

Esther Dominique Klein

## **Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage**

---

### **Zusammenfassung**

*Schulen in sozial deprivierter Lage (SsdL) sind häufig im Vergleich mit anderen Schulen durch eine geringere Innovationsbereitschaft und Externalisierungsstrategien gekennzeichnet. Der Beitrag fragt, inwiefern eine transformationale Führung mit Daten helfen kann, diese Routinen aufzubrechen. Befunde aus zwei Fallstudien zur Führungspraxis erfolgreicher Schulleiter in SsdL zeigen auf, dass Führung dazu beitragen kann, den Lehrkräften neue Perspektiven auf ihre Schülerinnen und Schüler zu eröffnen und so die Nutzung der Daten zu erhöhen.*

*Schlüsselwörter: transformationale Führung, Schulen in sozial deprivierter Lage, datenbasierte Schulentwicklung*

### **Transformational Leadership and Data in Schools Serving Disadvantaged Communities**

#### **Abstract**

*Schools serving disadvantaged communities are often characterized by a lack of innovation and externalization strategies. The paper asks whether a transformational leadership with data can help change these routines. Findings from two case studies on the leadership practice of successful principals show that leadership can help provide teachers with new perspectives on their students and increase the use of data.*

*Keywords: transformational leadership, schools serving disadvantaged communities, data-based school improvement*

## **1. Einleitung**

Insbesondere in städtischen Ballungsgebieten gibt es viele Schulen, die Stadtteile versorgen, deren Wohnbevölkerung im Vergleich mit anderen Stadtteilen durch ihren niedrigeren sozioökonomischen Status geprägt ist. Die *sozial deprivierte* Lage des schulischen Umfelds führt dazu, dass in den Schulen eine Schülerschaft unterrichtet wird, die tendenziell über ein geringeres soziales, kulturelles oder ökonomisches

Kapital verfügt, was wiederum zu ungünstigen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Habitusdifferenzen zwischen der Schule und den Schülerinnen und Schülern führt (vgl. Bremm, Racherbäumer & van Ackeren, 2017).

Schulen in sozial deprivierter Lage (SsdL) haben aufgrund ihrer internen und externen Kontingenzbedingungen häufig einen erhöhten Entwicklungsbedarf. Die internationale Forschung zu SsdL zeigt auf, dass insbesondere diese Schulen von einer intensiven Auseinandersetzung mit Daten profitieren können (z.B. Potter, Reynolds & Chapman, 2002). Ob und wie Daten genutzt werden, hängt u. a. mit den organisationalen Bedingungen der Schulen zusammen (Coburn & Turner, 2011), die wiederum in SsdL häufig ungünstigere Ausprägungen haben: Neben z.B. einer höheren Fluktuation der Lehrkräfte können v. a. auch Defizitorientierungen gegenüber den Schülern und Schülerinnen zu einer geringeren Innovationsbereitschaft und Hilflosigkeit führen (Klein, 2017).

Führung im Kontext einer durch Daten inspirierten Schulentwicklung muss vor diesem Hintergrund v. a. Voraussetzungen schaffen, die es Lehrkräften ermöglichen, die eigenen Annahmen und Überzeugungen zu reflektieren und sich mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler als selbstwirksam zu erleben. Gleichwohl gibt es bislang kaum Beiträge, in denen dieser besondere Zusammenhang systematisch aufgearbeitet wird. Das Ziel dieses Beitrags besteht vor diesem Hintergrund in der Beschreibung der Führungspraxis zweier erfolgreicher Schulleiter in SsdL, auf deren Basis Thesen für die Bedeutung von Führung im Kontext datenbasierter Schulentwicklung speziell in SsdL herausgearbeitet werden sollen.

## **2. Daten und Schulen in sozial deprivierter Lage**

Daten haben eine besondere Bedeutung in der Schulentwicklung, weil sie, je nach Art der Daten, eine an kriterialien Indikatoren orientierte Bestandsaufnahme von außen, Informationen über die Wirksamkeit der eigenen Arbeit oder einen Einblick in die Wahrnehmungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern oder Eltern bieten können. Studien aus dem englischsprachigen Raum verweisen darauf, dass gerade erfolgreiche SsdL über eine „Data Richness“ verfügen (vgl. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004).

Bislang ist allerdings nicht geklärt, welche Art von Daten auf welche Weise und unter welchen Voraussetzungen von SsdL gewinnbringend in der Schulentwicklung eingesetzt werden können (Bremm et al., 2017). Forschung zum schulischen Umgang mit Daten ist national wie international bislang vor allem auf die Frage fokussiert, inwiefern schulische Akteure Daten für die Entwicklung strategischer oder operativer Entscheidungen nutzen, die auf die Verbesserung von Leistungen ausgerichtet sind.

Dabei zeigt sich häufig, dass Überzeugungen von Lehrkräften entscheidend dafür sind, ob und wie Daten genutzt werden; diese Überzeugungen sind aber bislang kaum systematisch in den Blick genommen worden (Datnow & Hubbard, 2016).

In diesem Kontext werden auch Überzeugungen relevant, die sich nicht in erster Linie auf die Daten selbst beziehen, sondern eher allgemeine Einstellungen betreffen, wie etwa die Bereitschaft, das eigene Handeln zu reflektieren, sowie die Überzeugung, eine relevante Größe im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu sein.

In SsdL erhalten diese Überzeugungen dabei eine besondere Relevanz. Lehrkräfte in SsdL schätzen oft das Lernverhalten ihrer Schüler und Schülerinnen als weniger positiv ein, reduzieren ihre Erwartungen und fokussieren weniger den akademischen Erfolg (Jain, Cohen, Huang, Hanson & Austin, 2015). Damit verknüpft ist oftmals ein Defizitdenken, welches den Grund für schlechte Ergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern und ihrer sozialen Herkunft verortet, organisationale oder strukturelle Faktoren von Misserfolgen dagegen zu gering achtet (Nelson & Guerra, 2014) und damit dazu beiträgt, dass Lehrkräfte ihre eigene Bedeutung für den Lernprozess unterschätzen bzw. dem eigenen Handeln eine geringe Wirkmacht zuschreiben. Solche Annahmen sind vielfach als geteilte Normen und Werte in die Schulkultur der Schulen eingeschrieben und hemmen die Innovationsbereitschaft bzw. erzeugen Hilflosigkeit bei den Lehrkräften (vgl. z. B. Fölker, Hertel & Pfaff, 2016; Racherbäumer, 2017).

