
Ulrike Krein, Julia Denzer & Mandy Schiefner-Rohs

Gelingensbedingungen von Schulleitungsfortbildungen zwischen Empfehlung und Evidenzbasierung

Ergebnisse eines Scoping Reviews¹

Zusammenfassung

Hinsichtlich der Professionalisierung von Schulleitenden in Deutschland ist bislang unklar, welche Gelingensbedingungen für Schulleitungsfortbildungen existieren. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und eruiert mittels eines Scoping Reviews ebensolche Gelingensbedingungen. Die Ergebnisse zeigen, dass aktuelle Arbeiten überwiegend auf Empfehlungen beruhen und nur wenige empirisch abgesicherte Aussagen vorliegen.

Schlüsselwörter: Schulleitung; Professionalisierung; Scoping Review

Conditions for Successful School Leadership Training in Germany

A Scoping Review

Abstract

The professionalization of school leaders in Germany has received little attention in research to date. As a result, it is also unclear which conditions for successful school leadership training must be considered. This article aims to provide an overview of such conditions using a scoping review. The results mainly show recommendations and only a few empirically based statements.

Keywords: school leadership; professionalization; scoping review

1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben ist Teil des Verbundprojekts LeadCom (Förderkennzeichen: 01JA23E01K), finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autorinnen und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, der Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wider. Weder die Europäische Union, die Europäische Kommission noch das Bundesministerium für Bildung und Forschung können für sie verantwortlich gemacht werden.

1 Einführung: Schulleitungsfortbildung als Entwicklungs- und Forschungsfeld

Schulleitende gelten gemeinhin als Promotor*innen (Gerick et al., 2024) in und für die Entwicklung von Schule. Das Aufgabenfeld von Schulleitenden in Deutschland ist dabei vielfältig: Zu der eigenen Lehrtätigkeit und unterrichtsbezogener Führungsarbeit kommen Verwaltungsarbeiten, Schüler*innen- und elternbezogene Arbeiten, Aufgaben der Personal-, Organisationsführung und -entwicklung ebenso hinzu wie die Vertretung der Schule nach außen (Brauckmann, 2014; für eine Aufschlüsselung der Aufgabenbereiche nach den gesetzlichen Vorgaben aller Bundesländer Deutschlands vgl. zudem: Meyer et al., 2019). In Anbetracht dessen erscheint es wenig verwunderlich, dass Schulleitende vielfältige Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse berichten (Schwanenberg et al., 2018). Da es in Deutschland keine bundesweit einheitliche Erstqualifizierung² für (angehende) Schulleitende gibt (vgl. Tulowitzki et al., 2019, S. 149; Krüger, 2020), gewinnen berufliche Weiterbildungsangebote für diese an Relevanz. Unter berufliche Weiterbildungsangebote fallen auch Fortbildungen als Angebote, die „der Anpassung der beruflichen Qualifikationen an den Wandel der Arbeitsanforderungen“ (Weinberg, 1999, S. 11) dienen und nach einer ersten beruflichen Ausbildung in Anspruch genommen werden. Für Schulleitende rücken damit Angebote in den Fokus, die im Anschluss an ihre „bildungswissenschaftliche, fachliche und schulpraktische Qualifizierung“ (vgl. Tulowitzki et al., 2019, S. 149) als Lehrpersonen und eine (freiwillige) Einstiegsqualifizierung als Schulleitende wahrgenommen werden (können). Blickt man in die bestehende Fortbildungslandschaft für Schulleitende fällt auf, dass diese noch immer durch eine hohe Varianz hinsichtlich der Verpflichtungsgrade, der Rahmenbedingungen und der inhaltlichen Ausgestaltung gekennzeichnet ist (Klein & Tulowitzki, 2020; Tulowitzki et al., 2019; vgl. bereits für 1999/2000: Rosenbusch & Huber, 2002). Weiterhin stehen kaum Vorgaben für systematische, berufsbegleitende Fortbildungsangebote zur Verfügung³ und auch forschungsseitig stellt die Fortbildung von Schulleiter*innen „einen blinden Fleck“ (Klein et al., 2020) dar. Erschwerend kommt hinzu, dass aktuelle Studienergebnisse darauf verweisen, dass sich Schulleitende in erheblichem Umfang informell fortbilden und formale Fortbildungsangebote nur in geringem Maße wahrnehmen (Tulowitzki et al., 2023). Bedeutsam ist daher die Frage, wie Fortbildungen für Schulleitende gestaltet werden müssen, um attraktiv(er) zu werden. Zwar liegen umfangreiche theoretische Arbeiten und empirische Befunde zu Fortbildungen für schulisches Lehrpersonal vor (vgl. bspw. Lipowsky & Rzejak, 2017)⁴, ob sich diese aber ähnlich auf Ebene der Schulleitung zeigen, bleibt bisher unklar. Denn obgleich einzelne Programmanalysen vorliegen (z. B. Johannmeyer & Cramer, 2023; Krein & Schiefner-Rohs, 2022), verbleibt jenseits von Oberflächenstrukturen unklar, welche Gelingens-

2 In allen Bundesländern existieren jedoch umfangreiche, freiwillige Fortbildungsangebote sowie Bildungs- und Schulmanagement-Studiengänge (Krüger, 2020), die auch bildungspolitisch gefördert werden. Eine Darstellung der bundeslandspezifischen Entwicklungen sowie bildungspolitischen Bestrebungen findet sich bspw. in Huber und Schneider (2021).

