factor of success, but this estimation is deduced from the US research on leadership. So far, there are very few systematic, theoretically sound studies describing instructional leadership in Germany. The article uses qualitative data from two successful principals in California to exemplify what instructional leadership can look like in the USA. The goal is to illustrate instructional leadership from an outsider's perspective that helps to understand the institutional context that frames the work of principals. The results demonstrate the relevance of this context, which is mostly evident in the rights of the principal and the autonomy of teachers, in the actual leadership in instructional improvement, and in the role the principal plays for the learning climate. The article closes with a discussion about the extent to which the instructional leadership model can be helpful for principals in Germany.

1. Einleitung

Die Erwartungen an die Rolle der Schulleitung haben sich in Deutschland in den letzten drei Jahrzehnten entscheidend verändert (Fuchs, 2015). Von der ‚Lehrkraft mit besonderen Aufgaben‘ hat sie sich zur Führungsperson, welche Ziele und Visionen entwickelt und organisationale Routinen so verändert, dass Schulen ‚lernen‘ können, gewandelt. Insbesondere durch die Schuleffektivitätsforschung hat in diesem Kontext das Modell des *Instructional Leadership* (fortan mit IL abgekürzt) viel Beachtung gefunden. Das in den USA entwickelte Modell beschreibt Führungstätigkeiten, deren Ziel in der Verbesserung des Unterrichts und letztendlich der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler besteht. IL durch die Schulleitung kann das Unterrichtsverhalten und die unterrichtsbezogene Kooperation beeinflus-

sen (Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010; Supovitz, Sirinides & May, 2010) und darüber vermittelt auch auf Schülerleistungen einwirken (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam & Brown, 2014).

In deutschsprachigen Beiträgen wird häufig konstatiert, „dass eine Kombination von transformationaler und unterrichtsbezogener Führung den größten Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat“ (Pietsch, Feldhoff & Petersen, 2016, S. 237). In der Schulleitungsforschung wird die unterrichtsbezogene Führung bislang jedoch wenig systematisch befohrt, ein stringentes Modell von unterrichtsbezogener Führung und damit verbundene Messinstrumente gibt es bislang nicht (Brauckmann, Geißler, Feldhoff & Pashiardis, in Druck; Rolff, 2016; Warwas & Tenberg, 2013). In der nordamerikanischen Schulleitungsforschung ist der Begriff geprägt durch das von Philip Hallinger entwickelte *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS; Hallinger, 2003; Hallinger & Wang, 2015). Insofern läge hier ein Modell vor, das auf den deutschsprachigen Raum adaptiert werden könnte. Aus einer vergleichenden Perspektive ist hierfür allerdings ein vertieftes Verständnis der IL-Praxis innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen des Ursprungskontextes notwendig (Warwas & Tenberg, 2013), auf deren Basis entschieden werden kann, welche Elemente des Modells im deutschsprachigen Kontext sinnvoll sind bzw. an welchen Stellen das Modell adaptiert werden muss.

Der vorliegende Beitrag verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, mithilfe qualitativer Daten aus zwei erfolgreich arbeitenden Schulen in Kalifornien exemplarisch herauszuarbeiten, wie unterrichtsbezogene Führung in den USA aussehen kann und darüber die Ausgestaltung einzelner Elemente des IL aus der Perspektive des ‚Außenseiters‘ zu illustrieren. Dazu wird zunächst das PIMRS vorgestellt und der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum kurz zusammengefasst. Anhand der verschiedenen Dimensionen des PIMRS wird diskutiert, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für die Übertragung des Modells in den deutschsprachigen Kontext ergeben.

2. Instructional Leadership in den USA

Dass Schulleiterinnen und Schulleiter ‚Instructional Leader‘ der Schule sind und den Unterricht ihrer Lehrkräfte überprüfen, hat seinen Ursprung in den USA bereits im 19. Jahrhundert (Marzano, Frontier & Livingston, 2011). Systematisch analysiert wird IL seit den 1970er-Jahren im Kontext der School Effectiveness-Forschung (z.B. Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982). IL wurde als zentrales Konzept auch in der Praxis in den Fokus gerückt, um „distinguishing characteristics of principals of ‚instructionally effective urban primary schools““ (Hallinger & Wang, 2015, S. 4) herauszuarbeiten und in Modelle zu überführen sowie organisa-

tionale Gelingensbedingungen zu beschreiben. Spätestens mit dem *No Child Left Behind Act* Anfang der 2000er-Jahre, der Schulleiterinnen und Schulleitern die Verantwortung für die Leistungsergebnisse ihrer Schule zuwies, wurde IL besondere Aufmerksamkeit zuteil (Hallinger & Wang, 2015). Vor diesem Hintergrund ist IL einerseits zu einem zentralen Element des beruflichen Selbstverständnisses von Schulleiterinnen und Schulleitern und andererseits zu einem Instrument für die Verbesserung des schulischen Outputs und eine auf soziale Gerechtigkeit fokussierte Schulentwicklung geworden (Rigby, 2014), was sich auch an Schulgesetzen und professionellen Standards verschiedener Bundesstaaten ablesen lässt (z.B. Commission on Teacher Credentialing, 2014; Texas Education Code § 11.202, Abs. a).

Es lassen sich verschiedene Ansätze für IL beschreiben; gemeinsam haben diese Modelle, dass sich der Fokus der Schulleitung auf den Kern schulischer Arbeit – den Unterricht – verlagert.

2.1 PIMRS

Eines der bekanntesten IL-Modelle ist das von Philip Hallinger (und Kollegen) in den 1980er-Jahren entwickelte PIMRS (Hallinger, 2003; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Wang, 2015). Das Modell hat in den USA den Diskurs um IL zentral geprägt (Neumerski, 2012) und beschreibt *erfolgreiche* unterrichtsbezogene Führung in drei Dimensionen.

2.1.1 Die Mission der Schule definieren (Defining the school mission)

Erfolgreiche Instructional Leaders haben ein klar umrissenes, datengestütztes Programm bzw. einen schulweiten Fokus für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und definieren Bereiche, auf die sich Bemühungen und Ressourcen der schulischen Akteure konzentrieren sollen. Darüber hinaus verfügen sie über Strategien, diese Ziele an Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler zu kommunizieren. Lehrkräfte sollen die Ziele übernehmen, ihre Bemühungen auf die Ziele ausrichten und ihren Unterricht am Erreichen dieser Ziele messen. Durch die Etablierung schulweiter, also *kollektiver* Ziele soll die Motivation der Lehrkräfte zusätzlich erhöht werden.

2.1.2 Das Unterrichtsprogramm managen (Managing the instructional program)

Erfolgreiche Instructional Leaders bringen das schulische Curriculum mit den Unterrichtszielen in Einklang und entwickeln es mit Blick auf den tatsächlich stattfindenden Unterricht sowie auf Schülerleistungen stetig weiter. Sie stellen außerdem sicher, dass die Ziele und Programme der Schule auch im Unterricht umgesetzt werden. Sie nutzen hierfür sowohl formale Evaluationen und informelle Unter-

rechtsbeobachtungen, mit denen auch Feedback an die Lehrkräfte verbunden ist, als auch ein systematisches Monitoring von Lern- und Leistungszuwächsen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

2.1.3 Entwickeln eines positiven Lernklimas (Developing a positive school learning climate)

Die dritte Dimension bezieht sich auf die Aufgabe der Schulleitung, einen Kontext zu schaffen, in dem Lehrkräfte erfolgreich unterrichten können. Erfolgreiche Instructional Leaders sorgen mit schulweiten Regelungen dafür, dass möglichst wenig Unterrichtszeit für Dinge genutzt wird, die nicht mit dem Lernen verknüpft sind. Sie unterstützen die Lehrkräfte, indem sie einerseits professionelles Lernen und Personalentwicklung befördern und andererseits beispielsweise durch Gratifikation, Lob und Anerkennung Anreize für die Lehrkräfte entwickeln. Schließlich gehören in diese Dimension auch Anreize für die Schülerinnen und Schüler, indem beispielsweise ein Klima geschaffen wird, in dem akademische Leistungen gewürdigt und hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Erfolgreiche Instructional Leaders sind für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sichtbar, sie leben die Werte und Prioritäten der Schule vor und wirken durch die direkte Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften positiv auf Schülerverhalten und Unterrichtsqualität ein.

2.1.4 Empirische Befunde

Schulleiterinnen und Schulleiter in den USA verbringen im Schnitt 13 Prozent ihrer Zeit mit IL; davon entfällt der größte Anteil auf Classroom Walkthroughs (wenige Minuten dauernde Unterrichtsbesuche; vgl. Protheroe, 2009; Schwarz, 2013), kleinere Anteile entfallen auf die Entwicklung des Unterrichtsprogramms und die Evaluation von Lehrkräften (Grissom, Loeb & Master, 2013). Murphy, Hallinger und Heck (2013) rechnen aus, dass Schulleiterinnen und Schulleiter etwa 80 Minuten pro Woche mit der Evaluation von Lehrkräften verbringen.