Durch die Hineingabe von Daten können diese Überzeugungen zusätzlich verstärkt werden, insbesondere, weil SsdL bei externen Leistungsüberprüfungen im Schnitt häufiger negative Rückmeldungen erhalten, die sie v. a. damit assoziieren, wie „schlecht“ ihre Schüler und Schülerinnen sind (Jimerson, 2014). Dies kann wiederum dazu führen, dass Lehrkräfte tendenziell einen geringeren Wert in Leistungsdaten sehen und diese weniger engagiert nutzen (Schildkamp & Kuiper, 2010) bzw. keinen Mehrwert darin sehen, Leistungsdaten zu Schülerinnen und Schülern zu analysieren, von denen sie sowieso keine Verbesserung erwarten (Hubbard, Datnow & Pruy, 2014).

### 3. Führung und Daten

Die internationale Forschung, insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum, identifiziert die Schulleitung als relevantesten Akteur für die Frage, ob und wie Daten Impulse für die Arbeit an Schulen geben können (vgl. im Überblick Datnow & Hubbard, 2016): Sie muss Unterstützungsstrukturen für die Datennutzung schaffen, Zeit und Ressourcen für die Auseinandersetzung mit den Daten bereitstellen und hat

zudem entscheidenden Einfluss auf Werte und Einstellungen in der Schule mit Blick auf Daten.

Für deutsche Schulen kann diese zentrale Bedeutung der Schulleitung bislang noch nicht empirisch nachgezeichnet werden; es gibt aber Hinweise darauf, dass das Führungsverhalten der Schulleitung Einfluss darauf hat, ob und in welcher Form externe Daten überhaupt in der Schule thematisiert werden (Bach, Wurster, Thillmann, Pant & Thiel, 2014). Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen dabei eine koordinierende, weniger eine unterstützende Rolle ein; die konkrete Führung zur Datennutzung erfolgt eher auf der Ebene der Fachbereiche (Muslic, 2017). Erste Befunde verweisen zudem darauf, dass Schulleiter und Schulleiterinnen in *erfolgreichen* SsdL die Nutzung extern generierter Daten tendenziell mehr unterstützen als in weniger erfolgreichen Schulen (Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013).

### 3.1 Reflexion von Überzeugungen

Kapitel 2 legt nahe, dass in vielen SsdL zunächst die Überzeugungen der Lehrkräfte aufgearbeitet werden müssen, bevor diese Daten produktiv nutzen können. Insofern erscheint es notwendig, den Lehrkräften mithilfe von Daten zunächst einerseits Impulse zu bieten, ihre Überzeugungen zu reflektieren und neue Orientierungen in Betracht zu ziehen, und ihnen andererseits Kontexte zu bieten, in denen sie ihre eigene Bedeutung für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler und somit Selbstwirksamkeit erleben können.

Differenzierte Daten zu Leistungen einzelner Schüler\_innengruppen können in diesem Zusammenhang beispielsweise dabei helfen, die Wirkung organisationaler bzw. unterrichtlicher Prozesse auf die Schüler\_innenleistungen offenzulegen, dadurch den eigenen Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten zu erkennen (Duke, 2012) und so individuelle oder kollektive Annahmen über die Schüler und Schülerinnen und deren Leistungen zu hinterfragen.

Empirische Befunde aus den USA und England bestätigen in diesem Zusammenhang, dass Führungspersonen in erfolgreichen SsdL z.B. die Signale aus externen Rechenschaftssystemen nutzen, um Veränderungsprozesse anzuschieben (Chapman, 2002), Klarheit mit Blick auf die Zielformulierung zu schaffen (Jacobson, Johnson, Ylimaki & Giles, 2005) und die Überzeugung, dass Schülerinnen und Schüler aus schwierigen Verhältnissen erfolgreich sein können, in der Schule zu verbreiten (Knapp & Feldman, 2012). Externe und interne Daten zu Teilerfolgen von bereits ergriffenen Maßnahmen können zudem genutzt werden, um die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zu erhöhen (Herman, 2012).

### 3.2 Transformationale Führung

Bislang ist ein solches Führungshandeln mit Daten in SsdL allerdings nicht systematisch aufgearbeitet worden. Um in diesem Zusammenhang sinnvolles Führungshandeln systematischer zu fassen, ist es geraten, einen Führungsansatz heranzuziehen, der v. a. auf die Beeinflussung von Werten und Überzeugungen ausgerichtet ist. Hier bietet sich der Ansatz der *transformationalen Führung* (TF; Bass & Avolio, 1994) als Analyserahmen an. TF fokussiert nicht einen spezifischen Aufgabenbereich von Schulleiterinnen und Schulleitern (z. B. unterrichtsbezogene Führung) oder die Frage, welche Akteure in den Prozess der Führung eingebunden werden sollten (z. B. verteilte Führung), sondern stellt die Frage, wie Führung die Werte, Überzeugungen und Ziele der Geführten verändern kann.

Bass und Avolio (1994) beschreiben in diesem Zusammenhang vier Dimensionen von TF (vgl. S. 3 f.), die sich auch auf die Führung im Kontext einer datenbasierten Schulentwicklung beziehen lassen:

- 1) *Idealisierter Einfluss*: Führungspersonen gelten als Vorbilder und erarbeiten sich Respekt durch ihr Eingehen auf Bedürfnisse und das Vorleben hoher ethischer Standards. Mit Blick auf eine datengestützte Schulentwicklung können Führungspersonen z. B. Daten selbst für die Führung nutzen – etwa um Unterstützungsangebote zu strukturieren und Datennutzung vorzuleben (vgl. z. B. Stump, Zlatkin-Troitschanskaia & Mater, 2016) oder eigene Ziele und Visionen zu legitimieren.
- 2) *Inspirierende Motivation*: Es werden sinnhafte, herausfordernde Anreize geboten und eine klare Vision formuliert, die von allen übernommen werden soll. Ein solches Verhalten kann die Datennutzung der schulischen Akteure unterstützen, etwa wenn Daten genutzt werden sollen, um die gemeinsamen Ziele und Visionen zu erreichen (vgl. z. B. Schildkamp & Kuiper, 2010).
- 3) *Intellektuelle Stimulierung*: Zudem werden Anlässe geboten, über tradierte Denkmuster und Routinen nachzudenken, und es wird eine Atmosphäre geschaffen, die es ermöglicht, gefahrlos über neue Wege nachzudenken. Im Kontext von Schulentwicklung ist es wichtig, einen solchen „ethos of learning and continuous improvement“ (Park & Datnow, 2009, S. 483) bzw. eine vertrauensvolle Umgebung zu schaffen, in der Daten offen besprochen werden können (vgl. Datnow & Hubbard, 2016; Jimerson, 2014).
- 4) *Individuelle Unterstützung*: Zuletzt bedeutet TF, dass die individuellen Stärken und Schwächen aller berücksichtigt und anerkannt werden und von den Führungspersonen Unterstützungsangebote ausgehen, die daran angepasst sind. Individuelle