3 Die Kultusministerkonferenz hat am 13. Dezember 2024 erstmalig einen „Orientierungsrahmen für die Qualifizierung von Schulleitungen“ beschlossen. Dieser umfasst jedoch hauptsächlich die Explikation von Aufgabenbereichen von Schulleitenden und damit verbundenen Zielen; Hinweise für die konkrete Professionalisierungspraxis finden sich nur implizit.

4 Für eine Darlegung der bestehenden Erkenntnisse zur Gestaltung von Lehrpersonenfortbildungen sei zugunsten der Beitragslänge auf die Arbeiten von Lipowsky und Rzejak (u. a. 2017) verwiesen.

bedingungen, verstanden als Hinweise, wie Schulleitungsfortbildung wirksam gestaltet, durchgeführt und evaluiert werden kann, berücksichtigt werden müssen.

An diesem Desiderat ansetzend zielt der vorliegende Beitrag auf eine systematische Übersicht zu Gelingensbedingungen von Fortbildungen für Schulleitende in Deutschland. Dem Beitrag liegt dabei ein breites Verständnis von Schulleitenden zugrunde, welches nicht nur formal hauptverantwortliche Führungspersonen einschließt, sondern (wie meist auch in Schulgesetzen festgehalten) ebenso (situativ) mandatierte Führungspersonen, wie bspw. Funktionsstelleninhaber*innen (vgl. Krein, 2024, S. 32). Um bestehende Erkenntnisse aufzubereiten, wurde ein Scoping Review durchgeführt, auf welches im Folgenden eingegangen wird.

2 Methodisches Vorgehen: Scoping Review

Die Umsetzung des vorliegenden Scoping Reviews erfolgte in Anlehnung an die method(olog)ischen Empfehlungen von Levac, Colquhoun und O'Brien (2010), anhand derer im Folgenden die einzelnen Schritte der vorliegenden Untersuchung eingeführt und näher erläutert werden.

1) Identifizierung der Forschungsfrage

Der erste Schritt umfasst die Identifizierung der Forschungsfrage, die auch den Untersuchungsumfang, die Zielgruppe sowie das angestrebte Ergebnis berücksichtigen sollte (vgl. Levac et al., 2010, S. 3 f.). Für den vorliegenden Beitrag wurden die folgenden erkenntnisleitenden Fragestellungen formuliert:

- Welche Gelingensbedingungen von Schulleitungsfortbildungen in Deutschland können in theoretisch orientierten und empirischen Publikationen identifiziert werden?
- Welche (empirisch abgesicherten) Modelle und Konzepte werden für die Konzeption, Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Schulleitungsfortbildungen in Deutschland in bisherigen Arbeiten herangezogen?

2) Identifikation relevanter Beiträge

Schritt 2 umfasst die Identifikation relevanter Beiträge, im Zuge derer es gilt, ein Gleichgewicht zwischen dem Umfang, der Ausführlichkeit des Scoping Reviews und den verfügbaren Ressourcen zu wahren (vgl. Levac et al., 2010, S. 4). Für die vorliegende Literaturrecherche wurden die folgenden Einschlusskriterien formuliert:

- wissenschaftliche und praxisorientierte Arbeiten, die sich explizit mit der Professionalisierung bzw. Qualifizierung von Schulleitenden befassen;
- Forschungskontext: Deutschland;
- Sprache: deutsch, englisch;
- Studiendesign: qualitative, quantitative, konzeptionelle sowie theoretische Arbeiten.

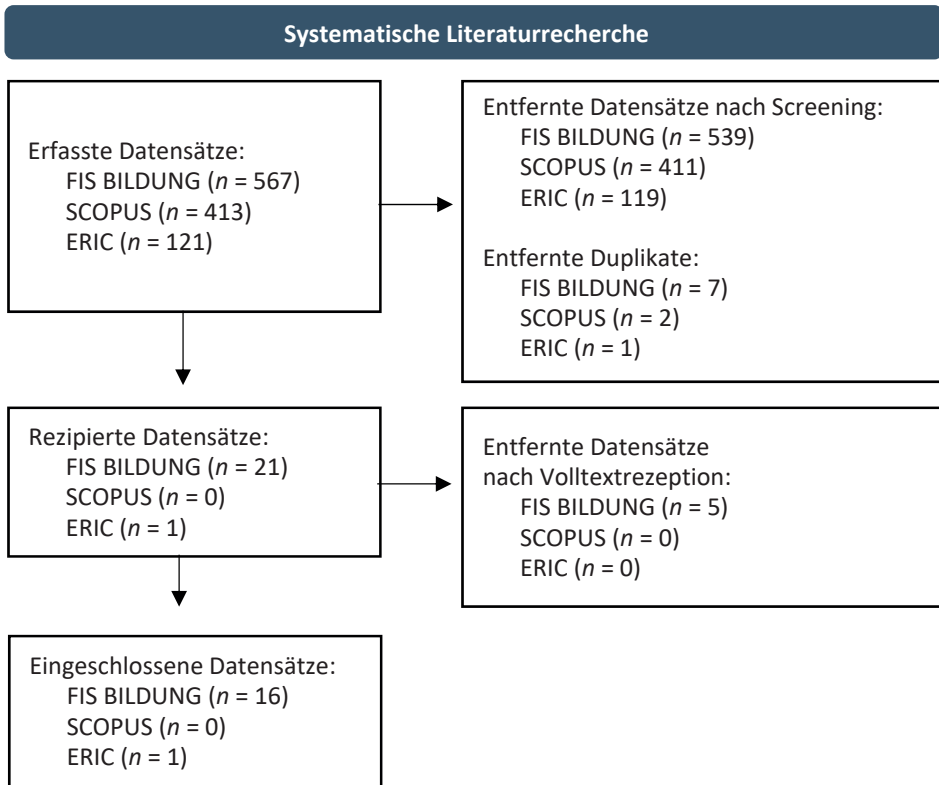
Die Auswahl dieser Einschlusskriterien deutet selbstredend auf den Ausschluss von Arbeiten hin, die die genannten Kriterien nicht erfüllen, weswegen diese begründet, gleichzeitig auch jeweilige Limitationen reflektiert werden müssen: Zunächst wurden ausschließlich Arbeiten einbezogen, die sich explizit mit der Professionalisierung von Schulleitenden befassen. Zwar schließt dies die hohe Anzahl an Arbeiten aus, die bereits für die Gestaltung von Lehrpersonenfortbildungen vorliegen, dafür trägt dieses Einschlusskriterium der besonderen Charakteristik des Schulleitendenhandelns Rechnung. Der Annahme folgend, dass praxisnahe Beiträge durch die Darstellung bestehender Angebote und deren Evaluation Hinweise auf Gelingensbedingungen bieten, wurden auch diese eingeschlossen. Da alleinig bundeslandspezifische Rahmenbedingungen und Ausgangslagen für die Professionalisierung von Schulleitenden vorliegen, wurde als weiteres Kriterium Deutschland als Forschungskontext gewählt, um die gewonnenen Erkenntnisse möglichst vergleichen und eine Überkomplexität vermeiden zu können. Wohlwissend, dass hierdurch internationale Erkenntnisse zum Themengebiet nicht abgebildet werden, wurde diese Setzung zugunsten des Reviewumfangs vorgenommen (vgl. Schritt 1). Das Kriterium der Sprache ergab sich aufgrund der sprachlichen Kompetenzen der Forschenden. Um weitere Ausschlüsse zu vermeiden, wurde bewusst davon abgesehen, das Erscheinungsdatum sowie die Beitragsart als Kriterien zu definieren. Zuletzt wurde ein möglichst breiter Einbezug von Studiendesigns gewählt, um verschiedene Abhandlungen und (methodische) Zugänge zu erfassen.