Betrachtet man die (indirekten) Wirkungen von Schulleitungshandeln auf die Ergebnisse schulischer Bildung, kristallisiert sich ein Vorteil von IL gegenüber anderen Formen der Führung wie z.B. der transformationalen Führung (Bass & Avolio, 1994) heraus (Robinson et al., 2008). Aktuelle Analysen weisen darauf hin, dass gerade die Entwicklung und Kommunikation von Zielen Effekte auf Schülerleistungen entfaltet (Shatzer et al., 2014). Hinsichtlich der Wirkung von Evaluation und Feedback durch die Schulleitung auf die Qualität des Unterrichts, die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler oder andere Dimensionen schulischer

Qualität sind die empirischen Befunde bislang uneindeutig (Hallinger & Wang, 2015; Murphy et al., 2013).

2.2 Institutionelle Rahmenbedingungen von Instructional Leadership

Während IL sich heute als international diskutiertes Modell etabliert hat, liegt der Ursprung des Konzeptes einer Schulleitung, die gestaltend in den Unterricht eingreift, in den USA und wurde hier von Beginn an wissenschaftlich evaluiert. Auf die Befunde dieser Forschung wird auch in der deutschen Schulleitungsforschung rekurriert. Allerdings werden dabei die kultur- und ideengeschichtlichen, institutionellen Rahmenbedingungen von Schulleitungshandeln in den USA nur verkürzt dargestellt. Rollen, Handlungslogiken und Interdependenzen der an Schulentwicklung beteiligten Akteure und deren Bedeutung für die formellen sowie tatsächlich wahrgenommenen Zugriffsrechte der Schulleitung auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften werden dagegen kaum berücksichtigt, obschon diese bedeutsam für die Wahrnehmung und Ausgestaltung der Schulleitungsrolle sind (Warwas & Tenberg, 2013).

In seiner Entstehungsphase hat sich das Bildungssystem in den USA an betriebswirtschaftlichen Vorbildern, nach denen Schulen von professionell ausgebildeten Managern nach Effizienzkriterien geführt werden sollten, orientiert (Marzano et al., 2011; Tyack, 1974; vgl. auch Mintrop & Klein, in Druck), was auch Auswirkungen auf die Schulleitung hatte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte sich die Rolle des Schulleiters von einer dem *Primus inter Pares*-Modell ähnlichen Teilzeitlehrkraft zu einem professionellen Manager gewandelt, der in speziellen Ausbildungsgängen trainiert wurde, um ein „more scientific and businesslike and more progressive“ (Goodwin, Cunningham & Eagle, 2005, S. 3) Management der Schulen zu ermöglichen.

Die Möglichkeit für die staatliche Bildungspolitik, schulische Arbeit zu beeinflussen, ist außerhalb der Anfang der 2000er-Jahre eingeführten standardbasierten Rechenschaftsstrukturen gering. Der lokalen Schulaufsicht in den *School Districts* kommt dagegen eine ungleich höhere Bedeutung bei der Beeinflussung von Entwicklungsprozessen zu. In ihrer Gestaltung ähneln sie Schulnetzwerken, deren Kern die *District Administration* bildet; letztere umfasst das gewählte *School Board*, den *Superintendent* als Manager bzw. Managerin des Bezirks sowie eine Vielzahl an *Coaches* und Spezialisten z.B. für Unterrichtsentwicklung. Der Bezirk entscheidet über schulische Inhalte, die finanzielle Ausstattung oder Lehrergehälter (vgl. Mintrop & Klein, in Druck). Programme zur Schulentwicklung, etwa mit Blick auf Ziele und Curricula sowie auf Erwartungen an das Handeln von Lehrkräften und Schulleitung, sind in den Bezirken in der Regel zentralisiert (Anderson, Mascall, Stiegelbauer & Park, 2012). Welche Autonomie Schulen in der Gestaltung

schulischer Prozesse zugestanden wird, hängt neben der grundsätzlichen Steuerungsphilosophie im Bezirk auch von der Größe des Bezirks und dem Belastungsgrad der Schule ab (ebd.; Klein, 2016a). Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin untersteht dem Superintendent und ist zugleich der oder die direkte Vorgesetzte der Lehrkräfte, womit auch weitreichende Verfügungsrechte über den Unterricht verbunden sind.

Mit einer auf Rationalität setzenden Orientierung der Schulen verknüpft ist auch die Wahrnehmung des Unterrichtens, welches vielfach nicht als komplexes, anti-nomisches Handeln, sondern als intuitives und vergleichsweise unkompliziertes ‚Handwerk‘ wahrgenommen wird, das vor allem soziale Kompetenzen erfordert:

At the base level, in the default culture of American schools and in the public mind, teaching is considered a relatively easy, nontechnical, intuitively obvious practice that requires a set of largely unspecified, largely interpersonal skills. The common assumption is that for people who have these skills, the work of teaching is relatively straightforward (Elmore & Anrig, 2012, S. ix–x).

Vor diesem Hintergrund liegt die Aufgabe der Lehrkraft in erster Linie in der Umsetzung von ‚Designs‘, die extern entwickelt und durch die Bezirks- bzw. Schuladministration beschlossen werden. Sie haben weniger Autonomie über ihren eigenen Unterricht als Lehrkräfte anderer Länder (OECD, 2016) und werden vor allem als ‚Implementierer‘ wahrgenommen (Mintrop & Klein, in Druck).

3. Unterrichtsbezogene Führung in der deutschsprachigen Führungsforschung

Das PIMRS stellt ein integratives Modell dar, das Elemente der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung aufgreift. Ein mit dem Modell vergleichbarer, aber auf die spezifischen Rahmenbedingungen adaptierter Ansatz hat sich – sieht man einmal davon ab, dass für die TALIS-Studie (Teaching and Learning International Survey) Teile des PIMRS ins Deutsche übersetzt wurden – in der deutschsprachigen Schulleitungsforschung bislang nicht herausgebildet. Studien im deutschsprachigen Raum stellen vor dem Hintergrund veränderter Ansprüche an die Rolle der Schulleitung bislang vor allem Aspekte der Arbeitszeitgestaltung, Belastung und Beanspruchung sowie der Rollenwahrnehmung in den Vordergrund (Warwas & Tenberg, 2013). Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen sich demnach häufig als (pädagogische) ‚Leader‘ ihrer Schule wahr (Warwas, 2009, 2014) und weisen der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine entscheidende Bedeutung zu, geben aber zugleich an, nur wenig Zeit für die Ausübung dieser Rolle zu haben (Brauckmann, 2014). Empirische Tätigkeitsanalysen zeigen auf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter neben der eigenen Unterrichtsverpflichtung und administrati-

ven Tätigkeiten nur einen geringen Anteil ihrer Zeit für unterrichtsbezogene Führung nutzen (z.B. Brauckmann & Schwarz, 2015).

Empirische Analysen der Gestaltung und Wirkung von unterrichtsbezogener Führung operationalisieren diese vielfach im Sinne einer direkten Beratung von Lehrkräften durch die Schulleitung. Gärtner etwa beschreibt sie als „Überprüfung der Unterrichtsqualität durch Unterrichtsbesuche sowie Förderung kollegialer Besuche“ (2016, S. 10). Feldhoff erfasst mit unterrichtsbezogener Führung, „inwieweit die Schulleitung mit Lehrkräften die Qualität des Unterrichts thematisiert, die Lehrkräfte im Unterricht besucht und Lehrkräfte bei Problemen mit der eigenen Klasse unterstützt“ (2011, S. 212 f.). Die wenigen empirischen Befunde verweisen darauf, dass zumindest in der Wahrnehmung der Lehrkräfte diese Form der unterrichtsbezogenen Führung seltener erfolgt als z.B. Formen der transformationalen Führung (Feldhoff, 2011; Harazd, 2010). Insbesondere mit Blick auf informelle Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen Schulleitungen in Deutschland und den USA (Klein, 2016b).¹ Eine Lehrkräftebefragung in verschiedenen europäischen Ländern von Brauckmann und Pashiardis (2011) legt zudem nahe, dass in Deutschland unterrichtsbezogene Führung auch dann seltener als andere Formen angewendet wird, wenn das Konstrukt weiter gefasst wird und beispielsweise das Bereitstellen von Ressourcen mit einbezieht. In der Hamburger KERMIT-Erhebung (Kompetenzen ermitteln) wurde mit einem Ausschnitt des PIMRS unterrichtsbezogenes Führungshandeln erhoben; auch hier fällt es geringer aus als andere Formen der Führung. Ein direkter Einfluss auf den Unterricht lässt sich nur an leistungsstarken Schulen feststellen (Pietsch, Lücken, Thonke, Klitsche & Musekamp, 2016). Andere Elemente unterrichtsbezogener Führung, wie etwa die Nutzung von Daten zur Unterrichtsentwicklung, werden bislang vor allem als eigene Konstrukte diskutiert. Dabei lässt sich feststellen, dass die Verantwortung für die Datennutzung von deutschen Schulleitungen vielfach nach unten delegiert wird (Bach, Wurster, Thillmann, Pant & Thiel, 2014; Muslic, 2014).

