

André Meyer, Eric Richter, Anna Gronostaj & Dirk Richter

Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“

Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung

Zusammenfassung

*Empirische Studien und schulische Rechtsvorschriften betonen die Relevanz von Schulleiter*innen für die Schulentwicklung. Auf diese Aufgabe müssen Schulleiter*innen in Aus- und Fortbildungen vorbereitet werden. Der vorliegende Beitrag untersucht in einem längsschnittlichen Design Effekte der Fortbildungsreihe Werkstatt „Schule leiten“. Die Teilnehmer*innen bewerten die Werkstatt zumeist positiv und es zeigen sich geringe bis moderate Veränderungen in ihrem selbstberichteten beruflichen Handeln. Schulleiter*innen mit wenigen Jahren Leitungserfahrung berichten dabei über die größten Zuwächse. Der Beitrag diskutiert Implikationen für die Forschung und Fortbildung von Schulleiter*innen.*

Schlüsselwörter: Schulleitungsfortbildung, Evaluation, Wirkungen von Fortbildungen, Längsschnittstudie, multiple Regressionsanalysen

Evaluation of the Professional Development Program “Schule leiten” [“School Leadership”] for Principals

Results from a Program on School Improvement

Abstract

Empirical studies and legal documents of school law highlight the importance of principals for school improvement. Professional development (PD) needs to be provided for principals in this field accordingly. This longitudinal study investigates effects of a PD program addressing principals’ self-reported skills that are related to school improvement. Participants are highly satisfied with the PD program and they report small to moderate changes of their leadership behaviour. Principals with little experience on the job report higher gains of their leadership than highly experienced principals. Implications for future research and professional development are discussed.

Keywords: principal professional development, evaluation research, effects of professional development, longitudinal study, multiple regression

Die Aufgaben von Schulleiter*innen in Deutschland sind vielfältig und umfassen neben dem eigenen Unterricht auch Aufgaben der Unterrichtsentwicklung, der Personalentwicklung und der Verwaltung der Schule (vgl. Meyer, Richter, Marx & Hartung-Beck, 2019). Die für diese Aufgaben erforderlichen Kompetenzen erwerben Schulleiter*innen nicht im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums, sondern erst durch Zusatzqualifizierungen (vgl. Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019). Trotz der in allen Ländern bestehenden Fortbildungsangebote berichten Schulleiter*innen über Unterstützungsbedarfe in Bereichen der schulischen Entwicklung (vgl. Schwanenberg, Klein & Walpuski, 2018). Vor diesem Hintergrund ist es von besonderer Bedeutung, diese Themen bei der Gestaltung von Fortbildungsangeboten zu berücksichtigen.

Die Deutsche Schulakademie bietet seit dem Schuljahr 2016/17 eine Fortbildungsreihe an, die Schulleiter*innen darin qualifiziert, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und in ihren Schulen zu implementieren. Diese Fortbildungsreihe mit dem Titel *Werkstatt „Schule leiten“* wurde wissenschaftlich begleitet und hinsichtlich ihrer Effekte u. a. auf der Ebene der Teilnehmer*innen evaluiert. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die im Verlauf der Fortbildungsreihe erfassten Veränderungen in den selbstberichteten Kompetenzen der Teilnehmer*innen und deren Tätigkeiten in der Schule zu beschreiben. Darüber hinaus soll untersucht werden, welche Teilnehmer*innen der Werkstatt in besonderem Maße von der Fortbildungsreihe profitierten. In der Literaturübersicht gehen wir zunächst darauf ein, was wirksame Fortbildungen auszeichnet und welche Befunde zur Professionalisierung von Schulleitungen vorliegen. Anschließend präsentieren wir theoretische Annahmen sowie empirische Befunde zu Schulleitungshandeln in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Schaffung von Kooperationsstrukturen.

1 Leitungshandeln im Bereich der Schulentwicklung

Schulleiter*innen nehmen eine wichtige Rolle im Prozess der Optimierung schulischer Qualität ein. Eine Reihe von Studien fand Zusammenhänge zwischen Schulleitungshandeln im Bereich der Schulentwicklung und Merkmalen auf Schulebene (z. B. Schulklima; vgl. Allen, Grigsby & Peters, 2015), auf der Ebene der Lehrkräfte (z. B. Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit; vgl. Pietsch, Tulowitzki & Koch, 2018) und auf der Ebene der Schüler*innen (z. B. Lernleistung; vgl. Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Als effektives Leitungshandeln identifizierten diese Studien u. a. Tätigkeiten der Unterrichts- und Personalentwicklung sowie die Schaffung von Strukturen zur innerschulischen Kooperation unter den Lehrkräften (vgl. Harazd & Drossel, 2011).

Schulleiter*innen, die klare pädagogische und akademische Ziele für die Schule definieren, unterstützen Lehrkräfte dabei, ein kohärentes Unterrichtsangebot zu gestalten. Wenn Schulleiter*innen dieses Angebot bei Unterrichtsbesuchen regelmäßig überprüfen und Lehrkräften Feedback geben, verbessern sie langfristig die unterrichtliche Qualität und damit den Lernerfolg ihrer Schüler*innen (vgl. Robinson & Gray, 2019).

Wenn Schulleiter*innen darüber hinaus die Weiterentwicklung der Kompetenzen des pädagogischen Personals unterstützen, indem sie bspw. Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen anregen oder mit ihnen Mitarbeitergespräche führen, stärken sie die berufliche Selbstwirksamkeitswahrnehmung der Lehrkräfte und wirken somit auf deren Berufszufriedenheit hin (vgl. Gerick, 2014). Durch die Gestaltung sowohl struktureller (z. B. Zeiten für Kooperation) als auch ideeller Voraussetzungen (z. B. pädagogische Leitlinien für die Zusammenarbeit) können Schulleiter*innen ferner die innerschulische Kooperation von Lehrkräften unterstützen (vgl. Muckenthaler, Tillmann, Weiß & Kiel, 2020). Dementsprechend ist Schulentwicklung – also die bewusste und zielgerichtete Entwicklung in den Bereichen Unterricht, Personal und Organisation (Rolff, 2013) – ein wesentlicher Aufgabenbereich, auf den Schulleiter*innen im Rahmen von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen vorbereitet werden müssen (vgl. Meyer, Richter & Richter, 2020). Diesem Anliegen widmet sich das Fortbildungsangebot *Werkstatt „Schule leiten“*, welches in der vorliegenden Studie im Fokus steht.