3) Auswahl der Beiträge

Die Recherche und Auswahl der Beiträge ist nach Levac et al. (2010, S. 4, 6) in die Literaturrecherche, die Verfeinerung der Suchstrategie sowie die Überprüfung und Auswahl der Beiträge gegliedert. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine zweischrittige Recherche durchgeführt: In einem ersten Schritt erfolgte eine Initialrecherche via Google Scholar und ResearchGate. Die angewendeten Suchbegriffe wurden dabei geprüft und verfeinert. Im zweiten Schritt wurde eine systematische Recherche relevanter Beiträge unter Einbezug der einschlägigen Datenbanken FIS Bildung, Scopus und ERIC angeschlossen. Die Suchbegriffe umfassten „[SCHULLEITUNG] ODER [FÜHRUNGSKRÄFTE UND SCHULE] UND [FORTBILDUNG] ODER [WEITERBILDUNG] ODER [PROFESSIONALISIERUNG]“ bzw. deren englische Pendant „[SCHOOL LEADERS] OR [SCHOOL PRINCIPALS] OR [HEAD TEACHERS] AND [PROFESSIONAL DEVELOPMENT] OR [TRAINING]“. Datenbankübergreifend wurden insgesamt 1.101 Treffer (vgl. Abb. 1) gefunden. Diese wurden geprüft, indem Titel, Schlüsselwörter und Abstracts unter Einbezug der definierten Einschlusskriterien gesichtet und selektiert wurden. Weiterhin wurden im Datensatz enthaltene Duplikate entfernt.

Die verbleibenden 22 Suchtreffer wurden einer Volltextrezeption unterzogen, welche weitere fünf Publikationen aufgrund mangelnder inhaltlicher Passung (z. B. bei alleiniger Fokussierung der Karriere von Schulleitenden ohne Ausführungen zu Fortbildungsangeboten) ausschloss. Insgesamt wurden folglich 17 Publikationen in die weitere Datenanalyse einbezogen.

Abb. 1: Eigene Darstellung des methodischen Vorgehens im Rahmen der systematischen Literaturrecherche



Quelle: eigene Darstellung

4) Datenanalyse

Für die vorliegende Untersuchung wurde im Zuge der Datenanalyse ein Excel-Datacharting-Formular entwickelt (Levac et al., 2010), welches auf deskriptiver Ebene die Publikationsform, das Erscheinungsjahr sowie die fokussierten Personengruppen erfasst. Auf inhaltlicher Ebene wurden neben den Ergebnissen zu möglichen Gelingensbedingungen auch, bei empirischen Studien, die jeweiligen Studiendesigns sowie zugrundeliegenden Verständnisse von „Schulleitung“ und „Fortbildung“ erfasst. Das Datacharting-Formular wurde von zwei der Autorinnen geprüft, indem Studien des Datenkorpus partiell zunächst deskriptiv und anschließend qualitativ thematisch codiert wurden. Das entwickelte Formular erwies sich dabei als passend und wurde folgend für die Analyse des vollständigen Datenkorpus verwendet.

5) Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung umfasst das Zusammenstellen, Zusammenfassen und Berichten der Ergebnisse einschließlich der Auswirkungen auf Politik, Praxis oder Forschung. Diese Phase wird in drei aufeinanderfolgende Schritte unterteilt: (1) die Zusammenstellung der Analyseergebnisse, (2) die Berichterstattung sowie (3) die Erörterung von Implikationen (vgl. Levac et al., 2010, S. 4). Der vorgeschlagene Dreischritt findet sich einerseits in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 3) wieder, andererseits am Ende des Artikels im Zuge der Diskussion der Ergebnisse und Implikationen (Kapitel 4).