4. Studiendesign

Vor dem Hintergrund, dass IL in der deutschen Bildungsforschung bislang wenig systematisch untersucht wird, es aber mit Blick auf die divergierenden institutionellen Rahmenbedingungen problematisch wäre, nordamerikanische Modelle des IL ungeprüft auf den deutschsprachigen Raum zu übertragen, besteht der Kern dieses Beitrags in einer Deskription der praktischen Ausgestaltung von IL sowie der Rahmenbedingungen von IL in dem institutionellen Kontext, aus dem ein Großteil der Befunde stammt. Das Ziel ist eine über die theoretische Beschreibung des

PIMRS hinausgehende Veranschaulichung von erfolgreichem IL. Die Beschreibung nimmt dabei die Perspektive des ‚Außenstehenden‘ ein, der Informationen aufgreift oder erfragt, die in den USA selbstverständlich sind und in der nordamerikanischen Literatur deshalb keine Erwähnung finden. Neben einer Beschreibung der konkreten IL-Strategien wird deshalb auch die Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Administration von außen sowie zwischen Schulleitung und innerschulischen Akteuren (vor allem Mitentscheidungs-gremien und Lehrkräfte) aufgegriffen. Der Beitrag will dadurch einerseits dazu beitragen, die Voraussetzungen von IL in den USA für die deutschsprachige Bildungsforschung verständlicher zu machen und andererseits als Basis für die Frage dienen, in welchem Rahmen das Modell des IL auch für deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter sinnvoll und leitend sein kann.

Die deskriptive Veranschaulichung erfolgt exemplarisch anhand zweier überdurchschnittlich erfolgreicher Schulleiter in Kalifornien. Der Beitrag greift hierfür auf die Daten einer durch die DFG geförderten Studie zum Schulleitungshandeln in Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten in Kalifornien zurück.

4.1 Stichprobe

Die DFG-geförderte Studie ‚Leadership und Schulentwicklung im Kontext‘ umfasste zwei Teilstudien, in denen quantitative und qualitative Daten sequentiell verbunden wurden. In der ersten Teilstudie wurden zunächst sechs kalifornische *Middle Schools* (umfassen in der Regel die Jahrgänge 7 bis 8, gegebenenfalls auch 5 u. 6) in sozialräumlich deprivierten Kontexten (vgl. Bremm, Klein & Racherbäumer, in Druck) analysiert. Die Schulleiterinnen und Schulleiter waren seit mindestens vier Schuljahren an der Schule tätig. Vier der Schulen ließen sich mit Blick auf Schülerleistungen, Schulklima und organisationale Strukturen als überdurchschnittlich erfolgreich charakterisieren; zwei der Schulen als durchschnittlich erfolgreich. Alle Schulen befanden sich in unterschiedlichen Schulbezirken in verschiedenen Teilen Kaliforniens.

In der zweiten Teilstudie wurden Vertiefungsstudien in zwei überdurchschnittlich erfolgreichen Schulen und einer durchschnittlich erfolgreichen Schule durchgeführt. Die hier beschriebenen Befunde beziehen sich auf die zwei überdurchschnittlich erfolgreichen Schulen der Vertiefungsstudie.

4.2 Beschreibung der Schulen

Die Redwood Middle School² ist die einzige Middle School im Schulbezirk. Die Schule hat knapp über 1 000 Schülerinnen und Schüler, welche die Klassen 6, 7 und 8 besuchen. Im Schulbezirk gibt es neben der Middle School noch weitere

High Schools und mehrere Grundschulen. Die Schule hat knapp über 50 Lehrkräfte.³ Mehr als 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind Hispanoamerikaner; etwa ein Viertel sind *English Learners*⁴ (ELs). Etwa 90 Prozent haben ein Anrecht auf kostenloses oder kostenreduziertes Mittagessen. Redwood liegt in einer vor allem von Landwirtschaft lebenden Kleinstadt, die sich in unmittelbarer Nähe zu mehreren Großstädten befindet.

Der Schulleiter von Redwood bekleidet dieses Amt seit vier Jahren; zuvor war er einige Jahre lang stellvertretender Schulleiter. Die Schule hat zusätzlich zwei stellvertretende Schulleiterinnen bzw. Schulleiter.

Die zweite Schule, die Cedar Middle School, ist eine von zwei Middle Schools in ihrem Schulbezirk. Sie hat etwa 500 Schülerinnen und Schüler in den Klassen 7 und 8. Im Schulbezirk gibt es neben den beiden Middle Schools noch mehrere Grundschulen. Die High Schools sind in ihrem eigenen Schulbezirk organisiert. Die Schule hat knapp unter 30 Lehrkräfte. Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler sind Hispanoamerikaner, etwas weniger als 15 Prozent sind ELs, knapp 90 Prozent bekommen kostenfreies oder kostenreduziertes Mittagessen. Der Bezirk liegt in einer Stadt mittlerer Größe, die von mehreren kleineren Städten umgeben ist und größtenteils von der Landwirtschaft lebt. Die nächsten größeren Städte sind mindestens zwei Autostunden entfernt.

Der Schulleiter von Cedar hat diese Position seit zehn Jahren. Die Schulleitung besteht zudem aus einem stellvertretenden Schulleiter, der für Disziplin zuständig ist, und einer Curriculumleiterin, die sich um Fragen des akademischen Lernens kümmert.

Beide Schulen haben unter den aktuellen Schulleitern erhebliche Verbesserungsprozesse durchlaufen und lassen sich mit Blick auf Aspekte des Schulklimas und der Lernergebnisse als überdurchschnittlich erfolgreich einstufen.

4.3 Methodisches Vorgehen

Die erste Teilstudie umfasste zum einen eine ‚Begehung‘ der sechs Schulen mit Rundgängen und offenen Gesprächen z.B. über organisationale Strukturen und Entwicklungsprozesse mit verschiedenen schulischen Akteuren. Zudem wurde eine quantitative Befragung der Lehrkräfte (Vollerhebung) durchgeführt. In den zwei hier beschriebenen Schulen nahmen $N = 67$ Lehrkräfte an der Befragung teil (Gesamtstichprobe $N = 155$ Lehrkräfte). Die Rücklaufquote lag in den beiden Schulen bei 76.7 Prozent und 84.9 Prozent. Im Rahmen einer quantitativen Netzwerkanalyse wurden die Lehrkräfte gebeten, Personen in der Schule zu benennen, an die sie sich wenden, wenn sie Rat bei der Umsetzung von Methoden zum fachlichen Lernen der Schülerinnen und Schüler benötigen.

In den Vertiefungsstudien wurden die Schulen zusätzlich jeweils für einen Gesamtzeitraum von ein bis zwei Wochen besucht. In dieser Zeit wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit dem Schulleiter sowie den stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleitern, einer Person aus dem Schulbezirk, die für die Schulqualität zuständig ist sowie mit verschiedenen formalen oder informellen *Teacher Leaders*, die über die Netzwerkanalysen identifiziert wurden, geführt (vgl. Tab. 1). Die Interviews hatten eine Länge von 30 bis 90 Minuten.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

	Teilstudie 1	Teilstudie 2		
	Fragebögen Lehrkräfte	Interviews Lehrkräfte	Interviews Schulleitung	Interviews Schulbezirk
Redwood Middle School	45	6 Einzelinterviews	2 Einzelinterviews	1 Einzelinterview
Cedar Middle School	21	5 Einzelinterviews 1 Fokusgruppe	2 Einzelinterviews	1 Einzelinterview

Zusätzlich zu den Interviews wurden in den Schulen ethnografische Beobachtungen durchgeführt. In beiden Schulen wurden der Schulleiter sowie weitere Akteure der Schulleitung an insgesamt zwei bis drei Tagen über mehrere Stunden, z.T. ganztägig, begleitet. Zudem wurden Kollegiumssitzungen und Kooperationstreffen der Lehrkräfte beobachtet. Das Beobachtete wurde anschließend über Feldnotizen rekonstruiert (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Darüber hinaus wurden alle Dokumente, die während der Schulbesuche gesammelt wurden, mit in die Analyse aufgenommen.

4.4 Aufbereitung und Auswertung

Die Netzwerkanalysen wurden mit dem Programm *gephi* ausgewertet; dabei wurde für jedes Teammitglied der In-Degree berechnet sowie Netzwerkgrafiken mit dem Algorithmus Force Atlas erstellt, über die sich die Zentralität einzelner Akteure sowie die professionellen Lernnetzwerke in der Schule rekonstruieren lassen (vgl. Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010).