2 Berufliches Lernen in Fortbildungen

Bislang beschäftigten sich nur wenige Untersuchungen mit der Professionalisierung von Schulleiter*innen. Da es sich bei Schulleiter*innen um eine spezifische Teilgruppe von Lehrkräften handelt, gehen wir an dieser Stelle zunächst auf die Merkmale von Fortbildungen ein, die für das berufliche Lernen von Lehrkräften von besonderer Bedeutung sind.

Ob es Fortbildungsteilnehmer*innen gelingt, ihr Wissen und ihre Einstellungen zu erweitern und das Gelernte in der schulischen Praxis anzuwenden, ist von Merkmalen auf mehreren Ebenen abhängig. Zum einen sind es Merkmale des Fortbildungsangebotes (Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten; vgl. Lipowsky & Rzejak, 2015), zum anderen sind es Merkmale der Teilnehmer*innen selbst (u. a. kognitive und motivationale Voraussetzungen, z. B. Selbstwirksamkeitserwartung; vgl. Lipowsky, 2014) und ihrer Schule (z. B. die innerschulische Kooperation; vgl. Holtappels, 2016). Auf struktureller Ebene zeichnen sich wirksame Fortbildungen durch das Vorhandensein verschiedener Lerngelegenheiten aus, bei denen die Teilnehmer*innen gemeinsam in festen Gruppen lernen (vgl. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Dabei sind erfahrene Expert*innen sowohl in die Konzeption

als auch in die praktische Umsetzung involviert (vgl. Davis & Darling-Hammond, 2012). Auf inhaltlicher Ebene weisen wirksame Fortbildungen einen fachlichen Bezug mit anwendungsbezogener Relevanz auf (vgl. Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Weiterhin werden in wirksamen Fortbildungen eine Reihe verschiedener didaktischer Merkmale miteinander kombiniert (z. B. Coachings, Feedback, Beobachtungen guter Praxis) mit dem Ziel, die Teilnehmer*innen zum aktiven und reflektierten Lernen anzuregen (vgl. Darling-Hammond et al., 2017).

Während der Zusammenhang von Fortbildungsmerkmalen mit dem Lernerfolg von Teilnehmer*innen bereits umfänglich untersucht wurde, existiert wenig gesichertes Wissen dazu, welche Personen in Fortbildungen viel bzw. wenig dazulernen. Dabei ist anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg von Fortbildungsteilnehmer*innen und z. B. deren Berufserfahrung existiert: Nehmen bspw. Schulleiter*innen unterschiedlicher Berufserfahrung an derselben Fortbildung teil, ist zu erwarten, dass Personen in Abhängigkeit von ihrem individuellen Vorwissen mehr lernen als andere. So profitieren Schulleiter*innen, die sich neu im Amt befinden, womöglich verstärkt von eher breit angelegten Fortbildungen zur Aneignung grundlegender Kompetenzen des Leitungshandelns, da sie über wenig spezifisches Vorwissen verfügen. In einer längsschnittlichen Studie fanden Copur-Gencturk und Thacker (2020) einen Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung von Lehrkräften und deren selbstberichtetem Lernerfolg in Fortbildungen, jedoch nicht für den Zuwachs ihres Fachwissens (erfasst über einen standardisierten Test). Copur-Gencturk und Thacker (2020) fassen zusammen, dass die Mehrheit von Studien die Berufserfahrung von Lehrkräften zwar als Hintergrundmerkmal erhebt, den Effekt auf den individuellen Lernerfolg jedoch nicht berichtet.

Zum Zusammenhang von motivationalen Merkmalen der Teilnehmer*innen und ihrem Lernerfolg in Fortbildungen existieren ebenfalls nur wenige Befunde. Studien von Kao, Wu und Tsai (2011) sowie Richter, Kleinknecht & Gröschner (2019) konnten zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen motivationalen Merkmalen von Lehrkräften (z. B. Selbstwirksamkeit, persönliches Interesse) und deren Fortbildungsteilnahme bzw. deren Bereitschaft zur Fortbildungsteilnahme existiert. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass auch die Intensität der Nutzung von Fortbildungsangeboten mit motivationalen Merkmalen von Lehrkräften (z. B. Selbstwirksamkeit) zusammenhängt. Selbstwirksamkeitswahrnehmung entwickelt sich gemäß der sozialkognitiven Lerntheorie u. a. durch Erfahrung von Erfolg und Misserfolg (vgl. Bandura, 1993). Wir nehmen an, dass selbstwirksame Schulleiter*innen eher bereit sind, sich neue und herausfordernde Lernziele zu setzen, weil sie auf berufliche Erfolge zurückblicken können und sich die Bewältigung neuer Aufgaben eher zutrauen als Schulleiter*innen mit geringer beruflicher Selbstwirksamkeit. Weiterhin vermuten wir, dass der individuelle Lernerfolg von Fortbildungsteilnehmer*innen mit ihrer Innovationsbereitschaft zusammenhängt. Schulleiter*innen, die sich selbst als offen für Veränderungen ein-

schätzen, wenden neu erworbenes Wissen vermutlich eher in ihrer beruflichen Praxis an als Schulleiter*innen mit geringer Innovationsbereitschaft.

3 Befunde zur Wirksamkeit von Schulleitungsfortbildungen

Erste Hinweise auf die Wirksamkeit von Schulleitungsqualifizierungen liefern Untersuchungen aus den USA. Eine Studie von Ausbildungsprogrammen für Schulleiter*innen fand einen indirekten Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Programmqualität (z. B. die Verzahnung von Theorie und Praxis) und Veränderungen im beruflichen Handeln der Teilnehmer*innen (z. B. Datennutzung zur Schulentwicklung), vermittelt über inhaltliche Lernzuwächse (vgl. Orr & Orphanos, 2011). Diese Befunde werden durch drei weitere Studien mit experimentellem bzw. quasi-experimentellem Design unterstützt (vgl. Jacob, Goddard, Kim, Miller & Goddard, 2015; Miller, Goddard, Kim, Jacob, Goddard & Schroeder, 2016; Petridou, Nicolaidou & Karagiorgi, 2017). Die Teilnehmer*innen der jeweiligen Treatment-Gruppen berichteten in diesen Untersuchungen über positive Veränderungen verschiedener Einstellungsmerkmale (z. B. Selbstwirksamkeit) und ihres beruflichen Handelns (z. B. Unterrichtsentwicklung).