Unterstützung kann so z.B. die Fähigkeit der Lehrkräfte im Umgang mit den Daten verbessern (Stump et al., 2016), aber auch dazu beitragen, dass Lehrkräfte Erfolg erfahren und sich als selbstwirksam erleben.

#### 4. Studiendesign

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, das Führungshandeln im Entwicklungsprozess von Schulen in sozial deprivierter Lage vor dem Hintergrund des beschriebenen Zusammenhangs von Daten und Überzeugungen der Lehrkräfte retrospektiv zu beleuchten. Dabei stehen die folgenden Fragestellungen im Mittelpunkt:

- 1) Inwiefern nutzen Führungspersonen in SsdL Daten als Impulse für Lehrkräfte, um eigene Überzeugungen zu reflektieren?
- 2) Inwiefern unterstützen Führungspersonen in SsdL den Prozess der Datennutzung, um ihren Lehrkräften den eigenen Beitrag zum Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu verdeutlichen und die Nutzung der Daten zu erhöhen?
- 3) Inwiefern lässt sich das beobachtete Führungshandeln dem Ansatz der transformationalen Führung zuordnen?

Der Kern dieses Beitrags besteht in einer exemplarischen Deskription der praktischen Ausgestaltung von Führung anhand der Befunde aus einer Studie zum Schulleitungshandeln in Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten in den USA. Das Projekt analysiert Rollenwahrnehmung, Interdependenzbeziehungen und transformationale sowie unterrichtsbezogene Führungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern in SsdL mit unterschiedlich hohen Entwicklungsbedarfen. Durch den Fokus auf Schulen aus den USA kann auf einen institutionellen Kontext fokussiert werden, in dem die Entwicklung von SsdL schon seit den 1970er-Jahren im Fokus der Schulforschung steht (Mintrop & Klein, 2017), so dass die Schulen selbst auf einen breiten Fundus an Erfahrungswissen zurückgreifen können.<sup>1</sup> Im Rahmen des DFG-Projektes „Leadership und Schulentwicklung im Kontext“ wurden quantitative Befragungen sowie qualitative Vertiefungsstudien in verschiedenen SsdL durchgeführt. In diesem Beitrag werden nur die Befunde aus der qualitativen Studie herangezogen.

---

1 Die Grenzen des Vergleichs mit Deutschland, die sich aus den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den USA ergeben, werden am Ende des Beitrags diskutiert.

## 4.1 Beschreibung der Schulen

In der quantitativen Teilstudie wurden zunächst sechs *Middle Schools* in sozial-räumlich deprivierten Kontexten analysiert. Vier der Schulen hatten mit Blick auf Schülerleistungen, Schulklima und/oder organisationale Strukturen überdurchschnittlich erfolgreiche Entwicklungsprozesse unter ihren Schulleitern und Schulleiterinnen durchlaufen; zwei der Schulen waren eher durchschnittlich erfolgreich. In der qualitativen Teilstudie wurden Vertiefungsstudien in zwei der überdurchschnittlich erfolgreichen Schulen und einer durchschnittlich erfolgreichen Schule durchgeführt. Die hier beschriebenen Befunde beziehen sich auf die zwei überdurchschnittlich erfolgreichen Schulen der Vertiefungsstudie. Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Schülerschaft an den beiden Schulen.

Tab. 1: Zusammensetzung der Schülerschaft

	Anteil mit hispano-amerikanischer Herkunft	Anteil English Language Learners	Anteil mit Anrecht auf kostenfreie/-reduzierte Verpflegung
Schule A	75%	15%	90%
Schule B	95%	25%	90%

Quelle: eigene Darstellung

Der Schulleiter von Schule A bekleidete diese Position zum Zeitpunkt der Erhebung seit zehn Jahren. Der Schulleiter von Schule B arbeitete seit 15 Jahren in der Leitung der Schule, den größeren Teil davon als stellvertretender Schulleiter. In beiden Schulen wurden die Schulleiter durch jeweils zwei stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter unterstützt. Beide Schulen hatten unter den aktuellen Schulleitern deutliche Entwicklungsprozesse z.B. mit Blick auf Aspekte der Schul- und Unterrichtskultur, aber auch mit Blick auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen durchlaufen.

Mit Blick auf die Bedeutung externer Leistungstests war die Ausgangslage für beide Schulen relativ gleich: Beide waren mit neuen Standards, die in höherem Maße problemlösendes Arbeiten fordern als die alten Standards, sowie mit dazugehörigen neuen Tests konfrontiert, was in den Schulen zum Teil Verunsicherung erzeugte. Die letzte Datenrückmeldung nach altem Format lag zum Zeitpunkt der Erhebung etwa drei Jahre zurück; neue Vergleichsdaten lagen den Schulen noch nicht vor.