Mit einer Ausnahme liegen für alle Interviews Audioaufnahmen vor; alle vorliegenden Audiodateien wurden transkribiert. Die qualitativen Daten wurden zunächst in MaxQDA thematisch kodiert. Die Analysekategorien wurden dabei induktiv vom PIMRS (Hallinger, 2003) übernommen; zusätzlich wurden deduktiv weitere Kategorien aufgenommen, welche die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Rolle des Schulleiters als *Instructional Leader* sowie die Akteurskonstellationen zwi-

schen Schulleiter und weiteren Mitgliedern der Schulleitung, Schulbezirk und Lehrkräften bei der Unterrichtsentwicklung umfassten. Die Codes wurden anschließend paraphrasiert und zu Fällen zusammengefasst. Dabei wurde die Mehrebenenstruktur der Daten – die Interviews beschreiben die Wahrnehmung von IL aus der Perspektive drei verschiedener Akteure (Schulbezirk, Schulleitung, Lehrkräfte) mit unterschiedlichen Handlungslogiken (vgl. Hartung-Beck & Muslic, 2015) – zunächst beibehalten; die verschiedenen Ebenen wurden erst einzeln zusammengefasst und dann pro Schule in den Kategorien gegenübergestellt. Die Befunde der Netzwerkanalyse wurden ebenfalls entsprechend der Analysekategorien kodiert.

5. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse entlang der Analysekategorien berichtet. Dabei werden jeweils zunächst Vorgaben durch den Schulbezirk skizziert, um die Handlungskoordination zwischen Schulleiter und äußerer Administration zu beschreiben. Anschließend daran wird das innerhalb der vom Schulbezirk vorgegebenen Parameter erfolgende konkrete Handeln der Schulleiter und die damit verbundene Handlungskoordination mit innerschulischen Akteuren beschrieben. Qualitative und quantitative Befunde werden dabei integriert dargestellt.

5.1 Rolle der Schulleitung als Instructional Leader

Von den innerschulischen Akteuren und in den Schulbezirken werden beide Schulleiter als *Instructional Leader* der Schule wahrgenommen, der in letzter Konsequenz die Verantwortung für den Unterricht und dessen Ergebnisse trägt. Im Schulbezirk werden insofern Rollenerwartungen an die Schulleiter gestellt, etwa dass sie für die konkrete Umsetzung der Pläne des Bezirks in ihren Schulen zuständig sind und die Supervision des Unterrichts verantworten. In beiden Bezirken gibt es aber kaum konkrete Regulierungen für die inhaltliche Ausgestaltung dieser Rolle.

Die Schulleiter beider Schulen betrachten sich ebenfalls als Instructional Leader und betonen dabei die Unterstützung der Lehrkräfte als wichtigstes Element ihrer Arbeit:

Job number one, you work for your teachers. You serve them. That's your job. Your job isn't to sit in the office, your job isn't to do paperwork and projects; your job is to help your teachers reach those kids. (Interview, Schulleiter, Redwood)

In den Netzwerkanalysen erweist sich der Schulleiter bzw. die Schulleitung in beiden Schulen als wichtiger Ansprechpartner für die Lehrkräfte in Fragen des fachlichen Lernens. Nur in Cedar ist der Schulleiter die (mit Abstand) am häufigsten ge-

nannte Ansprechperson (wird von 91 % der teilnehmenden Lehrkräfte genannt) vor der Curriculumleiterin (59 %). In Redwood nimmt einer der beiden stellvertretenden Schulleiter die zentralste Rolle ein; er wird von 44 Prozent der Lehrkräfte als Ansprechpartner genannt, der Schulleiter selbst von 30 Prozent. Dass die Werte in Redwood geringer ausfallen, könnte auch mit der Größe der Schule zusammenhängen. Insgesamt verweisen die Daten darauf, dass in beiden Schulen ein großer Teil der Lehrkräfte die Mitglieder der Schulleitung als Personen ansieht, die in Unterrichtsfragen Unterstützung bieten können, wobei dies nicht unbedingt der Schulleiter selbst sein muss.

5.2 Die Mission der Schule definieren

Beide Schulen haben einen erheblichen Wandel durchlaufen, nachdem die beiden Schulleiter dort den Dienst angetreten haben; die Initiative hierfür ging jeweils von den Schulleitern selbst aus. Die Schulbezirke geben grobe Entwicklungsziele für alle Schulen aus, wie etwa eine stärkere Unterstützung von ELs oder die Implementation neuer Curricula. In deren Planung werden die Perspektiven der Schulleiter einbezogen, Strategien könnten aber auch gegen ihren Willen umgesetzt werden. Darüber hinaus sind aber die Schulleiter zuständig für die Formulierung von spezifischen Zielen ihrer eigenen Schule.

Mit Blick auf die vergleichbaren Herausforderungen ähneln sich auch die unterrichtlichen Ziele der Schulleiter. In beiden Schulen stehen hohe Erwartungen an die Leistungen der überwiegend aus sozialschwachen Familien stammenden Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Damit verbunden ist ein schüler- statt lehrerzentrierter Unterricht und eine ‚No excuses‘-Kultur; alle Lehrkräfte müssen ihre Schülerinnen und Schüler fördern, ein persönliches Verhältnis zu ihnen aufbauen und können schlechte Ergebnisse nicht mit der sozialen Zusammensetzung der Klasse entschuldigen. Erwartet wird zudem in beiden Schulen eine datengestützte Unterrichtsentwicklung im Team. In Redwood wurde ein Großteil dieser Ziele innerhalb kurzer Zeit angegangen; in Cedar ging man dagegen „baby steps“ (Interview, Schulleiter, Cedar). Dies spiegelt auch die unterschiedlichen Führungsphilosophien der beiden Schulleiter wider, die sich z.B. in der Entwicklung der schulischen Ziele abbilden.

In Redwood wurden Ziele und Strategien in erster Linie vom Schulleiter entwickelt; erst seit kurzem wird das Leadership-Team, das aus der Schulleitung und verschiedenen Lehrkräften besteht, durch den stellvertretenden Schulleiter auch in Gestaltungsprozesse einbezogen. Innerhalb der Schulleitung ist die Abstimmung über die Vision der Schule weniger klar. Der Schulleiter bezeichnet sich selbst als „the one who runs the show“; von den anderen Akteuren wird diese Wahrnehmung bestätigt. Dass der Schulleiter seine Ziele größtenteils durchsetzen kann, ist darin

begründet, dass die Lehrkräfte ihn kennen und ihm vertrauen. Ein Großteil der Lehrkräfte hatte sich zudem für seine Ernennung zum Schulleiter eingesetzt. Die Durchsetzung der Ziele erfolgt außerdem über eine Art Austauschbeziehung zwischen Schulleiter und Lehrkräften, bei der der Schulleiter seine Hilfe und Unterstützung demonstriert, bevor er den Lehrkräften Veränderungen abverlangt:

So why in the world should any teacher do all of this stuff? [...] And what it basically comes down to is you give me this, I'll give you that. (Interview, Schulleiter, Redwood)

In den Interviews wird allerdings auch angedeutet, dass nicht allen Akteuren in Schulleitung und Kollegium die Ziele und Vision des Schulleiters klar sind bzw. vereinzelt Lehrkräfte die Überzeugung nicht teilen, sondern sich teilweise deshalb der Mission verschreiben, weil sie keine andere Option haben.

Im Gegensatz dazu hat der Schulleiter von Cedar eine kooperative Führungsstruktur entwickelt. Das *Vision Statement* der Schule etwa wurde vom Schulleiter in Zusammenarbeit und auf Basis der Ideen seiner *Lead Teachers* (Lehrkräfte, welche die Leitung in den Professionellen Lerngemeinschaften haben) entwickelt. Bei der Entwicklung von Lösungen unterhält er sich zunächst mit den Lehrkräften und prüft, ob seine Ideen Anklang finden. Strategien und Programme werden mit der Curriculumleiterin abgestimmt. Sein gezielt kooperatives Führungsverhalten wird von den Lehrkräften und im Schulbezirk bestätigt:

He is considered fair and collaborative. I mean, he might say, „Here's what I expect,“ but he's never gonna shut the door on „What do you have to say? What's your input?“ So he's very willing to listen, and be present and collaborative in solving problems or working through things. (Interview, Schulbezirk, Cedar)

Die Kommunikation der Ziele erfolgt in den Staff Meetings und über die angesprochenen Lead Teachers, die der Schulleiter als organisationales Werkzeug zur Dissemination von Ideen betrachtet. In den Interviews wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Vision der Schule verinnerlicht haben und in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Kolleginnen und Kollegen pflegen.

5.3 Den Unterricht managen

Beide Schulen haben klare, durch den Schulleiter (Redwood) bzw. die Schulleitung (Cedar) entwickelte Konzepte für die Strukturierung und Weiterentwicklung des Unterrichts, die sich vor allem auf die zeitliche und methodische Umsetzung der vom Staat bzw. dem Schulbezirk vorgegebenen Inhalte beziehen und in ihrer Ausrichtung ähnliche Formen haben, in der Durchsetzung wiederum heterogen ausfallen.