6) Konsultation (optional)

Beim letzten, optionalen Schritt, der Konsultation, erfolgt eine Beratung durch resp. Rücksprache mit Expert*innen (vgl. Levac et al., 2010, S. 4, 7). Um mögliche Leerstellen im Zuge der vorliegenden Literaturrecherche zu identifizieren, wurde die Fachreferentin der hiesigen Universitätsbibliothek konsultiert. Dies sollte insbesondere der Absicherung der Suchstrategie dienen. Als Grundlage der Beratung wurden die vorläufigen Rechercheergebnisse genutzt, anhand derer die Suchstrategie in einem ersten Schritt nochmals geprüft und die gewonnenen Ergebnisse bestätigt wurden. Im zweiten Schritt folgten weitere Recherchen der Fachreferentin, auf deren Grundlage drei Publikationen in das Scoping Review eingeschlossen werden konnten. Insgesamt umfasst der Datenkorpus des vorliegenden Beitrags somit $N = 20$ Publikationen. Aufgrund des Projektverlaufs wurde auf die Konsultation weiterer Expert*innen verzichtet.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der deskriptiven, numerischen Analyse berichtet, bevor sich die der qualitativen, thematischen Analysen entlang der ersten beiden Forschungsfragen anschließen.

3.1 Deskriptive, numerische Analyse

Der Hauptteil der identifizierten Publikationen ist in den vergangenen zehn Jahren erschienen. Von den insgesamt 20 eingeschlossenen Publikationen handelt es sich bei 13 Publikationen um (peer-reviewed) Artikel, bei drei um Beiträge in Sammelbänden, drei weitere stellen wissenschaftliche Expertisen dar und bei der letzten Arbeit handelt es sich um eine Dissertation. Insgesamt wurden nur vier Arbeiten gefunden, die vor 2010 – davon lediglich eine vor der Jahrtausendwende – erschienen sind. Es konnten sowohl quantitative und qualitative Studien als auch theoretisch-konzeptionelle Arbeiten identifiziert werden. Ein Überwiegen einzelner method(olog)ischer Zugänge, wie es in der Schulleitungsforschung meist aufzufinden ist (Krein, 2024), konnte nicht verzeichnet werden. Über alle Arbeiten hinweg zeigte sich zudem, dass diese Schulleitende als Zielgruppe benennen, eine genauere Explikation von „Schulleitung“ und damit auch der Zielgruppe meist jedoch nicht erfolgt, wie sich im Rahmen der thematischen Analysen gezeigt hat.

3.2 Thematische Analysen

3.2.1 Gelingensbedingungen von Schulleitungsfortbildungen

Bevor auf Gelingensbedingungen von Schulleitungsfortbildungen eingegangen werden kann, muss in Anbetracht der Begriffsbestimmungen „Schulleitung“ und „Fortbildung“ zunächst festgehalten werden, dass die zugrundeliegenden Verständnisse beider Konzepte meist nicht expliziert werden. Zwar bieten einzelne Arbeiten Definitionsansätze an (vgl. für „Schulleitung“: Göschl, 2013; Johannmeyer & Cramer, 2023; Tulowitzki et al., 2021a; für „Fortbildung“: Klein & Tulowitzki, 2020; Tulowitzki et al., 2021b), jedoch konnten differenzierte Verständnisse sowohl von Schulleitung und den damit befassten Personen als auch von Fortbildungen, wie bspw. in Form einer Unterscheidung von Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung (vgl. Weinberg, 1999), nicht identifiziert werden.

Hinsichtlich Gelingensbedingungen von Schulleitungsfortbildungen (vgl. Forschungsfrage 1), kann festgehalten werden, dass im Zuge der Analyse nur wenige empirisch abgesicherte Erkenntnisse gesichtet werden konnten. Stattdessen finden sich meist „nur“ verschiedene Empfehlungen für die Gestaltung und Umsetzung von Schulleitungsfortbildungen (z. T. basierend auf Forschungsergebnissen), die sich hinsichtlich der Ebenen (a) *Rahmenbedingungen von Fortbildungen*, (b) *konzeptionelle Aspekte*, (c) *inhaltliche Ausgestaltung*, (d) *methodische Ausgestaltung* sowie (e) *Merkmale von Teilnehmenden und Fortbildenden* bündeln lassen:

(a) Rahmenbedingungen von Fortbildungen

Zunächst stellt sich die Passung von Form und Umfang von Fortbildungsangeboten an die Ressourcen von Schulleitenden als höchst relevant dar, da (fehlende) zeitliche Ressourcen von Schulleitenden einer Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten entgegenstehen können (Kruse et al., 2022; Tulowitzki et al., 2021a, 2021b). In diesem Kontext wird die Bedeutung verschiedener Fortbildungsformate betont, einschließlich kurzer, niedrigschwelliger Einheiten sowie längerfristig angelegter Angebote (vgl. Tulowitzki et al., 2021a, S. 14). Zeitlich flexible Formate sowie Onlineangebote werden als besonders geeignet eingeschätzt, um eine hohe Teilnahme von Schulleitenden zu ermöglichen (vgl. Tulowitzki et al., 2021b, S. 44). Obgleich in der Literatur darauf hingewiesen wird, dass die Dauer von Fortbildungsangeboten von hoher Relevanz für deren Nachhaltigkeit ist (vgl. Johannmeyer & Cramer, 2023, S. 145 f.), muss festgehalten werden, dass sich eine „allgemeine, angemessene Fortbildungsdauer wissenschaftlich derzeit nicht sinnvoll festlegen [lässt]“ (Tulowitzki et al., 2021a, S. 6). Zuletzt muss angemerkt werden, dass „zusammenhangslose Fortbildungselemente ohne die Balance von Input-, Anwendungs- und Reflexionsphasen vor dem Hintergrund der Fortbildungsforschung als eingeschränkt wirksam einzuschätzen [sind]“ (Kruse et al., 2022, S. 499; vgl. auch Tulowitzki et al., 2021a).