## 4.2 Methodisches Vorgehen

In den Vertiefungsstudien wurden die Schulen 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 Schulleitern und Schulleiterinnen, einer Person aus dem Schulbezirk sowie mit verschiedenen Lehrkräften mit einer formalen oder informellen Führungsrolle geführt. Zusätzlich konnte in Schule A eine Fokusgruppe mit Lehrkräften realisiert werden (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht über die geführten Interviews

	Lehrkräfte	Schulleitung	Schulbezirk
Schule A	5 Einzelinterviews 1 Fokusgruppe	2 Einzelinterviews	1 Einzelinterview
Schule B	6 Einzelinterviews	2 Einzelinterviews	1 Einzelinterview

Quelle: eigene Darstellung

Die Interviewleitfäden der Schulleiter enthielten retrospektive Fragen zu den von ihnen genutzten Strategien im Entwicklungsprozess. Dies umfasste auch die Frage, wie sie die Lehrkräfte von ihren Zielen und Vorhaben überzeugen konnten (TF). Zusätzlich enthielt der Leitfragen Fragen zu aktuellen Strategien in der Entwicklung der Schule. Die Lehrkräfte wurden ebenfalls retrospektiv zu Veränderungen sowie zu aktuellen Strukturen und Prozessen des professionellen Lernens befragt.

Da der Umgang mit Daten zunächst nicht zu den Schwerpunkten der Erhebung gehörte und ihre Bedeutung für den Erfolg der Schulleiterinnen und Schulleiter sich erst im Laufe der Erhebungen herauskristallisierte, wurden die Interviewten nicht explizit nach der Nutzung von Daten gefragt. Insofern wurde der Umgang mit Daten in den Ausführungen nur dann genannt, wenn er tatsächlich als relevant für die eigenen Entwicklungsstrategien wahrgenommen wurde.

Zusätzlich zu den Interviews wurden in den Schulen 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.



*Aufbereitung und Auswertung*

Mit einer Ausnahme liegen für alle Interviews Audioaufnahmen vor; alle vorliegenden Audiodateien wurden transkribiert. Die Auswertung orientierte sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne einer inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2003). Transkripte und Beobachtungsprotokolle wurden zunächst in MaxQDA anhand eines Kategoriensystems codiert. Die Kategorien umfassten deduktiv entwickelte Dimensionen, in denen Daten relevant werden können. Es wurden alle Textstellen codiert, die sich auf Daten bezogen, auch wenn es zunächst keinen klaren Bezug zu einer konkreten Führungshandlung gab; konnten die Textstellen nicht eindeutig zugeordnet werden, wurden neue Kategorien oder Subkategorien gebildet. Nachfolgend werden die Hauptcodes mit Beispielen für Subcodes aufgeführt:

- 1) Datengenerierung und -nutzung durch den Schulbezirk<sup>2</sup>
- 2) Externe Evaluation (z. B. Druck durch externe Evaluation)
- 3) Datenbezogene Organisationsstrukturen (z. B. Vorgaben für die Lehrkräftekooperation mit Daten; Form und Funktion von *Teacher Leaders* bei der Datennutzung)
- 4) Generierung von Daten für Schulentwicklung (z. B. Unterrichtshospitation für Unterrichtsentwicklung; Diagnostik von Schülerleistungen)
- 5) Generierung und Nutzung von Daten für interne Rechenschaft (z. B. informelle Unterrichtsbesuche zur Bewertung/Kontrolle; Konsequenzen)
- 6) Führungsstrategien ohne Rechenschaft (z. B. Nutzung von Daten als Signal nach innen; Kommunikation der mit Daten verbundenen Ziele und Strategien)

Die Kategorien (5) und (6) wurden herangezogen, um Strategien zur Beeinflussung von Überzeugungen zu systematisieren (Forschungsfrage 1). Die Kategorien (3) und (4) wurden genutzt, um Strategien zur Unterstützung der Datennutzung (Forschungsfrage 2) zu systematisieren.

Die codierten Stellen wurden zunächst paraphrasiert und die Paraphrasen pro Kategorie zusammengefasst. Dabei wurde die Mehrebenenstruktur der Daten – die Interviews beschreiben die Wahrnehmung der Führung aus der Perspektive von drei verschiedenen Akteuren (Schulbezirk, Schulleitung, Lehrkräfte) mit unterschiedlichen Handlungslogiken (vgl. Hartung-Beck & Muslic, 2015) – zunächst beibehalten. Die verschiedenen Akteure wurden einander dann pro Schule in den jeweiligen Kategorien gegenübergestellt.

In einem letzten Schritt wurde überprüft, inwiefern sich die so verdichteten Führungspraktiken einer oder mehreren Dimensionen von TF zuordnen lassen. Die

---

2 Die Datengenerierung und -nutzung durch den Schulbezirk wird in Kapitel 5 nicht thematisiert, da sich aus den codierten Textstellen kein Bezug zu den Handlungspraxen innerhalb der Schulen herstellen ließ.

Zuordnung orientierte sich an der Beschreibung der Dimensionen von Bass und Avolio (1994, S. 3f.).

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Befunde entlang der ersten beiden Forschungsfragen deskriptiv dargestellt.

### 5.1 Strategien zur Beeinflussung von Überzeugungen

In beiden Schulen beschreiben die Schulleiter eine durch soziale Gerechtigkeit bestimmte Vision für ihre Schule. An beiden Schulen lässt sich eine Strategie der Führung mit Daten beschreiben, in der die Schulleitungen bewusst betonen, dass es ihnen um die Schülerinnen und Schüler bzw. um die Verbesserung des Unterrichts geht und die Lehrkräfte bei schlechten Ergebnissen keine negativen Konsequenzen, sondern v.a. Unterstützung erwartet. Daten zur Beurteilung der Lehrkräfte werden strikt von Daten für die Schulentwicklung getrennt.

Beide Schulleiter nutzen außerdem Daten, um Lehrkräften Verantwortung für ihre Schüler und Schülerinnen zu signalisieren. Mit Blick auf deren Leistungen werden zwar in beiden Schulen die schwierigeren Ausgangsbedingungen anerkannt; zugleich wird aber von den Lehrkräften erwartet, dass sie sich hierauf nicht ausruhen. Um die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zu erhöhen, werden in beiden Schulen Daten zur Verbesserung der Schülerleistungen explizit kommuniziert und der Verdienst der Lehrkräfte betont:

*I'd always make sure I gave the teachers the credit because I knew, in reality, that what we were doing here was very hard. It was a lot more work. I always told the staff that, if I took this staff and took them to a district nearby that was more affluent, we would blow.*  
(SL; IT-A)

Darüber hinaus fällt die Nutzung von Daten in diesem Kontext sehr unterschiedlich aus. Intern und extern generierte Daten werden von beiden Schulleitern genutzt, um die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf den eigenen Beitrag zum Erfolg der Schülerinnen und Schüler zu lenken, allerdings auf unterschiedliche Weise.