5.3.1 Unterricht gestalten

Unterrichtsinhalte in den Kernfächern sind in Kalifornien durch die 2014 eingeführten *Common Core State Standards* vorstrukturiert; in beiden Bezirken werden zudem z.B. Lehrbücher in den Kernfächern von Mitgliedern aus Bezirk, Schulleitung und Lehrkörper gemeinsam ausgewählt, wobei der Bezirk das letzte Wort hat und die Auswahlkriterien festlegt. Alle Schulen im Bezirk nutzen aufeinander abgestimmte ‚Curricula‘; zudem werden in einer Schule erfolgreich erprobte Designs häufig für alle Schulen verbindlich gemacht. Die Schulen bzw. Lehrkräfte müssen zudem *Pacing Calendars* entwickeln, die Unterrichtsinhalte über verschiedene Klassen eines Jahrgangs hinweg abgleichen. Die konkrete Umsetzung im Unterricht liegt wiederum in der Verantwortung des Schulleiters.

In Cedar liegt der Fokus des Schulleiters hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung auf der Etablierung einer schülerzentrierten, datengestützten Unterrichtsgestaltung mit Kleingruppen. Den Lehrkräften wird im Rahmen von Common Core viel Autonomie gewährt, es wird aber erwartet, dass sie kooperativ vorgehen – z.B. über die *Pacing Calendars*. Darüber hinaus folgt der Schulleiter einer Philosophie, nach der die Lehrkräfte stärker in Motivation und Selbstwahrnehmung unterstützt werden, beim konkreten Unterrichten aber vor allem selbstbestimmt handeln.

In Redwood werden ebenfalls grundlegende unterrichtliche Strategien von der Schulleitung (teilweise mit Input von Lehrkräften) festgelegt. Der Unterricht soll durch schülerzentrierte Methoden geprägt sein; Lehrkräfte müssen in vorgegebenen Abständen formative Assessments durchführen und sich kooperativ mit den Ergebnissen auseinandersetzen. Für die Schülerinnen und Schüler wird der Stoff so lange wiederholt, bis diese ihn verstanden haben. In den vier Jahren seit Antritt des Schulleiters wurden sukzessive schulweite Unterrichtsstrategien eingeführt, die mit der klaren Erwartung versehen sind, dass sie von allen Lehrkräften jeden Tag in jeder Klasse eingesetzt werden. Bei der konkreten Umsetzung im Unterricht sind die Lehrkräfte wiederum frei, es wird allerdings auch hier von ihnen erwartet, dass sie ihren Unterricht aufeinander abstimmen.

5.3.2 Unterricht beobachten und weiterentwickeln

Insbesondere die Überwachung der Unterrichtsqualität ist in beiden Schulbezirken primär Aufgabe der Schulleitung. Im Bezirk von Redwood etwa wird erwartet, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in den Klassenräumen präsent sind, den Lehrkräften Feedback geben, Walkthroughs durchführen und Kapazitäten an der Schule aufbauen.

Ähnliche Vorgaben gibt es im Bezirk von Cedar, wobei hier durch die Regelung der Schulleitungsrollen zusätzlich auch die konkrete Umsetzung stärker durch den

Bezirk mitgestaltet wird. Die Schulleitung nutzt vor allem die Kooperationszeiten der Lehrkräfte, um wichtige Themen zu markieren und sicherzugehen, dass alle am gleichen Ziel arbeiten. Dazu besucht die Curriculumleiterin jede Woche alle Professionellen Lerngemeinschaften (PLG, vgl. Abschnitt 5.4.2), um sie über wichtige Themen zu informieren. Die Supervision des Unterrichts ist in Cedar ebenfalls vor allem Aufgabe der Curriculumleiterin. Walkthroughs durch sie oder den Schulleiter erfolgen in der Regel anlassbezogen (z.B. bei der Einführung eines neuen Unterrichtsprogramms). Darüber hinaus besucht sie Lehrkräfte wenige Stunden pro Woche im Unterricht, um sich einen Überblick zu verschaffen und Unterstützung anzubieten. Der Schulleiter selbst ist neben vereinzelten kurzen Walkthroughs, in denen er vor allem mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Aufgaben spricht, für die formale Evaluation der Lehrkräfte zuständig, die er aber auf dem staatlich vorgegebenen Mindestmaß belässt. Insgesamt ist die Supervision des Unterrichts vergleichsweise reduziert, was mit einer Wahrnehmung der Lehrkräfte als ‚Professionelle‘, die nur bei Problemen enger reguliert werden sollen, begründet ist:

He [Schulleiter, d. Verf.] can mandate like, „This is how you have to do it every day.“ He can micromanage, if you will, how they’re going to structure their day. We try not to do that because, once again, we want teachers to have ownership, but if somebody is struggling and we feel that this would help them out, he can mandate it. (Interview, Curriculumleiterin, Cedar)

In Redwood gibt es keine klare Aufgabenteilung mit Blick auf die Supervision des Unterrichts, allerdings sieht sie der Schulleiter als seine primäre Aufgabe an und nutzt die durch den Bezirk gegebenen Freiheiten der Aufgabendelegation, um sich Raum für diese Aufgabe zu schaffen. Er verfolgt dabei ein strukturiertes Programm für Unterrichtsbesuche: In täglich zwei bis drei Mal stattfindenden kurzen Walkthroughs durch *alle* Klassen prüft der Schulleiter, inwiefern die von ihm vorgegebenen Prinzipien im Unterricht Anwendung finden. Nachmittags führt er zusätzlich längere informelle Beobachtungen durch, in denen er ein strukturiertes Feedback auf Basis eines Unterrichtsbeobachtungsbogens gibt – welches von den Lehrkräften als unterschiedlich hilfreich wahrgenommen wird. Von der Schulleitung erhalten die Lehrkräfte vor allem Hilfe mit Blick auf Verhaltensmanagement. Auch der stellvertretende Schulleiter führt Walkthroughs durch, wenngleich in deutlich geringem Umfang.

Lernergebnisse spielen in beiden Schulen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Unterrichtsentwicklung. In beiden Schulen sind die Lehrkräfte dazu angehalten, kollaborativ Daten aus den eigenen formativen Assessments zu nutzen, um Schülerinnen und Schüler besser zu fördern (‚reteach‘) und Kleingruppen zu bilden. In Cedar gibt es zudem eine Wand, an der Testergebnisse der Lehrkräfte gegenübergestellt werden. Als Evaluation soll dies allerdings nicht dienen; vielmehr sollen

Lehrkräfte so die Möglichkeit haben, andere Lehrkräfte zur Unterstützung zu finden. In Cedar bespricht die Schulleitung Leistungsergebnisse im Team; in Redwood fehlt dagegen ein gemeinsamer Kontext, in dem sich die Schulleitungsmitglieder systematisch über die Daten austauschen.

5.4 Ein positives Lernklima entwickeln

5.4.1 Anreize schaffen, sichtbar sein und Lernzeit schützen

In beiden Bezirken sind die Schulleiter angehalten, Präsenz in der Schule zu zeigen; zudem müssen z.B. Programme zur positiven Verhaltensintervention im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden. In Cedar wird auch dieser Bereich durch strukturelle Vorgaben vom Bezirk – der stellvertretende Schulleiter ist in erster Linie für Disziplinfragen zuständig, die Verantwortung liegt allerdings beim Schulleiter – zum Teil reguliert. Insbesondere die Zuständigkeit für die Disziplinierung ist zudem durch institutionelle Normen geregelt; sie fällt in den USA durch gesetzliche Regelungen in den Aufgabenbereich der Schulleitung. Ein zentraler Teil der Schulleiterrolle besteht somit darin, als ‚Puffer‘ zwischen den Lehrkräften und alldem zu stehen, was sie vom Unterrichten abhält. Lehrkräfte können beispielsweise störende Schülerinnen und Schüler mit wenig Aufwand zur Schulleitung senden.

In den beiden Schulen lassen sich vor diesem Hintergrund wiederum vergleichbare Ansätze mit divergierender Ausgestaltung beobachten. Durch die Schulleiter werden vor allem drei Formen der Anreize für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler angeboten. Erstens steht für die Schulleiter die oben bereits beschriebene Austauschbeziehung – die Schulleitung kümmert sich um alles, was das Lernen behindern könnte, im Gegenzug leisten die Lehrkräfte guten Unterricht – im Vordergrund:

I just viewed my job as more of a resource to show them that we are here to support them and that I wanted their job to strictly be about teaching and that we would worry about everything else. (Interview, Schulleiter, Cedar)

In beiden Schulen sind die Schulleiter intensiv damit beschäftigt, Strukturen zu entwickeln, die dafür sorgen, dass Unterrichtszeit nicht durch irrelevante Dinge gestört wird, etwa indem der Wechsel zwischen Klassenräumen geregelt wird:

Die erste Stunde ist vorbei. Die Schüler/innen laufen über den Schulhof zum nächsten Raum. Der Schulleiter steht in der Mitte des Schulhofs, schwingt seinen Müllpicker hin und her und ruft: „Go quickly! Move!“ Mehrfach fordert er einzelne Schüler/innen oder Gruppen auf, in Bewegung zu bleiben. Als einige Schüler, bei denen die vorige Stunde offenbar überzogen wurde, über den inzwischen fast leeren Schulhof gehen, treibt der Schulleiter sie mit den Worten an: „I don’t care if they let you out late! Move!“ (Beobachtungsprotokoll, Redwood)

In Redwood wurde ein Classroom-Management-Programm eingeführt, das von den Lehrkräften eine Strukturierung des Unterrichts verlangt, das störendes Verhalten reduziert und die Philosophie „catch them before we have to send them to administration“ (Interview, Lehrerin, Redwood) etabliert. Von den Lehrkräften wird diese Philosophie unterschiedlich wahrgenommen. Während die interviewten Lehrkräfte sie durchgehend als positiv bewerten, verdeutlichen die Berichte des Schulleiters sowie vereinzelte Kommentare in der schriftlichen Befragung auch, dass diese Übernahme von Verantwortung für das Schülerverhalten vor allem von jüngeren Lehrkräften nicht als Teil ihrer Rolle wahrgenommen wird. Und: Trotz dieser Philosophie sitzen während der Beobachtungen jeden Tag mehrere Schülerinnen und Schüler beim Schulleiter und weitere beim stellvertretenden Schulleiter im Büro – was nach Angaben der Schulleitung nur ein Bruchteil dessen sei, was die Schulleitung noch vor einigen Jahren zu bewältigen hatte.