(b) Konzeptionelle Aspekte

In Bezug auf konzeptionelle Aspekte wurde einerseits betont, dass die Berücksichtigung der individuellen Bedarfe und Voraussetzungen der Teilnehmenden, der Fokus auf eine

praxisnahe Ausrichtung der Fortbildung sowie die Schaffung von Anreizen entscheidend für die Teilnahme an Fortbildungen sind (Tulowitzki et al., 2021b; vgl. auch Huber, 2009, 2015). Dies wird dem Umstand gerecht, dass Schulleitende ihre eigenen Fortbildungen unabhängig von finanziellen Ressourcen planen und diese an ihren eigenen Bedürfnissen ausrichten (vgl. Böttcher et al., 2015, S. 210). Andererseits sollte die Schulleitungsprofessionalisierung als kontinuierlicher Prozess entlang des gesamten Berufszyklus gedacht werden, wodurch bei der Konzeption von Fortbildungen auch deren Zeitpunkt und Verbindlichkeit in Anbetracht der beruflichen Laufbahn von Schulleitenden berücksichtigt werden sollten (Huber, 2015; Johannmeyer & Cramer, 2023; Tulowitzki & Kruse, 2020). Zusätzlich sollten die bislang bestehende Fragmentierung der Fortbildungsangebote für Schulleitende sowie deren fehlende Kohärenz und empirische Überprüfung der Wirksamkeit bedacht werden (Johannmeyer & Cramer, 2023; Klein & Tulowitzki, 2020). Bedarfsanalysen sowie Evaluationen sollten in diesem Zuge genutzt werden, um die Passung von Angeboten an die Bedürfnisse von Schulleitenden sicherzustellen (vgl. Kruse et al., 2022, S. 499).

Die Anpassung von Professionalisierungsmaßnahmen an solche Bedarfe, die Vermeidung von Redundanzen und die Verbesserung der Übersichtlichkeit erfordere auch ein enges Zusammenspiel der an Fortbildungen beteiligten Akteur*innen (Klein & Tulowitzki, 2020; Kruse et al., 2022).

(c) Inhaltliche Ausgestaltung

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung bewerten Schulleitende Fortbildungen positiv, die „Blicke über den Tellerrand“ (Tulowitzki et al., 2023, S. 19) ermöglichen. Zudem werden aktuelle und zukunftsrelevante Themen von Schulleitenden geschätzt (vgl. Tulowitzki et al., 2023, S. 19). Als eine grundlegende Komponente erfolgreicher Fortbildungen nennen Schulleitende im Rahmen einer offenen Befragung weiterhin einen hohen Praxisbezug. Dieser kann beispielsweise durch konkrete Bezüge zum Berufsalltag von Schulleitenden geschaffen werden, die ihnen bei der Bewältigung von spezifischen Herausforderungen im Alltag und der Umsetzung der vermittelten Inhalte helfen (vgl. Tulowitzki et al., 2023, S. 18). Ebenso sollten Fortbildungen Anknüpfungspunkte zu bestehenden Kenntnissen und Konzepten der Teilnehmenden bieten, Möglichkeiten zum Ausprobieren des Erlernten in der Schule eröffnen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Führungspraxis unterstützen (Tulowitzki et al., 2021a, 2023). Empirische Erkenntnisse einer Interviewbefragung verweisen weiterhin auf Kritik an Fortbildungen, die sich an eine mögliche Theorielastigkeit richtet sowie auf das Fehlen differenzierender Ansätze, „um dem unterschiedlichen Vorwissen der Teilnehmer/innen Rechnung zu tragen“ (Göschl, 2013, S. 278).

(d) Methodische Ausgestaltung

Mit Bezug zur methodischen Ausgestaltung von Fortbildungen werden die Initiierung und Förderung von Vernetzung und Austausch, insbesondere mit anderen Schulleitenden, Lehrpersonen sowie (schulexternen) Expert*innen, als bedeutender Bestandteil betont (Göschl, 2013; Tulowitzki et al., 2021a; 2023; vgl. auch Diegelmann & Kraemer,

1987). Des Weiteren wird die Bedeutung einer strukturierten Lernumgebung hervorgehoben, die die Variation und Verknüpfung von Lerngelegenheiten sowie die Integration von Gruppenübungen, Coachings und Feedback einschließt (vgl. Tulowitzki et al., 2021a, S. 6). Ebenso wird eine beratende Begleitung von Schulleitenden im Zuge von Professionalisierungsmaßnahmen als besonders sinnvoll erachtet (Klein & Tulowitzki, 2020; Tulowitzki et al., 2021a). Darüber hinaus äußern Schulleitende den Wunsch nach handlungsorientierten Veranstaltungen mit klaren, praktischen Anleitungen (vgl. Tulowitzki et al., 2021a, S. 6). Kruse und Kolleg*innen (2022) schlagen zudem vor, dass Schulleitende selbst auch als Moderator*innen fungieren können (vgl. Kruse et al., 2022, S. 497). Kritisch gesehen wird der (inflationäre) Gebrauch von Methoden, die als zeitintensiv und von den Inhalten ablenkend empfunden werden (vgl. Göschl, 2013, S. 277 f.).