In einer weiteren Befragung von 774 Lehrkräften in den USA fanden Orphanos und Orr (2013) sowohl einen direkten Zusammenhang zwischen der Fortbildungsteilnahme und dem beruflichen Leitungshandeln von Schulleiter*innen (z. B. Unterstützung der Lehrkräfte) als auch einen indirekten Zusammenhang mit der Kooperation zwischen den Lehrkräften ihrer Schulen. Im Gegensatz dazu fanden Jacob et al. (2015) in einer Befragung von 1.146 Lehrkräften keine Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme von Schulleiter*innen und Merkmalen auf Ebene der Lehrkräfte. Als Erklärung für die zumeist positiven Effekte ziehen die Autor*innen der aufgeführten Studien die Qualität der untersuchten Aus- und Fortbildungsprogramme heran. In allen Studien zeichneten sich die Lernangebote durch die Verwendung einer Vielzahl struktureller, inhaltlicher und didaktischer Merkmale wirksamer Fortbildungen aus (vgl. Jacob et al., 2015; Miller et al., 2016; Orphanos & Orr, 2013; Orr & Orphanos, 2011).

In Anbetracht der aufgeführten Befunde zeigen sich mehrere Desiderate. Zum einen wurden die genannten Studien meist in den USA durchgeführt und sind damit für den deutschsprachigen Raum nur bedingt aussagekräftig. Zum anderen konzentrierten sich viele Studien auf Effekte von Ausbildungsprogrammen für Schulleiter*innen und lassen keine Schlussfolgerungen auf die Situation in Fortbildungen zu (u. a. Davis & Darling-Hammond, 2012; Orphanos & Orr, 2013). Darüber hinaus untersuchten bisherige Studien hauptsächlich Merkmale des Lernangebotes als Prädiktoren für den Lernerfolg von Schulleiter*innen (und Lehrkräften) und berücksichtig-

ten nicht die individuellen kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen der Teilnehmer*innen. Diesen drei Aspekten soll in dieser Arbeit nachgegangen werden.

4 Forschungsfragen

In der vorliegenden Untersuchung betrachten wir die Effekte einer Schulleitungsfortbildung und nehmen hierbei die subjektiven Bewertungen des Angebots und die subjektive Wahrnehmung des Verhaltens in den Blick. Ferner geht die Studie der Frage nach, ob der Lernerfolg mit bestimmten individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer*innen zusammenhängt. Demnach untersuchen wir die folgenden Fragestellungen:

- 1) Wie schätzen die Teilnehmer*innen den Gewinn durch das Fortbildungsangebot ein?
- 2) Wie verändert sich das selbstberichtete berufliche Handeln in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Schaffung von Kooperationsstrukturen im Verlauf der Fortbildung?
- 3) Welche Merkmale der teilnehmenden Schulleiter*innen können den Lernerfolg vorhersagen?

5 Methode

5.1 Die Fortbildungsreihe *Werkstatt „Schule leiten“*

Die untersuchte Fortbildungsreihe ist ein Angebot der Deutschen Schulakademie und wurde im Zeitraum 2016 bis 2020 in drei Durchgängen durchgeführt. Jeder Durchgang richtete sich an etwa 15 Schulleitungsstandems allgemeinbildender Schulen des Saarlandes, die über einen Zeitraum von jeweils 18 Monaten an verschiedenen Veranstaltungen teilnahmen. Jedes Tandem setzte sich dabei aus dem bzw. der jeweils hauptamtlichen Schulleiter*in und einem weiteren Schulleitungsmitglied zusammen. Die Fortbildung bestand aus fünf zweitägigen Präsenzveranstaltungen (*Bausteinen*), Hospitationen an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, zwei Netzwerktreffen in kleineren, regionalen Gruppen und optionalen Gruppencoachings. Die Teilnehmer*innen setzten im Rahmen der Fortbildung selbst gewählte Schulentwicklungsprojekte um, die sich auf Themen der Organisations- und Unterrichtsentwicklung konzentrierten (z. B. Implementation von Teamstrukturen, Transformation zur gebundenen Ganztagschule; für eine detaillierte Beschreibung der Werkstatt *„Schule leiten“* siehe Dammann, von Ilseman, Kretschmer & Reese, 2018).

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe

	<i>N</i>
<i>Geschlecht</i>	
weiblich	14 (50 %)
<i>Schulform</i>	
Grundschule	7 (25 %)
Gemeinschaftsschule	11 (39 %)
Gymnasium	8 (29 %)
Förderschule	2 (7 %)
<i>Leitungsposition</i>	
Schulleitung	14 (50 %)
Stellv. Schulleitung	6 (22 %)
Didaktische Leitung	2 (7 %)
sonstige Leitungsposition	6 (21 %)
<i>Berufserfahrung in der Leitungsposition</i>	
0–4 Jahre	10 (36 %)
5–8 Jahre	8 (28 %)
9–12 Jahre	7 (25 %)
länger als 12 Jahre	3 (11 %)

Quelle: eigene Berechnungen

5.2 Stichprobe

Bei der untersuchten Stichprobe handelt es sich um insgesamt 28 Schulleitungsmitglieder, die als Tandems am zweiten Durchgang der Werkstatt (September 2017 bis Mai 2019) teilgenommen haben. Die Stichprobe verteilt sich auf insgesamt 15 Schulen. Zwei Personen haben aufgrund eines Schulwechsels die Werkstatt ohne Tandempartner*in beendet. Weitere Informationen zur Zusammensetzung der Stichprobe sind in Tabelle 1 aufgeführt.

