

LEADERSHIP IN DER BERUFSBILDUNG

Eine Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen

**Dissertation zur Erlangung des
akademischen Grades eines Doktors
der Wirtschaftswissenschaften
(Dr. rer. pol.)**

vorgelegt von
Serge Imboden

an der Universität Konstanz
Sektion Politik – Recht – Wirtschaft
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Mai 2017

1. Referent/Referentin: Prof. Dr. Stephan Schumann
2. Referent/Referentin: Prof. Dr. Sabine Hochholdinger
3. Referent/Referentin: Prof. Dr. Florian Kunze

Für Anita – in Liebe

Abstract

Gegenwärtig existieren weder national noch international standardisierte Aus- und Weiterbildungskonzepte für Schulleitende, deren Effekte in Bezug auf das Leitungshandeln empirisch abgesichert sind. Gleichzeitig erweist sich die Forschungslage zur Wirksamkeit solcher Qualifikationsprogramme als äußerst defizitär. In Anbetracht dieser Situation sowie angesichts der Erkenntnis, dass die Schulleitenden indirekt auch einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg von Lernenden besitzen, wird in der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, die Wirksamkeit eines Führungskräftetrainings auf das Leitungshandeln und das berufliche Selbstverständnis von Schulleitenden zu prüfen. Mithilfe einer quasi-experimentellen Studie mit Experimental- und Kontrollgruppendesign wird hierbei untersucht, welchen Effekt eine solche Maßnahme auf das praktische Schulleitungshandeln hat. Ausgehend von einem hierfür entwickelten theoretischen Übersichtsmodell der effektiven Führung wurde mit Schulleitenden von 40 beruflichen Schulen in der Schweiz im Zeitraum von 2014 bis 2016 eine Serie von Führungskräfteworkshops mit kombinierten Coachings durchgeführt, die jeweils von einer längsschnittlich angelegten Erhebung mit Pre-, Post- und Follow-up-Befragung begleitet wurde. Insgesamt nahmen 173 Mitglieder der Schulleitung und 2 044 Lehrpersonen an dieser Studie teil. Neben allgemeinen deskriptiven Ergebnissen wie beispielsweise Führungsverhalten, Arbeitsbelastung, Zufriedenheit oder Perspektivenvergleiche zwischen Lehr- und Führungspersonen liefern die Befunde eine Reihe von Hinweisen hinsichtlich der Wirksamkeit des durchgeführten Führungskräftetrainings, sodass die differenzierte Auswertung der Teilnehmerdaten bei längsschnittlicher Betrachtung schwache bis mittelstarke positive Effekte in Bezug auf ausgewählte leitungsrelevante Variablen zeigt.

Schlüsselwörter: Leadership, Management, Schulleitung, Aus- und Weiterbildung, Führungskräfteentwicklung, Coaching

At present, there are no nationally or internationally standardized basic and advanced training concepts for school directors the effects of which on management behavior have been empirically validated. At the same time, the state of research on the effectiveness of such qualification programs has proven to be extremely deficient. In light of this situation, as well as in light of the realization that school directors also have an indirect effect on the learning success of students, the objective of this paper is to examine the effectiveness of management training on the management behavior and the professional self-image of school directors. With the aid of a quasi-experimental study organized to include experimental and control groups, this paper examines the effects such measures have on the practical behavior of school directors. Using a theoretical overview model for effective management developed for this purpose, a series of management workshops with combined coaching sessions was conducted with school directors from 40 professional schools in Switzerland between 2014 - 2016, each of which was accompanied by a longitudinally-based record of pre-, post- and follow-up surveys. In total, 173 school directors and 2 044 teachers participated in the study. In addition to generally descriptive results, for example management behavior, workload, satisfaction or a comparison of perspectives between teachers and directors, the results yield a number of indicators related to the effectiveness of the completed management trainings such that a differentiated analysis of participant data indicates a weak to moderately positive effect in relation to the selected management-related variables on the basis of a longitudinal examination.

Key words: Leadership, Management, School Management, Basic and Advanced Training, Management Development, Coaching

Inhalt

Abstract.....	I
1 Einleitung und Problemstellung	1
2 Bildungssystem Schweiz	4
2.1 DIE BERUFSBILDUNG IN DER SCHWEIZ	6
2.2 LEHRERBILDUNG	8
2.3 QUALIFIZIERUNG UND PROFESSIONALISIERUNG VON SCHWEIZER SCHULLEITENDEN	9
3 Führung – definitorische Grundlagen	11
3.1 FÜHRUNG, MANAGEMENT UND LEADERSHIP	11
3.2 TRANSAKTIONALE FÜHRUNG	12
3.3 TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG	13
3.4 PASSIVES LEADERSHIP	18
3.5 DAS FULL-RANGE-LEADERSHIP-MODELL VON BASS UND AVOLIO	18
3.6 DISTRIBUTIVE FÜHRUNG	23
3.7 INSTRUCTIONAL LEADERSHIP UND LEADERSHIP FOR LEARNING	23
4 Schulleitungshandeln – Hintergrund und Forschungsstand.....	26
4.1 WIRKSAMKEIT DES SCHULLEITUNGSHANDELNS.....	32
4.2 WIRKSAMKEIT DER AUS- UND WEITERBILDUNG VON SCHULLEITENDEN	52
4.3 PROBLEME UND GRENZEN DER FÜHRUNG TEILAUTONOMER SCHULEN	62
4.3.1 <i>Bildungseinrichtungen als Expertenorganisationen</i>	<i>63</i>
4.3.2 <i>Institutionelle Struktur und Mitwirkungsmöglichkeit der Lehrkräfte.....</i>	<i>64</i>
4.3.3 <i>Bereitschaft der Lehrkräfte zur Mitarbeit</i>	<i>65</i>
4.3.4 <i>Bereitschaft der Führungskräfte zur Delegation.....</i>	<i>66</i>
4.3.5 <i>Berufliches Selbstverständnis von Schulleitungspersonen</i>	<i>67</i>
5 Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung.....	69
5.1 EXTERNE UND INTERNE EINFLUSSFAKTOREN	71
5.2 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE	76
5.3 MOTIVE, ANREIZ, VOLITION UND MOTIVATION.....	82
5.4 MOTIVIERTES HANDELN	86
5.5 FÜHRUNGSVERHALTEN	92
5.6 FÜHRUNGSTRUMENTE	95
5.7 FÜHRUNGSKOMPETENZEN	98
6 Fragestellungen	101
7 Aufbau und Methodik	102
7.1 AUFBAU DES LEADERSHIP PROGRAMMS	102
7.1.1 <i>Zugrundeliegender Führungsprozess</i>	<i>103</i>
7.1.2 <i>Die Workshops</i>	<i>105</i>
7.1.3 <i>Die Führungcoachings</i>	<i>107</i>
7.2 ERHEBUNGSTRUMENTE	110
7.3 STICHPROBE UND UNTERSUCHUNGSDESIGN	115
7.3.1 <i>Gesamtstichprobe</i>	<i>115</i>
7.3.2 <i>Längsschnittstichprobe (gematched).....</i>	<i>116</i>
7.3.3 <i>Allgemeine Charakteristiken der Probanden</i>	<i>117</i>

7.4	UMGANG MIT FEHLENDEN WERTEN	122
7.5	AUSWERTUNGSVERFAHREN	123
8	Ergebnisse	126
8.1	SCHULLEITUNGSHANDELN AN SCHWEIZER BERUFLICHEN SCHULEN	126
8.1.1	<i>Deskriptive Befunde</i>	<i>126</i>
8.1.2	<i>Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen</i>	<i>130</i>
8.2	ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN SCHULLEITUNGSHANDELN UND HANDELN DER LEHRPERSONEN	135
8.2.1	<i>Korrelationen zwischen Leitungshandeln und Führungsverhalten der Schulleitung</i>	<i>136</i>
8.2.2	<i>Korrelationen zwischen Leitungshandeln und Lehrerverhalten</i>	<i>140</i>
8.3	EVALUATION DES TREATMENTS DURCH DIE TEILNEHMENDEN	143
8.3.1	<i>Kurzevaluation durch die Teilnehmenden</i>	<i>143</i>
8.3.2	<i>Gesamtevaluation durch die Teilnehmenden</i>	<i>147</i>
8.4	EFFEKTE DER FÜHRUNGSKRÄFTEWORKSHOPS UND -COACHINGS	149
8.5	EFFEKTE AUF DAS LEITUNGSHANDELN	151
8.5.1	<i>Effekte auf das berufliche Selbstverständnis der Schulleitenden</i>	<i>160</i>
8.5.2	<i>Entwicklungen im Zeitverlauf aus Perspektive der Lehrpersonen</i>	<i>163</i>
8.5.3	<i>Entwicklungen im Zeitverlauf aus Perspektive der Schulleitenden</i>	<i>166</i>
9	Diskussion der Befunde und Schlussbetrachtung	169
9.1	THEORETISCHES ÜBERSICHTSMODELL DER RICHTIGEN UND GUTEN FÜHRUNG	169
9.2	EVALUATION DES TREATMENTS DURCH DIE TEILNEHMENDEN	174
9.3	EFFEKTE DES TREATMENTS AUF DAS LEITUNGSHANDELN	176
9.4	KRITISCHE REFLEXION UND WISSENSCHAFTLICHE IMPLIKATIONEN	181
9.5	BILANZIERENDE SCHLUSSBETRACHTUNG	184
10	Abkürzungsverzeichnis	187
11	Abbildungsverzeichnis	188
12	Tabellenverzeichnis	191
13	Literaturverzeichnis	193
14	Anhang	217
	ANHANG 1: EFFEKTE DER SCHULFÜHRUNG AUF ACHT SPEZIFISCHE VARIABLEN	218
	ANHANG 2: ÜBERSICHT FÜHRUNGSPROZESS	219
	ANHANG 3: ÜBERSICHT DES COACHINGPROZESSES	220
	ANHANG 4: ÜBERSICHT DER STRATEGIEN, MAßNAHMEN UND PROJEKTE (AUSZUG AUS DEM FÜHRUNGSCOCKPIT)	221
	ANHANG 5: BIVARIATE KORRELATIONEN SCHULLEITENDE MESSZEITPUNKT 1 (LÄNGSSCHNITTSTICHPROBE)	222
	ANHANG 6: BIVARIATE KORRELATIONEN SCHULLEITENDE MESSZEITPUNKT 1 (GESAMTSTICHPROBE)	234
	ANHANG 7: ENTWICKLUNGEN DER MITTELWERTE DES LEITUNGSHANDELNS IM ZEITVERLAUF AUS DER PERSPEKTIVE DER LEHRPERSONEN (GESAMTSTICHPROBE)	246
	ANHANG 8: ENTWICKLUNGEN DER MITTELWERTE DES LEITUNGSHANDELNS IM ZEITVERLAUF AUS DER PERSPEKTIVE DER LEHRPERSONEN (LÄNGSSCHNITTSTICHPROBE)	247
	ANHANG 9: VIER-EBENEN-MODELL NACH KIRKPATRICK	248
	ANHANG 10: FOLGENDE ANHÄNGE BEFINDEN SICH ELEKTRONISCH AUF DER MITGELIEFERTEN CD	249

1 Einleitung und Problemstellung

Schulen im 21. Jahrhundert brauchen starke Führungskräfte, überzeugte Lehrer und innovative Konzepte (Schleicher, 2015). Diese Forderung ist keineswegs neu. Bereits vor der letzten Jahrtausendwende war eine zunehmende Fokussierung auf die Qualität der Einzelschule und der für sie verantwortlichen Schulleitungen zu beobachten (Pashiardis, 2014; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Riedel, 1998). Stärker noch als in anderen deutschsprachigen Ländern wird diese Überzeugung in der Schweiz gelebt, nicht zuletzt aufgrund ihres stark föderalistischen Schulsystems. Diese Entwicklung wird von einer Verwaltungsreform begleitet, deren Ziel das sogenannte „New Public Management“ darstellt (Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Buschor, 2003; Fend, 2011; Rhyn, 1998; Stemmer Obrist, 2012). Damit einhergehend gewinnt auch die Professionalisierung und Qualifizierung von Schulleitenden zunehmend an Bedeutung (Dubs, 2007). Hintergrund dieser Entwicklung ist die Suche nach Organisationsformen, die einen Paradigmenwechsel weg von der verwalteten Schule hin zu einer geleiteten Schule ermöglichen (ebd.). Mit der hierdurch gewonnenen Teilautonomie soll es den Schulen gelingen, sich bedarfsgerecht an die vielschichtigen gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen. Beispiele solcher Bewegungen sind u. a. die mit der Globalisierung einhergehende Veränderung von Lebensrealitäten, der demografische Wandel, internationale Migrationsbewegungen, sich wandelnde Sozial- und Familienstrukturen sowie der rapide Zuwachs an Informations- und Kommunikationstechnologien (Huber, 2008; Johansson & Bredeson, 2011; Bill Mulford, 2003; Pashiardis, 2014; Pashiardis & Brauckmann, S., 2011; Riedel, 1998; Stemmer Obrist, 2012; Wissinger, 2002). Gleichzeitig haben internationale Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA dafür gesorgt, dass Schulen stärker am Qualifikationsergebnis ihrer Lernenden gemessen werden und damit den schulischen Veränderungsdruck weiter verstärken (Harazd, Gieske & Gerick, 2011; Johansson & Bredeson, 2011; Lauer, 2013; Pashiardis, 2014; Tulowitzki, 2013; Williams, 2016; Wissinger, 2014). Die Einzelschule erhält durch die zu beobachtenden Autonomiebestrebungen mehr Kompetenzen, um Lerninhalte, Personal und Finanzen zu planen und sich strategisch besser zu positionieren (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Wissinger, 2014). In diesem Zusammenhang herrscht ein breiter fachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Konsens darüber, dass die Schulleitung aufgrund ihrer besonderen Position von zentraler Bedeutung für den Erfolg der Schulentwicklung ist (Bonsen et al., 2002; Brüsemeister, 2003; Dubs, 2006; Warwas, 2012c; Wissinger, 2007). Somit wandeln sich die Aufgaben der Schulleitungspersonen „[...] von einer verengten Verwaltungs- und Kontrollfunktion hin zu einer schulischen Wandel ermöglichenden Management- und Führungsfunktion [...]“ (Wissinger, 2014, S. 146). Dies hat nicht nur einen Perspektivenwechsel im beruflichen Selbstverständnis sondern auch eine Neuausrichtung der im Rahmen der beruflichen Sozialisation als Lehrperson¹ gewonnenen Denk- und Handlungsmuster zur Folge (Bonsen et al., 2002). Die Konsequenz ist eine Doppelrolle als Lehrperson und Schulleiter, die je nach Größe der Institution vorwiegend aus Verwaltungs-, Management- oder pädagogischen Aufgaben besteht (Rahm &

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Studie auf eine Unterscheidung zwischen männlicher und weiblicher Form verzichtet. Alle Personenbezeichnungen gelten uneingeschränkt für beiderlei Geschlecht.

Schröck, 2008). Mit der Einführung der Schulleitungen hat sich zudem die gesamte Steuerungslogik in der Schule verändert, was wiederum ein hohes Konfliktpotenzial birgt (Huber, 2015). Die länderübergreifende Studie (Deutschland, Österreich, Schweiz) vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) zeigt, dass von den 5 400 befragten Schulleitenden ein Sechstel von Burnout bedroht sind (Huber, Wolfram & Kilic, 2013). Trotz eines Mangels an empirischen Befunden folgen die Entscheidungsträger der im englischsprachigen Raum unter dem Begriff „School-based Management“ (Bonsen, 2010, S. 281) vertretenen Auslegung, ein Zuwachs an schulischer Selbstständigkeit ginge langfristig mit einer Leistungssteigerung der Lernenden einher (Herbert Altrichter & Rürup, 2010; Bonsen, 2010). In der Schweiz wird diese Überzeugung stärker als in den übrigen deutschsprachigen Ländern gelebt, was nicht zuletzt an der relativ früh einsetzenden Diskussion zum New Public Management in Verwaltungsorganisationen und der damit einhergehenden bildungspolitischen Priorisierung in einigen großen Kantonen liegt (Bodor-Hurni & Ritz, 2006). Diesem Ansatz entsprechend werden Schulen nicht länger wie staatliche Institutionen, sondern vielmehr wie Dienstleistungsunternehmen geführt, die sich von Führungs- und Managementmethoden aus der Privatwirtschaft inspirieren lassen, um ihr Handeln auf die Bedürfnisse ihrer Anspruchsgruppen (z. B. Eltern, Schüler, Mitarbeitende, etc.) auszurichten (Stemmer Obrist, 2012). Vor dem Hintergrund dieser erweiterten Eigenständigkeit und stärkeren Eigenverantwortung der Einzelschule gewinnt die kontinuierliche Professionalisierung von Schulleitenden zunehmend an Bedeutung (Huber, 2013).

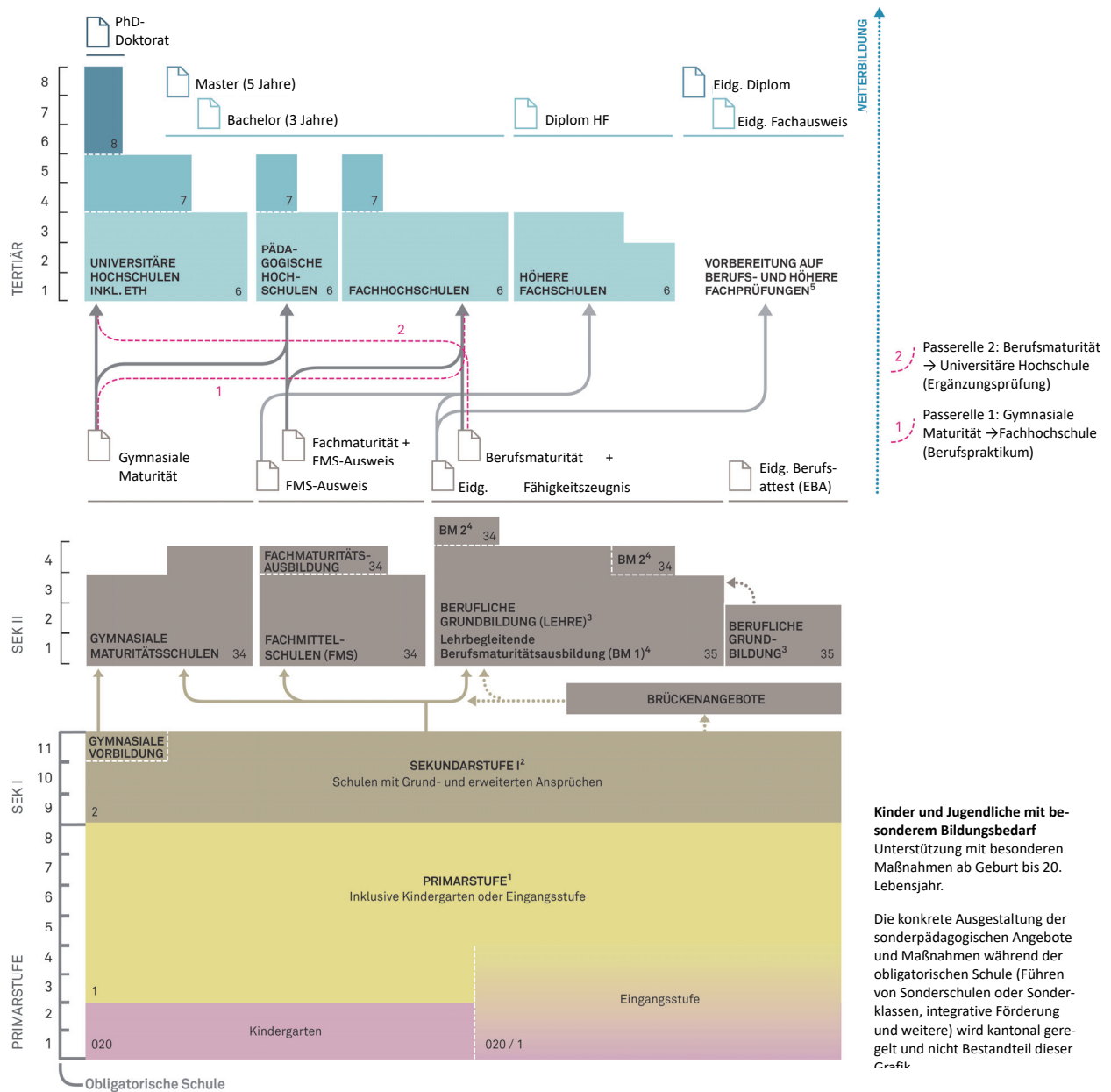
Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich unweigerlich die Frage, ob und auf welche Weise Schulleitende überhaupt auf ihre Schulen einwirken können. Obwohl die Schulleitung im deutschsprachigen Raum als Forschungsgegenstand lange Zeit vernachlässigt wurde (Wissinger, 2014), besteht heute sowohl national als auch international Konsens darüber, dass Schulleitende einen Unterschied machen können: „Effective education leadership makes a difference in improving learning“ (Leithwood et al., 2004, S. 1; Dubs, 2016; Hallinger & Huber, 2012). Verschiedene Studien (z. B. Philip Hallinger & Heck, 1996a; V. M. Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Sammons, Gu, Day & Ko, 2011; H. Silins & Mulford, 2004) zeigen positive, wenn auch meist indirekte Effekte der Schulleitung auf die Lernleistungen der Lernenden. Neben dem pädagogischen Personal wird die Führung der Schule somit zu einem wesentlichen Erfolgsfaktor schulischer Qualität (Dubs, 2016; Wissinger, 2014), indem ihr Leitungshandeln als eine Art Katalysator für die Entfaltung der bereits in der Institution vorhandenen Potenziale wirkt (Leithwood et al., 2008). Damit einhergehend ist auch ein qualitativer Fortschritt in Bezug auf das zugrunde liegende Forschungsdesign zu beobachten. Hallinger und Heck (1998) stellen fest, dass im Laufe der Zeit ein tendenzieller Wandel von einfachen Wirkungsmodellen in Richtung komplexerer Modelle zu beobachten ist. Studien aus den Jahren vor 1980 gehen überwiegend von einer direkten Kausalbeziehung aus und vernachlässigen damit die Wirkung sonstiger schulinterner und -externer Variablen auf das Schulleitungshandeln und die Lernleistungen der Lernenden. Durch hinreichende Berücksichtigung vorgelagerter Einflussfaktoren wurde hierbei ein wichtiger Schritt in der Weiterentwicklung direkter Wirkungsmodelle gemacht (Hallinger & Heck, 1996a). Es entstanden umfassendere konzeptionelle Ansätze mit vermittelter und reziproker Wirkung der Schulleitung. Die durch diese neuen Untersuchungsdesigns stärker kongruent werdenden Ergebnisse lenkten wiederum den internationalen Fokus von Forschung und Politik auf die bis dato nicht systematisch untersuchte professionelle Qualifizierung der Berufsgruppe der Schulleitenden (Baxter & Thessin Jennifer,

2014; Dubs, 2016; McCulla, 2009; Rosenbusch & Warwas, 2007; Stemmer Obrist, 2014). Angesichts der Tatsache, dass der Forschungsstand zur Effektivität von Führungskräfte trainings bislang eher unbefriedigend ist, rückte die Frage in den Mittelpunkt, wie geeignete Aus- und Weiterbildungsprogramme konzipiert werden müssen, damit Schulleitende angemessen auf die sich verändernden Tätigkeitsbereiche und die damit einhergehende Veränderung ihres Rollenbilds vorbereitet werden können (Huber, 2011).

Vor diesem Hintergrund setzt sich vorliegende Arbeit zum Ziel, auf Basis einer Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen von Schulleitenden Effekte von Führungskräfteworkshops mit kombinierten Coachings auf das berufliche Selbstverständnis und Leitungshandeln der Schulleitenden an Schweizer beruflichen Schulen zu erforschen. Mit Blick auf die Schweizer Bildungslandschaft soll hierdurch ein wichtiger Beitrag zu der wiederholt in der Fachliteratur geforderten kritischen Betrachtung in Bezug auf die Wirksamkeit von Führungskräfteentwicklungsprogrammen geleistet werden (Kaser & Halbert, 2009; Radinger, 2014; Williams, 2016). Diesem Ziel folgend wurde eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie auf Basis eines Zweigruppenplans mit Interventions- und Kontrollgruppe sowie mit Pre-, Post- und Follow-up-Erhebung entworfen, die somit dem vielfach artikulierten Bedarf an aufwendigeren Methoden gerecht zu werden versucht. Angesichts einer kaum zu überschauenden Wirksamkeitsforschung in Bezug auf das Schulleitungshandeln (Bonsen, 2010) und die Schulautonomiebestrebungen der Schweizer Bildungspolitik und -verwaltung sollen zunächst die aktuelle Forschungslage hinsichtlich des Einflusses der Schulleitung auf die Schulqualität und die Leistung der Lernenden sowie der internationale Stand der Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleitenden dargestellt werden. Auf dieser Basis wird ein theoriegestütztes Übersichtsmodell effektiver und effizienter Führung entwickelt und die der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegten forschungsleitenden Fragen werden erläutert. Der Beschreibung des methodischen Vorgehens folgt eine detaillierte Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Kritische Aspekte und methodische Limitationen werden im Rahmen einer Reflexion diskutiert. Abschließend werden die zentralen Befunde nochmals zusammengefasst und mögliche Implikationen für die Schulleitung erörtert, sodann wird ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate gegeben.

2 Bildungssystem Schweiz

In der Schweiz ist das Bildungswesen von der obligatorischen Schule bis zur Tertiärstufe (Hochschulen und höhere Berufsbildung) eine Aufgabe des Staates, wobei die Verantwortung für das Bildungswesen hauptsächlich den föderalistisch organisierten 26 Kantonen obliegt.



© EDK CDIP CDEP CDPE, November 2015

ISCED | International Standard Classification of Education 2011

- ISCED 8
- ISCED 7
- ISCED 6
- ISCED 4
- ISCED 34 + 35
- ISCED 2
- ISCED 1
- ISCED 020

¹ Zwei Jahre Kindergarten resp. die beiden ersten Jahre einer Eingangsstufe: in der Mehrheit der Kantone ins Obligatorium eingebunden

² Sekundarstufe I: Kanton Tessin mit vierjähriger scuola media (gemäss Ausnahmebestimmung in Art. 6 HarmoS-Konkordat)

³ Berufliche Grundbildung (Lehre): Ausbildung im Lehrbetrieb + Unterricht an Berufsfachschulen + Besuch überbetrieblicher Kurse; Ausbildung an Vollzeitschule möglich

⁴ Berufsmaturität: Lehrbegleitend (BM 1) oder im Anschluss an die Lehre (BM 2); Dauer BM 2: Vollzeit 1 Jahr, Teilzeit 1.5–2 Jahre

⁵ Eidg. Berufsprüfung / Eidg. Fachausweis = ISCED 6; Höhere Fachprüfung / Eidg. Diplom = ISCED 7

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Schweizer Bildungssystems (EDK, 2017b)

Im nachobligatorischen Bereich (allgemeinbildende Schulen, Berufsbildung, Hochschulen) haben sowohl die Kantone, der Bund und in der Berufsbildung zudem die sogenannten Organisationen der Arbeitswelt (Berufsverbände) jeweils ihre spezifischen Zuständigkeiten und tragen damit gemeinsam die Verantwortung für die Bildungslandschaft der Schweiz. Die Kantone und ihre Gemeinden finanzieren dabei rund 90 % der Bildungsausgaben der öffentlichen Hand (EDK, 2017b). Das Schweizer Bildungswesen zeichnet sich u. a. durch Durchlässigkeit aus, die einen Wechsel von der beruflichen Bildung zur akademischen Bildung und umgekehrt ermöglicht und über die sogenannte „Passerelle“ oder über einen Bachelor auf Fachhochschulstufe auch den Zugang zu den Bildungsangeboten des universitären Tertiärbereichs erlaubt. Die Passerelle wird bislang aber kaum genutzt (Schumann, 2011). Eine Einschränkung besteht im Bereich der Berufsbildung lediglich aufgrund des Lehrstellenangebotes (EDK, 2017b). Die vielschichtige Gliederung und die Übertrittsmöglichkeiten innerhalb des Schweizer Bildungssystems sind in Abbildung 1 schemenhaft dargestellt und nachfolgend kurz erläutert.

Obligatorische Schule: Primar- und Sekundarstufe I

Die meisten Schülerinnen und Schüler absolvieren die obligatorische Schule in der öffentlichen Schule ihrer Wohngemeinde. Rund 5 % der Schulpflichtigen besuchen eine Privatschule. Die Verantwortung für die obligatorische Schule obliegt den Kantonen. Die Gemeinden organisieren den Schulbetrieb, wobei der Besuch der öffentlichen Schule unentgeltlich ist. Die vorgeschriebene Schulpflicht erstreckt sich über elf Jahre. Die Primarstufe umfasst inklusive Kindergarten oder Eingangsstufen in der Regel acht Jahre. Die Sekundarstufe I dauert drei Jahre, im Kanton Tessin (Scuola media) vier Jahre. Bei Beginn der Schulpflicht sind die Kinder durchschnittlich vier Jahre alt. Die Unterrichtssprache ist je nach Sprachgebiet Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch. Während der obligatorischen Schulzeit lernen die Schülerinnen und Schüler eine zweite Landessprache und Englisch (EDK, 2017b).

Nachobligatorische Bildung: Sekundarstufe II und Tertiärstufe

Im Bereich der nachobligatorischen Bildung (Sekundarstufe II und Tertiärstufe) bilden in der Regel interkantonale oder bundesrechtliche Erlasse die Basis für die Bildungsangebote, jedoch sind die Kantone für den Betrieb und die Führung der Schulen verantwortlich. Die einzigen Ausnahmen bilden hierbei die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH und EPFL) in Zürich und Lausanne, die jeweils dem Bund unterstellt sind und von diesem gesteuert werden. Rund zwei Drittel der Jugendlichen wechseln nach der obligatorischen Schule in eine duale Berufslehre (Dualität zwischen Theorie und Praxis). Diese führt zu einem beruflichen Fähigkeitszeugnis und kann gegebenenfalls mit einer Berufsmaturität abgeschlossen werden, die wiederum den Zugang zu den Schweizer Fachhochschulen ermöglicht. Rund ein Drittel der Jugendlichen absolviert eine schulische Ausbildung (Fachmittelschule oder Gymnasium), die auf ein Studium an einer universitären Hochschule vorbereitet. Insgesamt beträgt die gymnasiale Maturitätsquote in der Schweiz rund 20 %, diejenige der Berufsmaturität 14.8 % (Bundesamt für Statistik (BFS), 2015).

Zur Tertiärstufe zählt neben den Hochschulen (Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen oder Pädagogische Hochschulen) auch die höhere Berufsbildung. Sie richtet sich an erfahrene Berufspraktiker und ermöglicht diesen eine fachliche Spezialisierung oder Weiterqualifikation. Hierzu zählen die Ausbildungen an einer höheren Fachschule oder das Absolvieren einer eidgenössisch

reglementierten Prüfung (Berufsprüfung und höhere Fachprüfung). Die Abschlussquote auf der Tertiärstufe beträgt 45 % (30 % Hochschulen, 15 % höhere Berufsbildung) (EDK, 2017b).

2.1 Die Berufsbildung in der Schweiz

Das duale Bildungssystem hat in Europa eine lange Tradition. Sein Ursprung geht bis zu den Zünften im 12. Jahrhundert zurück (Greinert, 2005) und die Grundlagen der heutigen Form wurden im 19. Jahrhundert als Folge der Infragestellung des Zunftwesens gelegt (Gonon, 2002). Heute ist die Berufsbildung die bedeutendste Erstausbildung in der Schweiz: Die rund 230 angebotenen und schweizweit reglementierten Berufslehren (Deutschland: 330; Statistisches Bundesamt, 2015) werden von zwei Dritteln der Jugendlichen besucht (SBFI, 2016). Im internationalen Vergleich der OECD-Länder ist der Prozentsatz derjenigen Schüler, die ihre Berufsausbildung dual, d. h. in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgängen absolvieren, mit fast 60 % am höchsten (vgl. Abbildung 2). Dänemark steht mit einer dualen Ausbildungsquote von ca. 48 % noch vor Deutschland mit ca. 43 % und Österreich mit ca. 32 %. Länder wie Belgien, England, Italien oder Japan bilden ihre jungen Erwachsenen hingegen fast ausschließlich in vollzeitschulischen Bildungsprogrammen aus (OECD, 2010).

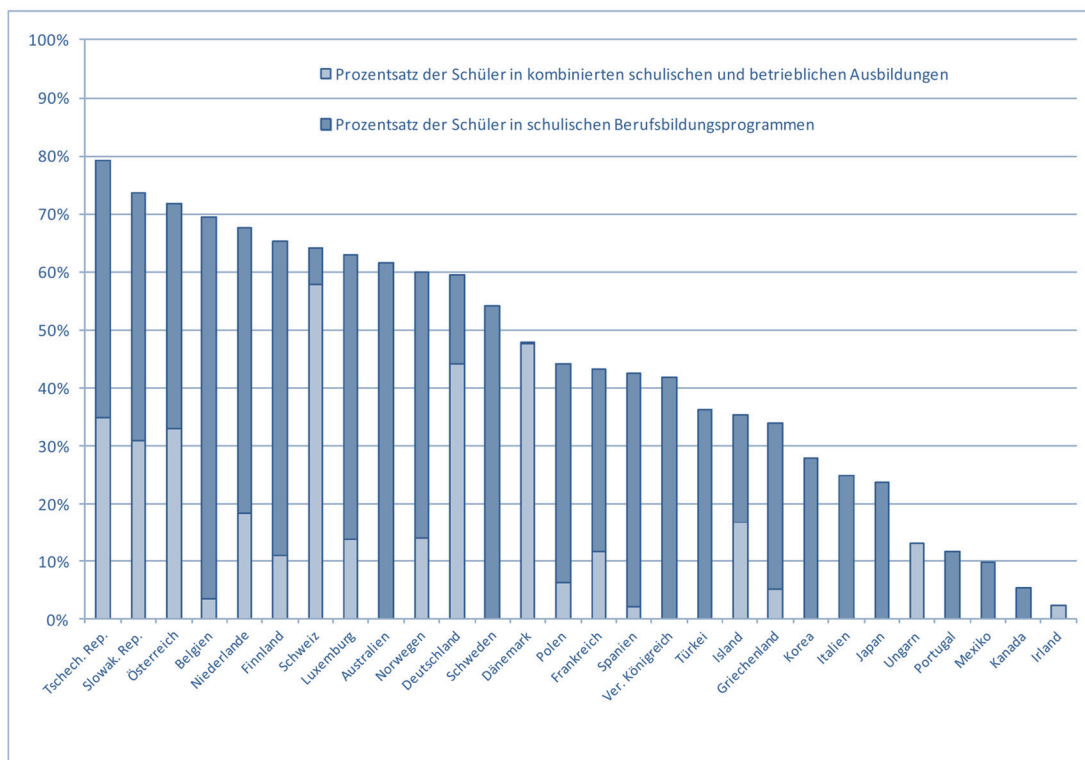


Abbildung 2: Anteil der Jugendlichen an der beruflichen Ausbildung im Jahr 2008 (OECD, 2010)

In der Schweiz sind die Steuerung und die Qualitätssicherung der Berufsbildung eine Verbundaufgabe zwischen Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt. Diese Zusammenarbeit ist im Schweizer Bundesgesetz über die Berufsbildung geregelt (vgl. Art. 1, BBG SR 412.10). Der Bund ist hierbei für die strategische Steuerung und Entwicklung sowie für die Qualitätssicherung des Gesamtsystems zuständig. Ihm angeschlossen ist das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), das für die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen

(Lehrpersonen & Berufsbildner) und Prüfungsexperten zuständig ist. Die Organisationen der Arbeitswelt definieren Bildungsinhalte und Qualifikationsverfahren, stellen Lehrstellen zur Verfügung und organisieren die überbetrieblichen Kurse. Zu den Hauptaufgaben der Kantone gehören schließlich die Umsetzung und der Vollzug des Berufsbildungsgesetzes. Sie sind auch zuständig für die Lehraufsicht und das Erteilen von Bildungsbewilligungen für Ausbildungsbetriebe. Die Kosten der öffentlichen Hand für die Berufsbildung betrugen im Jahr 2014 rund 3.4 Milliarden Franken, wobei die Kantone für drei Viertel der Kosten aufkamen und der Bund sich mit einem Viertel beteiligte (ebd.). 10 % der Bundesmittel sind für die Förderung von Entwicklungsprojekten und besondere Leistungen im öffentlichen Interesse vorgesehen (vgl. Art. 54 und 55, BBG SR 412.10). Die Berufsbildung lohnt sich insgesamt für die Betriebe: Nach der dritten repräsentativen Erhebung von Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus betrieblicher Sicht stehen den Bruttokosten für Ausbildung in Höhe von 5.3 Milliarden Franken produktive Leistungen der Lernenden von insgesamt 5.8 Milliarden Franken gegenüber (Strupler Leiser & Wolter, 2012).

Im Vergleich zu Ländern mit vollschulischen Angeboten ist der systematische Einbezug der Arbeitswelt eine Besonderheit der Schweizer dualen Berufsbildung. Dies spiegelt sich auch im vergleichsweise hohen Einfluss der Organisationen der Arbeitswelt auf die Gestaltung der Berufsbildung (SKBF, 2014) und den drei distinktiven Lernorten wider: Betrieb, Berufsfachschule und brancheneigene Zentren. Rund drei bis vier Tage die Woche verbringen Lernende einer Berufslehre in den von den Kantonen akkreditierten Ausbildungsbetrieben, wo sie berufspraktische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten erlernen. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe war 1985 mit 23 % am höchsten und pendelte sich in der Folge bei 18.4 % im Jahr 2008 ein. Der Vergleichswert in Deutschland lag bei 14.7 %, (BIBB, Troltsch, 2008). Rund 40 % der ausbildungsfähigen Schweizer Unternehmen bilden somit jährlich ca. 80 000 (Deutschland ca. 430 000; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2015) neu eintretende Lernende aus (Gesamt ca. 230 000; Deutschland 1 358 500 Mio.) (SBFI, 2016; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2015). Gemäß Lehrstellenbarometer des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) vom August 2016 boten diese Unternehmen insgesamt 94 500 Lehrstellen an, von denen schließlich zirka 10 000 unbesetzt blieben (Graf & Wetz, 2016). Am zweiten Lernort, den Berufsfachschulen, erwerben die Lernenden an ein bis zwei Tagen pro Woche in beruflichem und allgemeinbildendem Unterricht die theoretischen Grundlagen zur Berufsausübung. Der Berufsmaturitätsunterricht wird ebenfalls von diesen Institutionen angeboten (SBFI, 2016). Nach Auskunft der Table Ronde berufsbildender Schulen (Vorständekonferenz der Berufsfachschulen, 2017) zählt die Schweiz ca. 190 Berufsfachschulen und 60 Handelsmittelschulen (ohne Privatanbieter). Überbetriebliche Kurse als dritter Lernort finden häufig in brancheneigenen Bildungszentren oder Werkstätten der Berufsfachschulen statt. Diese Kurse dienen dem Erwerb von grundlegenden praktischen Fertigkeiten, sind ergänzend zur Bildung im Betrieb und in der Berufsfachschule konzipiert und sollen vor allem die Ausbildungsverantwortlichen in den Ausbildungsunternehmen entlasten (ebd.). Die zehn meistgewählten beruflichen Grundbildungen 2014 deckten knapp 50 % der neu abgeschlossenen Lehrverhältnisse ab (SBFI, 2016). An erster Stelle steht das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) Kaufmann/-frau (14 637 Abschlüsse), gefolgt von Detailhandelsfachmann/-frau EFZ (5 212) und Fachmann/-frau Gesundheit EFZ (4 125) (Bundesamt für Statistik (BFS), 2015).

Die höhere Berufsbildung ist auf der Tertiärstufe (ISCED 6, vgl. Abbildung 1) angesiedelt. In der Schweiz stehen rund 220 Berufsprüfungen und 170 höhere Fachprüfungen zur Wahl. Die Vorbereitung auf eidgenössische Berufsprüfungen und eidgenössische höhere Fachprüfungen erfolgt berufsbegleitend. Private und öffentliche Bildungsinstitutionen bieten dabei fakultative Vorbereitungskurse an. Wer die von den Berufsverbänden festgelegten und vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) akkreditieren Anforderungen der Prüfungsordnung erfüllt, kann sich den eidgenössischen Prüfungen stellen. Schließlich bietet die Berufsbildung in der Schweiz vollzeitliche oder berufsbegleitende Bildungsgänge an höheren Fachschulen (HF) an. Während im Rahmen eines Vollzeitstudiums lediglich Praktika absolviert werden, setzen berufsbegleitende Ausbildungen eine einschlägige Erwerbstätigkeit von mindestens 50 % voraus. Die dort erworbenen Abschlüsse werden mit einem Diplom HF zertifiziert (SBFI, 2016). Zu den zehn meistabsolvierten Berufsprüfungen im Jahr 2014 stehen an erster Stelle technische/r Kauffrau/-mann (932 Abschlüsse), Polizist/in (901) und HR-Fachfrau/-mann (869). Bei den höheren Fachprüfungen sind dies Wirtschaftsprüfer/in (229 Abschlüsse), Meisterlandwirt/in (140) und Elektroinstallateur/in (133). Bei den Bildungsgängen an höheren Fachschulen steht an erster Stelle Pflege HF (1 710 Abschlüsse), an zweiter Stelle Betriebswirtschaft HF (965) und an dritter Stelle Sozialpädagogik HF (469), dicht gefolgt von Hotellerie und Gastronomie HF (462) sowie Wirtschaftsinformatik HF (271) (Bundesamt für Statistik (BFS), 2015).

2.2 Lehrerbildung

Im internationalen Vergleich weist die Schweiz auch in Bezug auf die Lehrkräfteausbildung Besonderheiten auf. Angehende Lehrpersonen in beruflichen Schulen müssen neben formaler Fach- und Pädagogikausbildung auch mehrere Jahre berufliche Erfahrung im unterrichteten Gebiet vorweisen können (SKBF, 2014). Mit Blick auf die Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung werden in Kapitel 6 des Berufsbildungsgesetzes (BBG SR 412.10) unter dem Begriff „Berufsbildungsverantwortliche“ folgende Lehrberufe unterschieden (in Klammer sind jeweils die Mindestanforderungen zur Erlangung der Unterrichtsbefugnis angegeben):

- **Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben** (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, 2 Jahre Berufspraxis, berufspädagogische Bildung von 100 Lernstunden)
- **Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in überbetrieblichen Kursen** und vergleichbaren dritten Lernorten, in Lehrwerkstätten und anderen für die Bildung in beruflicher Praxis anerkannten Institutionen (Abschluss höhere Berufsbildung, zwei Jahre Berufspraxis, berufspädagogische Bildung von 600 Lernstunden, 20 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS; hauptberuflich) oder 300 Lernstunden, zehn ECTS (nebenberuflich))
- **Lehrpersonen für schulische Grundbildung und Berufsmaturität** (Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II bestehend aus: berufspädagogischer Bildung auf Hochschulstufe, Fachbildung mit einem Abschluss auf Tertiärstufe (Hauptberuf: 1800 Lernstunden, 60 ECTS; Nebenberuf: 300 Lernstunden, zehn ECTS), betrieblicher Erfahrung von sechs Monaten)
- **Lehrpersonen für berufskundliche Bildung** (Abschluss höhere Berufsbildung oder einer Hochschule, berufspädagogische Bildung (Hauptberuf: 1800 Lernstunden, 60 ECTS; Nebenberuf: 300 Lernstunden, zehn ECTS))

Die Mindestanforderungen zur Erlangung der Unterrichtsbefugnis werden jeweils durch den Bundesrat festgelegt, das SBFI erlässt die entsprechenden Rahmenlehrpläne und ist für die Anerkennung von gesamtschweizerischen Diplomen zuständig. Die Kantone sorgen für die Bildung der Berufsbildner und gemeinsam mit den Organisationen der Arbeitswelt für die Ausbildung der Prüfungsexperten. Zur Förderung der Berufspädagogik hat der Bundesrat ein eigens dafür geschaffenes Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) beauftragt. Neben Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen betreibt das EHB Forschung im Bereich der Berufsbildung und bietet diverse Dienstleistungen (z. B. Beratungen) an (BBG SR 412.10, BBV 412.101).

2.3 Qualifizierung und Professionalisierung von Schweizer Schulleitenden

Im internationalen Vergleich besitzt die Schweiz ein eher dezentrales Schulsystem, bei dem die Qualifizierung der Schulleitenden jedoch durch Vorgabe von Standards zentraler organisiert wird. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erlässt Profile für Zusatzausbildungen zum Lehrberuf und schafft damit die Grundlage für gesamtschweizerisch anerkannte Abschlüsse. Neben der Zusatzausbildung „Schulleitung“ werden auch Zusatzausbildungen für Fachlehrer und Berufswahlunterricht sowie Zusatzausbildungen für Ausbildungspersonal im Bereich Medienpädagogik von der EDK verantwortet. Diese konsekutiv angelegten Ausbildungen sollen es Lehrpersonen ermöglichen, anspruchsvolle Führungsaufgaben in der Schule zu übernehmen oder mit spezialisiertem und vertieftem Fachwissen einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten (EDK, 2017c). Die Zusatzausbildung „Schulleitung“ soll Absolventinnen und Absolventen dazu befähigen, eine Schule auf der Primarschulstufe oder der Sekundarstufe II (allgemeinbildender und berufsbildender Bereich) in pädagogischer, personeller, organisatorischer und administrativer Hinsicht zu leiten (EDK, 2009, Art. 2). Die Anerkennung von Schulleitungsausbildungen erfolgt auf der Grundlage des Reglements über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom 17. Juni 2004 (EDK, 2004) und des Profils für Zusatzausbildungen „Schulleitung“ vom 29. Oktober 2009 (EDK, 2009), den innerhalb der Schweizer Aus- und Weiterbildungslandschaft für Lehrpersonen einzigen Regelungen dieser Art.

Schulleitende qualifizieren sich für ihre Tätigkeit in der Schulleitung in der Regel nach der Amtsübernahme, sodass in diesem Zusammenhang eher von einer Weiterbildung als von einer Ausbildung die Rede sein kann (Huber, 2002; Rosenbusch, Braun-Bau & Warwas, 2006). Die EDK führt in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung zum Schulleitenden eine Liste mit denjenigen Institutionen, die anerkannte Zertifikate ausstellen dürfen (EDK, 2017a). Hierbei handelt es sich meist um Pädagogische Hochschulen, die diese Bildung im Rahmen eines sogenannten „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) anbieten. Die Zusatzausbildung wird mit 15 ECTS-Punkten bewertet, was einer effektiven Lernzeit von ca. 450 Stunden entspricht. Die Weiterbildung dauert in der Regel ein Jahr, ist üblicherweise modular aufgebaut und umfasst durchschnittlich 25 bis 30 Kurstage Präsenzunterricht, die ca. 210 Stunden entsprechen. Die darin behandelten Themenbereiche sind in Kapitel 3 des EDK-Reglements (EDK, 2009, S. 3) festgelegt und beinhalten folgende Schwerpunkte:

- a) institutioneller Aufbau und Steuerung des Schweizer Bildungssystems; kommunale, kantonale beziehungsweise eidgenössische Zuständigkeiten und Erlasse wie Lehr- und Schulentwicklungspläne; Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Schulleitung gegenüber Behörden und der Öffentlichkeit;
- b) Führungsmodelle und Führungstheorien, die der Vielfalt des Fachpersonals an einer Schule Rechnung tragen; Verhältnis von Delegation und Autonomie bei der Leistungserbringung; Verfahren der Personalgewinnung und -selektion sowie der Auflösung von Arbeitsverhältnissen; Verfahren der professionellen Mitarbeitendenbeurteilung; Formen der Gesprächsführung und Moderation;
- c) Wege und Mittel der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung unter Einbezug von internen und externen Ressourcen; neuere Theorien und Forschungsbefunde zu Wirksamkeit von Schule und Unterricht;
- d) Organisationsformen von Schulleitungen; Arbeitsteilung und Verantwortung in mehrstufigen Schulleitungen; Organisation der Partizipation;
- e) Budgetierung, Rechnungsführung, Kostenkontrolle und Rechenschaftslegung;
- f) Formen und Mittel der Kommunikation innerhalb der Schule und nach außen mit Eltern, Behörden, schulspezifischen Partnern und der Öffentlichkeit; Krisensituationen im Kontext der Schule und Konzepte ihrer professionellen Bewältigung;
- g) Schul- und Personalrecht, insbesondere betreffend Promotions- und Übertrittsverfahren, Haftung, Disziplinarmaßnahmen und Datenschutz; Instanzen und Verfahren bei Beschwerden, Rekursen und Strafanzeigen; Schlichtungsstellen und Formen der Vermittlung; interne Erlasse zur Organisation und Ordnung des Schulbetriebs;
- h) Verfahren und Kriterien für die datenbasierte Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht;
- i) Projektkonzeption und -umsetzung; Change Management;
- j) Reflexion des Rollenwechsels bei Übernahme einer Leitungsfunktion in der Schule; Selbstmanagement und professionelle Weiterentwicklung.

Zuständig für die Anstellung der Schulleitung in der Primarstufe und Sekundarstufe I ist im Normalfall die kommunale Schulbehörde, auf der Sekundarstufe II hingegen sind hierfür die kantonalen Bildungsämter verantwortlich. In der Regel müssen die Schulleiterinnen und Schulleiter über ein Lehrdiplom der entsprechenden Schulstufe sowie über mehrere Jahre Berufserfahrung verfügen. Je nach Kanton kann eine formale Schulleitungsausbildung sowohl obligatorische als auch unverbindliche Anforderungen im Anschluss an die Stellenbesetzung umfassen. In thematischen Dossiers informiert das EDK-Informationszentrum IDES periodisch über die rechtlichen Grundlagen zum Thema Schulleitung (Informationszentrum IDES, 2015).

Abschließend ist zu bemerken, dass auch international eine zunehmende Professionalisierung der Schulleitung beobachtet wird, sodass sich die Rolle des Schulleitenden von einem *Primus inter Pares* immer stärker zu einem eigenen Berufsbild wandelt (Huber, 2002). Nach Huber (2002, S. 221) ist langfristig davon auszugehen, dass sich auch die professionelle Vorbereitung der Schulleitenden auf ihre Tätigkeit als Leitungsperson zur „*conditio sine qua non*“ entwickeln wird.

3 Führung – definitorische Grundlagen

Berechtigerweise bemerkt Malik (2014, S. 380), dass im allgemeinen Sprachwirrwarr der Managementmethoden bislang noch eine weite Entfernung von einer Begriffs- und Inhaltsklarheit gegeben ist, sodass eine der größten Herausforderungen der Personalführung und der darauf aufbauenden Managementausbildung in der Klärung der Begrifflichkeiten besteht. Für die Präzisierung des Führungsbegriffs existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionsversuche. Gemeinsam ist diesen Definitionen das konstituierende Merkmal der beabsichtigten zielorientierten Einflussnahme (Wagner, 2007). Nachfolgend werden daher einige Schlüsselbegriffe erläutert, die in vorliegender Arbeit verwendet werden.

3.1 Führung, Management und Leadership

Der Begriff „führen“ hat denselben Ursprung wie „fahren“ und wird etymologisch vom germanischen Verb „faran“ abgeleitet. Dieses heißt von der Grundbedeutung her „veranlassen, dass sich etwas bewegt“ (Rieder, 2014). Die Begriffe „Führung“ und „Management“ werden im Alltagsgebrauch häufig gleichbedeutend für Prozesse eingesetzt, in denen etwas bewegt werden soll. Entsprechend betont Führung den Aspekt der Personenbewegung bzw. Personenlenkung, wohingegen Management sich primär auf den Aspekt der Sache im Sinne einer strategischen und inhaltlichen Lenkung und Ausrichtung bezieht (Rump, 2013). Malik (2014) fasst den Begriff Führung insgesamt sehr breit. Für ihn sind Führung und Management synonym, Management und Leadership hingegen nicht. Leadership wird in zahlreichen Schriften auch mit Führung oder Mitarbeiterführung übersetzt, dies ist laut Malik jedoch „ein peinlicher Übersetzungsfehler“ (S. 46). Vielmehr versteht er Management als eine gesellschaftliche Funktion, die Organisationen und Systeme einer Gesellschaft dazu befähigt, richtig zu funktionieren. Management sei vor allem das Meistern von Komplexität, ständigem Wandel und zunehmender Vernetzung (ebd., S. 378). Er warnt zudem, dass die Leadership-Diskussion in die Irre führen kann, wenn sie auf Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale anstatt auf Handeln und Praktiken setzt, „also auf das, was Menschen sind, statt auf das, was sie tun“ (ebd., S. 46). Für Buchen und Rolff (2016) ist Leitungshandeln im Allgemeinen und Schulleitung im Besonderen ein Oberbegriff für die Unterkategorien Führung, Management und Steuerung. Hierbei kann zwischen personal-interaktiver und strukturell-systemischer Führung unterschieden werden (Wunderer, 2006). Ersteres bezieht sich auf einzelne Personen und reicht von der Bereitstellung von Anregungen und Hinweisen bis hin zur Auftragsvergabe und Anweisung. Strukturelle Führung dagegen ist eine notwendige Ergänzung zur personalen Führung, die eher strukturierende, organisatorische und kommunikative Aufgaben beinhaltet (ebd.). Wie Wunderer unterscheidet auch Dubs (2016) zwischen direkter (personal-interaktiver) und indirekter (strukturell-systematischer) Führung, warnt jedoch vor einer oft verkürzten Sichtweise der Führung auf das beobachtbare Führungsverhalten und den damit einhergehenden Führungsstil. Es zeige sich immer deutlicher, dass indirekte Aspekte der Führung (u. a. Strategie, Struktur, Kultur) und direkte Aspekte der Führung (z. B. entscheiden, organisieren oder Menschen entwickeln) als Ganzes zu sehen sind. Somit versteht er Führung als „eine absichtsgeleitete soziale Beeinflussung von Mitarbeitenden in einem sozialen System, um bestimmte Ziele effizient (die Dinge richtig tun) und effektiv (die richtigen Dinge tun) zu erreichen“ (ebd., S. 103). In Anlehnung an den Ansatz des Managementzentrums St. Gallen (MZSG) sind die

Kernaufgaben wirksamen Managements nach Malik (2014, S. 167 ff.), für Ziele zu sorgen, zu organisieren, zu entscheiden, zu kontrollieren, zu messen, zu beurteilen und Menschen zu fördern und zu entwickeln.

Der Begriff Leadership wird sowohl im angelsächsischen als auch im deutschen Sprachgebrauch höchst unterschiedlich definiert. So haben Stogdill & Bass (1981) und Stogdill (1974) nicht unrecht, wenn sie bemerken, dass es fast so viele Definitionen von Leadership wie Menschen gibt, die versucht haben, Leadership zu definieren. So wurde Leadership in der Vergangenheit u. a. auf Basis von Persönlichkeitsmerkmalen, Führungsverhalten, Interaktionsmustern, Rollenbeziehungen, Wahrnehmung der Geführten (*Followers*), Einfluss auf die Geführten, Einfluss auf Aufgaben und Ziele oder Einfluss auf die Unternehmenskultur definiert (Yukl, 1989). Sehr bildlich und zutreffend formulierte dies Bennis (1989, 2009) im Vorwort der Erstausgabe seines wohl bekanntesten Buches „On Becoming a Leader“ mit den Worten: „To an extent, leadership is like beauty: it’s hard to define, but you know it when you see it.“ Definitionen zum Begriff Leadership reichen z. B. von Stogdill (1950, S. 3) mit „Leadership may be considered as the process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal setting and goal achievement“ über Kouzes und Posner (1995, S. 30) mit „Leadership is the art of mobilizing others to want to struggle for the shared aspirations“ bis hin zu Dubs (2016, S. 153), der die Meinung vertritt, Leadership der Schulleitenden „umfasst alle Aufgaben der transaktionalen Führung (Management) und der transformationalen Führung (Schulentwicklung) mit dem Ziel, die Schule so zu leiten, dass die Vorgaben der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung erfüllt werden, eigene Ideen zur Verbesserung der Schule verwirklicht werden, sich alle Schulseitigen wohlfühlen und die Schule ökonomisch effizient und effektiv ist.“

Andere Autoren wie z. B. Peter F. Drucker (2004), einer der bedeutendsten Denker des 20. Jahrhunderts im Bereich Management, hat in seinem wohl bedeutendsten Werk „The Effective Executive“ (1966) als Erster über Effektivität im Führungsverhalten geschrieben und den Unterschied zu Effizienz deutlich gemacht. Für ihn ist Management „doing the things right“ (Effizienz) und Leadership „doing the right things“ (Effektivität). In der vorliegenden Studie werden diese Definitionen ergänzt durch den Begriff Entrepreneurship „doing innovative things“ verwendet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es heute und wahrscheinlich auch in naher Zukunft noch keine allgemeingültigen Definitionen für Leadership oder Management gibt. Bass und Stogdill (1990, S. 20) sehen dies sehr pragmatisch, denn „die Definition von Leadership sollte abhängen vom Zweck, den die Definition erfüllen sollte“. In Kapitel 5 (S. 69) der vorliegenden Arbeit werden zur Orientierung die verschiedenen Dimensionen einer sowohl effektiven als auch effizienten Führung in einem Übersichtsmodell dargestellt. Allgemein kann nach Rosenstiel (2009, 2014) Führung als bewusste und zielbezogene Einflussnahme auf Menschen definiert werden.

3.2 Transaktionale Führung

Die transaktionale Führung wurde zuerst vom amerikanischen Soziologen James Downton (1973) beschrieben und 1978 von James MacGregor Burns weiterentwickelt. Für Burns bringt transakti-

onale Führung einen Austausch (Transaktion) zwischen Leader und Follower mit sich. Wenn Geführte die von ihnen verlangten Arbeiten erledigen, erhalten sie eine Gegenleistung, z. B. in Form von Gehalt oder Anerkennung. Durch diese Idee inspiriert entwickelte Bass (1985) dieses Konzept weiter und stellte es dem Ansatz der transformationalen Führung gegenüber. Er beobachtete, dass transformationale Führung auf der transaktionalen aufbaut, und konstatierte, dass die transaktionale Führung in der Forschung als Transaktion oder Kosten-Gewinn-Austauschprozess konzipiert wurde, bei dem implizite Verhandlungen zwischen Führer und Geführten stattfinden (Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Furtner, 2012b). Damit agiert transaktionale Führung dem Prinzip nach auf einer eher logisch-rationalen Ebene, während transformationale Führung auf einer stärker emotionalen Beeinflussungsebene operiert (Furtner, 2016). Die Hauptaufgabe der transaktionalen Führungskraft ist daher, Anreizsysteme festzulegen, an denen die Leistung der Geführten gemessen wird (House, Woycke & Fodor, 1988). Führungskräfte, die nach dem transaktionalen Modell führen, motivieren ihre Mitarbeiter demzufolge in erster Linie durch Vorgabe von Zielen, Aufgaben und Delegation von Verantwortung (Robbins & DeCenzo, 2008). Gemäß Full-Range-Leadership-Modell von Avolio und Bass (1991) setzt sich transaktionales Leadership aus den Facetten Contingent Reward (leistungsorientierte Belohnung), aktives Management by Exception und passives Management by Exception zusammen (vgl. Kapitel 3.5).