(e) Merkmale von Teilnehmenden und Fortbildenden

Weiterhin wurden *Merkmale von Schulleitenden* identifiziert, die als relevant erachtet werden. So wird der Erfolg von Fortbildungen von der Motivation, den Haltungen und Einstellungen der teilnehmenden Schulleitenden beeinflusst (vgl. Tulowitzki et al., 2021a, S. 6; vgl. auch Göschl, 2013). Eine innovationsförderliche Haltung, ein positives Mindset und eine Bereitschaft zur Veränderung werden dabei „sowohl als Gelingensbedingung als auch als Gegenstand der Professionalisierungsmaßnahmen benannt“ (Kruse et al., 2022, S. 499). Zudem konnten Hinweise identifiziert werden, die *Merkmale von Fortbildner*innen* fokussieren: Göschl (2013) berichtet, dass Fortbildner*innen theoretisch fundierten Input bieten und gleichzeitig in der Lage sein sollten, praktische Beispiele und Hinweise für die Umsetzung dieser zu präsentieren. Für das Auftreten der Fortbildner*innen wurden ein souveräner Umgang mit Kritik, das flexible Reagieren auf Unzufriedenheit, die gemeinsame Lösungsfindung und die Offenheit gegenüber Feedback unterstrichen (vgl. Göschl, 2013, S. 277). Tulowitzki und Kolleg*innen (2021a) betonen weiterhin die Bedeutung erfahrener Expert*innen bei der Planung und Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen für Schulleitende. Ihre Fachkenntnisse, Überzeugungen, Motivationsfähigkeit sowie pädagogisch-didaktischen Fertigkeiten werden dabei als wesentlich für den Erfolg der jeweiligen Maßnahmen angesehen.

3.2.2 Herangezogene Modelle und Konzepte

Hinsichtlich herangezogener Modelle und Konzepte für die Konzeption, Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Schulleitungsfortbildungen in Deutschland (vgl. Forschungsfrage 2) konnten *keine* für die Schulleitungsfortbildung eigenen Modelle identifiziert werden. Eine Vielzahl an Abhandlungen entbehrt gänzlich etwaiger theoretischer Referenzmodelle und -konzepte. Arbeiten, die Modelle resp. Konzepte anführen (z. B. Tulowitzki et al., 2021a), beziehen sich wiederum auf Erkenntnisse aus der schulbezogenen Fortbildungsforschung, welche insbesondere die Gestaltung von Lehrpersonenfortbildungen fokussieren, und akzentuieren damit die Fortbildung von Schulleitenden „als Sonderfall der Lehrerfortbildung“ (Göschl, 2013, S. 52; Huber & Kiegelmann, 2002).

3.3 Praxisbeispiele

Im Rahmen der systematischen Recherche konnten auch Publikationen zu Praxisbeispielen von Schulleitungsfortbildungen identifiziert werden (Bauhofer & Schmidt, 2005; Glade & Schön, 2019; Huber, 2015; Ilsemann, 2023; Ilsemann & Kretschmer, 2020; Meyer et al., 2020).⁵ Die Analyseergebnisse schließen dabei an die bisherigen Ausführungen an: Hinsichtlich der Verständnisse von „Schulleitung“ und „Fortbildung“ konnten wie zuvor keine differenzierten Konzeptverständnisse identifiziert werden; eher finden sich implizite Verweise, bspw. durch die Adressierung von Schulleitungsteams (Ilsemann, 2023; Meyer et al., 2020). Auf inhaltlicher Ebene betont Ilsemann (2023) ausgehend von den Ergebnissen einer wissenschaftlichen Begleitung, dass sich alle Angebote „[g]rundsätzlich [...] an erprobten und wissenschaftsbasierten Standards für qualifizierte Weiterbildung orientieren [sollten]“ (S. 111). Fortbildungsveranstaltungen sollten pädagogische Aspekte sowie Diskussionen und Handlungen zentrieren und die berufliche Weiterentwicklung und Reflexion von Schulleitenden fördern (Glade & Schön, 2019; Ilsemann, 2023). Die Integration von praxisorientierten Theorien und wissenschaftsbasierter Schulentwicklung sowie eine kontinuierliche Begleitung im Schulalltag scheinen dabei einen wirksamen Transfer der erlernten Fähigkeiten zu ermöglichen (Bauhofer & Schmidt, 2005; Ilsemann, 2023; Ilsemann & Kretschmer, 2020). Des Weiteren wird der Berücksichtigung von subjektiven und individuellen Bedingungen der Teilnehmenden sowie deren Fortbildungswünschen eine zentrale Rolle beigemessen (Bauhofer & Schmidt, 2005; Ilsemann, 2023; Ilsemann & Kretschmer, 2020; Meyer et al., 2020). Bewährt habe sich zudem die Teilnahme an Fortbildungen von Schulleitungsteams und eine Implementierung (schulformübergreifender) professioneller Lerngemeinschaften (Bauhofer & Schmidt, 2005; Glade & Schön, 2019; Ilsemann, 2023). Als wesentliche Gelingensbedingungen wird außerdem auf die Kompetenz der Dozierenden, die Glaubwürdigkeit der eingeladenen Expert*innen sowie einen abwechslungsreichen Methodenmix hingewiesen (vgl. Ilsemann, 2023, S. 110). Zudem erfordere eine nachhaltige Implementierung umfassende Feedbacksysteme, einen systematischen Erfahrungsaustausch, regelmäßige Evaluationsprozesse und die Anpassung von Schulstrukturen, um Überlastung zu vermeiden (Ilsemann, 2023; Ilsemann & Kretschmer, 2020). Einzelne, kurzzeitige Fortbildungsangebote sollten zuletzt in eine für das jeweilige Bundesland geltende Professionalisierungsstrategie für Schulleitende eingebettet werden (vgl. Ilsemann, 2023, S. 108).

