

SCHULLEITUNGSFORTBILDUNG – STAND UND DESIDERATE

DDS – Die Deutsche Schule
112. Jahrgang 2020, Heft 3, S. 257–276
<https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.02>
© 2020 Waxmann

Esther Dominique Klein & Pierre Tulowitzki

Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch

Zusammenfassung

*Die Veränderung der Rolle von Schulleiter*innen hat einen Bedarf an wirksamen Aus- und Fortbildungsangeboten für Leitungspersonen in Schulen erzeugt. Gleichwohl ist insbesondere das Feld der Schulleitungsfortbildung bislang sowohl hinsichtlich seiner Praxis als auch der theoretischen und empirischen Analyse kaum strukturiert. Der Beitrag hat vor diesem Hintergrund zum Ziel, einen Überblick über den Stand von Forschung und Praxis zur Schulleitungsfortbildung in Deutschland zu geben und so einen Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Fortbildungspraxis wie auch für die Beforschung von Bedingungen, Formen und Wirkungen der Schulleitungsfortbildung zu bieten. Hierzu greift der Beitrag auf eine Perspektivierung möglicher Lernfelder, den Versuch einer Systematisierung der Fortbildungsstrukturen in Deutschland sowie eine Zusammenfassung der Forschung zur Schulleitungsfortbildung zurück.*

Schlüsselwörter: Schulleitung, Fortbildung, Professionalisierung, Übersicht, Unterstützung

Professional Development of School Principals in Research and Practice – an Attempt to Systemize

Abstract

The evolving conceptualization of the role of principals in Germany has created a demand for an effective qualification as well as professional development for principals. However, the domain of professional development of principals is so far characterized by a lack of structure, be it on the level of practice or its theoretical and empirical analysis. Against such a backdrop, this contribution aims to give an overview of principal professional development in Germany. This can serve as a starting point for further developing the field of principal professional development as well as the study of conditions, types

and effects of professional development offers. To achieve its goals, the contribution provides an overview of possible development needs, an attempt to systematize professional development structures in Germany, and a summary of research related to the professional development of principals.

Keywords: principals, professional development, professionalization, overview

1 Einleitung

Sucht man Literatur zum Themenfeld *Schulleitungsfortbildung* in Deutschland, so finden sich einige praxisorientierte Texte, aber bislang kaum Beiträge, die das Thema theoriebasiert systematisieren, und kaum Forschung zu Ausgestaltung, Nutzungsverhalten und Wirkungen von Fortbildungen speziell für Schulleitungen. Dies ist umso bemerkenswerter aufgrund der hohen praktischen Relevanz des Themas in den Schulsystemen im deutschen Sprachraum: Ein großer Teil der Schulleiter*innen, die aktuell im System aktiv sind, hat keine verpflichtende Qualifizierung für diese Aufgabe erhalten (z.B. Schwanenberg, Klein & Walpuski, 2018), und verschiedene Studien verweisen darauf, dass sich Schulleiter*innen nur begrenzt als Führungspersonen wahrnehmen, wenig Zeit in die Entwicklung ihrer Schule investieren und sich hier auch weniger erfolgreich fühlen (Warwas, 2012; Brauckmann & Herrmann, 2013; Schwanenberg et al., 2018).

Der Beitrag greift das skizzierte Desiderat entlang der drei Dimensionen Lernfelder, Angebotsstrukturen und Wirkungen auf. Das Ziel des Beitrags besteht darin, in diesen drei Dimensionen einen Überblick über das Feld *Schulleitungsfortbildung* zu bieten und Forschungsdesiderate aufzuzeigen, um somit einen Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten sowie für die Konzeption von Forschungsvorhaben mit Blick auf die Fortbildung von Schulleiter*innen zu schaffen. Dem Beitrag liegt dabei ein breites Verständnis von Fortbildung im Sinne des in der internationalen Literatur gebräuchlichen Begriffs *Leadership Development* zugrunde, welches einen ganzheitlichen Blick auf die Entwicklung von (Schul-)Führungskräften legt und insofern nicht nur Bildungsangebote im Sinne von Lehrgängen umfasst, sondern auch Unterstützungs- und Förderangebote (z.B. Mentoring und Coaching, professionelle Netzwerke) sowie die systematische Strukturierung des Entwicklungsprozesses.

2 Veränderte Anforderungen an die Fortbildung von Schulleiter*innen

Die Schulleitung wurde noch bis Ende der 1980er-Jahre als eine hauptsächlich administrative Position betrachtet, welche als vermittelnde Instanz für die Umsetzung

von Vorgaben und Reformen an Schulen fungierte (Nevermann, 1982). Schulleitende wurden als „primus inter pares“ angesehen (Schratz, 1998).

Im Zuge der gesteigerten Eigenverantwortung der Einzelschule (vgl. z. B. Rürup, 2007) wurde einerseits die Position der Schulleitung gestärkt; andererseits veränderten sich auch die Erwartungen an jene Position: Es galt nun verstärkt, Schulen nicht nur zu verwalten, sondern auch („vom Verwalten zum Gestalten“; Marsolek, Burk & Rolff, 1994; Schratz, 1998) zu entwickeln bzw. dafür Impulse zu setzen. Gespeist wurde diese Entwicklung nicht nur durch die intensivierete Schulforschung jener Zeit, sondern auch durch allgemeine Entwicklungen in der öffentlichen Verwaltung, die oftmals unter den Schlagworten *New Public Management* und *Neue Steuerung* zusammengefasst werden und – vereinfacht gesagt – eine Orientierung hin zu Management- und Marktlogiken sowie zu einer gesteigerten Eigenverantwortung der Einzelschule (im Sinne von erweitertem Gestaltungsspielraum und Rechenschaftspflicht) propagierten (Dubs, 2005; Koch & Fisch, 2004).