3.3 Transformationale Führung

In den vergangenen Jahrzehnten hat kein anderes Konzept die Führungsforschung so beschäftigt und revolutioniert wie die transformationale Führung (Furtner, 2016). Transformational Leadership entstand aus den persönlichkeitsorientierten Führungstheorien, die sich mit visionären und charismatischen Führungsmethoden beschäftigten (Pelz, 2014). Max Weber (1922), James Victor Downton (1973) und James McGregor Burns (1978) haben bedeutende Impulse zu diesem Thema geliefert. McGregor Burns machte erstmals im Rahmen seiner Biografieanalyse von Politikern und deren Führungsverhalten den Unterschied zwischen einem transformierenden und einem transaktionalen Führungsverhalten (Furtner, 2016; Yukl, 1998). Er fand heraus, dass sich transaktionale Politiker eher an der Beibehaltung des Status quo orientieren, während transformationale Politiker eher Veränderungen bewirken. Für Burns (1978) bedeutet transformationale Führung, dass Leader und Geführte sich gegenseitig dabei helfen, auf ein höheres moralisches und motivationales Niveau zu gelangen. Bass (1985) übernahm und erweiterte diesen Gedanken, indem er den zugrunde liegenden psychologischen Mechanismus genauer untersuchte und auf die Mitarbeiterführung übertrug. Er stellte fest, dass transformationale Führung im Gegensatz zur transaktionalen Führung, bei der ein Austausch zwischen Leitungsperson und Follower stattfindet, zum Ziel hat, die Werte der Mitarbeitenden beispielsweise durch die Bereitstellung einer Vision oder durch vorbildhaftes Verhalten zu stärken, diesen einen Sinn zu geben und sie auf diese Weise zur Erreichung gemeinsamer, übergeordneter Ziele intrinsisch zu motivieren (ebd.). Später leistete Bass zusammen mit Avolio einen wesentlichen Beitrag zur Operationalisierung der transformationalen Führung, indem sie einerseits das heute noch einflussreichste Führungsmodell *Full-Range-Leadership-Modell* entwickelten (Furtner, 2016, vgl. auch Kapitel 3.5) und andererseits ein praxistaugliches und empirisch belastbares Frageninventar schufen (Bass & Avolio, 1994, 1995a): den Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), der auch in der vorliegenden Studie

verwendet wird. Der MLQ wird insgesamt in neun Subskalen abgebildet (transformationale Führung: fünf Subskalen; transaktionale Führung: drei Subskalen und Laissez-faire Führung: eine Skala). Eine Alternative zum MLQ bildet das transformational Leadership Inventory (TLI) von Podsakoff (Heinitz & Rowold, 2007).

Heute existieren verschiedene Konzepte, die günstiges Verhalten einer Führungsperson hinsichtlich der transformationalen Führung beschreiben. Der ursprüngliche Ansatz von Bass und Avolio (1994, zitiert nach Pelz, 2014) beinhaltet folgende Prinzipien (4 Is):

1. **Idealized Influence (idealisierter Einfluss, Charisma):** Transformationale Führungskräfte verhalten sich in einer Weise, die Respekt, Bewunderung und Vertrauen bei ihren Mitarbeitenden bewirkt; sie sind verlässlich in ihren Worten und Taten und erfüllen hohe ethische und moralische Standards; außerdem stellen sie das Gesamtinteresse (ihrer Organisation) über ihre persönlichen Ziele und Vorteile.
2. **Inspirational Motivation (inspirierende Motivation):** Transformationale Führungskräfte inspirieren ihre Mitarbeiter durch anspruchsvolle, attraktive Ziele und verdeutlichen den Sinn dieser Ziele und ihrer Aufgaben; sie fördern den Teamgeist, den Optimismus und das Engagement bei der Arbeit an der gemeinsamen Zielsetzung (*shared vision*).
3. **Intellectual Stimulation (intellektuelle Stimulation):** Transformationale Führungskräfte fordern die Kreativität und die Fähigkeit zur eigenständigen Problemlösung ihrer Mitarbeitenden heraus. Dazu gehört die Fähigkeit, überholte Annahmen, Routinen und Gewohnheiten kritisch zu hinterfragen und innovative Lösungen zu finden.
4. **Individualized Consideration (individuelle Berücksichtigung):** Transformationale Führungskräfte behandeln ihre Mitarbeitenden nicht nach dem gleichen Schema; vielmehr gehen sie je nach persönlichen Stärken, Schwächen und Erwartungen individuell auf jeden Mitarbeiter ein; sie agieren als persönlicher Coach oder Mentor und entwickeln dadurch die beruflichen Perspektiven und das Potenzial jedes Einzelnen auf ein höheres Niveau.

Podsakoff, MacKenzie, Moorman und Fetter (1990) unterscheiden in einer Weiterentwicklung sechs Dimensionen transformationaler Führung, welche den vier Is von Bass ähnlich sind:

1. **Vorbildfunktion:** Nach Banduras (1977) sozialer Lerntheorie übernehmen Menschen das Verhalten anderer, insbesondere dann, wenn sie diese respektieren und bewundern. Eine transformational agierende Führungskraft sollte somit jederzeit Vorbild für ihren Mitarbeitenden sein und ihr Verhalten im Sinne des Grundsatzes „auf Worte Taten folgen lassen“ (*walk the talk*) an den gemeinsamen Zielen ausrichten.
2. **Zukunftsvision:** Die transformationale Führungskraft entwirft eine inspirierende Vision für die Mitarbeitenden, die sie dazu motiviert, Ziele zu erreichen, die bis dato als unerreichbar galten. Eine erfolgreiche Vision zeichnet sich durch eine emotionale, positive Ausrichtung aus; sie ist bildhaft und löst bei Geführten Begeisterung aus.
3. **Individuelle Unterstützung:** Wirksame Führungskräfte erkennen die Ziele und Probleme der einzelnen Mitarbeiter und sind dazu fähig, diese individuell zu fördern und zu motivieren.

4. **Förderung von Gruppenzielen:** Die Mitarbeitenden stellen für eine höhere gemeinschaftliche Mission ihre eigenen egoistischen Interessen zurück. Der Mensch als soziales Wesen strebt nach Harmonie und Gruppenzusammenhalt. Durch die Schaffung gemeinsamer Ziele wird dieses Bedürfnis befriedigt, sodass das Wohlbefinden und dadurch wiederum die Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter steigen.
5. **Intellektuelle Anregung:** Transformationales Führungsverhalten regt Mitarbeitende zu innovativen Ideen und Veränderungen an. Die Mitarbeitenden sehen sich somit kontinuierlich dazu herausgefordert, Problemlösungen zu entwickeln.
6. **Hohe Leistungserwartung:** Transformational führende Personen haben hohe, auf das Individuum abgestimmte Erwartungen an ihre Mitarbeitenden und kommunizieren ihr Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Mitarbeitenden.

Leithwood (1994) befasste sich wie Bass und Avolio (1994) mit transformationaler Führung in Schulen. Er beschrieb hierbei sieben Dimensionen transformationaler Führung (ebd.)

1. Entwickeln einer Vision und deren Zielerreichung (*building school vision and establishing goals*)
2. Aufbauen einer produktiven Schulkultur (*creating a productive school culture*)
3. Intellektuell stimulieren (*providing intellectual stimulation*)
4. Individuelle Hilfestellung anbieten (*offering individualized support*)
5. Werte und Best Practices vorleben (*modeling best practices and important organizational values*)
6. Hohe Erwartungshaltung (*demonstrating high-performance expectations*)
7. Strukturen bereitstellen, die gemeinsam getragene Entscheidungsfindung erlauben (*developing structures to foster participation in school decisions*)

Mit Blick auf die Praxis zeigt Abbildung 3, wenngleich stark vereinfacht, die grundlegenden Mechanismen der transformationalen Führung.

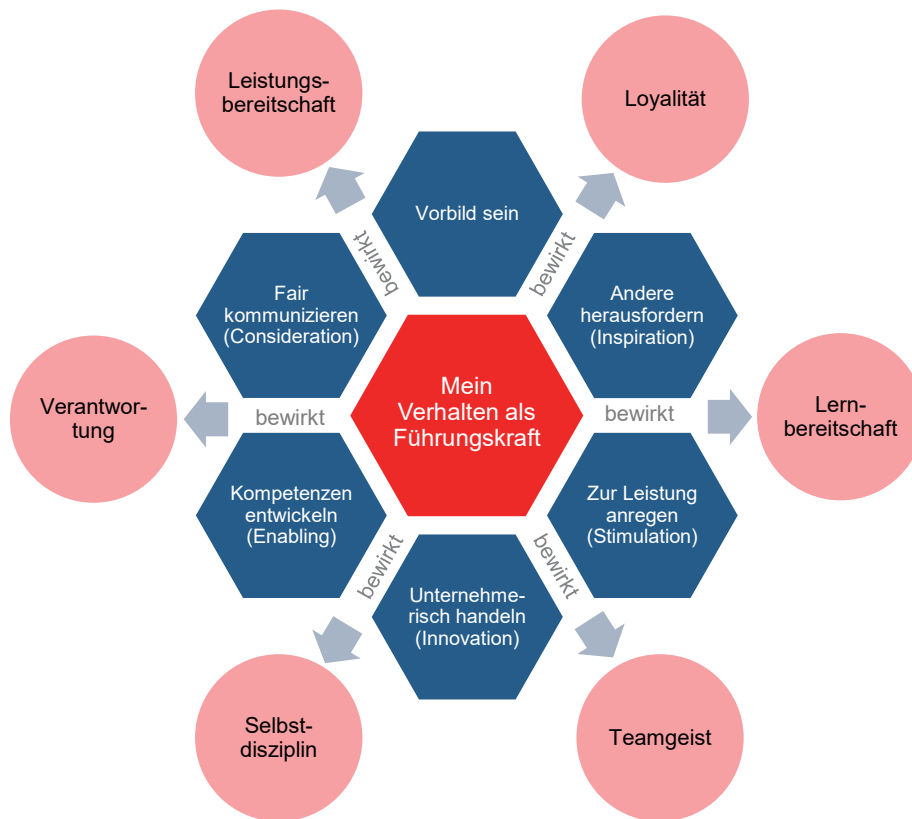


Abbildung 3: Transformationale Führung in der Praxis (eigene Darstellung in Anlehnung an Pelz, 2013a)

Grundsätzlich sollten Führungskräfte nicht versuchen, wie dies bei den meisten anderen Führungsansätzen der Fall ist, die Geführten direkt zu beeinflussen, sondern vielmehr ihr eigenes Verhalten als Vorbild anpassen, um indirekt eine Einflussnahme auf die Mitarbeitenden zu erwirken. Nach Furtner (2016) sind transformational handelnde Führungskräfte Meister der Rhetorik, haben fundierte Kenntnisse über die aktuellen Bedürfnisse der Geführten und können mithilfe ihrer Aura und einer aussagekräftigen Vision den Glauben und die Zuversicht in die Zukunft stärken. Dies intensiviert die emotionale Bindung der Geführten zu ihrem Vorgesetzten, was wiederum dazu führt, dass Mitarbeitende die Führungskraft als Vorbild (Idol) wahrnehmen und diese nachzuahmen beginnen. Je charismatischer eine Person wirkt, desto stärker wollen sich die Geführten oder Anhänger mit ihr identifizieren.

In einer Vielzahl von Studien konnten über die vergangenen Jahrzehnte positive Auswirkungen der transformationalen Führung nachgewiesen werden (Furtner & Baldegger, 2016). Nach Furtner und Baldegger (ebd.) zeigt transformationale Führung im Vergleich zur transaktionalen Führung und zur Laissez-faire-Führung insgesamt positivere Effekte. Die transformationale Führung erhöht nach den Autoren (ebd.) insbesondere:

- die individuelle Leistung, die Gruppenleistung und die Gesamtleistung der Organisation
- die Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation der Geführten
- die Effektivität der Geführten

- die freiwilligen Mehrleistungen der Geführten
- die Unterstützung der Arbeitskollegen
- die Kreativität und Innovationsfähigkeit der Geführten
- die organisationale Innovation und das organisationale Lernen
- die Selbstwirksamkeit (den Glauben an die eigenen Fähigkeiten) der Geführten
- das emotionale Vertrauen der Geführten
- das Wohlbefinden der Geführten
- die Identifikation und die (moralische) Verpflichtung der Geführten zu ihrer Führungskraft und Organisation
- die Hoffnung, den Optimismus, die Ausdauer und die Widerstandsfähigkeit der Geführten
- das emotionale Wohlbefinden der Geführten

Bei der empirischen Überprüfung der theoretisch angenommenen Zusammenhänge dieser Variablen mit den Skalen des oben beschriebenen MLQ-Frageninventars zeigt sich, dass transformationale Führung in der erwarteten Richtung wirkt (Felfe, 2009). Vorliegende Ergebnisse liefern zudem Hinweise darauf, dass transformationale Führung die Leistung von Mitarbeitenden stärker als transaktionale Führung fördert: Die mittleren Korrelationen zwischen den betrachteten Skalen des MLQ und den objektiven Maßen der Leistung liegen zwischen .26 und .35. In ihrer Metaanalyse mit 87 Studien finden Judge und Piccolo (2004) heraus, dass die allgemeine mittlere Korrelation der transformationalen Führung bei .44 liegt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der Resultate aus der Metaanalyse (626 Korrelationen aus 87 Studien) von Judge und Piccolo (2004, S. 759): Gesamtvalidität der Führungsverhalten

<i>Overall Validities of Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership</i>						
Leadership dimension	<i>k</i>	<i>N</i>	$\bar{r}$	$\hat{\rho}$	80 % CV	90 % CI
Transformational	93	17 105	.38	.44	.10, .78	.39, .49
Transactional						
Contingent reward	42	9 688	.32	.39	.04, .75	.31, .48
MBE-active	28	4 439	.12	.15	-.04, .34	.09, .21
MBE-passive	21	5 532	-.14	-.18	-.43, .08	-.27, -.09
Laissez-faire	15	2 517	-.28	-.37	-.84, .09	-.56, -.19

Note: *k* = number of correlations; *N* = combined sample size; $\bar{r}$ = mean uncorrected correlations; $\hat{\rho}$ = estimated true score correlation; CV = credibility interval; CI = confidence interval; MBE = Management by exception.

Contingent reward, das einen Teil der transaktionalen Führung ausmacht, liegt etwas tiefer bei .39, während das Laissez-faire-Führungsverhalten erwartungsgemäß negativ bei einen Korrelationskoeffizienten von -.37 abschließt.

Bono und Judge (2003) haben im gleichen Zeitraum an 247 Führungskräften und 954 Mitarbeitenden untersucht, ob sich die Wirkung transformationalen Führungsverhaltens durch die Theorie der Selbstkonkordanz (Sheldon & Elliot, 1999) definiert als das Ausmaß, in dem Ziele den wahren Interessen und Werten einer Person entsprechen, erklären lässt. Sie fanden heraus, dass transformationale Führung sowohl einen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Selbstkonkordanz der arbeitsbezogenen Ziele als auch auf die Arbeitszufriedenheit und die Leistung der Mitarbeitenden hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die transformationale Führung seit über 35 Jahren das am häufigsten untersuchte Konzept innerhalb der Führungsforschung ist (Díaz-Sáenz, 2011). Die Effektivität der transformationalen Führung auf führungsrelevante Dimension sowie die aktive Form der transaktionalen Führung (Contingent Reward, vgl. Kapitel 3.2) gilt in der Führungsliteratur als gesichert, wenngleich bezüglich deren theoretischer Konzeption und Definition bislang keine Einigkeit herrscht (Heinitz & Rowold, 2007a). Transformationale Führung bezieht sich auf Veränderung und wirkt insbesondere in unsicheren, instabilen und dynamischen Zeiten (Furtner, 2016). Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität oder Extraversion und ein hohes Machtmotiv begünstigen das Auftreten von transformationaler Führung. Insbesondere drei Elemente bewirken, dass eine transformationale Führung erfolgreich ist: erstens die Situation, zweitens die Persönlichkeitseigenschaften und Motive und drittens trainierbare Fähigkeiten (z. B. Self-Leadership, Rhetorik oder Wissen über die Beeinflussungsmechanismen) (ebd.).

3.4 Passives Leadership

Passives Leadership kann gemäß dem Full-Range-Leadership-Modell von Avolio und Bass (vgl. Kapitel 3.5) verschiedene Ausprägungen annehmen. Dies reicht von passivem Management by Exceptions bis zur Laissez-faire Führung. Beim passiven Management by Exceptions greift die Führungskraft nur in Ausnahmefällen ins Geschehen ein und lässt die Mitarbeitenden im Rahmen ihrer Kompetenzen selbstständig arbeiten. Die Führungskraft kann hierbei entweder proaktiv (d.h. bevor ein Problem auftaucht), antizipierend oder aber passiv reaktiv (d.h. erst dann, wenn eine dringliche Problemsituation auftritt) eingreifen (Howell & Avolio, 1993). Die stärkste Ausprägung von passivem Leadership stellt die Laissez-faire Führung dar, bei der die Führungskraft gänzlich auf Führung und Einfluss verzichtet (Avolio & Bass, 1991).

3.5 Das Full-Range-Leadership-Modell von Bass und Avolio

Gegenwärtig zählt das Full-Range-Leadership-Modell (vgl. Abbildung 4) zum bedeutsamsten und einflussreichsten Führungsmodell (Avolio, 2011; Bono & Judge, 2004; Furtner, 2012b; Sosik & Jung, 2010). Es wurde von Bass und Avolio (Avolio & Bass, 1991; Bass, 1985) auf der Basis der Beschreibungen von Burns (1978) entwickelt. Bass (1985) erkannte, dass sich bis in die 1980er-Jahre hinein die meisten Führungstheorien mit der transaktionalen Führung befassten, diese jedoch lediglich etwa 16 % der Effektivität der Mitarbeitenden erklären konnte. Er erweiterte daher das Führungsverhalten, wie in Abbildung 4 aufgezeigt, auf drei zentrale Dimensionen (Avolio & Bass, 1991):

1. transformationale Führung
2. transaktionale Führung
3. Laissez-faire-Führung

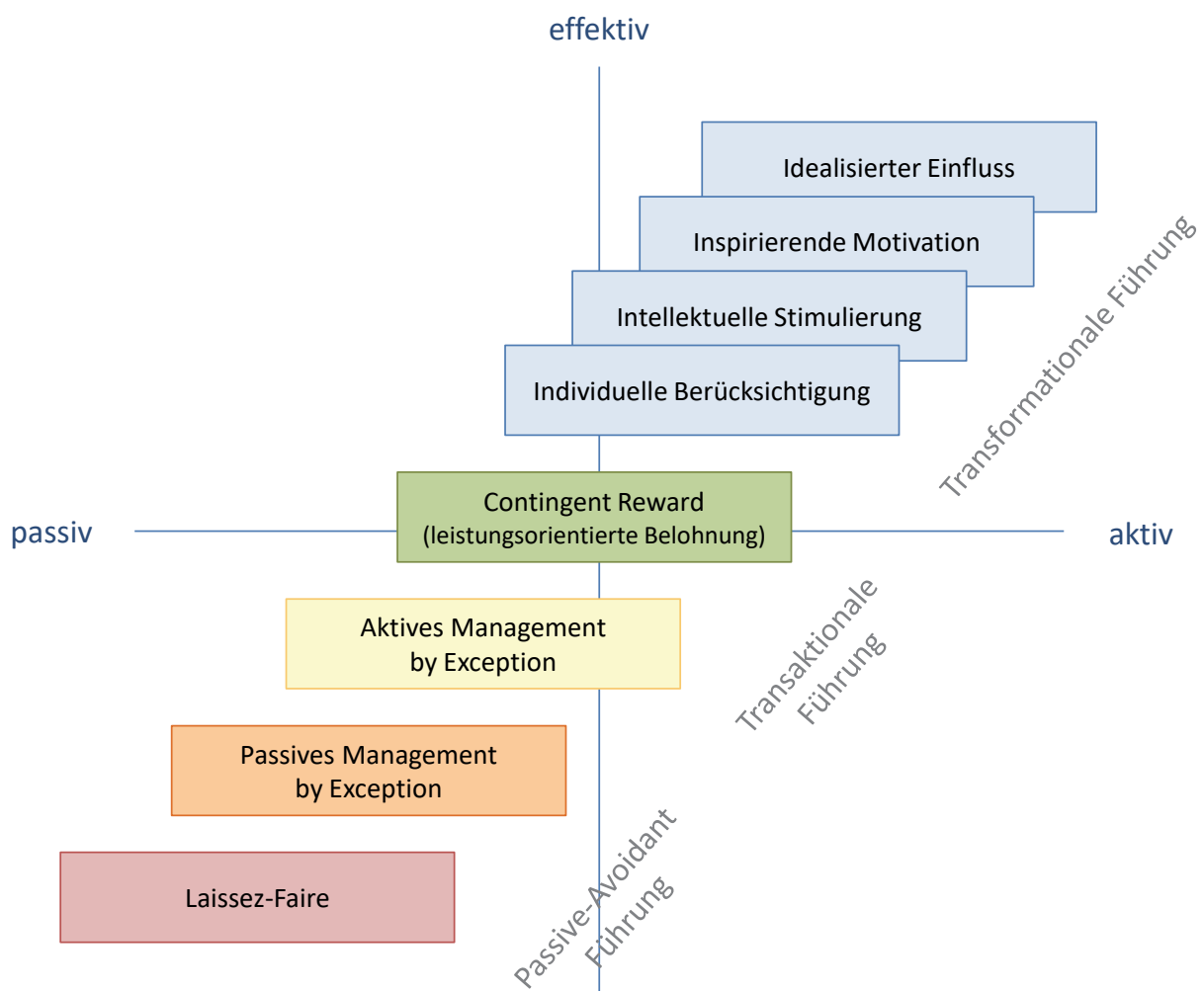


Abbildung 4: Full-Range-Leadership-Modell (Avolio & Bass, 1991)

Zur Messung dieser drei Dimensionen wurde von den Autoren wie bereits weiter oben erläutert, der Multifactor Leadership Questionnaire (Bass & Avolio, 1995b) entwickelt, der auch in vorliegender Studie verwendet wird. Das Full-Range-Leadership-Modell wird mit insgesamt neun Skalen abgebildet. Wie in obiger Abbildung dargestellt, werden diese auf einem zweidimensionalen Kontinuum (aktiv – passiv; effektiv – ineffektiv) verortet und umfassen die Dimensionen transformationale Führung (Kombination aus aktivem und effektivem Führungsverhalten), transaktionale Führung und Passive-Avoidant Führung (Kombination aus inaktivem und ineffektivem Führungsverhalten) (Furtner, 2016). Die Laissez-faire Führung stellt hierbei kein eigenständiges Führungsverhalten dar, sondern lediglich eine Facette der Passive-Avoidant Führung und wird daher häufig auch als Nontransactional oder Nonleadership bezeichnet (ebd.). Die transaktionale Führung setzt sich aus Contingent Reward und Aktivem Management by Exception zusammen und geht mit der klassischen, tendenziell extrinsisch motivierten Austauschbeziehung (Leistung – Belohnung) zwischen Führungskraft und Geführten einher. Die transformationale Führung postuliert, dass die Geführten über diesen Austauschprozess hinaus durch idealisierten Einfluss, inspirierende Motivation, intellektuelle Stimulation und individuelle Berücksichtigung zu außerordentlichen Leistungen motiviert werden können (ebd.). Im Folgenden werden die einzelnen Elemente

des Full-Range-Leadership-Modells näher erläutert.

Transformational handelnde Führungskräfte beeinflussen ihre Geführten auf höchster Ebene aktiv und effektiv durch Ideale, Wertvorstellungen und Überzeugungen (**idealisierter Einfluss**). Nach Furtner (2016) gehen solche Ideale sehr eng mit wünschenswerten Tugenden einher, wie beispielsweise Gerechtigkeit, Wahrheit, Gleichheit, Ehrlichkeit, Hingabe, Wohlwollen, Barmherzigkeit, Geduld, Friedfertigkeit, Demut, Selbstlosigkeit, Stärke oder Fleiß. Die Aufgabe einer transformationalen Führungskraft ist es demnach, diese Ideale zu kommunizieren und vorzuleben. Auf diese Weise schafft sie bei den Geführten Vertrauen und Bewunderung. Wenn die Führungskraft zudem authentisch und glaubwürdig ist, führt dies zu einer starken Identifikation der Geführten mit dem Vorgesetzten und damit auch zur Nachahmung von wünschenswerten Verhaltensmustern (Zhu, Riggio, Avolio & Sosik, 2011).

Zusammen mit dem oben beschriebenen idealisierten Einfluss, bildet die **inspirierende Motivation** das Charisma (Furtner, 2016). Auf Idealen und Werte aufbauend, artikulieren charismatische Personen redigiert eine einfache, verständliche und anschauliche Vision, welche ein positives, hoffnungsvolles Bild (Ziel) der Zukunft malt und das „Wir-Gefühl“ stärkt. Dieses Bild soll Geführte begeistern, inspirieren und zu Höchstleistungen motivieren. Diese intrinsische Motivation hoch zu halten ist Aufgabe der transformationalen Führungskraft (ebd.).

Während sich idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation auf der emotionalen (charismatischen) Beeinflussungsebene befinden, aktiviert die **intellektuelle Stimulierung** eher den Verstand des Geführten (Furtner, 2016). Aufgabe des transformationalen Leaders ist somit, Vernunft, Intellekt und Kreativität bei dessen Follower durch klare, fordernde und motivierende Zielstellungen zu stimulieren. Diese erlauben dem Geführten, gewohnte Denkmuster zu durchbrechen und sich intellektuell weiterzuentwickeln. Hierbei nimmt die Führungskraft eine hohe Erwartungshaltung ein, kontrolliert regelmäßig die Zielerreichung, gibt konstruktive Feedbacks und ermuntert Mitarbeitende, Probleme von einer anderen Perspektive aus anzugehen, auch wenn dabei Fehler passieren (ebd.).

Die vierte und letzte Facette, die gemäß Full-Range-Leadership-Modell einen transformationalen Leader ausmacht, ist die **individuelle Berücksichtigung**. Hier geht es in erster Linie um das Individuum, das einzigartige Bedürfnisse hat und sich persönlich weiterentwickeln möchte. Eine transformational handelnde Führungskraft sollte demnach imstande sein, auf die einzelne Person mit all ihren spezifischen Bedürfnissen, Stärken, Schwächen oder Wünschen einzugehen. Dies erreicht sie am ehesten, indem sie eine Vertrauensbasis aufbaut und zugleich Trainer, Coach, Lehrperson und Zuhörer ist (Furtner, 2016). Letztendlich sollte das Ziel von transformationalen Vorgesetzten sein, für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung der Mitarbeitenden und die Erhaltung einer ausgewogenen Work-Life-Balance einzustehen. Dazu braucht die Führungskraft Empathie und emotionale Intelligenz, d. h. verbale und nonverbale Fähigkeiten, sowohl die eigenen als auch die Emotionen anderer Personen wahrzunehmen, auszudrücken, richtig einzuschätzen und zu bewerten (Furtner & Baldegger, 2016).

Die **transaktionale Führung** setzt sich aus Contingent Reward (leistungsorientierte Belohnung) und Management by Exception (aktiv oder passiv) zusammen und ist eine wesentliche Bedingung

für die transformationale Führung. Nach einer Metanalyse von Judge und Piccolo (2004) ist **Contingent Reward** direkt hinter der transformationalen Führung eine sehr wirksame und effektive Form von Führungsverhalten, die die Effektivität der transformationalen Führung sogar noch erhöhen kann. Contingent Reward ist leistungsbezogen und effizienzgetrieben (Avolio & Bass, 1991). Dementsprechend vereinbart die Führungskraft mit den Geführten herausfordernde und messbare Ziele (vgl. Drucker, 1954: Management by Objectives (MbO)), artikuliert möglichst hohe Leistungserwartungen sowie eine mögliche Belohnung (z. B. Bonuszahlung, Anerkennung, zusätzliche Verantwortung, Beförderung). Die Belohnung soll den Mitarbeitenden (extrinsisch) motivieren und bei Erhalt das zukünftige Leistungsverhalten verstärken (positive Verstärkung) (Avolio & Bass, 1991). Werden die Ziele nicht erreicht, bleibt die Belohnung aus (negative Verstärkung) oder in gravierenden Fällen wird eine Bestrafung ausgesprochen (z. B. Versetzung, Kündigung). Ziel der negativen Verstärkung ist, unerwünschtes oder unbefriedigendes Leistungsverhalten der Geführten abzuschwächen. Dabei soll beachtet werden, dass vor allem Bestrafungen mittel- bis langfristig die Motivation der Geführten drastisch reduzieren können (Furtner, 2012a). Damit Contingent Reward möglichst wirksam ist, schlagen Sosik und Jung (2010) vier typische Schlüsselverhaltensweisen für Führungskräfte vor. Erstens: Setze Ziele gemeinsam mit den Geführten. Zweitens: Beschreibe den Weg, wie die Leistungserwartungen erreicht werden können. Drittens: Beobachte den Fortschritt der Geführten und gib konstruktive Feedbacks. Schließlich viertens: Belohne die Geführten bei erfolgreicher Zielerreichung. Besonders die gemeinsame Zielsetzung scheint zu einer unmittelbaren Leistungsaktivierung zu führen, wenn die Ziele klar, messbar, anspruchsvoll und grundsätzlich realistisch sind und die Mitarbeitenden sich dem Ziel gegenüber verpflichtet fühlen (Zielbindung bzw. Commitment) (ebd.).

Management by Exception (MbE) ist das zweite Element der transaktionalen Führung im Full-Range-Leadership-Modell von Bass und Avolio. Typisch für diese Managementmethode, die in aktiver oder passiver Form auftreten kann, ist der Umstand, dass die Führungsperson sich darauf konzentriert, Abläufe und Vorgänge zu überwachen und die Zielerreichung zu kontrollieren (Felfe, 2006). Die Führungskraft greift hierbei nur in Ausnahmefällen ins Geschehen ein und lässt die Mitarbeitenden innerhalb ihrer zuvor vereinbarten Kompetenzbereiche selbständig agieren. Der zentrale Unterschied zwischen aktivem und passivem Management by Exception liegt im Zeitpunkt des Eingreifens der Führungskraft: Während aktives Management versucht, potenzielle Problemfelder frühzeitig durch verstärkte Kontrolle und Beobachtung zu antizipieren, greift die passive Form erst dann ein, wenn ein Problem bereits dringlich geworden ist (Howell & Avolio, 1993). Die Idee der Führung durch ständige Kontrolle und Beobachtung ist relativ alt und stammt aus dem Scientific Management (Taylorismus), das auf Frederick Taylor beruht (1911). Für Taylor war das oberste Ziel von Scientific Management, den maximalen Wohlstand sowohl für den Arbeitgeber als auch für den Arbeitnehmer zu erreichen: „The principal object of management should be to secure the maximum prosperity for the employer, coupled with the maximum prosperity for each employe“ (ebd., S. 9). Er war davon überzeugt, dass die Rolle der Führungskraft primär darin besteht, jeden Arbeitsschritt minutiös vorzubereiten und zu kontrollieren, damit der Geführte (*workman*) sich auf das Wesentliche, d. h. die richtige und schnelle Ausführung der Arbeit, konzentrieren kann („almost every act of the workman should be preceded by one or more preparatory acts of the management which enable him to do his work better and quicker than he otherwise could“) (ebd., S. 26)).

Ganz unten im zweidimensionalen System des in Abbildung 4 abgebildeten Full-Range-Leadership-Modells befindet sich das ineffektive und passive **Laissez-faire**-Führungsverhalten, das zusammen mit dem oben beschriebenen passiven Management by Exceptions die Dimension der **Passive-Avoidant**-Führung bildet. Der genaue Ursprung des Ausdruckes Laissez-faire ist nicht klar. Bereits Oncken schrieb 1886: „Wie so häufig bei Schlagworten liegt der Ursprung der Formel laissez-faire et laissez-passer im Dunkeln“ (Oncken, 1886, S. 4). Oncken zufolge diene Laissez-faire in erster Linie als Schlagwort des Wirtschaftsliberalismus des 19. Jahrhunderts im Sinne einer staatlichen Nichteinmischung. Kurt Lewin verwendete diese Bezeichnung später sowohl zur Beschreibung eines Erziehungsstils als auch für die Erklärung von Führungsstilen (autoritär, demokratisch, laissez-faire) (Lewin, 1946; Lewin, Lippitt & White, 1939). Bass und Avolio (1994) beschreiben Laissez-faire als Verzicht der Leitungsperson auf Führung und Einfluss. Somit ist die Laissez-faire-Führung vor allem durch die weitgehende Absenz von Führung geprägt (Furtner & Baldegger, 2016). Vielfach entwickelt sich zwischen Vorgesetztem und Mitarbeitenden keine hinreichende Bindung, sodass die Geführten die fehlende Führung durch eigenes Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen substituieren (Furtner, 2012a; Kerr & Jermier, 1978; Sosik & Jung, 2010). Bei Geführten mit hohem Machtmotiv kann der Laissez-faire-Stil dazu führen, dass diese versuchen, die fehlende Führung des Vorgesetzten nicht zu ersetzen, sondern diesen zu „stürzen“ (Furtner & Baldegger, 2016, S. 174).

Zur Prüfung der Effekte des Full-Range-Leadership-Modells auf verschiedene Erfolgskriterien führten Judge und Piccolo (2004), wie bereits oben erwähnt wurde, die bislang umfassendste Metaanalyse durch. Interessanterweise fanden die Autoren heraus, dass einige führungsrelevante Dimensionen wie beispielsweise berufliche Zufriedenheit der Geführten (*Followers job satisfaction*) oder Führungsleistung (*Leader job performance*) stärker mit dem transaktionalen Führungsverhalten (.64 bzw. .45) als mit dem transformationalen Verhalten (.58 bzw. .27) korrelieren (vgl. Details in Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht der Resultate aus der Metanalyse (626 Korrelationen aus 87 Quellen) von Judge und Piccolo (2004, S. 760): Zusammenhänge zwischen verschiedenen Führungsverhalten

Relationships of Transformational and Contingent Reward Leadership to Leadership Criteria

Criteria	Transformational			Contingent reward			<i>t</i>
	<i>k</i>	<i>N</i>	$\hat{\rho}$	<i>k</i>	<i>N</i>	$\hat{\rho}$	
Follower job satisfaction	18	5,279	.58 ^{a,b}	6	1,933	.64 ^{a,b}	−2.21*
Follower satisfaction with leader	23	4,349	.71 ^{a,b}	14	4,076	.55 ^{a,b}	5.46**
Follower motivation	16	4,773	.53 ^{a,b}	13	3,615	.59 ^{a,b}	−1.95
Leader job performance	13	2,126	.27 ^a	6	684	.45 ^{a,b}	−3.25**
Group or organization performance	41	6,197	.26 ^{a,b}	16	3,227	.16 ^a	1.60
Leader effectiveness	27	5,415	.64 ^{a,b}	18	3,886	.55 ^{a,b}	2.67**

Note. The *t* tests measured the differences in transformational and contingent reward correlations. *k* = number of correlations; *N* = combined sample size; $\hat{\rho}$ = estimated true score correlation:

^a 95% confidence interval excluded zero. ^b 80% credibility interval excluded zero.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Somit zeigt diese Analyse, dass die transformationale Führung in einer durchschnittlichen Beziehung zu den Erfolgskriterien Zufriedenheit mit der Führung, Arbeitsmotivation, Arbeitsleistung und Effektivität steht. Bei der Laissez-faire-Führung hingegen lässt sich eine negative durchschnittliche Beziehung zu den betrachteten Erfolgskriterien beobachten (Furtner & Baldegger, 2016). Im Detail weist die transformationale Führung im Vergleich zur Führungsfacette Contingent Reward einen stärkeren Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation der Geführten auf, jedoch einen geringeren in Bezug auf die Arbeitsleistung. Die Kombination von transformationaler und transaktionaler Führung zeigt ein geringfügig effektiveres Verhalten bei den Geführten im Vergleich zur Situation, wenn die Führungskräfte ausschließlich ein transformationales Führungsverhalten aufweisen (Furtner, 2016). Die Laissez-faire-Führung wirkt sich am negativsten auf die Zufriedenheit der Geführten mit ihrem Vorgesetzten und dessen wahrgenommene Effektivität aus (Furtner & Baldegger, 2016). Andere Autoren (z. B. Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003; Keller, 2006; Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996; Sturm, Reiher, Heinitz & Soellner, 2011; Walumbwa, Avolio & Zhu, 2008; Wang, Oh, Courtright & Colbert, 2011) konnten die Befunde von Judge und Piccolo (2004) weitestgehend bestätigen. Zudem konnten Judge und Piccolo in ihrer Metaanalyse aufzeigen, dass sich mit $r=.80$ eine signifikant hohe Korrelation zwischen der transformationalen Führung und der Facette Contingent Reward einstellt. Dies stellt auch einen zentralen Kritikpunkt bei der Erfassung der verschiedenen Dimensionen des Full-Range-Leadership-Modells dar (Furtner & Baldegger, 2016). Transformationale und transaktionale Führung können nach Yukl und Van Fleet (1992) zwar theoretisch voneinander unterschieden werden, allerdings stellen diese bei empirischer Prüfung keine vollkommen voneinander unabhängige Konstrukte dar.

3.6 Distributive Führung

Distributive Führung (auch kollaborative Führung, *Shared Leadership* oder geteilte Führung) beschreibt einen dynamischen, interaktiven Einflussprozess zwischen Gruppenmitgliedern mit dem Ziel, sich gegenseitig bei der Realisierung von Gruppen- oder Organisationszielen anzuleiten (Pearce, Conger & Locke, Andy, 2008). Im Schulkontext zielt diese auf eine systematische Einbindung von Lehrkräften, Eltern und Lernenden in Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben (Tony Bush & Glover, 2003; Rolff, 2007) sowie in Bezug auf die Realisierung demokratischer Prinzipien der Partizipation und aktiven Beteiligung an gemeinschaftlichen Aufgaben ab (Eikel & de Haan, 2007). Typisch für die distributive Führung ist beispielsweise, die Lehrkräfte in verantwortungsvolle Leitungsaufgaben einzubinden oder das gesamte Kollegium an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. Hierbei können auch die Lernenden zur aktiven Mitwirkung angehalten werden (Warwas, 2012a). Dieses Führungskonzept ist allerdings nicht so zu verstehen, dass jedes Mitglied der Institution einen Teil der formalen oder informellen Führung übernimmt, sondern stellt vielmehr eine auf Grundlage gemeinsamer Werthaltung beruhende, differenzierte Verteilung von Aufgaben und Führungsverantwortung dar (Harris, 2008; Huber, 2013).

3.7 Instructional Leadership und Leadership for Learning

Bereits in den 1967er-Jahren macht Bridges (1967) in seinem Artikel „Instructional Leadership: A Concept Re-Examined“ auf die seit Langem andauernde und zum Teil kontrovers geführte Diskussion über die Hauptaufgaben (*major tasks*) einer Schulleitungsperson aufmerksam: „On the one

hand, the principal has been exhorted to exert instructional leadership, while on the other hand, he has been told flatly that such a role is beyond his or any other human being's capacity" (ebd., S. 136). Bridges führt diesen Disput vor allem auf die unscharfe Definition von Instructional Leadership (pädagogische Führung) zurück. Diese Problematik wurde später in den 1980er-Jahren im Zusammenhang mit der Schuleffektivitätsdiskussion erneut aufgegriffen und von verschiedenen Forschern weiterentwickelt (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Edmonds, 1979; Hawley & Rosenholtz, 1984; Purkey & Smith, 1983). Hierbei wurde auch die hohe Bedeutung der pädagogischen Führung erkannt (Bamburg & Andrews, 1991; Bossert et al., 1982; Dwyer, 1986; Edmonds, 1979; Hallinger & Murphy, 1986; Leithwood & Montgomery, 1982). In den USA wurden während dieser Zeit auf höchster politischer Ebene in jedem Bundesstaat Akademien für Leitungspersonen (*School Leadership Academy*) gegründet (Hallinger, 2012). Diese Führungsakademien konnten auf ausgesprochen solide Befunde aus der Schulwirksamkeitsforschung aufbauen, die zeigten, dass effektive Schulen mit einer starken instruktionalen Führung einhergehen und die damit zusammenhängenden Führungskompetenzen trainiert werden können (Bamburg & Andrews, 1990; Bossert et al., 1982; Dwyer, 1986; Edmonds, 1979; Leithwood & Montgomery, 1982). In der Folge wurden verschiedene Modelle zur Veranschaulichung der instruktionalen Führung entwickelt. Das Modell von Hallinger und Murphy (1986) ist in diesem Zusammenhang eines der wohl am häufigsten zitierten (Hallinger, 2012). Es unterscheidet drei Dimensionen des Instructional Leaderships: die Definition des Schulauftrages (*Defining the School's Mission*), die Verwaltung der Lehrpläne (*Managing the Instructional Program*) und die Förderung eines positiven Lernklimas an der Schule (*Promoting a Positive School Learning Climate*). Diese drei Dimensionen sind wiederum in insgesamt zehn Führungsfunktionen untergliedert (vgl. Abbildung 5).

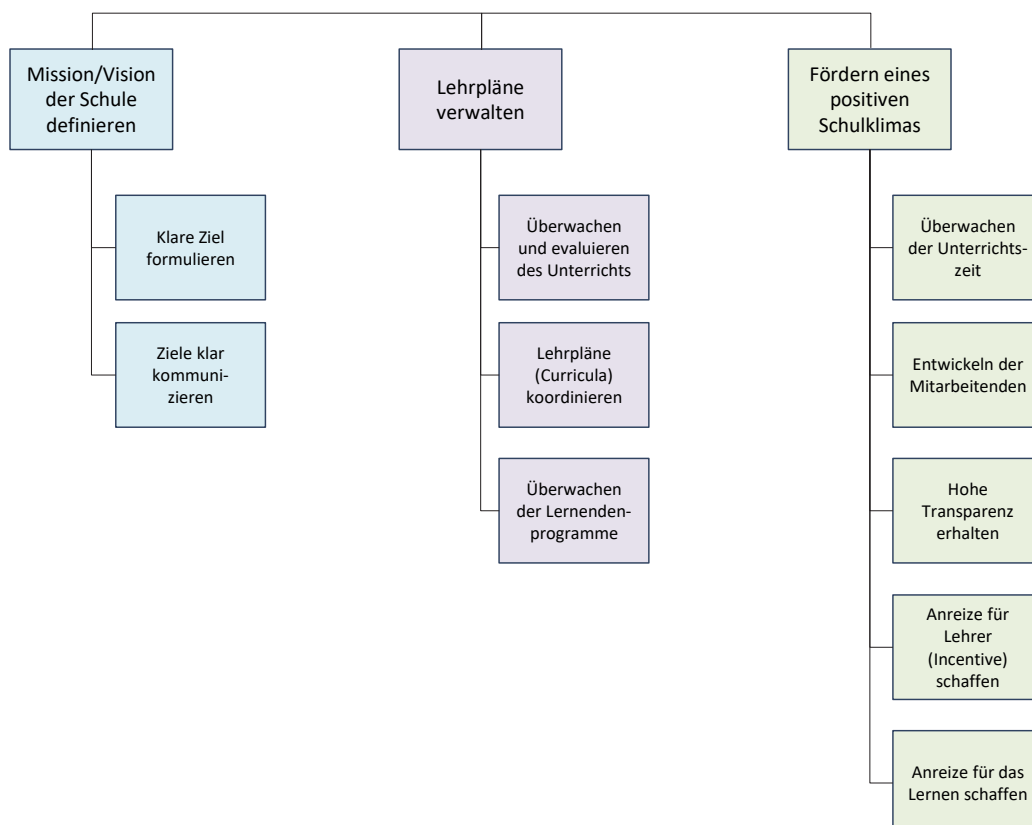


Abbildung 5: Modell der pädagogischen Führung (Instructional Leadership) nach Hallinger & Murphy (1986)

Zur Messung der hier beschriebenen Führungsfunktionen entwickelte Hallinger die „Principal Instructional Management Rating Scale“ (PIMRS) (Hallinger, 1983). Die originale Fassung der PIMRS bestand aus elf Subskalen und 72 Items. Später reduzierte Hallinger das Instrument auf zehn Subskalen und 50 Items. Mittlerweile wurde dieses Messinstrument in über 130 Studien in 15 Ländern eingesetzt (Hallinger, 2012).

Die von Dubs (2016, S.105) aufgeführten vier typischen Merkmale der Leitung erfolgreicher Schulen fassen die wichtigsten Führungsmerkmale der pädagogischen Führungsperson treffend zusammen:

1. Den Schulleitungspersonen gelingt zusammen mit ihren Lehrkräften, eine eigenständige Strategie (bzw. Vision, Schulprogramm) der Schule zu entwickeln und konkrete Ziele für deren Verwirklichung zu setzen.
2. Sie fördern das Qualitätsbewusstsein in ihrer Lehrerschaft und überwachen die Qualität des Unterrichts.
3. Sie schaffen eine gute Schulkultur durch professionelle Schulentwicklungsarbeiten, haben hohe Erwartungen an ihre Lehrpersonen und an die Schülerschaft.
4. Ihnen gelingt, mit angemessenen finanziellen Ressourcen und einer zielgerichteten Unterstützung durch die Gemeinde und die Elternschaft eine geordnete Schulumwelt zu schaffen.

In den letzten Jahrzehnten haben Forschende nicht nur den Typus des Instructional Leaders untersucht (vgl. Hallinger, 2010; Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Heck et al., 1990; Kleine-Kracht, 1993; Leitner, 1994; Wiley, 2001), sondern auch konkurrierende Konzepte wie Transformational Leadership (Leithwood, 1994; Leithwood & Jantzi, 1999b; Leithwood & Riehl, 2003; Silins, 1994), Distributed Leadership (Gronn, 2009; Spillane, 2006) und Shared Leadership (Barth, 1990; Hallinger & Heck, 2010; Heck & Hallinger, 2009; Marks & Printy, 2003; Pounder et al., 1995). Heute besteht bei zahlreichen Autoren Konsens darüber, dass es im Schulkontext idealerweise einer Mischform aus instruktionalem und transformationalem Leader bedarf (z. B. McCollum, 2012; vgl. Kapitel 4.1). Zusammen mit distributiver Führung (*Shared Leadership*) werden die drei Führungskonzepte auch als *Leadership for Learning* bezeichnet (Hallinger, 2011). Leadership for Learning beschreibt Führungsansätze, die eine wirksame Schulführung fördern, jedoch mit speziellem Fokus auf das Lernverhalten der Lernenden (Hallinger, 2011; Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss, 2010).

4 Schulleitungshandeln – Hintergrund und Forschungsstand

Seit einigen Jahren erlebt das Schulmanagement eine Renaissance (Dubs, 2016). Angesichts der Tatsache, dass typische betriebswirtschaftliche Merkmale wie z. B. Wettbewerb, Controlling oder Leistungsmaximierung im Schulbetrieb zu fehlen scheinen, wurde effektives Schulmanagement auf Basis ökonomischer Prinzipien lange Zeit als unpassend für Bildungseinrichtungen betrachtet. Der Auftrag der Schulen war stattdessen vorwiegend auf dem Gebiet der Verwaltung und der Pädagogik verortet (Buchen, 2016). Ursachen des erfolgten Paradigmenwechsels waren zunächst keine Reformkräfte aus dem schulischen Umfeld, sondern vielmehr Einflüsse des New Public Managements der öffentlichen Verwaltung. Buchen (2016) verweist in diesem Zusammenhang auf einen möglichen Erklärungsansatz, nach dem sich Lehrpersonen besonders ungern führen lassen, da ihre Hauptaufgabe vorwiegend durch autonomes pädagogisches Handeln ausgezeichnet ist und Leitungspersonen als *Primus inter Pares* betrachtet werden. Der Argumentation des Autors folgend ist es heute weitestgehend unbestritten, dass Führung dann wirksamer wird, wenn professionelle Führungstechniken wie beispielsweise strategisches Management, Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen oder Projektmanagement eingesetzt werden. Dessen ungeachtet bestehen im deutschsprachigen Raum nach wie vor unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Rolle das Management in den Schulen spielen soll. Nach Dubs (2016) wird die Hauptlast der Führung daher auch weiterhin bei den Mitgliedern der Schulleitung verbleiben: Die zentrale Aufgabe der Schulleitungspersonen sei es, über Visionen zu verfügen und diese transparent zu machen, die Lehrerschaft zu Neuerungen zu inspirieren, Anregungen zu konkreten Maßnahmen zu geben, günstige Bedingungen für deren Umsetzung zu schaffen, festgefahrene Strukturen aufzubrechen und ausschließlich rationales Verhalten durch offene Wertediskussionen und neue Konzepte der Schulführung zu erneuern. Von zentraler Bedeutung ist für Dubs (2016) hierbei vor allem die Frage, was genau die einzelnen Führungstheorien hierzu beisteuern können. Vor diesem Hintergrund hängt der Erfolg einer teilautonomen Schule im Wesentlichen davon ab, wie Leitungspersonen ihre Aufgaben wahrnehmen und wie gut sie diese erfüllen (ebd.).

In den letzten Jahrzehnten haben zahlreiche Forscher unterschiedliche Führungsansätze für Bildungseinrichtungen untersucht und diese zum Teil kontrovers diskutiert (Hallinger, 2011). In den USA wurde in den 1950er- und 1960er-Jahren die Diskussion zur Forschung der Schuleffektivität durch verschiedene nationale Gesetzestexte (z. B. National Defense Education Act, 1958) in Gang gesetzt (Heck, 2015). Die von Bridges (1967) initiierte Diskussion zur Effizienz von Instructional Leadership in Schulen wurde in der Folge von verschiedenen Autoren (z. B. Hallinger & Heck, 1996; Hallinger, 2010; Heck, Larson & Marcoulides, 1990; Kleine-Kracht, 1993; Leitner, 1994; Wiley, 2001) aufgenommen und erweitert. Aber auch scheinbar konkurrierende Modelle wie Transformational Leadership (Leithwood, 1994; Leithwood & Jantzi, 1999a; Silins, 1994), Distributed Leadership (Gronn, 2003; Spillane, 2006) oder Shared Leadership (Hallinger & Heck, 2010; Heck & Hallinger, 2009; Marks & Printy, 2003; Pounder, Ogawa & Adams, 1995) wurden intensiv erforscht und diskutiert. Heute kristallisieren sich tendenziell konsistente Muster zur Frage des Einflusses von Schulführung auf die Lernleistungen (Hallinger, 2011) heraus, sodass einige Autoren, wie weiter oben bereits erwähnt, Elemente aus Instructional, Transformational und Shared Leadership im Begriff „Leadership for Learning“ subsumieren (Hallinger, 2003; Heck & Hallinger, 2009; Macbeath & Cheng, 2008; Marks & Printy, 2003; Mulford & Silins, 2009). Grundsätzlich

besteht Einigkeit darüber, dass geleitete Schulen besser als Schulen ohne Leitung sind (Dubs, 2016).

Aktuell besteht jedoch weder in der Wissenschaft noch in der Praxis Konsens darüber, welche Führungstheorie die beste Grundlage für die Führung eines sozialen Systems liefert (Dubs, 2016). Der Grund dafür kann nach Dubs darin liegen, dass der Begriff „Führung“ ein Konstrukt ist, das je nach den zugrunde gelegten normativen Annahmen und Zielen ganz anders definiert wird. Stemmer Obrist (2014) kritisiert zudem, dass es schwierig sei, das Konstrukt Führung in einer Führungstheorie abzubilden und zu verstehen, da sich Führung meist in äußerst komplexen Handlungsfeldern vollzieht, die durch Widersprüche oder unerwartete Dynamiken gekennzeichnet sind. So unterscheiden sich die im Laufe der Zeit entwickelten Führungstheorien vor allem in Bezug auf die Betrachtungsweise, die dem jeweiligen Führungsverständnis zugrunde gelegt wird, nach dem Umfang der Variablen, die in Untersuchungen einbezogen werden, sowie nach der angewandten Forschungsmethodik. Diese Ansätze werden heute oftmals unter dem Begriff „klassische Führungstheorien“ zusammengefasst, wobei sich hierbei idealtypisch vier unterschiedliche Ansätze herauskristallisieren, denen nahezu alle Führungstheorien zugeordnet werden können (z. B. Avolio et al, 2009; Bass & Stogdill, 1990; Dubs, 2016; Stemmer Obrist, 2014; Stogdill, 1974; Wunderer, 2006; Yukl, 1989):

1. Persönlichkeitsansatz (persönlichkeitsorientierte Führungstheorien)
2. Verhaltensansatz (verhaltensorientierte Führungstheorien)
3. Situativer Ansatz (situative Führungstheorien)
4. Macht-Einfluss-Ansatz (machtorientierte Führungstheorien)

Persönlichkeitsorientierte Führungstheorien gehen davon aus, dass eine gute Führungskraft sich durch Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. Durchsetzungsfähigkeit, Selbstvertrauen, Kooperationsbereitschaft, Urteilsvermögen und Entscheidungsfähigkeit in allgemeingültiger Form beschreiben lässt. Diese personenbezogenen Merkmale werden jedoch nur dann zu Führungseigenschaften, wenn das damit einhergehende Verhalten in unterschiedlichen Führungssituationen über eine längere Zeit in Erscheinung tritt (Oswald Neuberger, 2002). Die „starke“ Führungskraft, die durch ihr Handeln die Geschicke der Gemeinschaft lenkt, steht im Zentrum solcher eigenschaftstheoretischen Ansätze (Stemmer Obrist, 2014). Vor allem das schwer zu fassende Konstrukt des „Charismas“ von Führungspersönlichkeiten einschließlich der dieser Eigenschaft zugeschriebenen Gabe, Mitarbeitende von der eigenen Vision zu überzeugen, wird bei diesen Theorien als besonders bedeutsam betrachtet (Neuberger, 2002). Diesem Ansatz folgend konzentrierte sich die Führungsforschung lange Zeit auf den sogenannten „Great-Men-Ansatz“, der 1907 durch die Hypothese des Historikers Thomas Carlyle geprägt wurde: „The history of the world was the biography of great men“ (Carlyle, 1907, S. 18). Erfolgreiche Führungspersonen aus Politik, Militär, Wirtschaft oder dem sozialen Bereich wurden diesem Paradigma folgend als einzigartige, besondere Persönlichkeiten angesehen, die mit angeborenen Charaktereigenschaften ausgestattet sind, die sie auf natürliche Weise zur Führung anderer Menschen befähigen (Stippler, Moore & Rosenthal, 2011). Oft wird bei den persönlichkeitsorientierten Führungsansätzen die Liste von Führungseigenschaften zitiert, die von Stogdill (1948) im Rahmen

einer Metaanalyse aus über 100 Einzelstudien identifiziert wurden. Auf Basis dieses Ergebnisses folgert Stogdill (1948), dass Führungspersonen hinsichtlich Intelligenz, Schulerfolg, Zuverlässigkeit bei Verantwortungsübernahme, Aktivität, sozialer Integration und sozioökonomischem Status der Durchschnittsperson überlegen sind, diese persönlichen Merkmale jedoch in hohem Maße von der Führungssituation bestimmt werden (Stemmer Obrist, 2014). Neuberger (2002) ergänzt diese Liste um folgende Eigenschaften, die bezogen auf den Führungserfolg als relevant zu betrachten sind: Intelligenz, Aktivität, Energie, Erziehung, sozialer Status, Aufstiegswille, Dominanz, Selbstvertrauen, Leistungsmotiv, Ehrgeiz, Kontaktfähigkeit, soziale Fertigkeiten und der Drang, andere zu übertreffen (S. 232). Neuberger (2002, S. 231) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Befunde bezüglich führungsrelevanter Eigenschaften eine hohe Streuung aufweisen. Die Varianzaufklärung für Führungserfolg und spezifische Persönlichkeitsmerkmale liege zwischen 40 % und 80 % und lasse daher hohen Interpretationsspielraum zu, so Neuberger (2002). Statistisch nachweisbar in Bezug auf berufliche Führungslernleistung ist einzig das Merkmal hohe Intelligenz (*General Mental Ability*) (Kramer, 2009; Schmidt & Hunter, 1998). Dubs (2016) kritisiert, dass im Vergleich zu anderen Ansätzen beim Persönlichkeitsansatz den personenbezogenen Charaktermerkmalen zu große Bedeutung beigemessen wird. Das zentrale Problem hierbei sei, dass allein das Vorliegen von Merkmalen wie Selbstvertrauen, Risikobereitschaft, Initiative, Entscheidungsfreudigkeit, Offenheit oder Verlässlichkeit den Führungserfolg nicht erklären könne (ebd.). Aus diesem Grund sollten ausgewählte Variablen des Persönlichkeitsansatzes mit anderen Variablen des Führungsprozesses kombiniert werden.

Verhaltensorientierte Führungstheorien gehen im Vergleich zu den persönlichkeitsorientierten Ansätzen davon aus, dass sich „gute“ von „weniger guten“ Führungspersonen durch ihr unterschiedliches Führungsverhalten und die damit einhergehende Interaktion mit den von ihnen Geführten unterscheiden lassen. Der Idealtyp einer „guten“ Führungskraft ist z. B. fähig, motivierende Ziele zu setzen, Mitarbeitende in geeigneter Weise zu unterstützen, schnell und sicher zu entscheiden, effizient zu kommunizieren und Konflikte wirksam zu lösen (Dubs, 2016). Mit dem Aufkommen des verhaltensorientierten Ansatzes wurde die Diskussion hinsichtlich effizienter Führungsstile im Sinne eines „langfristig relativ stabilen, situationsinvarianten Verhaltensmusters“ (Staehele, 1999, S. 334) neu initiiert. Wegweisend für die Entwicklung der verhaltensorientierten Führungsstiltheorien war die sogenannte „Human-Relations-Bewegung“, die den Menschen in den Vordergrund stellte. Damit verbunden war die Erkenntnis, dass Führungserfolg nicht allein auf Basis personenbezogener Eigenschaften einer Führungskraft, sondern vor allem anhand ihres Verhaltens gegenüber den Mitarbeitenden beurteilt werden kann (Hungenberg & Wulf, 2015). Im Rahmen der ab den 1940er-Jahren durchgeführten Studien zur Untersuchung führungsrelevanter Verhaltensweisen wurden in der Regel zwei als voneinander unabhängig betrachtete Führungsdimensionen untersucht: die aufgabenorientierte und die personenorientierte Führung. Bei der aufgabenorientierten Dimension ist das Führungsverhalten auf die Leistungsziele und die Ergebnisse der Mitarbeitenden ausgerichtet, während sich die Führungsperson bei der Personenorientierung an den Bedürfnissen der einzelnen Mitarbeitenden orientiert und damit den Fokus auf die Beziehung zu den von ihnen Geführten legt (Stemmer Obrist, 2014). Zwar zeichnet sich immer deutlicher ab, dass bestimmte Faktoren, wie sie beispielsweise von Stogdill (1974) beschrieben und u. a. von Neuberger (2002) ergänzt wurden (z. B. Intelligenz, Aktivität, Energie, Erziehung, sozialer Status, Aufstiegswille, Dominanz, Selbstvertrauen,

Leistungsmotiv, soziale Fertigkeiten, Ehrgeiz, Kontaktfähigkeit und Drang, andere zu übertreffen), die Führungswirkung verstärken können, ihre relative Effektivität jedoch bedeutend von den konkreten Führungssituationen und Rahmenbedingungen abhängt (Dubs, 2016).

Ein dritter Ansatz der sogenannten **situativen Führungstheorien** geht davon aus, dass die Führungswirkungen von einer Vielzahl von situativen und strukturellen Einflussfaktoren eines sozialen Systems abhängig sind. In diesem Zusammenhang ist vor allem das Kontingenzmodell von Fiedler (1967) zu nennen, dessen Publikation die Diskussion um die Effektivität von Führungsverhalten vorangetrieben hat. Fiedler (1967) geht davon aus, dass Führungserfolg von zwei interagierenden Faktoren bestimmt wird: dem Maß an Kontrolle („situative Kontrolle“) und der zeitlich überdauernden aufgaben- oder mitarbeiterorientierten Motivation der Führungskraft („Führungsstil“). Die Effektivität von Führung hängt gemäß Kontingenztheorie hauptsächlich von der motivationalen Orientierung des Vorgesetzten und den situativen Konstellationen ab. Northouse (2010) formuliert dies mit Verweis auf die sogenannte „Reifegrad-Theorie“ von Hersey und Blanchard (1977) (frei übersetzt) so: Der Führungserfolg hängt davon ab, das Führungsverhalten auf den „Reifegrad“ der Mitarbeitenden abzustimmen. Folglich kann es bei situativen Führungstheorien kein allgemein richtiges oder falsches Führungsverhalten geben. Die Leitungsperson muss ihr Führungsverhalten je nach Motivation und Können der Mitarbeitenden und je nach Aufgabenstellung immer wieder situativ anpassen. Das Problem liegt aber darin, dass zwar die Führungssituation bedeutsam, es aber schwierig ist, idealtypische Führungssituationen zu ermitteln, um daraus Erkenntnisse für den Führungsprozess und das Führungsverhalten zu gewinnen (Dubs, 2016).