Als ein zweiter Anreiz für die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler lässt sich die Sichtbarkeit der Schulleiter bzw. ihrer Stellvertreter in der Schule fassen. Die Walkthroughs in Redwood sollen den Lehrkräften verdeutlichen, dass von den Lehrkräften Rechenschaft über die Umsetzung von Strategien eingefordert wird. Zudem soll das Verhalten der Schülerinnen und Schüler durch die Anwesenheit des Schulleiters verbessert werden. In Cedar sind die Walkthroughs seltener und anlassbezogen, werden aber auch genutzt um ‚problematischen‘ Lehrkräften zu signalisieren, dass die Schulleitung einen Blick auf ihre Arbeit hat.

Ein zweiter Aspekt der Sichtbarkeit ist, dass die Schulleiter damit ihre Zugehörigkeit zur Schule signalisieren. Beide Schulleiter nutzen während der Beobachtung jede Gelegenheit, um das Büro zu verlassen und in der Schule präsent zu sein. Sie gehen durch Klassenräume und sind in den Pausen auf dem Schulhof anzutreffen; der Schulleiter von Redwood läuft dabei umher, sammelt Müll auf, singt Geburtstagslieder für die Schülerinnen und Schüler und bittet sie, ihren Müll wegzuräumen. Bemerkenswert ist, dass beide Schulleiter die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Namen kennen, einer Klasse zuordnen können und über die Familienverhältnisse Bescheid wissen. In Cedar ist der Schulleiter organisatorisch in die Abläufe der Pausen eingebunden, was er für einen kumpelhaften Umgang mit den Schülerinnen und Schülern nutzt:

Der Schulleiter übernimmt die Aufsicht bei der Essensausgabe. Seine Aufgabe besteht darin, die Schüler/innen abzuzählen und in die Essensausgabe zu lassen. Dabei unterhält er sich unentwegt mit ihnen. [...] Einige Schüler spielen mit einem *Kendama*. Der Schulleiter lässt sich das Spielzeug von einem der Schüler geben und versucht sich daran. Die Schüler stehen um ihn herum und feixen. [...] Während wir vor der Essensausgabe stehen, begrüßt mich eine Schülerin mit einem speziellen Handschlag. Ich weiß zuerst nicht, was ich davon halten soll, sehe dann aber, dass der Schulleiter von einem anderen Schüler mit dem

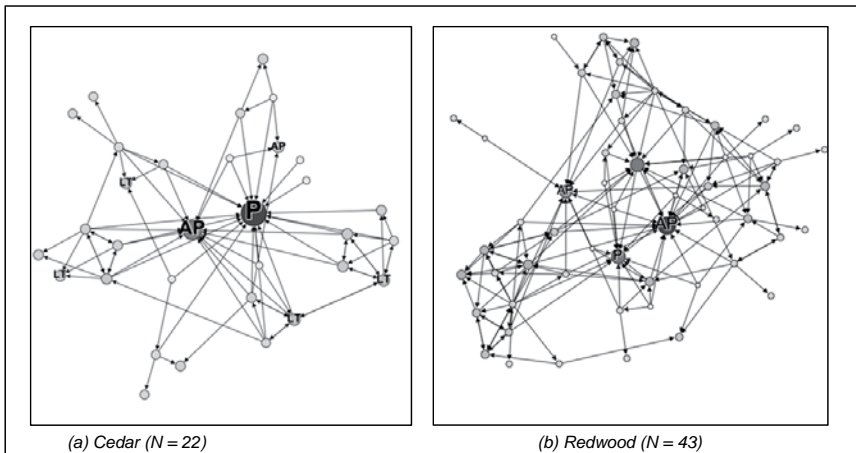
gleichen Handschlag begrüßt wird und den Handschlag kommentarlos erwidert. (Beobachtungsprotokoll, Cedar)

Ein dritter Anreiz ist Motivation durch häufiges Lob und Anerkennung. Die Gänge von Redwood sind z.B. gespickt mit Schülerarbeiten und motivierenden Postern, die vom Schulleiter angebracht wurden und sich insbesondere an die Schülerinnen und Schüler wenden. Diesen soll durch ein geordnetes und sauberes Ambiente, Lob, Respekt und Anerkennung sowie in den nötigen Momenten gebotene Härte vermittelt werden, dass es sich bei der Schule um einen sicheren Ort handelt, an dem sie wachsen und sich entwickeln können.

5.4.2 Unterstützung des professionellen Lernens

Beide Bezirke bieten einen Großteil der von Lehrkräften und Schulleitern genutzten Fortbildungen an und unterstützen die Schulen bei Bedarf in diesem Bereich auch finanziell. Darüber hinaus wird im Bezirk von Cedar die kollegiale Kooperation der Lehrkräfte durch vorgegebene tägliche Kooperationszeiten in Kleingruppen vorstrukturiert; zudem gibt es eine wöchentliche Kooperationszeit für die Schulleitungen der Schulen im Bezirk. In Redwood ist ein Kooperationsmeeting an einem Nachmittag vorgegeben, die Schulleitungen treffen sich alle zwei Monate.

Abbildung 1: Professionelle Lernnetzwerke



Anmerkungen: Darstellung mit ForceAtlas. Die Pfeile zeigen an, dass eine Person von einer anderen Person Rat einholt. Größe und Grautöne der Knoten richten sich nach der Anzahl der Lehrkräfte, die von dieser Person Rat einholen. P = Principal; AP = Assistant Principal / Curriculumleiterin; LT = Lead Teacher.

Beide Schulleiter legen vor diesem Hintergrund großen Wert auf Personal- und Unterrichtsentwicklung im Team. Die Strukturen hierfür sind allerdings unterschiedlich.

Eine klare Struktur mit PLGs lässt sich in Cedar beobachten. Die Schulleitung hat über die Vorgaben des Bezirks hinaus eigene Ansätze entwickelt, mit denen die Kooperation einerseits unterstützt und systematisiert werden soll, andererseits aber auch interne Accountability möglich ist. Dabei kommen sowohl strukturelle Elemente zum Tragen (jeweils ein Teacher Leader pro PLG, tägliche gemeinsame Vorbereitungszeiten für die Lehrkräfte) als auch das Verhalten der Schulleitung (Curriculumleiterin besucht jede PLG einmal pro Woche etc.). In den Netzwerkanalysen lassen sich entsprechend klare Kooperationsstrukturen ablesen, in denen sich die PLGs widerspiegeln und die Schulleitung im Zentrum steht (vgl. Abb. 1).

In Redwood treffen sich alle Lehrkräfte einer Fachgruppe (bis zu 20 Lehrkräfte) zur vom Bezirk vorgegebenen Kooperationszeit – wenn diese Zeit nicht von der Schulleitung für andere Dinge verplant wird, was den Lehrkräften zufolge häufiger passiert. In die Kooperation mischt sich die Schulleitung möglichst wenig ein. Die Schule hat Verhaltensregeln, die in den Kooperationsmeetings befolgt werden sollen. Darüber hinaus gibt es bestimmte Themen, über die die Lehrkräfte in regelmäßigen Abständen kooperieren sollen (z.B. Assessments). Als strukturelles Element, das die Kooperation befördern soll, sind die *Pacing Calendars* gedacht. Anders als an Cedar gibt es darüber hinaus aber nur wenige kooperationsfördernde Strukturen; auf Jahrgangsstufen und Fächer abgestimmte kleinere PLGs oder formale Lead Teachers gibt es nicht – was auch darin begründet ist, dass der Schulleiter Veränderungen der Kooperationsstruktur zunächst als zweitrangig betrachtet hat. Entsprechend zeigen die Netzwerkanalysen hier zwar eine hohe Kooperationsdichte, aber keine klaren Kooperationsstrukturen auf.