Neben den bisherigen Tätigkeiten waren nun Bereiche wie Organisationsführung und -entwicklung, Personalführung und -entwicklung oder unterrichtsbezogene Führungsarbeit von größerer Bedeutung (Brauckmann, 2014). Die bisherigen wie auch aktuellen Tätigkeiten umfassen in Deutschland ferner auch das Unterrichten, was international nicht unbedingt der Norm entspricht (Ärlestig, 2016).

Die Position der Schulleitung ist damit heutzutage durch Tätigkeits- bzw. Handlungsfelder charakterisiert, welche sowohl Aspekte des Unterrichtens, des pädagogischen Arbeitens, des Management- und Führungshandelns als auch der Schulentwicklung beinhalten (Brauckmann, 2014; Huber & Schwander, 2015; vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Tätigkeitsfelder von Schulleiter*innen

<i>Tätigkeitsfelder (Brauckmann, 2014)</i>	<i>Handlungsfelder (Huber & Schwander, 2015)</i>
Eigener Unterricht	Unterrichtsentwicklung
Unterrichtsbezogene Führungsarbeit	Erziehung
Personalführung und -entwicklung	Personalmanagement
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben	Organisation und Verwaltung
Organisationsführung und -entwicklung	Qualitätsmanagement
Schüler*innen- und elternbezogene Arbeit	Kooperation und Repräsentieren
Vertretung der Schule nach außen	

Quelle: eigene Darstellung

Dabei tragen Schulleitungen einerseits die Verantwortung für die kontinuierliche Entwicklung ihrer Schule; andererseits müssen sie in ihren Schulen gesamtgesellschaftliche Herausforderungen wie Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder

Digitalisierung umsetzen. Dabei fungieren sie auch als „Gatekeeper“ schulischer Innovationen und befinden sich damit in einer Schlüsselfunktion in Bezug auf die Implementierung von Veränderungen an Schulen (Fullan, 2016), weswegen derartige Veränderungen für sie besonders relevant sind (Gerick & Tulowitzki, 2019; Scheer, 2020).

Gerade die neueren Tätigkeitsbereiche in Verbindung mit erhöhten Gestaltungsspielräumen und Rechenschaftspflicht sorgen dafür, dass die Position der Schulleitung im Vergleich zu den 1980er-Jahren in Bezug auf Arbeitsintensität (Quantität der zu bearbeitenden Aufgaben), aber auch Komplexität (Qualität der zu bearbeitenden Aufgaben) anspruchsvoller geworden ist. Es lassen sich Anzeichen für eine Verschiebung von einem pädagogisch-professionellen Schwerpunkt hin zu einem eher managementorientierten Schwerpunkt finden (Peetz, 2019). Hieraus ergeben sich veränderte Anforderungen an die Führungskräfteentwicklung an Schulen auf zwei Ebenen: Erstens gilt es sicherzustellen, dass Schulleiter*innen flächendeckend eine adäquate Erstqualifizierung ermöglicht wird (vgl. Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019). Zweitens muss gewährleistet sein, dass Schulleiter*innen über Strukturen wie auch Gelegenheiten zur (kontinuierlichen) Fortbildung verfügen.

Die Nachfrage nach Fortbildungen durch Schulleiter*innen ist entsprechend groß. So zeigte eine Online-Befragung von mehr als 1.000 Schulleiter*innen in Deutschland auf, dass knapp drei Viertel von ihnen in den vorherigen zwölf Monaten eine Fortbildung in sowohl Personal- als auch Organisationsentwicklung besucht hatten – und zwar auch dann, wenn die Schulleiter*innen schon zehn Jahre und mehr an Leitungserfahrung hatten (Schwanenberg et al., 2018).

Zugleich zeigt sich, dass es neben der Beschreibung von Forschungsprojekten, in denen einzelne Fortbildungsformate untersucht werden (z.B. Asselmeyer, 2011; Lödermann & Macha, 2011), kaum Literatur gibt, welche Lernfelder, Formen und Wirkungen der Fortbildung von schulischen Führungskräften im Schulbereich systematisiert.

3 Lernfelder der Fortbildung von Schulleiter*innen

Um die Lernfelder der Fortbildung von Schulleiter*innen zu systematisieren, werden in der Literatur zur (allgemeinen) Führungskräfteentwicklung meist Merkmale „guter“ oder „effektiver“ Führungspersonen beschrieben, die sich aus empirischen Studien ableiten lassen (im Überblick: Eck, 2014). In der internationalen Schulleitungsforschung findet sich eine Vielzahl an Studien, die der Frage nachgehen, was „effektives“ Führungshandeln (im Sinne der Verbesserung der fachlich-kognitiven Schüler*innenleistungen; z.B. Hattie, 2009) ausmacht. Als besonders effektiv er-

weist sich Führungshandeln, das auf die Optimierung des Unterrichts und der unterrichtsbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte ausgerichtet ist (Hallinger, 2003) sowie auf ihre „Transformation“, damit diese sich die Ziele der Schule aneignen und entsprechend handeln (Bass & Avolio, 1994; Leithwood, Aitken & Jantzi, 2006). Hieraus lassen sich verschiedene Kompetenzen ableiten, über die Schulleiter*innen verfügen müssen. Ein solcher Zugang kann allerdings zur Folge haben, dass sich die Fortbildung auf die Aneignung bestimmter Verhaltensweisen oder Führungsstile konzentriert statt auf eine ganzheitliche Entwicklung der Führungsperson (Day, Fleenor, Atwater, Sturm & McKee, 2014).

Differenziertere Perspektiven auf die Lernfelder von Fortbildungen für Führungskräfte lassen sich finden, wenn nicht nur schulbezogene Führungsforschung berücksichtigt wird. So fasst beispielsweise Eck (2014) verschiedene, auf empirischen und theoretischen Modellen aufbauende „Listen“ von Merkmalen effektiver Führungspersonen zusammen. Neben Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen finden sich hier auch Bezüge zur Rollenidentität sowie zu interpersonalen Aspekten des *Bridging*, *Bonding* und *Brokering* (S. 20ff.).