Bei den **machtorientierten Führungstheorien** steht die Macht der Führungsperson über die Geführten im Vordergrund. Das moderne Verständnis von „Macht“ in Führungstheorien gründet in der Definition von Max Weber (1922, S. 28): „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ Wenn die Führungsperson jedoch ihre Position zur Machtausweitung nutzt, wird dies von den Mitarbeitenden in der Regel als eher negativ empfunden. Dieser Ansatz kann aber durchaus auch einen positiven Effekt besitzen, insbesondere dann, wenn das Führungsverhalten so gestaltet wird, dass der Einfluss der Führungsperson im Interesse der Zielerreichung und der Stärkung des sozialen Systems steht (Neuberger, 1994). Vor diesem Hintergrund erscheint es falsch, wenn Führungstheorien im demokratisch geprägten Verständnis der Gegenwart tendenziell skeptisch gegenüber dem Faktor Macht als zentrale Einflussgröße der Führung sind, zumal Führung immer etwas Asymmetrisches ist und Vorgesetzte einer gewissen Macht bedürfen, um bestimmte Ziele zu erreichen (Weibler & Kuhn, 2012). Entscheidend ist nach Dubs (2016), dass Macht nicht zur rücksichtslosen Stärkung der eigenen Position eingesetzt wird, sondern dazu beisteuert, die Mitarbeitenden zu stärken.

Bereits im Jahr 1959 beschrieben French und Raven verschiedene Machtquellen: die Belohnungsmacht (*Reward Power*), bei der Mitarbeitende ihr Handeln auf mögliche Belohnungen ausrichten, die Sanktionsmacht (*Coercive Power*), die Mitarbeitende dazu anhält, Sanktionen zu vermeiden, die legitime Macht (*Legitimate Power*) bei der Geführte Aufgaben erfüllen, weil sie davon ausgehen, dass der Vorgesetzte legitimiert ist, diese Anforderungen zu stellen, die Expertenmacht (*Expert Power*), bei der Mitarbeitende davon überzeugt sind, dass Arbeitsanforderungen und

Vorgaben auf Expertenwissen beruhen, sowie die Vorbildmacht (*Referent Power*), die auf Basis von Bewunderung und Identifikation seitens der Geführten zum Handeln motiviert. Später reihten sich diesen Machtformen noch die ökologische Macht (*Ecological Power*) und die Informationsmacht (*Information Power*) hinzu. Für Dubs (2016) kommt der Frage der Macht an Schulen eine besondere Bedeutung zu. Einerseits verlieren Schulleitende, die ihre Machtposition missbrauchen, schnell ihre Führungswirkung, andererseits fehlen den Führungskräften in staatlichen Schulen im Gegensatz zu Leitungspositionen in der Wirtschaft wirksame Sanktionsmaßnahmen bei unangepasstem Verhalten des Lehrpersonals. Die heute häufig zitierten Führungsmodelle der transaktionalen und transformationalen Führung entstammen primär den machtorientierten Führungsansätzen. Während bei der transaktionalen Führung der Austausch zwischen Leistung und Gegenleistung fokussiert wird (Hollander, 1978), stehen bei der transformationalen Führung die Vision die Vorbildfunktion (Vorbildmacht) sowie die Selbstverantwortung und Selbststeuerung der Mitarbeitenden im Zentrum (Bass, 1990).

Obwohl alle vier „klassischen“ Führungsansätze (Persönlichkeits-, Verhaltens-, Situativer sowie Macht-Einfluss-Ansatz) Schwächen aufweisen, lassen sich nach Dubs (2016) aus der Fülle der empirischen Untersuchungen zur Personalführung eine Reihe generalisierbarer Erkenntnisse ableiten, die auch für die Führungspraxis in Schulen bedeutsam sind:

1. Wirksame Führungskräfte legen großen Wert auf gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Loyalität und schenken damit der Beziehung zwischen Vorgesetzten und Geführten deutliche Beachtung. Mitarbeitende erwarten von ihren Vorgesetzten vor allem eine faire Behandlung, Respekt, Interesse für die Bedürfnisse und Probleme, persönliche Förderung, Anerkennung, Mitwirkung in Entscheidungsprozessen, motivierendes Feedback und Unterstützung beim Netzwerken.
2. Charismatische Führung sollte nicht überbewertet werden (Weibler, 1997), obgleich Untersuchungen zum Einfluss des Konstrukts „Charisma“ auf positive Wirkungen dieses Führungsansatzes hinweisen. Zum einen lässt sich Charisma konzeptionell nur schwer erfassen, zum andern sind Führungskräfte, die von ihren Mitarbeitenden als charismatisch wahrgenommen werden, eher selten. Dabei zeigt sich, dass Mitarbeitende ihre Vorgesetzten erst allmählich und aufgrund ihrer Erfolge als charismatisch wahrnehmen.
3. Horizontaler und lateraler Machtaufbau, d. h. gute Beziehungen sowohl zu Vorgesetzten als auch zu Gleichgestellten, sind Führungswirksam. Führungskräfte mit mehr Unterstützung und Ressourcen „von oben“ haben es leichter, bessere Arbeitsbeziehungen mit ihren Mitarbeitenden aufzubauen (vertikale Macht). Ähnliches gilt für den horizontalen Machtaufbau. Somit kann eine Führungskraft ihren Mitarbeitenden über die Einflussnahme auf Vorgesetzte bei der Arbeit helfen, was wiederum das Vertrauen und die Führungswirkung gegenüber den Mitarbeitenden stärkt.
4. Wirksame Führungspersonen verstehen es, Informationen zu sammeln, zu analysieren zielgruppenspezifisch aufzuarbeiten und zeitnah zu verbreiten. Die Führungswirkung wird hierbei umso grösser, je bedeutender diese Informationen in Bezug auf mögliche Arbeits erleichterung seitens der Mitarbeitenden sind.

5. Leitungspersonen, die Probleme effizient lösen und Entscheidungen kompetent und nachvollziehbar fällen, werden von den Mitarbeitenden als erfolgreicher und überzeugender wahrgenommen. Hierbei spielt das Ausmaß des Einbezugs der Mitarbeitenden in Problemlöse- und Entscheidungsprozessen eine wesentliche Rolle.
6. Die Motivation und Einflussnahme der Führungskraft in Führungsprozesse sind entscheidend. Charismatische Führungspersönlichkeiten haben eine höhere Führungswirkung, wenn sie sich bei der Einführung neuer Prozesse und Regelungen selbst modellhaft verhalten, ihre Mitarbeitenden von der Wichtigkeit und der Sinnhaftigkeit ihres Tuns überzeugen und diesen mit ihrem Wissen und Können beratend zur Seite stehen.

Diese knappe Zusammenschau empirisch gewonnener Erkenntnisse macht nach Auffassung von Dubs (ebd.) deutlich, dass einzelne in der Praxis immer wieder als „richtig“ vertretene Führungstheorien das Konstrukt der Führung nicht umfassend zu erklären vermögen. Angesichts der Veränderungen der Werthaltung, der steigenden Mobilität und der damit verbundenen interkulturellen Durchmischung der Bevölkerung sowie der sich rasch verändernden Entwicklungen und Ansprüche der Wirtschaft sind Führungskräfte dazu angehalten, sich anzupassen und innovative Wege zu gehen. Dubs (2016, S. 128) beschreibt in diesem Zusammenhang auch Ansätze von „neueren“ Führungstheorien: Erstens erkennt er Tendenzen hin zu einer **intuitiven Führung**, die Leitungspersonen dazu befähigt, in Situationen zu entscheiden, die durch begrenzt oder aber in unüberschaubarer Menge zur Verfügung stehende Informationen, einen hohen Grad an Ungewissheit, großen Zeitdruck oder unerwartete Situationen gekennzeichnet sind. Zweitens nennt er die **charismatische Führung**, die vorliegt, wenn Führungspersonen über Visionen verfügen, die für alle Beteiligten inspirierend sind und eloquent vermittelt werden. Gleichzeitig sind charismatische Personen tendenziell eher risikobereit, nehmen persönliche Opfer auf sich und werden von den Mitarbeitenden durch ungewöhnliche Maßnahmen und überraschendes Verhalten positiv wahrgenommen. Charismatische Leitungspersonen haben zudem eine hohe Sensibilität für ihre Mitarbeitenden, begegnen diesen mit Wertschätzung und Respekt und zeigen Interesse an deren Bedürfnissen und Gefühlen. Drittens beschreibt er die **emotionale Führung**, bei der Leitungspersonen ihre Gefühle erkennen und reflektieren, es verstehen, rationales Handeln und eigene Gefühle zu kombinieren (Selbstmotivation) und diese auch zu kontrollieren (Selbstregulierung). Viertens zählt er die **transaktionale und die transformationale Führung** hinzu, die in den letzten Jahren Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten waren und denen heute eine hohe Bedeutung für die Praxis beigemessen wird. Im Gegensatz zu den eingangs erwähnten Führungstheorien, die sich in erster Linie auf das beobachtbare Verhalten von Führungskräften konzentrieren, gehen transaktionale und transformationale Führung eher mit einer ganzheitlichen und systemischen Betrachtung von Führung einher.

Seit den 2000er-Jahre kann ein Perspektivenwandel dahingehend beobachtet werden, dass sich die Führungsforschung nicht länger ausschließlich auf die Leitungsperson, sondern zunehmend auch auf die Potenziale der von ihnen Geführten konzentriert (Furtner & Baldegger, 2016). Damit rückte ein weiteres zentrales Merkmal von Leadership in den Fokus, das u. a. auch mit *Empowering Leadership*, *Shared Leadership* oder *Self-Leadership* bezeichnet wird. Nach Furtner und Baldegger (ebd.) beschreibt Empowering Leadership ein Führungsverhalten, bei dem die Mitarbei-

tenden durch Verantwortungsübernahme dazu ermächtigt werden, ihre Self-Leadership-Fähigkeiten mit dem dazu nötigen Freiraum zu entwickeln. Die Führungskraft stellt sich hierbei nicht als „strahlende Kraft“ (ebd., S. 2) in den Mittelpunkt, sondern agiert primär im Hintergrund, indem sie den Mitarbeitenden Hilfe zur Selbsthilfe anbietet und somit eher die Rolle des Trainers, Mentors und Entwicklers übernimmt. Das Konstrukt Shared Leadership, das vor allem im Kontext der operativen Schulpraxis immer wieder gefordert wird, beruht, wie weiter oben bereits erklärt wurde, auf dem Konzept, dass sich alle Mitglieder eines Teams Führung, Macht und Wissen teilen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vor allem an Schulen kooperative Führungskonzepte mit partizipativ-delegativem Führungsverhalten effektiver als autoritäre Konzepte mit autokratisch-direktivem Führungsverhalten sind (Stemmer Obrist, 2012), dies im Wissen, dass Schulleitende strukturelle Kontextbedingungen wie zum Beispiel staatliche Vorgaben nicht in dem Maße beeinflussen können, wie dies einschlägige Führungsansätze suggerieren. Dessen ungeachtet gibt es doch, wie im nachfolgenden Kapitel dargelegt wird, verschiedene Techniken, die eine effiziente und effektive Schulführung ermöglichen.

4.1 Wirksamkeit des Schulleitungshandelns

Zu Beginn der Historie der Wirksamkeitsforschung zur Schulleitung wurde die Leitungsperson im Sinne einer „unabhängigen Variablen“ als wesentliche Ursache für effektive Schulen betrachtet. Weitere Einflussgrößen und Rahmenbedingungen wurden zunächst nicht weiter berücksichtigt (Bonsen, 2016; Hallinger & Heck, 1998). Folglich waren Untersuchungen auf Basis eindimensionaler Wirkungsmodelle insgesamt wenig aussagekräftig und teilweise sogar widersprüchlich (Leithwood, Begley & Cousins, 1993). Bereits früh wurde erkannt, dass solche eindimensionalen Modelle den vielschichtigen Aspekten der Schulpraxis kaum gerecht werden (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Hallinger & Heck, 1998). Forschungsarbeiten, die komplexere Wirkungsmodelle zugrunde legten und in diesem Zusammenhang u. a. auch moderierte und andere indirekte Effekte des Schulleitungshandelns untersuchten, kamen dennoch häufig zu dem Ergebnis, dass insbesondere die Schulleitung die Effektivität der Schule beeinflusst (z. B. Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Hallinger & Heck, 1998). Dies zeigt beispielsweise auch der Vergleich von 40 Studien zum Zusammenhang zwischen Lernleistungen und Schulleitungshandeln von Hallinger und Heck (1998). So konnten in 20 Studien positive Effekte nachgewiesen werden, in elf Studien wurde kein Zusammenhang zwischen Lernleistung und Leitungshandeln gefunden und in den übrigen Untersuchungen lagen keine eindeutigen bzw. in Teilen widersprüchlichen Befunde vor. Entsprechend unterscheiden die Autoren (ebd., S. 732) in Anlehnung an Pitner (1988) verschiedene Einflussmodelle (vgl. Abbildung 6). Demnach gehen Studien aus den Jahren vor 1980 mehrheitlich von einer direkten Kausalbeziehung aus und vernachlässigen damit die Wirkung sonstiger schulinterner und -externer Variablen auf das Schulleitungshandeln und die Lernleistungen der Lernenden. Vor diesem Hintergrund konnten in diesen Studien, die angesichts der vereinfachten Betrachtungsweise mit Vorsicht zu interpretieren sind, entweder keine oder nur schwache Effekte ausgemacht werden. Durch Berücksichtigung von vorgelagerten Einflussfaktoren wurde ein wichtiger Schritt in der Weiterentwicklung direkter Wirkungsmodelle gemacht (Hallinger & Heck, 1996a). Die Rolle der Schulleitung wird dadurch erstmals in einen spezifischen Kontext eingebettet. Obwohl neun Untersuchungen bei Hallinger und Heck (1998) einen solchen Ansatz verfolgten, finden sich den-

noch bei zwei Dritteln der Studien keine oder allenfalls schwache Effekte. Die Autoren (ebd.) nehmen an, dass dies auf Schwächen in den verwendeten Analysemethoden zurückzuführen ist. Bei Modellen mit umfassenderen konzeptionellen Ansätzen sind die Ergebnisse hingegen einheitlicher. Die Relevanz des Kontexts wurde hierdurch bestätigt und bei der Mehrzahl der Untersuchungen konnten zudem signifikante, wenngleich variierende und eher schwache indirekte Effekte der Schulleitung auf die Leistungen der Lernenden nachgewiesen werden.

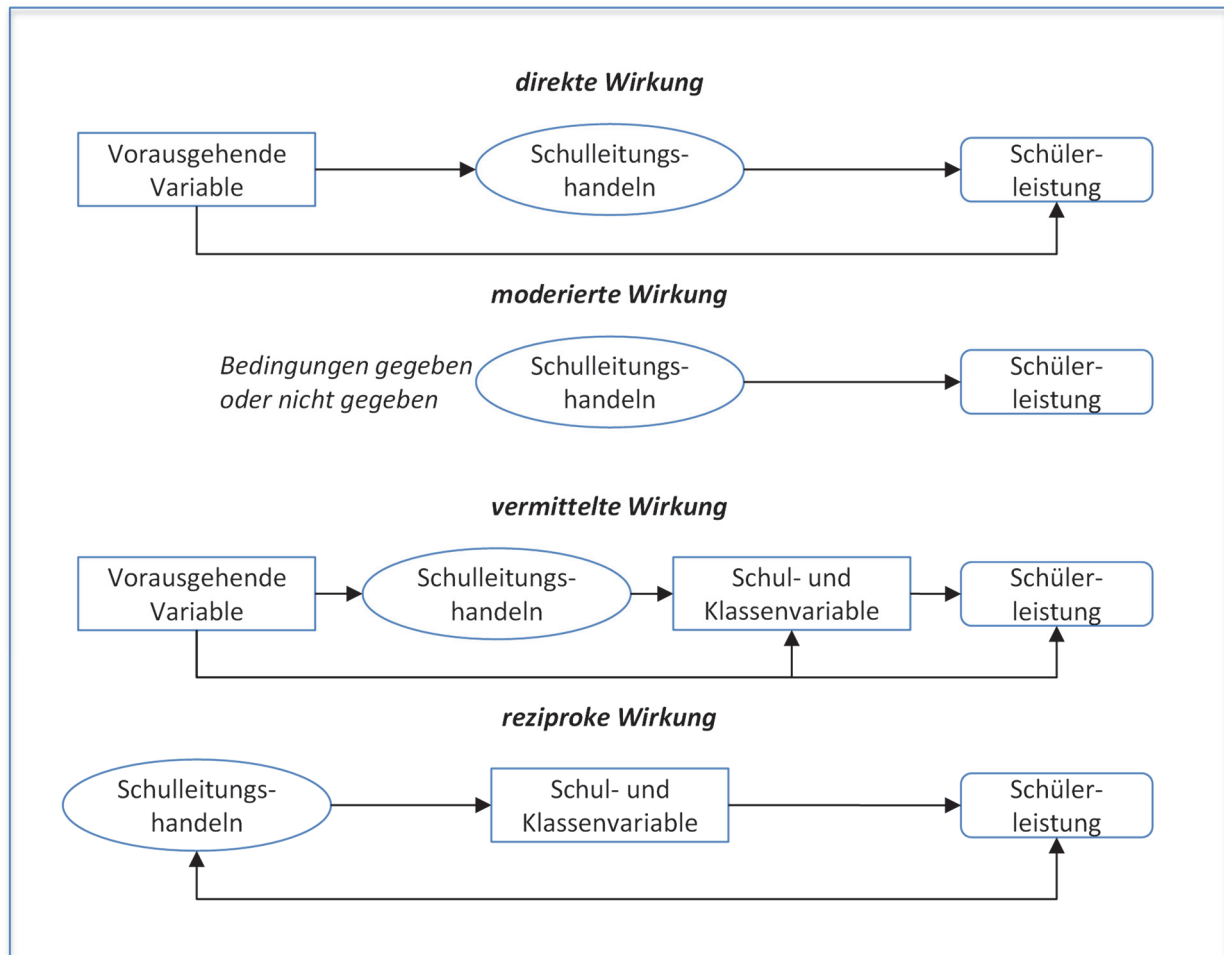


Abbildung 6: Unterschiedliche Modelle zur Erforschung der Wirksamkeit von Schulleitungsmerkmalen.

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Hallinger & Heck, 1998, S. 732; Hallinger & Heck, 1996a, S. 16; Pitner, 1988, S. 105

Hallinger und Heck (1996a) sprechen sich dennoch für einen bis dato nicht in Forschungsarbeiten verwendeten Modellaufbau reziproker Einflussbeziehungen aus. Den Autoren (ebd.) zufolge kann es in Zukunft durch einen solchen gelingen, die wechselseitige Einflussnahme der Schulleitung auf den Schulkontext und des Schulkontextes auf die Schulleitung systematisch zu beforschen. Zu Recht mahnen Hallinger und Heck (1996a, S. 37) zur Vorsicht und regen an, dass eine Antwort auf die Frage der Einflussnahme von Schulleitenden auf die Lernleistungen lediglich vor dem Hintergrund des in der jeweiligen Untersuchung zugrunde gelegten Modells erfolgen könne. Dennoch weisen die Autoren mit Bezug auf Ogawa und Hart (1985) darauf hin, dass auch die berichteten schwachen Effekte von zentraler Bedeutung seien, wenn bedacht wird, dass nur rund 15 % der Varianz der Schülerleistung durch Schulunterschiede erklärbar sind. Weitgehende Einigkeit be-

steht darüber, dass sich beobachtbare Effekte des Schulleitungshandelns primär als indirekte Zusammenhänge darstellen. Hallinger und Heck (1996a) sind der Überzeugung, dass sich die Formulierung einer pädagogischen Zielrichtung der Schule hierbei als konsistent positiver Weg der Einflussnahme durch die Schulleitung erweist. Pfeiffer (2002) sieht in der Studie von Hallinger und Heck (1997) einen sowohl konzeptionellen als auch methodologischen Fortschritt im Hinblick auf die empirische Erforschung der Wirksamkeit der Schulleitung auf die Schulqualität. Letztendlich ließe sich feststellen, dass aufwendigere Modelle die Konsistenz der beobachteten Ergebnisse insofern steigern, als diese einheitlicher von einer positiven Einflussbeziehung berichten (Pfeiffer, 2002). Vor diesem Hintergrund ist der Beitrag von Hallinger und Heck insofern wertvoll, als dieser anhand der in Abbildung 6 dargestellten modellbezogenen Klassifizierung von Studien aufzeigt, wie stark die Bedeutung der Schulleitungspersonen variieren kann und welche Rolle der spezifische Kontext hierbei spielt. Im Ergebnis übt die Schulleitung einen primär indirekten Einfluss auf die Leistung der Lernenden aus, was als typische Form der Einflussnahme der Führung auf die Personal- und Organisationskultur betrachtet werden kann.

Im Gegensatz zu anglophonen Ländern ist der Forschungsstand in deutschsprachigen Ländern zur Wirksamkeit des Schulleitungshandelns vergleichsweise gering ausgeprägt (Bonsen, 2016; Warwas, 2012a; Windlinger, Hostettler & Kirchhofer, 2014). Noch vor zwanzig Jahren bezeichnete Wissinger (1996) die bis dahin vorzufindende Forschung zur Schulleitung im deutschsprachigen Raum als unterentwickelt. Dies sei darauf zurückzuführen, dass die Schulleitung in ihrer Funktion und Bedeutung für die Erforschung der Schule lange nicht im Zentrum des Interesses gestanden habe und wenn überhaupt, dann eher von theoretischer Seite betrachtet worden sei. In der Zwischenzeit hat sich diesbezüglich jedoch einiges verändert. Mit Blick auf die Forschungslage kommt Bonsen (2006, 2010) zu dem Schluss, dass es heute zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema Schulleitung gibt. Gleichzeitig kritisiert Bonsen jedoch die fehlende Systematik in den Forschungsvorhaben, die bereits zehn Jahre zuvor von Wissinger (1996) erkannt wurde. Im angloamerikanischen Raum stellte sich die Lage zu diesem Zeitpunkt etwas anders dar (ebd.). Auslöser der Debatte zur Wirksamkeit des Schulleitungshandelns war der sogenannte *Coleman-Report* Ende der 1960er-Jahre und die in ihm vertretene These „schools don’t make a difference“ (Wissinger, 1996, S.27). Daraufhin bildete sich bald eine Art Gegenfront, die versuchte, das Gegenteil dieses Postulats zu beweisen. Kurz darauf konnte gezeigt werden, dass die Schulleitung einen wesentlichen Erfolgsfaktor effektiver Schulen darstellt. Weitgehend unklar blieb jedoch zunächst, ob diese eher in einem direkten oder eher in einem vermittelten Zusammenhang mit der Qualität der Schule und letztendlich auch mit der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern steht (Bonsen, 2006, 2010; Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Huber & Muijs, 2009; Pfeiffer, 2002; Sun & Leithwood, 2012; Witziers, Bosker & Krüger, 2003).

Die Schulleitungsforschung in Deutschland legte den Fokus in den 1980er-Jahren vornehmlich auf die Beschreibung der Leitungstätigkeit und auf gesetzliche Regelungen (Bessoth, 1978). Schulleitungstätigkeit war in erster Linie durch reaktives anstatt durch proaktives Handeln gekennzeichnet, das zudem von einer hohen Diskontinuität charakterisiert war (Stemmer Obrist, 2014). Schulleitende waren bis dato über alle Schulstufen hinweg primär mit Organisations- und Personaladministrationsaufgaben ausgelastet (ebd.). Auch spätere internationale Vergleichsstudien

zeigten, dass vor allem Administrationsaufgaben einen großen Teil der Leitungsaufgabe ausmachen (Wissinger, 2002). Manasse (1985) stellt diesbezüglich einen Widerspruch zwischen dem Selbst- und dem Fremdbild von Schulleitenden fest: Während Schulleitende ihre vorrangige Führungsaufgabe im Bereich pädagogischer Tätigkeiten sehen, nehmen Lehrpersonen die Leitungspersonen in erster Linie als administrierende und verwaltende Personen wahr und vermissen bei ihnen unterrichtsbezogene Tätigkeiten. Devos et al. (2013) fanden zudem heraus, dass an Schulen, deren Schulleitung ihre Führungskompetenzen überschätzt, die Lehrerschaft ein tieferes Niveau in Bezug auf die partizipative Entscheidungsfindung, das organisatorische Engagement und im Rahmen der Umsetzung von Reformen aufweist. Dies deutet auch darauf hin, dass Lehrpersonen tendenziell weniger auf die Fähigkeit ihrer Schulleitung vertrauen, wenn diese ihre Leitungskompetenzen überschätzt (ebd.). Im Zuge der Diskussion um Effizienz und Effektivität von Schulen wurde die Schuldirektion in den 1980er-Jahren wie bereits dargestellt als *Instructional Leader* bezeichnet und damit auch die Debatte um die Effektivität von pädagogischer Führung angestoßen (Valentine & Prater, 2011).

Seit den 1990er-Jahren verlagerte sich das bildungspolitische Interesse im Zusammenhang mit den aufkommenden empirischen Studien zur *School Effectiveness* (Hallinger & Heck, 1996b) und als Folge „eines output-orientierten Steuerungsparadigmas im Bildungswesen“ (Warwas, 2012a, S. 1) zunehmend auf schulische Prozesse sowie die Outcomes von Schule und Unterricht (Stemmer Obrist, 2012). Damit einhergehend erhielt die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986, S. 1) für die Sicherung und Entwicklung der eigenen Schul- und Unterrichtsqualität zunehmende Verantwortung. Dies führte einerseits zu einer verstärkten Autonomie der Einzelschule, andererseits aber auch zu einer erhöhten Rechenschaftspflicht (Fend, 1986). Um die Entwicklungs- und Innovationsprozesse der Schulen anzuregen und zu steuern, war die Schaffung einer Führungsinstanz auf Schulebene erforderlich, die sich nicht nur um administrative und pädagogische Belange kümmerte, sondern auch mit Strategiemangement, Qualitätsentwicklung, Personalführung, Change Management oder Evaluationen auseinandersetzte (Windlinger et al., 2014). Eine Reihe von Forschern (u. a. Beck & Murphy, 1992; Brandt, 1992; Darling-Hammond, 1993; Leithwood, 1992) bemerkte zu Recht, dass der Typus des *Instructional Leaders* den sich ständig wandelnden Anforderungen nicht mehr gerecht wird. Sie plädierten daher auch im Schulkontext für den bereits in den 1970er-Jahren von Burns (1978) geprägten Führungsstil des *transformational Leaders*. Andere Autoren (u. a. Bamberg & Andrews, 1991; Cuban, 1988; Deal & Peterson, 1994; Hallinger & Heck, 1996a) gingen noch weiter und setzen sich für eine Schulleitung ein, die sich nicht allein auf zwei Führungsmethoden fokussiert, sondern ihr Führungsverhalten situativ den lokalen Gegebenheiten anpasst. Seit Mitte der 1990er-Jahre kam es folglich in mehreren deutschschweizerischen Kantonen zur Einrichtung operativer Schulleitungen mit einem spezifischen Führungsauftrag (Stemmer Obrist, 2012).

Angeichts der Erkenntnis, dass es sich beim Schulleitungshandeln um einen eher distalen als einen proximalen Einflussfaktor auf die Lernleistungen der Lernenden handelt, mehrten sich in der Folge differenziertere Betrachtungen des Schulleitungshandelns im Hinblick auf dessen indirekte Einflussnahme. Die Frage, ob und wie stark das Schulleitungshandeln den Lernerfolg indirekt anstatt direkt beeinflusst, stand nunmehr verstärkt im Fokus (Valentine & Prater, 2011).

Schon Hallinger und Heck (1996a) bemerken in ihrer Metastudie, dass der direkte Zusammenhang zwischen Leitungshandeln und Lernleistungen der Lernenden empirisch schwer aufzuzeigen ist. Dumay, Boonen und Van Damme (2013) bestätigen Erkenntnisse aus anderen Studien (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004; May, Huff & Goldring, 2012; Goddard, 2010), wonach die proximalen direkten Effekte auf die Lernleistungen eher klein sind (2 %). Etwas früher kamen Witziers, Bosker und Krüger (2003) in ihrer Metaanalyse bereits zu ähnlichen Resultaten. Schulleitungshandeln korreliert demnach nur gering mit den Lernleistungen ($r=.10$). In einer 3-jährigen Längsschnittstudie sahen May et al. (2012) einen Grund der geringen direkten Wirkung darin, dass die Leitungsaktivitäten über längere Zeit gesehen variabel und zudem stark durch den Schulkontext getrieben sind (z. B. administrative Arbeiten, Finanzen, Personalbelange, Planung etc.). Weiterhin stellten sie fest, dass Schulleitende angesichts multipler Aufgaben eher reaktiv als proaktiv handeln. Mit einer großen Varianz von Jahr zu Jahr kümmern sich Schulleitungspersonen im Durchschnitt 23.3 % ihrer Zeit um Angelegenheiten der Lernenden (z. B. Beratung, Disziplin, Aufsicht) und handeln in 19.3 % der Zeit als Instructional Leader. Die im Jahr 2013 von der OECD (2014) durchgeführte TALIS-Studie (*Teaching and Learning International Survey*), die 200 Sekundarschulen in 30 Ländern mit ca. 4 000 Lehrpersonen untersuchte, ist zwar nicht als Längsschnittstudie angelegt, zeigt aber dennoch ein etwas differenzierteres Bild. Der Studie zufolge verbringen Leitungspersonen im Durchschnitt 41 % ihrer Zeit mit administrativen Aufgaben, Führung und Sitzungen.

Zu Beginn der 2000er-Jahre überprüften Bensen, Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) die Befunde von Hallinger und Heck (1998) zur Wirkung von Schulleitungshandeln im deutschsprachigen Raum (Bensen, 2002; Huber, 2010). Die Autoren erhoben hierfür zwischen 1998 und 2000 eigene Daten an 25 Schulen in Nordrhein-Westfalen sowie fünf Schweizer Gymnasien des Kantons Basel-Land. Die Studie umfasste sowohl quantitativ standardisierte Befragungen von Lehrpersonen ($N=730$ bzw. 735), Eltern ($N=382$) und Lernenden ($N=2\,146$) als auch eine qualitative Befragung in Form von leitfadengestützten Interviews mit den Schulleitungen der teilnehmenden Schulen. Um systematische Unterschiede des Leitungshandelns zu erkennen, differenzierten Bensen et al. (2002) hierbei zwischen „guten“ und „verbesserungsbedürftigen“ Schulen. Sie gingen davon aus, dass hinter erfolgreichen Schulen eine effektive Schulleitung steht und umgekehrt „Entwicklungsdefizite häufig mit Leistungsdefiziten zusammenhängen“ (ebd., S. 162). Die Forschungsgruppe konnte belegen, dass die Schulleitenden an guten Schulen im Vergleich zu Leitungspersonen an verbesserungsbedürftiger Schulen im Mittel über sämtliche Handlungsdimensionen signifikant ($p<.001$) positiver durch ihre Lehrpersonen eingeschätzt werden. Insbesondere die Dimensionen *zielbezogene Führung*, *Innovationsbereitschaft* und *Organisationskompetenz* der Schulleitung erwiesen sich hierbei als starke Prädiktoren schulischer Qualität (ebd., S. 167 ff.). Überraschenderweise und im Gegensatz zu Befunden von anderen Autoren, die Studien zu distributiver Führung durchgeführt haben (z. B. Bush & Glover, 2003; Rolff, 2007; Warwas, 2012a), wirkt sich das Merkmal *Förderung der Partizipation in der Entscheidungsfindung* signifikant negativ auf die Qualität der Schule aus. Den Autoren gelingt es, die Schulleitung nicht nur als erfolgskritische Größe an deutschsprachigen Schulen zu identifizieren, sondern auch konkrete Hinweise auf Faktoren möglicher Einflussnahme zu finden. Hierbei ist, wie bereits von Hallinger und Heck (1996) berichtet, vor allem die Bedeutung der pädagogischen Zielverfolgung zu nennen. Bensen et al. (2002) zeigten zudem auf, dass Lehrpersonen ihre Schule umso eher als pädagogisch innovativ bewerten, je

herausfordernder die Zielsetzungen seitens der Schulleitung formuliert werden. Den Aspekt der Innovationsbereitschaft schätzten die Autoren daher ebenso wie die organisatorische Kompetenz der Schulleitenden, die der alltäglichen Aufrechterhaltung des administrativen Schulbetriebs und der Souveränität im Umgang mit organisatorischen Herausforderungen dient, als wichtiges Element für angestrebte Veränderungen und Entwicklungen der Schule ein. Abschließend und aufgrund der dargestellten Befundlage sowie eines in den Schulleiterinterviews festgestellten Defizits in Bezug auf die Formulierung gemeinsamer Visionen und Strategien in den Schulen treten Bensen et al. (2002) für die Integration zielbezogener Führung in Gestalt transformationaler Führung ein.

Unter dem programmatischen Titel „What We Know about Successful School Leadership“ halten Leithwood und Riehl (2003) in ihren Ausführungen fünf zentrale Erkenntnisse über den Faktor Schulleitung fest (Huber, 2010): **Erstens** sei zu bemerken, dass die Führung der Schule zwar einen signifikanten Einfluss auf die Lernleistung der Schüler ausübe, dieser aber als untergeordnet im Vergleich zur Qualität des Curriculums und dessen Vermittlung durch die Lehrer zu bewerten sei. Jedoch sei der geringe durch quantitative Studien nachgewiesene Anteil an Varianzaufklärung der Schülerleistungen in Höhe von 3 bis 5 % dennoch relevant, insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass dieser mehrheitlich indirekt ausgeübte Einfluss, wie bereits Ogawa und Hart (1985) sowie Hallinger und Heck (1996) aufzeigen, in etwa 25 % der schulabhängigen Varianz der Schülerleistung entspreche und daher nicht zu vernachlässigen sei. **Zweitens** gehe Führung in der Schule überwiegend vom Schulleitenden bzw. einem Schulleitungsteam aus, ergänzt von Lehrpersonen mit formalen Zusatzfunktionen. **Drittens** ließen sich kontextübergreifend drei übergeordnete Führungsschwerpunkte der Schulleitung identifizieren: die bereits mehrfach angesprochene Formulierung einer von allen getragenen Vision, die Vorgabe entsprechender Zielrichtung sowie die Entwicklung der Mitarbeitenden und die Entwicklung der Schule als Organisation. **Viertens** finde Schule selbst stets in einem spezifischen Kontext eingebettet statt. Diesen Kontext gilt es nach Leithwood und Riehl (2003) insbesondere in Bezug auf den Erfolg zunehmend teilautonomer und marktorientierter Steuerung von Schulen zu berücksichtigen. **Fünftens** sollten Schulleitungspersonen ihre Führung aktiv an heterogene Schülerschaften anpassen und über Konzeptionen innovativer Lehr- und Lernformen nachdenken sowie zu sozial gerechter Bildung beitragen.

Heute besteht bei zahlreichen Autoren Konsens darüber, dass es im Schulkontext gleichermaßen den Instructional Leader und den Transformational Leader braucht (Buchen & Rolff, 2016; Deal & Peterson, 2003; Kruse & Louis, 2009; Valentine & Prater, 2011), dessen Hauptaufgaben darin besteht, eine starke Schulkultur aufzubauen, bei der Vision, Ziele und Werte von allen getragen und als positiv bewertet werden und bei der die Lehrpersonen optimal unterstützt und entwickelt werden. Hierfür sollten Leitungspersonen effektive Organisationsprozesse implementieren (Davis, Darling-Hammond, LaPointe & Meyerson, 2005) und diese stetig den neuen Anforderungen anpassen. Eine zukunftsweisende Vision zu schaffen und diese mit hoher Erwartungshaltung und klaren, motivierenden Zielvorgaben umzusetzen, ist dabei der Schlüssel zu einer positiven Schulkultur (Leithwood et al., 2004; Reynolds & Teddlie, 2000; Tuytens & Devos, 2013). Letztere kennzeichnet sich in Anlehnung an die OECD durch gemeinsame Überzeugungen, gegenseitigen Respekt für Ideen und Erfolge anderer, intensive Zusammenarbeit mit lokalen Anspruchsgruppen

und eine Kommunikationskultur, die Schwierigkeiten und Probleme progressiv anspricht und löst (OECD, 2014b). Eine gemeinsame Vision und damit einhergehende Wertvorstellungen dienen somit nicht nur als Orientierungshilfe im Hinblick auf die strategische Ausrichtung der Schule, sondern auch der Verbesserung der Kommunikation, Entscheidungsfindung und Motivation der Mitarbeitenden (Day, Christopher & Sammons, 2015; Deal & Peterson, 2009; Dubs, 2008; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004; Levine, 1992; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Reezigt & Creemers, 2005; Tuytens & Devos, 2013).

Leithwood et al. (2010) bekräftigen sechs Jahre nach ihrer ersten Untersuchung „How Leadership Influences Student Learning“ (Leithwood et al., 2004) in einer zweiten umfangreichen Längsschnittstudie mit 180 Schulen sämtlicher Klassenstufen, dass die Leadership-Kompetenzen der Schulleitung hinsichtlich des Einflusses auf den Lernerfolg der Lernenden gleich an zweiter Stelle hinter den Kompetenzen der Lehrpersonen liegen und diese signifikant beeinflussen. Ihre Studie zeigt auf, dass effektives Leitungshandeln vor allem durch Effizienz, Unterstützung, Erwartungshaltung, Rechenschaftspflicht und Engagement der Anspruchsträger gekennzeichnet ist. Wichtigste Aufgabe der Schulleitung ist demnach, die Leistungsbereitschaft der Lehrpersonen zu fördern. Wenn Lehrpersonen gute Rahmenbedingungen vorfinden, klare Zielvorgaben erhalten und sich mit der Schulleitung und den Fachkollegen konstruktiv austauschen können, setzen sie sich stärker für den Unterricht ein (Leithwood, 2010).

Für Ihre Untersuchungen entwickelten Leithwood et al. (2004, S. 18; 2010, S.14) das in Abbildung 7 dargestellte Rahmenmodell mit den verschiedenen Wirkungsrichtungen der einzelnen Einflussfaktoren, in dessen Zentrum sich die Schulleitung befindet.

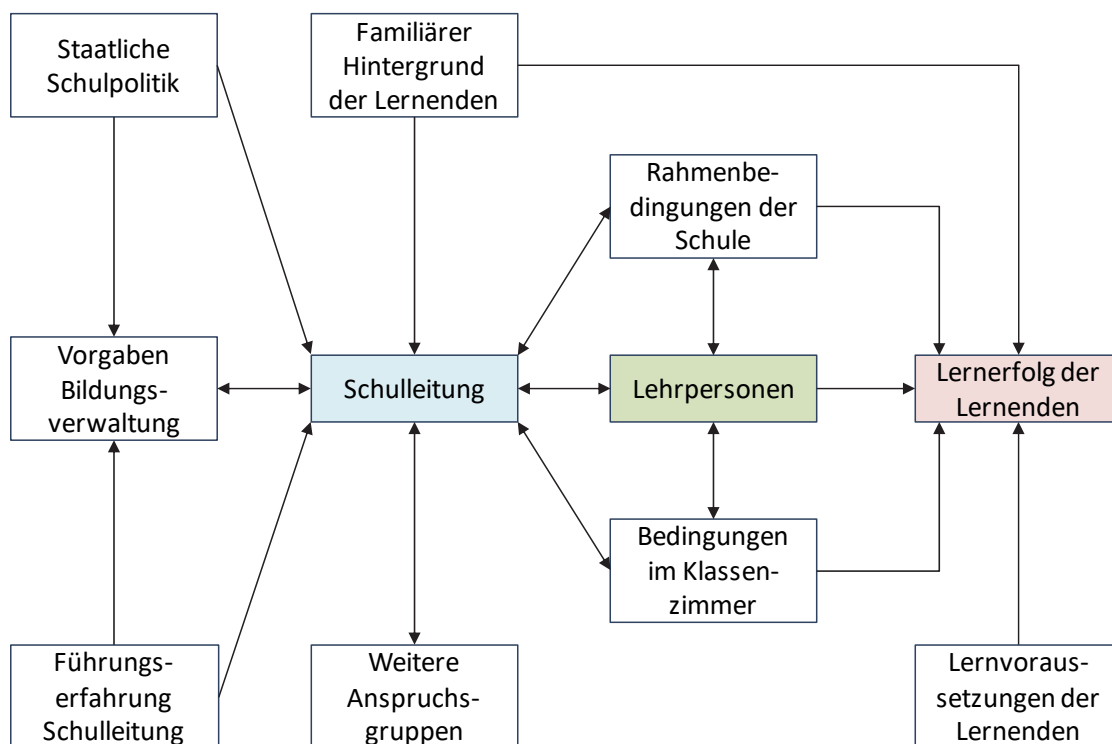


Abbildung 7: Rahmenmodell in Anlehnung an Leithwood et al., 2004 (S. 18); Louis et al., 2010 (S. 14); Rowan, 1996; Seitz & Capaul, 2007 (S. 31)

Das Schulleitungshandeln nimmt diesem Modell zufolge über die Lehrpersonen indirekten Einfluss auf den Unterricht und damit auch auf den Lernerfolg der Lernenden. Auf der Ebene der Schule beeinflusst das Leitungshandeln die Leistungen der Lernenden zudem indirekt über organisationale Strukturen und Abläufe wie z. B. die Förderung der innerschulischen Zusammenarbeit und die Gestaltung der Innenarchitektur der Schule. Ein weiterer Wirkungszusammenhang zwischen der Schulleitung und dem Lernerfolg der Lernenden besteht über das familiäre Umfeld (z. B. die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern). Letzteres ist in der Berufsbildung weniger bedeutsam, da die meisten Lernenden in der Regel volljährig sind und damit relevante Entscheidungen selbstständig treffen können. Im vorliegenden Rahmenmodell werden auch die Einflüsse externer Faktoren auf die Schulleitung dargestellt. Sowohl die staatliche Bildungspolitik² als auch die Bildungsverwaltung³ und weitere Stakeholder wie z. B. Verbände⁴, Interessengruppen oder Medienschaffende beeinflussen hierbei die Führung der Schulen.

Zudem identifizieren Leithwood et al. (2004) drei führungsrelevante Faktoren, die die Lehrerschaft positiv beeinflussen:

1. **Klare und motivierende Anweisungen geben** (*Setting Directions*): Entwicklung verständlicher und gemeinsam getragener Visionen und Ziele, hohe Erwartungshaltung und Überwachung (Monitoring) der Leistungen.
2. **Personalentwicklung** (*Developing People*): Lehrpersonen und andere Mitarbeitende befähigen, ihre Arbeit effektiv auszuüben, indem die Leitungspersonen intellektuellen Support bieten, sie stimulieren, ihre Arbeit noch besser zu tun, und sie mit guten Praktiken (best practices) und pädagogischen Modellen unterstützen.
3. **Neugestaltung der Organisation** (*Redesigning the Organization*): Schaffung einer produktiven Schulkultur, Anpassung der Organisationsstruktur und Förderung kollaborativer Prozesse.

Die Führung auf Basis klarer, motivierender Anweisungen hat nach Leithwood et al. (2004) den größten Einfluss auf die Lehrerschaft und folglich auch indirekt auf den Unterricht. Die Autoren fanden diesbezüglich heraus, dass klare und mit der Unternehmensvision konforme Anweisungen den Mitarbeitenden einen Sinn geben und ihnen dabei helfen, ein gemeinsames Verständnis für die Organisation, deren Aktivitäten und Zielsetzungen zu entfalten. Ziele, die überzeugend und anspruchsvoll, in jedem Fall aber erreichbar sind, motivieren Mitarbeitende in besonderem Maße. Sie helfen diesen, den Sinn ihrer Arbeit zu verstehen und sich mit dem Arbeitsumfeld zu identifizieren. In diesem Zusammenhang, so die Autoren, werde in der Führungsliteratur typischerweise von Leadership-Praktiken gesprochen, die mit der Entwicklung einer gemeinsamen Vision, der Förderung der Akzeptanz von Gruppenzielen und dem Aufbau einer hohen Erwartungshaltung einhergehen. Diese dienen zudem auch der Messung der Zielerreichung, begünstigen eine effiziente Kommunikation und fördern die gemeinsame Weiterentwicklung der Organisation (ebd.). Neben klaren und motivierenden Anweisungen benötigen Lehrpersonen dar-

² In der Schweiz vor allem das Schweizerische Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)

³ z. B. die kantonalen Bildungsämter

⁴ In der Berufsbildung sind dies die sogenannten Organisationen der Arbeitswelt (OdA) und die kantonalen Berufsverbände

über hinaus auch Kompetenzen, diese Zielvorgaben praktisch umsetzen zu können, was wiederum den zweiten führungsrelevanten Faktor, die Fähigkeit, Mitarbeitende weiter zu entwickeln, bedingt. Konkret geht es hierbei um intellektuelle Stimulation der Mitarbeitenden, individuelle Unterstützung sowie dem Aufzeigen bewährter Praktiken (*Best Practice*) und Werthaltungen, die für die Organisation grundlegend sind (ebd.).

Als dritten Faktor führen Leithwood et al. (2004) die Neugestaltung der Organisation auf. Obwohl der Lernerfolg der Lernenden insbesondere von den individuellen und kollektiven Kompetenzen der Lehr- und Leitungspersonen abhängt, kann der Schulkontext in hohem Maße zum Erfolg oder Misserfolg beitragen. Erfolgreiche Führungskräfte entwickeln ihre Organisation dahingehend, dass sie die Anstrengungen der Lehrer und Lernenden optimal unterstützen und fördern. Hierzu zählen beispielsweise die Stärkung der Schulkultur, die Anpassung der Organisationsstruktur und die Optimierung des Arbeitsumfeldes der Mitarbeitenden.

Robinson, Lloyd und Rowe (2008) konnten die Befunde von Leithwood et al. (2004) weitestgehend bestätigen. Sie untersuchten 27 Studien zwischen den Jahren 1978 und 2006 und kamen zum Schluss, dass fünf Leadership-Dimensionen den Lernerfolg der Lernenden maßgeblich beeinflussen: 1. Zielsetzung und Erwartungshaltung (.42 *Mean Effect Size*), 2. Strategische Ausrichtung (.31), 3. Planung und Koordination sowie Evaluation des Unterrichtens und der Lehrpläne (.42), 4. Förderung und Teilnahme an Fortbildungen und Weiterentwicklungen der Lehrpersonen (.84) und 5. Sicherstellung eines geordneten und unterstützenden Umfeldes (.27). Die Autoren sehen ihre Ergebnisse damit auch im Einklang mit der bereits beschriebenen Studie von Marzano et al. (2005), bemerken jedoch kritisch, dass bei ihrer Untersuchung ein Großteil der betrachteten Studien bislang unveröffentlicht war und daher auch keinem Peer-Review-Verfahren unterzogen wurde.

Um detailliertere Aussagen bezogen auf den Einfluss des Leitungshandelns zu ermöglichen, differenzierten Leithwood et al. (2010) ihren Ansatz, indem sie zwischen Individual Leadership (nur Schulleitung), Collective Leadership (alle Stakeholder wie z. B. Eltern, Lehrer, Leitungspersonen, Administration) und Shared leadership (Schulleitung und Lehrer zusammen) unterschieden. Sie fanden hierbei heraus, dass kollektive Führung einen größeren Einfluss als individuelle Führung auf den Lernerfolg der Lernenden hat. Ferner stellten sie fest, dass in „guten Schulen“ (*High-performing Schools*) praktisch alle Anspruchsgruppen einen größeren Einfluss auf Entscheidungen haben als in weniger guten Schulen. In guten Schulen werden den Lehrerteams, Eltern und insbesondere den Lernenden zudem auch mehr Einflussmöglichkeiten gegeben. Des Weiteren haben Schulleitende den größten Einfluss auf die Lernleistungen der Lernenden, wenn diese prioritär die Motivation und die Arbeitsbedingungen der Lehrerschaft stärken und nicht wie vielfach angenommen versuchen, das Wissen und die Kompetenzen der Lehrer zu verbessern. Wird der betrachtete Personenkreis auf die Schulleitung und Lehrpersonen verdichtet (*Shared Leadership*) und teilt das Direktorium zudem die Leitung der Schule mit den Lehrerinnen und Lehrern, stärkt dies die Zusammenarbeit und verbessert indirekt auch die Lernleistungen der Lernenden. Dieser Effekt kann ebenfalls beobachtet werden, wenn die Schulleitung den Fokus auf die Unterrichtsentwicklung legt. Starke Effekte auf die Lernleistungen kann die Schulleitung auch erreichen, wenn sie Gruppen (*Professional Learning Communities*) fördert, die sich regelmäßig über Unter-

richtspraktiken austauschen. Hierzu braucht es jedoch ein besonderes Umfeld, in dem die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen unterstützt und gestärkt wird.

Im Zuge einer Literaturrecherche stießen Davis et al. (2005) auf drei weitere als relevant erachtete Führungsaspekte, die Schulleitende bei ihrer Arbeit berücksichtigen sollten: Erstens sei es zweckmäßig, wenn Schulleitungspersonen ein profundes Verständnis entwickeln, wie Lehrer unterstützt werden können, zweitens sollten Schulleitende die Lehrpläne in eine den Lernprozess unterstützende Richtung entwickeln und drittens sollten Schulleitende die Fähigkeit entwickeln, ihre Schule in eine effektive Organisation umzuwandeln, die qualitativ hochstehenden Unterricht und effektives Lernen ermöglicht.

Hallinger und Heck (1996, 1998), die die Literatur und empirische Studien zum Thema, wie bereits erwähnt, vor allem aus dem anglophonen Sprachraum systematisch aufgearbeitet haben, definieren vier ähnliche besonders erstrebenswerte Führungsfaktoren von Schulleitenden:

1. **Zweck und Zielsetzungen:** Formulierung von klaren und sinnvollen Leistungszielen sowie eine hohe Erwartungshaltung des Schulleiters bezüglich der Zielerreichung.
2. **Struktur und soziale Beziehungen:** Schulleitende beeinflussen den Schulleistungserfolg indirekt, indem sie die Organisationsstruktur lenken und die sozialen Beziehungen der Lehrkräfte fördern.
3. **Personen:** Personalführung und -entwicklung ist eine der Hauptaufgaben der Schulleitenden.
4. **Organisationskultur/-klima:** Gemeinsam gelebte Werte erhöhen den Schulleistungserfolg (Cheon Cheng, 1993; Hallinger & Heck, 1998). Organisationskultur und Organisationsklima sind für den Schulleistungserfolg bedeutend.

Seitz und Capaul (2007) folgern in ihren Ausführungen, dass die Schule ein „komplexes, offenes soziales Interaktionssystem“ (S. 35) ist, in dem die Schulleitung eine bedeutende indirekte Wirkung auf den Lernerfolg der Lernenden hat. Entsprechend identifizierten Marzano, Waters und McNulty (2005) in ihrer Metanalyse aus 69 Studien (2 802 Schulen; 1.4 Mio. Lernende; 14 000 Lehrkräfte) insgesamt 21 Verantwortlichkeiten, die mit den Schulleistungen der Lernenden positiv korrelieren. Hierzu zählen beispielsweise Kommunikation, Flexibilität, intellektuelle Stimulation, Visibilität, Kultur, Disziplin, Anerkennung, Zielfokussierung, Evaluation, Ressourcenerbereitstellung und Beziehungen. Nach Marzano et al. (2005) erkennt eine gute Schulleitungsperson, dass erstens das Unterrichten und Lernen die höchste Priorität an einer Schule ist, es zweitens wichtig ist, die Vision der Schule verständlich und konsistent den Lernenden, Lehrern, Eltern und anderen Anspruchsgruppen zu kommunizieren, drittens klare Ziele definiert und diese ständig kontrolliert und verfolgt werden, viertens Leitungspersonen mit dem Ziel, die pädagogischen Fertigkeiten der Lehrer zu verbessern, Zeit in Schulzimmern verbringen, fünftens eine Kultur des Vertrauens aufgebaut und unterhalten wird und schließlich sechstens Schulleitungen ineffizienten Unterricht nicht tolerieren. Marzano et al. (2005) ermittelten zudem einen Korrelationskoeffizienten zwischen Schulführung und Schülerleistung von .25, der damit um .10 über dem von Witziers, Bosker und Krüger (2003) ermittelten Wert liegt. Diese deutlich höhere Korrelation lässt sich nach Marzano et al. (2005) im Wesentlichen auf drei grundlegende Unterschiede zwischen beiden Studien zurückführen: Erstens rekrutieren sich deren Probanden ausschließlich

aus den USA, während es sich in der Studie von Witziers et al. (2003) um eine internationale Stichprobe handelt. Zweitens variiert die methodische Ermittlung der Korrelation dahingehend, dass Marzano et al. (2005) statistisch und konzeptionell bedingte Extremwerte eliminiert haben. Drittens kann die Ursache auch darin liegen, dass die unzureichende Reliabilität der verwendeten Messinstrumente korrigiert wurde, um einer Unterschätzung des eigentlichen Zusammenhangs entgegenzuwirken. Marzano et al. (2005) halten zusammenfassend fest, dass sie ihr Ergebnis aufgrund der dargelegten Unterschiede sowohl im statistischen Sinne als auch gemessen an der augenscheinlichen Validität für plausibler halten, da anderenfalls die Bemühungen der Schulleitung im Hinblick auf die Schülerleistung quasi wirkungslos und somit obsolet wären. Unabhängig von dieser Argumentation ist der wesentliche Beitrag der Untersuchung von Marzano und Kollegen in erster Linie darin zu sehen, dass hierdurch erneut verdeutlicht wurde, welche Relevanz dem methodischen Vorgehen einschließlich der Wahl der Stichprobe bei der Ermittlung des Einflusses der Schulleitung auf die Leistung der Lernenden zukommt.

Auch die National Association of Secondary School Principals (2014) hat thematisch relevante Literatur der letzten vier Jahrzehnte analysiert und kommt zu dem Schluss, dass effiziente Schulleitende auf der Sekundarstufe sich vier Führungsbereiche bestehend aus insgesamt zehn Leitungskompetenzen aneignen sollten (in Klammern damit einhergehende Leitungskompetenzen): 1. Educational Leadership (unterrichtsbezogene Ziele setzen, Teamwork, Feingefühl), 2. komplexe Probleme lösen (Beurteilung, Ergebnisorientierung, organisatorische Fähigkeiten), 3. Kommunikation (mündliche und schriftliche Kommunikation), 4. sich und andere weiterentwickeln (Mitarbeitende entwickeln, eigene Stärken und Schwächen kennen). In einem kürzlich veröffentlichten Beitrag bringt Williamson (2014, S. 1) auf den Punkt: „In short, effective schools have effective principals“. Auch er schränkt jedoch ein, dass trotz dieses Konsenses immer noch keine Einigkeit darin besteht, was Leadership genau ist und wie es sich zeigt.

Etwas früher veröffentlichten Leithwood et al. (2008) eine auf robuster empirischer Forschung basierende Zusammenfassung des Kenntnisstandes, die die Ausführungen in diesem Kapitel untermauert. Sie formulieren sieben „starke“ Thesen (*Strong Claims*) (S. 27), die erfolgreiche Schulführung unterstützen, wobei die ersten beiden die größte empirische Evidenz vorweisen:

1. Die Schulleitung beeinflusst direkt hinter den Lehrpersonen die Lernleistungen der Lernenden (vgl. z. B. Creemers & Reezigt, 1996; Fink & Brayman, 2006; Frederick, Blumenfeld et al., 2004; Gezi, 1990; Hallinger & Heck, 1996a, 1996b, 1998, Leithwood & Jantzi, 1999a, 1999b; Leithwood, Riedlinger, Bauer & Jantzi, 2003; Macmillan, 2000; Marzano et al., 2005; Matthews & Sammons, 2005; Mortimore, 1993; Murphy, 2008; Reitzug & Patterson, 1998; Scheurich, 1998; Silins, Mulford & Zarins, 2002; Silins & Mulford, 2002; Townsend, 1994; Waters, Marzano & McNulty, 2004; Waters, Marzano & McNulty, 2003; Witziers et al., 2003).
2. Fast alle erfolgreichen Führungskräfte wenden das gleiche Repertoire an grundlegenden Führungspraktiken an (vgl. z. B. Bass & Avolio, 1994; Chrisman, 2005; Day & Leithwood, 2007; Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; Dukem, 2004; Gray, 2000; Hallinger & Heck, 2002; Harris, 2002; Harris & Chapman, 2002; Leithwood, 2006; Leithwood & Riehl, 2005; Louis & Kruse, 1998; Lowe et al., 1996; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004;

- Potter, Reynolds & Chapman, 2002; Waters et al., 2003; West, Ainscow & Stanford, 2005; Yukl, 1989).
3. Führungskräfte wenden diese grundlegenden Führungspraktiken an, um auf den Arbeitskontext zu reagieren, und nicht, um diesen anzuordnen (vgl. z. B. Belchetz & Leithwood, 2007; Christopher Day, 2005; Christopher Day & Leithwood, 2007; Foster & St Hillarie, 2004; Giles, Johnson, Brooks & Jacobson, 2005; A. Harris, 2002; Mintrop & Papazian, 2003; Ross & Glaze, 2005; Slatter et al., 2006; West et al., 2005).
 4. Schulleitende verbessern die Lehr- und Lernleistungen der Lernenden am stärksten, indem sie auf die Motivation und das Commitment der Mitarbeitenden sowie auf die Arbeitsbedingungen an der Schule einwirken (vgl. z. B. Day et al., 2006; 2007; Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood, Louis et al., 2010; Sammons et al., 2007; Robinson, 2006).
 5. Der Einfluss auf Schule und Lernende ist am größten, wenn Führungsaufgaben geteilt werden (Distributed Leadership) (Leithwood & Mascall, 2008).
 6. Einige Muster von geteilter Führung sind effektiver als andere (Bass, 1985; Malen, 1994).
 7. Einige wenige persönliche Merkmale erklären einen hohen Anteil der Varianz der Führungswirksamkeit (Zaccaro, Kemp & Bader, 2004).

In ihrer **ersten These** betonen Leithwood et al. (2008) wie bereits in vorausgehenden Arbeiten, dass die Schulleitung hinsichtlich ihrer Bedeutung als Einflussfaktor auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler direkt hinter dem Unterrichten steht. Dieser Befund wird zwar nach wie vor kontrovers diskutiert, kann in der Zwischenzeit aber eine breite forschungsbasierte Evidenz vorweisen (vgl. obenstehende Literaturverweise). Leithwood et al. (2008) gehen schulübergreifend von einem Einfluss der Schulleitung auf die Lernleistung in Höhe von etwa 5 bis 7 % der Varianz aus, der jedoch nach Berücksichtigung von Herkunftsfaktoren, die durch Schulfaktoren bedingt sind, ca. 12 bis 20 % der Varianz entspricht. Die Autoren erklären sich diese vergleichsweise hohe Einflussnahme mit dem Umstand, dass Leitungshandeln als Beschleuniger für die Entfaltung der bereits in der Organisation vorhandenen Potenziale zu verstehen ist. Dass hierbei nahezu alle Schulleitende auf dasselbe Set an Führungspraktiken zurückgreifen, ist die **zweite wichtige These**. Leithwood et al. (2008) gehen davon aus, dass a) die zentrale Aufgabe der Führungskräfte darin besteht, die Leistungen der Mitarbeitenden zu verbessern, und b) diese Leistungssteigerung von Überzeugungen, Werten, Motivation, Fähigkeiten und Kenntnissen sowie von den Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden abhängt. Zusammenfassend nennen Leithwood et al. (2008) in diesem Zusammenhang größtenteils die vier bereits bekannten und in vorliegenden Ausarbeitung mehrmals genannten führungsrelevanten Dimensionen, zu denen erstens die Entwicklung einer stimulierenden, von allen getragenen Vision und klare Zielvorgaben mit hoher Erwartungshaltung zählen. Zweitens ist die Fähigkeit beinhaltet, Personen zu verstehen und individuell dahingehend zu entwickeln, dass diese dazu befähigt werden, motiviert, effektiv und effizient die Unternehmensziele zu erreichen. Drittens ist es von Bedeutung, ein stimulierendes und kollaboratives Arbeitsumfeld aufzubauen und zu pflegen. Viertens sind pädagogische und curriculare Entwicklungen zu fördern, indem der Fokus auf der individuellen Betreuung und Entwicklung der Lehrpersonen sowie dem ständigen Monitoring liegt. Diese Befunde bergen nach Auffassung der Autoren ein großes Potenzial für die Aus- und Weiterbildung schulischer Führungskräfte, zumal darin ein abgesicherter Rahmen erfolgreichen Schulleitungshandelns zu sehen

sei, das stark an transformationale Führungseigenschaften erinnert. In ihrer **dritten These** postulieren Leithwood et al. (2008), dass eine gute Schulführungskraft dazu fähig ist, die genannten Führungsdimensionen flexibel an den Kontext anzupassen. Dies bedeute jedoch nicht, dass die damit einhergehenden Handlungen vollständig vom Kontext bestimmt werden, vielmehr entschieden Schulleitende kontextsensibel darüber, welche Kombinationen von Handlungsoptionen stimmig sind. Diese Flexibilität sei insbesondere in Umschwungs- und Restrukturierungsphasen (*turnaround*) von größter Bedeutung. Unter dem bereits diskutierten Begriff *Instructional Leadership* ist die **vierte These** zu verorten. Hierbei geht es um den indirekten Einfluss der Schulleitung auf die Lernleistungen der Lernenden, indem die Leistung der Lehrkräfte unmittelbar von der Schulleitung beeinflusst wird. Diese Beeinflussung ist den Autoren zufolge als Konsequenz aus deren Motivation, Leistungsbereitschaft, Fähigkeiten und den Bedingungen, unter denen sie arbeiten, zu verstehen. In Anlehnung an Leithwood & Jantzi (2006) zeigt Abbildung 8 die Effektstärken aus einer Studie, die in England durchgeführt wurde ($N=2\,290$ Lehrer an 655 Primarschulen).