5.3 Instrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgten schriftliche Befragungen aller Teilnehmer*innen zu mehreren Messzeitpunkten. Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage wurden alle Personen nach dem Besuch jeder Präsenzveranstaltung (insgesamt fünf Messzeitpunkte) gebeten, den wahrgenommenen Gewinn dieser Lerngelegenheit hinsichtlich ihrer Führungsrolle sowie ihrer Schulentwicklung einzuschätzen (1 = sehr gering, 2 = eher gering, 3 = eher hoch, 4 = sehr hoch). Um darüber hinaus

einen vertieften Eindruck vom wahrgenommenen Gewinn durch die Werkstatt zu erhalten, wurden Interviews mit insgesamt sechs Teilnehmer*innen zu drei verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf der Fortbildung durchgeführt.

Zur Untersuchung zeitlicher Veränderungen des beruflichen Handelns (Forschungsfrage 2) erfolgten online-basierte Befragungen aller Teilnehmer*innen zu Beginn und nach Abschluss der Fortbildungsreihe. Alle Merkmale wurden mittels vierstufiger Likert-Skalierung erfasst (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu). Dabei erfasst die Skala *Unterrichtsentwicklung*, wie sehr die Schulleiter*innen in die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Qualität involviert sind (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Die Items entstammen bereits bestehenden Instrumenten und lehnen sich an das Führungskonzept *Instructional Leadership* an (vgl. Hallinger, Wang, Chen & Liare, 2015; OECD, 2014). Die Skala *Personalentwicklung* setzt sich aus Items zusammen, die ebenfalls aus bereits bestehenden Instrumenten übernommen wurden (vgl. Bass & Avolio, 1995; Felfe, 2006; Hallinger et al., 2015). Sie sind an die Führungskonzepte *Transformational Leadership* und *Instructional Leadership* angelehnt und erfassen, wie stark die Schulleiter*innen Tätigkeiten nachgehen, die sich auf die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrkräfte beziehen. Die Skala *Schaffung von Kooperationsstrukturen* wurde in Anlehnung an ein Befragungsinstrument des Instituts für Qualitätsentwicklung des Landes Hessen entwickelt und erfasst, welche Strukturen durch die Schulleiter*innen geschaffen werden, um die innerschulische Zusammenarbeit des pädagogischen Personals zu unterstützen.

Zur Beantwortung der Frage, welche individuellen Merkmale den Lernerfolg der Teilnehmer*innen vorhersagen (Forschungsfrage 3), wurden die Berufserfahrung in einer Leitungsposition, die Selbstwirksamkeit und die Innovationsbereitschaft der Teilnehmer*innen erhoben. Die Items der Skala *Selbstwirksamkeit* wurden einem bestehenden Instrument von Tschannen-Moran und Gareis (2004) entnommen und erfassen die berufliche Selbstwirksamkeit bezüglich bestimmter Handlungsfelder und Tätigkeiten als Schulleiter*in. Die Skala zur *Innovationsbereitschaft* entstammt einem Instrument von Bensen, von der Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) und erfasst, wie offen sich die Schulleiter*innen bezüglich schulischer Neuerungen und Veränderungen einschätzen. Als Kontrollvariable wurde die innerschulische Leitungsposition dichotom erfasst (0 = sonstiges Mitglied der Schulleitung, 1 = Schulleiter*in).

Tab. 2: Überblick über die eingesetzten Instrumente

Skala Beispielitem	N_{Item}	α_{t_1}	α_{t_2}	Quelle
Unterrichtsentwicklung z. B. Ich Sorge dafür, dass an unserer Schule ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität existiert.	3	.70	.68	vgl. Hallinger et al. (2015); OECD (2014)
Personalentwicklung z. B. Als Schulleitung halte ich das pädagogische Personal zur kontinuierlichen Nutzung von Fortbildungen an.	11	.88	.80	vgl. Bass & Avolio (1995); Felfe (2006); Hallinger et al. (2015)
Schaffung von Kooperationsstrukturen z. B. Ich Sorge dafür, dass Zeit für die Zusammenarbeit im Kollegium zur Verfügung steht.	5	.68	.70	Eigenentwicklung in Anlehnung an Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008)
Selbstwirksamkeit z. B. die Entwicklung von Maßnahmen zur Steigerung der Qualität des Unterrichts	15	.77	.88	vgl. Tschannen-Moran & Gareis (2004)
Innovationsbereitschaft z. B. Ich interessiere mich für wissenschaftliche Erkenntnisse, die für meine Schule relevant sein könnten.	8	.80	.84	vgl. Bensen et al. (2002)

Anm.: α_{t_1} = Cronbachs Alpha zum ersten Messzeitpunkt, α_{t_2} = Cronbachs Alpha zum zweiten Messzeitpunkt.

Quelle: eigene Berechnungen

5.4 Analysen

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 wurden zunächst die Mittelwerte zum wahrgenommenen Gewinn für die eigene Führungsrolle sowie ihre Aufgaben in der Schulentwicklung für alle fünf Präsenzveranstaltungen berechnet und anschließend gemittelt. Darüber hinaus wurden die im Rahmen der Interviews erhobenen Daten anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) inhaltlich-zusammenfassend analysiert. Die Ergebnisse dieses Teils der Evaluation sollen in der vorliegenden Studie aus Platzgründen jedoch nur ergänzend berichtet werden.

Im Rahmen von Forschungsfrage 2 wurden zur Untersuchung von Veränderungen im selbstberichteten beruflichen Handeln für alle längsschnittlich erhobenen Merkmale *t*-Tests bei verbundenen Stichproben durchgeführt. Aufgrund der vergleichsweise kleinen Stichprobe wurden ebenso die Effektstärke *d* und der *Reliable-Change-Index (RCI)* zur Identifikation individueller Lernzuwächse berechnet (vgl. Jacobson

& Truax, 1991; Morris & DeShon, 2002). Ein $RCI > 1.96$ deutet dabei auf eine bedeutsame Veränderung individueller Merkmalsausprägungen im Sinne klinischer Signifikanz hin.