Eine wichtige Unterscheidung nimmt in diesem Zusammenhang Day (2011) vor. Er differenziert zwischen *leader development*, im Sinne einer Entwicklung intrapersonaler Merkmale von Führungspersonen, und *leadership development*, welches interpersonale Aspekte zwischen der Führungsperson und anderen Menschen in der Organisation fokussiert. Vor diesem Hintergrund beschreiben van Velsor und McCauley (2004) drei verschiedene Ressourcen (*capabilities*), die im Rahmen der Führungskräfteentwicklung aufzubauen sind (S. 12 ff.):

- 1) Ressourcen des Selbstmanagements (z. B. Entwicklung des Selbstkonzepts, Umgang mit Antinomien, Wertvorstellungen, metakognitive Strategien etc.);
- 2) soziale Ressourcen (z. B. Beziehungspflege, Aufbau von Teamkulturen, Kommunikationsfähigkeit, Unterstützung anderer);
- 3) Ressourcen zur Arbeitserleichterung (z. B. Managementkompetenzen, strategisches Handeln, Change Management).

Eine ähnliche Konzeptualisierung von Führungskompetenzen findet sich beispielsweise bei Scherm, Posner & Prinz (2009).

Studien aus der allgemeinen Führungs- und Managementforschung zeigen auf, dass eine strategische Führungskräfteentwicklung nicht nur punktuell erfolgt, sondern systematisch mit der Entwicklung der Organisation verflochten sein und sich insofern an den individuellen Entwicklungsbedürfnissen der Fortzubildenden *und* an den konkreten Zielen und Entwicklungsaufgaben der Organisation orientieren muss, um Wirksamkeit zu entfalten (Eck, 2014; Titzrath, 2013). Titzrath (2013) zufolge sollten Fortbildungsmaßnahmen für Führungskräfte insofern „nicht nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ erfolgen, sondern in enger Abstimmung mit dem Prozess der Leistungsbeurteilung und den sich daraus ergebenden Entwicklungsfeldern“

(S. 280). Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei zentrale Bedingungen für wirksame Fortbildungen für Schulleiter*innen festhalten: Erstens müssen diese an den Bedarfen der Organisation (womit im Schulbereich sowohl die Bedarfe des Schulsystems als auch die Bedarfe der einzelnen Schule adressiert werden) und den Bedürfnissen der Fortzubildenden ausgerichtet sein; zweitens bedarf es systematischer Feedbackstrukturen im Rahmen einer engen Verzahnung zwischen Schulleiter*innen und der zuständigen Schulaufsicht, um die Bedarfe von Einzelschule und Individuum identifizieren zu können.

Um sich an die *Bedarfe des Schulsystems* anzunähern, kann man zunächst auf die in Kapitel 2 skizzierten gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen und aufgabenspezifischen „neuen“ Anforderungen an Schulleiter*innen zurückgreifen. Schulleiter*innen sollen im Kontext einer evidenzbasierten Steuerung die Verantwortung für die *Entwicklung* ihrer Schule übernehmen und in dieser Hinsicht in der Lage sein, „Evidenzen“ zu interpretieren, Ziele für ihre Schule zu beschreiben und Strategien für deren Umsetzung zu entwickeln (dafür benötigen sie Ressourcen zur Arbeitserleichterung), und zudem die Lehrkräfte dazu motivieren und befähigen, sich aktiv in Entwicklungsprozesse einzubringen (dafür benötigen sie soziale Ressourcen). Greifbar werden diese Erwartungen an Schulleiter*innen z.B. in den Referenzrahmen und Qualitätstableaus der einzelnen Bundesländer. In diesen spielt das Schulleitungshandeln eine zentrale Rolle (Thiel & Tarkian, 2019). Hier wird – mit unterschiedlichem Differenzierungsgrad – normativ „erwünschtes“ Schulleitungshandeln skizziert; die Operationalisierung ist dabei häufig erkennbar durch praxisorientierte Schulentwicklungsmodelle wie die Differenzierung in Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung von Rolf (2016) inspiriert. So heißt es beispielsweise im hessischen *Referenzrahmen Schulqualität*, das

„Aufgabenspektrum der Schulleitung [werde] in den drei Qualitätsdimensionen ‚Steuerung pädagogischer Prozesse‘, ‚Organisation und Verwaltung der Schule‘ und ‚Personalführung und Personalentwicklung‘ beschrieben“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011, S. 15).

Die Qualitätstableaus sind im Rahmen von Schulinspektionsverfahren wiederum Grundlage für die systematische Identifikation der Bedarfe einzelner Schulen innerhalb dieser allgemeinen Anforderungen. Aktuelle Befunde verweisen allerdings darauf, dass sich hieraus nur selten eine systematische, mit Verbindlichkeiten für die Professionalisierung der Schulleiter*innen verknüpfte Rückspeisung von Bedarfsfeststellungen ergibt (vgl. im Überblick Klein & Bremm, 2020a; Tulowitzki, 2019). Um Fortbildungsmaßnahmen für Schulleiter*innen strategisch anzugehen, sind aber gerade diese Feedback-Strukturen und die enge Abstimmung zwischen Schulleiter*innen und ihrem „Senior Management“ (der zuständigen Schulaufsicht) notwendig (Eck, 2014; Titzrath, 2013); insofern lässt sich hier ein erstes Desiderat für die *Fortbildungspraxis* identifizieren.