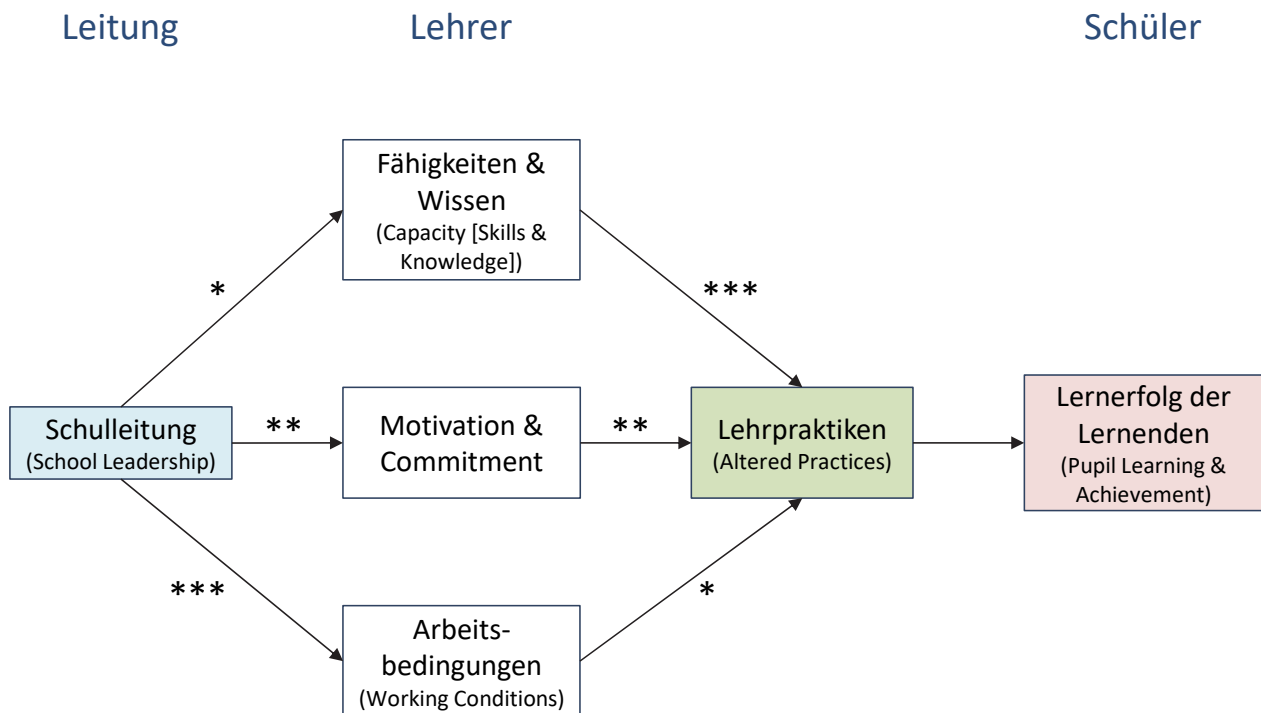


Abbildung 8: Einfluss der Schulleitung auf relevante Größen des Lehrerhandelns ($N=2\,290$ Lehrer an 655 Primarschulen) * schwache Einflüsse, ** mittelstarke Einflüsse, *** starke Einflüsse (Leithwood et al., 2008, S. 33; Leithwood & Jantzi, 2006, S. 204)

Die Resultate wurden mit einer weiteren groß angelegten Studie der Wallace Foundation repliziert (Leithwood et al., 2010; Sammons et al., 2007). Den größten direkten Einfluss haben Schulleitende demnach aus Sicht der Lehrerschaft auf die Arbeitsbedingungen der Lehrer, gefolgt von den Faktoren Motivation und Commitment. Die pädagogischen Fähigkeiten und das Wissen der Lehrkräfte haben ihrerseits starke Auswirkungen auf die Lehrpraktiken im Unterricht. In ihrer **fünften These** beschreiben Leithwood et al. (2008) eine relativ populäre, wenn auch weniger eindeutige Erkenntnis, der zufolge der Einfluss auf die Lernleistung mit der Anzahl der Personen, die

Verantwortung für die Entwicklung der Schule übernehmen, wächst. Nach den Autoren gebe es Hinweise dafür, dass der indirekte Einfluss aller führungsrelevanten Faktoren der Schule auf die Leistung der Lernenden zwei- bis dreimal höher als bei streng formalisierter Schulführung sei. Hierzu wurde von Leithwood und Mascall (2008) eine ähnliche Studie durchgeführt und das in Abbildung 8 beschriebene Wirkungsmodell angepasst. Leithwood und Mascall (2008) untersuchten Effekte zwischen Total Leadership (S. 34) im Sinne von Collective Leadership, das nicht nur die Schulleitung, sondern auch andere Einflussgruppen (z. B. Lehrer, Schüler, Eltern) im Sinne von geteilter Führung neben den anderen oben beschriebenen Faktoren mit einschließt. Hierbei konnten signifikante direkte Effekte zwischen Total Leadership und den drei Dimensionen des Lehrerhandelns aufgezeigt werden (.55* mit Arbeitsbedingungen, .46* mit Fähigkeiten & Wissen, .25* mit Motivation & Commitment). Im Vergleich zur Wirksamkeit zwischen Schulleitung und „Fähigkeiten & Wissen“ konnte in der Studie ein deutlich höherer Zusammenhang nachgewiesen werden, was darauf hindeutet, dass geteilte Führung effektiver ist. Der größte Effekt konnte jedoch beim indirekten Einfluss der Schulführung und bei den Lernleistungen der Lernenden aufgezeigt werden. Total Leadership erklärt 27 % der Varianz. Des Weiteren, so Leithwood et al. (2008), könnten bestimmte Führungsstrukturen (**sechste These**) sich besonders positiv auf die Lehrpraktiken auswirken. Welche diese genau seien, könne jedoch auf Basis des vorliegenden Forschungsstandes nicht abschließend gesagt werden. Unverkennbar sei die Tatsache, dass positive Zusammenhänge zwischen verteilter Führung und Lernleistungen nachgewiesen werden können und der Laissez-Faire-Führungsstil am ineffektivsten ist. Die **siebte** und letzte **These** ist nach den Autoren im Rahmen des Schulkontexts zwar wenig beforscht, in der Privatwirtschaft hingegen schon mehrfach untersucht worden (vgl. dazu Kapitel 5.2, S. 76). Leithwood et al. (2008) nehmen an, dass beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale wie Intelligenz, Extraversion oder Offenheit für neue Erfahrungen auch in der Schulumgebung einen Einfluss auf das Leitungshandeln besitzen. Die Studie von Leithwood und Jantzi (2008) zeigt, dass zum Beispiel Charakteristiken wie klarer Fokus auf Lernprozesse oder datengestützte Entscheidungsfindung signifikante Einflüsse auf die Einschätzung der Leitungspersonen haben, wie gut diese ihre Arbeit verrichten. Zusammenfassend machen Leithwood et al. (2008) auf einige grundlegende Ergebnisse und nach wie vor offene Fragen der Schulwirksamkeitsforschung aufmerksam und geben gleichzeitig eine Reihe von Hinweisen, wie zukünftige Forschung zielführender ausgerichtet werden kann. Auch Leithwood et al. (2010) sowie Leithwood, Patten und Jantzi (2010) folgen im Rahmen des Projekts des Ontario's Leading Student Achievement (LSA) Projekts (vgl. dazu *Leading Student Achievement (LSA)*, 2017) diesem Aufruf und entwickeln methodisch ein etwas differenzierteres metaphorisch angelegtes Pfadmodell (vgl. Abbildung 9).

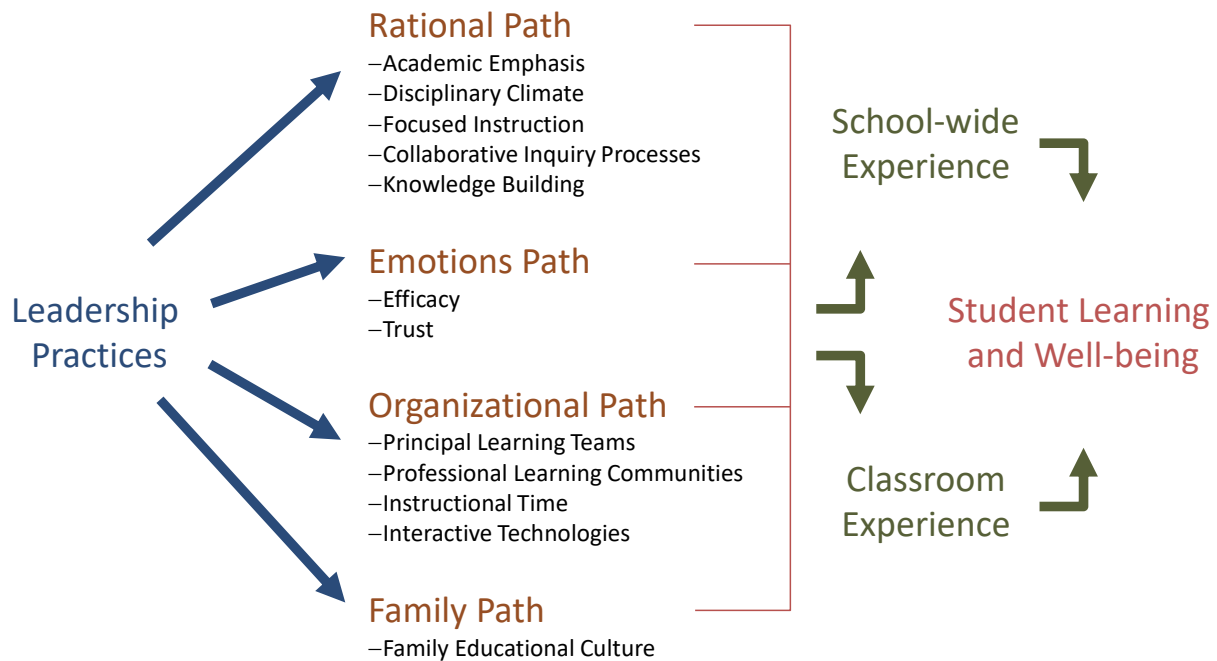


Abbildung 9: Four-Path-Model (Leading Student Achievement (LSA), 2017; Leithwood, 2010; Leithwood, Anderson, et al. 2010; Leithwood, Patten, et al., 2010, S. 673)

Ausgehend vom gegenwärtigen Forschungsstand definieren die Autoren die vier voneinander unabhängigen Pfade: „Rational Path“, „Emotions Path“, „Organizational Path“ und „Family Path“ (Leithwood et al., 2010; Leithwood et al., 2010, S. 673). Jeder dieser Pfade setzt sich seinerseits aus einer Reihe von Variablen zusammen, die wiederum als unterschiedlich starke Mediatoren agieren und damit Einfluss auf den Unterricht und die Lernleistung der Lernenden besitzen. Den Autoren zufolge beeinflussen Schulleitende in Abhängigkeit vom spezifischen Kontext und ihrem akademischen Kenntnisstand diese Variablen und können somit langfristig zu einer Verbesserung der Leistungen der Lernenden beitragen. Im Ergebnis stellen Leithwood et al. (2010) fest, dass ihr Pfadmodell gesamthaft betrachtet 43 % der Varianz in Bezug auf die Schülerleistungen erklärt (vgl. Pfadmodell im Anhang 1, S. 218). Bei differenzierter Betrachtung entlang der einzelnen Pfade zeigt sich, dass die beiden Variablen des Rational Path (.26*), Leistungserwartungen (.23*) und disziplinarisches Klima (.23*), signifikant und mit etwa gleich großem Zusammenhang auf die Leistungen der Schüler wirken. Dagegen wirkt sich mit der von den Lehrpersonen wahrgenommenen kollektiven Wirksamkeit des Kollegiums (.34*) nur eine der beiden Variablen des Emotions Path (.21) signifikant auf die Leistungen der Lernenden aus. Für das Vertrauen der Lehrenden in andere (.20) kann hingegen kein Zusammenhang zu den oben genannten Pfaden nachgewiesen werden. Als ebenfalls nicht signifikant erweisen sich die Zusammenhänge der Unterrichtszeit (-.12) und der professionellen Lerngemeinschaft der Lehrpersonen (.06) auf die beiden Variablen des Organizational Path (-.08). Mehrdeutig wirken die Variablen des insgesamt signifikanten Family Path (.26*). Hier zeigt sich, dass das Vorhandensein von Computern im Elternhaus (.34*) deutlich zur Leistung beiträgt, wohingegen die Hilfe durch die Eltern einen negativen Beitrag leistet (-.16*). Zusammenfassend können somit für drei der vier betrachteten Pfade positive Zusammenhänge ermittelt werden. Lediglich für den Organizational Path lassen sich diese nicht nachweisen. Wenig überraschend ist die Feststellung, dass die einzelnen Effekte ausgehend von

der Schulleitung dabei deutlich geringer ausgeprägt sind als der Einfluss durch Herkunftsfaktoren (.47*).

In ihrer aktuellsten Untersuchung liefern Karadağ, Bektaş, Çoğaltay und Yalçın (2015) weitere Befunde zur Wirksamkeit des Schulleitungshandelns. Eine von ihnen durchgeführte Metaanalyse umfasst 57 Forschungsarbeiten, die zwischen 2008 und 2013 publiziert wurden und Forschungsdaten von insgesamt 28 964 Probanden berücksichtigen. Das Ergebnis ihrer Analysen zeigt für das Konstrukt Educational Leadership einen mittelstarken positiven Einfluss (.34) der Schulleitung auf die Leistung der Lernenden. Karadağ et al. (2015) sehen diesen Befund u. a. auch im Einklang mit den zuvor dargestellten Metaanalysen von Marzano et al. (2005) sowie Robinson, Lloyd und Rowe (2008). Zudem ließen sich nach Karadağ et al. (2015) durch ausgewähltes Führungsverhalten wie beispielsweise distributive und transformationale Führung eine Reihe von führungsbedingten Einflüssen nachweisen.

Wird die Perspektive von den Schulleitenden hin zur Sicht der Lehrpersonen gewechselt, stellt sich die Frage, was genau Lehrerinnen und Lehrer benötigen, um effektiv unterrichten zu können. Lehrpersonen sind unbestrittenermaßen die zentralen Akteure an Schulen und effektives Unterrichten ist ein bedeutender Faktor für die Schulentwicklung (Ko, Sammons & Bakkm, 2014). Ein solcher Perspektivenwechsel kann Aufschluss darüber geben, was Leitungspersonen tun sollten, um möglichst „gute“ und motivierte Lehrer zu fördern. Fackler und Malmberg (2016) sind dieser Frage nachgegangen, indem sie die Daten der TALIS-Studie der OECD im Jahr 2007 analysiert haben. Die Studie umfasst Daten von rund 44 000 Lehrpersonen und 2 800 Schulen aus insgesamt 14 Ländern (Fackler & Malmberg, 2016). Untersucht wurden insbesondere die Effekte ausgehend von Persönlichkeitsmerkmalen, Lernenden, Schulkontext und Leadership auf die Selbstwirksamkeit (*Self-efficacy*) der Lehrpersonen. Obwohl die Varianz zwischen den verschiedenen Ländern vergleichsweise groß war, konnte in der Studie gezeigt werden, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen Einfluss auf die Leistung der Lernenden hat (Malmberg, Hagger & Webster, 2014) und die Berufserfahrung der Direktionsmitglieder sowie deren Führungsverhalten signifikante Prädiktoren in Bezug auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen sind. Dessen ungeachtet stellt sich auch die Frage nach den wesentlichen Wirkungsprinzipien des Unterrichts. Brunnhuber (1977) entwickelte diesbezüglich bereits in den 1970er-Jahren „Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung“. Im deutschsprachigen Raum sind hierbei beispielsweise das Modell der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität, d. h. eines effektiven Classroom Managements, eines positiv ausgeprägten Unterrichtsklimas, eines unterstützenden Lehrpersonenverhaltens und die kognitive Aktivierung der Lernenden bekannt geworden (z. B. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006). Inzwischen gibt es eine Reihe von Versuchen, anhand von Kriterien oder Katalogen zentrale Prinzipien, Dimensionen oder Qualitätsbereiche zu klassifizieren. In Tabelle 3 sind einige solcher Faktoren zusammengefasst, die „guten“ Unterricht ausmachen, nach Fend (1996, S. 28) als empirisch belegt gelten und zudem von Helmke (2015) mittels konkreten Hinweisen zur Operationalisierung aufgegriffen werden.

Tabelle 3: Übersicht der Faktoren, welche die Unterrichtsqualität beeinflussen können (eigene Darstellung)

	Faktoren für die Leistungsfähigkeit von Schulen	Autoren (Auswahl)
1.	Klare, sinnvolle und fordernde Leistungsziele	(Altrichter & Posch, 1999; Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1982; Fend, 2001; Hattie, 2009; Helmke, 2015; Leithwood & Sun, 2012; Marzano et al., 2005; Purkey & Smith, 1991; Robinson et al., 2008; Rutter, 1979; Seitz & Capaul, 2007; Shoemaker & Fraser, o. J.; Specht & Thornhauser, 1996; Sweeny, 1982)
2.	Starke, kooperative Schulleitung mit einer guten unterrichtsbezogenen Führung (instructional und transformational Leadership)	(Altrichter & Posch, 1999; Dubs, 2016; Edmonds, 1982; Fend, 1996, 2001; Hattie, 2009; Marzano et al., 2005; Mortimore, 1993; Purkey & Smith, 1991; Rutter, 1979; Seitz & Capaul, 2007; Shoemaker & Fraser, n. d.; Specht & Thornhauser, 1996; Strittmatter, 1999; Norbert Thom, 2002)
3.	Hohe und herausfordernde Erwartungshaltung gegenüber den Lernenden und Lehrkräften und konsequente Fokussierung auf das Lernen	(Crawford, 2002; Dubs, 2016; Hattie, 2009; Leithwood, Louis, et al., 2010; Marzano et al., 2005; Mortimore, 1993; Podsakoff et al., 1990; Seitz & Capaul, 2007; Shoemaker & Fraser, 1981; Sweeny, 1982; Thom, Ritz & Steiner, 2002)
4.	Systematische und regelmäßige Kontrolle und Beurteilung der Lernfortschritte	(Edmonds, 1982; Hattie, 2009; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2008; Seitz & Capaul, 2007; Strittmatter, 1999; Sweeny, 1982)
5.	Verantwortung und Mitsprache der Lernenden für ihr eigenes Lernen und ihre Teilnahme am Schulleben	(Altrichter & Posch, 1999; Fend, 1996; Helmke, 2015; Mortimore, 1993; OECD, 2014b; Purkey & Smith, 1991; Rutter, 1979; Specht & Thornhauser, 1996)
6.	Positive Lern- und Arbeitsumgebung	(Day, Christopher & Sammons, 2015; Deal & Peterson, 2003; Edmonds, 1982; Helmke, 2015; Kruse & Louis, 2009; Leithwood, Louis, et al., 2010; Robinson et al., 2008; Seitz & Capaul, 2007; Shoemaker & Fraser, o. J.; Strittmatter, 1999; Sweeny, 1982)
7.	Konsens in der gemeinsam erarbeiteten Vision, Werten, Strategien und gesamtschulischen Zielen	(Cheon Cheng, 1993; Day, Christopher & Sammons, 2015; Deal & Peterson, 2009; Dubs, 2008; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004; Levin & Lezotte, 1990; Levine, 1992; Marzano et al., 2005; Reezigt & Creemers, 2005; Reynolds & Teddlie, 2000; Strittmatter, 1996; Tuytens & Devos, 2013)
8.	Involvieren der Anspruchsberechtigten (z. B. Lernende, Eltern, Gemeinde, Kanton) in den Schulbetrieb	(Altrichter & Posch, 1999; Chrispeels, 1996; Day, Christopher & Sammons, 2015; Dubs, 2016; Fend, 2001; Hattie, 2009; Purkey & Smith, 1991; Rutter, 1979; Specht & Thornhauser, 1996; Stedman, 1987; Strittmatter, 1999; Williamson, 2014)
9.	Auf unterschiedlichsten Ebenen kommen verschiedenartige Evaluationsmethoden zum Einsatz (z. B. 360-Grad-Evaluation)	(Bos, Holtappels, Pfeiffer & Rolff, 2008; Hattie, 2009; Ko et al., 2014; OECD, 2014b; Robinson et al., 2008; Scheerens, Glas & Thomas, 2003)

	Faktoren für die Leistungsfähigkeit von Schulen	Autoren (Auswahl)
10.	Lehrerentwicklung/-fortbildung	(Altrichter & Posch, 1999; Davis et al., 2005; Day, Christopher & Sammons, 2015; Fend, 2001; Hattie, 2009; Purkey & Smith, 1991; V. M. J. Robinson et al., 2008; Rutter, 1979; Specht & Thornhauser, 1996; Strittmatter, 1999; Sweeny, 1982)
11.	Gute Beziehungen zwischen Leitung, Lehrern und Lernenden	(Altrichter & Posch, 1999; Day, Christopher & Sammons, 2015; Dubs, 2016; Fend, 2001; Hattie, 2009; Marzano et al., 2005; Purkey & Smith, 1991; Rutter, 1979; Specht & Thornhauser, 1996; Williamson, 2014)

Die meisten dieser Faktoren können von der Schulleitung direkt (Faktoren 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11) oder indirekt (Faktoren 1, 4, 5, 9) beeinflusst werden. Aus der Perspektive der Lehrpersonen haben Ko et al. (2014) in ihrem Literaturreview zehn Praktiken eruiert, die eine effiziente Lehrperson ausmachen. Effiziente Lehrpersonen kennen demnach ihre Unterrichtsziele genau, verstehen die Lehrpläne und können aus diesen effiziente Strategien für die Unterrichtspraxis ableiten. Sie kommunizieren zudem gegenüber den Lernenden, was sie von ihnen erwarten und warum sie dies verlangen. Darüber hinaus nutzen sie pädagogische Hilfsmittel effizient, um mehr Zeit für inhaltsklärende Praxis zu haben, kennen und verstehen ihre Lernenden gut, passen den Unterricht deren Bedürfnissen an und antizipieren mögliche Wissenslücken. Effiziente Lehrpersonen fördern metakognitive Strategien der Lernenden und schaffen geeignete Lerngelegenheiten, um diese anzuwenden. Sie setzen sowohl hohe als auch niedrig gelagerte kognitive Ziele, überwachen fortlaufend die Leistungen der Lernenden und geben regelmäßig Feedbacks. Zudem unterrichten sie fächerübergreifend und übernehmen schließlich auch Verantwortung für die Ergebnisse der Lernenden (*outcomes*).

Um dies zu erreichen, sollte die Schulführung gemäß Ko et al. (2014) erstens eine konsistente Umgebung schaffen, in der Lernen und Lehren ermöglicht wird, zweitens eine Kultur gestalten, in der Fachdiskussionen und gegenseitige Hospitationen gefördert werden, drittens eine strikte Überwachung und Evaluation der Fortschritte durchführen sowie viertens sich auf die Bedürfnisse, Interessen und Anliegen der Lernenden konzentrieren. Auch die OECD (2014b) formuliert fünf ähnlich lautende Empfehlungen an Schulleitende, die die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrpersonen erhöhen sollen und auf diese Weise indirekt den Unterricht verbessern können:

- a) Lehrpersonen dazu ermächtigen (*empower*), sich an Entscheidungen auf Schulebene zu beteiligen
- b) Kompetenzen der Lehrpersonen dahingehend zu verbessern, mit Verhaltensproblemen der Lernenden adäquat umzugehen
- c) Lehrpersonen dabei zu unterstützen, zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb der Schulumgebung zu entwickeln

- d) Feedback- und Anerkennungssysteme einzuführen, die eng mit der Lehrtätigkeit verbunden sind
- e) Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen sowohl auf der fachlichen Seite als auch auf der Unterrichtsebene zu fördern

In Anbetracht der oben genannten Befunde und der damit verbundenen Veränderungsansprüche besteht die Herausforderung für Lehrkräfte und das Leitungspersonal in erster Linie darin, die Verwaltungsbürokratie und damit einhergehende Mentalität durch ein schulkonformes Management zu ersetzen und die hierdurch entstehenden Gestaltungsspielräume dazu zu nutzen, um effiziente und effektive Arbeit des Schulpersonals zu ermöglichen (Buchen, 2016). Hinweise hierauf liefert auch die Metaanalyse von Hattie (2009), der in seiner Monografie „Visible Learning“ eine quantitative Synthese von Metaanalysen vornimmt, um Effektstärken von Faktoren zu berechnen, die den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen. Die inhaltliche Breite und der enorme Umfang der hierbei berücksichtigten Studien sind das Besondere an dieser Arbeit. Insgesamt fasst Hattie Befunde von rund 800 internationalen Metastudien zusammen, die ihrerseits auf mehr als 50 000 Einzelstudien beruhen, die sich gesamthaft betrachtet auf eine Stichprobe von etwa 250 Millionen Lernenden beziehen (Lotz & Lipowsky, 2013). Hattie identifiziert hierbei 138 Einzelmerkmale, die den Lernerfolg beeinflussen, die er wiederum in sechs Kategorien untergliedert (Schule, Schüler, Lehrer, Curricula, Unterrichten, Elternhaus). Obgleich der von Hattie (2009) vielzitierte Satz „teachers make the difference“ darauf hindeutet, dass Lehrpersonen den stärksten Einfluss auf den Lernerfolg haben, sind nach Hatties Analyse die bedeutungsstärksten Faktoren für Lernerfolg in erster Linie ausgewählte Merkmale der Lernenden (z. B. Intelligenz oder Vorwissen). Gemäß Lotz und Lipowsky (2013) klären diese, wenn die Studien von Hattie zusammengefasst werden, bis zu 50 % der Varianz der Schulleistungen auf. An zweiter Stelle steht mit bis zu 30 % Varianzaufklärung die Lehrperson, gefolgt von Schulleitung, Schule, Peers und Familie zu jeweils vergleichbaren Anteilen von ca. 5 %. Zu beachten ist, dass es sich hierbei einerseits um Mittelwerte handelt und andererseits jeweils direkte Effekte berechnet werden (ebd.). Die direkten Effekte, die beispielsweise Schulleitende auf Lehrpersonen und somit indirekt auch auf Lernende besitzen, werden hierbei nicht oder allenfalls nur teilweise berücksichtigt. Nach Hattie (2009) sowie Lotz und Lipowsky (2013) zählen zu den Merkmalen mit starken Effekten ($d \geq .60$), die von der Lehrperson oder von dessen Unterricht ausgehen, beispielsweise die formative Evaluation des Unterrichts (.90), Micro-Teaching (.88), Feedback (.73) und die Lehrer-Schüler-Beziehung (.72). Merkmale mit deutlichen Effekten sind beispielsweise Lerntechniken (.59), direkte Instruktion (.59) und die Vorgabe klarer Ziele (.56). Im Hinblick auf den Einfluss der Schulleitung auf den Lernerfolg konnte Hattie (2009) hingegen nur geringe Effekte identifizieren (.36). Schwache Effekte zeigen sich auch ausgehend von der finanziellen Ausstattung der Schule (.23) oder aufgrund der vorliegenden Klassengröße (.21).

Abschließend und in Anbetracht oben beschriebener wissenschaftlicher Erkenntnisse stellt sich die Frage, wie Schulleitende in der Praxis den gestellten Anforderungen gerecht werden können (Bonsen, 2016). Hierzu gibt es im deutschsprachigen Raum jedoch wenig empirische Evidenz. Bonsen, Pfeiffer und van der Gathen (2002) kommen in ihrer oben erwähnten Studie zu dem Schluss, dass die Handlungsdimensionen zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft, Partizipation in der Entscheidungsfindung und Organisationskompetenz die Leistungen der Lernenden

positiv beeinflussen können. Die **zielbezogene Führung** beinhaltet auf strategischer Ebene gemeinsam formulierte Ziele, die die Vision der Schule konkretisieren, auf schulischer Ebene messbare Ziele, die zu gemeinsamer Arbeit befähigen, und auf individueller Ebene konkrete, fordernde Arbeitsziele, die in Verbindung mit konstruktivem Feedback die Motivation der Lehrpersonen steigern können. Interessanterweise zeigt die Studie von Bensen, Pfeiffer und van der Gathen (2002) auf, dass die Thematisierung der Vision bzw. des Leitbildes gegenüber externen Anspruchsgruppen (z. B. Eltern, Schulbehörden) stärker als die Thematisierung der konkreten Umsetzung der Ziele im Führungs- und Lehrerkollegium ausgeprägt ist. Darüber hinaus konnte auf Basis der zugrunde liegenden Stichprobe gezeigt werden, dass die Lehrpersonen an größeren Schulen die Bedeutung zielbezogener Führung vorsichtiger einschätzen, als dies an kleineren Schulen der Fall ist. Zweitens kann die **Innovationsbereitschaft** der Führungskräfte die Lernleistungen beeinflussen. In der Studie wird deutlich, dass die „guten“ Schulen mit innovativen, veränderungsbereiten Schulleitungen im Vergleich zu „verbesserungsbedürftigen“ Schulen von der Lehrerschaft deutlich besser bewertet werden. Außerdem zeigt sich, dass Lehrpersonen jüngere Leitungskräfte in Bezug auf deren Veränderungsbereitschaft positiver einschätzen. Somit ist für Fullan (1996, S. 701) die wichtigste Rolle der Schulleitung diejenige, als „Change Agent“ zu agieren, sodass dieser zur zentralen Antriebskraft für Wandel und Innovation wird. Die dritte Handlungsdimension ist gemäß Bensen, Pfeiffer und van der Gathen (2002) die **Partizipation**. In diesem Zusammenhang besteht Konsens darüber, dass der Grad der Mitbestimmung die operative Umsetzung getroffener Entscheidungen mehr oder weniger befördern kann (z. B. Dubs, 2016). Verbreitet ist auch die Annahme, dass mehr Partizipation und Kooperation im Lehrerkollegium zu effektiveren Schulen führt (z. B. Gather Thurler, 1997). Bensen et al. (2002) gehen jedoch davon aus, dass es durchaus auch einen negativen Effekt ausgehend von einer Förderung von Mitbestimmung durch die Schulleitung geben kann, zumal ein zu hoher Grad an Partizipation das Gegenteil bewirken kann (z. B. in der Entscheidungsfindung, vgl. Bensen et al., 2002). Sie empfehlen daher, die Beteiligung der Lehrkräfte vornehmlich auf solche Entscheidungsprozesse zu beschränken, die die Lehrerschaft direkt betreffen und die für die Entwicklung der Schule als elementar eingestuft werden. Als vierte und letzte Handlungsdimension wird von Bensen et al. (2002) das **Organisieren** aufgeführt. Schulleitende werden von der Lehrerschaft im organisatorischen Bereich in guten Schulen deutlich erfolgreicher als in verbesserungsbedürftigen Schulen wahrgenommen. Dies unterstreicht die Erkenntnis, dass erfolgreiche Schulleitungen zunächst die organisatorischen Grundlagen für einen geregelten Ablauf des Schulalltags schaffen müssen, indem sie beispielsweise operative Arbeiten delegieren und damit mehr Freiraum für strategische und entwicklungsbezogene Tätigkeiten schaffen (Bensen, 2016).

Angesichts der Vielfalt an Theorien und empirischen Befunden lässt sich der Forschungsstand zur Frage, was eine effektive Führung an Schulen tatsächlich ausmacht, nur schwer fassen. Einzelne Studien decken zwar insgesamt eine große Menge an Themen ab, nehmen aber gleichzeitig kaum aufeinander Bezug (Bensen, 2016). Bilanzierend kann zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln festgehalten werden, dass Lernleistungen am stärksten von sozio-ökonomischen und kulturellen Merkmalen der Lernenden selbst, an zweiter Stelle von der Qualität und pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten der Lehrpersonen und erst danach indirekt vom Führungsverhalten der Schulleitenden beeinflusst werden (Hattie, 2009; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; OECD, 2005; OECD, Pont, Nusche & Moorman, 2008; Ross & Gray, 2006). Die Schulleitung macht

somit einen Unterschied, wenn auch nicht in dem Ausmaß, wie es einige Autoren postulieren. Insgesamt ist schulübergreifend von einem Einfluss der Schulleitung auf die Lernleistung in Höhe von etwa 5 bis 7 % der Varianz ausgehen, werden Herkunftsfaktoren, die durch Schulfaktoren bedingt sind, berücksichtigt, entsprechen diese ca. 12 bis 20 % der Varianz (Leithwood et al., 2008). Für direkte Effekte konnten bislang noch keine oder aber nur sehr begrenzte empirisch belastbare Befunde nachgewiesen werden (Bonsen, 2016). Dabei zeigt sich, dass die Schulleitung ihren Einfluss auf die Schulqualität, die meist in Form von Schülerleistungen erfasst wird, über die Einflussnahme in Bezug auf die Schul-, Unterrichts- und Lernkultur ausübt, die Instruktion durch die Lehrpersonen demgegenüber jedoch der bedeutendste Faktor schulischer Leistungen der Lernenden bleibt. So gibt es auch relativ gut abgesicherte Hinweise darauf, dass effektives schulisches Leitungshandeln zu einem bedeutenden Teil durch Vorgabe von herausfordernden Zielen, einer hohen Erwartungshaltung, einer gezielten Weiterentwicklung des Personals und durch die Schaffung einer produktiven und stimulierenden Schulkultur auf das pädagogische Handeln der Lehrpersonen wirkt. Diese Erkenntnisse haben sich besonders dort bestätigt, wo die Ausgangssituation der Schulen speziell verbesserungsbedürftig erschien. Angesichts der vielfältigen Ansprüche braucht es somit Schulleitungspersonen, die visionäre Leader sind, inspirieren, motivieren und ihre Mitarbeitenden weiterentwickeln, die Experten in den neusten Unterrichts-, Lern- und Evaluationspraktiken wie auch geschickte Personalmanager mit der Gabe sind, konstruktives Feedback zu geben, das die Mitarbeitenden vorantreibt (OECD, 2014a). In diesem Sinne kann die Schulleitung als Beförderer für die Entfaltung der bereits in der Schule vorhandenen Potenziale verstanden werden, bei der die Untersuchung ihres Selbst- und Führungsverständnisses ebenso wie deren Aus- und Weiterbildung durch professionelle Qualifizierungsprogramme von Relevanz ist (Leithwood et al., 2008). Letztere sollen im folgenden Kapitel aufgegriffen werden, wo auch der Forschungsstand kurz resümiert wird.

4.2 Wirksamkeit der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden

Im Vergleich zur langen Forschungstradition auf dem Gebiet der Führung ist die systematische Forschung zur Förderung und Entwicklung von Leadership noch relativ jung (Avolio et al., 2009; Day et al., 2014). Day (2000) unterscheidet hierbei zwischen der Entwicklung von Führungskräften (*developing leaders*) und der Führungsentwicklung (*Leadership Development*). *Leader Development* fokussiert demnach auf die Entwicklung von Führungspersonen als Individuum, während *Leadership Development* sich primär auf den Prozess und damit inhärent auch auf die involvierten Personen wie z. B. Geführte, Peers oder Teams konzentriert. Dabei besteht jedoch eine weit verbreitete Fehlannahme, dass es genüge, sich über die „korrekte“ Leadership-Theorie zu einigen, damit sich die Führungsentwicklung unweigerlich auf diese stützen kann. Dies sei aber angesichts der Komplexität der Personalentwicklung nicht so einfach, so Day et al. (2014). Aus der heutigen Forschungsliteratur zu Expertise und Expertenleistung ist bekannt, dass es mindestens zehn Jahre oder 10 000 Stunden Praxiserfahrung braucht, um auf einem speziellen Gebiet Experte zu werden (Ericsson & Charness, 1994). Aus diesem Grund ist es eher unwahrscheinlich, dass eine Führungskraft durch den alleinigen Besuch von Ausbildungsveranstaltungen, Seminaren oder Workshops die nötige Leadership Expertise erlangt. Gemäß Day et al. (2014) findet das Erlangen von Expertise in der sogenannten „weißen Zone“ (*White Zone*) zwischen den Leadership-Entwicklungsveranstaltungen statt. Dabei sollte sich die Führungsentwicklung weniger auf bestimmte

Führungstheorien versteifen, sondern vielmehr verstehen, was im Führungsalltag abläuft und wie dies zur Weiterentwicklung von bestimmten Führungskompetenzen beiträgt (ebd.).

Während die Schulleitung in den 1920er- bis 1970er-Jahren hauptsächlich mit administrativen Arbeiten beschäftigt war, sind Leitungspersonen an Schulen heute mit einer Vielfalt von Aufgaben und Verantwortlichkeiten konfrontiert (Valentine & Prater, 2011). Diese reichen von Planung, Personalentwicklung, strategischem Management, Finanzmanagement, Qualitätsmanagement, Zielsetzung, Controlling, Entwicklung von Lehrplänen und Umsetzung rechtlicher Vorgaben bis hin zum Unterrichten, Hospitieren, Evaluieren, Motivieren und weiteren organisatorischen, administrativen und pädagogischen Tätigkeiten. Die zunehmende Komplexität geht mit der allgemeinen Entwicklung der Gesellschaft, den politischen Ansprüchen und der wachsenden Autonomie der Schulen einher (Buchen & Rolff, 2016; Valentine & Prater, 2011). Schulleitende müssen heute mutig sein, Visionen umzusetzen, und die Fähigkeit besitzen, effektives Lernen sowohl für Lernende als auch für Mitarbeitende zu ermöglichen (Connelly, 2008). Angesichts der stetig wachsenden Anforderungen ist eine der größten Herausforderung, verteilte Führung, Management und Steuerung nicht zu einer fragmentierten Organisation verkommen zu lassen und die zahlreichen Einzelaktivitäten wieder zu einem handlungsleitenden Ganzen zusammenzuführen (Buchen & Rolff, 2016; Huber, 2013). Die Autoren sprechen dabei von einer „konfluenten Leitung“ (S. 8). Wie das Wort „konfluent“ suggeriert, sollten Führungspersonen fähig sein, bedeutende Ströme (Führungs-, Management- und Steuerungsaufgaben) zu einem Gesamtkonzept zusammenfließen zu lassen. Angesichts dieser wachsenden Anforderungen ist eine adäquate Aus- und Weiterbildung von Führungskräften in der Schulleitung heute wichtiger denn je. Valentine und Prater (2011) konnten in ihrer Studie zeigen, dass die Lernleistungen der Lernenden an Schulen, deren Schulleitende über ein hohes Ausbildungsniveau verfügen, besser als bei anderen Schulen waren. Watson (2003) fordert daher, die Ausbildung der Führungskräfte an Schulen solle gleichermaßen einen rechtlichen Anspruch (*entitlement*) und eine moralische Verpflichtung darstellen.

Ausgehend vom Befund, dass Instructional Leadership ein effizientes Führungsverhalten von Schulleitenden darstellt, kommt die TALIS-Studie (OECD, 2014a), an der international 200 Schulen teilnahmen, zu dem Schluss, dass Leitungspersonen in Schulen nicht genügend ausgebildet sind, um ihrer Führungsrolle in der Schulpraxis gerecht zu werden. Im Mittel geben lediglich ein Viertel der Befragten an, dass sie vor ihrem Führungsjob eine spezifische Leitungsausbildung genossen haben. Ein Viertel und in einzelnen Ländern sogar über die Hälfte haben noch nie eine Führungsausbildung besucht. Obwohl Führungskräfte einsehen, dass eine Führungskräfteentwicklung wichtig ist, geben sie an, dass sie diese zeitlich nicht mit ihrer Agenda vereinbaren können (43 %), wenig Anreize bestünden (35 %) oder die Kosten für die Aus- oder Weiterbildung zu hoch seien (30 %). In einigen Ländern wird zudem die geringe Unterstützung der Vorgesetzten als Grund für eine mangelnde Leitungsausbildung angegeben. Die Studie zeigt weiter auf, dass Führungspersonen immer noch zum Großteil aus dem Lehrerkörper rekrutiert werden, obwohl sie durchschnittlich lediglich 21 % ihrer Arbeit mit pädagogischen Aufgaben verbringen (41 % für Administration und Führung). Daher ist es nicht verwunderlich, dass das Durchschnittsalter der Führungskräfte in den OECD-Ländern bei ca. 50 Jahren liegt, in Italien und Korea sogar bei 60 Jahren. Im Mittel haben befragte Schulleitende 9 Jahre Berufserfahrung in ihrer Rolle als Führungskraft. Die Art der

Leitungsausbildung und deren Zeitpunkt betreffend zeigt die OECD-Studie (ebd.), dass durchschnittlich ein Viertel der Befragten eine Führungsausbildung absolviert haben, bevor sie Leitungsaufgaben wahrnahmen, wobei 37 % diese nach ihrer Nomination und 22 % vor der Ernennung begonnen und anschließend weitergeführt haben. Inhaltlich gibt es große Unterschiede zwischen denjenigen Ländern, die insbesondere die pädagogische Ausbildung als Vorbereitung für eine Leitungsfunktion vorsehen, und Ländern, die eine Ausbildung als Instructional Leader erwarten. Leithwood (1994), ein Verfechter von transformationalem Leadership, setzte sich bereits in den 1990er-Jahren für eine bessere Ausbildung der Schulleitungen ein. Er war überzeugt, dass die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts mit einem steten Wandel einhergehen und eine Professionalisierung der Leitungspersonen daher unabdingbar ist: „It is past time the unique challenges of secondary school leadership were addressed more seriously“ (Leithwood, 1994, S. 501). Ein Jahr zuvor stellten Leithwood, Begley und Cousins (1993) fest, dass es wenige Studien gibt, die Evaluationen von Führungskräften untersuchten, wobei sich dies angesichts der immer wichtiger werdenden Rolle der Schulleitung aber rasch ändern werde. Verschiedene Ausbildungskonzepte und Methoden für Schulleitende wurden in der Folge entwickelt und gemessen (Hallinger & Lu, 2013), beispielsweise das problembasierte Lernen (Bridges & Hallinger, 1997), Mentoring (Crow & Matthews, 1998; Moir & Bloom, 2003), Coaching (Barnett, 1987; Peterson, 2002), E-Learning (Garrison & Anderson, 2003), strukturierte Reflektion (Hart, 1993) oder Computersimulation (Hallinger & Kantamara, 2001).

In den USA befeuerte die Publikation „Leaders for America's Schools“ (National Commission on Excellence in Educational Administration, 1987) die Diskussion um die Rekrutierung und Ausbildung von „Educational Leadership“ (S. 11). In der Folge wurden diverse Standards für die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften an Schulen entwickelt. Am meisten verbreitet sind heute die Professional Standards for Educational Leaders (NPBEA, 2015), die seit den 1990er-Jahren (Council of Chief State School Officers, 1996) ca. alle zehn Jahre überarbeitet werden und heute in der Mehrheit der Amerikanischen Staaten als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung der Schulleitungspersonen dienen. Die aktuellste Ausgabe aus dem Jahr 2015 definiert zehn Standards (NPBEA, 2015).

Um den Schulerfolg und das Wohlbefinden jedes einzelnen Lernenden zu gewährleisten,

1. erarbeiten effektive Schulleitende eine von allen getragene Mission, Vision und Werthaltung mit dem Ziel, eine qualitativ hochstehende Ausbildung zu garantieren (*Mission, Vision, and Core Values*),
2. handeln ethisch und entsprechen den beruflichen Normen (*Ethics and Professional Norms*),
3. streben für alle gleiche Bildungschancen und kulturellen Zugang an (*Equity and Cultural Responsiveness*);
4. entwickeln und fördern effektive Schulleitende intellektuell schlüssige und kohärente Curricula sowie Bildung und Leistungsmessung (*Curriculum, Instruction and Assessment*),
5. pflegen eine integrative, fürsorgliche und unterstützende Gemeinschaft (*Community of Care and Support for Students*),

6. entwickeln die Fachkompetenz des Schulpersonals (*Professional Capacity of School Personnel*),
7. fördern Arbeits- und Interessengemeinschaften beim Lehrpersonal und anderen Mitarbeitenden (*Professional Community for Teachers and Staff*),
8. begünstigen Familien und Gesellschaft zur sinnvollen und gegenseitigen Zusammenarbeit (*Meaningful Engagement of Families and Community*),
9. führen den Betrieb und die Ressourcen (*Operations and Management*),
10. garantieren effektive Schulleitende Innovation und kontinuierliche Verbesserung (*School Improvement*).

Auch Australien hat seine Standards im Jahr 2015 aktualisiert. Ausgehend von einer gemeinsam getragenen Vision, Werthaltung, Wissen, Verständnis und Fähigkeiten sollen fünf Leadership-Praktiken (*Leading, teaching and learning, Developing self and others, Leading improvement, innovation and change, Leading the management of the school, Engaging and working with the community*) qualitativ hochstehendes Lernen und Unterrichten gewährleisten, was schließlich zu erfolgreichen, selbstbewussten und kreativen Lernenden führen soll (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014). Andere Länder wie z. B. England (National Standards for Headteachers: National College for School Leadership, NCSL), Holland (Professional Standard for Educational Leaders in Primary Education: Dutch Principal Academy) oder Schottland (The Standard for Headship: Scottish Executive) haben jeweils eigene Standards für Schulleitende definiert. Obschon diese Richtlinien von höchster politischer und strategischer Ebene ausgearbeitet, angeordnet und diverse Ausbildungen angeboten wurden, ist die Wirkung kleiner als erwartet: „It is one thing to create standards. It is quite another to ensure they become embedded in everyday thought and practice“ (Ingvarson et al., 2006, S. 114). Die Gründe sind gemäß Untersuchungen von Ingvarson et al. (2006) vielfältig: Einerseits fällt auf, dass die oben erwähnten Länder beim Erarbeiten der Standards die operative Ebene nur wenig oder überhaupt nicht einbezogen haben und dadurch die Akzeptanz geringer ist. Andererseits sind die meisten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu theorielastig und inputorientiert. Vielfach fehlt es an Transfermöglichkeiten in die Praxis und zudem gibt es zu wenig evidenzbasierte Erkenntnisse, die aufzeigen, was eine effektive Schulleitung ausmacht (Leithwood et al., 2004). Fast allen Standardisierungsbemühungen gemeinsam ist die Forderung, dass Schulleitende ein profundes Verständnis entwickeln, wie Lehrpersonen dabei unterstützt werden, die Lehrpläne so auszurichten, dass diese den Lernprozess der Lernenden fördern und die Schule damit in eine effektive Organisation umwandeln, die qualitativ hochstehenden Unterricht und effektives Lernen ermöglicht (Davis et al., 2005).

Dass effektives Leadership die Lernleistungen der Lernenden indirekt beeinflusst, ist heute unbestritten (vgl. Kp. 4.1). Auch konnten verschiedene Studien aufzeigen, dass eine gezielte Vorbereitung der Schulleitungskräfte auf ihre Führungsrolle wichtig und nötig ist: „Effective leadership preparation makes a difference“ (Bush, 2009, S. 4). Ohne eine gute Vorbereitung stolperten (Flounder) zahlreiche Schulleitende über die Komplexität ihrer Aufgaben (Sackney & Walker, 2006). In der Vergangenheit war und teilweise auch noch heute ist der Werdegang von Schulleitenden in zahlreichen Ländern ähnlich: Die Schulleitungsperson beginnt mit dem Unterrichten als Lehrperson, nimmt fortwährend verantwortungsvollere Aufgaben wahr und wird schließlich in die

Schulleitung berufen, wo sie in zahlreichen Fällen weiterhin im Teilpensum unterrichtet (Bush, 2009). Aktuell scheint jedoch insbesondere in der Sekundarstufe II und Tertiärstufe das Bewusstsein zu steigen, dass eine gute Führungskräfteausbildung grundsätzlich wichtig ist. Die Meinungen darüber, was genau eine gute Führungskräfteausbildung darstellt (Davis et al., 2005), gehen hierbei jedoch teilweise weit auseinander, was den Autoren zufolge u. a. darauf zurückgeführt werden könnte, dass bis dato noch wenige Forschungsergebnisse zu diesem Thema existieren (ebd.).

Zum besseren Verständnis der Bildungsinhalte und Bildungsmethoden unterteilt Bolam (1999, S. 196) die Leadership-Entwicklung in vier Ordnungen: das Wissen, um zu verstehen (*Knowledge for Understanding*), das Wissen, um zu handeln (*Knowledge for Action*), die Verbesserung der Praxis (*Improvement of Practice*) und das Entwickeln von Reflexionsfähigkeit (*Development of a Reflexive Mode*). Bei inhaltlich konzipierten Bildungsgängen, wie sie oftmals an Hochschulen angeboten werden, steht hierbei eher das *Wissen, um zu verstehen* im Vordergrund. In den letzten Jahren wurden jedoch immer mehr Stimmen laut, dass die Bildungsgänge sich weg von der Wissensaneignung und verstärkt hin zum *Wissen, um zu Handeln* und zum *Verbessern der Praxis* entwickeln sollten (Chong, Stott & Low, 2003). Damit wird der Fokus verstärkt auf Prozesse anstatt wie bislang auf Inhalte gelegt, was wiederum zur Folge hat, dass Bildungsgänge auf die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen müssen und somit individuelles Lernen (*individualised learning*) ermöglichen sollten (Bolam, 1999; Bush, 2009). Um individuelles Lernen zu fördern, gibt es verschiedene Methoden, dazu gehören beispielsweise Fazilitatoren, Mentoring, Coaching, Lerngruppen oder Praktika bzw. Netzwerken (Bush, 2009).

Gemäß Davis et al. (2005) ist die Kritik an der Aus- und Weiterbildung der Schulführungskräfte, teilweise auch aus den eigenen Reihen, nach wie vor groß. Insbesondere diejenigen Bildungsgänge, die stark auf Wissensaneignung ausgerichtet sind, werden der Komplexität der „realen Welt“ (*Real-world*) kaum gerecht (S. 8). Als Folge veralteter Curricula würden Leitungspersonen zwar zertifiziert, nicht jedoch qualifiziert, so die Autoren. Gesamthaft betrachtet sind Schulleitende eher schlecht auf ihren Führungsjob vorbereitet (Levine, 2005). In ihrem Literaturreview stellten Davis et al. (2005) fest, dass effektive Bildungsprogramme mindestens folgende Elemente enthalten sollten: **Erstens** stützen sie sich auf forschungsbasierte Erkenntnisse der Pädagogik, Organisationsentwicklung sowie der Leadership-Fähigkeiten; **zweitens** sind sie curricular kohärent im Sinne der Vision, des Zwecks, der Ziele und des Grades, indem sie gegen Innen und Außen stimmig sind. Ein gut definiertes und kohärentes Programm sollte Ziele, Lernaktivitäten und Evaluation der Teilnehmenden miteinander verbinden sowie ein gemeinsames Verständnis bezüglich Werten, Überzeugungen und Wissen über effektive Verwaltungspraxis aufbauen (Knapp, Copland & Talbert, 2003). **Drittens** sollte eine gewisse Methodenvielfalt bestehen, die den Bedürfnissen der Erwachsenenbildung entspricht und den Transfer von der Theorie in die Praxis erlaubt. Zu solchen Methoden zählen beispielsweise Praktika (*Field Based Internship*), problemorientiertes Lernen (*Problem Based Learning*), Lerngruppen (*Cohort Groups*) oder Mentoring und Coaching. **Viertens** sind gute Bildungsprogramme interdisziplinär mit Hochschulen, politischen und strategischen Instanzen, Lehrerschaft und anderen Interessengruppen verlinkt.

Allerdings gibt es erst wenige Studien, die Zusammenhänge zwischen Führungsausbildungspro-

grammen und den Leistungen der Mitarbeitenden im Allgemeinen (Hayward & Voller, 2010) sowie den Lernleistungen der Lernenden im Speziellen (Davis et al., 2005) nachweisen. Valentine (2001) konnte in seiner Studie aufzeigen, dass Vorbereitungsprogramme für Schulleitende, die ein klares Konzept haben, Lerngruppen fördern und ein von einem Mentor begleitetes einjähriges Praktikum ermöglichen, von den Lehrpersonen positiver bewertet wurden als andere Schulleitende. Auch allgemeine, nicht nur auf den Schulkontext ausgerichtete Programme zur Führungskräfteentwicklung zeigen insgesamt positive Effekte. Dennoch herrscht eine große Streubreite bezüglich der Qualität von Leadership-Entwicklungsprogrammen und damit einhergehenden Trainingsmaßnahmen (Avolio et al., 2009; Furtner & Baldegger, 2016). In der Vergangenheit haben diverse Metastudien die Auswirkungen von Leadership-Interventionen auf die Mitarbeitenden beforscht. Burke und Day (1986) analysierten beispielsweise 70 Studien zwischen 1952 und 1982 und folgerten, dass es moderate Zusammenhänge zwischen Leadership-Training und Auswirkungen auf die Mitarbeitenden gibt, es jedoch weiterer empirischer Studien bedarf, um diesbezüglich aussagekräftige Schlüsse ziehen zu können. Später untersuchten Collins und Holton (2004) 83 Studien zwischen 1982 und 2001 und stellten fest, dass Führungsprogramme positive Effekte bezogen auf Wissen (.96 – 1.37), Fachexpertise (.35 – 1.01) und Leistung (.39) besitzen. Auch sie plädierten in ihrer Arbeit für mehr Klarheit in Bezug auf nachweisbare Effekte von Führungsentwicklungsmaßnahmen. Avolio et al. (2009) haben schließlich 200 Studien der letzten 100 Jahre im Hinblick auf Auswirkungen von Leadership Interventionen analysiert, wobei die Autoren unter „Interventionen“ unterschiedlichste Eingriffe subsumieren, die eine Führungskraft im Rahmen ihrer Arbeit beeinflussen. Sie sprechen von „leadership manipulations“ (S. 766), die nicht nur Ausbildung oder Weiterbildung einschließen, sondern auch andere Entwicklungsmaßnahmen und Interventionen, wobei die häufigste Form solcher „Manipulationen“ die Aus- und Weiterbildung darstellt (62 von 200 Studien). Zu erwähnen ist, dass nur 9 % aller betrachteten Interventionen länger als sieben Tage dauerten (Median: 3h – 6h). Die Untersuchung von Avolio et al. (2009) bestätigt, dass experimentelle bzw. quasi-experimentelle Leadership-Programme positive Effekte auf verschiedene Outcomes besitzen. Zu bemerken ist hierbei, dass Interventionen, die den Fokus eher auf Verhaltensänderungen anstatt auf emotionale oder kognitive Veränderungen legen, den Autoren zufolge effizienter sind. Avolio et al. (2009) folgern damit ähnlich wie bereits andere Autoren vorangehender Metanalysen, dass Effekte von Leadership-Interventionen sich in der Tendenz eher variabel und multidimensional darstellen. Im Hinblick auf zukünftige Forschungsdesigns empfehlen sie daher, genauer zu untersuchen, wie Leadership-Programme die Leitungstätigkeit beeinflussen, für welchen Personenkreis solche Programme Sinn machen und in welchem Kontext das resultierende Führungsverhalten die Effizienz der Mitarbeitenden beeinflussen kann.

Werden die Angebote von Führungskräfte Trainings betrachtet, werden nach Lamoureux (2008) allein in den USA jährlich ungefähr 20 bis 40 Milliarden Dollar für Leadership-Entwicklungsprogramme ausgegeben. Dennoch breitet sich sowohl bei Führungskräften als auch bei Auftraggebern eine zunehmende Unzufriedenheit mit den auf dem Markt existierenden Angeboten aus. Die Gründe hierfür sind vielschichtig: Einerseits hat möglicherweise die wahrgenommene Qualität der angebotenen Programme abgenommen, andererseits stützen sich die meisten Interventionen nicht auf empirisch belastbare Erkenntnisse der Führungsforschung (Furtner & Baldegger, 2016). Zu bemerken ist hierbei jedoch, dass die Führungsforschung bislang vergleichsweise wenig

wissenschaftliche Studien zu diesem Thema publiziert hat (Day, 2011). Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.5, S. 18) hat kein anderes Führungsmodell in den letzten Jahrzehnten die Diskussion der Führungskräfteentwicklung so stark beeinflusst wie das Full-Range-Leadership-Modell von Bass und Avolio (Gunter, 2010). Es gehört heute zu den bedeutsamsten und einflussreichsten Führungsmodellen und wurde in diversen Studien validiert: „I am pleased to say that the full range model of leadership that guided the development of the original version of this book and my focus on leadership development for 2 decades has been nearly completely supported and validated“ (Avolio, 2011, S. 9). Avolio (2011) suggeriert wie bereits Bass (1985), dass die empirische Forschung ihren Schwerpunkt auf die kombinierte Wirkung der transformationalen und transaktionalen Führung legen sollte, dies aufgrund der Annahme, dass die „ideale“ Führung eine Kombination aus diesen beiden Führungsverhalten darstellt. Zahlreiche Bildungsanbieter haben sich in der Folge vom Full-Range-Leadership-Modell inspirieren lassen.