Bezüglich Forschungsfrage 3 wurden mithilfe multipler Regressionsanalysen für jedes Merkmal zwei Modelle aufgestellt, bei denen die erhobenen Merkmalsausprägungen zum zweiten Messzeitpunkt vorhergesagt wurden. Um Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen zu kontrollieren, wurden im jeweils ersten Modell die Leitungsposition, die Berufserfahrung in einer Leitungsposition sowie die jeweilige Merkmalsausprägung zum ersten Messzeitpunkt aufgenommen. Im zweiten Modell wurden die Merkmale *Innovationsbereitschaft* und *Selbstwirksamkeit* zu Messzeitpunkt 1 ergänzt. Für beide Modelle wurden die standardisierten Regressionskoeffizienten sowie der p -Wert berechnet.

6 Ergebnisse

Zunächst wurde bestimmt, wie gewinnbringend die Fortbildung bewertet wurde. Insgesamt schätzten die Teilnehmer*innen den Gewinn aller Lerngelegenheiten sowohl hinsichtlich ihrer Führungsrolle ($M = 2.96$, $SD = .53$) als auch bezüglich ihrer Aufgaben in der Schulentwicklung ($M = 3.16$, $SD = .32$) als eher hoch ein. Dieser Befund wird unterstützt durch die qualitativen Ergebnisse der Interviews, in denen die Teilnehmer*innen zu jedem Zeitpunkt eine hohe Zufriedenheit mit der Werkstatt berichteten. Als besonders positiv bewerteten sie dabei den Austausch im Tandem, die Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmer*innen und die hohe Expertise der Fortbildner*innen.

Zur Untersuchung der Veränderungen im eigenen Verhalten (Forschungsfrage 2) wurden die Mittelwerte der Angaben der Teilnehmer*innen zu Beginn mit den Angaben nach Beendigung der Fortbildungsreihe verglichen. Hierfür wurden für jedes Merkmal t -Tests für verbundene Stichproben durchgeführt. Ferner wurde die Effektstärke d nach Morris und DeShon (2002) berechnet, um die Unterschiede der Mittelwerte auf deren praktische Bedeutsamkeit hin interpretieren zu können (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite).

Die Ergebnisse in Tabelle 3 zeigen kleine bis mittlere Zuwächse in den betrachteten Konstrukten über die Zeit. Bei der inferenzstatistischen Prüfung zeigt sich, dass lediglich für die *Schaffung von Kooperationsstrukturen* statistisch signifikante Effekte nachzuweisen sind. Für die selbstberichteten Kompetenzen im Bereich der *Unterrichts-* und *Personalentwicklung* lassen sich trotz positiver mittlerer Entwicklungen keine signifikanten Effekte nachweisen.

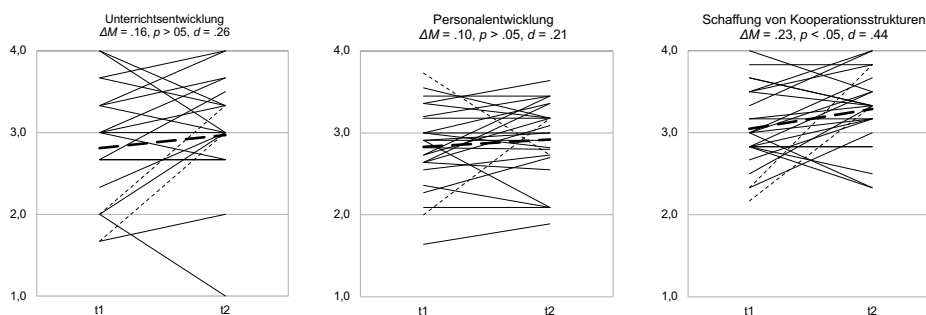
Tab. 3: Deskriptive Statistik und Ergebnisse der *t*-Tests für verbundene Stichproben

Merkmal	M_{t_1} (<i>SD</i>)	M_{t_2} (<i>SD</i>)	ΔM (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Unterrichtsentwicklung	2.81 (.64)	2.97 (.62)	.16 (.60)	1.33	.19	.26
Personalentwicklung	2.83 (.50)	2.93 (.48)	.10 (.46)	1.06	.30	.21
Schaffung von Kooperationsstrukturen	3.05 (.48)	3.29 (.47)	.23 (.54)	2.15	.04	.44

Quelle: eigene Berechnungen

Um die individuellen Veränderungen in diesen Merkmalen abzubilden, wurden die längsschnittlichen Angaben aller Teilnehmer*innen in einem Liniendiagramm abgetragen (vgl. Abb. 1). Dabei wird deutlich, dass sich die selbstberichteten Veränderungen im zeitlichen Verlauf teils stark unterscheiden. Während einige Personen über Zuwächse berichten, lassen sich für alle untersuchten Merkmale auch Abnahmen in den Selbstberichten finden. In Abbildung 1 sind Personen, deren selbstberichtete Veränderung als bedeutsam und vom Messfehler unabhängig interpretiert werden kann ($RCI > 1.96$; vgl. Jacobson & Truax, 1991), mit einer gestrichelten Linie kenntlich gemacht.

Abb. 1: Individuelle Angaben der Teilnehmer*innen im Prä-Post-Vergleich sowie Gruppenmittelwerte



Anm.: — Gruppenmittelwert; ——— individuelle Entwicklung, $RCA < 1.96$;
 - - - - - individuelle Entwicklung, $RCA > 1.96$.

Quelle: eigene Darstellung

Um der Frage nachzugehen, welche individuellen Merkmale die berichteten Veränderungen der Teilnehmer*innen erklären können, wurden multiple Regressionsanalysen mit je zwei Modellen für die Merkmale *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung* und *Schaffung von Kooperationsstrukturen* durchgeführt (vgl. Tab. 4). Als personenbezogene Merkmale wurden im ersten Modell die jeweilige Merkmalsausprägung zu t_1 , die Leitungsposition innerhalb der Schule und die Berufserfahrung in einer Leitungsposition berücksichtigt. In einem zweiten Modell wurden die Merkmale *Selbstwirksamkeit* und *Innovationsbereitschaft* als weitere Variablen hinzugefügt, um zu prüfen, inwiefern die Veränderungen im selbstberichteten beruflichen Handeln durch diese Merkmale zu Fortbildungsbeginn erklärt werden können.