Hinsichtlich der individuellen *Bedürfnisse von Schulleiter*innen* liegen im deutschsprachigen Raum verschiedene Studien vor. So kommen z.B. Böttcher, Wiesweg & Weitalla (2015) in einer Befragung von Schulleiter*innen in Nordrhein-Westfalen zu dem Schluss, dass die Fortbildungsbedürfnisse am größten waren bei Aufgaben, die sich dem Bereich der Organisationsentwicklung zuordnen ließen. In einer Online-Befragung von Schulleiter*innen in neun Bundesländern fanden Schwanenberg et al. (2018) heraus, dass die Schulleiter*innen in ihren traditionellen Aufgabenfeldern, etwa schüler- und elternbezogene Beratungstätigkeiten sowie Verwaltung und Organisation, kaum Fortbildungsbedürfnisse berichteten. Deutlich höher waren die Fortbildungsbedürfnisse dagegen in den neueren Aufgabenfeldern der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere bei der Frage, wie das pädagogische Personal der Schule zur Schulentwicklung motiviert werden kann (Bedürfnisse mit Blick auf soziale Ressourcen), sowie im Umgang mit neu eingeführten Instrumenten der Schulentwicklung und -steuerung (Bedürfnisse mit Blick auf Ressourcen der Arbeitserleichterung; vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Anteil an Schulleiter*innen mit „eher hohem“ oder „hohem“ Fortbildungsbedürfnis in verschiedenen Tätigkeiten (in %)



Quelle: Projekt „Schulleitungsmonitor“ (Schwanenberg et al., 2018, S. 30)

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Schulleiter*innen ausgeprägte Fortbildungsbedürfnisse im Bereich der sozialen Ressourcen berichten, sind Studien aus der allgemeinen Führungsforschung bedeutsam, die darauf verweisen, dass Fortbildungsangebote nicht isoliert gestaltet werden, sondern in höherem Maße die Organisation mit einbeziehen sollten (z.B. Ardichvili, Natt och Dag & Manderscheid, 2016).

4 Strukturen der Fortbildung von Schulleiter*innen in Deutschland

Im vorherigen Kapitel wurde dargelegt, dass eine wirksame Fortbildung von Schulleiter*innen durch die Schulaufsicht als „Senior Management“ strategisch geplant sein sollte. Neben individuellen Feedbackstrukturen umfasst eine solche strategische Planung auch die Regelung von Verantwortlichkeiten und die Einrichtung von Fortbildungsstrukturen. In Deutschland lassen sich dabei sehr unterschiedliche Regelungen zur Teilnahme an Fortbildungen sowie eine Vielfalt an Fortbildungsangeboten beobachten.

4.1 Gesetzliche Regelungen

Die Fortbildung von Schulleiter*innen ist in den Bundesländern gesetzlich unterschiedlich geregelt. Als „kleinster gemeinsamer Nenner“ können die Regelungen zur Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte auf Länderebene (einen Überblick bietet KMK, 2017) erachtet werden, da diese oft auch auf Schulleitende (als Lehrkräfte bzw. Beamte*innen) Anwendung finden. Hier zeigen sich bereits bundeslandspezifische Ausprägungen, z. B. hinsichtlich der Verbindlichkeit und des Detailgrads, wie Beispiele aus drei Bundesländern (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite) illustrieren.

In einigen Fällen, beispielsweise in Bremen oder Mecklenburg-Vorpommern, existieren zudem Regulierungen, welche speziell die Fortbildungsverpflichtungen von Schulleitungen behandeln. Dies ist jedoch nur in einem Teil der Bundesländer der Fall; ob es überall Verbindlichkeiten für die Fortbildung von Schulleiter*innen mit Blick auf ihre *Führungstätigkeit* gibt, ist unklar. Analysen der gesetzlichen Regelungen liegen bislang nur für die Ausbildung von Schulleiter*innen (vgl. Tulowitzki et al., 2019), nicht für deren Fortbildung vor; hier lässt sich insofern ein weiteres Desiderat für die Forschung beschreiben.

Tab. 2: Beispiele für allgemeine Fortbildungsverpflichtungen in ausgewählten Bundesländern

<i>Bundesland</i>	<i>Rechtliche Referenz</i>	<i>Inhalt</i>
Baden-Württemberg	„Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg“; Verwaltungsvorschrift vom 24. Mai 2006 Az.: 21-6750.00/466	<i>Allgemeine Weiterbildungspflicht:</i> „Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, ihre berufsspezifischen Kompetenzen zu erhalten und stetig weiterzuentwickeln.“ (§ 4, (3))
Bayern	„Lehrerfortbildung in Bayern“; Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 9. August 2002 Az.: III/7-P 4100-6/51 011 „Fortbildung der Lehrer“; Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (Dritter Abschnitt, Artikel 20)	<i>Allgemeine Weiterbildungspflicht:</i> „Die Verpflichtung zur Fortbildung ist in Art. 20 Abs. 2 BayLBG geregelt. Sie gilt als erfüllt, wenn Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren nachgewiesen ist. Einem Fortbildungstag ist ein Richtwert von jeweils etwa 5 Stunden à 60 Minuten zugrunde zu legen.“ (§ 2, (3)) <i>Allgemeine Weiterbildungspflicht:</i> „Lehrer sind verpflichtet, sich fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen [...] Umfang und Inhalt der Fortbildung regelt das Staatsministerium.“
Berlin	Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz SchulG) in der Fassung vom 26.01.2004, § 62, Absatz 7	<i>Allgemeine Weiterbildungspflicht:</i> „(7) Die Lehrkräfte sind verpflichtet, sich regelmäßig insbesondere in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden. Gegenstand der Fortbildung sind auch die für die Selbstgestaltung und Eigenverantwortung der Schule erforderlichen Kompetenzen. Die schulinterne Fortbildung hat dabei Vorrang. Die Fortbildung wird durch entsprechende Angebote der Schulbehörden ergänzt.“ (§ 67, (7))

Quelle: eigene Darstellung

4.2 Fortbildungsangebote

Während es beispielsweise in Österreich und der Schweiz nicht nur einheitliche Vorgaben, sondern auch klare Strukturen für die Fortbildung von Schulleiter*innen gibt (vgl. die Beiträge von Pham-Xuan & Ammann sowie Anderegg & Breitschaft in diesem Heft), gleicht die Fortbildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland eher einem Flickenteppich. Die Erbringung von Fortbildungsangeboten erfolgt in vielfältigen Formen und – das offenbart eine gezielte Suche auf den Bildungsservern aller Bundesländer – längst nicht nur durch die Schulaufsicht und die ihr untergeordneten Ebenen, sondern durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Anbietern. Auch hier lässt sich konstatieren, dass es zwar empirische Analysen zu den Ausbildungsstrukturen für Schulleitungen gibt (Tulowitzki et al., 2019), nicht aber zu den

Fortbildungsstrukturen, womit sich ein weiteres Desiderat der Forschung benennen lässt.