Schulleiter A nutzt insbesondere intern generierte Daten, um die Möglichkeiten, Verantwortung zu externalisieren, zu reduzieren. So werden etwa alle Klassen mithilfe von intern generierten Leistungsdaten so zusammengesetzt, dass das Leistungsspektrum innerhalb der Klassen in etwa gleich ist und somit interne Vergleiche valider sind.

In Schule A findet außerdem innerhalb der Schulleitung ein reger Austausch über die vor allem intern generierten Daten statt; die Nutzung dieser Daten zur Zielbestimmung wird als zentrales Element der Entwicklungsstrategie beschrieben. Insofern wurde den Lehrkräften von Beginn an die Nutzung von Daten vorgelebt:

*So, I think [...] we had the discipline part that we took away, we had the assessment [...] I don't want to say assessment-driven, but we had this assessment idea that we put into place, that gave us data that would then, in turn, help us figure out where we were going, what our next steps were within the curriculum. (SL; IT-A)*

Externe Rechenschaftssysteme werden in den Interviews zum einen mit Blick auf die damit verbundenen Standards erwähnt; die neuen Standards, die höhere Erwartungen an die Schüler und Schülerinnen stellen, werden von den Lehrkräften als positive Ablösung der als weniger sinnvoll erachteten alten Standards wahrgenommen. Der externe Vergleich mit anderen Schulen wird zum anderen von der Schulleitung auf eine besondere Weise genutzt, um den Lehrkräften Impulse zur Reflexion eigener Überzeugungen anzubieten:

*I'd pull up as many junior high schools as I could and compare our data to them. Then, when you compared our data, our kids, they weren't as poor off as you would think they would be when compared to, you know, a more affluent district. I would try to build on that. I would use that as my strategy with teachers and said like, "Why don't our kids deserve that? [...]" I would try to play on that emotion that, number one, our kids deserve it. (SL; IT-A)*

Mit dem Verweis auf die Schüler und Schülerinnen, die etwas Besseres verdient hätten, werden die Vergleichsdaten genutzt, um die Lehrkräfte emotional anzusprechen. Die emotionale Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen stellt auch in den Interviews mit den Lehrkräften von Schule A ein wiederkehrendes Motiv dar.

In Schule B werden ebenfalls vor allem intern generierte Daten vom Schulleiter genutzt. Er formuliert explizit die Erwartung, dass Unterrichtsinhalte für bestimmte Schülerinnen und Schüler so lange wiederholt und überprüft werden, bis alle Schülerinnen und Schüler die Kurse bestehen (s. u.). Er besucht zudem täglich alle Klassenräume, um das Unterrichtsgeschehen im Blick zu behalten und bei Problemen Unterstützung anbieten zu können:

*And then, that is where I burned a lot of calories 'cause once school started, I was running constantly from room to room, teacher to teacher, to make sure that those expectations were met. (SL; IT-B)*

Schulleiter B gibt zudem zu verstehen, dass es letztlich unwichtig sei, ob die Lehrkräfte seine Ziele tatsächlich übernähmen, solange sie die von ihm aufgestellten Regeln einhielten.

Externe Rechenschaftsstrukturen erscheinen in Schule B für das schulische Arbeiten ebenfalls vor allem mit Blick auf die Standards relevant, die sich als Motiv in fast allen Interviews finden. Anders als in Schule A wird in den Standards keine Erleichterung gesehen, sondern eine Belastung – auch aufgrund der Schülerschaft, wie sich in einer Diskussion über ein neues Lehrbuch im Rahmen eines Meetings mit einer Mitarbeiterin des Schulbezirks zeigt:

*Die Lehrkräfte äußern Widerstand gegen die Schulbücher. Sie geben zu bedenken, dass sie sehr viel Unterstützungsarbeit leisten müssten, da besonders die „at risk students“ sehr viel nachzuholen hätten. Die Mitarbeiterin aus dem Schulbezirk erwidert, dass der Bezirk nicht ein „lower rigor curriculum“ auswählen werde, nur weil es viele „at risk students“ gebe. (BP-B)*

Die Schule hat zudem auf eigene Initiative bereits zwei Jahre früher als notwendig angefangen, sich auf die neuen Standards vorzubereiten, damit man später nicht „blöd dastehe“ (BP-B).

## 5.2 Strategien zur Unterstützung der Datennutzung

Beide Schulleiter geben explizit an, dass Lehrkräfte Daten nutzen sollen, um ihren Unterricht so zu verändern, dass alle Schülerinnen und Schüler – auch diejenigen, die ungünstige Voraussetzungen mitbringen – die gesetzten Lernziele erreichen. Deutlich wird, dass hier wiederum in beiden Schulen *intern generierte Daten* im Vordergrund stehen; die Ergebnisse der externen Leistungsüberprüfung werden mit Blick auf Unterrichtsentwicklung nicht erwähnt. In beiden Schulen sollen die Lehrkräfte in kürzeren Abständen Assessments durchführen und die Ergebnisse kooperativ besprechen. Unterschiede ergeben sich einerseits in der Beschreibung der damit verbundenen Ziele und andererseits in den Strategien zur Unterstützung der Datennutzung.

In Schule A wird die Professionalität der Lehrkräfte in den Vordergrund gestellt. Ziel der Auseinandersetzung mit Daten ist in diesem Kontext der „professional growth“ der Lehrkräfte. Die Schulleitung nutzt eine Mischung aus strukturellen Elementen, direkter Unterstützung und leichtem Druck.

Die Lehrkräfte arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften (PLG), für die sie täglich eine gemeinsame Freistunde haben. Um die Kooperation in den PLG zu führen, hat jede PLG einen *Teacher Leader* als Vermittler zwischen Schulleitung und Lehrkräften. Zudem besucht die stellvertretende Schulleiterin wöchentlich jede PLG und bespricht zentrale Themen und den Umgang mit Daten. In den Interviews wird deutlich, dass die *Teacher Leaders* die Datenagenda der Schulleitung teilen und dazu beitragen, dass die Analyse von Daten mit Blick auf die Wirkungen der Lehrkräfte eine zentrale Komponente in den PLG darstellt:

*So for example, so after a test we obviously look at the data. And we're all comfortable in sharing our data because it's not meant for a judgmental purpose, it's meant for learning and growing. So for example, if one teacher, you know, one teacher's core didn't do as well as her other core or his core, then we look at maybe why. So why did this core do better and this one didn't? [...] And kind of just looking at that and seeing what did you do that you think worked and what did I do, did I do that same thing? (TL1; IT-A)*

Um die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte zu unterstützen, werden auch „Data Meetings“ durchgeführt, in denen der Schulleiter einzelnen Lehrkräften zeigt, wie sie die Daten nutzen können.