Vor allem Bass (1990) formuliert Anregungen für Bildungsanbieter und gibt Tipps, wie transformationales Führungsverhalten gestärkt werden kann. Sein Grundsatz basiert auf der Überzeugung, dass transformationales Führungsverhalten erlernt werden kann: „Transformational leadership can be learned, and it can – and should – be the subject of management training and development“ (Bass, 1990, S. 27). Er möchte damit weg von der reinen Schulung von Führungsfertigkeiten und hin zum transformationalen Leadership als eine Kunst und Wissenschaft. Entsprechend schlägt Bass (ebd.) zwei zentrale methodische Vorgehensweisen vor: einerseits Beratung, Feedback, Zielsetzung und Handlungsplan, andererseits gezieltes Training im Rahmen von Workshops. Ersteres kann beispielsweise so aufgebaut werden, dass auf Basis des Multifactor Leadership Questionnaire (Bass & Avolio, 1995b) und ausgehend von einem 360-Grad-Feedback durch Vorgesetzte, Mitarbeitende und Kollegen ein Berater, Mentor oder Coach der Leitungsperson eine standardisierte Rückmeldung zu ihrem transaktionalen und transformationalen Führungsverhalten gibt. Diese Rückmeldung beinhaltet auch Elemente wie beispielsweise die Zufriedenheit und Motivation der Mitarbeitenden sowie Aussagen über die Effizienz der Organisation. Anschließend werden Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung analysiert und intensiv diskutiert. Hieraus können schließlich Maßnahmen abgeleitet werden, die zur Verbesserung der transformationalen Verhaltensmuster beitragen. Ein solches individuelles Coaching kann durch Workshops mit Gleichgesinnten, die nach Bass (Bass, 1990) eine zweite zentrale Vorgehensweise darstellen, ergänzt werden, in denen die Resultate jeweils ausgetauscht und kritisch diskutiert werden. Wichtig sei hierbei, dass die Führungspersonen lernen, andere Sichtweisen zu akzeptieren. Weitere Herangehensweisen könnten nach Bass (1990) so gestaltet werden, dass die Teilnehmenden aus ihrer Erfahrung eine effiziente und effektive Leitungsperson beschreiben. Diese Elemente würden anschließend mit den Charakteristiken des transformationalen Leaders verglichen und diskutiert. Zur Veranschaulichung könnten dabei auch Videosequenzen von charismatischen und intellektuell stimulierenden Führungskräften gezeigt und in Rollenspielen, die von den Kollegen kritisch hinterfragt werden, nachgeahmt werden. Des Weiteren sollten dem Autor zufolge gute Ausbildungsgänge für Führungskräfte die zukünftige Ausrichtung der Organisation thematisieren. Im Rahmen von Workshops würden die Leitungspersonen dann dazu angehalten, sich vorzustellen, wie die Organisation in fünf Jahren aussehen sollte. In kleinen Gruppen könnten diese Visionen anschließend konkretisiert und mögliche Konsequenzen

auf das Führungsverhalten besprochen werden. Eine weitere Methode zur Aus- und Weiterbildung von Führungspersonen ist der Ansatz des Problem Based Learning (PBL) (Bridges & Hallinger, 1997). Um einer allzu theorielastigen Aus- und Weiterbildung entgegenzuwirken und eine Reformoffensive des National Policy Board in Educational Administration zu berücksichtigen (www.npbea.org), beschreiben Bridges und Hallinger (1997) das PBL als effektive pädagogische Bildungsmethodik. PBL wurde ursprünglich in der medizinischen Ausbildung eingesetzt (Barrows & Tamblyn, 1980). Ausgangspunkt ist ein mögliches Problem im zukünftigen Arbeitsumfeld, das die Lernbereitschaft stimuliert. Der Lehrplan wird anschließend so aufgebaut, dass diese Problemstellung und deren Lösungsmöglichkeiten im Fokus stehen. Dies bedingt interdisziplinäres Zusammenarbeiten und einen Perspektivenwechsel weg vom Fächerdenken hin zur Lösungssuche. Der Lehrer nimmt dabei die Rolle eines Coaches (*Guide on the Side*, S. 133) ein und übergibt die Verantwortung der Lösungssuche und des Lernprozesses den Projektgruppen. Aus ihrer Literaturrecherche folgern Bridges und Hallinger (1997), dass PBL, obwohl es noch wenig erforscht wurde, gegenüber traditionellen Unterrichtsmethoden effizienter ist. Insbesondere erhöhe diese Methode die Zufriedenheit der Teilnehmenden und PBL werde allgemein als herausfordernder und sinnvoller wahrgenommen als andere Lehr-Lern-Formen.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit oben beschriebene Konzepte mit Forschungserkenntnissen validiert werden können, zumal bislang nur wenige Trainings- und Entwicklungsprogramme dieser Art empirisch überprüft wurden (Furtner & Baldegger, 2016). Zudem konzentrieren sich die wenigen existierenden Studien vor allem auf die transformationale Führung (ebd.). Mit dem Ziel, die Auswirkungen von transformationalen Trainingseinheiten auf das organisatorische Commitment der Geführten zu prüfen, führten beispielsweise Barling, Weber und Kelloway (1996) im Rahmen einer experimentellen Feldstudie ein transformationales Führungskräfte-Training mit 20 Managern durch. Die Ergebnisse der Interventionsstudie, die auf oben beschriebener Methodik von Bass (1990) basierte, zeigen, dass ein Führungskräfte-Training überaus effektiv sein kann: Im Vergleich zur Kontrollgruppe wurden die Leitungspersonen der Experimentalgruppe als charismatischer, intellektuell stimulierender und empathischer wahrgenommen. Kelloway, Barling und Helleur (2000) überprüften mit 40 Führungspersonen, welche der zwei von Bass (1990) empfohlenen Methoden, d. h. Beratung und Handlungsplanung oder Training in Form von Workshops, einen stärkeren Beitrag zur Entwicklung der transformationalen Führung leisten. Sie fanden heraus, dass die Experimentalgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe eine signifikant höhere Selbsteinschätzung in Bezug auf das transformationale Führungsverhalten erfahren und die Gruppe „Training und Beratung“ keinen besseren Trainingseffekt aufweist als jene Teilnehmer, die nur das Training oder nur die Beratung erhielten. Hieraus kann der Schluss gezogen werden, dass entweder Training oder Beratung alleine genügen, um eine effektive Führungsintervention durchzuführen (Furtner & Baldegger, 2016). Werden diese beiden Methoden kombiniert, führt dies jedoch zu keinem zusätzlich verstärkenden Trainingseffekt (ebd.). Dvir, Eden, Avolio und Shamir (2002) gingen mit ihrer Studie noch einen Schritt weiter und untersuchten im militärischen Kontext mit 54 Führungskräften sowie mit 90 direkt und 724 indirekt unterstellten Mitarbeitenden, ob ein transformationales Führungskräfte-Training sowohl Effekte auf die direkt unterstellten als auch auf die indirekt unterstellten Geführten besitzt. Bei den direkt unterstellten Mitarbeitenden zeigen sich positive Auswirkungen auf Motivation und Moral sowie in Bezug auf das Empowerment. Bei

den indirekt Unterstellten konnte deren Leistung ebenfalls erhöht werden. Diese Leistungssteigerung führen Dvir et al. (2002) darauf zurück, dass Führungskräfte indirekten Einfluss auf die soziale Beziehung zwischen den direkt und indirekt unterstellten Mitarbeitern ausüben (Furtner & Baldegger, 2016). Auch Parry und Sinha (2005) überprüften in einem quasi-experimentellen Design mit 50 Führungskräften die Effektivität des Full-Range-Leadership-Development-Programms. Für das 360-Grad-Feedback, an dem sowohl die direkt unterstellten Mitarbeitenden als auch die Arbeitskollegen und die Vorgesetzten teilnahmen, wendeten die Autoren den Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ, vgl. Kp. 3.3, S. 13) an. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Subskalen der transformationalen Führung (*idealisierter Einfluss, inspirierende Motivation, intellektuelle Stimulierung* und *individuelle Berücksichtigung*) signifikant erhöhten und die beiden passiven und weniger wünschenswerten Dimensionen des Führungsverhaltens (*Management by Exception* und *Laissez-faire*) sogar eine signifikante Abnahme verzeichneten (ebd.).

Angesichts der Tatsache, dass traditionelle Bildungsangebote für Schulleitende in Kritik geraten sind (Hess & Kelly, 2007; Levine, 2005; The Wallace Foundation, 2016), haben Huff, Preston und Goldring (2013) sich mit der in der Privatwirtschaft populären Methodik des Coachings auseinandergesetzt. Sie entwickelten hierfür das sogenannte „Multi-Phase Coaching Model“ mit dem Ziel, die Instructional-Leadership-Kompetenzen der Führungspersonen in Schulen zu verbessern. Hinsichtlich der Effekte, die Coachings auf das Führungsverhalten in Schulen haben, gibt es ebenfalls nur wenige Studien (Grant, 2003). Auch besteht wenig Evidenz in Bezug auf die Frage, wie Feedback, das fester Bestandteil der meisten Coachingprogramme ist, Führungskräfte beeinflusst (Huff et al., 2013). Allgemein wird in der Literatur zwischen zwei Coachingansätzen unterschieden: dem leistungsorientierten Coaching (*Performance-based Coaching*), das auf spezifische Handlungsfelder und Ziele fokussiert, und dem vertiefenden Coaching (*In-depth Coaching*), das auf tiefere kognitive oder psychoanalytische Aspekte eingeht (Thach & Heinselman, 2000). In ihrer Studie wendeten Huff et al. (2013) das leistungsorientierte Coaching an. Ihr Modell ist in fünf Phasen unterteilt:

1. **Grundlagenarbeit** (*Groundwork*): In der ersten Phase wird eine effektive Arbeitsbeziehung zwischen der Leitungsperson und dem Coach aufgebaut. Entsprechend wird der Coach aktiv zuhören und Fragen stellen, statt spezifische Aufgaben zu verteilen.
2. **Bewertung und Feedback** (*Assessment and Feedback*): Der zweite Schritt soll der Führungskraft dabei helfen, ein klares Bild über ihre Schulleiterkompetenzen zu erhalten. Um sicherzustellen, dass der Schulleitende das 360-Grad-Feedback richtig versteht, interpretiert und die richtigen Maßnahmen ableitet, stellt der Coach gezielte Fragen.
3. **Ziele vereinbaren** (*Goal-setting*): Sobald das Selbst- und Fremdbild klar erfasst und diskutiert worden sind, werden messbare und motivierende Ziele gesetzt.
4. **Aktionsplan erstellen** (*Action Planning*): In der nächsten Phase werden konkrete Schritte zur Zielerreichung diskutiert und ein Maßnahmenplan wird erarbeitet. Die Maßnahmen sollten möglichst präzise, nachvollziehbar, zeitlich geplant und messbar sein. Zu dieser Phase gehören auch Abmachungen, wie der Fortschritt zwischen den einzelnen Coachings gemessen und die Kommunikation sichergestellt wird.

5. **Fortlaufende Bewertung und Unterstützung** (*Ongoing Assessment and Support*): In der fünften Phase wird der Coach schließlich dabei helfen, Hindernisse zu überbrücken, Fortschritte aufzuzeigen, die Motivation hoch zu halten sowie die Führungskraft dabei zu unterstützen, sich ständig zu verbessern.

Die Autoren (ebd.) stellten fest, dass das Coaching mit den Führungskräften trotz der extensiven und einheitlichen Intervention der Coaches inhaltlich sehr unterschiedlich ausgefallen ist. Präzise Anweisungen vor jeder Phase garantieren demnach nicht, dass das Coaching gleich angewendet wird. Diese Unterschiede werfen Fragen hinsichtlich der Effizienz der von den Coaches durchgeführten Maßnahmen auf. Dennoch konnten Huff et al. (2013) aufzeigen, dass Coaches bessere Resultate erzielen, wenn sie die Resultate der Feedbacks immer wieder thematisieren, gezielt Fragen stellen, Verhaltensmuster hinterfragen, Rollenspiele durchführen und Szenarien eingehend diskutieren sowie routinemäßige Diskussionen führen.

Huber (Hallinger & Huber, 2012; Huber, 2007, 2013) identifizierte in einer internationalen Vergleichsstudie mit 15 Ländern verschiedene Trends und Paradigmenwechsel in der schulischen Führungskräfteentwicklung. Er stellte hierbei u. a. eine zunehmende Bedeutung der Qualitätssicherung und eine damit einhergehende dezentrale Durchführung, eine zunehmende Verzahnung von Theorie und Praxis, die Fokussierung auf die Entwicklung der Persönlichkeit anstatt einer reinen Anpassung an eine bestimmte Führungsrolle, eine Verschiebung von Management und Verwaltung hin zu Führung und Gestaltung, die Tendenz von „Wissen vermitteln“ hin zu „Wissen entwickeln“ und vom Lernen in „Workshops“ hin zum Lernen am „Workspace“ fest. Letzteres wird u. a. auch in den in diesem Kapitel beschriebenen empirischen Befunden dahingehend bestätigt, dass Bemühungen um Teilnehmerorientierung, Anwendungsbezug und erleichterten Transfer in den Arbeitsalltag in neuere Qualifizierungsprogramme Eingang finden und sich zudem in pädagogischen Methoden wie z. B. Case-Methode-Verfahren, Problem-based Learning oder Coachings vor Ort widerspiegeln (vgl. Huber, 2013).

Spezifische Studien zum Leitungshandeln auf der Stufe der Berufsbildung gibt es bislang nur wenige. Marshall et al. (2012) analysierten die Auswirkungen des Leitungshandelns auf das Selbst-Leadership der Lehrpersonen in einer Berufsschule (*College of vocational education and training*) in Australien. Sie fanden heraus, dass transformationales Leadership einen positiven Einfluss auf das Selbst-Leadership der Lehrpersonen hat und dies wiederum das Selbstmanagement, die intrinsische Motivation und das positive Denkmuster der Lehrerschaft fördert. Sie empfehlen daher, dass die Ausbildung von transformational agierenden Führungskräften mit der Artikulierung einer Vision, einer hohen Leistungserwartung, individuellem Coaching und intellektueller Stimulierung einhergehen sollte.

Insgesamt lässt sich die Befundlage zur Wirksamkeit der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden dahingehend zusammenfassen, dass die Qualifizierung von Leitungspersonen ebenso wie ihre Führungsposition lange Zeit vonseiten der Forschung und der Politik vernachlässigt wurde. Zu dieser Situation hat im Wesentlichen auch eine Rekrutierungspraxis beigetragen, die die Beförderung zum Schulleitenden in erster Linie an die Befähigung als Lehrkraft knüpfte und damit ein Bild des beruflichen Selbstverständnisses verstärkte, das eine gesonderte Ausbildung als Leitungsperson überflüssig erscheinen ließ. Mit der Aufwertung und dem Ausbau der Kompetenzen

von Schulleitenden und dem zunehmenden Bewusstsein, dass angesichts der hohen Komplexität schulischer und außerschulischer Aufgaben Führung zu einer eigenen Profession wird, rückten die Anforderungen und damit auch die hierfür notwendigen transformationalen und transaktionalen Führungskompetenzen zunehmend in den Fokus. Entsprechend wurde in den letzten Jahren die schulische Führungskräfteentwicklung quantitativ und qualitativ ausgebaut und professionalisiert (Huber, 2013). Jedoch gibt es, obwohl heute empirisch abgesicherte Befunde zur Wirksamkeit von Schulleiterentwicklungsprogrammen vorliegen (Radinger, 2014), weder national noch international einheitliche Aus- und Weiterbildungskonzepte, die Schulleitende auf ihre komplexe und vielschichtige Arbeit vorbereiten. Die meisten, wenn auch von höchster politischer oder strategischer Ebene formulierten Standards beschreiben lediglich Handlungsdimensionen und gehen nicht auf den Erwerb der hierfür notwendigen Kompetenzen ein. Zudem wird vereinzelt beklagt, dass trotz einer in der Regel hohen subjektiven Zufriedenheit der Teilnehmenden an entsprechenden Aus- und Weiterbildungskursen die Nachhaltigkeit und Transferwirkung des Gelernten in die alltägliche Schulpraxis eher gering ist (Huber, 2013; Wahl, 2001). Vor diesem Hintergrund sollten solche Bildungsangebote zukünftig verstärkt multiple pädagogische Methoden anwenden, die individuelles Lernen fördern, die Neues nicht nur auf der kognitiven Ebene vermitteln, sondern auch überholte Denk- und Deutungsmuster (*Mental Maps*) infrage stellen und dazu beitragen, eingefahrene Verhaltensmuster abzulegen (Antal, 1997). In Bezug auf die damit einhergehende Effizienzmessung sollte die Forschung sich zudem weniger auf Prozessevaluationen stützen, die in der Regel lediglich die subjektiv wahrgenommene Zufriedenheit der Teilnehmenden messen, sondern stattdessen verstärkt Wirksamkeitsevaluationen einsetzen, die u. a. auch resultierende Transfereffekte berücksichtigen. Witziers et al. (2003) fordern in diesem Zusammenhang, die Wirksamkeit von Qualifizierungsprogrammen für Schulleitende primär auf der Basis von Interventionsstudien zu messen. Einen solchen Ansatz verfolgt auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie.

4.3 Probleme und Grenzen der Führung teilautonomer Schulen

Die Diskussion zum Schulleitungshandeln wäre unvollständig, wenn die speziellen Rahmenbedingungen, denen die Institution Schule ausgesetzt ist, unberücksichtigt blieben. Im Folgenden werden daher zunächst einführend die prägendsten Entwicklungen wie beispielsweise das New Public Management (NPM) dargestellt, bevor einige für Schulen typische Führungsprobleme erläutert werden. Im Zuge der Einführung des NPM, das in den 1980er-Jahren der angloamerikanischen privatwirtschaftlichen Organisationslehre entstammte und mittlerweile zu einem global erprobten und wissenschaftlich untersuchten Modell der Verwaltungsorganisation ausgereift ist, wurde auch in der Schweiz die teilautonome Führung in der Einzelschule zur zentralen bildungspolitischen Priorität (Altrichter & Rürup, 2010; Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Buschor, 2003; Dubs, 2007; Rhyn, 1998). Die Grundidee dahinter liegt darin, dass der Staat Aufträge mit Vorgaben zu Qualität und Kosten an dienstleistende Schulen und andere Akteure vergibt, die die gestellten Zielvorgaben operativ autonom oder zumindest teilautonom erfüllen müssen (Bodor-Hurni & Ritz, 2006). Diese Verflechtung von schulischer Teilautonomie mit NPM-Reformen der öffentlichen Verwaltung ist ein Charakteristikum der bildungspolitischen Entwicklung in der Schweiz, das sich in dieser Ausprägung in den Nachbarländern nicht nachzeichnen lässt (Altrichter & Rürup, 2010; Buschor, 2003; Dubs, 2007; Stücheli-Herlach, 2003). Die spezifische Situation der Schweiz

zeichnete sich auch dadurch aus, dass vor 1990 in diversen Kantonen zumindest in Primarschulen keine eigenständige Leitungsposition vorzufinden war (Stemmer Obrist, 2012). Es verwundert folglich nicht, dass die Einführung von Schulleitungen die Schulkultur deutlich revolutionierte und das berufliche Selbstverständnis aller Betroffenen auf die Probe stellte (Rhyn, 1998). Das Handlungsfeld der Führung weitete sich damit von rein administrativen und organisationalen Aufgabenbereichen hin zu Führungsverantwortung in Bezug auf das schulische Personal und die pädagogische Schwerpunktsetzung der Schule (Rhyn, 1998; Rosenbusch et al., 2006). Dubs (2007) weist darauf hin, dass, obwohl die Wirksamkeit dieser Reformen auf die beruflichen Erfolge der Absolventen noch nicht systematisch untersucht worden ist, bei zahlreichen Schulleitenden durchaus berufliche Zufriedenheit festzustellen ist. Allerdings berichten insbesondere frisch qualifizierte Mitglieder der Schulleitung immer häufiger von einer Resignation angesichts der problematischen Kooperation zwischen Schulbehörden und Lehrkräften. In den folgenden Unterkapiteln sollen daher einige vielfach genannte Problembereiche in der Führung teilautonomer Schulen kurz erörtert werden.

4.3.1 *Bildungseinrichtungen als Expertenorganisationen*

Schulen unterscheiden sich grundlegend von privatwirtschaftlich organisierten Unternehmen und stellen damit eine besondere Organisationsform dar. Neben Zielgestaltung oder ökonomischen Aspekten liegt einer der wesentlichen Unterschiede darin begründet, dass Bildungseinrichtungen *Expertenorganisationen* sind (Schweizer & Feige, 2013). Mintzberg Henry (1989) prägte diese Organisationsform und nannte sie „professional organisations“ (S. 173). Er beschrieb einen Organisationstypus, dessen Kernkompetenzen die Erbringung von komplexen, wiederkehrenden und nur teilweise standardisierbaren Dienstleistungen darstellt. Typisch für solche Organisationen ist die Tatsache, dass der Erfolg wesentlich durch den Experten als Träger der Kernprozesse beeinflusst wird, dieser folglich eine hohe Autonomie genießt und somit über kollegiale Entscheidungsstrukturen häufig in die Leitung der Institution eingebunden wird (ebd.). Zahlreiche Schulen gehören neben Einrichtungen wie z. B. Krankenhäuser, Unternehmensberatungen, Anwaltskanzleien oder Fachingenieurbüros zu dieser Kategorie. Die pädagogische Freiheit des Lehrens (in Hochschulen zudem des Forschens) und die damit verbundene Eigenständigkeit sowie die lockere Kopplung von Ablaufmechanismen (*loosey coupled system*, Weick, 1976, S. 1) machen eine direkte Einflussnahme der Schulleitung auf einzelne Subsysteme insgesamt schwierig (Schweizer & Feige, 2013). Hinzu kommt, dass Expertenorganisationen ein hohes Maß an Stabilität aufweisen, die Innovationen und Wandlungsprozesse behindern kann. Entsprechend ist die Partizipationsbereitschaft von Lehrpersonen für strategische oder organisatorische Gestaltung vergleichsweise gering. Solange der Status quo mit dem relativ autonomen Wirken innerhalb der Teilsysteme der Gesamtorganisation nicht interferiert, sehen Lehrpersonen tendenziell keine Notwendigkeit, sich aktiv am Wandel zu beteiligen (ebd.). Für die Schulleitung hat dies zur Folge, dass der Amtsautorität als einer der Determinanten ihres Handlungsspielraums eine deutlich geringere Gewichtung zukommt und sie daher Möglichkeiten ausschöpfen sollte, indirekte Einflussnahme auszuüben. Zu dieser indirekten Einflussnahme gehören beispielsweise die Gestaltung der Arbeitsumgebung, systematische Mitarbeiterentwicklung oder die Optimierung von Prozessabläufen. Auch sind die aktive Bewirtschaftung von internen und externen Schnittstellen sowie die Stimulierung der Innovationsbereitschaft eine wichtige Aufgabe von Schulführungskräften (ebd.).

4.3.2 Institutionelle Struktur und Mitwirkungsmöglichkeit der Lehrkräfte

Die institutionelle Struktur einer Schule, die je nach Niveau mehr oder weniger von der öffentlichen Hand mitbestimmt wird, hat einen weiteren Einfluss auf die Ausgestaltung der Leitungsfunktion (z. B. Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung der Schulleitung). Dubs (2016) folgend wird diese einerseits durch den Grad der Zentralisierung des Schulsystems und andererseits durch das Ausmaß der Gestaltungsfreiräume geprägt (vgl. Abbildung 10).

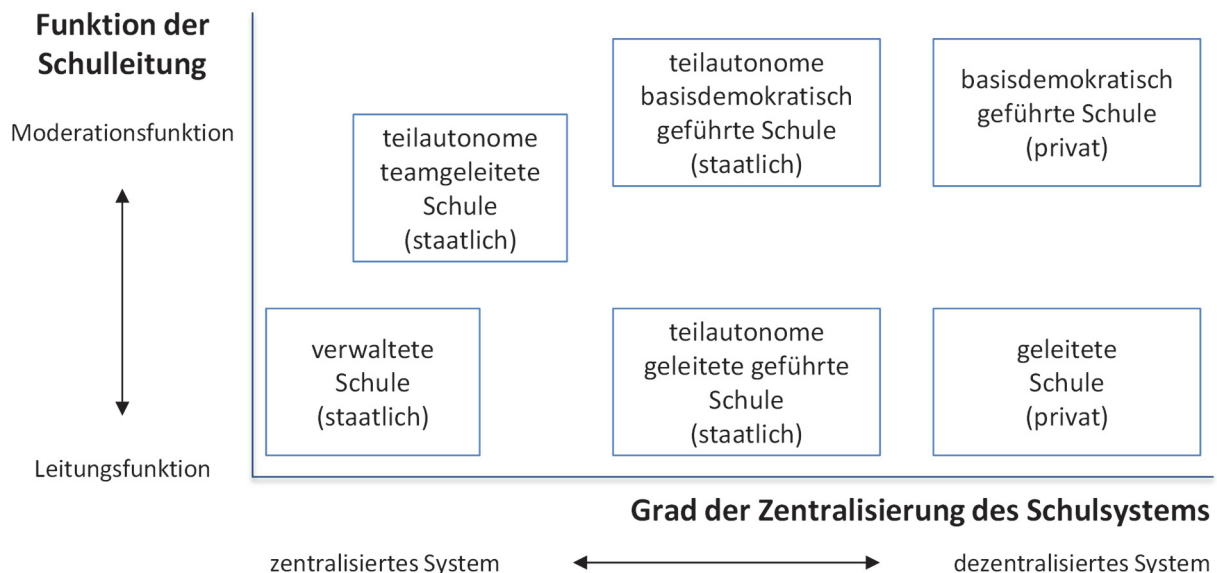


Abbildung 10: Formen institutionellen Struktur einer Schule (Dubs, 2016, S. 113)

Die Gestaltungsmöglichkeiten erhöhen sich, je stärker ein Schulsystem dezentralisiert ist. Umgekehrt wird die Führungsautonomie umso mehr eingeschränkt, je stärker die Schule verwaltet wird. Dubs (2016) spricht von „einem verlängerten Arm der Bildungsverwaltung“ (S. 113). Ihm zufolge sind fünf institutionelle Formen denkbar, die zu unterschiedlichen Anforderungen an die Leitung einer Schule führen (S. 114):

1. In der **verwalteten Schule** beschränkt sich die Aufgabe der Schulleitung auf den Vollzug der Vorgaben der staatlichen Bildungsbehörden. Sie ist letztlich nur der „vollziehende verlängerte Arm“ der Behörden ohne die Möglichkeit, der Schule ein eigenes Profil zu geben.
2. Bei der **teilautonomen geleiteten Schule** überträgt die staatliche Bildungsbehörde zu definierende Aufgabenbereiche an die einzelnen Schulen und gibt der Schulleitung Entscheidungskompetenzen und Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen. Damit kann sich jede Schule in einem definierten Rahmen ein eigenes Profil geben.
3. Bei der **teilautonomen teamgeleiteten Schule** schafft der Staat die gleiche Rahmenordnung wie bei der teilautonomen geleiteten Schule. Das entscheidende Organ ist jedoch ein Schulleitungsteam mit einer kollektiven Entscheidungsfindung und Verantwortung. Dabei gibt es zahlreiche Organisationsvarianten: Die Schulleitung ist das Team oder der Schulleitung wird eine Steuer- oder Lenkungsgruppe mit definierten Kompetenzen beigegeben.

4. In der **teilautonomen basisdemokratisch** geführten Schule werden alle grundsätzlichen Entscheidungen bei den vom Staat an die einzelne Schule übertragenen Aufgaben von allen Lehrkräften gemeinsam getroffen. Die Schulleitung erfüllt nur eine Moderationsfunktion und die Schulleiterin bzw. der Schulleiter ist lediglich Primus inter Pares.
5. Nicht nur als Folge des neoliberalen Denkens, sondern auch durch die diversen Probleme bei der Definition der Teilautonomie von Schulen und die daraus entstehenden Widersprüche (beispielsweise wird den Schulen Finanzautonomie mit Finanzverantwortung gewährt, aber freie Schulwahl für Eltern nicht zugelassen) wird immer häufiger die **Privatisierung der Schulen** propagiert. Private Schulen können als geleitete Schulen mit voll verantwortlichen Schulleitenden und mit großen Kompetenzen ausgestattet sein oder als basisdemokratisch geführte Schule verstanden werden, was häufig der Fall ist.

Welche institutionelle Struktur für eine Schule infrage kommt, ist meistens ein politischer und weniger ein auf wissenschaftlicher Erkenntnissen basierender Entscheid (Dubs, 2016). Dass geleitete Schulen bessere Schulen sind, ist heute unbestritten (ebd.). Untersuchungen zeigen, dass eine basisdemokratische Führung mit ausschließlich gemeinsamen Entscheidungen nicht zu besseren Entscheidungen führt (Miller, 1995; Smylie et al., 1996; Weiss & Cambone, 1994). Die Mitwirkungsmöglichkeit für Lehrkräfte ist zwar wichtig, jedoch nicht zwingende Voraussetzung für „gute“ Schulen: „Overall, empowerment appears to be an important but not sufficient condition of obtaining real changes in teachers’ ways of working and their instructional practices“ (Marks & Louis, 1997, S. 245). Auch für Miller (1995) hängen Veränderungen in der Schule offensichtlich stärker von den Führungsfähigkeiten und Kompetenzen der Leitungspersonen als von umfassenden Mitwirkungsmöglichkeiten der Lehrkräfte ab.

4.3.3 *Bereitschaft der Lehrkräfte zur Mitarbeit*

Führung an Schulen setzt eine hohe Mitwirkungsbereitschaft aller Lehrkräfte voraus. Dubs (2016) sieht hier eine der grössten Problembereiche. Schulleitende klagen immer öfters über die abnehmende Bereitschaft der Lehrpersonen, neben dem Unterrichten weitere Aufgaben zur Entwicklung der Schule zu übernehmen. Die Ursachen hierfür sind bislang noch nicht genügend erforscht (Wunderer, 2009). Neben der Tatsache, dass Einzelschulen eine Expertenorganisation und diese wie oben dargestellt (vgl. 4.3.1) schwierig zu führen sind, nennt Dubs (2016) vier mögliche Ursachengruppen: Erstens behindern **organisatorische Gesichtspunkte** die Mitwirkungsbereitschaft. Führungskräfte in kleineren Schulen sowie Schulen mit zahlreichen Teilzeitbeschäftigten, wie dies in gewerblichen Berufsfachschulen der Regelfall ist, haben weniger Delegationsmöglichkeiten. Die meisten Arbeiten bleiben bei der Schulleitung hängen. Zweitens spielen **persönliche Merkmale der Lehrkräfte** eine wichtige Rolle und können die Mitwirkungsbereitschaft stark hemmen. Es ist zu beobachten, dass sich die zeitliche und psychische Belastung insbesondere bei denjenigen Lehrpersonen erhöht, die sich besonders um die individuellen Bedürfnisse der Lernenden bemühen und versuchen, ihren Unterricht möglichst vielseitig und aktuell zu gestalten. Die steigenden Erwartungen der Eltern und Behörden, Disziplinprobleme, die Rekursfreude einiger Eltern, komplexere Erziehungsaufgaben oder geringer werdende soziale Anerkennung des Lehrerberufs erhöhen den psychischen Druck auf Lehrpersonen und verringern gleichzeitig die Bereitschaft, an außerunterrichtlichen Projekten

teilzunehmen. Hinzu kommen persönliche Enttäuschungen, die beispielsweise infolge eines schlechten Schulklimas oder mangelnder Möglichkeiten, eigene Ideen zu verwirklichen, auftreten und zu Resignation führen können. Drittens können **Führungsmängel der Schulleitung** die Motivation von Lehrpersonen drastisch verringern. Dubs (2016) führt hier insbesondere die mangelnde Bereitschaft zur Delegation, Perfektionismus, unklare Organisationsstrukturen, lückenhafte Information oder ungenügendes Leadership als mögliche Führungsdefizite auf. Zudem verstärkt der Mangel an Belohnungs- und Saktionsmöglichkeiten die Führungsprobleme. Viertens können **Mängel bei Schulbehörden und Schuladministration** zur abnehmenden Mitwirkungsbereitschaft der Lehrpersonen beitragen. Negativ wirken sich hierbei beispielsweise ungünstige Rahmenbedingungen oder wenig bedachte Reformen und Maßnahmen in rascher Folge aus.

Dubs (2016) sieht in diesem Zusammenhang aber auch eine Kehrseite der Medaille: Bestimmte Probleme seien durch Lehrpersonen selbstverschuldet. Lehrkräfte sollten sich daher bewusst werden, dass ihre Sicht manchmal einseitig ist. So ist beispielsweise der Wunsch nach vermehrter Mitbestimmung und -gestaltung durch einen vielfach artikulierten Zeitmangel und eine ungenügende Auseinandersetzung mit der Problemstellung ihrerseits getrübt. Auch glauben immer noch zahlreiche Lehrpersonen an eine lineare Beziehung zwischen Geldmittel und Erfolg der Schule, obwohl Burtless (1996) oder Plecki und Castanedo (2009) aufzeigen konnten, dass ab einer gewissen Höhe der zur Verfügung stehenden Finanzmittel nicht mehr nur die einsetzbaren Geldressourcen, sondern vor allem die Art und Weise ihrer Verwendung die Wirksamkeit einer Schule beeinflussen.

4.3.4 *Bereitschaft der Führungskräfte zur Delegation*

Die Arbeitsbelastung von Schulleitenden kann reduziert werden, indem Routineaufgaben oder Arbeiten von geringer Dringlichkeit konsequent delegiert werden, um somit mehr Zeit für strategische Projekte und innovative Aufgaben zu gewinnen (Dubs, 2005). Delegieren heißt aber auch, Kompetenzen und Handlungsverantwortung zu übergeben sowie eine stetige Überwachung der (Zwischen-)Ergebnisse durchzuführen (ebd.). Dies sind wiederum zentrale Merkmale kooperativer und transaktionaler Führung und essenziell bedeutsam für den Erfolg von Schulen (Huber, 2013). Um Mitarbeitende nicht zu überfordern, bleibt die Führungsverantwortung jedoch meistens bei der Leitungsperson (Dubs, 2016). Schulleitende brauchen diesbezüglich allerdings eine hohe Bereitschaft, „delegieren zu wollen und zu können“ (Dubs, 2005, S. 401). Letzteres ist in kleineren Schulen oder in Schulen mit zahlreichen Teilzeitpensen, nicht zuletzt auch in Anbetracht der oben erwähnten Abnahme der Mitwirkungsbereitschaft der Lehrerschaft, eingeschränkt. Die Bereitschaft, delegieren zu wollen, liegt offensichtlich primär in den Händen der Schulleitenden und kann bei Zuwiderhandeln als unmittelbare Folge von Führungsdefiziten betrachtet werden (Dubs, 2016).

Schließlich ist es eine zentrale Führungsaufgabe, eine Delegationskultur aufzubauen, die verantwortungsbewusstes Handeln, Motivation, erhöhte Arbeitszufriedenheit und damit eine grössere Mitwirkungsbereitschaft der Lehrpersonen fördert (Dubs, 2016; Huber, 2013).

4.3.5 Berufliches Selbstverständnis von Schulleitungspersonen

Eine weitere Grenze der Führung teilautonomer Schulen kann im Selbstverständnis der Leitungspersonen verortet werden. Die Forschungslage deutet gemäss Wissinger (1996) darauf hin, dass sich Schulleitende in Deutschland als „Elite des Lehrerkollegiums“ verstehen und davon ausgehen, indirekt über die Lehrerschaft pädagogischen Einfluss auf die Lernenden auszuüben. Diese Einschätzung konfiguriert aber mit jener der Lehrpersonen, die den Unterricht als von der Schulleitung weitgehend unbeeinflusst wahrnehmen und die Hauptaufgabe der Schulleitung vorwiegend in administrativen Tätigkeiten sehen. Wissinger (ebd., S.156) stellt fest, dass Schulleitende „[...] auf die Rollenidentität ihres Ausgangsberufes, des Lehrers bzw. der Lehrerin, zurückgreifen, ja dieser Rolle gewissermaßen verfangen sind.“ Dieses beinahe paternalistische Selbstverständnis verhindere damit den Blick auf die Schule als Ganzes. Auch Roggenbuck-Jagau (2005, S. 11) befindet, dass Schulleitende dazu tendieren, die strukturelle Komplexität ihres Berufs zu unterschätzen, um hierdurch ihren Berufsethos zu schützen und einen alltagspraktisch benötigten Optimismus aufrechtzuerhalten. Diese Einstellung sei auch nach einer von Roggenbuck-Jagau (ebd.) durchgeführten mehrgliedrigen Weiterbildungsreihe mit 35 Schulleitenden diverser Schulformen unverändert geblieben. Daraus schliessen die Autoren (ebd.), dass das berufliche Selbstverständnis der Schulleitenden noch tiefer als deren Selbstwahrnehmung im Bewusstsein verankert ist. In die gleiche Richtung gehen auch Befunde von Stemmer Obrist (2012), die in ihrer qualitativen Interviewstudie mit 20 Schulleitenden unterschiedlicher Schulstufen des Kantons Aargau in der Schweiz feststellten, dass Schulleitende vor allem auf die Gestaltung von Beziehungen zum schulischen Personal Wert legen und dadurch vor der Herausforderung stehen, sich vom Lehrerkollegium zu emanzipieren. Angesichts des Widerstandes seitens der Lehrpersonen gegen jegliche Einmischung ins Unterrichten blieb die Erreichung pädagogischer Ziele in der realen Führungssituation somit unzureichend (ebd.). Aufbauend auf den Frageinventaren von Warwas (2012a) zeigen Windlinger et al. (2014) in ihrer Untersuchung mit 181 Schulen aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern u. a. auf, dass bei Schulleitenden das Selbstverständnis des *Primus inter Pares* dann besonders stark ausgeprägt ist, wenn die Schulleitung keine formale Ausbildung absolviert hat und zuvor selbst Teil des Lehrerkollegiums gewesen ist.

Somit lässt sich für das Selbstverständnis von Schulleitenden resümieren, dass diese trotz Aufwertung ihrer Position und ihres Kompetenzbereichs vielfach noch nicht über ein ausreichend professionalisiertes Berufs- und Führungsverständnis verfügen und sich stattdessen häufig mit der Rolle einer „gehobenen Lehrkraft“ identifizieren. Dieser Umstand hat dahingehend Auswirkungen auf die Führungspraxis, dass Schulleitende sich vielfach nicht in ausreichendem Umfang eines empirisch bewährten Führungsverhaltens und Handlungsdimensionen bedienen.

Zusammenfassend zeichnet sich die Einzelschule als „Expertenorganisation“ vor allem dadurch aus, dass sie über eine gering ausgeprägte Hierarchie verfügt und die Lehrenden ihre Kernaufgabe, das Unterrichten und Erziehen, in hohem Maße eigenverantwortlich erledigen (Bartz, 2013). Angesichts der Tatsache, dass sich diese Experten in einem gegebenen System vor allem selbst führen, besteht die Hauptaufgabe der Schulleitung darin, die „Selbstführung“ und „Selbststeuerung“ dahingehend zu fördern, dass die darin agierenden Individuen zielgerichtet zusammenwirken, was nicht nur kollegiale Verständigung und Partizipation, sondern auch ein

gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht, wirksamer Erziehung und übereinstimmenden Zielvorstellungen voraussetzt.

5 Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung

Einer der bedeutendsten Erfolgsfaktoren der nachfolgend beschriebenen quasi-experimentellen Interventionsstudie ist die Qualität des Führungskräftetrainings. In diesem Kapitel soll daher zunächst die theoretische Grundlage für den Aufbau und den Inhalt der im Rahmen der Intervention durchgeführten Workshops und Coachings erläutert werden. Anhand eines eigens hierfür entwickelten theoriegeleiteten Übersichtsmodells der effektiven Führung soll eine ganzheitliche Betrachtung des Führungsverständnisses ermöglicht werden, die zudem aufzeigt, welche Führungskompetenzen die mit den Teilnehmern durchgeführte Intervention am wirkungsvollsten fördern kann. Für Malik (2014) ist Führung ein Beruf und keine Berufung oder wie es Warren Bennis (2009, Vorwort zur Erstausgabe, S. 3) treffend formuliert „leaders are made, not born“. Es wird davon ausgegangen, dass professionelle Führung zum größten Teil lern- und lehrbar ist, was von diversen Studien bestätigt wird. Hierzu haben beispielsweise Arvey, Rotundo, Johnson, Zhang und McGue (2006) eine Studie mit eineiigen Zwillingen ($n=238$) und zweieiigen Zwillingen ($n=188$) durchgeführt mit dem Ziel, den Anteil an genetisch bedingten und damit „angeborenen“ Persönlichkeitsfaktoren zu eruieren, die Leadership beeinflussen. Sie kamen zum Schluss, dass nahezu 30 % auf einen angeborenen Faktor, ca. 10 % auf die Berufserfahrung und ca. 60 % auf Umwelteinflüsse zurückgeführt werden können. Ob eine Person zur Führungskraft wird und diese Rolle auch effektiv ausübt, hängt somit lediglich zu ca. einem Drittel von vererbbaaren genetischen Faktoren und beinahe zu zwei Dritteln von erlernbaren Einflüssen ab. Oberstes Ziel von Bildungsanbietern ist somit, Führungskräfte beruflich handlungsfähig zu machen.

Um diese berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, braucht es ein tiefes Verständnis darüber, was wirksame Führung konkret ausmacht. Wie in Kapitel 4.2 (S. 52) aufgezeigt, folgern unterschiedliche Autoren (z. B. Avolio et al., 2009), dass Effekte von Leadership-Interventionen tendenziell variabel und multidimensional sind. Sie empfehlen daher, zukünftige Forschungsdesigns dahingehend zu betrachten, wie Leadership-Programme gestaltet werden können, für wen solche Programme Sinn machen und in welchem Kontext das Führungsverhalten die Handlungsbereitschaft von Mitarbeitenden beeinflussen kann. Das hier vorgestellte Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung⁵ (vgl. Abbildung 11) soll dabei helfen, diese Fragen zu beantworten und somit auch dem Vorwurf von Dubs (2016) entgegenzuwirken, demzufolge sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der praxisbezogenen Literatur in der Regel nur ein einzelner Aspekt der Führung geprüft wird und eine ganzheitliche Betrachtung fehlt. Nachfolgend soll sodann die theoretische Grundlage für die in der vorliegenden Studie durchgeführten Führungsworkshops mit kombinierten Coachings geschaffen werden, indem die einzelnen Elemente des Übersichtsmodells auf Basis vorhandener theoretischer und empirischer Forschungserkenntnisse näher erläutert werden. Im Wissen, dass Modelle zwar einerseits dazu beitragen, komplexe Abläufe besser verstehen zu können, bergen diese andererseits immer auch die Gefahr, Sachverhalte allzu sehr zu vereinfachen, der Realität damit nur bedingt gerecht zu werden und in Bezug auf den

⁵ Die normativen Beschreibungen „richtige“ und „gute“ Führung wird in vorliegenden Ausführungen bewusst gewählt, um aufzuzeigen, dass Führung sowohl „Effektivität“ als auch „Effizienz“ umfasst. Diese Unterscheidung wird von vielen Autoren explizit postuliert.

Bei der ethischen Betrachtung von Führung lassen sich in Anlehnung an Nerdinger (2014b, S. 96) jeweils eine „helle“ und eine „dunkle“ Seite der Führung unterscheiden. Die meisten Studien thematisieren in diesem Zusammenhang eher die helle Seite, da diese eine moralisch wünschenswerte Vorstellung des Führungsverhaltens darstellt und Führungserfolg verspricht. Untersuchungen zur dunklen Seite zeigen, dass feindseliges Führungsverhalten im egozentrischen Sinne u. a. kontraproduktives Verhalten der Mitarbeiter auslöst und deren Wohlbefinden nachhaltig beeinträchtigen kann (Ritter & Lord, 2007).

Das Wirkungsmodell (vgl. Abbildung 12), das dem Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung zugrunde liegt und die sechs Kernelemente effektiver und effizienter Führung nochmals aufgreift, zeigt, dass das Führungsverhalten die Leistungsbereitschaft der Geführten wechselseitig beeinflusst.

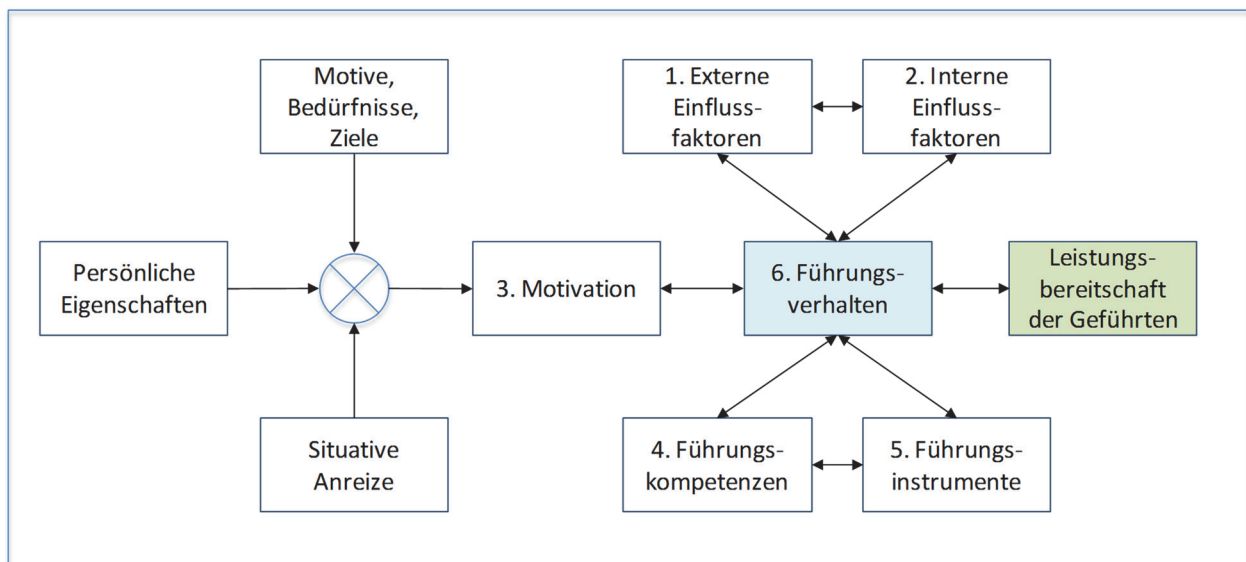


Abbildung 12: Wirkungsmodell zum Führungsverhalten (eigene Darstellung, Teil „Motivation“ in Anlehnung an Heckhausen, 1977a, 1977b; Rheinberg, 1995)

Dabei wird das Führungsverhalten seinerseits direkt von der Motivation, den externen und internen Einflussfaktoren, den Führungsinstrumenten sowie den Führungskompetenzen beeinflusst, während die Motivation nach Heckhausen (1977a, 1977b) und Rheinberg (1995) in erster Linie von persönlichen Eigenschaften, Motiven und situativen Anreizen beeinflusst wird. Nachfolgend werden die empirischen Befunde und Erfahrungen dieser zentralen Elemente des Modelles im Detail erklärt und diskutiert.

5.1 Externe und interne Einflussfaktoren

Abhängig vom Standort, von der Kultur oder der Organisation gibt es eine Reihe externer wie auch interner Einflussfaktoren, die das Führungsverhalten direkt oder indirekt beeinflussen können. Im äußersten Kreis des Übersichtsmodells werden die gängigsten Faktoren aufgeführt. Zu den externen Faktoren gehören beispielsweise Politik, Gesetze, Umwelt, verfügbare Ressourcen, Gesellschaft, Wirtschaft und Technologien, bei den internen können Unternehmenskultur, Werte, Anspruchsgruppen aber auch das nähere Umfeld wie Vorgesetzte, Arbeitskollegen oder Geführte

(*Followers*) das Führungsverhalten beeinflussen. Hauptaufgabe der Führungsperson ist, diese Einflussfaktoren regelmäßig zu überwachen, zu analysieren und gegebenenfalls Maßnahmen einzuleiten. Warren (2009, S.1) bezeichnet dies als „Mastering Context“. Um diesen Kontext zu meistern, gibt es nebst einem aktiv gepflegten Beziehungsnetzwerk oder der Nutzung möglichst zahlreicher Informationskanäle auch verschiedene Analyseinstrumente wie z. B. die SWOT-Analyse, die Stakeholderanalyse, die PESTEL-Analyse oder das Fünf-Kräfte-Modell. All diese Instrumente können grundsätzlich erlernt und trainiert werden. Aus Sicht der Bildungsanbieter bedeutet dies, dass diese im Rahmen der von ihnen angebotenen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen den Führungskräften Methoden und Instrumente aufzeigen sollten, die es erlauben, interne und externe Einflussfaktoren zu überwachen, zu analysieren und gegebenenfalls notwendige Maßnahmen einzuleiten oder ihr Führungsverhalten anzupassen. Schwieriger scheint das „Managen“ des eigenen Chefs und der Arbeitskollegen, was eine weitere Dimension der internen Einflussfaktoren darstellt. Malik (2014) weist darauf hin, dass in traditionellen Managementtrainings diese Themen so gut wie nicht vorkommen. Er rät, zumindest fünf Regeln zu befolgen (S. 338 ff.):

1. Chefs und Kollegen müssen gemanagt werden. Zahlreiche Personen sind sich gar nicht bewusst, dass sich hier Opportunitäten erschließen.
2. Finde heraus, welche Menschen dein Chef und deine Kollegen sind. Sind die Vorlieben bekannt, kann das Handeln darauf ausgerichtet werden. Beispielsweise bevorzugen einige Personen die Kommunikation über E-Mails, andere über das Telefon und wieder andere ziehen den direkten Kontakt vor.
3. Nutze die Stärken. Die eigene Karriere kann beflügelt werden, indem den Vorgesetzten oder Arbeitskollegen geholfen wird, noch besser und erfolgreicher zu werden.
4. Übernimm die Verantwortung für die Verständigung. Durch einfache und verständliche Ausdrucksweisen können Brücken zwischen den verschiedenen Akteuren bzw. Fachspezialisten gebaut werden.
5. Kommuniziere mit geschlossenen Kreisläufen. Indem dem Chef die Erledigung eines Auftrages bestätigt wird, wird Vertrauen aufgebaut und zahlreiche Missverständnisse werden verhindert. Diese Regel kann verstärkt werden, indem sie beidseitig angewendet wird.

Ein weiteres Thema, das in diesem Zusammenhang von Bildungsanbietern vernachlässigt wird, ist das bereits erläuterte Followership. Obwohl einige Autoren bereits früh darauf hingewiesen haben, dass Geführte das Verhalten von Führungskräften beeinflussen (z. B. Hollander & Webb, 1955), wurde in der Folge der Einfluss der Geführten auf die Führung relativ wenig beforscht (Lapierre & Carsten, 2014). Dies ist umso überraschender, als jeder Leader in den meisten Fällen auch einen Vorgesetzten hat und damit gleichzeitig auch Follower ist (Chaleff, 2009). Spätestens seit der Publikation „In Praise of Followers“ (Kelley, 1988) in den 1980er-Jahren haben sich weitere Forscher mit diesem Thema auseinandergesetzt. Kelly (1988) zeigt in seinem Artikel auf, dass gute Leader gute Follower haben, ihrerseits aber selbst auch gute Follower sind. Zudem haben in den letzten Jahren diverse Autoren einen Perspektivenwechsel vollzogen: Geführte werden nicht länger ausschließlich als Empfänger von Führung angesehen, sondern beeinflussen ihrerseits den

Führungsprozess, die Führungsbeziehung und damit auch die Führungskraft (Hollander, 1992; Krummaker & Vogel, 2011). Dass Leadership und Followership eng miteinander verbunden sind, sehen auch Carsten et al. (2010). Für sie ist Followership die andere Hälfte der Leadership-Gleichung („the other half of the leadership equation“, S. 559). Der Begriff Followership umfasst somit das gesamte Verhaltensspektrum von Geführten, das diese im Rahmen der Interaktion mit Führungskräften und der sich daraus ergebenden Führungsbeziehung einsetzen (Krummaker & Vogel, 2011). Dabei variiert das beobachtbare Verhalten entlang eines Kontinuums zwischen passivem (z. B. Gehorsamkeit zeigen oder Entscheidungen von Führungskräften nicht infrage stellen) über aktivem (z. B. Anbieten von Feedbacks oder Fragen stellen) bis hin zu proaktivem Verhalten (z. B. auf Missstände aufmerksam machen oder Problemlösungen ungefragt anbieten) (Carsten et al., 2010). Folglich ist Führung ein gegenseitiger Interaktions- und Beeinflussungsprozess zwischen Geführten und Führungskräften (Hollander, 1978; Steinle, 1978) im Hinblick auf gemeinsame Ziele und Leistung (Krummaker & Vogel, 2011). Wie stark der Einfluss der Führung ist, hängt von der jeweiligen Interaktionssituation, dem Rollenverständnis und dem Entwicklungsstand (u. a. Persönlichkeitsmerkmalen, Motiven, Kompetenzen) der beteiligten Personen ab (ebd.). Das Quadrantenmodell von Kelley (1988) wird in diesem Zusammenhang oftmals im Rahmen einschlägiger Bildungsveranstaltungen gezeigt (vgl. Abbildung 13).

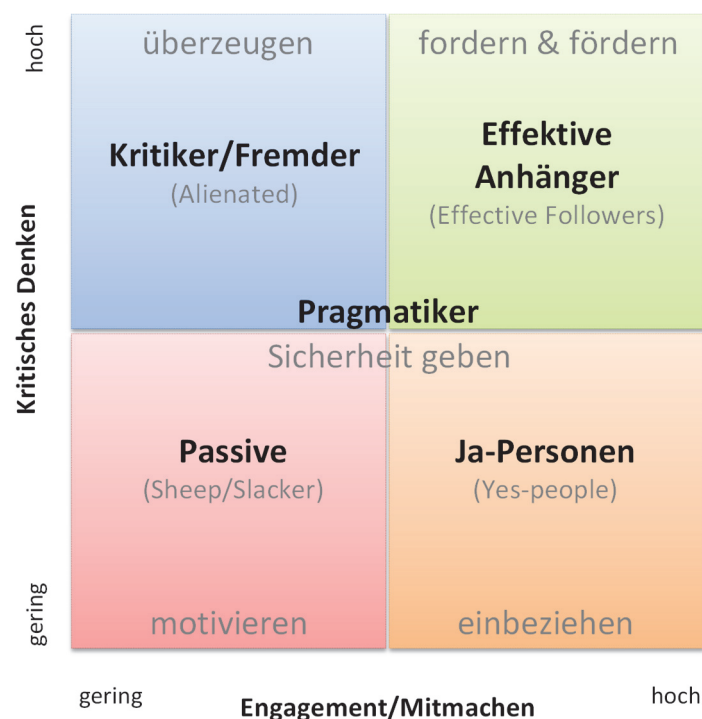


Abbildung 13: Quadrantenmodell in Anlehnung an Robert E. Kelley (1988, S. 145)

Wie Kelley (2008) bemerkt, hat diese erste Version des Modells bereits heftige und kontroverse Diskussionen ausgelöst, obgleich der Verfasser keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt. Ihm zufolge eigne sich das Modell jedoch sehr gut als pädagogisches Erklärungsmodell für Followership und häufig sei dieses Modell das einzige, was in seinen Veranstaltungen von den Teilnehmenden mitgenommen wird. Kelley unterscheidet fünf klassische Follower-Typen (1988, 2008): Zunächst gibt es den passiven Follower (*Sheep*), der auf Anweisungen des Fortgesetzten wartet

und den Anspruch hat, dass sein Chef ihn motivieren sollte, und dann die positiv denkenden und engagierten Follower (*Yes-People*), die jeweils auf der Seite der Vorgesetzten stehen, zu allem ja sagen, jedoch immer noch erwarten, dass ihr Chef jeweils erklärt, was zu tun ist und wie dies gemacht werden sollte. Der dritte Typ ist der der kritische Fremde (*Alienated*) mit hoher negativer Energie, der zwar eigenständig denkt, jedoch wenig Engagement zeigt und allem kritisch, skeptisch und zynisch gegenübersteht. Der vierte Typ der Pragmatiker (*Pragmatics*) wart ab, was passiert, verteidigt den Status quo, sitzt turbulente Zeiten einfach aus und arbeitet nach dem Motto „Chefs kommen und gehen“. Der fünfte Follower-Typ, der effektive Anhänger (*Effective Follower oder Star Follower*), die „rechte Hand“ eines jeden Chefs, strahlt positive Energie aus, arbeitet effizient und effektiv mit, zeigt jedoch auch konstruktiv kritisch dem Vorgesetzten Alternativen auf. Auch andere Autoren wie z. B. Chaleff (2009), dessen Buch „The Courageous Follower: Standing Up to And for Our Leaders“ bereits in mehrere Sprachen übersetzt wurde, nimmt eine vierteilige Typologisierung im Hinblick auf die zwei Dimensionen „Support“ und „Herausforderung“ vor. Er unterscheidet demnach (S. 40) „The partner“: high support, high challenge; „The implementer“: high support, low challenge; „The individualist“: low support, high challenge sowie „The resource“: low support, low challenge. Jeder Follower-Typ definiert sich demzufolge durch verschiedene Charakterzüge (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Follower-Stile nach Chaleff (2009, S. 41)

Follower Stil	Charakteristik
Umsetzer (<i>Implementer</i>)	Zuverlässig, unterstützend, rücksichtsvoll, befürwortend, verteidigend, Team orientiert, gefällig, respektiert Autorität, stärkt die Ansichten des Vorgesetzten
Ressource (<i>Resource</i>)	Präsent, verfügbar, bringt spezifische Kompetenzen mit, wenig engagiert, seine Interessen liegen wo anders, macht das Minimum, beschwert sich bei Dritten, vermeidet die Aufmerksamkeit von Autoritäten
Partner	Zielstrebig, auftragsorientiert, geht Risiken ein, pflegt Beziehungen, zieht sich selbst und andere zur Rechenschaft, spricht heikle Themen an, fokussiert auf Stärke und Wachstum, ebenbürtige Beziehungen zu Autoritäten, ergänzt das Bestreben der Führungskraft
Individualist	Auf Konfrontationen aus, offen, selbstsicher, unabhängiger Denker, realitätsnahe, respektlos, rebellisch, marginalisiert sich selbst, unbeeindruckt von Autorität

Die positiven Charakterzüge können jeweils verstärkt werden, indem die Qualitäten von Followers gefördert werden. Zu diesen Qualitäten gehören gemäß Kelley (1988) Selbstmanagement (sich selbst gut und richtig managen), Commitment (stehen für die Organisation und deren Ziele ein), Kompetenzen und Fokus (entwickeln ihre Kompetenzen im Dienste der Organisation stetig weiter) sowie Mut (sind glaubwürdig, ehrlich und mutig). Kelley (1992, S. 1) ist der Ansicht, dass schlussendlich die Geführten die operative Arbeit erledigen („It's *The Followers* who really get things done“). Da praktisch jede Führungskraft zugleich Leader und Follower ist, besteht die Herausforderung darin, eine gute Balance zwischen strategisch-visionären und alltäglich-operativen

Arbeiten zu finden. Erfahrungsgemäß verbringen Führungskräfte meistens aus nachvollziehbaren Gründen zu viel Zeit mit operativen Belangen und vernachlässigen dabei die für die zukünftige Ausrichtung der Organisation wichtige strategische Denkarbeit (Imboden, 2013).

Ein weiterer wichtiger im Übersichtsmodell dargestellter interner Einflussfaktor ist das Organisationsklima bzw. die Organisationskultur sowie die Werthaltung. Nach Rosenstiel und Nerdinger (2011, S. 371) ist das Organisationsklima definiert als „die relativ überdauernde Qualität der inneren Umwelt der Organisation, die durch die Mitglieder erlebt wird, ihr Verhalten beeinflusst und durch die Werte einer bestimmten Menge von Merkmalen der Organisation beschrieben werden kann.“ Darüber, wie allerdings die Struktur des Organisationsklimas zu interpretieren ist, bestehen noch einige theoretische Unklarheiten (Nerdinger, 2014c). Das bekannteste Frageninventar zur Erfassung des Organisationsklimas im deutschen Sprachraum wurde von Rosenstiel entwickelt (vgl. Rosenstiel & Bögel, 1992). In einer Metaanalyse haben Carr, Schmidt, Ford und DeShon (2003) 51 empirische Studien mit insgesamt 70 Untersuchungseinheiten (N zwischen 530 und 24 628) in einer metaanalytischen Pfadanalyse überprüft. Die in Abbildung 14 dargestellten Resultate gehen von einer Taxonomie der Klimadimensionen gemäß Ostroff (1993) aus, der zwischen affektiven, kognitiven und instrumentellen Facetten des Organisationsklimas unterscheidet.

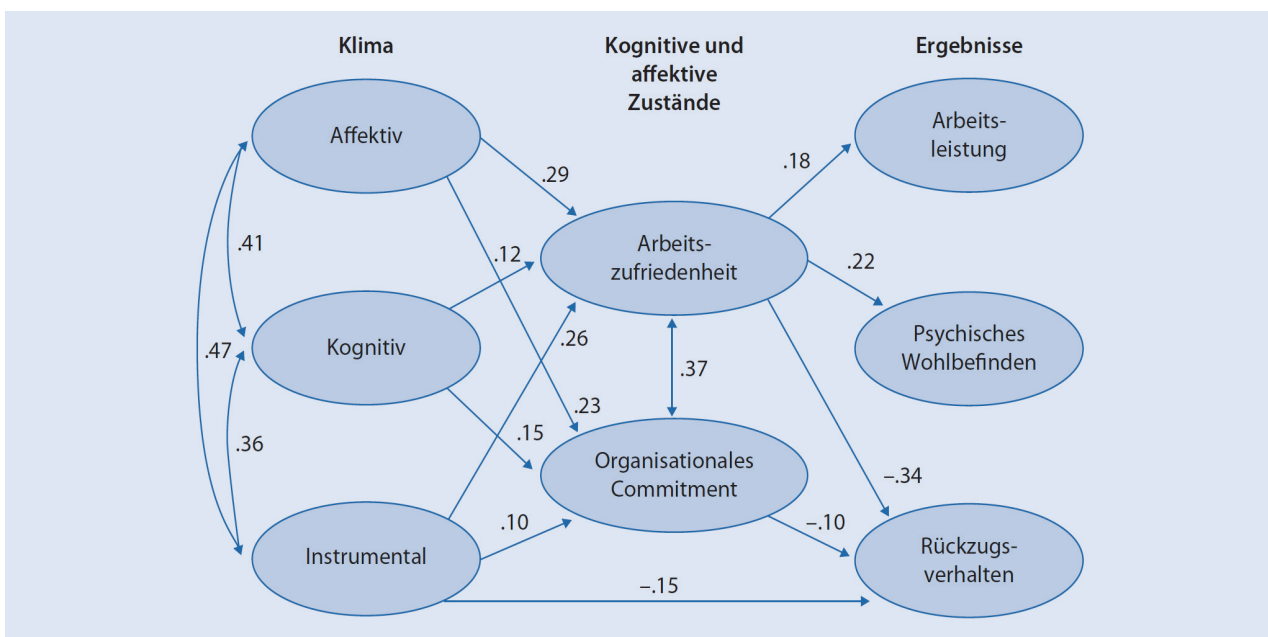


Abbildung 14: Pfadmodell der Metaanalyse von (Carr et al., 2003); die Ziffern an den Pfeilen bezeichnen standardisierte Regressionskoeffizienten; alle Koeffizienten sind signifikant für $p < 0,05$ (Quelle: Nerdinger, 2014b, S. 148)

Im Pfadmodell zeigen die standardisierten Regressionskoeffizienten, dass vor allem die affektiven Klimadimensionen einen starken Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben (.29), die wiederum positive Wirkungen auf das Wohlbefinden (.22) und die Leistung (.18) zeigt und Rückzugsverhalten (-.34) verhindert. Parker et al. (2003) kamen in ihrer Metanalyse zu vergleichbaren Befunden. Diese werden noch durch neuere Untersuchungen verstärkt, die belegen, dass das Klima vermittelt über seine Wirkungen auf die Arbeitszufriedenheit auch die Produktivität ganzer Organisationen positiv beeinflusst (Nerdinger, 2014c; Patterson, Warr & West, 2004).