Eine solche Analyse ist aufgrund der vielfältigen Angebotsstrukturen in den 16 Bundesländern im Rahmen eines Überblicksbeitrags nicht leistbar. Es soll aber ein erster Schritt zur Systematisierung der Strukturen gegangen werden, indem ein Raster entwickelt wird, mit dem Fortbildungsangebote anhand

- 1) des Ortes (on the job oder off the job),
- 2) des Lernformates sowie
- 3) der Anbieterkategorie

differenziert werden können (vgl. Tab. 3 auf den beiden folgenden Seiten). Die Tabelle ist das Ergebnis einer systematischen Web-Recherche, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit; die Felder enthalten beispielhafte Einträge (vgl. hierzu auch Tab. 4 im Online-Anhang: www.waxmann.com/ausgaAUG100386). Ziel ist es, damit eine erste Orientierung zu bieten, die Grundlage für eine systematische Analyse aller Angebote sein kann. Wenngleich eine solche Analyse im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht geleistet werden kann, sollen nachfolgend einzelne Felder der Tabelle eingehender beleuchtet werden.

Einen wichtigen Akteur stellen die Landesakademien bzw. Landesinstitute als untergeordnete Behörden der Bildungsministerien dar. Die Angebote dort decken eine Vielzahl an Themenfeldern ab, die Ressourcen des Selbstmanagements, soziale Ressourcen und Ressourcen zur Arbeitserleichterung umfassen. Neben klassischen Lehrgängen finden sich hier auch Coaching- und Netzwerkangebote. Zum Teil werden letztere auch durch Kooperationen zwischen der Schulaufsicht bzw. den ihr untergeordneten Behörden und Stiftungen angeboten, wie z. B. die speziell für Schulleitungen konzipierte *Werkstatt „Schule leiten“*. Darin werden Schulleiter*innen über zwei Jahre in einem spezifischen Entwicklungsprojekt begleitet. Entwickelt wurde das Angebot von der Deutschen Schulakademie gemeinsam mit dem Ministerium für Bildung und Kultur und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien für das Saarland. Die Werkstatt umfasst neben Netzwerken und Lehrgängen auch Coaching-Angebote (vgl. den Beitrag von Meyer, Richter, Gronostaj & Richter in diesem Heft). Ähnlich verhält es sich mit dem Programm *Impakt Schulleitung*, welches von der Wübben Stiftung mit Unterstützung durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird. In einigen Bundesländern bieten darüber hinaus die lokalen Schulbehörden eigene Fortbildungen an (z. B. die Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen).

Neben der Schulaufsicht bzw. den ihr untergeordneten Behörden sind auch Gewerkschaften sowie Berufsverbände im Fortbildungssektor aktiv, meist durch das Anbieten von Präsenzkursen oder Tagungen. Auch bieten manche kirchlichen Einrichtungen wie das Pädagogische Zentrum der Bistümer im Lande Hessen (PZ) Fortbildungen explizit für Schulleitungen an. Daneben existieren universitätsnahe Anbieter wie die

Tab. 3: Schema für eine Klassifizierung von Fortbildungsangeboten für Schulleitung und Anbietern (*Nota bene*: Einträge stellen lediglich Beispiele dar)

Ort	Format	Unterstützungssysteme der Bundesländer (z. B. Landesinstitute)	Hochschulen	Schulaufsicht (Bezirksregierung, Regierungspräsidenten, ...)	Gewerkschaften/ Verbände/Vereine	Verlage	Kirchliche Anbieter	Stiftungen	Schulentwicklungsberatung
<i>Off the job</i>	<i>Präsenzkurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> Baden-Württemberg Zentrum für Schuqualität und Lehrerbildung (ZSL) Bayern Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen¹ 	<ul style="list-style-type: none"> Pädagogische Hochschule Weingarten: M. A. Schulentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Schulpolylogische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) (BB) Angebote der Bezirksregierungen (NRW) 	<ul style="list-style-type: none"> Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e. V. Bayerischer Schulleitungsverband² Zentrale Agentur für Schulentwicklung gemeinnützige UG (ZAS Berlin) 	<ul style="list-style-type: none"> Cornelsen Akademie Friedrich-Akademie RAABE-Akademie 	<ul style="list-style-type: none"> Pädagogisches Zentrum der Bistümer im Lande Hessen Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) 	<ul style="list-style-type: none"> Heraeus-Bildungsstiftung Wübben Stiftung Evangelische Schulstiftung 	
	<i>Online-Kurs oder Blended Learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen Hessische Lehrkräfteakademie Zentrum für Schulleitung und Personalführung (RP) 	<ul style="list-style-type: none"> Technische Universität Kaiserslautern Universität Kassel: Master Bildungsmangement 		<ul style="list-style-type: none"> Webinare der SchILF-Akademie 	<ul style="list-style-type: none"> Wolters Kluwer Online-Seminare 			

Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF). Sie wird von verschiedenen Institutionen der Technischen Universität Dortmund gespeist, jedoch formal von einem Verein getragen und zielt darauf ab, schulische Führungskräfte weiterzuqualifizieren und zu fördern. Dies geschieht über eine Vielzahl von Zertifikatskursen, Einzelseminaren, „On-demand“- Weiterbildungsveranstaltungen sowie Tagungen und Kongressen. Seminare werden in Präsenz- und in Blended-Learning-Lehre erbracht. In Nordrhein-Westfalen werden die dort belegten Seminare als Weiterbildungskurse für die Schulleiterqualifizierung anerkannt.