4 Diskussion und Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass zwar Empfehlungen für die Konzeption und Gestaltung von Schulleitungsfortbildungen identifiziert werden konnten, viele dieser Empfehlungen jedoch einer empirischen Fundierung oder Überprüfung entbehren. Empirisch abgesicherte Aussagen zu Gelingensbedingungen von Schulleitungsfortbildungen können auf Basis der vorgestellten Ergebnisse folglich nur bedingt getroffen werden. Diese mangelnde empirische Fundierung wirft dabei nicht nur Fragen nach der Effektivität und Wirksamkeit der aufgeführten Empfehlungen auf, sondern verdeutlicht nochmals

5 Fünf der sechs Abhandlungen wurden in den Jahren 2019–2023 publiziert, lediglich eine stammt aus dem Jahr 2005. Für eine Beschreibung der einzelnen Angebote sei auf die jeweiligen Referenzen verwiesen.

den Mangel an umfassenden, systematischen Studien zum Themengebiet. Ebenso muss kritisch angemerkt werden, dass die Mehrzahl der eingeschlossenen Arbeiten von denselben Autor*innen (in Kooperation mit wechselnden Ko-Autor*innen) verfasst wurde, wodurch eine Dominanz einzelner Personen im Diskurs konstatiert werden kann. Ebenso scheinen kaum differenzierte Verständnisse, sowohl von der Zielgruppe als auch deren Professionalisierung an sich, vorzuliegen. Es mangelt folglich an Diversität hinsichtlich Perspektiven und Forschungszugängen, was als Folie bei der Rezeption der Ergebnisse mitgeführt werden sollte.

Schaut man auf die identifizierten Gelingensbedingungen, so wird deutlich, dass sich diese an grundlegenden erwachsenenpädagogischen Prinzipien orientieren: Betont werden eine Teilnehmenden-, Erfahrungs- und Handlungsorientierung mit einem Utilitarismusanspruch sowie der Wunsch nach Methodenvielfalt und zeitlich flexiblen Angeboten (vergleichend hierzu: Faber, 1983, S. 29). Nur in Ansätzen findet sich die Perspektive, Schulleitungsprofessionalisierung als berufsbiografisches Entwicklungsprojekt zu deuten, wonach deren Fokus nicht alleinig utilitaristisch sein kann. Dies macht wiederum eine entsprechende Konzeption notwendig: Im Sinne einer „lernenden Aneignung“ (Kade et al., 2007, S. 63) werden unterschiedliche Aneignungspraktiken und -situationen einerseits sowie explizite und implizite Angebote andererseits relevant. Ebenso scheinen bildungs- und reflexionsorientierte Formate ebenso wichtig zu sein wie gemeinschaftsbasierte Angebote (Kansteiner et al., 2023). Diese Vielfalt an geforderten gestalterischen Elementen unterstreicht die Komplexität und die individuellen Bedürfnisse, die mit der Professionalisierung von Schulleitenden einhergehen. Zuletzt sollten Erkenntnisse aus dem Bereich des Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsmanagements eingebunden werden, da diese einerseits dazu beitragen könnten, Fortbildungsprogramme auch in Abhängigkeit struktureller Gegebenheiten von Schule und organisatorischer Aspekte der Schulleitungstätigkeit zu entwickeln. Andererseits könnten diese Programme pädagogische und managementorientierte Perspektiven vereinen und damit zu einer ganzheitlicheren und praxisnäheren Professionalisierung von Schulleitenden beitragen.

Limitierend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass – obgleich mit dem durchgeführten Scoping Review ein systematisches Vorgehen verfolgt wurde – der Beitrag keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. So kann es sein, dass (vor allem ältere) Beiträge aufgrund einer von den Suchbegriffen abweichenden Verschlagwortung im Rahmen der Recherchen nicht identifiziert werden konnten.

Zusammenfassend unterstreichen die vorgestellten Ergebnisse bekannte Desiderate und zeigen den bestehenden Forschungsbedarf für Schulleitungsfortbildungen in Deutschland systematisch auf. Um diesen Bedarfen produktiv zu begegnen, erscheint es für zukünftige Forschungsarbeiten zuletzt zum einen gewinnbringend, den internationalen Forschungsstand (z. B. Bush, 2018) mit einzubeziehen. Zum anderen sollte die hohe Relevanz von Fortbildner*innen zukünftig forschungsseitig mehr Beachtung finden, da auch hier erhebliche Forschungsbedarfe bestehen.

Literatur und Internetquellen

Referenzen mit einem Sternchen sind Teil des berichteten Datenkorpus.