Die Begriffe Organisationsklima und Organisationskultur werden häufig synonym verwendet, was jedoch gemäß Nerdinger (2014b) ihrer Bedeutung nicht gerecht wird: „Mit dem Begriff Klima werden bewusst wahrgenommene Prozesse und Faktoren der Umwelt beschrieben, die sich von der Organisation kontrollieren lassen. Mit dem Begriff Organisationskultur werden dagegen tief verankerte Werte und Annahmen angesprochen, die häufig nicht bewusst sind“ (S. 150). Schein (2010) hat bereits im Jahr 1985 ein Modell der Organisationskultur entwickelt, das in der Wissenschaft große Beachtung fand (Ulich, 2011). Schein (2010) definiert Organisationskultur als „ein Muster gemeinsam geteilter, grundlegender Annahmen, die von einer Gruppe bei der Lösung von Problemen der Anpassung an die Umwelt sowie der Integration ihrer Mitglieder gelernt wurden, die sich als hinreichend erfolgreich bei der Lösung dieser Probleme erwiesen haben und neuen Mitgliedern als die richtige Art und Weise, in der solchen Problemen zu begegnen ist, gelehrt wird“ (Nerdinger, 2014b, S. 152). Entscheidend für die Kultur sind demnach eine Reihe von Annahmen und Überzeugungen, die erlernt, von den Mitgliedern einer Organisation geteilt und im Verlauf der Zeit zur Selbstverständlichkeit werden (ebd.). Angesichts der Tatsache, dass die Annahmen und Überzeugungen meist unbewusster Natur sind, können diese nur schwer gemessen werden und erschließen sich daher in der Regel lediglich indirekt aus der Untersuchung der Werte der Organisation (ebd.). Werte wiederum sind nach Kluckhohn (1951) Auffassungen des Wünschenswerten, die für einen Einzelnen oder eine Gruppe kennzeichnend sind und die die Auswahl der Wege, Mittel und Ziele des Handelns beeinflussen. Werden Werte der Organisation von den einzelnen Mitarbeitenden akzeptiert, werden diese sich an ihnen orientieren und ihr Verhalten daran ausrichten (Nerdinger, 2014c). Diese Werteorientierung leitet insbesondere neu eintretende Mitarbeitende in ihrem Handeln. Nun interessiert jedoch aus wissenschaftlicher Sicht wie auch aus Sicht der Führungspraxis, welche Auswirkungen eine bestimmte Organisationskultur auf den Erfolg eines Unternehmens hat. Dazu liegen bislang erstaunlich wenig empirische Erkenntnisse vor, was nach Nerdinger (2014c) vor allem methodische Gründe hat. Hartnell, Ou und Kinicki (2011) haben in ihrer Metanalyse mit insgesamt 84 empirischen Studien die Effektivität von typischen Organisationskulturen überprüft, indem sie als Basis das theoretische Modell des „Competing-Values-Ansatzes“ von Quinn und Rohrbaugh (1983) heranzogen. Hierbei stellten sie fest, dass in sogenannten „Clan-Kulturen“ signifikant stärkere Zusammenhänge mit der Arbeitszufriedenheit und dem Commitment im Vergleich zu sogenannten „Markt- und Adhocracy-Kulturen“ bestehen. Marktkulturen korrelieren zudem stärker mit subjektiven Innovationen als Clankulturen und auch stärker verglichen mit sogenannten „Adhocracy-Kulturen“. Überdies haben Marktkulturen die höchsten Korrelationen mit der Qualität der Produkte und den Dienstleistungen (Nerdinger, 2014c). Der wohl bedeutendste Befund ist jedoch, dass Organisationen, die hinsichtlich aller vier Kulturtypen überdurchschnittlich ausgeprägt sind, auch in allen erhobenen Effektivitätskriterien überdurchschnittlich erfolgreich sind (ebd.). Zusammenfassend kann zu Organisationskultur und Organisationklima festgehalten werden, dass Organisationen, die in Bezug auf ihre kulturelle Identität Diverses richtig machen, auch im Allgemeinen effektiver sind. Legen diese Organisationen außerdem einen Fokus auf unterschiedliche Ergebniskriterien, steigt ihre Effizienz im Hinblick auf die in diesen Bereichen erzielten Ergebnisse (Schneider, Ehrhart & Macey, 2013).

5.2 Persönlichkeitsmerkmale

Die Persönlichkeit eines Menschen ist individuell unterschiedlich und verändert sich im Laufe des Lebens nur geringfügig (McAdams & Pals, 2006; McCrae & Costa, 1997). Letzteres ist eine wichtige Erkenntnis für die Modellierung von Führungsentwicklungsmaßnahmen. Persönlichkeitseigenschaften beziehen sich nach Winter et al. (1998) auf jene Qualitäten, die die Eigenartigkeit eines Menschen ausmachen. Zur Beschreibung der menschlichen Persönlichkeitsstruktur eignet sich das aus der Persönlichkeitspsychologie stammende Fünf-Faktoren-Modell (FFM, Big Five), das als das weltweit bekannteste Verfahren auf diesem Gebiet gilt (Furtner & Baldegger, 2016; Roccas, Sagiv, Schwartz & Knafo, 2002). Demnach lässt sich jeder Mensch auf den folgenden Skalen einordnen:

1. Extraversion (*Extraversion*)
2. Verträglichkeit (*Agreeableness*)
3. Gewissenhaftigkeit (*Conscientiousness*)
4. Neurotizismus (*Neuroticism*)
5. Offenheit für Erfahrungen (*Openness to experience*)

Die Entwicklung der sogenannten Big Five begann bereits in den 1930er-Jahren (Allport & Odbert, 1936; Cattell, 1943; Klages, 1926; Thurstone, 1928). Zur Beschreibung von Persönlichkeit haben sich aus historischer Sicht zwei Methoden etabliert: Dem psycho-lexikalischen Zugang liegt die Auffassung zugrunde, dass sich Persönlichkeitsmerkmale, die bedeutsam, interessant oder nützlich sind oder waren, in der Sprache niederschlagen (Borkenau & Ostendorf, 2008b). Durch Faktorenanalyse wurden auf der Basis von Listen mit über 18 000 Begriffen fünf sehr stabile, unabhängige und weitgehend kulturunabhängige Faktoren (*Big Five*) eruiert und später durch zahlreiche Studien belegt (Allport & Odbert, 1936; Asendorpf & Neyer, 2012). Es entstanden Tabellen mit prototypischen Adjektiven, die die Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften möglichst treffend beschreiben (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Prototypische Adjektive zur Beschreibung der Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften (in Anlehnung an Furtner & Baldegger, 2016; John, 1990)

Persönlichkeit	schwach ausgeprägt	stark ausgeprägt
Extraversion (nach außen gewandte Haltung)	- ruhig, zurückhaltend, schüchtern - reserviert, verschlossen, scheu	- gesellig, bestimmt, aktiv - energetisch, dominant
Verträglichkeit (Altruismus und Hilfsbereitschaft)	- kritisch, lieblos, unfreundlich - wettbewerbsorientiert, streitsüchtig	- mitfühlend, freundlich, kooperativ - herzlich, weichmütig
Gewissenhaftigkeit (Selbstkontrolle, Genauigkeit und Zielstrebigkeit)	- unzuverlässig, unordentlich, nachlässig - unbekümmert, leichtsinnig, schlampig	- organisiert, planvoll, tüchtig - zuverlässig, gründlich, effektiv
Neurotizismus (emotionale Labilität, Gegenpol = emotionale Stabilität)	- gefestigt, selbstsicher - gelassen, ruhig	- ängstlich, verkrampft, verletzlich - emotional, nervös, launisch
Offenheit für Erfahrungen	- gewöhnlich, ungebildet - oberflächlich, unintelligent	- ideenreich, intelligent, interessiert - originell, neugierig, erfinderisch

Mit der zweiten weit verbreiteten Methode werden durch psychometrische Testverfahren die fünf Persönlichkeitsstrukturen gemessen (z. B. das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar von Costa & McCrae und von Borkenau & Ostendorf 1993 ins Deutsche übertragen).

Zur Kategorie der **Extraversion** gehören Menschen, die andere Personen mögen und gerne auf diese zugehen (Furtner & Baldegger, 2016). Sie fühlen sich in Gesellschaft sehr wohl, so die Autoren (ebd.), und haben eine optimistische heitere Grundstimmung. Im Allgemeinen sind diese aktiv und dynamisch und können in der Interaktion mit anderen Personen bestimmt und dominant auftreten. Die Dominanz kann machtmotivierten Personen zugeordnet und gemäß Horgan (1986) als Ehrgeiz eingestuft werden. Extravertierte Personen sind somit kontaktfreudig, nach außen gerichtet und ausdrucksstark (Furtner & Baldegger, 2016, S. 12). Watson und Clark (1997) haben in ihrem Review festgestellt, dass Extraversion im Wesentlichen aus folgenden Elementen besteht: Abenteuerlichkeit, Zugehörigkeit (Anschluss, Kontakt), positive (emotionale) Befindlichkeit, Tatkraft/Energie, Vormachtstellung und Ehrgeiz. Im Gegensatz zu extravertierten Personen sind intravertierte im Umgang mit anderen Menschen eher schüchtern, verschlossen, zurückhaltend und bevorzugen es, alleine zu sein (Furtner & Baldegger, 2016). Laut McCrae und Costa (1989) befindet sich Extraversion in der Mitte zwischen Dominanz und Herzlichkeit, was auch die positiven Beziehungen von Extraversion zum Machtmotiv und zum Anschlussmotiv erklären könnte (Furtner & Baldegger, 2016).

Verträglichkeit als zweites Persönlichkeitsmerkmal der Big Five ist eine soziale Persönlichkeitsdimension und steht in enger Verbindung mit Selbstlosigkeit (Altruismus) und Hilfsbereitschaft. Verträgliche Personen zeigen enge Beziehungen zu den Werten des menschlichen Mitgefühls, haben ein starkes zwischenmenschliches Harmoniebedürfnis und werden von anderen Menschen als herzlich, mitfühlend und verständnisvoll wahrgenommen (Roccas et al., 2002). Unverträgliche Personen dagegen wirken eher kalt, egoistisch, kritisch und streitsüchtig.

Nach Furtner und Baldegger (2016) vertritt das dritte Persönlichkeitsmerkmal, die **Gewissenhaftigkeit**, zusammen mit der oben beschriebenen Verträglichkeit den Charakter einer Person. Gewissenhafte Personen zeigen eine starke Willenskraft und hohe Leistungsbereitschaft und können gut planen und organisieren. Dagegen werden Personen mit geringer Gewissenhaftigkeit in der Regel als unzuverlässig, schlampig, faul und unorganisiert beschrieben. Sie gelten generell als willensschwach und zeigen ungenügende Leistungen. Roccas et al. (2002) konnten belegen, dass Gewissenhaftigkeit mit Leistungswerten in Verbindung steht.

Personen mit stark ausgeprägtem **Neurotizismus** sind emotional labil, ängstlich, verkrampft, verletzlich und launisch. Häufig zeigen sie irrationales Denken, geringes Selbstvertrauen und schwache Impulskontrolle. Dadurch lassen sie sich schnell aus der Ruhe bringen und machen sich häufig Sorgen. Emotional stabile Personen hingegen sind ruhig, ausgeglichen, sorgenfrei und lassen sich nicht so schnell aus der Fassung bringen (Furtner & Baldegger, 2016).

Schließlich löste das fünfte Persönlichkeitsmerkmal der Big Five, die **Offenheit für Erfahrungen**, bislang die größten Kontroversen zwischen den Analysen der natürlichen Sprache (lexikalischer Ansatz) und dem Ansatz der Fragebogenstudien aus (McCrae & John, 1992). Insbesondere die Frage, ob *Offenheit für Erfahrungen* mit hoher Intelligenz in Beziehung steht, ist umstritten (Furtner & Baldegger, 2016). Gesichert ist jedoch die Tatsache, dass hohe Intelligenz (*General*

Mental Ability) als eigenes Persönlichkeitsmerkmal in Bezug auf berufliche Lernleistung statistisch nachweisbar (Kramer, 2009; Schmidt & Hunter, 1998) ist. Allgemein konnten Studien anhand von Fragebogenverfahren aufzeigen, dass Offenheit für Erfahrungen ein breiter Begriff ist, der Kreativität, intellektuelle Interessen, ästhetische Sensibilität, Bedürfnis nach Vielfalt und unkonventionelle Werte beinhaltet (McCrae & John, 1992). Dementsprechend bevorzugen Personen mit hoher Offenheit für Erfahrungen Abwechslung und sind offen für neue Handlungsweisen. Dagegen verhalten sich Personen mit gering ausgeprägter Offenheit eher konventionell und sind konservativ eingestellt. Altbewährtes wird bei diesen Personen gegenüber Innovativem bevorzugt (Borkenau & Ostendorf, 2008b).

Interessant ist die Betrachtung verschiedener Studien, die Beziehungen zwischen den Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen und der Arbeitsleistung herstellen. Eine häufig zitierte Metaanalyse, deren Befunde später von Hurtz und Donovan (2000) weitgehend bestätigt wurden, ist diejenige von Barrick und Mount (1991). Diese analysierten 117 Studien und fanden heraus, dass *Gewissenhaftigkeit* am stärksten mit der Arbeitsleistung und somit indirekt unabhängig von der Art des Berufes mit dem Berufserfolg in Verbindung steht ($r=.30$). Gemäß Furtner und Baldegger (2016) bedeutet dies, dass Personen, die ihre Arbeitsaufgaben gut planen, organisieren und leistungswillig sind, insgesamt die höchste Arbeitsleistung aufweisen und ferner eine höhere Ausdauer bei der Bewältigung ihrer Aufgaben zeigen. *Extraversion* und *Verträglichkeit* stehen hingegen in direktem Zusammenhang mit Tätigkeiten, die Interaktion erfordern, typischerweise im Verkauf oder in der Führung (Barrick & Mount, 1991; Mount, Barrick & Stewart, 2008). Schließlich konnten die Autoren aufzeigen, dass der Erfolg in Schule und Hochschule neben der Intelligenz auch maßgeblich von der Dimension *Offenheit für Erfahrung* beeinflusst wird, zumal Offenheit für Erfahrungen die stärksten Zusammenhänge zur Lernfähigkeit und zur Lernmotivation aufweist, was sich vor allem auf die Bereitschaft, Neues kennenzulernen, zurückführen lässt (Furtner & Baldegger, 2016). Die Arbeitsmotivation betreffend stellten Judge und Ilies (2002) in ihrer Metaanalyse ($N=65$) fest, dass *emotionale Stabilität* und *Gewissenhaftigkeit* die stärksten Prädiktoren für die vorliegende Arbeitsmotivation sind. Für die Arbeitszufriedenheit zeigt sich infolge einer weiteren Metaanalyse ($N=163$) von Judge und Ilies (2002) neben der emotionalen Stabilität vor allem auch die *Extraversion* verantwortlich. Im gleichen Jahr haben Judge, Bono, Ilies und Gerhardt (2002) zudem auch Zusammenhänge zwischen den fünf Faktoren der Persönlichkeit und dem Führungserfolg überprüft.

Die in Tabelle 6 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass *Extraversion* ($\rho=.31$) und *Gewissenhaftigkeit* ($.28$) relativ deutliche, positive Zusammenhänge mit dem Führungserfolg aufweisen, die Eigenschaft *Neurotizismus* dagegen negativ ($-.24$) mit dem Erfolg korreliert (ebd.). Bei gesamter Betrachtung erweisen sich die Korrelationen als eher moderat. Da sie jedoch in verhältnismäßig zahlreichen Studien gefunden wurden, können sie als stabil betrachtet werden (Nerdinger, 2014b).

Tabelle 6: Zusammenhänge zwischen den fünf Faktoren der Persönlichkeit und Maßen des Führungserfolgs (Judge et al., 2002)

Persönlichkeitseigenschaften	Führungserfolg		
	k	N	ρ
Neurotizismus	48	8 025	-.24
Extraversion	60	11 705	.31
Offenheit für Erfahrung	37	7 221	.24
Verträglichkeit	42	9 801	.08
Gewissenhaftigkeit	35	7 510	.28

Abkürzungen: k: Anzahl der Korrelationen; N: Zahl der Untersuchungen; ρ : korrigierte durchschnittliche Korrelation

Somit steht die Persönlichkeit im Zusammenhang mit dem Führungserfolg, kann den Erfolg aber nicht ausschließlich erklären. Über die Persönlichkeit hinaus müssen noch weitere Aspekte wie beispielsweise das Verhalten oder die Motive der Leitungsperson berücksichtigt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Persönlichkeitsmerkmal *Extraversion* am stärksten mit dem Faktor Führungserfolg und somit letztendlich auch mit Leadership korreliert. An zweiter Stelle steht *Gewissenhaftigkeit* und an dritter *Offenheit für Erfahrungen*. *Emotionale Stabilität* ist demgegenüber weniger relevant und *Verträglichkeit* für Leadership am wenigsten bedeutsam. In jüngster Zeit fokussieren Studien zwischen den Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften und Leadership fast ausschließlich auf transformationale Führung, charismatische Führung und transaktionale Führung (Furtner & Baldegger, 2016). Auch hier ist zu beobachten, dass bei den meisten Studien *Extraversion* ein starker Prädiktor für transformationale Führung ist (z. B. Bono & Judge, 2004). Felfe und Schyns (2009) nahmen die Perspektive des Geführten ein und konnten zeigen, dass auch Geführte, bei denen eine hohe *Verträglichkeit* und *Extraversion* vorliegt, ihre Führungskraft stärker als transformationale Führungskraft bewerten. Zudem entwickeln diese kein stärkeres affektives Commitment. Wahrscheinlich findet hier eine Art soziale Projektion (Ähnlichkeitshypothese) statt, in der geführte Personen mit ähnlichen Persönlichkeitsmerkmalen ihren transformationalen Leader auch ähnlich bewerten (Furtner & Baldegger, 2016).

Die Diskussion über Persönlichkeitsmerkmale in der Führung wäre nicht vollständig, wenn die andere Seite, die dunkle Triade der Persönlichkeit (*Dark Triad*), wie sie Paulhus und Williams (2002) in ihrer Studie beschreiben, nicht betrachtet würde. Demnach beinhaltet die dunkle Triade neben Narzissmus auch Machiavellismus und Psychopathie. Allen drei Persönlichkeitseigenschaften ist gemeinsam, dass sie in der Gesellschaft nicht erwünscht sind (Jakobwitz & Egan, 2006), wobei in der jüngeren Führungsforschung hauptsächlich der **Narzissmus** eine zentrale Rolle einnimmt. Nach Furtner und Baldegger (2016) ist die narzisstische Person selbstverliebt und egozentrisch. Sie nimmt sich selbst als grandios, mächtig und übermenschlich wahr und leidet meist unter Minderwertigkeitskomplexen. Entsprechend wirkt sie auf andere Personen arrogant und manipulativ. Narzisstische Personen wirken zudem autoritär und sind bestrebt, andere Menschen zu führen und zu beeinflussen. Sie suchen in ihrem Umfeld Bestätigung für ihre Grandiosität und gehen demgemäß Personen, die sie bewundern und in ihrem Narzissmus bestärken, nach. Narzissten weisen ein intrinsisches Interesse an Führung sowie ein stark personalisiertes Machtmotiv auf (Rosenthal & Pittinsky, 2006). Neben der dunklen Seite von Narzissmus sehen Back et al. (2013) hierbei durchaus auch helle Seiten für die Führung. Narzisstische Personen sind extravertiert

tiert und werden dadurch häufig als charismatisch wahrgenommen. Ihre narzisstische Bewunderung erreichen sie damit, dass sie nach Einzigartigkeit streben, grandiose Ideen haben und charmant auftreten. Diese Kombination kann ihnen somit Karrierechancen in Führungspositionen ermöglichen (Furtner & Baldegger, 2016). **Machiavellismus** als weiteres Persönlichkeitsmerkmal der dunklen Tirade, basiert auf Niccolò Machiavellis Erzählung „Der Fürst“ (*Il Principe*) und steht mit pragmatischen, zynischen und unmoralischen Ansichten in Verbindung. Gemäß Furtner und Baldegger (2016) ist die primäre Motivation von Machiavellisten, Geld, Macht und Status zu erlangen. Wie beim Narzissten liegt beim Machiavellisten eine personalisierte Machtmotivation zugrunde. Entsprechend setzen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel ein, um Macht zu erlangen. Sie sind Langzeitstrategen und schrecken auch nicht vor Täuschung, Manipulation und Betrug zurück. Personen mit einer ausgeprägten **Psychopathie** verhalten sich impulsiv und unberechenbar (ebd.). Sie sind kalt und verfügen im Gegensatz zu Machiavellisten über ein überaus starres taktisches Verhalten, sind ruhelos, impulsiv und möchten, dass all ihre Wünsche sofort erfüllt werden (Paulhus & Williams, 2002). Glücklicherweise haben „Psychopathen“ aufgrund ihres Verhaltens nur relativ selten Führungspositionen inne (Brown & Trevino, 2006).

O’Boyle, Forsyth, Banks und McDaniel (2012) haben in einer Metaanalyse aus Untersuchungen von 245 unabhängigen Stichproben ($N = 43\,907$) die Wirkung der dunklen Triade auf das kontraproduktive Verhalten untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass kontraproduktives Verhalten mit der Ausprägung in allen drei Merkmalen korreliert, wobei allerdings moderierende Faktoren wie beispielsweise die vorzufindende Organisationskultur wirksam werden (Nerdinger, Blickle & Schaper, 2014). Nach Judge und Long (2012) können, Psychopathie ausgenommen, sowohl den „hellen“ (Big Five) als auch den „dunklen“ (Dark Triad) Persönlichkeitseigenschaften positive und negative Aspekte zuteilwerden (vgl. Tabelle 7). Beide Gruppen von Persönlichkeitseigenschaften einer Führungskraft führen unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation tendenziell zu positiven oder zu negativen Konsequenzen. Es liegt an der Führungskraft, diese Situationen zu erkennen und ihr Leitungshandeln entsprechend daran anzupassen.

Tabelle 7: Vor- und Nachteile der „hellen“ und „dunklen“ Eigenschaften einer Führungskraft (in Anlehnung an Furtner & Baldegger (2016); Judge & Long (2012))

Persönlichkeit	Vorteile	Nachteile
Extraversion	charismatisch, inspirierend und ehrgeizig führen gerne fördern den Austausch in Gruppen	sind impulsiver und risikobereiter können weniger gut zuhören
Verträglichkeit	freundlich und besorgt positive soziale Interaktionen geringe Konfliktbereitschaft hilfsbereit, kooperativ und selbstlos	geringer Ehrgeiz, die Führung zu übernehmen werden von (machtmotivierten) Geführten „eingenommen“
Gewissenhaftigkeit	ausdauernd und pflichtbewusst setzen sich Ziele und verfolgen diese effektiv (hohe Willenskraft) besonnen und selbstdiszipliniert	geringere Anpassungsfähigkeit überwachen und kontrollieren
Emotionale Stabilität (Gegenteil von Neurotizismus)	positivere Vision höhere Ethik	können Risiken schlechter erkennen sind mit Gefahren weniger vertraut

Persönlichkeit	Vorteile	Nachteile
Offenheit für Erfahrungen	sind innovative Visionäre einfallsreich, originell, erfinderisch, phantasievoll intellektuell neugierig und offen für neue Ideen aufmerksam für eigene und fremde Emotionen	wenig anpassungsfähig akzeptieren weniger die Führung von „oben“
Narzissmus	sind charismatisch hohe Führungsmotivation	verzerrtes Selbstbild „Konkurrenten“ werden degradiert
Machiavellismus	scharfsinnige „Politiker“	stark manipulativ und wenig rück- sichtsvoll „politische“ Führung
Psychopathie	keine Vorteile, da es sich um eine anti- soziale Persönlichkeitsstörung handelt	sind unberechenbar und impulsiv keine Empathie, manipulativ, kalt

Zusammenfassend kann bezogen auf bei Personen vorzufindenden Persönlichkeitsmerkmale festgehalten werden, dass in verschiedenen Studien vor allem Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität und Extraversion die wichtigsten Prädiktoren für individuelle Arbeitsleistung, vorliegende Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit sind. Ausgehend von dieser Erkenntnis können Anbieter von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Führungskräfte sie dabei unterstützen, ihre Rolle als Leitungsperson richtig zu verstehen und die Vor- und Nachteile einschlägiger Persönlichkeitsmerkmale bewusst wahrzunehmen. Mithilfe einer persönlichen Standortbestimmung können auf diese Weise individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden, die das Führungsverhalten langfristig stärken. Aus methodischer Sicht eignen sich hierfür beispielsweise Einzel-Assessments, Gruppen-Assessments, 360-Grad-Feedbacks mit Selbst- und Fremdeinschätzung oder Persönlichkeitstest wie das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae (Borkenau & Ostendorf, 2008).

5.3 Motive, Anreiz, Volition und Motivation

Motive unterscheiden sich grundlegend von Persönlichkeitsmerkmalen (Furtner & Baldegger, 2016) und wirken auf völlig unterschiedlichen Ebenen. Während Motive wie beispielsweise Wünsche, Absichten, Anreize und Ziele situativ auftreten und unmittelbar auf das Verhalten wirken, beeinflussen Persönlichkeitsmerkmale, die sich wie erwähnt im Laufe des Lebens nur geringfügig verändern, diese Motive positiv oder negativ (ebd.). Motive sind zeitlich relativ überdauernde und stabile psychische Eigenschaften, die im Verlauf der Sozialisation (z. B. Erziehung) erworben werden (Wirtschaftslexikon, 2017). Der Begriff Motiv ist dabei vom Begriff Motivation zu unterscheiden: „Die Gesamtheit der Beweggründe (**Motive**), die zur Handlungsbereitschaft führen, nennt man Motivation“ (Pschyrembel, 2002, S. 1087). Für die Umsetzung von Motiven in Handlungen braucht es **Volition** (Umsetzungskompetenz) (Grawe, 2004; Kanfer, 1987). **Anreize** sind dabei situationsabhängige Merkmale, die Motive anregen können. Sie fordern dazu auf, bestimmte Handlungen auszuführen und andere zu unterlassen. Deshalb müssen sie bei der Erklärung von beobachtbarem Verhalten immer mit berücksichtigt werden (Nerdinger, 2014a). **Motivation** ist somit das Produkt aus individuellen Merkmalen von Menschen, ihren Motiven,

und den Merkmalen einer aktuell wirksamen Situation, in der Anreize auf die Motive einwirken und diese aktivieren (ebd.). Motive als relativ stabile Dispositionen nehmen Einfluss auf das menschliche Handeln und somit auch auf das Führungsverhalten (Heckhausen & Heckhausen, 2010). In der einschlägigen Fachliteratur (z. B. Schneider & Schmalt, 2002) werden die bei Menschen vorhandenen Motive als Leistungs-, Anschluss-, Macht-, Neugier-, Aggressions-, Sexualitäts-, Hunger- und Angstmotive beschrieben. Die psychologische Forschung fokussiert insbesondere auf drei der acht Motive (*Big Three Motives*), die die wichtigsten Dimensionen motivierten menschlichen Verhaltens abbilden (McClelland, 1985; Murray, 1938).

1. Machtmotiv (*Need for Power*)
2. Leistungsmotiv (*Need for Achievement*)
3. Anschlussmotiv (*Need for Affiliation*)

Personen mit einem hohen **Machtmotiv** haben das Bedürfnis und den Wunsch, Einfluss auf Gedanken, Emotionen und das Verhalten anderer Menschen zu nehmen (Winter, 1992). Somit liegt das grundlegende Begehren einer machtmotivierten Person darin, sich stark zu fühlen und Kontrolle über andere Personen auszuüben (McClelland, 1975). Gemäß Winter (2002, 2005) kann das Machtmotiv Charisma hohe kommunikative Fähigkeiten, Humor, kämpferische Fähigkeit, Aggression und Ausbeutung verstärken. Das Machtmotiv äußert sich zusammengefasst in Dominanz, Kontrolle und Beeinflussung von anderen Menschen (Furtner & Baldegger, 2016). Damit das Machtmotiv von den Geführten als positiv wahrgenommen wird, bedarf es einer durch Selbstkontrolle *sozialisierten* (d. h. gehemmten, kontrollierten) Machtmotivation (McClelland et al., 1972; Winter, 1992). Das Gegenteil ist die *personalisierte* (d. h. ungehemmte, unkontrollierte) Machtmotivation, die insbesondere persönlichen und egoistischen Zielen dient und angesichts der mangelnden Selbstkontrolle ähnlich den oben ausgeführten dunklen Persönlichkeitseigenschaften wie Machiavellismus und Narzissmus (Deluga, 2001) zu impulsiven, ungehemmten Reaktionen führen kann. Im Unterschied dazu versuchen Führungskräfte, mit sozialisierter Machtmotivation das Umfeld und ihre Mitarbeitenden zu stärken, sodass sie längerfristig als charismatische Leitungspersonen wahrgenommen werden (Furtner & Baldegger, 2016).

McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) sehen im **Leistungsmotiv** die stetige Auseinandersetzung mit einem persönlichen oder sozialen Güte- und Tüchtigkeitsmaßstab (*Standard of Excellence*). Hierbei vergleicht sich eine leistungsmotivierte Person entweder mit ihrem persönlichen Leistungsstandard oder mit den Leistungen konkurrierender Personen. Ihr Ziel liegt darin begründet, die eigene Leistung fortlaufend zu übertreffen und im sozialen Vergleich bessere Leistungen als andere Bezugspersonen zu zeigen. Sie streben somit nach immer neuen und höheren Zielen, um ihre eigene Tüchtigkeit und Wirksamkeit zu beweisen (Furtner & Baldegger, 2016). Durch das „Selbermachen-Wollen“ wird bereits im Kindesalter die Basis leistungsorientierten Handelns gelegt. Die Hoffnung auf Erfolg und die Furcht vor Misserfolg sind dabei die Antriebsmechanismen für Leistungsmotivation (ebd.). Lange Zeit herrschte die Meinung, dass Furcht vor Misserfolg ein leistungshemmender Faktor sei (Schultheiss & Brunstein, 2005). Heute wird davon ausgegangen, dass sowohl Hoffnung auf Erfolg als auch Furcht vor Misserfolg wie zwei entgegengesetzte Pole auf einem Kontinuum wirken und dadurch zu treibenden Kräften für leistungsmotivierte Personen werden (Elliot, 2006; Lang & Fries, 2006). Nach Bandura (1991) wird der Glaube

an die eigenen Fähigkeiten und an die persönliche Handlungsfähigkeit als Selbstwirksamkeit bezeichnet, das Gegenteil wäre Selbstzweifel. Selbstwirksame Personen glauben demnach daran, dass sie herausfordernde Aufgaben bewältigen können. Diese Eigenschaft ist für das Unternehmertum relevant. McClelland und Winter (1969) konnten sowohl den Unternehmens- als auch den Führungserfolg erfolgreich durch das Leistungsmotiv vorhersagen. Zudem konnten Hall und Donnell (1979) mit ihrer Studie an über 1 000 Führungskräften belegen, dass Führungspersonen mit hohem Leistungsmotiv schneller Karriere machen.

Mit Murrays (1938) ersten Definitions- und Messversuchen beginnt die Geschichte der Anschlussmotivationsforschung. Er unterscheidet 44 organismische und erworbene Bedürfnisse (*Needs*). Dazu gehören auch ein „höheres“ allgemeines soziales Bedürfnis und das Hingezogensein zu anderen Menschen (*Positive Tropism toward People*). Diesem untergeordnet befindet sich das Bedürfnis nach Anschluss (*Need for Affiliation*). Das zentrale Ziel des **Anschlussmotivs** (Kontaktmotiv, Affiliationsmotiv) als drittem Motiv liegt in der sozialen Integration und der vollkommenen Akzeptanz anderer Mitmenschen (Heckhausen & Heckhausen, 2010; Murray, 1938). Personen mit hohem Anschlussmotiv bemühen sich, positive Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, zu erhalten oder wiederherzustellen (Heyns, Veroff & Aktinson, 1958). Sie sind sehr teamfähig, verfügen über eine positive Grundeinstellung gegenüber anderen Menschen und stellen andere Personen in ein besseres Licht (Furtner, 2013). Anschlussmotivierte Personen möchten somit in der Gruppe vollkommen akzeptiert werden, gehen Konflikten generell aus dem Weg und ziehen Freundschaft der Leistung vor (Sokolowski, 1986). Wie beim Leistungsmotiv sind nach Sokolowski und Heckhausen (2010) zwei zentrale Antriebstendenzen zu unterscheiden, die in unterschiedlichen Phasen des Beziehungsaufbaus wirksam werden: die Hoffnung auf Anschluss und die Furcht vor Zurückweisung. Demnach wird zu Beginn einer sozialen Beziehung, beispielsweise in der Phase des Kennenlernens, das Verhalten der anschlussmotivierten Person freundlich und zuvorkommend sein (Hoffnung auf Anschluss). Später, wenn sich zwei Personen gut verstehen, nimmt die Furcht vor Zurückweisung zu und das Verhalten wird entsprechend angepasst.

In nachfolgender Tabelle werden die wichtigsten Verhaltensmerkmale der „Big-Three“-Motive nochmals im Überblick gegenübergestellt.

Tabelle 8: Merkmale und Verhaltensweisen des Macht-, Leistungs- und Anschlussmotivs (in Anlehnung an McClelland, 1985 zitiert nach Furtner & Baldegger, 2016)

Machtmotivierte	Leistungsmotivierte	Anschlussmotivierte
- zeigen aggressives Verhalten - streben Berufe und Positionen an, bei welchen sie Kontrolle und Einfluss ausüben können - erwerben prestigeträchtige Objekte (z. B. Luxusgüter) - buhlen um Aufmerksamkeit - sind risikoreich - zeigen ein effektives Führungsverhalten	- bevorzugen ein gemäßigtes Risiko - sind ausdauernd und zeigen persönliche Verantwortung für ihr Leistungsverhalten - zeigen ein starkes Bedürfnis nach Feedback - sind innovativ - zeigen einen hohen Arbeitserfolg (z. B. als Unternehmer oder auf tieferen Management Ebenen)	- investieren in ihr soziales Netzwerk - sind kooperativ - zeigen konformes Verhalten - vermeiden Konflikte - haben Angst vor Zurückweisung - verfügen über eine bessere Gesundheit

Wainer und Rubin (1969) konnten in ihrer Studie mit 51 Start-up-Unternehmern feststellen, dass das Leistungsmotiv und ein gemäßigtes Machtmotiv ausschlaggebend für den unternehmerischen Erfolg sind. Rheinberg (2010) zeigt ergänzend auf, dass Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiv und unternehmerischem Erfolg besonders in kleinen Unternehmen in der Gründungsphase bestehen. Ein Unternehmensgründer geht mit gutem Vorbild voran und motiviert dadurch die Mitarbeitenden. Wächst das Unternehmen, nehmen die arbeitsbezogenen Aktivitäten des Gründers ab und die eher machtmotivierten Führungsaufgaben zu. Kocks (1965, 1974 zitiert nach Furtner & Baldegger, 2016) konnte in seiner Längsschnittstudie mit 15 neugegründeten Unternehmen belegen, dass ein hohes sozialisiertes (gehemmtes) Machtmotiv, ein hohes Leistungsmotiv und ein geringes Anschlussmotiv langfristig für den unternehmerischen Erfolg ausschlaggebend sind. McClelland (1975) bezeichnet daher auch die Kombination aus einem hohen (gehemmten) Machtmotiv, einem mittleren bis hohen Leistungsmotiv und einem geringen Anschlussmotiv als Führungsmotivmuster (*Leadership Motive Pattern*). Interessanterweise konnten McClelland bereits 1965 und später auch Hansemark (1998) belegen, dass gezielte Entrepreneurship-Ausbildungsprogramme das Leistungsmotiv von Personen erhöhen können. Somit können Motive mithilfe geeigneter Trainingsmaßnahmen folgerecht beeinflusst werden, sodass Führungspersonen dabei unterstützt werden können, wünschenswertes Verhalten zu trainieren und anzupassen.

Furtner (2012b) untersuchte weiter Zusammenhänge zwischen den drei zentralen Motiven Macht, Leistung und Anschluss einschließlich derer Antriebstendenzen (Hoffnung und Furcht) und dem Full-Range-Leadership-Modell an 59 Führungskräften (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Korrelationen zwischen den Motiven (Macht, Leistung und Anschluss), der transformationalen Führung, der transaktionalen Führung und der Laissez-faire-Führung (Furtner, 2012b, S. 58, Auszug)

Skalen	M	SD	Transformational	Transaktional	Laissez-faire
Machtmotiv	4.96	2.52	-.30*	-.21	.21
Hoffnung auf Kontrolle	6.98	3.61	-.12	-.21	.14
Furcht vor Kontrollverlust	2.93	2.70	-.40*	-.12	.20
Leistungsmotiv	5.02	2.03	-.09	-.14	.21
Hoffnung auf Erfolg	6.80	2.78	-.07	-.17	.12
Furcht vor Misserfolg	3.24	2.41	-.07	-.04	.22†
Gewissenhaftigkeit	4.95	1.86	-.07	-.13	.22†
Hoffnung auf Anschluss	7.15	2.68	.10	-.03	.02
Furcht vor Zurückweisung	2.75	2.32	-.23†	-.17	.34**
M	-	-	4.08	3.13	2.11
SD	-	-	0.38	0.30	0.50

Anmerkung: N=59; Signifikante Werte ($p < .05$) sind fett markiert; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Die Befunde zeigen, dass die vermeidende Antriebstendenz des Machtmotivs (Furcht vor Kontrollverlust) negativ (-.40) mit transformationaler Führung in Verbindung steht. Die vermeidende Antriebstendenz des Anschlussmotivs (Furcht vor Zurückweisung) zeigt hingegen eine positive Beziehung (.34) zu inaktivem und ineffektivem Führungsverhalten (Laissez-faire-Führung). Diese Beziehungen, so der Autor, konnten unter Kontrolle des Geschlechts, des Alters und der Führungserfahrung bestätigt werden. Insgesamt zeigen die Daten, dass die hemmenden Antriebstendenzen des Macht- und des Anschlussmotives negativen Einfluss auf aktives und effektives Führungsverhalten ausüben (ebd.).

5.4 Motiviertes Handeln

Die Gesamtheit der Beweggründe (Motive), die zur Handlungsbereitschaft führen, wird wie bereits erwähnt als Motivation bezeichnet. Abbildung 15 zeigt das von Heckhausen vorgeschlagene „erweiterte kognitive Motivationsmodell“ (1977a, 1977b) und Rheinbergs Darstellung des Grundmodells der „klassischen Motivationspsychologie“ (1995).

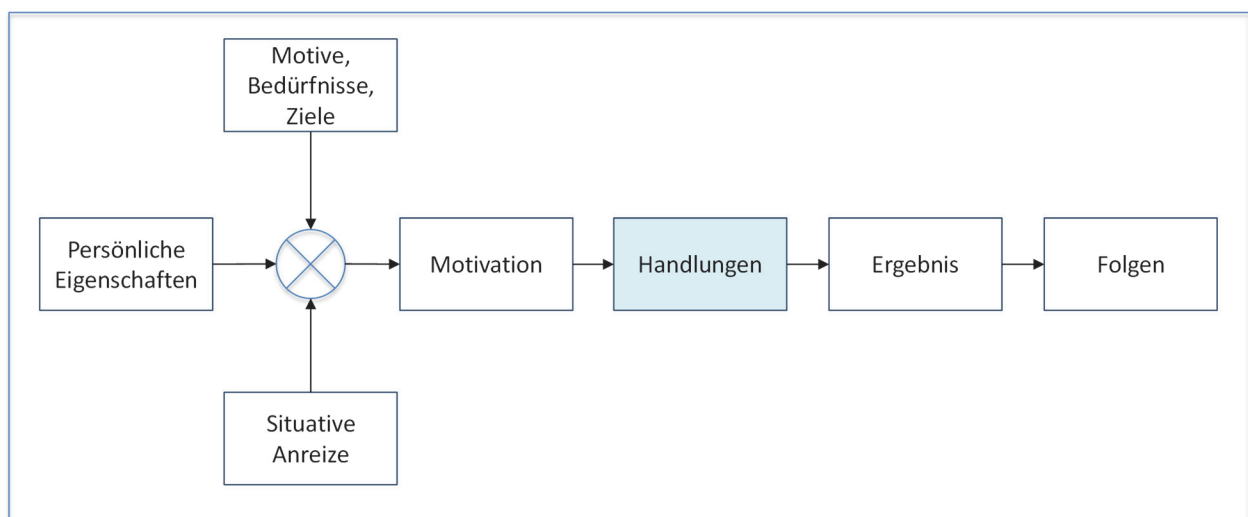


Abbildung 15: Übersichtsmodell zu Determinanten und zum Verlauf motivierendem Handelns (in Anlehnung an Heckhausen, 1977a, 1977b; Rheinberg, 1995)

Motivation wird demnach von den Persönlichkeitseigenschaften (*Big Five*), den Motiven (*Big Three Motives*), den Bedürfnissen und Zielen sowie von situativen Anreizen beeinflusst und führt in der Folge zu einer Handlung. Handlungen bedingen ihrerseits Ergebnisse, die schließlich in Folgen münden. Als Handlung gelten somit alle Aktivitäten, denen eine „Zielvorstellung“ zugrunde liegt (Achtziger & Gollwitzer, 2010). In seiner elementaren Struktur wird motiviertes Handeln des Menschen von zwei universellen Charakteristiken bestimmt: dem Streben nach Wirksamkeit und der Organisation von Zielengagement und Zieldistanzierung (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Nach White (1959) gehört das **Streben nach Wirksamkeit** und dadurch nach direkter oder primärer Kontrolle der physischen und sozialen Umwelt zur motivationalen Grundausstattung der menschlichen Spezies. Die Entwicklung und die Basis für motivational wirksames Verhalten werden bereits in der frühen Kindheit gelegt und sind eng mit dem unterstützenden und steuernden Verhalten erwachsener Bezugspersonen verknüpft (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Das **Zielengagement** bildet den Dreh- und Angelpunkt bei der psychischen Steuerung des menschlichen Handelns. Es steht im Zentrum theoretischer Konzepte, um herauszufinden, warum Menschen sich zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Aufnahme, Ausführung und Beendigung einer bestimmten Handlung entscheiden (Kleinbeck, 2010). Ohne Ziele sind Handlungen daher unwahrscheinlich, denn Ziele veranlassen zu Handlungen, organisieren die Handlungen und richten sie auf die angestrebten Ergebnisse aus. Zudem bilden diese die Grundlage für Vergleiche mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen. Werden Ziele in Inhaltsklassen zusammengefasst, bilden diese Motive, die zeitlich überdauernd als Persönlichkeitsmerkmale wirksam werden und bei Menschen unbewusst (implizite Zielklasse) oder bewusst (explizite Zielklasse) vorkommen können (ebd.). Nach Kleinbeck (2010) sind die unbewusst wahrgenommenen impliziten Zielklassen genetisch bedingt, von emotionalem Ursprung und durch spontane Gedanken geleitet, während die bewussten, expliziten Zielklassen, die durch soziale Lernerfahrungen erworben werden, von kognitivem Ursprung sind, selbstkonzeptbasiert bestehen und durch soziale Appelle aktiviert werden. In einer Reihe von Experimenten hat sich gezeigt, dass die oben beschriebenen klassischen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale als Moderatoren bei der Realisierung von Zielen wirksam werden (ebd.).

Kleinbeck (2010) unterscheidet zudem zwischen drei Zielorientierungen: der Lernzielorientierung, der Leistungszielorientierung sowie der Zielvermeidungsorientierung. Die **Lernzielorientierung** hat zum Ziel, einen Lernzuwachs und damit eine Steigerung der Kompetenzen zu erreichen. Dabei werden die eigenen Fähigkeiten als veränderbar und Rückmeldungen als positive, lernrelevante Informationen wahrgenommen. Das Ziel der **Leistungszielorientierung** ist hingegen, die eigene Leistungsfähigkeit vor anderen zu demonstrieren bzw. die eigene Unfähigkeit zu verbergen. Die eigenen Fähigkeiten werden dementsprechend als stabil betrachtet und Rückmeldungen nur im Erfolgsfall geschätzt. Misserfolgsrückmeldungen werden hingegen als Bedrohung des Selbstwerts und nicht als Möglichkeit zur Steigerung der eigenen Leistungsfähigkeit erlebt. Die **Vermeidungszielorientierung** als dritte mögliche Orientierung wird insbesondere bei Menschen mit Furcht vor Misserfolg (negatives Leistungsmotiv) beobachtet. Ihr Bestreben ist daher darauf gerichtet, den Eindruck der eigenen Unfähigkeit zu vermeiden und negativen Rückmeldungen aus dem Weg zu gehen (ebd.).

Van de Valle, Cron und Slocum (2001) konnten in ihrer Studie zur Wirkung unterschiedlicher **Zielorientierungen** auf die Leistungen zeigen, dass die Lernzielorientierung von Lernenden in einer positiven Beziehung zu Anstrengung, Vertrauen in die eigene Tüchtigkeit und Zielhöhe steht, während zwischen Vermeidungszielorientierung und den gleichen Variablen durchwegs eine negative Beziehung zu beobachten ist. Zudem weist die Leistungszielorientierung lediglich eine schwach positive Beziehung zur Anstrengung auf. Am deutlichsten fällt dabei die Beziehung zwischen Zielhöhe und Leistung aus. Mit ihrer Studie werden somit die allgemeinen Befunde der Zielsetzungstheorie bestätigt und die Bedeutsamkeit der Zielhöhe für die Leistung untermauert (Kleinbeck, 2010). Gleichzeitig wird klar, wie wichtig es ist, die Vermeidungszielorientierung als dritte Komponente der Zielorientierung zu beachten, da diese in negativer Beziehung zur Zielhöhe steht, sodass eine hohe Vermeidungszielorientierung dafür verantwortlich ist, dass sich Menschen niedrige Ziele setzen (ebd.). Gemäß Kleinbeck (2010) sind Gruppenziele eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen guter Leistungsergebnisse und sollten daher in Bildungseinrichtungen stärker zur Förderung von Lehr- und Lernleistungen eingesetzt werden (Heuer, Fuhrmann & Schmidt, 1998; Watson et al., 1995). Aus diesem Grund sind auf Basis empirischer Erkenntnisse unterschiedliche Methoden zur Unterstützung von Führungs- und Lehrkräften entwickelt worden, die zur Verbesserung von Arbeitsmotivation und Leistung bei Mitarbeitenden, Lernenden sowie Lehrenden eingesetzt werden können (z. B. Management by Objectives (MbO), partizipatives Produktivitätsmanagement (PPM), Lerntagebuch oder die Förderung selbstgesteuerten Lernens).

Menschliches Handeln kann somit nicht ohne Ziele geplant, ausgeführt und bewertet werden. Dieser Sachverhalt lässt sich mittlerweile durch eine große Anzahl experimentell gewonnener Befunde belegen und stützt die Annahme einer zielgerichteten Handlungssteuerung von Menschen (Kleinbeck, 2010). Zielorientierte Handlungsprozesse bilden hierbei den Kern motivations- und willenspsychologischer Forschung. Je besser Menschen die Bedingungsfaktoren ihrer zielorientierten Handlungen kennen, umso leichter fällt ihnen die erfolgreiche Selbststeuerung ihres Verhaltens. Sie werden dann auch eher in der Lage sein, eigene Ziele mit denen anderer abzustimmen und Bedingungen zu verstehen, unter denen sie fremdgesetzte Ziele akzeptieren können, ohne Schaden zu nehmen. Auf dieser Basis kann zielorientiertes Arbeiten in Organisationen ebenso wie zielorientiertes Lernen in Bildungseinrichtungen gelingen (ebd.).

Im Zusammenhang mit Motivation werden oftmals Begriffe wie intrinsische oder extrinsische Motivation, Flowerleben oder Volition verwendet. Nachfolgend sollen diese Begriffe zum besseren Verständnis kurz erläutert werden.

Intrinsische vs. extrinsische Motivation

Der Gebrauch des Gegensatzpaares „intrinsisch vs. extrinsisch“ ist in der Literatur so unklar und inkonsistent, wie das bei wissenschaftlichen Fachausdrücken selten zu finden ist (Rheinberg, 2010). Woodworth (1918) war einer der ersten, der das Begriffspaar *intrinsic/extrinsic* auf Tätigkeiten, deren Anreiz in der Handlung selbst liegt („activity running by its own drive“, S. 70), verwendete. Für ihn können Aktivitäten nur in diesem Fall ungezwungen und effektiv (*freely and effectively*) ausgeführt werden und bei der betroffenen Person zu einer Absorbiertheit durch die Tätigkeit führen, die für ein dauerhaftes Interesse an der Tätigkeit notwendig ist (Rheinberg, 2010). Die verbreitetsten Verwendungsvarianten der Bezeichnung intrinsisch können wie folgt

zusammengefasst werden (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Heckhausen, 1989; Rheinberg, 2010; Sansone & Harackiewicz, 2000):

1. Intrinsisch als „in der Tätigkeit“ selbst verankert
2. Intrinsische Motivation als Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenz
3. Intrinsische Motivation als Interesse und Involviertheit
4. Intrinsisch als Übereinstimmung von Mittel und Zweck
5. Intrinsische Motivation in der Zielorientierung

In der vorliegenden Arbeit wird das ursprüngliche Begriffsverständnis nach Woodworth (1918) verwendet: Intrinsische Motivation liegt im Vollzug der Tätigkeit und bezeichnet somit das Bestreben, etwas um seiner selbst Willen zu tun, um von der Tätigkeit im positiven Sinne absorbiert zu werden. Bei der extrinsischen Motivation steht dagegen der Wunsch im Vordergrund, bestimmte Leistungen zu erbringen, um sich davon einen Vorteil (Belohnung) zu versprechen oder Nachteile (Bestrafung) zu vermeiden (Meyers, 2010).

Rheinberg (2010) kommt bei der definitorischen Diskussion zu den Begriffen intrinsisch und extrinsisch zum Schluss, dass der Gebrauch dieses Begriffspaares so verwirrend ist, dass es besser ist, stattdessen die jeweils gemeinten Phänomene unter jeweils eigenen Bezeichnungen zu verwenden. Beispielsweise empfiehlt er, die intrinsisch von Tätigkeitsanreizen geleitete Motivation als Flow-Erlebnis zu bezeichnen.

Flow

Rheinberg (2010) umschreibt das Flow-Erlebnis mit „freudigem Aufgehen in der Tätigkeit“ (S. 380). Der Ursprung der Flow-Forschung ist auf Csíkszentmihályi (1975) zurückzuführen. Ihm kommt der Verdienst zu, die große Bedeutung dieses besonderen Zustands erkannt und in einem Forschungsprogramm genauer analysiert zu haben. Csíkszentmihályi (1975) stellte fest, dass einige Maler mit übereifrigem Engagement an der Fertigstellung eines Bildes arbeiteten. Sie schienen sich dabei für nichts Anderes mehr zu interessieren. Sobald das Bild jedoch fertiggestellt war, verlor es jegliche Attraktivität und wurde zu allen anderen Bildern gestellt. Anschließend wurde ein neues Bild begonnen. Zweifellos liegt hier der Anreiz im Vollziehen der Tätigkeit. *„Bei diesem Zustand handelte es sich um das selbstreflexionsfreie, gänzliche Aufgehen in einer glatt laufenden Tätigkeit, bei der man trotz voller Kapazitätsauslastung das Gefühl hat, den Geschehensablauf noch gut unter Kontrolle zu haben“* (Rheinberg, 2010, S. 380). Dieses Phänomen hat Csíkszentmihályi (1975) treffend mit Flow benannt und zu Beginn im Flow-Kanal-Modell dargestellt, später dann als Flow-Quadranten-Modell revidiert (vgl. Abbildung 16).

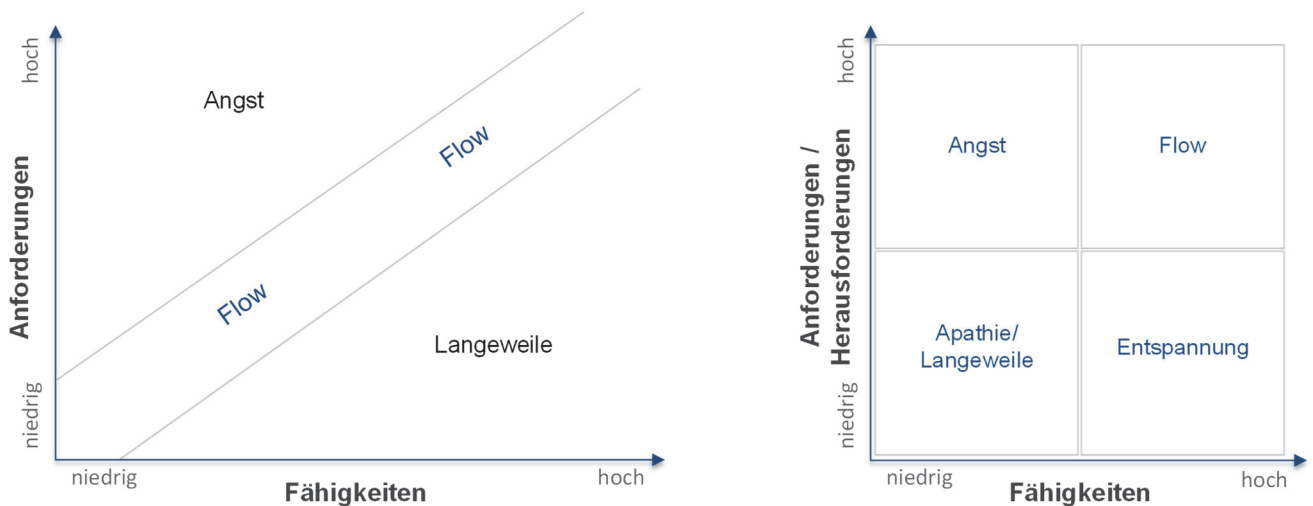


Abbildung 16: Das ursprüngliche Flow-Kanal-Modell (links) von Csíkszentmihályi (1975) und das spätere revidierte Flow-Quadranten-Modell (rechts) von Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi (1991, S. 286) bzw. Csíkszentmihályi (1997)

Csíkszentmihályi (1985, 1991) zufolge ist Flow-Erleben durch folgende Merkmale gekennzeichnet: (a) das Vorhandensein klarer Ziele, (b) die klare, sofortige und eindeutige Rückmeldung über die Ergebnisse des eigenen Handelns, (c) das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein, (d) die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein begrenztes Reizfeld unter Ausblendung aller störenden Gedanken, (e) das Gefühl der Kontrolle über die eigenen Handlungen und die unmittelbare Umgebung, (f) die Abwesenheit von Misserfolgsbefürchtungen, (g) der Verlust von Gedanken an das eigene Ich und (h) die Beeinträchtigung des Zeiterlebens (zitiert nach Waterman et al., 2003). Dabei sind beim Flow-Erleben folgende Dispositionen zu beobachten (Csíkszentmihályi, 1975; Rheinberg, 2008, 2010, S. 380):

- Der Betreffende fühlt sich optimal beansprucht und hat trotz hoher Anforderung das sichere Gefühl, das Geschehen noch gut unter Kontrolle zu haben (Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit auf hohem Niveau).
- Handlungsanforderungen und Rückmeldungen werden als klar und interpretationsfrei erlebt, sodass jederzeit und ohne nachzudenken feststeht, was jetzt als richtig zu tun ist.
- Der Handlungsablauf wird als glatt erlebt. Ein Schritt geht flüssig in den nächsten über, als liefe das Geschehen gleitend wie aus einer inneren Logik (aus dieser Komponente rührt wohl die Bezeichnung „Flow“).
- Der Betreffende muss sich nicht willentlich konzentrieren, vielmehr kommt die Konzentration wie von selbst, ganz so wie die Atmung. Es kommt zur Ausblendung aller Kognitionen, die nicht unmittelbar auf die jetzige Ausführungsregulation gerichtet sind.
- Das Zeiterleben ist stark beeinträchtigt; der Betreffende vergisst die Zeit und weiß nicht, wie lange er schon dabei ist. Stunden vergehen wie Minuten.
- Der Betreffende erlebt sich selbst nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, er geht gänzlich in der eigenen Aktivität auf (sogenanntes „Verschmelzen“ von Selbst und Tätigkeit). Es kommt zum Verlust von Reflexivität und Selbstbewusstheit.

Zur Messung von Flow gibt es mittlerweile verschiedene Instrumente, die je nach Tätigkeitsfeld angepasst werden können. Beispielsweise gibt es für das Internet-Surfen ein Verfahren von Novak

und Hoffman (1997), für den Sport eines von Jackson und Eklund (2002) und von Remy (2000) eines für die Arbeit am Computer. Rheinberg, Vollmeyer und Engeser (2003) haben eine Flow-Kurzskala (FKS) entwickelt, die mit zehn Items Flow bei beliebigen Tätigkeiten erfasst. Der heutige Forschungsstand zeigt, dass sich Flow-Erleben förderlich auf den Lernzuwachs im Unterricht und auf das selbstgesteuerte Lernen auswirken kann (Engeser, 2004; Rheinberg, 2010). Letztendlich geht es beim motivierten Handeln jedoch in erster Linie darum, ein bestimmtes Ziel umzusetzen, wofür es vor allem auch Volition (Umsetzungskompetenz) braucht, die bei Führungspersonen besonders wichtig ist. Nachfolgend soll der Begriff Volition daher kurz erläutert werden.

Volition

Wird Motivation im Handlungsverlauf betrachtet (z. B. anhand des Rubikon-Modells der Handlungsphasen von Heckhausen & Gollwitzer (1987)), kann zwischen Phänomenen der Zielsetzung (Motivation) und Zielrealisierung (Volition) unterschieden werden (Achtziger & Gollwitzer, 2010). Als Volition wird von Ach (1910) und Lewin (1946) diejenige Form der Motivation verstanden, die sich auf das Streben nach Zielen bezieht. Zielstreben (*goal striving*) beinhaltet dabei alle motivationsregulatorischen Phänomene, die sich um das Erreichen vorhandener Ziele drehen. Somit steht bei der Volition die Frage im Vordergrund, wie die Umsetzung einer bereits gesetzten Zielintention vonstattengeht. Im Vergleich dazu wird der Begriff Motivation für motivationale Prozesse und Phänomene benutzt, die das Setzen von Zielen (*goal setting*) aufgrund ihrer Wünschbarkeit und Realisierbarkeit betreffen (Achtziger & Gollwitzer, 2010). In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass das Setzen von Zielen noch keine Garantie für die tatsächliche Realisierung ist (ebd.). Gollwitzer (1993, 1999) kommt in seiner Analyse zum Schluss, dass Ziele häufig erst dann realisiert werden können, wenn die Selbstregulationsstrategie des Planens eingesetzt hat. Unter Planen wird dabei die im Voraus gedanklich stattfindende Realisierung von Zielen verstanden. Aufgrund dieser Überlegungen können zwei Arten von Intentionen unterschieden werden: die Zielintentionen (Absichten, *Goal Intentions*) und die Vorsätze (Durchführungsintentionen, *Implementation Intentions*). Während Zielintentionen oder Absichten erwünschte Endzustände definieren, die bisher noch nicht erreicht worden sind, stehen Vorsätze im Dienst von Zielintentionen und stellen Pläne dar, die die Realisierung unterstützen (ebd.). Dementsprechend definiert ein Akteur durch einen bestimmten Vorsatz eine Situation oder Bedingungen, bei deren Eintreten ein bestimmtes Verhalten ausgelöst wird (Wenn-dann-Formulierung) (ebd.).