Verschiedene Verlagshäuser bieten ebenfalls Fortbildungen für Schulleitungen in diversen Formaten wie zum Beispiel Tagungen an. Die – gemessen an der Anzahl der Teilnehmenden – größte Tagung ist der *Deutsche Schulleiterkongress*, welcher jährlich vom Wolters Kluwer Verlag gemeinsam mit dem Verband Bildung und Erziehung (VBE) in Düsseldorf veranstaltet wird. Ein Merkmal des Kongresses besteht darin, dass die Hauptreferent*innen oftmals keine Personen aus dem direkten Bezugsfeld von Schulleitungen, sondern Prominente sind (z.B. Franziska van Almsick oder Reiner Calmund). Daneben existiert eine Vielzahl an von verschiedenen Akteuren ausgerichteten Tagungen wie der *Bundeskongress Schulleitung*, das *Bamberger Schulleitungssymposium*, das *Kieler Schulleitungssymposium* oder das gänzlich online stattfindende *Schulleiterforum*, welches von der *SchiLf Akademie* veranstaltet wird.

Parallel dazu sind im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte eine Vielzahl an weiterbildenden Master-Studiengängen entstanden (Krüger, 2016; vgl. auch den Beitrag von Krüger in diesem Heft). Diese werden von Hochschulen angeboten, teilweise in Kooperation mit Landesinstituten.

5 Wirkungen von Schulleitungsfortbildungen

Während das Angebot groß ist, sind die Wirkungen der verschiedenen Angebote auf das professionelle Handeln von Schulleiter*innen bislang kaum erforscht. Ein weiteres Desiderat lässt sich neben der Systematisierung von Lernfeldern, Regelungsstrukturen und Angeboten insofern in der Beforschung von Wirkungen beschreiben. Huber (2011) verweist darauf, dass die Wirkungen von Fortbildungen vermutlich zum einen durch die Angebotsmerkmale (z.B. Format, Lernfeld), zum anderen aber auch durch Merkmale der Fortbildungsteilnehmer*innen und – im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells – deren Übertragung der Befunde auf ihre Führungspraxis beeinflusst werden.

Im deutschsprachigen Raum finden sich zwar zu Beginn der 2020er-Jahre verschiedene laufende Forschungsprojekte zu dieser Frage (vgl. z.B. den Beitrag von Meyer et al. in diesem Heft sowie Kellermann, Nachbauer, Gärtner & Thiel, 2018). Bislang sind

allerdings nur wenige Befunde aus solchen Studien veröffentlicht, weswegen nachfolgend der internationale Forschungsstand skizziert wird.

5.1 Wirkungen auf das Selbstkonzept von Schulleiter*innen

In einer Schweizer Interventionsstudie von Imboden (2017) wurde die Wirkung eines Workshop- und Coachingangebotes für Schulleiter*innen überprüft. Als ein Befund der Studie zeigte sich, dass sich die Schulleiter*innen nach der Fortbildung in höherem Maße als Führungspersonen wahrnahmen und ihr Handeln in verschiedenen Bereichen der Qualitätsentwicklung von Schule (bspw. mit Blick auf die Nutzung von Daten) positiver einschätzten als zuvor. In der internationalen Forschung finden sich zahlreiche weitere Beispiele für Studien, in denen sich – analog zu der zuvor skizzierten Schweizer Studie – ein signifikanter Effekt der Fortbildungen auf die Wahrnehmung der eigenen Rolle sowie auf Selbstwahrnehmung bzw. Selbstwirksamkeitserwartung zeigte (Jacob, Goddard, Kim, Miller & Goddard, 2015; Petridou, Nicolaidou & Karagiorgi, 2017; Tschannen-Moran & Gareis, 2007).

Da Forschungen in Deutschland immer wieder aufzeigen, dass Schulleiter*innen sich nur wenig mit ihrer Führungsrolle identifizieren und ihr Führungshandeln insbesondere in sensibleren Bereichen wie der Unterrichtsgestaltung und Professionsentwicklung von Lehrkräften geringer ausfällt (z. B. Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012; Warwas, 2012), verweisen diese Befunde auf das Potenzial von Fortbildungen, Schulleiter*innen insbesondere in diesen Bereichen zu stärken.

5.2 Wirkungen auf die Handlungspraxis von Schulleiter*innen

Demgegenüber deutet sich in internationalen Studien mit Blick auf die tatsächliche Führungspraxis von Schulleiter*innen eine geringere Wirkung v.a. weniger adaptiver Fortbildungsformate an. In einer Reanalyse der TALIS-Studie von 2013 (OECD, 2014) etwa konnten Gumus und Bellibas (2016) zeigen, dass „traditionelle“ Fortbildungsangebote in Form von Lehrgängen, Konferenzen oder Unterrichtsbeobachtungen keinen messbaren Einfluss auf das Führungshandeln der Schulleiter*innen hatten, alternative Angebote dagegen sehr wohl: Je häufiger Schulleiter*innen an Vernetzungs- und Mentoring-Angeboten teilnahmen, desto ausgeprägter war ihre (selbst berichtete) Führungspraxis mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung.

In einer Studie aus den USA schlossen auch Grissom und Harrington (2010) anhand von Schulleitungs- und Lehrkräfteangaben darauf, dass lehrgangsartige Fortbildungsangebote nur einen geringen Effekt auf das tatsächliche Handeln der Schul-

leiter*innen hatten, während die Wirkungen von Coachings und Mentoring deutlich höher waren. Angesichts dieser Befunde lässt sich vermuten, dass v.a. Fortbildungsformen, die die spezifischen Herausforderungen einzelner Schulleiter*innen fokussieren und ihnen direkte Rückmeldungen hierzu ermöglichen, auch messbare Wirkungen auf deren Handeln entfalten.