Tab. 4: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen

		t_2' <i>Unterrichts-</i> <i>entwicklung</i>	t_2' <i>Personalent-</i> <i>wicklung</i>	t_2' <i>Schaffung von</i> <i>Kooperations-</i> <i>strukturen</i>
Modell				
1	Leitungsposition	.18	-.03	-.03
	Berufserfahrung	-.34	-.42*	-.40*
	t_1 : <i>Unterrichtsentwicklung</i>	.55*	–	–
	t_1 : <i>Personalentwicklung</i>	–	.51*	–
	t_1 : <i>Schaffung von Kooperationsstrukturen</i>	–	–	.28
	R^2	.37	.36	.28
2	Leitungsposition	.13	-.02	.01
	Berufserfahrung	-.38*	-.47*	-.38
	t_1 : <i>Unterrichtsentwicklung</i>	.56*	–	–
	t_1 : <i>Personalentwicklung</i>	–	.61*	–
	t_1 : <i>Schaffung von Kooperationsstrukturen</i>	–	–	.14
	t_1 : <i>Innovationsbereitschaft</i>	-.32	-.01	.20
	t_1 : <i>Selbstwirksamkeit</i>	.26	-.25	.13
	R^2	.46	.41	.33

Anm.: * $p < .05$.

Quelle: eigene Berechnungen

Für Modell 1 zeigen sich unter Kontrolle der jeweiligen Merkmalsausprägungen zu t_1 und der schulischen Leitungsposition statistisch signifikante negative Zusammenhänge mittlerer Effektstärke zwischen der Berufserfahrung in einer Leitungsposition und den eigenen Kompetenzen in der Personalentwicklung bzw. bei der

Schaffung von Kooperationsstrukturen ($\beta = -.42, p < .05$; $\beta = -.40, p < .05$). Teilnehmer*innen mit wenigen Jahren in einer schulischen Leitungsposition berichteten dementsprechend über höhere Zuwächse ihrer Kompetenzen in beiden Bereichen als solche mit langjähriger Leitungserfahrung. Für *Unterrichtsentwicklung* finden sich ebenfalls negative Zusammenhänge mittlerer Effektstärke (jedoch ohne statistische Signifikanz).

In einem nächsten Schritt wurden für Modell 2 die Merkmale *Selbstwirksamkeit* und *Innovationsbereitschaft* aufgenommen. Hier zeigen sich statistisch signifikante Zusammenhänge mittlerer Effektstärke zwischen der Leitungserfahrung der Teilnehmer*innen und den selbstberichteten Kompetenzen in der *Unterrichtsentwicklung* ($\beta = -.38, p < .05$) sowie in der *Personalentwicklung* zu t_2 ($\beta = -.47, p < .05$). Hinsichtlich des Merkmals *Schaffung von Kooperationsstrukturen* kann ein moderater, jedoch statistisch nicht-signifikanter Zusammenhang mit der Leitungserfahrung gefunden werden ($\beta = -.38, p > .05$). Für keines der untersuchten Merkmale lassen sich signifikante Zusammenhänge mit der schulischen Leitungsposition, der Selbstwirksamkeit oder der Innovationsbereitschaft zu Teilnahmebeginn finden. Ähnlich wie in Modell 1 berichteten Schulleiter*innen mit wenigen Jahren Leitungserfahrung somit über größere Veränderungen ihres beruflichen Handelns in den Bereichen der *Unterrichts-* und *Personalentwicklung* als solche mit langjähriger Leitungserfahrung.

7 Diskussion

*Wie schätzen die Teilnehmer*innen den Gewinn durch das Fortbildungsangebot ein?*

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die teilnehmenden Schulleiter*innen die Werkstatt „Schule leiten“ insgesamt als gewinnbringend einschätzen. Diese positive Einschätzung kann mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die inhaltliche und strukturelle Gestaltung der Fortbildung zurückgeführt werden. Die Werkstatt „Schule leiten“ ist eine Fortbildungsreihe von anhaltender Dauer und mit verschiedenen Lerngelegenheiten, bei denen in einer gemeinsamen Lerngruppe aktiv an fachlichen Inhalten zum schulischen Leitungshandeln gearbeitet wird. Die Fortbildungsreihe weist damit eine Reihe von Merkmalen auf, die in der empirischen Forschung als Merkmale wirksamer Fortbildung diskutiert werden (u.a. Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Garet et al., 2001).

Wie verändert sich das selbstberichtete berufliche Handeln im Verlauf der Fortbildung?

Für alle drei Merkmale des beruflichen Leitungshandelns lassen sich im Gruppenniveau positive Veränderungen finden. Während für die *Schaffung von Kooperationsstrukturen* ein signifikanter Zuwachs nachgewiesen werden kann, finden sich für die *Unterrichtsentwicklung* und die *Personalentwicklung* zwar Differenzen kleiner Effektstärke, jedoch ohne statistische Signifikanz. Dies geht einher mit Befunden von

Miller et al. (2016), die für eine Reihe von ähnlichen Konstrukten (statistisch signifikante) positive Effekte finden (z.B. Kooperation von Lehrkräften, Anregung zur Weiterentwicklung des pädagogischen Personals, Leitungshandeln im Bereich der Unterrichtsentwicklung). Dabei finden sie eher kleine Effekte für konkrete Tätigkeiten des Schulleitungshandelns, die sich direkt auf die Arbeit der Lehrkräfte und den Unterricht beziehen (z.B. Durchführung von Unterrichtsbesuchen). Mittlere Effekte finden sie hingegen für Konstrukte auf Ebene der Schule und der Lehrkräfte (z.B. Kooperation von Lehrkräften). Dieser Befund lässt sich mit der unterschiedlichen Komplexität der praktischen Implementation dieser Konstrukte erklären: Während die Umsetzung von Maßnahmen der *Unterrichts-* und *Personalentwicklung* vergleichsweise zeitaufwendig und mit größeren Hürden verbunden ist (z.B. Durchführung von Unterrichtsbesuchen, Führung von Mitarbeitergesprächen u.ä.), ist es einfacher für Schulleiter*innen, Strukturen zur verstärkten Zusammenarbeit unter den Lehrkräften zu schaffen (z.B. Bereitstellung von Zeiten und Regeln zur Kooperation).