Zusätzlich setzt der Schulleiter auf leichten Druck, um die Auseinandersetzung mit den Daten zu fördern. Erstens werden Ergebnisse aus Assessments innerhalb des Kollegiums bekanntgemacht, was nach Aussage des Schulleiters den Wettbewerb zwischen den Lehrkräften befeuern soll – von den Lehrkräften allerdings nicht durchweg positiv wahrgenommen wird:

*So when we took assessments they would put up the scores so that you can compare them. And we had one or two of my [Fach; E.D.K.] colleagues at my grade level hated those because they felt like people were looking at their grades and judging how they – what they were doing. (TL2; IT-A)*

Zweitens wird auch bei der formalen Beurteilung der Lehrkräfte, die der Schulleiter in regelmäßigen Abständen durchführen muss, besonderer Wert auf die Nutzung von Daten zur Unterrichtsentwicklung gelegt.

Schulleiter B spricht über die Nutzung von Daten v. a. mit Blick auf die Verbesserung der Schülerleistungen. In der gemeinsamen Kooperationszeit sollen die Lehrkräfte in einem iterativen Prozess („*teach, assess, collaborate, adjust the instruction, then re-teach and re-test to mastery*“; SL; IT-B) prüfen, wie sie ihren Unterricht verändern können:

*The third direction I gave them is I am going to be looking at grades. I'm gonna be looking at grades. I do not want Ds or Fs at this school because our philosophy is going to be, we re-teach and re-assess every child to mastery. (SL; IT-B)*

Für die Kooperation der Lehrkräfte ist im Schulbezirk eine Stunde pro Woche eingeplant. Die *Teacher Leaders* übernehmen vollständig die Gestaltung der Kooperation und bringen Themen in die Kooperation ein, die vom *Leadership Team* (vergleichbar mit einer Steuergruppe) beschlossen wurden. Die Frequenz, in der über Daten gesprochen werden muss, ist vorgegeben. Mit Blick auf die Unterstützung der Kooperation gibt es keine einheitliche Regelung. Von den Lehrkräften wird berichtet,

dass die Kooperationszeit zeitweise von der Schulleitung für andere Dinge, wie z. B. Fortbildungen, verplant wird.

In den Interviews mit den Lehrkräften wird die Nutzung der Daten mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung kaum erwähnt; als wesentliche Elemente der Unterrichtsentwicklung werden dagegen v. a. wechselseitige Hospitationen, bei denen stärkere Lehrkräfte für schwächere in deren Unterricht Strategien vorführen, sowie Peer Coaching genannt.

## 6. Muster der transformationalen Führung

Nachfolgend erfolgt der Versuch, die zuvor deskriptiv dargestellten Führungsstrategien den vier Dimensionen von transformationaler Führung nach Bass und Avolio (1994) zuzuordnen.

### *Idealisierter Einfluss*

In beiden Schulen weisen die Befunde darauf hin, dass *idealisierter Einfluss* eine wichtige Rolle im Führungsverhalten der Schulleiter spielt, allerdings in unterschiedlicher Form. In Schule A nutzt die Schulleitung *intern* generierte Leistungsdaten selbst in hohem Maße, um Entwicklungsziele und Strategien zu bestimmen. Sie nutzt zudem die *Teacher Leaders*, die als verlängerter Arm die Datennutzung in ihren PLG vorleben.

In Schule B lebt die Schulleitung die Nutzung interner Daten ebenfalls vor, etwa indem Unterrichtsbesuche und Leistungsergebnisse genutzt werden, um Lehrkräften individuelle Unterstützung zukommen zu lassen. Externe Daten spielen für die Schulleitung ebenfalls eine sichtbare Rolle, was auch auf die Lehrkräfte abfärbt, die die Standards als zentrales Motiv ihrer Arbeit beschreiben.

### *Inspirierende Motivation*

Auch mit Blick auf die *inspirierende Motivation* zeigen sich in beiden Schulen Unterschiede, auch wenn die explizit benannte Vision der Schulleiter – eine Schule, die sozial gerecht ist und es allen Schülern ermöglicht, die Lernziele zu erreichen – vergleichbar ist. Schulleiter A nutzt externe Daten v. a. symbolisch, um seine Vision mithilfe von Daten zu legitimieren, und setzt dabei auf eine emotionale Strategie („*Our kids deserve it*“; SL; IT-A). Da auch in den Interviews mit den Lehrkräften häufig die emotionale Bindung zu den Schülern und Schülerinnen genannt wird, lässt

sich vermuten, dass diese Strategie erfolgreich ist. Zudem gibt Schulleiter A an, Daten zu nutzen, um Fortschritte aufzuzeigen und den Lehrkräften Anerkennung für ihre Arbeit zukommen zu lassen.

Schulleiter B nutzt mit Blick auf die Motivierung der Lehrkräfte Strategien, die sich bei näherer Betrachtung vermutlich eher einem transaktionalen Führungsstil zuordnen ließen, da sie eher auf Weisungen („*compliance*“; BP-B) und Austauschbeziehungen – auf die Frage, wie er seine Ziele durchsetzen konnte, antwortet der Schulleiter beispielsweise: „*I give you this, you give me that*“ (SL; IT-B) – beruhen. Aus der Diskussion über die Schulbücher lässt sich die Vermutung ableiten, dass wenigstens ein Teil der Lehrkräfte auch weiterhin eher defizitorientierte Bilder von den „*at risk students*“ hat.

### *Intellektuelle Stimulierung*

Schulleiter A nutzt sowohl externe als auch interne (v. a. Leistungs-)Daten als Werkzeug, mit dem er den Lehrkräften v. a. alternative Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler aufzeigt. Diese Daten sollen bei den Lehrkräften die Erkenntnis stärken, dass ihre eigene professionelle Arbeit etwas bewirken kann und die Leistungen der Schüler und Schülerinnen nicht ausschließlich durch ihre Herkunft bedingt sind. Die Interviews mit den Lehrkräften lassen darauf schließen, dass dies auch in den meisten Fällen gelingt.