Insofern verweisen die Befunde insgesamt auf das hohe Potenzial von Fortbildungen, Selbstwahrnehmungen und Haltungen zur eigenen Führungsrolle zu beeinflussen. Für die Weiterentwicklung oder Veränderung der Handlungspraxis bestätigen die Befunde die in Kapitel 3 formulierte These, dass insbesondere das Format der Angebote und ihre Adaptivität für die spezifischen, situationsbezogenen Bedarfe der Schule bzw. Bedürfnisse der Schulleiter*innen bedeutsam sind.

6 Fazit und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrags lag darin, einen Überblick über das bislang kaum empirisch aufgearbeitete Feld der Schulleitungsfortbildung entlang der drei Dimensionen Lernfelder, Angebotsstrukturen und Wirkungen zu bieten und damit einen Ausgangspunkt sowohl für die Forschung in diesem Feld als auch für die Weiterentwicklung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten für Schulleiter*innen zu benennen. Der Überblick zeigt, dass für die Schulleitungsfortbildung das gilt, was Rolff (1998) einst über die Schulentwicklung insgesamt schrieb: „Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“. Unsere Recherchen zeigen auf, dass einerseits sowohl aus einer normativen Perspektive als auch mit Blick auf die tatsächlichen Bedarfe von Schulen und Schulleiter*innen ein hoher Bedarf an hochwertigen Fortbildungen besteht, die sich mit spezifischen Herausforderungen der Schulentwicklung befassen, es andererseits aber auch ein schwer durchschaubares Dickicht an Fortbildungsangeboten gibt, die kaum miteinander verbunden und deren Wirkungen bislang kaum empirisch überprüft sind. Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene Desiderate für Forschung und Praxis der Schulleitungsfortbildung skizziert.

Sowohl mit Blick auf die Wirkungen von Fortbildung als auch hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen Schulleiter*innen in ihrer Tätigkeit benötigen und was „professionelles“ Schulleitungshandeln ausmacht, gibt es bislang kaum Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, die sich sowohl aus empirischer als auch aus theoretischer Perspektive mit diesen Themen befassen, so dass zwangsläufig auf Ansätze und Befunde aus der internationalen (und nicht einmal schulbezogenen) Forschung, die wiederum überwiegend aus dem englischsprachigen Raum stammt, zurückgegriffen werden muss. Dies birgt die Gefahr, dass für den deutschen Sprachraum bzw. die Organisation Schule spezifische Rahmenbedingungen der Ausbildung und

Handlungspraxis von Schulleiter*innen nicht ausreichend Berücksichtigung finden (vgl. z. B. Klein & Bremm, 2020b).

Mit Blick auf die Fortbildungspraxis wirft unser Überblick verschiedene Fragen auf. Die Recherchen für unsere Systematisierung von Fortbildungsangeboten legen nahe, dass ein Großteil der Angebote klassischen Lehrgangsangeboten folgt, die eher breit konzipiert und z.T. nicht an den konkreten Bedürfnissen von Schulleiter*innen orientiert sind. Die Befunde aus der internationalen Forschung zeigen, dass gerade solche Angebote eher geringe Wirkungen erzeugen können. Zugleich verweist die allgemeine Führungsforschung darauf, dass die Fortbildung von Führungskräften durch das „Senior Management“ (hier: die Schulaufsicht) strategisch geplant und mit engen Feedback-Strukturen verknüpft sein muss. Aktuelle Befunde deuten allerdings darauf hin, dass gerade diese Feedback-Strukturen in Deutschland bislang kaum ausgebaut sind (kritisch: Klein, im Erscheinen). Hier stellt sich die Frage, wie Fortbildungsbedarfe und -bedürfnisse festgestellt und die Angebote besser auf diese abgestimmt werden können.

Besonders bedeutsam erscheint ein weiterer Ausbau von Mentoring- und Coaching-Angeboten, in denen Schulleiter*innen mit ihren je spezifischen Problemstellungen unterstützt werden. Vor diesem Hintergrund besteht eine besondere Herausforderung darin, für Schulleiter*innen relevante Angebote flächendeckend, leicht zugänglich und kostenarm zur Verfügung zu stellen und Schulleiter*innen dazu zu motivieren, diese Angebote auch wahrzunehmen (z. B. durch verpflichtende Teilnahme zu Beginn der Tätigkeit, Erhöhung der Relevanz für ihre Karrierelaufbahn oder zeitliche Entlastung).

Zweitens zeigt der Überblick, dass Fortbildungsangebote bislang von verschiedenen, mit Ausnahme vereinzelter Kooperationen weitgehend isolierten Anbietersystemen (Schulaufsicht und untergeordnete Behörden, Hochschulen, Stiftungen, private Anbieter) bereitgestellt werden. Hier wird auszuloten sein, wie diese Angebote – auch bundesländerübergreifend – besser aufeinander abgestimmt werden können, um Redundanzen zu vermeiden und die Fülle an Angeboten für Schulleiter*innen übersichtlicher zu gestalten.

Angesichts der großen Bedeutung der Schulleitung für Schule und auch die Leistungen von Schüler*innen wären eine derartige Professionalisierung der Fortbildungsstrukturen wie auch ein Ausbau der Forschungen in diesem Bereich wichtige Bausteine auf dem Weg, die Rahmenbedingungen für Schulleiter*innen zu verbessern und ihre Wirksamkeit zu stärken.