- *Bauhofer, W., & Schmidt, T. (2005). Kollegiale Beratung als praxisorientierte Fortbildung für die Schulleitung. Eine Kooperation der ALP in Dillingen/Donau und der Universität Augsburg. *Pädagogische Führung*, 16 (3), 132–135.
- *Böttcher, W., Wiesweg, J., & Weitalla, E. (2015). Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 204–232). Beltz Juventa.
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF-Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. DIPF. https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/projekt-sharp-pdf/a_Brauckmann_AbschlussstagungKurzvortrag.pdf
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32 (6), 66–71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- *Diegelmann, E., & Kraemer, H.-W. (1987). Professionalisierungsmassnahmen für Schulleiter. *Schulmanagement*, 18 (4), 23–28.
- Faber, W. (1983). *Lehrerfortbildung als Erwachsenenbildung – Andragogische Aspekte und didaktische Perspektiven*. Seminar für Lehrerfortbildung an der Akademie für Lehrerfortbildung, 26.–30. Juli 1982, Dillingen. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/27929>
- Gerick, J., Kieseler, J., Herrmann, D., & Eickelmann, B. (2024). Schulleitungen als Promotoren: Unterstützung digitalisierungsbezogener Schulentwicklungsprozesse durch Schulleitungen und deren Wahrnehmung durch Lehrpersonen. *MedienPädagogik*, 175–194. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2024.04.17.X>
- *Glade, E., & Schön, M. (2019). Reflexive Professionalisierung von Schulleitungshandeln. Emotionale und soziale Kompetenzen als Basis des Digital Leadership. *MedienPädagogik*, 36, 18–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/36/2019.11.10.X>
- *Göschl, S. (2013). *Schulleitungsfortbildung und schulische Innovation. Wie kann die Haltung zu einer Innovation bei Führungskräften gemessen werden und wie verändert sie sich durch Fortbildung?* [Dissertation]. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/7781/1/Diss_Schulleitungsfortbildung_und_schulische_Innovation_ULB_korr.pdf
- *Huber, S. G. (2009). Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Lehren & Lernen*, 35 (8), 12–21.
- *Huber, S. G. (2015). Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick über aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 96–112). Beltz Juventa.
- *Huber, S. G., & Kiegelmann, M. (2002). How Do School Principals Acquire Leadership Skills? *Paper presented at the 110th Annual Convention of the American Psychological Association, Division 15, symposium on Learning and Teaching Beyond the Curriculum*. APA.
- *Huber, S. G., & Schneider, N. (2021). Professionalisierung von Schulleitung und Schulaufsicht. Qualifizierungsprogramme im Überblick. *b:sl-Beruf: Schulleitung*, 01/2021, 9–12.
- *Ilsemann, C. von (2023). Schulleitungen professionalisieren – Gelingensbedingungen lernwirksamer Fortbildung für Führungskräfte. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 108–112). Beltz.

- *Ilsemann, C. von, & Kretschmer, W. (2020). Wirksame Qualifizierung von Schulleitungen. Erfahrungen aus der Werkstatt „Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (3), 317–323. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.07>
- *Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). Fortbildung von Schulleitungen in der Biografie. Programm-analyse zur Qualifizierung schulischer Führungspersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (1), 136–150. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.1.2023.10061>
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Kohlhammer.
- Kansteiner, K., Schmid, S., & Welther, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/PAED2411034>
- Klein, E. D., Richter, D., & van Ackeren, I. (2020). Editorial zum Schwerpunktthema: Schulleitungsfortbildung – Stand und Desiderate. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (3), 253–256. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.01>
- *Klein, E. D., & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (3), 257–276. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.02>
- Krein, U. (2024). *Schulleitung und Digitalisierung. Bedingungen und Herausforderungen für das Handeln von Schulleitenden*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839470923>
- Krein, U. & Schiefner-Rohs, M. (2022). Schulleitungsfortbildung in einer digital durchdrungenen Gesellschaft – Ein explorativer Blick auf Angebote und Inhalte. In J. Hugo, R. Fehrmann, S. Ud-Din, & J. Scharfenberg (Hrsg.), *Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung: Perspektiven zwischen Wissenschaft, Praxis und Recht* (Gemeinsam Schule gestalten, Bd. 4, S. 221–232). Waxmann.
- Krüger, M. (2020). Bildungs- und Schulmanagement-Studiengänge in Deutschland. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (3), 310–316. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.06>
- *Kruse, C., Grigoleit, E., & Tulowitzki, P. (2022). Perspektiven der Landesinstitute zur Steuerung digitalisierungsbezogener Professionalisierung von Schulleitungen zwischen Erwartung und Unterstützung: „Aber wenn er nicht ‚Piep‘ sagt, dann kommen wir nicht.“. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 53, 491–502. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00656-3>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O’Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- *Meyer, A., Richter, E., Gronostaj, A., & Richter D. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“. Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (3), 277–295. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.03>
- 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 (2), 23–44.
- Rosenbusch H. S., & Huber, S. G. (2002). Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 111–127). VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01338-9_8
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie?* (SHIP Working Paper Reihe, No. 03). Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- *Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., Kruse, C., & Gerick, J. (2021a). *Schulleitungen und digitale Schulentwicklung. Impulse zur Stärkung von Professionalisierungsangeboten*. FBD Impuls-

- papier. <https://expedition.forumbd.de/wp-content/uploads/2021/11/ExpeditionBD-Material-Impulspapier-Schulleitungen-und-digitale-Schulentwicklung.pdf>
- *Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Lüthi, A. (2021b). *Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Wübben Stiftung. <https://irf.fhnw.ch/server/api/core/bitstreams/83ef6aa4-5a1c-453b-802e-a2f1d60d1395/content>
- *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>
- *Tulowitzki, P., & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-042>
- *Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C., & Groß Ophoff, J. (2023). *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022*. Wübben Stiftung Bildung. <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2023/06/WST-23-003-KURZBERICHT-SCHULLEITUNGSMONITOR.pdf>
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. DIE. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf

Ulrike Krein, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

E-Mail: ulrike.krein@uni-mainz.de

Korrespondenzadresse: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz

ORCID: 0000-0002-2457-6990

Julia Denzer, B. Ed., Wissenschaftliche Hilfskraft, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.

E-Mail: denzer@rptu.de

Mandy Schiefner-Rohs, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

E-Mail: mandy.rohs@rptu.de

ORCID: 0000-0002-6466-4709

Korrespondenzadresse: Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Erwin-Schrödinger-Straße 57, 67663 Kaiserslautern