Schulleiter A versucht zudem, einerseits eine sichere Umgebung für die Auseinandersetzung mit Daten zu schaffen; andererseits hat die interne Veröffentlichung lehrerbezogener Ergebnisse, die ebenfalls stimulierend wirken soll, eine teilweise gegenteilige Wirkung auf einen Teil der Lehrkräfte.

### *Individualisierte Unterstützung*

In beiden Schulen wird eine verstärkte Datennutzung durch die Lehrkräfte angestrebt, die dazu beitragen soll, dass sich die Lehr- und Lernprozesse und damit auch die Ergebnisse verbessern. Beide Schulleiter nutzen hier wiederum unterschiedliche Formen der *individualisierten Unterstützung*, um diese Nutzung zu befördern. In Schule A steht bei der Nutzung der Daten die Professionalisierung der Lehrkräfte im Vordergrund – insofern wird hier auch über die Datennutzung selbst bewusst die Relevanz der Lehrkräfte im Bildungsprozess betont.

In Schule B sollen Daten genutzt werden, um den *Unterricht* zu verbessern und den Schülern und Schülerinnen zu helfen; hier wird insbesondere die Bedeutung unterrichtlicher Prozesse und Praktiken für den Bildungsprozess betont.

Nur in Schule A wird allerdings die Nutzung von Daten systematisch aufgebaut. Schulleiter A hat ein vielschichtiges System der Unterstützung etabliert, das auf geteilte Führung setzt. Unterstützung in der Datennutzung erhalten die Lehrkräfte auf mehreren Wegen durch die Schulleitung und durch andere Lehrkräfte.

In Schule B wird eine individualisierte Unterstützung im Umgang mit den Daten in den Interviews nicht deutlich, wohl aber eine individuelle Unterstützung, die aus der Nutzung von Daten *durch die Schulleitung* (Unterrichtshospitation, Testergebnisse) ausgeht. Auf Ebene der Kooperation ist die Unterstützung der Datennutzung durch die Schulleitung unklar; zwar gibt es Normen für die Lehrkräfte, nicht aber für die Begleitung der Kooperation. Die teilweise Zweckentfremdung der Kooperationszeit durch die Schulleitung birgt zudem die Gefahr, dass die Kooperation von den Lehrkräften als weniger wichtig wahrgenommen wird als z. B. Fortbildungen.

## 7. Fazit

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Datennutzung in Schulen in sozial deprivierter Lage nicht nur von einer „Kultur des Vertrauens“ abhängig ist, sondern auch von einer „Kultur der Machbarkeit“ bzw. einem Glauben der Lehrkräfte an die Relevanz ihrer eigenen Arbeit. Insbesondere die Befunde aus Schule A zeigen auf, dass ein transformationales Führungshandeln dazu beitragen kann, eine solche Kultur der Machbarkeit zu etablieren. So können einerseits Daten genutzt werden, um eine Vision zu „verkaufen“ und den Lehrkräften neue Perspektiven auf ihre Schülerinnen und Schüler zu eröffnen. Zum anderen können die Elemente der transformationalen Führung auch dazu beitragen, die Nutzung der Daten zu erhöhen, indem die Schulleitung diese Nutzung vorlebt und auf verschiedenen Wegen unterstützt und somit den Lehrkräften durch die Auseinandersetzung mit den Daten die Gelegenheit gibt, sich selbstwirksam zu fühlen.

Die Befunde verdeutlichen jedoch auch, dass die konkrete Führungspraxis in den beiden Schulen – die sich immerhin beide unter den Schulleitern deutlich positiv entwickelt haben – sehr unterschiedlich ausfällt und auch vermeintlich gleiche Strategien (z. B. „Datengestützte Kooperation ermöglichen“) in der konkreten Praxis divergieren und insofern auch sehr unterschiedliche Wirkungen entfalten können.

Mit den vorliegenden Befunden können zwar keine Kausalzusammenhänge hergestellt werden; der Beitrag zeigt aber insgesamt auf, dass Daten in SsdL nicht nur eine besondere Rolle spielen, weil man damit Entwicklungsprozesse besser nachverfolgen kann. Die (vermeintlich oder tatsächlich) *objektiven* Rückmeldungen können gerade in SsdL einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die subjektiv empfundene Hilflosigkeit und Defizitperspektiven der schulischen Akteure aufzubrechen



bzw. neue Perspektiven auf die eigene Relevanz im Bildungsprozess der Schüler und Schülerinnen zu eröffnen.

Die Befunde aus Schule A können als Hinweise gewertet werden, dass der Einbezug von Daten v.a. im Rahmen einer an den Dimensionen der transformationalen Führung orientierten Führungspraxis hilfreich sein kann. So legen die Befunde beispielsweise nahe, dass einerseits die Gestaltung unterstützender Strukturen, andererseits aber auch die anerkennende Haltung der Schulleitung gegenüber den Lehrkräften (und Schülerinnen und Schülern), die Betonung der Professionalität der Lehrkräfte sowie die Vision von einer gerechten Schule jeweils dazu beigetragen haben, dass Daten – insbesondere zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler – in den Interviews mit den Lehrkräften auf die Frage nach ihrer Professionalisierung eine zentrale Rolle einnehmen und dass die Beschreibung der Schüler und Schülerinnen durch die Lehrkräfte durch eine emotionale Beziehung geprägt ist.

In Schule B lassen die Befunde vermuten, dass die Lehrkräfte sehr wohl an einer Verbesserung ihrer eigenen Praxis interessiert sind, was sich etwa in den kollegialen Hilfesystemen im Unterricht (z.B. Peer Coaching) äußert. Gleichwohl finden sich hier insgesamt nur wenige Hinweise darauf, dass in diesem Kontext das Wissen um den tatsächlichen Lernerfolg, gemessen an den Leistungen der Schüler und Schülerinnen, eine Rolle spielt;<sup>3</sup> zudem werfen einzelne Beobachtungen, wie etwa die Thematisierung der „*at risk students*“ im Kontext der Auswahl eines Schulbuches, die Frage auf, inwiefern in Schule B Defizitorientierungen von den Lehrkräften insbesondere mit Blick auf diese Schülerinnen und Schüler tatsächlich abgelegt wurden.