Literatur und Internetquellen

- Ärlestig, H. (2016). Introduction. In H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals*. Dordrecht: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6>
- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K., & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26 (1), 123–141.
- Ardichvili, A., Natt och Dag, K., & Manderscheid, S. (2016). Leadership Development: Current and Emerging Models and Practices. *Advances in Developing Human Resources*, 18 (3), 275–285. <https://doi.org/10.1177/1523422316645506>
- Asselmeyer, H. (2011). Ständige Vertretung von Schulleitung werden. Metapher und Motivation. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 265–276). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93298-9_23
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Böttcher, W., Wiesweg, J., & Woitalla, E. (2015). Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln: Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 204–232). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Berlin: DIPF.
- Brauckmann, S., & Herrmann, C. (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem. Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund (DDS – Die Deutsche Schule, 12. Beiheft)* (S. 172–197). Münster: Waxmann.
- Day, D. V. (2011). Leadership Development. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Leadership* (S. 37–50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in Leader and Leadership Development: A Review of 25 Years of Research and Theory. *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leafqua.2013.11.004>
- Dubs, R. (2005). New Public Management und die Führung der Schule. In M. Sigrist, T. Wehner & A. Legler (Hrsg.), *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz* (S. 39–60). Zürich: Pestalozzianum.
- Eck, C. D. (2014). Management-Entwicklung (ME) als strategischer Prozess. In C. D. Eck, J. Leidenforst, A. Küttner & K. Götz, *Führungskräfteentwicklung: Angewandte Psychologie für Managemententwicklung und Performance-Management* (S. 5–32). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41060-4_2
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5. Aufl.). New York: Teachers' College Press.
- Gerick, J., & Tulowitzki, P. (2019). Organisation von Schule in einer digitalen Welt – Empirische Befunde und Implikationen für die Fortbildung schulischer Akteure. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer von Forschungswissen in der Lehrer(fort)bildung* (S. 89–106). Bielefeld: wbv.

- Grissom, J. A., & Harrington, J. R. (2010). Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness. *American Journal of Education*, 116 (4), 583–612. <https://doi.org/10.1086/653631>
- Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2016). The Effects of Professional Development Activities on Principals' Perceived Instructional Leadership Practices. Multi-Country Data Analysis Using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42 (3), 287–301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1172958>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change. Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Huber, S. G. (2011). Wirksamkeit der Führungskräfteentwicklung. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 277–288). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93298-9_24
- Huber, S. G., & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 17–51). Münster: Waxmann.
- Imboden, S. (2017). *Leadership in der Berufsbildung. Eine Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen*. Dissertation. Konstanz: Universität Konstanz. Zugriffsdatum: 26.06.2020. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-409280>.
- Institut für Qualitätsentwicklung (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: IfQ. Zugriffsdatum: 26.06.2020. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer_referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf.
- Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R., & Goddard, Y. (2015). Exploring the Causal Impact of the McREL Balanced Leadership Program on Leadership, Principal Efficacy, Instructional Climate, Educator Turnover, and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (3), 314–332. <https://doi.org/10.3102/0162373714549620>
- Kellermann, C., Nachbauer, M., Gärtner, H., & Thiel, F. (2018). *Unterrichtsfeedback von Schulleitungen – Erste Befunde zur Wirksamkeit einer Feedbackintervention*. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Lüneburg. Unveröff. Manuskript.
- Klein, E. D. (im Erscheinen). Von Steuerungsverantwortung und Stolpersteinen – Die Schulaufsicht als Unterstützungsinanz für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitus (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen*. Bielefeld: wbv.
- Klein, E. D., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020a). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9>
- Klein, E. D., & Bremm, N. (2020b). Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 263–285). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_13
- Klein, E. D., & Schwanenberg, J. (2020). Ready to Lead School Improvement? Perceived Professional Development Needs of Principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, Online First. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2017, 19. Dezember). *Lehrerfortbildung in den Ländern*. Zugriffsdatum: 26.06.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern__003_.pdf.
- Koch, S., & Fisch, R. (Hrsg.). (2004). *Schulen für die Zukunft: Neue Steuerung im Bildungswesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krüger, M. (2016). *Das Lernwissen der Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum. Seine Entstehung sowie seine Formen und Auswirkungen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lödermann, A.-M., & Macha, H. (2011). Entwicklung der Führungsqualität durch Kollegiale Beratung. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 255–264). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93298-9_22
- Marsolek, T., Burk, K., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (1994). *Schulleitung im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gestalten und organisatorischem Verwalten*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Nevermann, K. (1982). *Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Peetz, T. (2019). Zwischen Pädagogik und Management. Der Wandel der Schulleitung als eine Auseinandersetzung über Jurisdiktion. In D. Graß, H. Altrichter & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und Arbeit im Wandel. Bildung und Pflege zwischen Staat und Markt* (S. 129–143). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23896-4_8
- Petridou, A., Nicolaidou, M., & Karagiorgi, Y. (2017). Exploring the Impact of Professional Development and Professional Practice on School Leaders' Self-Efficacy: a Quasi-Experimental Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (1), 56–73. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1236734>
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10* (S. 295–326). Weinheim & München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollst. überarb. u. erg. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS.
- Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion: Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>
- Scherm, M., Posner, C., & Prinz, D. (2009). Führungskompetenzen von Schulleitungen. Entwicklung eines prototypischen Kompetenzmodells. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101 (4), 341–352.
- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt*

- Schulleitungsmonitor* (SHIP Working Paper Reihe, No. 03). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Thiel, F., & Tarkian, J. (2019). Rahmenkonzepte zur Definition von Schulqualität in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_3
- Titzrath, A. (2013). Strategische Führungskräfteentwicklung. In R. Stock-Homburg (Hrsg.), *Handbuch Strategisches Personalmanagement* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00431-6_15
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2007). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports That Matter. *Journal of School Leadership*, 17 (1), 89–114. <https://doi.org/10.1177/105268460701700104>
- Tulowitzki, P. (2019). Supporting Instructional Leadership and School Improvement? Reflections on School Supervision from a German Perspective. *Journal of Educational Administration*, 57 (5), 571–581.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–170.
- Van Velsor, E., & McCauley, C. D. (2004). Introduction: Our View of Leadership Development. In C. D. McCauley & E. van Velsor (Hrsg.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (2. Aufl.) (S. 1–22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7>

Esther Dominique Klein, Univ.-Prof. Dr., geb. 1982, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung an der Universität Innsbruck.

E-Mail: dominique.klein@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Fürstenweg 176, 6020 Innsbruck, Österreich

Pierre Tulowitzki, Prof. Dr., geb. 1982, Leiter der Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

E-Mail: pierre.tulowitzki@fhnw.ch

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Schweiz