6. Schlussfolgerungen für den deutschsprachigen Raum

Das Ziel des Beitrags bestand darin, die theoretische Beschreibung des PIMRS durch eine Veranschaulichung von erfolgreichem IL in den USA aus dem Blickwinkel des Außenstehenden zu ergänzen. Dieser Blickwinkel ist insofern notwendig, als dass die nordamerikanische Literatur das Handeln der Schulleitung nicht in einer Differenziertheit darstellt, die es dem mit dem Alltag von Schulen in den USA nicht so vertrauten Bildungsforscher ermöglichen würde, Schlüsse für die Übertragbarkeit des Modells auf den deutschen Raum zu ziehen. Aus der Darstellung der zwei Fälle lassen sich vor allem drei zentrale Befunde herausgreifen.

Erstens lassen sich aus der Handlungskoordination zwischen Schulleitern und Bezirksadministration Schlussfolgerungen über die Rolle der Schulleiter ableiten.

Sie sind nicht Teil des Kollegiums, sondern stellen das unterste Glied der Administration dar und sind an die Weisungen aus dem Bezirk gebunden, welche in den beiden hier untersuchten Bezirken relativ offen sind, in anderen Kontexten aber durchaus enger ausfallen können (Anderson et al., 2012). Die Hauptaufgabe der Schulleiter liegt darin, das Tagesgeschäft der Schule zu leiten und Strategien zu entwickeln, mit denen die vom Bezirk vorgegebenen Ziele erreicht werden können. Sie haben also in erster Linie Aufgaben *managerieller* Natur. Murphy et al. (2013) schließen hieraus, dass sie grundsätzlich nicht die geeigneten Ansprechpartner für Formen der unterrichtsbezogenen Führung sind, die nicht nur eine Beurteilung, sondern auch eine Verbesserung des konkreten Unterrichtsverhaltens einzelner Lehrkräfte zum Ziel haben. Dem gegenüber stehen deutsche Schulleitungen, welche traditionell nicht Manager, sondern ‚Head Teachers‘ sind (vgl. Mintrop, 2015). Auch heute haben sie in der Regel eine eigene Unterrichtsverpflichtung, die sie einerseits zeitlich einschränkt, andererseits aber auch dazu führt, dass sie über unterrichtliche Expertise verfügen und vom Kollegium auch als Lehrkraft anerkannt werden. Insofern ist das Modell des Schulleiters bzw. der Schulleiterin als ‚beste‘ Lehrkraft der Schule bis heute ein wichtiges Bild in Deutschland (Brauckmann et al., in Druck), während dieser Aspekt in den USA nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Zweitens steht im Modell des IL insbesondere die Konstellation zwischen Schulleiterin bzw. Schulleiter und innerschulischen Akteuren im Vordergrund. Insofern macht es Sinn, im Diskurs um unterrichtsbezogene Führung die Rolle der Lehrkräfte stärker mit einzubeziehen, als es bisher im deutschsprachigen Diskurs der Fall war. Zwar lässt sich aus der Gestalt des Lehrerberufs eine grundsätzliche strukturelle Autonomie in der Ausführung der Arbeit, unabhängig vom institutionellen Kontext, konstatieren, gleichwohl lassen sich Umfang und vor allem Wahrnehmung dieser Autonomie länderspezifisch differenzieren. Schulen in Deutschland können – mit Abstrichen (vgl. Thiel, 2008) – als Organisationen von Professionellen beschrieben werden, in denen Lehrkräfte mit Blick auf den eigenen Unterricht nicht nur umsetzend, sondern vor allem auch gestaltend mitwirken. Wie die hier dargestellten Beispiele zeigen, greift diese Perspektive für Schulen in den USA nur begrenzt. Lehrkräften wird zwar seit den Restrukturierungsbewegungen der späten 2000er-Jahre mehr Autonomie in der Gestaltung des Unterrichts zugestanden (Elmore, 1990), gleichwohl sind die formellen Zugriffsrechte der Schulleitung und der Bezirksadministration auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte weiterhin hoch und werden von den Schulleitungen in Redwood und Cedar auch *selbstverständlich* als Teil der Schulleitungsrolle wahrgenommen. Zwar geben sowohl Schulleiter als auch Lehrkräfte an, dass letztere große Freiräume in der Gestaltung des Unterrichts haben, andererseits haben beide Schulleiter sehr konkrete

Vorstellungen über die Parameter, innerhalb derer diese Freiräume anzusiedeln sind und nehmen ihre formellen Zugriffsrechte wahr, indem sie Strategien einsetzen, die die Unterrichtsgestaltung vorstrukturieren und Lehrkräfte, die sich dem ‚widersetzen‘, stärker managen. Gerade in Redwood wird deutlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter durchaus im Alleingang Entscheidungen für die Unterrichtsgestaltung treffen können, die von den Lehrkräften befolgt werden müssen.

Demgegenüber hat die Schulleitung in Deutschland weit weniger Zugriffsrechte auf den Unterricht der Lehrkräfte (Brauckmann et al., in Druck) und insbesondere der *direkte* Zugriff auf den Unterricht, beispielsweise durch informelle Unterrichtsbesuche, ist eher unüblich (z.B. Klein, 2016b). Es ist mit Blick auf Diskussionen um die Deprofessionalisierung von Lehrkräften im Kontext neuer Steuerung (vgl. z.B. Schimank, 2014; Terhart, 2011) zudem leicht vorstellbar, dass das, was z.B. in Cedar von den Lehrkräften als besonders ausgeprägte Form der professionellen Selbstbestimmung beschrieben wird, in Deutschland eher als Beschränkung der Autonomie wahrgenommen werden würde. Im Schnitt dürften die in den diversen Studien zum erfolgreichen Instructional Leadership aus den USA zur Anwendung kommenden Handlungen und Strategien in noch höherem Maße strukturierend in den Unterricht eingreifen, als in den zwei beschriebenen Fällen.

Eine dritte Schlussfolgerung lässt sich hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der unterrichtsbezogenen Führung ziehen. Die deutschsprachige Schulleitungsforschung fokussiert bei der Modellierung von unterrichtsbezogener Führung bislang vor allem die Dimension der direkten Unterstützung von Lehrkräften durch die Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Befunde der hier vorgestellten Studie zeigen, dass die Schulleiter in Cedar und Redwood sehr genau im Blick haben, was in ihren Schulen und insbesondere im Unterricht passiert; direkte Unterstützung für die Lehrkräfte gibt es aber in erster Linie von anderen Lehrkräften oder speziell dafür eingesetztem Personal. Die Unterstützung bei der Gestaltung von Lernarrangements durch die Schulleiter besteht vor allem in der Koordination bzw. in der Bereitstellung von Strukturen, etwa indem Vertretungslehrer eingesetzt werden, wenn Lehrkräfte für Kolleginnen und Kollegen Unterricht ‚modellieren‘.

Unterrichtsbeobachtung wird in den Schulen dieser Studie in erster Linie genutzt, um sich einen Überblick über den Unterricht zu verschaffen und den Lehrkräften eventuell ein kurzes Feedback zu geben. Andere Studien zeigen zudem deutliche Diskrepanzen zwischen der Norm, dass Schulleiterinnen und Schulleiter einen Großteil ihrer Zeit in den Klassenräumen verbringen sollten, und dem tatsächlich gelebten Schulleitungshandeln auf (Murphy et al., 2013; vgl. auch Abschnitt 2.1.4). Dass der Schulleiter in Redwood täglich in den Schulklassen präsent ist, ist eine Ausnahme und zudem nur möglich, weil seine Stellvertreterinnen

und Stellvertreter einen Teil seiner Aufgaben (z.B. mit Blick auf das Budget) übernehmen.

Demgegenüber erweist sich in beiden Schulen die Dimension ‚Entwickeln eines positiven Lernklimas‘ als zentralster und mit Blick auf die Arbeitszeit der Schulleiter auch umfänglichster Aspekt der unterrichtsbezogenen Führung. In dieser Dimension dürften sich allerdings auch die größten Diskrepanzen zwischen den USA und dem deutschsprachigen Raum ergeben. Schulleiterinnen und Schulleiter in den USA sind z.B. zentraler Bestandteil eines Disziplinierungssystems, das es ermöglicht, die Rolle der Lehrkräfte auf den Kern des Unterrichts zu beschränken. Damit verbunden ist auch eine höhere Erwartungshaltung vonseiten der Lehrkräfte an das Unterstützungsverhalten durch die Schulleitung, welches, wie die zwei Fälle aufzeigen, wiederum bedeutsam für das Vertrauensverhältnis und damit für die Möglichkeit ist, von den Lehrkräften Engagement und ‚Buy-In‘ in Veränderungsprozessen zu bekommen. Ein solches System dürfte in deutschen Schulen eher unüblich und auch schwer durchsetzbar sein; hier ist die Rolle des Disziplinierers eng mit der Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin verknüpft.