Um aus den Befunden auch für den deutschen Kontext Hinweise ableiten zu können, müssen gleichwohl auch die institutionellen Rahmenbedingungen in den USA und die Rolle der Schulleitung (vgl. Klein, 2016; Mintrop & Klein, 2017) berücksichtigt werden. So haben Schulleitungen in den USA beispielsweise deutlich höhere personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung, um eine regelmäßige Datenerhebung zu gewährleisten und die Unterstützung der Lehrkräfte zu ermöglichen. Andere institutionelle Rahmenbedingungen, wie etwa unterschiedliche Weisungsbefugnisse, sind dagegen mit Blick auf den transformationalen Führungsansatz weniger relevant, weil es ja gerade *nicht* darum geht, die Handlungen von Lehrkräften über hierarchische Mechanismen zu koordinieren.

Verschiedene Studien zeigen, dass transformationale Führung auch in deutschen Schulen positive Wirkungen, z.B. auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte, haben kann (Gerick, 2014; Harazd & van Ophuysen, 2011). Dass eine transformationale Führung

---

3 Für Schule B ist gleichwohl einschränkend zu erwähnen, dass Daten von den Lehrkräften zwar kaum erwähnt werden, sich daraus aber lediglich schließen lässt, dass die Lehrkräfte die Nutzung von Daten nicht als zentrale Komponente ihrer Professionalisierung, nach der im Interview vorwiegend gefragt wurde, ansehen.

mit Daten also prinzipiell auch in deutschen SsdL wirksam sein kann, ist vor diesem Hintergrund durchaus anzunehmen.

## Literatur und Internetquellen

- 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). Introduction. In B. M. Bass & B. J. Avolio (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership* (pp. 1–9). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bremm, N., Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel einer inklusiven und ungleichheitsreflexiven Schul- und Unterrichtsentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 57–74). Münster et al.: Waxmann.
- Chapman, C. (2002). Ofsted and School Improvement. Teachers' Perceptions of the Inspection Process in Schools Facing Challenging Circumstances. *School Leadership & Management*, 22 (3), 257–272.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (4), 173–206.
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher Capacity for and Beliefs about Data-driven Decision-Making. A Literature Review of International Research. *Journal of Educational Change*, 17 (1), 7–28.
- Demski, D., & Racherbäumer, K. (2017). What Data Do Practitioners Use and Why? Evidence from Germany Comparing Schools in Different Contexts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (1), 82–94.
- Duke, D. L. (2012). Tinkering and Turnarounds: Understanding the Contemporary Campaign to Improve Low-performing Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17 (1–2), 9–24.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2016). Schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation. Befunde einer fallvergleichenden Studie zu zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 161–176). Berlin: BMBF.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 141–167.
- Hartung-Beck, V., & Muslic, B. (2015). Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen. Methodische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojekts „Realisierung testbasierter Schulreform“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (1), 57–72.
- Herman, R. (2012). Scaling School Turnaround. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17 (1–2), 25–33.

- Hubbard, L., Datnow, A., & Pruyne, L. (2014). Multiple Initiatives, Multiple Challenges: The Promise and Pitfalls of Implementing Data. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 54–62.
- Jacobson, S.L., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2005). Successful Leadership in Challenging US Schools: Enabling Principles, Enabling Schools. *Journal of Educational Administration, 43* (6), 607–618.
- Jain, S., Cohen, A.K., Huang, K., Hanson, T.L., & Austin, G. (2015). Inequalities in School Climate in California. *Journal of Educational Administration, 53* (2), 237–261.
- Jimerson, J.B. (2014). Thinking About Data. Exploring the Development of Mental Models for “Data Use” among Teachers and School Leaders. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 5–14.
- Klein, E.D. (2016). Instructional Leadership in den USA. Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium Comparationis, 22* (2), 203–229.
- Klein, E.D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Reihe, No. 01*. Essen: Universität Duisburg-Essen. doi: 10.17185/duepublico/44384.
- Knapp, M.S., & Feldman, S.B. (2012). Managing the Intersection of Internal and External Accountability. Challenge for Urban School Leadership in the United States. *Journal of Educational Administration, 50* (5), 666–694.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mintrop, R., & Klein, E.D. (2017). Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitiuis & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–81). Münster et al.: Waxmann.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15* (2), 149–175.
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nelson, S.W., & Guerra, P.L. (2014). Educator Beliefs and Cultural Knowledge. Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly, 50* (1), 67–95.
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing Distributed Leadership. District and School Connections in Data-driven Decision-Making. *School Leadership & Management, 29* (5), 477–494.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances. A Review of Research and Practice. *School Leadership & Management, 22* (3), 243–256.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitiuis & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Münster et al.: Waxmann.
- 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*. Die Deutsche Schule, Beiheft 12 (S. 225–253). Münster et al.: Waxmann.

- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed Curriculum Reform: Which Data, What Purposes, and Promoting and Hindering Factors. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 482–496.
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mater, O. (2016). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Data Use. *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 80–99.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Social Research/ Sozialforschung*, 1 (1). Zugriff am 29.12.2017. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>.

*Esther Dominique Klein*, Dr., geb. 1982, Akademische Rätin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

E-Mail: [dominique.klein@uni-duisburg-essen.de](mailto:dominique.klein@uni-duisburg-essen.de)

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



212 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-3635-0

E-Book: 35,99 €, ISBN 978-3-8309-8635-5

Martin Drahm et al. (Hrsg.)

### Schule gemeinsam gestalten

Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung

Gemeinsam Schule gestalten / Collaborative school development, 2017, Band 1

Stipendiat/inn/en und Beiratsmitglieder des Studienkollegs diskutieren aktuelle Herausforderungen von Schulentwicklung aus den vier schulgestalterischen Handlungsfeldern Unterrichtsentwicklung, Personalmanagement, Erziehung sowie Organisation und Verwaltung. Entsprechend dem Anspruch des Bandes steht die enge Verzahnung von Theorie und schulischer Praxis im Mittelpunkt. Neben neuesten Erkenntnissen aus der Forschung bietet er zudem Einblicke in die Umsetzung von Entwicklungskonzepten an Schulen.



[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)