Weiterhin ist anzunehmen, dass sich bestimmte Facetten des schulischen Leitungshandelns der Teilnehmer*innen nur dann verändern, wenn sie inhaltlicher Schwerpunkt der selbst gewählten Schulentwicklungsprojekte sind. Falls z.B. die Entwicklung des pädagogischen Personals keine akute Relevanz für das Schulentwicklungsprojekt aufweist, ist zu erwarten, dass diesen Tätigkeiten eher selten nachgegangen wird. Positive Veränderungen dieser Merkmale wären in diesem Fall unwahrscheinlich. Die *Schaffung von Kooperationsstrukturen* ist hingegen eine innerschulische Voraussetzung für erfolgreiche Schulentwicklung (vgl. Holtappels, 2016) und somit wahrscheinlicher Gegenstand der Schulentwicklungsprojekte als *Unterrichts-* oder *Personalentwicklung*. Der vorliegende Befund wirft damit die Frage auf, wie stark schulkontextuelle Faktoren (z.B. Vereinbarkeit mit dem Schulprogramm o.ä.) den Transfer von Wissen und Kompetenzen aus Fortbildungen in die schulische Praxis moderieren (vgl. Lipowsky, 2014). Um diesen Bereichen verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen, könnten die Teilnehmer*innen der Werkstatt verstärkt dazu angehalten werden, sich Schulentwicklungsprojekten zu widmen, die sich auf die Unterrichtsentwicklung beziehen und Maßnahmen der Personalentwicklung berücksichtigen.

Insgesamt ist zu betonen, dass es sich in der vorliegenden Studie um Selbstberichte der Teilnehmer*innen handelt, deren prädiktive Validität für das tatsächliche Leitungshandeln kritisch zu prüfen ist. So finden Copur-Gencturk und Thacker (2020) in ihrer Studie keinen Zusammenhang zwischen dem selbstberichteten Lernzuwachs von Lehrkräften und dem Zuwachs ihres fachlichen Wissens. Die Autor*innen diskutieren jedoch, dass selbstberichtete Lernzuwächse – vermittelt über Selbstvertrauen und Motivation – dennoch prädiktiv für berufspraktisches Handeln sein können. Weiterhin wird in Abbildung 1 deutlich, dass die individuellen zeitlichen Veränderungen sehr heterogen ausfallen. Dabei weisen insbesondere die beobachteten Abnahmen Erklärungsbedarf auf. Grundsätzlich scheint es wenig plausibel, dass sich das berufliche Handeln der Teilnehmer*innen in diesen Bereichen auf-

grund ihrer Teilnahme an der Fortbildung verringert hat. Einerseits lässt sich dies mit Deckeneffekten im Zuge der Eingangsbefragung erklären. Andererseits deutet der Befund auf verzerrte Messergebnisse im Rahmen des *Response-Shift Bias* hin (vgl. Howard, 1980). Der *Response-Shift Bias* bezeichnet Messungenauigkeiten, die bei der Erhebung von Selbstberichten im Prä-Post-Design im Rahmen von Interventionsstudien auftreten können. Demnach ziehen Personen bei ihren Selbsteinschätzungen nach einer Intervention andere Standards heran als bei ihrer Selbsteinschätzung vor einer Intervention. Tatsächlich auftretende intraindividuelle Veränderungen können somit nicht valide erfasst werden. Personen, die ihr berufliches Handeln zu t_1 bereits besonders hoch einschätzten, geben zu t_2 womöglich eine geringere Selbsteinschätzung ab, weil sie im Zuge ihrer Fortbildungsteilnahme neues Wissen erworben und ihr Führungshandeln kritischer reflektiert haben als zu Beginn. Retrospektive Einschätzungen der Teilnehmer*innen könnten zusätzliche Informationen zur Validität der Eingangsbefragung sowie zu tatsächlichen Veränderungen des beruflichen Handelns geben (vgl. Howard, 1980). Darüber hinaus unterstreichen die aufgeführten methodischen Einschränkungen die Bedeutsamkeit ergänzender qualitativer Daten, die einen tieferen Einblick in die Einschätzungen der Teilnehmer*innen erlauben. Diese wurden im Zuge der Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“ für je drei Schulen pro Durchgang längsschnittlich und multiperspektivisch erhoben und werden derzeit in einer separaten Studie ausgewertet.

*Welche Merkmale der teilnehmenden Schulleiter*innen können den Lernerfolg vorher-sagen?*

Die Analysen haben gezeigt, dass Teilnehmer*innen mit nur wenigen Jahren Berufserfahrung in der Schulleitung über höhere Zuwächse berichten als ihre Kolleg*innen mit langjähriger Berufserfahrung. Das ist plausibel, da Teilnehmer*innen mit weniger Leitungserfahrung mutmaßlich über weniger leitungsbezogenes Professionswissen zu Teilnahmebeginn verfügten und somit stärker neues Wissen erwerben konnten. Gleichwohl steht dieser Befund im Widerspruch zu Copur-Gençturk und Thacker (2020), die einen positiven Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und selbstberichteten Veränderungen des beruflichen Handelns von Lehrkräften finden konnten. Sie argumentieren, dass sich erfahrene Lehrkräfte der eigenen Defizite bewusst sind und sich zu Fortbildungsbeginn kritischer einschätzen, was im zeitlichen Verlauf zu einem größeren selbstberichteten Lernzuwachs führt. Einhergehend mit dem *Response-Shift Bias* lässt sich unser Befund jedoch damit erklären, dass sich in der vorliegenden Studie insbesondere erfahrene Teilnehmer*innen zu t_1 höher und damit mutmaßlich weniger kritisch einschätzten. Dies legen nachträglich berechnete bivariate Korrelationsanalysen nahe, die mittlere bis hohe Zusammenhänge zwischen der Leitungserfahrung der Teilnehmer*innen und den untersuchten Merkmalen des Leitungshandelns zu t_1 aufzeigen. Insgesamt deutet dieser Befund darauf hin, dass die Werkstatt „Schule leiten“ eine Fortbildungsreihe ist, von der vor allem neuberufene Schulleiter*innen profitieren.