7. Fazit

Auch wenn sich der Beitrag nur auf zwei Schulen bezieht und somit keinen Anspruch auf die Generalisierbarkeit der hier beschriebenen Strukturen und Prozesse erheben kann, sollte offensichtlich geworden sein, dass die kontextabhängigen Spezifika der Schulleitungsrolle im entscheidenden Sinne mitbestimmen, wie die Rolle des Instructional Leaders ausgefüllt bzw. die verschiedenen Kategorien des PIMRS mit Leben gefüllt werden. Was sich anhand der hier beschriebenen Befunde gut verdeutlichen lässt, ist, dass Schulleitungen in den USA vor allem *Manager* sind (Mintrop & Klein, in Druck). Deutschen Schulleitungen fehlen an vielen Stellen die Voraussetzungen für diese Managerrolle (Mintrop, 2015). Sie haben nicht die gleichen Verfügungsrechte wie amerikanische Schulleiter und verfügen auch nicht über Arbeitsstrukturen, die notwendig wären, sie im klassischen Sinne als ‚Manager‘ zu platzieren. Rein rechtlich und auch in der Selbstwahrnehmung mag sich die Rolle der Schulleitung ein Stück in die Richtung von Management bzw. Leadership verschoben haben; aufgrund der institutionellen Normen im deutschen Bildungssystem, die auch weiterhin in der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter eine Lehrkraft sehen, und der großen Bedeutung der professionellen Autonomie von Lehrkräften steht sie der Schulleitung in den USA aber weiterhin beinahe diametral gegenüber.

Vor diesem Hintergrund macht es im deutschsprachigen Diskurs vermutlich durchaus Sinn, eine unterrichtsbezogene Führung durch die Schulleitung vor allem auf die Nutzung der unterrichtlichen Expertise der Schulleitung zu beziehen. Zu-

gleich ist diese aber nicht der Kern des PIMRS. Insofern muss die Aussage, unterrichtsbezogene Führung habe positive Effekte auf Unterrichtsmerkmale und Schülerleistungen, zumindest vorerst so eingeschränkt werden, dass sich diese auf eine *managerielle* unterrichtsbezogene Führung mit weniger autonom handelnden Lehrkräften bezieht, die in deutschen Schulen in der Regel nicht anzutreffen und vermutlich auch nicht erwünscht sein dürfte.

Eine auf den deutschsprachigen Raum bezogene Version des PIMRS (oder eines anderen aus den USA herangezogenen Modells) sollte diesen Unterschieden Rechnung tragen. Ein international vergleichender Zugang kann hier zielführend sein, da institutionelle Rahmenbedingungen variieren, und über die Analyse unterrichtsbezogener Führung innerhalb divergierender Akteurskonstellationen und Handlungslogiken *kontextunabhängige* Wirkungszusammenhänge eines Modells von unterrichtsbezogener Führung herausgearbeitet werden können. Bislang beschränken sich allerdings international vergleichende Leadership-Analysen vielfach auf eine Nebeneinander- statt Gegenüberstellung von Analysen aus verschiedenen Kontexten. Systematische Analysen, welche die institutionellen Rahmenbedingungen tatsächlich komparativ berücksichtigen, gibt es bislang nur in Ansätzen z.B. im Rahmen des *International Successful School Principalship Project* (z.B. Merchant et al., 2012; Ylimaki & Jacobson, 2013) und stellen somit ein Desiderat der Schulleitungsforschung dar.

Danksagung

Das Forschungsprojekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert. Ein besonderer Dank gilt Rick Mintrop an der University of California, Berkeley, für seine wertvollen Hinweise zum amerikanischen Schulsystem.

Anmerkungen

1. Die Häufigkeit informeller Unterrichtsbesuche wird auch im hohen Maße durch Merkmale der Schule (z.B. Schulform und Größe) sowie demografische Merkmale der Schulleiterinnen und Schulleiter beeinflusst (Brauckmann, 2014; Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015).
2. Die Namen aller Schulen und Beteiligten wurden geändert.
3. Schulen in den USA verfügen zudem über ‚sonstiges Personal‘ z.B. Beratungslehrkräfte, Schulpsychologen oder Integrationshelfer sowie Personal für Verpflegung, medizinische Versorgung oder Sicherheit (Loeb, 2016). In Redwood etwa besteht das sonstige Personal aus mehr als zwanzig Angestellten.
4. Das California Department of Education versteht unter English Learners Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Englisch, bei denen nicht ausreichende Englischkenntnisse diagnostiziert wurden (vgl. <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/glossary.asp#el>).

Literatur

- Anderson, S.E., Mascal, B., Stiegelbauer, S. & Park, J. (2012). No one way. Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13 (4), 403–430.
- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H.A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 61–84.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34–64.
- 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. (in Druck). Instructional Leadership in Germany. An evolutionary perspective. *International Studies in Educational Administration*, 44 (2), 129–144.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11–32.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 749–765.
- Bremm, N., Klein, E.D. & Racherbäumer, K. (in Druck). Schulen in ‚schwieriger‘ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339.
- Commission on Teacher Credentialing. (2014). *California professional standards for education leaders*. Verfügbar unter <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CPSEL-booklet-2014.pdf> [20.09.2016].
- Daly, A.J., Moolenaar, N.M., Bolivar, J.M. & Burke, B. (2010). Relationships in reform. The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48 (3), 359–391.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elmore, R.F. & Anrig, G.R. (2012). Foreword. In J.E. Roberts, *Instructional rounds in action* (pp. ix–xi). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). Chicago, IL: Chicago University Press.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, W. (2015). Schulleitungsverantwortung in Nordrhein-Westfalen. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 294–315). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gärtner, H. (2016). Welche schulischen Merkmale beeinflussen die Unterrichtsqualität? Sekundäranalysen auf Grundlage von Schulinspektionsdaten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Online First*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0691-5> [20.09.2016].

- Goodwin, R.H., Cunningham, M.L. & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States. An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37 (1), 1–17.
- Grissom, J.A., Loeb, S. & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders. Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42 (8), 433–444.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329–351.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217–247.
- Hallinger, P. & Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Cham: Springer.
- Harazd, B. (2010). Schulleitungstypen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In N. Berke-meyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 16. *Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 261–288). Weinheim: Juventa.
- Hartung-Beck, V. & Muslic, B. (2015). Herausforderungen qualitativer Interviewstudien inner-halb von Organisationen. Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruk-tion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes ‚Realisierung test-basierter Schulreform‘. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16 (1), 57–72.
- Klein, E.D. (2016a). Zwillinge oder entfernte Verwandte? Strategien der Schulleitung in Schulen in deprivierter Lage in der BRD und den USA. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (1), 5–23.
- Klein, E.D. (2016b). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. Eine vergleichende Analyse auf Basis von PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungs-wissenschaft, Online First*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0695-1> [20.10.2016].
- Loeb, S. (2016). *Half the people working in schools aren't classroom teachers – so what?* Verfügbar unter <https://www.brookings.edu/research/half-the-people-working-in-schools-arent-classroom-teachers-so-what/> [20.09.2016].
- Louis, K.S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achieve-ment? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 315–336.
- Marzano, R.J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Merchant, B., Ärlestig, H., Garza, E., Johansson, O., Murakami-Ramalho, E. & Törnsén, M. (2012). Successful school leadership in Sweden and the US. Contexts of social responsibility and individualism. *International Journal of Educational Management*, 26 (5), 428–441.
- Mintrop, R. (2015). Public management reform without managers. The case of German public schools. *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 790–795.
- Mintrop, R. & Klein, E.D. (in Druck). Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitiuis & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann.
- Murphy, J., Hallinger, P. & Heck, R.H. (2013). Leading via teacher evaluation. The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42 (6), 349–354.

- Muslic, B. (2014). Wie kann Schulleitung die Akzeptanz und Nutzung von Lernstandserhebungen erhöhen? Schlüsselstelle Fachkonferenz für die Rezeption von Lernstandsergebnissen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 25 (4), 115–117.
- Neumerski, C.M. (2012). Rethinking Instructional Leadership, a review. What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, *Online First*. Verfügbar unter <http://eaq.sagepub.com/content/early/2012/08/23/0013161X12456700.full.pdf+html> [20.09.2016].
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Pietsch, M., Feldhoff, T. & Petersen, L.S. (2016). Von der Schulinspektion zur Schulentwicklung. Welche Rolle spielen innerschulische Voraussetzungen? In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 227–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Online First*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0692-4> [20.09.2016].
- Protheroe, N. (2009). Using classroom walkthroughs to improve instruction. *Principal*, 88 (4), 30–34.
- Rigby, J.G. (2014). The logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50 (4), 610–644.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schimank, U. (2014). Governance und Professionalisierung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 131–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, J. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch ‚Classroom Walkthrough‘. Schulleitungen als Instructional Leaders*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Shatzer, R.H., Caldarella, P., Hallam, P.R. & Brown, B.L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4), 445–459.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (1), 31–56.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 31–39.
- 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.
- Tyack, D.B. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 475–498.
- Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 273–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Warwas, J. & Tenberg, R. (2013). Assessing research on school leadership in Germany from an international perspective. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *From diagnostics to learning success. Proceedings in vocational education and training* (pp. 269–280). Rotterdam: Sense Publishers.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), 1–9. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519g1133> [11.09.2016].
- Ylimaki, R. & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation. Comparative perspectives on Organizational Learning (OL), Instructional Leadership (IL) and Culturally Responsive Practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51 (1), 6–23.