In der Psychologie bezeichnet Volition die bewusste, willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate (Ergebnisse) durch zielgerichtetes Handeln (Rost, 2010). Dieser Prozess der Selbststeuerung verlangt die Überwindung von Handlungsbarrieren durch Willenskraft (Baumeister & Tierney, 2011). Willenskraft wiederum ist die alltagssprachliche Bezeichnung des Fachbegriffs Volition und auch ein Synonym für charakterliche Merkmale wie Ausdauer (Beharrlichkeit), Zähigkeit, Entschlossenheit, Robustheit oder Zielstrebigkeit (Pelz, 2016a). Eines der ersten Instrumente zur Messung der Volition wurde von Kanfer (1970) erstellt und später durch Bandura (1991) weiter ausgebaut. In einer Studie mit ca. 16 000 Fach- und Führungskräften konnte Pelz (2016a) bestätigen, dass Volition eine der Schlüsselkompetenzen von Leitungspersonen ist und diese in ihrer Tätigkeit erfolgreicher macht. Er unterscheidet dabei zwischen fünf Teilkompetenzen (Pelz, 2013b, 2016b). In der Wissenschaft wie auch für die Praxis ist der Begriff der

Motivation deshalb so zentral, weil damit die Leistung der Mitarbeitenden erklärt werden kann. Dies sei nach Nerdinger (2014a) allerdings eine starke Vereinfachung, denn neben der Leistung fänden sich weitere Ergebnisse der Motivation, von denen aus der Perspektive der Arbeits- und Organisationspsychologie vor allem die Arbeitszufriedenheit am bedeutendsten sei. Gleichzeitig werde aber auch angenommen, dass Arbeitszufriedenheit zu Leistung führt und somit selbst eine motivierende Größe darstellt (ebd.). Wenn Wünsche oder Bedürfnisse erfüllt werden, entstehen nach psychologischer Grundannahme positive Einstellungen. So betrachtet ist Arbeitszufriedenheit ein Ergebnis der Motivation (Oswald Neuberger, 1974). Dies ist der Grund, warum Arbeitszufriedenheit wahrscheinlich das am nachdrücklichsten untersuchte Konstrukt der Arbeits- und Organisationspsychologie ist. Bis zum Jahr 2000 wurden hierzu bereits über 11 000 Untersuchungen veröffentlicht (Judge, Parker, Colbert, Heller & Ilies, 2001). Arbeitszufriedenheit wird häufig als Einstellung definiert und umfasst damit die emotionale Reaktion auf die Arbeit, die Meinung über die Arbeit und die Bereitschaft, sich in der Arbeit in bestimmter Weise zu verhalten (Six & Felfe, 2004). Als Einstellung lässt sich Arbeitszufriedenheit gemeinhin auf zwei Arten messen: als globale Zufriedenheit, die gewöhnlich mit einem Item erfasst wird, oder über mehrere Items, die Zufriedenheit von verschiedenen Facetten der Arbeit abfragen (Nerdinger, 2014a). In Deutschland ist der „Arbeitsbeschreibungsbogen“ (ABB) von Neuberger und Allerbeck (1978) wohl das bekannteste Messinstrument für Arbeitszufriedenheit. In der hier vorliegenden Studie wurden sowohl die Führungskräfte als auch die Lehrpersonen zu ihrer beruflichen Zufriedenheit auf Basis ausgewählter Items von Warwas (2012) befragt (vgl. Kapitel 7.5).

5.5 Führungsverhalten

Wie aus dem Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung erkennbar ist (vgl. Abbildung 11, S.70), wird Führungsverhalten einerseits von externen und internen Einflussfaktoren und andererseits von persönlichen Eigenschaften der Führungsperson und deren Motiven und motiviertem Handeln beeinflusst. Angesichts dieser komplexen Wirkungsverhältnisse ist es nicht möglich und auch nicht sinnvoll, eine abschließende Liste des Führungsverhaltens zu erstellen. Im Modell wird daher lediglich eine Auswahl empirisch belegter Verhaltensweisen aufgezeigt, die gute Führungskräfte auszeichnen können. Dazu gehören (nicht abschließend):

1. Aufgaben- und resultatorientiertes Handeln
2. Probleme und Konflikte effektiv lösen
3. Fördern, evaluieren und unterstützen anderer
4. Beziehungsorientiertes Handeln und Wertschätzung
5. Empowerment der Anspruchspersonen
6. Verschiedene Perspektiven einnehmen
7. Führungsverhalten situativ anpassen

Feser, Mayol und Srinivasan (2015) haben die Forschungsliteratur durchforstet und 20 Managementverhalten identifiziert, die effiziente und effektive Leitungspersonen ausmachen. Anschließend haben sie eine Befragung mit 189 000 Personen in 81 geografisch, branchen- und größenmäßig verschiedenen Organisationen durchgeführt. Sie kommen zum Schluss, dass vier der 20 identifizierten Verhaltensweisen 89 % der Varianz zwischen „guten“ und „weniger guten“ Organisationen ausmachen. Diese vier Ausprägungen des Führungsverhaltens beschreiben die

Autoren wie folgt:

Probleme effizient lösen. Dem Entscheidungsprozess vorgelagert ist der Problemlöseprozess, bei dem Informationen gesammelt, analysiert und bewertet werden. Stehen Probleme an, sollten diese möglichst effizient und zielstrebig angegangen werden. Dies ist zwar vielfach ein schwieriges Unterfangen, es ist jedoch eine Grundvoraussetzung für die Entscheidungsfindung.

Resultatorientiertes Handeln: Bei Leadership geht es nicht nur darum, eine Vision zu entwickeln und zu kommunizieren oder Ziele zu definieren, es geht auch darum, bestimmte Ergebnisse zu erzielen. Führungskräfte mit starker Resultatorientierung sind effizienter, wirksamer und generieren einen höheren Mehrwert für die Organisation.

Verschiedene Perspektiven einnehmen. Dieses Verhalten ist bei denjenigen Führungskräften zu beobachten, die Trends, die für die Entwicklung der eigenen Organisation wichtig sind, verfolgen, Veränderungen der Umwelt stetig überwachen, Mitarbeitende anhalten, Ideen einzubringen, zwischen wichtigen und unwichtigen Aufgaben unterscheiden sowie die Stakeholder angemessen einbeziehen. Diese Elemente geben der Führungskraft Entscheidungssicherheit, die auf fundierten Analysen und nicht auf vorgefassten Vorurteilen basiert.

Andere unterstützen: Führungskräfte, die Mitarbeitende unterstützen und fördern, verstehen deren Gefühlslage besser und können besser auf Bedürfnisse eingehen. Indem sie authentisch sind und aufrichtiges Interesse für Mitmenschen zeigen, bauen sie Vertrauen auf und inspirieren Mitarbeitende, Herausforderungen zu überwinden. Zudem helfen sie bei der Optimierung von Gruppenprozessen und verhindern unnötige Konflikte.

Feser, Mayol und Srinivasan (2015) sind sich durchaus bewusst, dass diese vier Ausprägungen des Führungsverhaltens die andauernden Diskussionen zur Bestimmung von Merkmalen herausragender Leader nicht abschließen können. Dennoch eignen sich diese als Ausgangspunkt für die Priorisierung von Führungsentwicklungsmaßnahmen.

Die sechs wesentlichen Grundsätze wirksamer Führung und die dazugehörenden fünf Führungsaufgaben von Malik (2014) bestätigen die oben beschriebenen vier Ausprägungen des Führungsverhaltens sowie die als besonders geeignet betrachteten Formen des Führungsverhalten innerhalb des Übersichtsmodells der richtigen und guten Führung. Malik (2014) unterscheidet zwischen den Führungsgrundsätzen „*Resultatorientierung, Beitrag zum Ganzen, Konzentration auf Weniges, Stärken nutzen, Vertrauen und positives Denken*“ sowie den fünf Führungsaufgaben „*für Ziele sorgen, organisieren, entscheiden, kontrollieren sowie Menschen entwickeln und fördern*“. Für ihn bilden diese Grundsätze „... die Kultur der Wirksamkeit, der Effektivität und des richtigen und guten Handelns“ (S. 162). Malik (2014) warnt jedoch, dass diese Grundsätze zwar auf den ersten Blick einfach zu verstehen, zumeist aber nicht bequem anzuwenden seien. Die von ihm genannten fünf Führungsaufgaben betreffend ist der Autor davon überzeugt, dass diese zur Beschreibung und Umsetzung von guter und richtiger Führung ausreichen. Folglich empfiehlt er Zurückhaltung beim Hinzufügen von weiteren Aufgaben, es sei denn, deren Notwendigkeit könne begründet werden und die ergänzten Aufgaben würden zum besseren theoretisch konzeptionellen Verständnis von Management beitragen (ebd.).

Das Rahmenmodell der Führung in Abbildung 17 zeigt nach Nerdinger (2012), dass die Persönlichkeit des Führenden und seine Eigenschaften Einfluss auf den Führungserfolg haben, allerdings wirkt die Persönlichkeit in der Regel nicht direkt, sondern vermittelt über die Wahrnehmungen und Attributionen der Mitarbeitenden. Da die Persönlichkeit eines Menschen nicht unmittelbar wahrnehmbar ist, wird aus dem Beobachteten auf Merkmale geschlossen, die der Führungsperson zugeschrieben werden (Stemmler, Bartussek, Hagemann & Amelang, 2010). Die Mitarbeitenden beobachten somit das Führungsverhalten ihrer Vorgesetzten (Nerdinger, 2012).

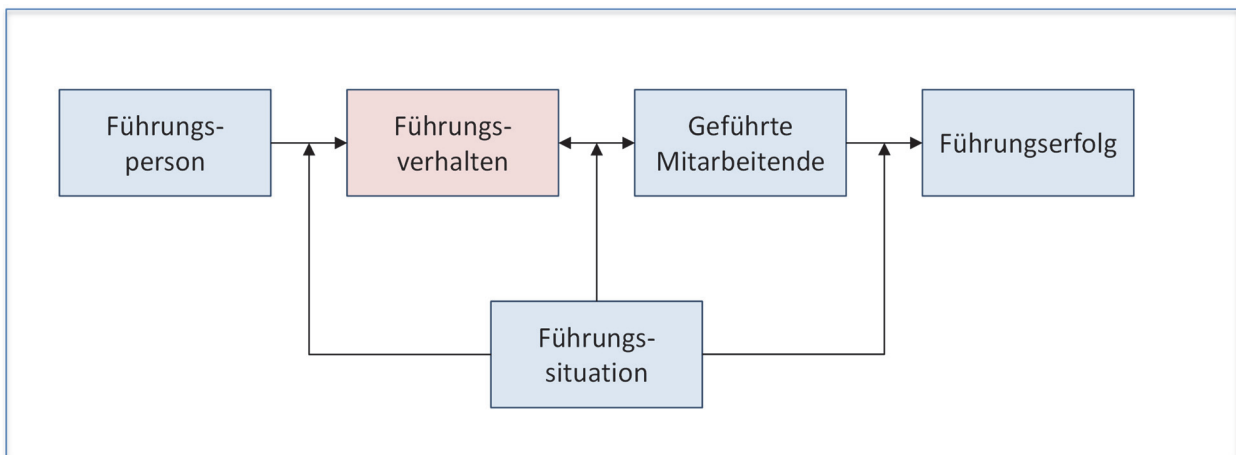


Abbildung 17: Rahmenmodell der Führung (Nerdinger, 2012)

Folglich ist es nicht verwunderlich, dass in der Vergangenheit eine Vielzahl (ebd.) von Untersuchungen geprüft hat, welches Verhalten von Führungskräften optimal für den Führungserfolg ist. Gewöhnlich werden zwei Dimensionen des Führungsverhaltens unterschieden: die Mitarbeiterorientierung und die Aufgabenorientierung (ebd.). **Mitarbeiterorientiertes** Führungsverhalten geht auf die persönlichen Bedürfnisse der Mitarbeitenden ein und ist um deren Wohlergehen besorgt. Dieses Führungsverhalten wird, wie bereits beschrieben, von zahlreichen Autoren als Leadership charakterisiert. Demgegenüber ist das **aufgabenorientierte** Führungsverhalten, das eher mit Management in Verbindung gebracht wird, darauf gerichtet, Zielsetzungen der Organisation zu erreichen (Nerdinger, 2014b). Wie im Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung zu Beginn dieses Kapitels dargestellt, wird das Führungsverhalten, das sich in situativ angepasster transaktionaler, transformationaler oder passiver Führung widerspiegeln kann, noch von weiteren Faktoren wie z. B. von externen und internen Einflussgrößen, persönlichen Eigenschaften, Motiven oder von eingesetzten Führungsinstrumenten beeinflusst. Die Komplexität von Führung und deren Messung zeigt sich des Weiteren darin, dass je nach Situation ein und dasselbe Führungsverhalten andere Wirkungen auf die Mitarbeitenden haben und deren Verhalten in Abhängigkeit der Situation zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Die Situation kann demnach darüber entscheiden, welches Verhalten eine Führungsperson zeigt, wie dieses Verhalten von den Mitarbeitenden wahrgenommen wird und in welchem Maß deren Reaktionen zu den Zielen des Unternehmens beitragen (Rosenstiel, 2014). Wie das Führungsverhalten von den Mitarbeitenden wahrgenommen wird, hängt seinerseits z. B. von persönlichen Eigenschaften, situativen Anreizen, Motiven, Bedürfnissen oder Zielen der jeweiligen Person oder Gruppe ab. In Summe beeinflusst die Situation somit das Führungsverhalten, das auf die Leistungsbereitschaft der Geführten wirkt, die wiederum durch ihr Handeln die Führungssituation beeinflussen. Eine zentrale Aufgabe

der Führungsperson ist folglich, deren Leitungshandeln nicht nur der Situation, sondern auch den Eigenschaften der Mitarbeitenden oder des Teams stetig anzupassen.

5.6 Führungsinstrumente

Die Beherrschung von Werkzeugen definiert in bestimmter Weise einen Beruf (Malik, 2014). Soll eine Führungskraft beruflich handlungsfähig werden, muss sie sich demzufolge, wie dies beim Erlernen eines Berufes üblich ist, gewisse Techniken aneignen und ausgewählte Führungsinstrumente einsetzen können. In Maliks (2014) Führungsrad werden hierbei sieben Werkzeuge aufgeführt: *die Sitzung, der Bericht, Job Design und Assignment Control, persönliche Arbeitsmethodik, das Budget, die Leistungsbeurteilung und die systematische Müllabfuhr* (S. 267). Das in dieser Arbeit vorgeschlagene Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung beschreibt sieben ähnliche Instrumente, die die Effizienz und Effektivität einer Führungsperson stärken: *Sitzungen leiten, Projekte leiten, herausfordernde Ziele setzten und Feedback geben, Mitarbeitergespräche führen, effektiv präsentieren und kommunizieren, ein Führungscockpit einsetzen* sowie das *Selbstmanagement*. Nachfolgend wird kurz auf die Bedeutung dieser sieben Führungsinstrumente eingegangen.

Malik (2014) nimmt aufgrund von Rückmeldungen von Leitungspersonen an, dass Führungskräfte in höheren Kaderstellungen mindestens 60 % ihrer Zeit in Sitzungen verbringen. 80 % geben an, dass mehr als 60 % aller Sitzungen ineffizient und unproduktiv sind (ebd.). Angesichts dieser Tatsache sollte das Führungsinstrument **Sitzungen leiten** zum Standardrepertoire einer Leitungsperson gehören (Drucker, 2004). Um wirksam Sitzungen zu leiten, genügt es prinzipiell, einige wenige Grundregeln wie z. B. eine gute Vor- und Nachbereitung, eine durchdachte Tagesordnung, Streben nach Konsens oder die Tatsache, einen verbindlichen Aktionsplan zu führen, zu beachten.

Das zweite Führungsinstrument **Projekte leiten** wird ebenfalls zum Standardwerkzeug einer effektiven Führungskraft gezählt (Dubs, 2016; Schett, 2013). Projektmanagement wurde in den USA Ende der 1940er-Jahre als Methode zur Steuerung komplexer Prozesse entwickelt und ist seit den 1970er-Jahren auch in deutschsprachigen Ländern gebräuchlich (König & Luchte, 2016). Zu den bekannten Projekten aus der damaligen Zeit gehören beispielsweise das Weltraumprojekt der USA, die Entwicklung neuer Modelle im Automobilbau oder die Umstrukturierung von internationalen Unternehmen. Der seit 1994 jährlich publizierte Chaos Report der Standish Group (2015), bei dem u. a. die Erfolgsquote von weltweit über 50 000 Projekten gemessen wird, berichtet, dass im Jahr 2015 lediglich 29 % aller Projekte erfolgreich abgeschlossen, 52 % nur teilweise zu Ende geführt und 19 % frühzeitig abgebrochen wurden. Obwohl diese Ergebnisse mit wissenschaftlich belastbaren Methoden nicht replizierbar sind, bestätigen sie Erfahrungen von Projektleitenden, die diese Zahlen als durchaus realistisch einschätzen (Eveleens & Verhoef, 2010). Wie bei der Sitzungsleitung kann dieses Führungsinstrument durch Beachtung von einigen wenigen Regeln wie z. B. Formulierung von klaren Projektaufträgen mit messbaren Zielen, Einhaltung der wichtigsten Meilensteine, minutiöse Planung oder effizientes Projektcontrolling die Führung wirksam unterstützen. Im Schulbereich ist Projektmanagement mittlerweile ein anerkanntes Instrument der Schulentwicklung (Schett, 2013). Erfolgreiches Projektmanagement verlangt jedoch neben Kenntnis von Instrumenten, Methoden und Verfahrensweisen auch eine hohe soziale Kompetenz im Sinne von effizienter Kommunikation, Empathie, Wertschätzung und Motivationsfähigkeit.

Beim dritten Führungsinstrument geht es um die Fähigkeit, **herausfordernde Ziele** zu setzen und nach deren Umsetzung ein aufbauendes **Feedback** zu geben. Verschiedene Studien (z. B. Dubs, 2016; Hattie, 2009; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Robinson et al., 2008) zeigen, dass eine zentrale Führungsaufgabe darin liegt, Ziele mit einer hohen Erwartungshaltung zu setzen. Zudem sind Zielengagement (vgl. Kapitel 5.4, S. 86) und Feedback geben Voraussetzungen für motiviertes Handeln (Kleinbeck, 2010). Herausfordernde und messbare Ziele zu formulieren, den Erfolg fortlaufend zu überprüfen und konstruktive Feedbacks zu geben, kann mit wenig Aufwand erlernt werden. Vielfach genügt es, sich der Bedeutung dieser Führungsinstrumente bewusst zu werden, um das eigene Führungsverhalten positiv zu verändern.

Zu den wohl wichtigsten Führungsinstrumenten zählen **Mitarbeitergespräche** (z. B. Breisig, 1998; Buhren & Rolff, 2016; Dubs, 2016; Kempfert, 2016), zumal es vermutlich kein anderes Führungsinstrument gibt, das in vergleichbarer Weise dazu geeignet ist, Bindungen zu Mitarbeitenden herzustellen und zu vertiefen. Hockling (2015, S. 2) spricht in diesem Zusammenhang von „*Mitarbeiter emotional einfangen*“. Folglich sollten Mitarbeitergespräche nicht nur auf die häufig beobachteten unverbindlichen Aussprachen reduziert werden oder wie es das Schweizer Fernsehen in einem Beitrag zu Mitarbeitergesprächen etwas zugespitzt formuliert hat: „Mitarbeitergespräche werden vielerorts als gigantischer Leerlauf empfunden“ (SRF, 2013). Vielmehr sollten diese als gut vorbereitete und strukturierte Gespräche geführt werden. Zu einem guten Mitarbeitergespräch gehören mindestens drei Elemente (Kempfert, 2016): erstens gegenseitiges Feedback geben, zweitens die systematische Entwicklung und Innovation der Gesamtinstitution und drittens die Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden. In der ersten Phase des Gesprächs wird demzufolge beiderseits ein sachliches und konstruktives Feedback zur geleisteten Arbeit (Zielkontrolle) und zur Haltung gegeben. Dies erhöht das gegenseitige Verständnis, deckt „blinde Flecken“ auf und verstärkt das Vertrauen. In der zweiten Phase werden neue herausfordernde und verbindliche Ziele für die nächste Periode gesetzt, die zur Entwicklung und Innovation der Gesamtinstitution beitragen. Schließlich werden in der dritten Phase persönliche Förderungs- und Entwicklungsmaßnahmen besprochen und festgelegt, die persönliche Fähigkeiten weiterentwickeln oder zumindest erhalten. Gute Mitarbeitergespräche zu führen, muss angesichts der inhärenten Komplexität, die zwischenmenschliche Interaktionen mit sich bringen, gelernt und intensiv trainiert werden. Der Aufwand lohnt sich in jedem Fall, denn gut geführte Mitarbeitergespräche erhöhen die Motivation, das gegenseitige Verständnis sowie das Vertrauen in den Vorgesetzten und in die Unternehmung (Buchen, 2003; Kempfert, 2016).

Effektiv präsentieren und kommunizieren ist ein weiteres wichtiges Führungsinstrument. Im Buch „*Pragmatics of Human Communication*“ (deutsche Fassung: *Menschliche Kommunikation*, 1969) zeigen Watzlawick, Beavin und Jackson (1967) eindrücklich auf, dass Kommunikation eine „*conditio sine qua non*“ menschlichen Lebens und gesellschaftlicher Ordnung ist. Aus diesem Buch stammt der vielzitierte Satz „*One cannot not communicate*“ (S. 51) (deutsche Fassung: Man kann nicht nicht kommunizieren (S. 53)). Redegewandt auftreten, schriftlich wie mündlich sicher kommunizieren, verbal und nonverbal interagieren sowie den Zuhörer von einer Aussage überzeugen oder zu einer bestimmten Handlung zu bewegen, sind heute wichtige Voraussetzungen für den persönlichen und beruflichen Erfolg. Empirische Studien belegen, dass weit verstandene Kommunikationssituationen 80 bis 95 % der Arbeitszeit einer Leitungsperson ausmachen können

(vgl. Rosenstiel, 2014, S. 4). Führungskräfte tauschen in der heutigen modernen, digitalisierten Welt eine große Menge Informationen anhand diverser natürlicher Kommunikationsmittel (Sprache, Schrift, nonverbale Kommunikation usw.) oder technischer Kommunikationsmittel (Zeichen, Papier, Printmedien, Vorführgeräte, Telefon, Hörfunk, Internet, Fernsehen usw.) über verschiedene Kanäle (Veranstaltungen, Presse, Homepage, Social Media, Blogs usw.) aus. Gute Führungskräfte sind in der Lage, Informationen zeitnah, zielgruppenspezifisch aufbereitet sowie effizient und effektiv zu vermitteln. Die Qualität der Kommunikation ist angesichts fehlender Ausbildung jedoch oft unzureichend (Rosenstiel, 2014). Dass diese Fähigkeiten und Kompetenzen lernbar sind, zeigen die zahlreichen Kurse, Rhetorik-Seminare, Workshops oder Trainings, die zum Thema Kommunikation und Präsentationstechnik weltweit angeboten werden.

Das sechste Führungsinstrument ist das **Führungscockpit**. Hinter diesem Begriff stehen Bestrebungen, führungsrelevante Informationen, Daten und Kennzahlen so aufzuarbeiten, dass sie für die wirksame Entscheidungsfindung und das Controlling der Unternehmensführung möglichst zeitnah bereitstehen. Initiiert wurde diese Idee Anfang der 1990er-Jahre durch ein Forschungsprojekt unter der Leitung von Kaplan und Norton mit zwölf US-amerikanischen Unternehmen. Angesichts der immer lauter werdenden Kritik, nach der die meisten Kennzahlensysteme lediglich eindimensional auf finanzielle Kennzahlen fokussieren (z. B. das weitverbreitete *DuPont-System of Financial Control*) und den gestiegenen Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht mehr genügen, wurde die Balanced Scorecard (BSC, deutsch: ausgewogener Berichtsbogen) entwickelt (Kaplan & Norton, 1992). Die BSC fußt auf einer Ursachen-Wirkungs-Analyse und hat zum Ziel, die Aktivitäten eines Unternehmens in Hinsicht auf seine Vision und Strategie zu messen, zu dokumentieren und zu steuern. Dabei unterscheiden Kaplan und Norton zwischen vier klassischen Perspektiven: Finanzen, Kunden, Prozesse und Ressourcen. Schätzungen gehen davon aus, dass über 40 % der 1 000 umsatzstärksten US-amerikanischen Unternehmen (Erhebung der Zeitschrift „Fortune“) eine BSC einsetzen (Norton & Kappler, 2000). Heute wird der Begriff Balanced Scorecard für betriebswirtschaftliche Instrumente eingesetzt, die von einfachen Kennzahlensystemen bis hin zur Beschreibung von integrierten Managementsystemen Verwendung finden. Das in dieser Arbeit vorgestellte pädagogische Modell der richtigen und guten Führung integriert das ursprüngliche Konzept der BSC von Kaplan und Norton als einen Teil des Führungscockpits. Zusätzliche für die Führung relevante Themen wie strategisches Management, Risikomanagement, Innovation, Qualität und Kommunikation werden in diesem Instrument ebenfalls aufgenommen. Bei Führungsausbildungen dient das hier beschriebene Führungscockpit weniger der Theorie als vielmehr der Praxis. In Workshops und Coachings werden die Inhalte des Cockpits erarbeitet (z. B. Vision, Strategien, Maßnahmenpläne) und in täglichen Führungssituationen angewendet und validiert. Dabei ist wichtig, dass Führungspersonen lernen, Daten in Information umzuwandeln (Malik, 2014). Um Daten jedoch in brauchbare Information umzusetzen, sind bestimmte Kompetenzen nötig. Diese Kompetenzen können trainiert werden. Bateson (1972), einer der bedeutendsten Informationstheoretiker, Evolutionsforscher und Kybernetiker, definiert Information als „Unterschied, der einen Unterschied macht“ (*Information is a difference that makes a difference*). In diesem Sinn sollte Information wenn möglich Vergleiche und Differenzen (z. B. Soll-Ist-Vergleiche) ausweisen, die es erlauben, Daten möglichst umfassend zu interpretieren und die „richtigen“ Entscheidungen zu treffen. Ein Führungscockpit sollte folglich nicht nur Daten, son-

dern führungsrelevante Informationen enthalten und eine konsequente Ausrichtung auf die Zielsetzung einer Organisation erlauben.

Das letzte der sieben im Übersichtsmodell in Abbildung 11 (S. 70) beschriebenen Führungsinstrumente ist das **Selbstmanagement**. „Richtiges Management beginnt beim wirksamen Selbstmanagement“ (Malik, 2014, S. 312). Malik gebraucht in diesem Zusammenhang den Begriff „persönliche Arbeitsmethodik“ (S. 312). Ihm zufolge ist die persönliche Arbeitsmethodik das Zentrum der Selbstregulierung und der Selbstorganisation. Sie ist abhängig von den Rahmenbedingungen und der persönlichen Disposition. Nach dem Motto „don't work harder, work smarter“ (S. 322) zählt Malik diejenigen Bereiche auf, bei denen Selbstmanagement besonders wichtig ist. Zu diesen Basisbereichen gehören ihm zufolge Nutzung der Zeit, körperliche und mentale Fitness, das Verarbeiten von Inputs, Umgang mit Kommunikationstechnologien, Erstellen von Schriftstücken, Pendenzen und Termine, Sammeln, Ordnen und Strukturieren, die Routinisierung von Abläufen, Beziehungspflege und der Einsatz des Sekretariats. Hundeloh (2016) betrachtet Selbstmanagement aus der Perspektive des Gesundheitsmanagements. Er versteht unter dem Begriff Selbstmanagement alle Aktivitäten, die zu einer optimalen Annäherung an zwei Ziele führen: die Effizienz im Beruf und die persönliche Lebensqualität. Im Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung wird der Begriff Selbstmanagement ähnlich verwendet und beschreibt den ständigen Balanceakt zwischen effizienter und effektiver Erledigung von Arbeiten und der Wahrung der individuellen Lebensqualität. Dies suggeriert auch der häufig benutzte Begriff „Work-Life-Balance“. Insofern ist Selbstmanagement die Kunst, sich selbst so zu führen, dass der Betreffende zufrieden ist, gesund bleibt und Erfolg hat (Ritter-Mamczek, 2012, S. 1). Um diese Balance zu halten, müssen ständig die eigenen Ansprüche an das Leben und an die Arbeit überprüft, eine kräfte- und nervenschonende Gestaltung des Tagesablaufs sichergestellt, eine zweckrationale Arbeitsorganisation sowie ein durchdachtes Zeitmanagement implementiert werden (Hundeloh, 2016). Gemäß Covey (2014, 1994) liegt ein wichtiges Element des Selbstmanagements von Führungskräften darin, sich vornehmlich auf die wichtigen und nicht dringenden Aufgaben zu konzentrieren.

5.7 Führungskompetenzen

Der innerste Kreis im Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung (vgl. Abbildung 11, S. 70) zeigt die drei Kompetenzbereiche, die speziell für Führungskräfte bedeutsam sind. Dies sind die Leadership-Kompetenzen, die Management-Kompetenzen und die Entrepreneurship-Kompetenzen. An einem anschaulichen Beispiel zeigt Covey (2004, 2014) in seinem Buch „Die sieben Wege zur Effektivität“ mit über 25 Millionen verkauften Exemplaren auf, was der Unterschied zwischen Leadership und Management ist. Der Autor schlägt vor, sich vorzustellen, wie eine Gruppe von Personen sich mit Macheten einen Weg durch einen Dschungel schlägt. Sie sind gemäß Covey die Macher, die Problemlöser, arbeiten sich durch das Unterholz und machen den Weg frei. Die Manager unterstützen diese, indem sie ihre Macheten schärfen, die Verfahrens- und Vorgehensregeln festlegen, technologische Verbesserungen einbringen, Arbeitspläne erstellen und Ausgleichsprogramme entwerfen. Der Leader hingegen ist derjenige, der auf den höchsten Baum klettert, die ganze Situation von oben betrachtet und verifiziert, ob sie nicht nur in die richtige Richtung gehen, sondern zudem auch schaut, ob die Gruppe im richtigen Dschungel ist. Es nütze wenig, so Covey, wenn effizient gearbeitet wird, das Ziel jedoch das falsche sei. Coveys Beispiel

zeigt, was andere Autoren wie z. B. Drucker (1966) oder Warren (1985, S. 21) bereits früher aufgezeigt haben: Manager tun eher die Dinge richtig und Leader tun die richtigen Dinge („Management is doing things right; leadership is doing the right things“) (Covey, 1989, S. 101). Malik (2014) warnt jedoch vor einer Trennung und Wertung von Manager und Leader als Führungstypologien. Eine effiziente und effektive Führungskraft habe immer sowohl Manager-Kompetenzen als auch Leadership-Kompetenzen in sich vereint. Je nach Ausprägung wird sie von der Umwelt eher als Manager oder als Leader empfunden. Im deutschen Sprachraum wird vielfach die Begriffsklärung der Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki und Franz Weinert herangezogen. Kompetenz definiert sich nach Weinert (2001, S.27) als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Demnach ist Kompetenz ein Zusammenspiel von Wissen, Können (Fähigkeiten & Fertigkeiten), Motivation und Volition in verschiedenen Führungssituationen. Nachfolgend werden die drei Kompetenzbereiche Leadership, Management und Entrepreneurship kurz erörtert.

In einer seiner Reden bringt Warren die Grundaufgabe eines Leaders auf den Punkt: „**Leadership** is the capacity to translate vision into reality“ (zitiert in Booher, 1991, S. 34). Demnach besitzen wirksame Leader die Kompetenz, eine gemeinsam getragene und inspirierende Vision zu entwickeln, zu kommunizieren und diese umzusetzen. Zur Umsetzung braucht es Strategien, Maßnahmen und konkrete Projekte, was wiederum Volition sowie Kompetenzen in der Entwicklung von Mitarbeitenden und in der Leitung von Projekten erfordert. Wirksame Leader wissen somit, was das Richtige ist (do the right things) und leben dabei Qualität und Werte vor, statt diese „nur“ zu managen. Guten **Managern** ist bewusst, wie Ziele effizient und gut (do the things right) erreicht werden können. Managementkompetenzen, die eine Führungskraft besitzen sollte, sind vielfältig. Diese reichen von Personalmanagement, Qualitätsmanagement, Projektmanagement, Finanzmanagement bis hin zum Controlling, um nur einige zu nennen. All diese Kompetenzen dienen der Effizienzsteigerung und geben Leitungspersonen Struktur und Sicherheit bei Entscheidungen. Der dritte Kompetenzbereich einer effizienten und effektiven Führungskraft sind die unternehmerischen Kompetenzen (**Entrepreneurship**). Hierzu gehören beispielsweise die stete Bewertung des Umfelds, die Förderung von Kreativität und Innovation, die Fähigkeit, Wandel zu begleiten (Changemanagement), die Evaluation von Risiken oder bei marktorientierten Unternehmen die Gewinnmaximierung.

Der Einfluss der Leitung auf die Werte, Einstellungen und Orientierung der Mitarbeitenden ist nicht zu unterschätzen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich die Persönlichkeiten der Mitarbeitenden eines Unternehmens ähnlicher sind, als es aufgrund einer zufälligen Verteilung zu erwarten wäre (Schneider, Smith & Paul, 2001). Organisationen im Allgemeinen und Führungspersonen im Speziellen wirken auf die Mitarbeitenden dahingehend ein, dass sich diese so verhalten, wie es vonseiten der Organisation erwünscht ist. Diese **organisationale Sozialisation** (Bauer & Erdogan, 2011; Bergmann, 2010) kann beispielsweise durch sozialisationsfördernde Aspekte wie gemeinsam erarbeitete Vision, Werthaltung, Strategien und Zielsetzungen oder von persönlichen Eigenschaften, Motiven sowie motiviertem Handeln der Führungspersonen beein-

flusst werden. Somit leisten Leitungspersonen durch ihr Führungsverhalten einen nennenswerten Beitrag zur Sozialisation der Mitarbeitenden bei und wirken damit auch auf den Grad der Bindung (*Commitment*), die Fluktuation und auf die Produktivität der Mitarbeitenden ein (Moser & Schmook, 2006; Nerdinger et al., 2014).

Zusammenfassend kann in Bezug auf das Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung festgehalten werden, dass dieses zwar lediglich ein vereinfachtes Orientierungsmodell für die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften darstellt, die Wirksamkeit der darin berücksichtigten Elemente jedoch auf Basis vorliegender Forschungsliteratur weitgehend bestätigt werden kann. Das Modell verdeutlicht einerseits die Komplexität von Führung, andererseits legt es dar, an welchen Stellen Führungskräfte trainings und Forschungsarbeiten am effizientesten ansetzen können. Vorliegende Studie versucht diese Erkenntnisse bei der inhaltlichen Gestaltung von Workshops und Coachings bestmöglichst zu berücksichtigen.

6 Fragestellungen

Wie im Rahmen des theoretischen Hintergrunds in Kapitel 4 dargestellt, handelt es sich beim Schulleitungshandeln um ein komplexes mehrdimensionales Konstrukt (Bonsen, 2002; Hallinger & Heck, 1998; Warwas, 2009, 2012c, 2014). Angesichts der Erkenntnis, dass Schulleitende indirekt einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg von Lernenden haben (vgl. dazu Kapitel 4.1, S. 32), liegt das übergreifende Ziel des nachfolgend beschriebenen Quasi-Experiments darin, eine datengestützte Analyse zur Wirksamkeit von Workshops mit kombinierten Coachings auf das Schulleitungshandeln von Schulleitenden an beruflichen Schulen in der Schweiz durchzuführen. Hierbei soll u. a. auch ein Perspektivenvergleich zwischen Schulleitung und Lehrerschaft realisiert werden. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, Führungsmechanismen in Schulen besser zu verstehen und Bildungsanbietern konkrete Hinweise hinsichtlich einer effektiven und effizienten Gestaltung von Führungskräfte Trainings zu geben.

Die übergeordnete Fragestellung vorliegender Untersuchung lautet daher:

Welchen Effekt haben Führungskräfteworkshops mit kombinierten Coachings auf das Leitungshandeln der Schulleitenden?

Hieraus können folgende forschungsleitende Fragen hergeleitet werden:

1. Wie ist das Schulleitungshandeln an Schweizer beruflichen Schulen ausgeprägt und welche Unterschiede zeigen sich dabei im Perspektivenvergleich zwischen den Schulleitenden und den Lehrpersonen?
2. Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen Schulleitungshandeln und Führungsverhalten sowie zwischen Leitungshandeln und Arbeitsbelastung, professionellem Verhalten und beruflicher Zufriedenheit der Lehrpersonen?
3. Wie wird das Treatment von den Probanden im Hinblick auf Nützlichkeit, Neuartigkeit, Verständnis, Aufbau und Zufriedenheit eingeschätzt?
4. Kann ein Treatment bestehend aus Führungskräfteworkshops und Coachings eine Veränderung im Schulleitungshandeln erwirken und wie entwickelt sich dieses mittelfristig?

7 Aufbau und Methodik

Grundlage der durchgeführten quantitativen Analysen stellt das vom schweizerischen Staatssekretariat für Bildung Forschung und Innovation (SBFI) geförderte Forschungsvorhaben „Leadership in der Berufsbildung“ dar⁶. In Zusammenarbeit mit Akteuren der Schweizer Berufsbildung (SBFI, SBBK, Table Ronde, BCH) und dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (Prof. Dr. Stephan Schumann) der Universität Konstanz hat die Hochschule für Wirtschaft und Tourismus Wallis eine Interventionsstudie durchgeführt. Das zugrunde liegende Forschungsdesign basierte auf einem Zweigruppenplan, bestehend aus einer Experimental- und einer Kontrollgruppe. Die Experimentalgruppe durchlief eine Serie von Führungskräfteworkshops mit kombinierten Coachings, die zu insgesamt drei Messzeitpunkten von einer Pre-, Post- und Follow-up Befragung flankiert wurden. Als Erhebungsinstrumente kamen eine Kombination aus Online- und Paper-Pencil-Befragungen zum Einsatz. Zur Gewährleistung einer mehrperspektivischen Betrachtung wurden zusätzlich zu den Schulleitenden jeweils auch die Lehrpersonen derselben Schulen zu relevanten Führungskompetenzen und weiteren Kontextmerkmalen der Schulleitung befragt. Die einzelnen Workshops mit den Führungskräften wurden mittels Paper-Pencil-Befragungen evaluiert. Die Projektlaufzeit erstreckte sich über einen Zeitraum von Mai 2014 bis Dezember 2016 (vgl. Abbildung 18).

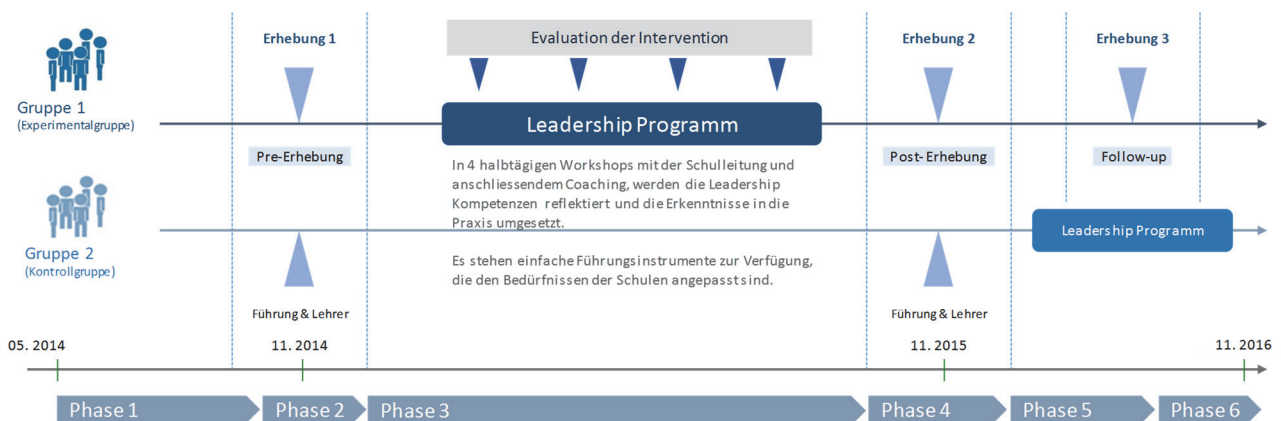


Abbildung 18: Projektverlauf „Leadership in der Berufsbildung“ (Imboden, 2016b)

7.1 Aufbau des Leadership-Programms

Als theoretische Grundlage der Intervention (Workshops und Coachings) dienten einerseits Befunde aus der Wirksamkeitsforschung der Aus- und Weiterbildung von Führungskräften (vgl. Kapitel 4.2, S. 52) und andererseits das Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung (vgl. Kapitel 5, S. 69). Es gilt als unbestritten, dass erstens effektives transformationales und instruktional Leadership die Lernleistungen der Lernenden indirekt beeinflussen können (vgl. Kapitel 4.1, S. 32), zweitens „traditionelle“ Aus- und Weiterbildungen für Führungskräfte oftmals ineffizient sind (Hess & Kelly, 2007; A. Levine, 2005; The Wallace Foundation, 2016) und drittens wirksame Führungskräfte trainings gleichzeitig verschiedene Ebenen, d. h. die Wissens- und

⁶ Siehe Projektwebsite: www.2Leadership.ch

Verstehensebene, die Handlungs- und Praxisebene sowie die Ebene der Reflektionsfähigkeit ansprechen sollten (Bolam, 1999) (vgl. Kapitel 4.2, S. 52). Vor diesem Hintergrund baut das für vorliegende Studie entwickelte Leadership-Programm auf zwei Teilen auf: den Workshops, die die erste und zweite Ebene betreffen, und den Coachings, die die dritte und vierte Ebene abdecken. Das Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung (vgl. Abbildung 11, S. 70) diente hierbei als Orientierung, um Methodik und Ziele der einzelnen Programmteile der Intervention besser in den Gesamtkontext einordnen und inhaltlich voneinander abgrenzen zu können. Dem erarbeiteten Modell folgend wird wirksames Führungsverhalten von fünf zum Teil interagierenden Grundelementen beeinflusst: den externen und internen Einflussfaktoren, den persönlichen Eigenschaften, den Motiven und dem motivierten Handeln, den Führungsinstrumenten und den Führungskompetenzen (vgl. auch das Wirkungsmodell in Abbildung 12, S. 71).

Insgesamt 41 Schulen (Experimentalgruppe: 28; Kontrollgruppe: 13) haben mit dem Treatment begonnen, drei Schulen brachen im Verlauf des Projekts ab und zwei Schulen nahmen lediglich an den Workshops teil. Die Schulleitenden der teilnehmenden Schulen konnten sich für die Workshops, die sowohl in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz stattfanden, einschreiben. In der Folge wurden Gruppen von jeweils 15 bis 30 Personen gebildet, wobei die Leitungsteams der einzelnen Schulen in der Regel in global derselben Workshopgruppe angehörten. An den begleitenden Coachings nahmen in der Regel die Direktionsmitglieder (d. h. Rektor, Prorektor, Abteilungsverantwortliche oder Leiter der Administration) teil, die je nach Größe der Schule eine Personenstärke zwischen zwei und zehn Personen bildeten. Jede Schule durchlief vier halbtägige Workshops und mindestens vier halbtägige Coachings, die jeweils zwischen den Workshopseinheiten organisiert wurden. Somit wurden in der hier beschriebenen Studie insgesamt 185 Halbtage Trainings organisiert, davon 32 Halbtage Workshops und 153 Halbtage Coachings vor Ort an den einzelnen Schulen.

7.1.1 Zugrundeliegender Führungsprozess

Zur Orientierung für die Coaches und die an der Intervention teilnehmenden Mitglieder der Schulleitung diente das in Anhang 2 (S. 219) befindliche funktionsübergreifende Flussdiagramm, das den Führungsprozess schematisch und vereinfacht darstellt (Imboden, 2017a). Dieses beinhaltet im Kern die vier klassischen Leadership-Aufgaben, die für den erfolgreichen Führungsprozess als zentral erachtet werden: Strategieklausur, Management Review, Direktionssitzung sowie Beurteilungs- und Motivationsgespräche.

Strategieklausuren werden im Normalfall ein- bis zweimal im Jahr mit dem Ziel durchgeführt, die Vision und die Strategien der Organisation zu überprüfen und im Bedarfsfall anzupassen. Zugleich werden die Halbjahres- oder Jahresziele definiert und das Führungscockpit wird entsprechend aktualisiert. Meistens werden diese Retraiten in zwei Phasen durchgeführt. In der ersten, eher rückblickenden Phase wird ein Strategiecheck (vgl. Kapitel 7.1.3, S. 107) durchlaufen. Hierbei geht es insbesondere darum, das Umfeld, die Stärken und Schwächen, Gefahren und Chancen, die Zielerreichung sowie Führungsindikatoren und Statistiken zu analysieren und zu diskutieren. In der zweiten Phase werden zukünftige Optionen eruiert und falls nötig Vision, Strategien, Maßnahmen und die strategischen Projekte angepasst. Schließlich werden neue Ziele für die folgende Periode abgeleitet.

Das **Management Review** kann optional mit den Strategieklausuren zusammengefasst werden. Hauptthema des Reviews ist die Qualität. Ähnlich wie bei der Strategieklausur werden zuerst die vergangenheitsorientierten Resultate und Statistiken besprochen, um anschließend die zukünftigen Ziele im Zusammenhang mit Qualität und Innovation zu formulieren und in das Führungscockpit zu integrieren. Management Reviews sind insofern wichtig, als das Führungsteam sich die nötige Zeit nimmt, Qualität nicht nur zu administrieren, sondern Qualität zu „leben“, d. h., Qualität als immanenten Bestandteil in die Unternehmenskultur zu verankern.

Direktionssitzungen werden regelmäßig wöchentlich oder halbmonatlich durchgeführt. Neben der Behandlung von operativen Geschäften wird bei diesen Sitzungen auch Zeit für strategische Überlegungen eingeplant. Das Führungscockpit ist dabei zentrales Element für diese Diskussionen. Insbesondere werden an diesen Teamsitzungen Fortschritte der strategischen Projekte besprochen und bei Bedarf Korrekturmaßnahmen eingeleitet. Auch werden neue Aufträge beurteilt und falls erforderlich weitere strategische Projekte initiiert. Regelmäßige Führungsteamsitzungen sind auch für die Kommunikation und für den Austausch von Informationen von Bedeutung, vorausgesetzt, diese Treffen werden professionell geführt, denn Sitzungen wirksam zu leiten, ist wie bereits erwähnt ein wichtiges Führungsinstrument einer Leitungsperson (vgl. Kapitel 5.6, S. 95).

Die vierte Führungsaufgabe besteht darin, regelmäßige **Beurteilungs- und Motivationsgespräche** mit den Mitarbeitenden durchzuführen. Hierbei geht es nicht um die ohnehin stattfindenden formellen oder informellen Begegnungen in Sitzungen, Besprechungen oder anderen Anlässen, sondern um geplante und minutiös vorbereitete Mitarbeitergespräche. Nach Leithwood et al. (2004) zählen zu wünschenswerten Leadership-Praktiken, die die Lehrerschaft direkt und die Leistungen der Lernenden indirekt beeinflussen, klare und motivierende Anweisungen, eine hohe Erwartungshaltung, die Überwachung der Zielerreichung sowie die Stimulation und Weiterentwicklung der Mitarbeitenden. Mitarbeitergespräche verfolgen genau diese Ziele. Im ersten Teil des Gesprächs wird gegenseitiges Feedback gegeben und die Leistungen der vergangenen Periode werden beurteilt. Im zweiten Teil werden neue, auf der Vision, den Strategien und den Maßnahmenplänen basierende motivierende Leistungsziele vereinbart und im dritten Teil des Gesprächs werden persönliche Entwicklungsmöglichkeiten besprochen. Wie in Kapitel 5.6 (S. 95) aufgezeigt, gehören Mitarbeitergespräche zu den relevantesten Führungsinstrumenten (Breisig, 1998; Buhren & Rolff, 2016; Dubs, 2016; Kempfert, 2016).

7.1.2 Die Workshops

Ziel der durchgeführten Workshops war es einerseits, den Teilnehmern theoretische Inputs zum Thema „Führung“ zu geben (Wissensebene). Andererseits sollten diese einen Austausch zwischen den Leitungspersonen der einzelnen Schulen anregen (Verstehensebene). Die teilnehmenden Führungskräfte nahmen planmäßig an vier halbtägigen Workshops teil, die in vier Themenbereiche aufgeteilt wurden (vgl. Abbildung 19).



Abbildung 19: Übersicht der Workshops (Auszug aus dem Projektflyer, 2017, vgl. Projektwebseite www.2Leadership.ch)

Zwischen den einzelnen Workshops fanden jeweils halbtägige Führungscoachings vor Ort in der jeweiligen Schule mit dem Ziel statt, deren Schulleitung mit der Umsetzung von ausgewählten und zuvor in den Workshops behandelten Maßnahmen zu begleiten. Zu Beginn der einzelnen Workshops wurden jeweils aggregierte wissenschaftliche Befunde zum behandelten Thema vorgestellt und diskutiert. Auf diese Weise sollten einerseits vorhandene Optimierungspotenziale aufgezeigt werden, andererseits sollte hierdurch die Diskussion innerhalb der einzelnen Führungsteams angeregt werden. Jeder Workshop wurde am Ende von den Teilnehmern hinsichtlich seines didaktischen Aufbaus und Inhalts evaluiert.

Im **ersten Workshop** wurden die verschiedenen Facetten der Führung einer Schule diskutiert und es wurde der Frage nachgegangen, was eine effiziente Führungskraft ausmacht. Neben theoretischen Inputs, die Themen wie beispielsweise „Was macht eine gute Schulleitungskraft aus?“,

„Entwickeln einer gemeinsamen Vision als Basis für die strategische Ausrichtung und für die Zielformulierung“ oder „Vom Transaktional Leader zum Transformational Leader“ aufgegriffen, wurden im Verlauf des Workshops führungsrelevante Aspekte in Kleingruppen ausgetauscht und anschließend im Plenum diskutiert. Vorrangiges Ziel der Veranstaltung war, sich über die beiden ersten Dimensionen des Übersichtsmodells der richtigen und guten Führung (vgl. Abbildung 11, S. 70) auszutauschen und sich zudem bewusst zu werden, welche externen und internen Rahmenbedingungen sowie persönliche Eigenschaften und Motive das eigene Führungsverhalten beeinflussen. Im ersten Workshop ging es somit primär um die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Führungskraft und um das bessere Verständnis des eigenen Führungshandelns. Wie Bass (1990) vorschlägt, sollte in einer persönlichen Standortbestimmung ein 360-Grad-Feedback mit einer Selbst- und Fremdeinschätzung des eigenen Führungsverhaltens nicht fehlen. In vorliegender Interventionsstudie wurde aus Zeitgründen jedoch lediglich eine Selbsteinschätzung anhand des Management Development Questionnaires (MDQn) (Cameron, 2006) durchgeführt. Die Fremdeinschätzung wurde indirekt auf Schulebene in der begleitenden Onlinebefragung durch einzelne Skalen des Multifactor Leadership Questionnaire (Bass & Avolio, 1995b) realisiert. Der MDQn-Fragebogen mit 168 Items wurde am Ende des ersten Workshops von den Teilnehmenden ausgefüllt. Er erhebt fünf Dimensionen von Führungshandeln: Umgang mit Veränderungen (*Managing Change*), Planung und Organisation (*Planning & Organising*), Sozialkompetenz (*Interpersonal Skills*), Ergebnisorientierung (*Results Orientation*) und Leadership. Die Reliabilität des englischen MDQn liegt nach Angaben der Autoren zwischen Cronbachs Alpha .60 und .78 mit einem Median von .70. Die Konstruktvalidität liegt zwischen -.07 und .69 mit einer medianen Korrelation von .40 (Cameron, 2006). Der MDQn erlaubt, die persönlichen Resultate der Teilnehmer mit anderen Führungskräften ($N=6\,118$) zu vergleichen. Ein Auswertungsbogen hilft den Leitungspersonen, ihre Führungskompetenzen zu reflektieren und persönliche Maßnahmen einzuleiten. Die meisten an der hier beschriebenen Interventionsstudie teilnehmenden Führungskräfte ($N=172$) haben den Fragebogen ausgefüllt und anschließend eine persönliche Auswertung erhalten.

Der **zweite halbtägige Workshop** mit den Führungskräften hatte zum Ziel, zwei der im Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung aufgeführte Führungsinstrumente, das Führungscockpit und die Projektleitung, näher zu thematisieren. Zudem wurden Aspekte zur Messung und Überwachung von Leistungszielen der Lehrpersonen behandelt. Auch hier wechselten sich theoretische Inputs wie z. B. „Erstellen eines Führungscockpits“, „Messen und überwachen der Leistungsziele der Lehrpersonen und Lernenden“ oder „Eine Balanced Scorecard als Controlling Instrument in der Schule implementieren“ mit Arbeiten und Reflexionen in Kleingruppen ab.

Die Themen des **dritten Workshops** waren Volition und Umsetzung. Hierbei ging es insbesondere darum, den Führungskräften auf der Wissens- und Verstehensebene aufzuzeigen, wie Fähigkeiten entwickelt werden, die es einer Führungskraft erlauben, Resistenzen abzubauen und Motive, Ziele oder Wünsche in Handlungen umzusetzen. In diesem Zusammenhang wurde ein weiteres Führungsinstrument – das Mitarbeitergespräch – als eines der wichtigsten Führungsinstrumente (Breisig, 1998; Buhren & Rolff, 2016; Dubs, 2016; Kempfert, 2016) behandelt. Inhaltlich wurden zudem weitere Themen wie „Mitarbeitende motivieren und weiterentwickeln“, „Change Management“ oder „Human Resources Management“ besprochen und in Kleingruppen diskutiert. Im Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung entsprechen diese Inhalte den Ebenen der

persönlichen Eigenschaften, der Motive und des motivierten Handelns sowie den Leadership-Kompetenzen.

Im **vierten** und letzten **Workshop** wurde in erster Linie der Unterschied zwischen „Qualität managen“ und „Qualität leben“ aufgezeigt und diskutiert. Diese Themen sprechen analog zum Übersichtsmodell namentlich die Leadership- und Managementkompetenzen an. Ziel des letzten Workshops war, führungsrelevante Faktoren zu erkennen, die die Qualität des Unterrichts beeinflussen können, eine Verbesserung der internen und externen Kommunikation zu ermöglichen und zu einer Verbesserung der Schulkultur und des Schulklimas beizutragen. Darüber hinaus wurden auch ausgewählte Aspekte des Selbstmanagements angesprochen. Aus didaktisch-methodischer Sicht war auch dieser Workshop so aufgebaut, dass sich theoretische Inputs mit Gruppenarbeiten und Diskussionen im Plenum abwechselten.

7.1.3 Die Führungcoachings

Nach Day et al. (2014) findet der Erwerb von Expertise in der sogenannten „weißen Zone“ (*White Zone*) zwischen den einzelnen Ausbildungsveranstaltungen statt. Primär geht es darum, zu verstehen, was im Führungsalltag abläuft und wie dies zur Weiterentwicklung von bestimmten Führungskompetenzen beiträgt. Hauptziel der Führungcoachings war demnach, einen Transfer der im Rahmen der einzelnen Workshops diskutierten Inhalte in die Praxis zu ermöglichen. Angesichts der hohen Komplexität, die Führungshandeln mit sich bringt, und der limitierten zur Verfügung stehenden Ressourcen, konnten hierbei jedoch nicht alle der im Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung berücksichtigten Dimensionen thematisch abgedeckt werden. Die Coachings konzentrierten sich daher primär auf die Dimension der Leadership-Kompetenzen. Diese werden hier im Sinne von Drucker (1967) als „doing the right things“ definiert. Somit war das Hauptziel der Coachings, Leitungspersonen zu befähigen, eine gemeinsam getragene und inspirierende Vision zu entwickeln, diese zu kommunizieren und schließlich umzusetzen. Zur Umsetzung braucht es Strategien, Maßnahmen und konkrete Projekte, was wiederum Volition sowie Kompetenzen in der Entwicklung von Mitarbeitenden und in der Leitung von Projekten erfordert.

Angesichts der großen Menge an Coachingeinheiten (vier Halbtage pro Schule; 42 Schulen) wurden die teilnehmenden Schulen von vier Coaches begleitet und betreut. Um eine Verzerrung infolge unterschiedlicher Coaches (*Performance Bias*, Jüni, Altman & Egger, 1995) möglichst gering zu halten, wurden die einzelnen Coaches zuvor methodisch-didaktisch geschult und es wurde ein gemeinsamer Coachingprozess festgelegt, der vier aufeinander folgende Phasen beinhaltet: Vorabklärung, Strategy-Check, Strategieformulierung und die Erstellung eines Führungscockpits (vgl. Anhang 3, S. 220).

Bei der **Vorabklärung** ging es darum, zu eruieren, wie die Schulen hinsichtlich ihrer Leadership-Kompetenzen aufgestellt sind. Im Besonderen wurde abgeklärt, ob bereits eine Vision, davon abgeleitete Strategien und Maßnahmen sowie ein effizientes Projektmanagement zur Umsetzung dieser Strategien existieren und inwiefern diese im Rahmen der täglichen Führungspraxis eingesetzt werden.

Anschließend wurde in der zweiten Phase ein **Strategiecheck** durchgeführt, der alle Tätigkeiten im Rahmen der Strategieplanung und -entwicklung zusammenfasst und dessen oberstes Ziel es

war, nicht nur effiziente, sondern auch effektive Strategien zu entwickeln. Dies bedeutet, dass die Coaches zusammen mit den Führungskräften die Qualität und Dauerhaftigkeit gegenwärtiger Erfolgspositionen hinterfragten sowie neue Voraussetzungen für zukünftige Erfolge schafften (Kappler, 2007). Der Strategiecheck ist typischerweise in vier Phasen unterteilt: Analysephase (Reflektionsphase), Phase der Zukunftsszenarien (Projektionsphase), Strategieerarbeitungsphase (Strategiephase) sowie Umsetzungsphase (vgl. Abbildung 20). Zu bemerken ist, dass diese Phasen nicht unbedingt linear ablaufen müssen.