Entgegen unserer Annahme auf Grundlage der Studien von Kao et al. (2011) und Richter et al. (2019) konnten in der vorliegenden Untersuchung keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit, der Innovationsbereitschaft und Veränderungen im selbstberichteten beruflichen Handeln (*Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Schaffung von Kooperationsstrukturen*) gezeigt werden. Obwohl in Modellen zum professionellen Lernen von Lehrkräften die Bedeutsamkeit individueller Merkmale für den Fortbildungserfolg betont wird, wurde diese Annahme unseres Wissens nach bislang kaum empirisch untersucht. Zukünftige Forschung sollte den Zusammenhang zwischen der Gestaltung und Wirkung von Fortbildungen und den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer*innen systematisch betrachten.

Es bleibt offen, ob sich die Befunde der vorliegenden Studie durch die Daten der dritten Kohorte der Fortbildungsreihe validieren lassen. Darüber hinaus fehlt im vorliegenden Studiendesign eine Kontrollgruppe von Personen, die diese Fortbildung nicht durchlaufen haben, weshalb keine kausalen Rückschlüsse auf die Wirkung gezogen werden können. Bislang werden Fortbildungen im deutschsprachigen Raum nur selten extern evaluiert, obwohl Expertenkommissionen periodische Evaluationsstudien im Sinne einer datenbasierten Evidenzbasierung empfehlen (vgl. Altrichter, Baumgart, Gnahs, Jung-Sion & Pant, 2019). Daher ist es trotz der methodischen Einschränkungen der vorliegenden Studie als Qualitätsmerkmal der Werkstatt „Schule leiten“ zu bewerten, dass sie umfassend wissenschaftlich begleitet wird.

Literatur und Internetquellen

- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10 (2), 1–22.
- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J., & Pant, H. A. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW*. Zugriff am 30.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.qualis.nrw.de/qualis/aktuelles/bericht-zur-evaluation-der-lehrerfortbildung-in-nrw-veroeffentlicht.html>.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Technical Report*. New York: Center for Leadership Studies. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Bonsen, M., Gathen, J. von der, Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Copur-Gencturk, Y., & Thacker, I. (2020). A Comparison of Perceived and Observed Learning From Professional Development: Relationships among Self-Reports, Direct Assessments, and Teacher Characteristics. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487119899101>
- Dammann, M., von Ilseemann, C., Kretschmer, W., & Reese, M. (2018). Werkstatt Schule leiten. Vorstellung eines außergewöhnlichen Qualifizierungsangebots für Schulleitungen. *Lernende Schule*, 84, 43–45.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Davis, S. H., & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative Principal Preparation Programs: What Works and How We Know. *Planning and Changing*, 43 (1), 25–45.
- Felfe, J. (2006). Transformationale und charismatische Führung – Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5 (4), 163–176. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.5.4.163>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrer*gesundheits als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Liare, D. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Harazd, B., & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25 (2), 145–160.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Barger (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141–167). Münster: Waxmann.
- Howard, G. S. (1980). Response-Shift Bias: A Problem in Evaluating Interventions with Pre/Post Self-Reports. *Evaluation Review*, 4 (1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/0193841X8000400105>
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008). *Fragebogen zum Schulleitungshandeln*. Unveröff. Dokument. Wiesbaden: Hessische Lehrkräfteakademie.
- 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>
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical Significance: A Statistical Approach to Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59 (1), 12–19. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.59.1.12>
- Kao, C.-P., Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2011). Elementary School Teachers' Motivation toward Web-Based Professional Development, and the Relationship with Internet Self-Efficacy and Belief about Web-Based Learning. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 406–415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.010>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in*

- Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (S. 11–49). Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A., & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35, 23–43.
- Meyer, A., Richter, E., & Richter, D. (2020). Werkstatt „Schule leiten“: Evaluation einer Fortbildungsreihe. *PädF – Pädagogische Führung*, 30 (1), 22–24.
- Miller, R. J., Goddard, R. D., Kim, M., Jacob, R., Goddard, Y., & Schroeder, P. (2016). Can Professional Development Improve School Leadership? Results from a Randomized Control Trial Assessing the Impact of McREL's Balanced Leadership Program on Principals in Rural Michigan Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52 (4), 531–566. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X16651926>
- Morris, S. B., & DeShon, R. P. (2002). Combining Effect Size Estimates in Meta-Analysis with Repeated Measures and Independent-Groups Designs. *Psychological Methods*, 7 (1), 105–125. <https://doi.org/10.1037//1082-989X.7.1.105>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher Collaboration as a Core Objective of School Development. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2013). Learning Leadership Matters. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 680–700. <https://doi.org/10.1177/1741143213502187>
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47 (1), 18–70. <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>
- 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>
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Koch, T. (2018). On the Differential and Shared Effects of Leadership for Learning on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Multilevel Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 55 (5), 705–741. <https://doi.org/10.1177/0013161x18806346>
- Richter, D., Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2019). What Motivates Teachers to Participate in Professional Development? An Empirical Investigation of Motivational Orientations and the Uptake of Formal Learning Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Robinson, V. M. J., & Gray, E. (2019). What Difference Does School Leadership Make to Student Outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49 (2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- 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. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' Sense of Efficacy. *Journal of Educational Administration*, 42 (5), 573–585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–169. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>

André Meyer, M. Ed., geb. 1989, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung.

E-Mail: andre.meyer@uni-potsdam.de

Eric Richter, M. Ed., geb. 1990, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung.

E-Mail: eric.richter@uni-potsdam.de

Dirk Richter, Prof. Dr., geb. 1980, Professor für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung an der Universität Potsdam.

E-Mail: dirk.richter@uni-potsdam.de

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam

Anna Gronostaj, Dr., geb. 1979, Projektmanagerin Forschung und Evaluation an der Deutschen Schulakademie.

E-Mail: anna.gronostaj@deutsche-schulakademie.de

Korrespondenzadresse: Die Deutsche Schulakademie, Lindenstr. 34, 10969 Berlin