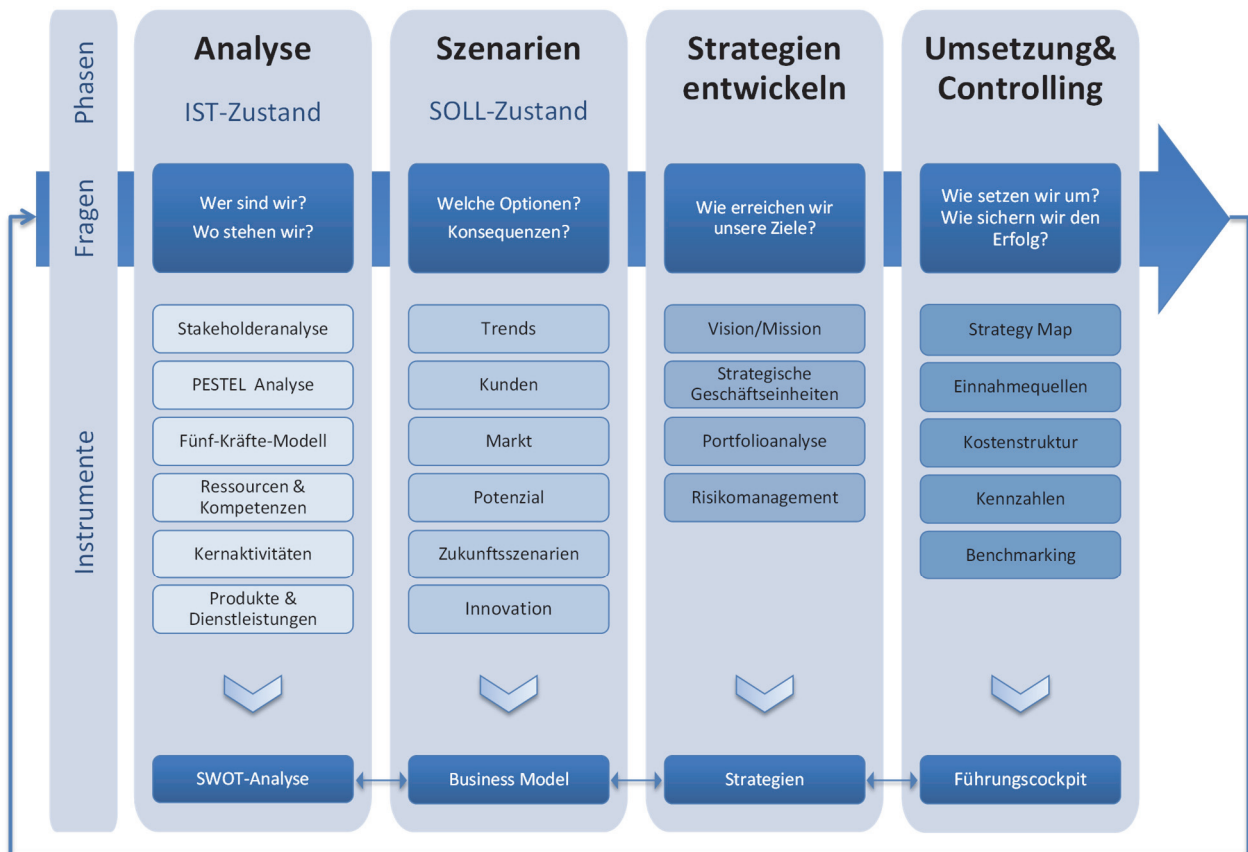


Abbildung 20: Ausschnitt aus dem iManagement Tool „Strategisches Management“ (Imboden, 2017b)

In der ersten Phase, der Reflektionsphase, stand eine umfassende Analyse der Ist-Situation der jeweiligen Schule im Vordergrund. Hierbei ging es insbesondere um die Fragen, „wer wir sind“ und „wo wir stehen“. Ein wichtiger Bestandteil dieser Phase war die Umfeldanalyse, die die Entwicklung des Umfeldes der Schule und deren Kunden antizipieren sollte (Kappler, 2007). In der vorliegenden Untersuchung wurden hierfür, je nach Bedürfnissen der Schule, unterschiedliche Instrumente (Imboden, 2017b) eingesetzt. Beispielsweise ermöglichte eine Stakeholderanalyse, sich über den Einfluss und das Interesse von ausgewählten Anspruchsgruppen zu verständigen, die PESTEL-Analyse zeigte in den Bereichen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Technologie und Ökologie relevante Einflussfaktoren und Trends auf und das Fünf-Kräfte-Modell von Porter (Porter, 1980, 2008) konnte Aufschluss über die Konkurrenzsituation in der Aus- und Weiterbildung oder hinsichtlich (konkurrierender) privater Bildungsanbieter geben. Die Resultate der Umfeldanalyse mündeten in einer möglichst objektiven und differenziert ausgearbeiteten SWOT-Analyse (Stärken, Schwächen, Chancen, Gefahren), die als Grundlage für weitere Reflektionen diente.

Den Sollzustand zu eruieren, stellte ein explizites Ziel der zweiten Phase dar. Auf Basis des Business Model Canvas von Osterwalder und Pigneur (Osterwalder, Pigneur & Smith, 2010) wurden hierbei konkrete Zukunftsszenarien entwickelt und denkbare Optionen sowie deren Konsequenzen ausgelotet. Auch hier standen verschiedene Instrumente zur Verfügung, beispielsweise die Trendanalyse, die Potenzialanalyse, die Marktanalyse oder die Entwicklung von Zukunftsszenarien (Best, Base und Worst Case).

Die dritte Phase, die Strategiephase, diente der **Strategieformulierung** und war der Frage gewidmet, wie zukünftige Optionen und erstrebenswerte Ziele erreicht werden können. In einem ersten Schritt wurde hierfür in einem kreativ-partizipativen Prozess eine Vision (Leitbild) entwickelt, in der in wenigen Sätzen festgehalten wurde, wie die Schule in zehn bis 15 Jahren im Idealfall aussehen sollte. Eine Vision umschreibt somit die Zukunft der Schule und macht diese bildhaft fassbar. Visionen sollten für die Mitarbeitenden inspirierend sein und sie motivieren, auch zunächst unerreichbar erscheinende Ziele zu erreichen. Eine erfolgreiche Vision zeichnet sich, wie bereits erläutert wurde, durch eine emotionale, positive Tonalität aus, die bildhaft ist und bei den Mitarbeitenden Begeisterung auslöst (Podsakoff et al., 1990). Auf diese Weise kann die Vision den Mitarbeitenden als Wegweiser (Leuchtturm) dienen, sie gibt dem Führungsteam Sicherheit bei Entscheidungen, richtet die Schule auf ein langfristiges Ziel aus, hilft in Krisensituationen, sich zu positionieren, und ist ein verbindlicher Spiegel der Schulkultur. Die Strategieformulierung ist ein langfristiger Prozess, der für gewöhnlich mit einer gemeinsam getragenen Vision und dem Willen, diese zu verwirklichen, initiiert wird (Dubs, 2016). Schließlich bildete die Vision zusammen mit der SWOT-Analyse, dem Business Model Canvas und der Risikoanalyse die Basis für die Strategieformulierung. Strategien zeigen in diesem Zusammenhang auf, wie die Vision erreicht werden kann. Sie sind somit die erste Stufe der Operationalisierung der Vision. Strategien sind mittelfristige Ziele mit einem Zeithorizont von zwei bis fünf Jahren im Unterschied zur Vision, die eher langfristige Ziele definiert.

In der vierten und letzten Phase des Strategiechecks wurden die Vision und die Strategien auf Plausibilität und Konsistenz hin überprüft. Dies kann beispielsweise anhand der *Strategy Map* (Kaplan & Norton, 1992), der Analyse der zur Verfügung stehenden Ressourcen, anhand von Kennzahlen oder mithilfe eines Benchmarks durchgeführt werden. Die auf diese Weise zusammengetragenen Daten flossen anschließend in ein Führungscockpit ein. Das **Führungscockpit** vereint hierbei strategische Daten und Informationen wie beispielsweise eine Balanced Scorecard, Innovations- und Qualitätsziele, Kommunikation, Risiken oder strategische Ziele und Projekte auf übersichtliche Art und Weise in einem für die Führung zentralen Instrument. Letzteres, die Ausgestaltung von strategischen Zielen und Projekten, ist eine weitere Operationalisierungsform der Vision und Strategien. Sie hat zum Ziel, Maßnahmen und Projekte von den Strategien und schlussendlich auch indirekt von der zuvor entwickelten Vision abzuleiten und „führbar“ zu machen. Mit Führungscockpit sind in der vorliegenden Untersuchung daher Bestrebungen gemeint, die führungsrelevante Informationen sowie strategische Daten und Kennzahlen so aufarbeiten, dass diese für eine effektive Entscheidungsfindung möglichst zeitnah und übersichtlich bereitstehen. Schlüsselement des Führungscockpits ist eine Tabelle, in der die Vision, die Strategien, die Maßnahmen, die strategischen Projekte sowie die dazugehörigen Indikatoren übersichtlich dargestellt sind (vgl. Beispielauszug Anhang 4, S. 221) und die als Controllinginstrument zur

Überwachung des Umsetzungsfortschritts dient. Damit die Erreichung der strategischen Ziele und Projekte überwacht werden kann, werden aussagekräftige Indikatoren benötigt. Im vorliegenden Führungscockpit wurde hierfür, wie dies bei ähnlichen Anwendungen üblich ist, ein Ampelsystem implementiert, das den Fortschritt der Umsetzung jeweils mit den Farben rot, gelb und grün darstellt. Ziel der Coachingeinheit war, diese Tabelle zusammen mit der Schulleitung zu vervollständigen und gleichzeitig die Konsistenz zwischen Vision und strategischen Projekten sicherzustellen. Konkret bedeutete dies, dass jedes Projekt und jede Einzelmaßnahme einer zuvor definierten Strategie zugeordnet wurde.

Die vierte und letzte Dimension der Coachings deckte das **Projektmanagement** und das **strategische Projektcontrolling** ab. Diese bildeten die anspruchsvollste Operationalisierungsstufe und stellen damit ein weiteres Führungsinstrument innerhalb des Übersichtsmodells der richtigen und guten Führung dar. Hierbei ging es darum, Projekte zu planen, Ressourcen zu verteilen und den Fortschritt zu überwachen. Nicht nur Dubs (2016), sondern z. B. auch König und Luchte (2016) verweisen auf die Bedeutung von professionellem Projektmanagement für die Schulentwicklung, zumal Schulentwicklungsprozesse äußerst komplex sind. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, wenn „viele Projektarbeiten misslingen, weil die leitende Person ihre Führungsaufgabe nicht zielstrebig wahrnimmt“ (Dubs, 2016, S. 150). Erfolgreiche Projekte kennzeichnen sich vor allem durch eine strukturierte Vorgehensweise mit einem verständlichen Projektauftrag, einer rigorosen Planung, einer regelmäßigen Fortschrittsevaluation sowie einer professionellen Menschenführung (Drees, Lang & Schöps, 2014; König & Luchte, 2016; Meyer & Reher, 2016). Zur Unterstützung der Schulleitung wurde daher im Rahmen der einzelnen Coachingeinheiten das Projektmanagement als drittes Führungsinstrument eingeführt, das über die Projektstandkontrolle mit dem Führungscockpit verbunden ist und es der Schulleitung somit erlaubte, über das Ampelsystem die termingerechte Umsetzung der einzelnen strategischen Projekte zu überwachen.

7.2 Erhebungsinstrumente

Im Rahmen dieser Untersuchung kamen insgesamt vier Erhebungsinstrumente in Form von Fragebögen zum Einsatz (vgl. Abbildung 21):

1. Onlinefragebogen für die Pre-, Post- und Follow-up-Hauptbefragung
2. Paper-Pencil-Fragebogen zur Bewertung der Intervention unmittelbar im Anschluss an die drei ersten Workshops
3. Paper-Pencil-Fragebogen zur Bewertung der Intervention und der Coachings unmittelbar nach Abschluss des vierten Workshops
4. Fragebogen an die Coaches nach Beendigung der Coachingeinheiten



Abbildung 21: Übersicht der vier Erhebungsinstrumente im Zeitverlauf (eigene Darstellung)

Die Hauptbefragung, die aus Pre-, Post- und Follow-up Befragung bestand, wurde den Teilnehmern jeweils als Onlinefragebogen zugänglich gemacht. Experimental- und Kontrollgruppe erhielten hierbei für jeden Befragungszeitpunkt einen identischen Fragebogen. Zwischen den Erhebungszeitpunkten wurden im Wesentlichen die identischen Fragen an die Probanden gerichtet, sodass auf diese Weise mögliche Veränderungen im Längsschnitt abgebildet werden können. Lediglich einige wenige Merkmale wie beispielsweise die Frage nach der formalen Schulleiterausbildung und den beschulten Unterrichtsstufen und -klassen wurden für den Messzeitpunkt zwei und drei nicht erneut erhoben. Im Messzeitpunkt drei wurde im Fragebogen für Schulleitende eine Skala zum Instructional Leader hinzugefügt. Nachfolgende Übersicht (Tabelle 10 und Skalendhandbuch Anhang 10, S. 249) zeigt die im Rahmen der Onlinebefragung erhobenen Dimensionen, Skalen und Reliabilitätskoeffizienten.

Tabelle 10: Übersicht der Erhebungsdimensionen, Skalen und Reliabilitätskoeffizienten (Messzeitpunkt 1)

Dimension	Skalen	Schulleitende	Lehrpersonen	Quelle
Arbeitsbelastung		6 Items $\alpha = .84$	6 Items $\alpha = .83$	(Daumenlang & Müskens, 2004)
Schulleitungshandeln	Ergebnisse sichern und bewerten	4 Items $\alpha = .66$	4 Items $\alpha = .81$	(Diel & Steffens, 2010)
	Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	5 Items $\alpha = .70$	5 Items $\alpha = .88$	
	Innovative Grundhaltung	5 Items $\alpha = .67$	5 Items $\alpha = .86$	
	Innovative Prozesse anstoßen und gestalten	7 Items $\alpha = .77$	7 Items $\alpha = .93$	
	Konstruktive Arbeitsatmosphäre	8 Items $\alpha = .80$	8 Items $\alpha = .94$	
	Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	5 Items $\alpha = .68$	5 Items $\alpha = .85$	
	Verbindliches Schulleitungshandeln	5 Items $\alpha = .69$	5 Items $\alpha = .90$	
	Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	6 Items $\alpha = .89$	6 Items $\alpha = .95$	
Führungsverhalten: Transformational Transactional Laissez-faire Passiv	Gesamtskala Passive Leadership	8 Items $\alpha = .69$	-	(Bass & Avolio, 1995a, 1995b)
	Laissez-faire	4 Items $\alpha = .60$	-	
	Management by Exception passive	4 Items $\alpha = .64$	-	
	Gesamtskala Transactional Leadership	8 Items	-	

Dimension	Skalen	Schul- leitende	Lehr- personen	Quelle
		$\alpha = .67$		
	Management by Exception active	4 Items $\alpha = .67$	-	
	Contingent Reward	4 Items $\alpha = .51$	-	
	Gesamtskala transformational Leadership	20 Items $\alpha = .83$	-	
	Individualized Consideration	4 Items $\alpha = .65$	-	
	Idealized Influence Attributs	4 Items $\alpha = .35$	-	
	Idealized Influence Behavior	4 Items $\alpha = .71$	-	
	Inspirational Motivation	4 Items $\alpha = .72$	-	
	Intellectual Stimulation	4 Items $\alpha = .53$	-	
Führungsverhalten: Instructional (nur Messzeitpunkt 3)	Management goals	6 Items $\alpha = .83$	-	(Demmer & Saldern, 2010; Philip Hallinger & Wang, 2015; OECD, 2014b)
	Instructional Management	4 Items $\alpha = 0.77$	-	
	Direct Supervision	4 Items $\alpha = 0.79$	-	
Berufliches Selbst- verständnis der Schule	Administration	2 Items $\alpha = .69$	-	(Warwas, 2012a)
	Distributive Führung	4 Items $\alpha = .60$	-	
	Förderung des Schulklimas	5 Items $\alpha = .63$	-	
	Leadership	5 Items $\alpha = .57$	-	
	Primus inter Pares	5 Items $\alpha = .60$	-	
	Unterrichtsentwicklung	2 Items $\alpha = .68$	-	
Kollegiale Führung durch den Schullei- ter		-	7 Items $\alpha = .92$	(Windlinger et al., 2014 in Anlehnung an Hoy et al., 2002)
Professionelles Ver- halten		-	7 Items $\alpha = .90$	(Windlinger et al., 2014 in Anlehnung an Hoy et al., 2002)
Institutionelle An- greifbarkeit		-	5 Items $\alpha = .77$	(Windlinger et al., 2014 in Anlehnung an Hoy et al., 2002)
Leistungsdruck		-	8 Items $\alpha = .64$	(Windlinger et al., 2014 in Anlehnung an Hoy et al., 2002)
Berufliche Arbeits- zufriedenheit	Berufliche Zufriedenheit	-	5 Items $\alpha = .66$	(Warwas, 2012a)
	Gesamtskala Berufliche Zufriedenheit	5 Items $\alpha = .66$	-	
	Fixierte Unzufriedenheit	2 Items $\alpha = .71$	-	
	Resignative Zufriedenheit	Einzelitem	-	

Dimension	Skalen	Schul- leitende	Lehr- personen	Quelle
	Stabilisierte Zufriedenheit	2 Items $\alpha = .49$	-	
Zielvereinbarung		10 Items $\alpha = .85$	8 Items $\alpha = .90$	Eigenentwicklung
Leitbild & Strategien		5 Items $\alpha = .84$	5 Items $\alpha = .90$	Eigenentwicklung

Abkürzungen: α : Cronbachs Alpha (interne Konsistenz)

Bis auf einige wenige offene Antwortformate zur verbalen Präzisierung einzelner Items erfolgte die Beantwortung der Fragen auf Basis einer sechsstufigen Likert-Skala, deren Ausprägungen von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft völlig zu) reichten. Durch die Verwendung einer geraden Anzahl möglicher Ausprägungen wurde das für Likert-Skalen typische Problem eines nur schwer zu interpretierenden Werts in der Skalenmitte vermieden (Bortz & Döring, 2006). Insgesamt wurden im Rahmen der Studie 36 Skalen und 157 Items erhoben. Hierbei gab es sowohl Fragen, die ausschließlich an Schulleitende (130) gerichtet waren, als auch Fragen, die ausschließlich an Lehrpersonen (70) gestellt wurden. Die Skalen zur Arbeitsbelastung nach Daumenlang und Müskens (2004) (6 Items), Skalen zum Schulleitungshandeln des Hessischen Kultusministeriums nach Diel und Steffens (2010) (45 Items), Skalen zur Erfassung der beruflichen Zufriedenheit bzw. Arbeitszufriedenheit nach Warwas (2012) (fünf Items) sowie eine Eigenentwicklung zu Zielvereinbarungen (zehn Items) und zum Leitbild (fünf Items) wurden gleichermaßen bei Schulleitenden und Lehrpersonen eingesetzt. Eine explorative Faktorenanalyse für die selbstentwickelten Skalen ergab, dass es sich bei diesen um mehrere, auch theoretisch zu vertretende Subskalen handelt. Bei der Skala „Zielvereinbarungen“ blieben nach Bildung einer weiteren Skala (Führungsinstrumente) von den ursprünglich zehn Items lediglich noch sieben Items übrig. Die Skala „Leitbild“ wurde in die beiden Subskalen „Leitbild wird gelebt“ (zwei Items) und „Leitbild Strategien“ (drei Items) unterteilt. Beim Fragebogen für Schulleitende wurden zudem noch weitere Skalen eingebunden. Neben den oben erwähnten waren dies ausgewählte Skalen zur Messung des beruflichen Selbstverständnisses (23 Items) in Anlehnung an Warwas (2012), Skalen zum Führungsverhalten (72 Items) von Bass und Avolio (1995a, 1995b) und 14 Items von Demmer und Saldern (2010) sowie Hallinger und Wang (2015) und OECD (2014b). Ausschließlich der Lehrpersonen wurden ausgewählte Fragen zur kollegialen Führung durch den Schulleiter (7 Items), zum professionellen Verhalten der Lehrpersonen (7 Items), zur institutionellen Angreifbarkeit (5 Items) sowie in Bezug auf den Leistungsdruck (8 Items) gestellt (Windlinger et al., 2014, in Anlehnung an Hoy, Smith, und Sweetland, 2002).

Obwohl Prozessevaluationen zur Messung von individueller Zufriedenheit lediglich Momentaufnahmen darstellen und damit wenig über die Transferwirkung des Gelernten in die alltägliche Praxis aussagen (Huber, 2013), wurde das **zweite Erhebungsinstrument** bestehend aus einem Paper-Pencil-Fragebogen zur Bewertung der Maßnahmen durch die Teilnehmer unmittelbar im **Anschluss an die Workshops** eingesetzt, um auf diese Weise direkte Hinweise zur Qualität der Intervention zu erhalten. Die Probanden wurden hierbei gebeten, einen Kurzfragebogen auszufüllen, der neben der Position in der Schulleitung, dem Alter und dem Geschlecht fünf Items beinhaltet. Diese dienten der Einschätzung der Neuartigkeit der vermittelten Inhalte, der

Verständlichkeit der Inhalte, des Nutzens der Maßnahme für die eigene Arbeit, des Aufbaus der Workshops und der gesamthaften Zufriedenheit der Teilnehmenden. Darüber hinaus ermöglichte dieser Fragebogen die freie Formulierung von Wünschen und Anregungen in Bezug auf den Workshop.

Nach dem vierten Workshop wurden die Teilnehmenden zudem um eine **retrospektive Gesamtevaluation** aller zurückliegender Workshops und Coachings gebeten. Anhand von Skalen zur subjektiven Evaluation von Auswirkungen der Maßnahmen auf das Verhalten und die Organisation gaben die Probanden somit eine abschließende Rückmeldung. Hierbei wurden die Teilnehmenden u. a. auch zu ihrem wahrgenommenen Wissenszuwachs und Kenntnisstand sowie hinsichtlich ihrer affektiven Reaktion in Bezug auf die zurückliegende Maßnahme befragt. Beide Paper-Pencil-Fragebögen basieren abgesehen von einzelnen selbstentwickelten Ergänzungen auf dem Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) von Kauffeld, Brennecke und Strack (2009) sowie entsprechenden Anpassungen in Anlehnung an Bihler (2006), Ong, Lai und Wang (2004) sowie Schyns und von Collani (2002) (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Übersicht der Skalen der retrospektiven Gesamtevaluation der Workshops und Coachings

Dimension	Skalen	Schulleitende	Quelle
Gesamtevaluation der Weiterbildung	Gesamtskala Verhaltensebene/Anwendung in der Praxis	2 Items $\alpha = .73$	In Anlehnung an Gnefkow, 2008; Kauffeld, Brennecke & Strack, 2009
	Gesamtskala Organisationale Ebene	4 Items $\alpha = .89$	
	Individuell	2 Items $\alpha = .81$	
	Global	2 Items $\alpha = .63$	
	Gesamtskala Reaktionsebene	4 Items $\alpha = .92$	Eigenentwicklung in Anlehnung an Bihler, 2006; Kauffeld et al., 2009; Schyns & von Collani, 2002
	Zufriedenheit	2 Items $\alpha = .86$	
	Nützlichkeit	2 Items $\alpha = .84$	
	Gesamtskala Lernebene	4 Items $\alpha = .81$	In Anlehnung an Kauffeld et al., 2009; Schyns & von Collani, 2002
	Selbstwirksamkeitsüberzeugung	2 Items $\alpha = .71$	
	Wissenszuwachs	2 Items $\alpha = .75$	

Abkürzungen: α : Cronbachs Alpha (interne Konsistenz)

Die interne Konsistenz der vier eingesetzten Skalen (26 Items) liegt auch hier mit einem Cronbachs Alpha zwischen .63 und .92 tendenziell im akzeptablen bis guten Bereich. Zudem sollten zwei selbst entwickelte Fragen Aufschluss darüber geben, inwiefern einzelne Maßnahmen in der Praxis bereits umgesetzt wurden. Auch hier bestand am Ende des Fragebogens Raum für Wünsche und Anregungen.

Schließlich wurden nach Abschluss der Workshops und Coachings alle vier an vorliegender Studie teilnehmenden Coaches dazu aufgefordert, erneut Kontakt mit der Schuldirektion aufzunehmen,

um einige von der Projektleitung selbstentwickelte Fragen zum Stand der Umsetzungsbemühungen der jeweiligen Schule zu beantworten. Neben einigen allgemeinen Angaben bewerteten die Coaches hierauf basierend den Coachingprozess (sechs Items) und den Stand der Umsetzung innerhalb der Schulen (vier Items) und nahmen eine subjektive Bewertung der Führungsqualität der Schule vor (fünf Items). Bei allen Fragen konnten zudem Bemerkungen eingegeben werden.

7.3 Stichprobe und Untersuchungsdesign

In vorliegender Studie werden designbedingt zwei Typen von Stichproben unterschieden: Bei der „Gesamtstichprobe“ werden lediglich die im Rahmen der Eingangsbefragung gewonnenen Daten der Schulleitenden und Lehrpersonen berücksichtigt. Diese Stichprobe wird insbesondere für deskriptive Analysen herangezogen, um allgemeine Aspekte zum Thema „Führung an Schulen“ zu analysieren. Bei der „Längsschnittstichprobe“ hingegen werden mithilfe anonymisierter Personencodes die Effekte des Treatments (Workshops und Coachings) im Längsschnitt untersucht.

7.3.1 Gesamtstichprobe

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus Schulleitenden und Lehrpersonen aus insgesamt 44 beruflichen Schulen der Schweiz zusammen. Die Schulen wurden von der Table Ronde Berufsbildender Schulen (TRBS, vgl. www.berufsfachschulen-schweiz.ch), einer Dachorganisation der Berufsfachschulen nach Art. 2 und Art. 21 des Schweizer Berufsbildungsgesetzes (BBG), im Vorfeld kontaktiert. Anschließend konnten sich die zunächst 141 kontaktierten Schulen freiwillig für die Maßnahme und die begleitende Untersuchung einschreiben. Die Gesamtstichprobe entspricht somit ca. 30 % aller berufsbildenden Schulen der Schweiz. Es handelt sich allerdings um eine nicht-randomisierte Stichprobe im Sinne einer zufälligen Stichprobenziehung, sondern vielmehr um den Versuch, bei der Auswahl der teilnehmenden Schulen ein möglichst vollständiges Bild der Schweizer Berufsfachschullandschaft zu erhalten (Bortz & Döring, 2006). Die angewandte Stichprobenziehung birgt dahingehend die Gefahr eines Selektionsbias (Jüni et al., 1995), als sich möglicherweise vorrangig diejenigen Schulen gemeldet haben, die zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme einen konkreten Weiterbildungsbedarf hatten oder aber innerhalb ihrer Schulleitung bereits über gute Leadership-Kompetenzen verfügten und diese auf den Prüfstand stellen wollten. Die Interpretation der auf Basis der teilnehmenden Schulen gewonnenen Daten ist somit stets unter Berücksichtigung dieses Selektionsbias vorzunehmen. In Bezug auf die innerhalb der Stichprobe berücksichtigten Sprachregionen gehören 29 Schulen der Deutschschweiz, zwölf der Französischen Schweiz (Romandie) und eine Schule dem italienischsprachigen Tessin an. Insgesamt 35 der 44 Schulen lassen sich den Domänen Wirtschaft (7), gewerblich und industriell (7), Gesundheit und Soziales (4), Hotellerie und Gastronomie (2), gemischte Domänen (12) und sonstige (3) zuordnen.

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung beträgt die Anzahl der ausgewerteten Fragebögen von Schulleitenden 173 und die der Lehrpersonen 2 044. Bei der zweiten Erhebung konnten 153 Fragebögen von Schulleitenden und 1 837 von Lehrpersonen ausgewertet werden. Anlässlich der dritten Befragung sind es 149 von Schulleitenden und 1 527 vonseiten der Lehrkräfte (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Gesamtstichprobe an den einzelnen Messzeitpunkten

	Schulen	Anzahl Schulleitende				Anzahl Lehrer			
	MZP1	MZP1	MZP2	MZP3	Total	MZP1	MZP2	MZP3	Total
Experimentalgruppe	27	127	98	87	312	1355	984	910	3249
Kontrollgruppe	13	46	55	62	163	689	853	617	2159
TOTAL	40	173	153	149	475	2044	1837	1527	5408

Abkürzungen: MZP: Messzeitpunkte 1 bis 3

Über alle drei Messzeitpunkte wurden gesamthaft 475 Fragebögen der Schulleitung und 5 408 der Lehrpersonen ausgewertet. Die Stichprobenmortalität fällt bei den Führungskräften prozentual geringer als bei den Lehrpersonen aus. Entsprechend lag die Rücklaufquote bei den Lehrpersonen im Mittel bei ca. 50 % und bei den Führungspersonen bei ca. 85 %.

7.3.2 Längsschnittstichprobe (gematched)

Von den Schulleitenden, die an den ersten zwei Messpunkten teilnahmen, konnten bei der Längsschnittstichprobe mittels eines anonymisierten Personencodes, der aus den drei ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter sowie dem Geburtsmonat der Mutter gebildet wurde, lediglich 101 Probanden eindeutig für Pre- und Posterhebung zugeordnet (gematched) werden (vgl. Tabelle 13), was etwa 45 % der Schulleitenden innerhalb der berücksichtigten Gesamtstichprobe entspricht. Nach der dritten (Follow-up-) Erhebung konnten auf Basis des verwendeten Personencodes lediglich noch 66 Schulleitende eindeutig gematched werden, die an allen drei Erhebungen teilgenommen haben, was rund 24 % der Gesamtstichprobe im Messzeitpunkt 1 bedeutet. Bei den teilnehmenden Lehrpersonen, die an den ersten beiden Befragungen teilgenommen haben und auf Basis des Personencodes eindeutig zuordenbar waren, liegt die Quote nach den ersten beiden Erhebungen mit 608 eindeutig zuordenbaren Fällen bei lediglich ca. 19 % und ist damit deutlich niedriger als bei den Schulleitenden.

Tabelle 13: Längsschnittstichprobe mit identifizierbaren („gematchten“) Probanden, die an MZP 1&2 bzw. an MZP 1–3 teilgenommen haben

	Schulen	Anzahl Schulleitende			Anzahl Lehrpersonen		
	MZP 1&2	MZP 1&2	MZP 1–3	Total	MZP 1&2	MZP 1–3	Total
Experimentalgruppe	21	70	49	119	381	177	558
Kontrollgruppe	8	29	17	46	216	78	294
TOTAL	29	99	66	165	597	255	852

Abkürzungen: MZP: Messzeitpunkte (1 bis 3)

Nach der dritten Erhebung konnten von den Lehrkräften, die in Summe an den drei Erhebungen teilgenommen haben, lediglich 255 (6 %) der teilnehmenden Lehrpersonen über alle drei Messzeitpunkte hinweg gematched werden. Eine eingehende Analyse der Codes einschließlich der dazugehörigen soziodemografischen Merkmale der Teilnehmer zeigte als Ursache für die geringe Übereinstimmung der von den Befragten eingegebenen Personencodes neben zahlreichen Redundanzen auch Falscheingaben sowie eine Vielzahl nicht eindeutig identifizierbarer Codes. Da

in der vorliegenden Untersuchung vorrangig die längsschnittliche Analyse möglicher Effekte in Bezug auf die Selbstauskunft von Schulleitenden und Lehrpersonen einer Schule angestrebt wurde, reduziert sich nach der zweiten Erhebung die Anzahl der im Rahmen der im Längsschnitt betrachteten Schulen auf 29, die durch 99 Schulleitende und 597 Lehrpersonen repräsentiert werden. In Bezug auf die Verteilung der Teilnehmer innerhalb des Zweigruppenplans gehören 70 Schulleitende der Experimental- und 29 Schulleitende der Kontrollgruppe an, was nach der zweiten Erhebung ca. 45 % bzw. 42 % der Gesamtstichprobe entspricht. Der Ausfall, insbesondere infolge von Passungsproblemen bei den verwendeten Personencodes, verteilt sich somit annähernd gleichmäßig auf beide Gruppen. An dieser Stelle ist auf die eingeschränkte Vergleichbarkeit der Längsschnittstichprobe hinzuweisen, die sich bei den Schulleitenden aus der für die Normalverteilungsannahme problematischen Gruppengröße von 29 ($N < 30$) Probanden in der Kontrollgruppe ergibt (Bortz & Döring, 2006). Aus diesem Grund wurde auf verteilungsfreie Analysetechniken zurückgegriffen (vgl. Kapitel 7.5, Auswertungsverfahren, S. 123). Die ebenfalls gängige Konvention von mindestens 20 Probanden in Experimental- bzw. Kontrollgruppe wird jedoch weiterhin erfüllt. Ein Vergleich beider Gruppen ist somit grundsätzlich zulässig. Die Stichprobe der Lehrpersonen besteht aus 381 Probanden der Experimentalgruppe sowie 216 Probanden der Kontrollgruppe. Auch bei den im Rahmen der Datenanalyse berücksichtigten Lehrpersonen zeigt sich ausgehend von der Gesamtstichprobe der ersten Erhebung mit verbleibenden Anteilen von 20 % bzw. 16 % eine annähernd gleich große Ausfallquote. Die Zuteilung der Schulen zur Experimental- und Kontrollgruppe erfolgte, wie bereits beschrieben wurde, nicht vollständig randomisiert, sodass in vorliegender Studie eher von einer quasi-experimentellen Untersuchung mit entsprechenden Einschränkungen in Bezug auf die interne Validität auszugehen ist (Bortz & Döring, 2006).

7.3.3 Allgemeine Charakteristiken der Probanden

Im Folgenden sollen zunächst die Stichprobe der Schulleitenden und anschließend die der Lehrpersonen beschrieben sowie etwaige den Treatment-Effekt einschränkende Unterschiede in Bezug auf die Zusammensetzung von Experimental- und Kontrollgruppe thematisiert werden (vgl. Tabelle 14 und Tabelle 15).

Im Rahmen der betrachteten Längsschnittstichprobe beantworteten insgesamt 99 Schulleitende den in deutscher und französischer Sprache verfügbaren Fragebogen der Eingangserhebung. Davon reichten 70 Schulleitende den Fragebogen auf Deutsch und 27 auf Französisch ein. Innerhalb der Experimentalgruppe beantworteten 74 % der Schulleitenden den Fragebogen auf Deutsch, in der Kontrollgruppe hingegen lediglich 69 %.

Tabelle 14: Übersicht der erhobenen allgemeinen Charakteristiken der Schulleitenden im Messzeitpunkt 1

	Experimentalgruppe						Kontrollgruppe					
	Gesamtstichprobe			Längsschnittstichprobe			Gesamtstichprobe			Längsschnittstichprobe		
Charakteristik	Anz.	[%]		Anz.	[%]		Anz.	[%]		Anz.	[%]	
Anzahl	127	100%		70	100%		46	100%		29	100%	
Fragebogen deutsch	87	69%		52	74%		24	53%		20	69%	
Fragebogen französisch	40	31%		18	26%		21	47%		9	31%	
männlich	101	80%		54	77%		39	87%		26	90%	
weiblich	26	20%		16	23%		6	13%		3	10%	
Formale Schulleitungsausbildung	47	37%		35	50%		22	50%		16	57%	
Regelmäßige Weiterbildung (mind. 1x pro Jahr)	43	34%		30	43%		18	40%		15	51%	
Charakteristik	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Alter [Jahre]	126	48.65	8.00	70	49.56	7.08	43	51.74	6.50	29	51.76	6.4
Berufserfahrung [Jahre]	121	7.26	6.95	70	7.34	6.74	43	7.09	6.02	29	6.76	5.58
Leitungsfunktion [%]	122	63	29.49	70	71.00	26.21	41	68.61	27.45	29	72.77	23.96
Wöchentliche Arbeitszeit [Std.]	118	44.06	10.22	70	45.79	7.38	45	45.84	8.75	29	44.55	8.48

Abkürzungen: N: Anzahl Probanden, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung

In Bezug auf das **Geschlecht** der Probanden zeigt sich ein deutliches Ungleichgewicht in Richtung männlicher Schulleitender. 80 Personen und damit 81 % der Längsschnittstichprobe sind Männer. Differenziert nach Experimental- und Kontrollgruppe wird ersichtlich, dass 54 (77 %) Schulleitende der Experimentalgruppe und 26 (90 %) der Kontrollgruppe männlichen Geschlechts sind. Dieser Umstand verweist auf eine auch in der Fachliteratur zur Schulleitung mehrfach nachgewiesenen Unterrepräsentation von Frauen in schulischen Führungspositionen (Dubs, 2006; Forberg, 1997; Imboden, Forsblom, Schumann & Conrad, 2015; Languth, 2006; Bill Mulford, 2003; OECD, Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Stemmer Obrist, 2012; Stroot, 2007; Warwas, 2009, 2012a; Wissinger, 2014). Wird das **Alter** der Befragten betrachtet, so ergibt sich für die verwertbare Längsschnittstichprobe ein Durchschnittsalter (arithmetisches Mittel) von 50.20 Jahren ($SD=6.93$ Jahre; Median $Med=51$ Jahre), wobei die jüngste Person 30 Jahre und deren ältestes Pendant 63 Jahre alt ist. In der Experimentalgruppe liegt das durchschnittliche Alter mit 49.56 Jahren ($SD=7.08$ Jahre) geringfügig unterhalb des Gesamtdurchschnitts, in der Kontrollgruppe mit 51.76 ($SD=6.4$ Jahre) hingegen etwas darüber. Bei Betrachtung der konkreten **Position in der Schulleitung** zeigt sich, dass mit 38.4 % ($N=38$) der größte Teil der Befragten einer Tätigkeit als Abteilungsleiter nachgeht, gefolgt von Schulleiter/Rektor mit 27.3 % ($N=27$), Stellvertretender Schulleiter/Rektor mit 23.2 % ($N=23$) sowie anderen Positionen in der Schulleitung mit 11.1 % ($N=11$). In die zuletzt genannte Kategorie fallen beispielsweise Schulsekretäre mit leitungsbezogenen Verwaltungsaufgaben. Hier zeigt sich in der relativen Zusammensetzung ein Unterschied

zwischen Experimental- und Kontrollgruppe: Während die Experimentalgruppe wie auch die gesamte Stichprobe zum größten Teil aus Abteilungsleitenden (41 %; $N=29$), gefolgt von Schulleitern/Rektoren (29 %; $N=20$), Stellvertretenden Schulleitern/Rektoren (20 %; $N=14$) und anderen (10 %; $N=7$) besteht, bilden zu gleichen Teilen Stellvertretende Schulleiter/Rektoren (31 %; $N=9$) und Abteilungsleitende (31 %; $N=9$) die größten Einheiten der Kontrollgruppe, gefolgt von Schulleitern/Rektoren (24 %; $N=7$) und anderen (14 %; $N=4$). Die **Berufserfahrung** der Befragten in der Schulleitung beträgt im Mittel 7.16 Jahre ($N=99$), variiert jedoch stark zwischen den Probanden ($SD=6.39$ Jahre). Die Experimentalgruppe weist mit durchschnittlich 7.34 Jahren ($SD=6.74$ Jahre) eine etwas längere Berufserfahrung als die Kontrollgruppe mit im Mittel 6.76 Jahren ($SD=5.58$ Jahre) auf. Die **Arbeitstätigkeit** der Schulleitenden verteilt sich gemessen in Stellenprozenten im Mittel auf 71.48 % ($SD=25.50$; $Md=76$) mit Aufgaben in der Schulleitung und einem Pensum als Lehrkraft in Höhe von 25.06 % ($SD=23.56$; $Md=20$). Insgesamt kommen die Befragten auf eine durchschnittliche wöchentliche **Arbeitszeit** von 45.42 Stunden ($SD=7.70$; $Md=45.50$). Auch in diesem Aspekt zeigen sich keine gewichtigen Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Für die Experimentalgruppe ergeben sich **Stellenprozente** in Höhe von 71.00 % ($SD=26.21$) sowie eine wöchentliche Arbeitszeit von 45.79 Stunden ($SD=7.38$). Die Kontrollgruppe arbeitet demgegenüber zu 72.77 % ($SD=23.96$) in der Schulleitung, zu 27.59 % ($SD=22.17$) als Lehrperson und in Summe 44.55 ($SD=8.48$) Stunden wöchentlich. Über eine **formale Schulleitungsausbildung** verfügen insgesamt 51 Personen der Befragten, sodass dieser Personenkreis gegenüber den 47 Schulleitenden ohne formale Schulleitungsausbildung leicht überwiegt. Ein genauerer Blick in die Verteilung von Experimental- und Kontrollgruppe zeigt, dass dieses ausgeglichene Verhältnis auch dort wiederzufinden ist. So verfügen 35 der 70 Befragten (50 %) der Experimentalgruppe über eine formale Qualifikation als Schulleiter(in) und 16 der 28 Auskunft gebenden Teilnehmer (57 %) der Kontrollgruppe. 45 Schulleitende (45.4 %) der Längsschnittstichprobe geben zudem an, regelmäßig an **Weiterbildungen** für die Schulleitung teilzunehmen. Auch hier entsprechen sich Experimental- und Kontrollgruppe weitestgehend in Bezug auf die Verteilung. Der Anteil der Schulleitenden in der Experimentalgruppe, der sich regelmäßig weiterbildet, beträgt 43 % ($N=30$), in der Kontrollgruppe beträgt er 51 % ($N=15$). Zusammenfassend lässt sich die Stichprobe der Schulleitenden in ihrer Zusammensetzung als relativ homogen und damit vergleichbar charakterisieren. Dies gilt auch für die Gesamtstichprobe mit Ausnahme der formalen Schulleiterausbildung, die bei der Experimentalgruppe um 13 % und bei der Kontrollgruppe um 7 % tiefer als bei der Längsschnittstichprobe liegt.

Die 607 betrachteten **Lehrpersonen** der Längsschnittstichprobe betreffend, bei denen jeweils Daten für die ersten zwei Messzeitpunkte vorliegen, beantworteten 78 % ($N=472$) den Fragebogen der Eingangserhebung auf Deutsch und 22 % ($N=135$) wählten als Sprache Französisch (vgl. Tabelle 15). In der Experimentalgruppe beträgt der Anteil der Personen, die innerhalb der Befragung Deutsch als Sprache bevorzugten, 84 % ($N=321$), in der Kontrollgruppe hingegen lediglich 67 % ($N=151$).

Tabelle 15: Übersicht der erhobenen allgemeinen Charakteristiken der Lehrpersonen in Messzeitpunkt 1

Charakteristik	Experimentalgruppe						Kontrollgruppe					
	Gesamtstichprobe			Längsschnittstichprobe			Gesamtstichprobe			Längsschnittstichprobe		
	Anz.	[%]		Anz.	[%]		Anz.	[%]		Anz.	[%]	
Anzahl	1355	100%		383	100%		689	100%		224	100%	
Fragebogen deutsch	984	73%		321	84%		414	60%		151	67%	
Fragebogen französisch	371	27%		62	16%		275	40%		73	33%	
männlich	785	58%		193	50%		404	60%		127	57%	
weiblich	559	42%		190	50%		275	40%		97	43%	
Regelmäßige Weiterbildung (mind. 1 x pro Jahr)	1163	87%		345	90%		566	83%		185	83%	
Charakteristik	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Alter [Jahre]	1332	47.22	9.17	381	46.84	8.93	669	46.31	9.50	221	45.70	8.99
Berufserfahrung [Jahre]	1313	13.73	10.18	381	13.61	9.95	656	13.76	10.57	221	12.93	10.14
Lehrpensum [%]	1330	67.03	30.96	381	68.33	30.05	679	73.52	29.07	222	71.10	28.85
Andere Tätigkeiten (Sitzungen, Projekte usw.) [Std./Woche]	1202	7.04	10.34	343	6.96	9.99	633	5.63	7.96	206	4.69	6.92
Anzahl unterrichteter Klassen	1335	5.14	3.54	379	5.49	3.46	679	5.73	3.84	223	5.43	3.24

Abkürzungen: N: Anzahl Probanden, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung

Wird das **Geschlecht** der Befragten betrachtet, so zeigt sich, dass mit 320 (52 %) männlichen und 287 weiblichen Lehrpersonen (48 %) das Geschlechterverhältnis unter den Lehrkräften deutlich ausgeglichener ist als bei den Schulleitenden. Weiter differenziert nach Experimental- und Kontrollgruppe zeigt sich ein leicht unterschiedliches Bild. In der Experimentalgruppe ist das Verhältnis mit 193 (50 %) männlichen Lehrkräften gegenüber 190 (50 %) weiblichen Lehrkräften paritätisch ausgewogen. In der Kontrollgruppe hingegen liegt das Gewicht mit 127 (56 %) männlichen gegenüber 97 (44 %) weiblichen Lehrkräften leicht aufseiten der männlichen Lehrpersonen. Das **Alter** der Befragten liegt im arithmetischen Mittel bei 46.42 Jahren ($SD=8.96$; $Md=48$), die jüngste befragte Lehrkraft ist 24 Jahre alt, die älteste 68 Jahre. Damit sind die Lehrpersonen durchschnittlich 3.78 Jahre jünger als die Schulleitenden. Experimental- und Kontrollgruppe unterscheiden sich dabei in Bezug auf das Alter nur leicht voneinander. 46.84 Jahre ($SD=8.93$) beträgt das Durchschnittsalter in der Experimentalgruppe, in der Kontrollgruppe liegt es bei 45.70 Jahren ($SD=8.99$). Zusammenfassend kann für die Lehrkräfte der Längsschnittstichprobe festgehalten werden, dass sich die Probanden der Experimental- und Kontrollgruppe in Bezug auf Alter, Berufserfahrung, Lehrpensum, Anzahl unterrichteter Klassen und Teilnahme an Weiterbildungen nur geringfügig unterscheiden. Bei der Experimentalgruppe war die Beteiligung deutschsprachiger Schulen im Durchschnitt etwas höher, hinsichtlich des Geschlechts waren die männlichen Probanden innerhalb der Kontrollgruppe leicht in der Mehrzahl.

Tabelle 16 zeigt eine Übersicht über die **Unterrichtsstufen**, in denen die befragten Lehrpersonen unterrichten. Zur Interpretation der Daten wird darauf hingewiesen, dass bei diesen Items eine Mehrfachauswahl möglich war.

Tabelle 16: Anzahl Lehrpersonen nach Unterrichtsstufe und Gruppe

Unterrichtsstufe	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe		Total	
	Gesamt- stichprobe	Längs- schnitt	Gesamt- stichprobe	Längs- schnitt	Gesamt- stichprobe	Längs- schnitt
Berufskundliche Bildung (Fachunterricht)	403	82	191	68	594	150
Schulische Grundbildung	169	62	91	40	260	102
Berufsmaturität	145	45	121	62	266	107
Allgemeinbildender Unterricht (ABU)	137	34	63	19	200	53
Berufliche Weiterbildung	92	36	30	7	122	43
Höhere Berufsbildung	87	9	45	12	132	21
Überbetriebliche Kurse (ÜK)	69	15	18	8	87	23
Berufsmittelschule	18	8	32	11	50	19
Gymnasium	15	4	36	8	51	12
Andere (z. B. Sport, Berufsvorbereitung, Förderunterricht, Brückenangebote)	848	207	406	146	1254	353
Total	1983	502	1033	381	3016	883

Es fällt auf, dass bei der Gesamtstichprobe mit $N=594$ wie auch bezogen auf Experimental- ($N=403$) und Kontrollgruppe ($N=191$) die meisten Lehrkräfte in der berufskundlichen Bildung tätig sind. Bei der Experimentalgruppe folgt die Stufe der schulischen Grundbildung ($N=169$), bei der Kontrollgruppe hingegen die Stufe der Berufsmaturität ($N=266$). Am seltensten unterrichten die Befragten am Gymnasium ($N=15$), was auch auf die Kontrollgruppe zutrifft ($N=8$). Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Auswahl der teilnehmenden Schulen lediglich berufliche Schulen berücksichtigt hat. Die in dieser Studie partizipierenden Gymnasien bieten daher sowohl berufsbildenden als auch gymnasialen Unterricht an. Eine weitere wenig unterrichtete Stufe stellen die überbetrieblichen Kurse dar ($N=69$ bzw. 18). Diese werden in der Regel durch die Berufsverbände organisiert. Insgesamt kommen die Lehrkräfte der Längsschnittstichprobe gemessen in Stellenprozenten auf ein **durchschnittliches Lehrpensum** von 69.78 % ($SD=29.32$; $Md=80$) und unterrichten dabei im Mittel 5.49 Klassen ($SD=30.37$; $Md=5$). Hier liegt die Kontrollgruppe mit 71.10 % ($SD=28.85$) leicht über der Experimentalgruppe, die ein durchschnittliches Pensum von 68.33 % ($SD=30.05$) hat.

Die **Anzahl unterrichteter Klassen** mit einem Durchschnitt von 5.49 ($SD=3.46$) entspricht hingegen in der Experimentalgruppe mit 5.43 ($SD=3.24$) beinahe exakt der Kontrollgruppe. Deutlichere Unterschiede lassen sich in den Antworten auf die Frage „Wie viele Stunden pro Woche verwenden Sie für **andere Tätigkeiten**, die nicht in direktem Zusammenhang mit Ihrem Unterricht stehen?“ finden. Als Beispiele solcher Tätigkeiten wurden im Fragebogen Sitzungen, Mitarbeit in Arbeitskreisen sowie Projektarbeiten etc. genannt. Hier übernimmt die Experimentalgruppe laut Selbstauskunft durchschnittlich 6.96 Stunden ($SD=9.99$), die Kontrollgruppe hingegen 4.69 Stunden ($SD=6.92$) und damit rund 2.5 Stunden weniger pro Woche. Der Gesamtdurchschnitt beträgt hierbei 6.09 Stunden ($SD=8.97$; $Md=3$). Die **Berufserfahrung** der Lehrenden beläuft sich für beide Gruppen im Mittel auf 13.37 Jahre ($SD=10.01$; $Md=11$). Bei der Experimentalgruppe liegt sie bei

durchschnittlich 13.61 Jahren ($SD=9.95$), bei der Kontrollgruppe mit 12.93 Jahren ($SD=10.14$) etwas darunter. Wird die Anzahl der Probanden verglichen, die angeben, regelmäßig (d. h. mindestens einmal pro Jahr) an **Weiterbildungen** teilzunehmen, so zeigt sich, dass die deutliche Mehrheit der Lehrenden Entwicklungsmaßnahmen in Anspruch nehmen. So geben 88 % ($N=530$) der Lehrkräfte (gegenüber 45.4 % der Schulleitenden) an, dies regelmäßig zu tun. Unterteilt nach Experimental- und Kontrollgruppe finden hierbei 90 % ($N=345$) Zustimmung in der Experimentalgruppe und 83 % ($N=185$) in der Kontrollgruppe. Trotz des leichten Unterschieds in Bezug auf die Wahrnehmung von Weiterbildungsmaßnahmen liegt die Quote bei den befragten Lehrpersonen insgesamt höher als bei den Schulleitenden. Eine abschließende Übersicht relevanter Indikatoren zur Bewertung der **Größe** der befragten Schulen ist Tabelle 17 zu entnehmen.

Tabelle 17: Indikatoren zur Schulgröße nach Gruppe (Längsschnittstichprobe) (Ehret, 2016)

Gruppe		Anz. Standorte	Anz. Lernende	Anz. Lehrende	Anz. Mitglieder in Schulleitung
Experimentalgruppe	M	3.36	1922.89	142.92	5.92
	SD	2.38	951.86	84.40	1.25
Kontrollgruppe	M	4.81	2273.91	176.32	4.58
	SD	1.84	1011.69	25.19	1.36
Insgesamt	M	3.85	2024.57	148.78	5.63
	SD	2.31	981.32	78.37	1.39
Min.		1	228	46	2
Max		7	3500	279	7

Abkürzungen: M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, Mi: Minimum, Ma: Maximum

Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe scheinen insbesondere in Bezug auf die Zahl der Lehrenden und in Bezug auf die Anzahl an Mitgliedern in der Schulleitung zu bestehen. Angesichts der hohen Standardabweichungen ist dieser Umstand jedoch mit Vorsicht zu bewerten.

7.4 Umgang mit fehlenden Werten

Angesichts des bereits skizzierten Matchingproblems der persönlichen Codes und durch die folglich relativ kleine Längsschnittstichprobe der Schulleitenden wird nachfolgend kurz auf die Hintergründe zur Wahl des Verfahrens einer „listwise/pairwise deletion“ (Becker et al., 2010, S. 119) eingegangen. Obwohl dieser Fallausschluss in seiner vielfältigen Verwendung als „Standardverfahren in nahezu allen Softwares“ (Messingschlager, 2012, S. 11) implementiert ist, ist diese Methode nach Becker et al. (2010) nicht die zu priorisierende Vorgehensweise im Umgang mit fehlenden Werten. Dies hat vor allem zwei Gründe: Messingschlager (2012, S.36) gibt zu bedenken, dass diese Form der „Korrektur“ das „[...] Risiko eines hohen Datenverlustes bei multivariaten Analysen“ berge, was auf die Elimination sämtlicher Subjekte ohne vollständiges Variablenstet zurückzuführen ist. Zum anderen setze diese Methodik voraus, dass sämtliche fehlenden Werte absolut zufällig fehlen, d. h. die sogenannte Missing-Completely-at-Random(MCAR)-Bedingung erfüllen (Becker et al., 2010; Messingschlager, 2012). Hiervon ist in den meisten Fällen jedoch

nicht auszugehen, da dies prinzipiell eine „reine Zufallsstichprobe“ (Becker et al., 2010, S. 119) voraussetzt. Dennoch wurde mithilfe der Funktion „Analyse fehlender Werte“ in IBM SPSS Statistics 24 eine Missing-Completely-at-Random-Analyse (MCAR-Analyse) sämtlicher Skalen sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe der Schulleitenden durchgeführt (Baltes-Götz, 2013). Es zeigen sich hierbei für beide Gruppen insgesamt nur sehr wenige signifikante t-Werte, was so zu interpretieren ist, dass die Beantwortung einzelner Skalen nur in wenigen Fällen von der Beantwortung anderer abhängt und somit nicht von systematisch fehlenden Werten auszugehen ist. Zur Absicherung dieses Ergebnisses wurde auch ein MCAR-Test nach Little mittels des Expectation-Maximization-Algorithmus gemacht. Dieser Test ermöglicht laut Baltes-Götz (2013) eine globale Einschätzung der MCAR-Bedingung. Auch hier ergeben sich weder für die Experimental- noch die Kontrollgruppe signifikante Werte, weshalb die Nullhypothese vollständig zufällig fehlender Werte insgesamt gegeben ist. Ein listwise/pairwise Ausschluss der fehlenden Werte ist daher zulässig und Korrekturen mittels aufwändigerer und anerkannterer Verfahren wie der Multiplen Imputation nicht zwingend erforderlich.

7.5 Auswertungsverfahren

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Schulleitende eine wesentliche, wenngleich indirekte Wirkung auf den Lernerfolg der Lernenden haben (vgl. Ausführungen in Kapitel 4.1, S. 32), interessieren insbesondere diejenigen Wirkungen, die vom Treatment auf die beiden zentralen Dimensionen „berufliches Selbstverständnis“ und „Leitungshandeln“ der schulischen Führungskräfte ausgehen. Zur Ermittlung dieser Effekte werden insbesondere die Daten der bereits in Kapitel 7.2 (S. 110) beschriebenen Hauptbefragung betrachtet. Daneben erfolgt eine Beschreibung der Kurzevaluation durch die teilnehmenden Schulleitungspersonen des Treatments unmittelbar nach Beendigung der einzelnen Workshopeinheiten sowie die Gesamtevaluation nach Abschluss des vierten Workshops. Während Letztere eine deskriptive Analyse der Reaktionen der Teilnehmer ermöglicht, werden bei Analyse der Daten der Hauptbefragung insbesondere die zeitlichen Entwicklungen relevanter Variablen zwischen den Messzeitpunkten auf Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung untersucht. Auf diese Weise sollen mögliche Hinweise darüber gewonnen werden, inwiefern sich relevante Verhaltensweisen durch die Weiterbildungsmaßnahme verändern, was weitgehend den Stufen eins und drei im Modell (vgl. Anhang 9, S. 248) zur Bestimmung der Wirksamkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen nach Kirkpatrick (1959) entspricht (Kirkpatrick, 1959; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009). Auch wenn dieser Ansatz mittlerweile in vielerlei Hinsicht zu Recht kritisiert worden ist (vgl. z. B. Alliger & Janak, 1989), bietet die Einteilung in die genannten Evaluationsebenen zumindest unter pragmatischen Gesichtspunkten ein noch immer brauchbares Raster zur Ableitung und Einordnung von Evaluationskriterien (Schaper, 2014). Es umfasst in Summe vier Stufen, bei denen der Qualitätsanspruch an die Bildungsmaßnahme jeweils steigt (Alliger & Janak, 1989; Bates, 2004; Kanning, 2014; Kirkpatrick, 1996, 1998; Smidt, Balandin, Sigafos & Reed, 2009). Auf der untersten Stufe werden die **affektiven Reaktionen** der Teilnehmenden ausgelotet. Dabei geht es vornehmlich um die Erhebung der Zufriedenheit der Zielgruppe sowie deren Einschätzungen zur Nützlichkeit der Maßnahme. Auf Stufe zwei steht der **Lernzuwachs** der Absolventen im Fokus. Dieser wird gewöhnlich mittels Tests oder bei Maßnahmen, die auf eine Verhaltensänderung abzielen, mithilfe von Rollenspielen erfasst. Die Stufe drei

widmet sich dann der Frage, inwiefern sich ein **Transfer des Gelernten** in den Berufsalltag feststellen lässt. Derartige Verhaltensänderungen werden in der Regel durch die Befragung des unterstellten Personals, im Falle des vorliegenden Projekts der Lehrpersonen, ermittelt. Dabei ist laut Kirkpatrick (1996, 1998) u. a. auf ein Kontrollgruppendesign sowie einen vorgelagerten Pre- und einen nachgelagerten Posttest zu achten. Auch einen Follow-up erachtet er für ratsam, um langfristige Entwicklungen sowie einen möglichen Rückfall in alte Verhaltensmuster erkennen zu können. Abschließend stehen auf der vierten und letzten Stufe des Modells messbare **Resultate** auf Organisations- und Individualebene im Fokus der Betrachtungen (Kanning, 2014).

Die Auswertungen wurden unter Verwendung von IBM SPSS Statistics 24 durchgeführt. Die deskriptive Beschreibung aller Teilnehmerreaktionen erfolgt hierbei überwiegend auf Basis eines Vergleichs der Mittelwerte (arithmetisches Mittel) einzelner Skalen. Ergänzend wird dort, wo große Differenzen zwischen einzelnen Gruppen bestehen, auf inferenzstatistische Verfahren wie t-Tests für unabhängige Stichproben, einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) oder Kruskal-Wallis-Tests bei mehr als zwei Gruppen zurückgegriffen. Die Ergebnisse dieser Tests werden in Form von Signifikanzniveaus (*p*-Wert) sowie Effektstärken (*Cohens d*) berichtet. Die Effekte des Treatments auf das berufliche Selbstverständnis und das Schulleitungshandeln der unter Kapitel 4.1 dargestellten Stichprobe werden überwiegend mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung analysiert. Auch hier werden wiederum Signifikanzniveaus und Effektstärken ausgewiesen. Während die Signifikanz durch den *p*-Wert beschrieben wird, dient als Effektstärkenmaß neben *Cohens d* auch das partielle Eta-Quadrat (η^2_{partial}). Letzteres stellt nach Bortz und Döring (2006, S.726) ein deskriptives Maß dafür dar, „[...] wieviel Varianz eine (oder mehrere) unabhängige Variablen (Prädiktoren) von der Varianz einer abhängigen Variable (Kriterium), erklären“. In Anlehnung an Rasch, Frieze, Hofmann und Naumann (2010) interessiert dabei neben dem Haupteffekt, d. h. der übergeordneten Entwicklung zwischen beiden Messzeitpunkten, und dem Zwischensubjekteneffekt, d. h. den Unterschieden im Wertenniveau einzelner Gruppen, vor allem der Innersubjekteneffekt, der angibt, in welchem Maße sich betrachtete Gruppen zwischen mehreren Messzeitpunkten unterschiedlich entwickeln, beispielsweise, inwiefern die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe vom Treatment profitiert. Da die Kontrollgruppe der Schulleitenden nur 29 Probanden einschließt und auch für die Experimentalgruppe der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests nicht durchgängig eine Normalverteilung gewährleistet, werden die zentralen Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung durch den verteilungsfreien Friedman-Test abgesichert (Bortz & Döring, 2006; Universität Zürich, 2016a). Daneben werden für einige der Ergebnisse Mehrebenenanalysen über die Funktion „Gemischte Modelle“ in IBM SPSS Statistics 24 gerechnet. Der Vorteil dieser Mehrebenenanalysen besteht darin, dass sie erlauben, über das Bestimmtheitsmaß R^2 (Varianzaufklärung) die Gesamtvarianz des Merkmals zwischen den Messzeitpunkten einzelnen Ebenen zuzuordnen (Bortz & Döring, 2006, S.621). Als Ebenen werden neben dem Individuum die Schule sowie als wiederholter Faktor die Zeit definiert. Auch eine Berücksichtigung von ebenenspezifischen Kovariaten ist im Rahmen solcher Modelle prinzipiell möglich. Dabei wird zunächst stets ein Nullmodell definiert, das der Identifikation von Varianzanteilen der betrachteten Skala auf den einzelnen Ebenen dient. Nur wenn sich die Varianz auf mehrere Ebenen verteilt, stellt sich die Formulierung eines Erklärungsmodells unter Verwendung von weiteren Prädiktoren als sinnvoll dar. Wo dies der Fall ist, werden die Zuteilung der Probanden zu Experimental- und Kontrollgruppe (Treatment), der Messzeitpunkt sowie ein

Interaktionseffekt aus Gruppenzuteilung und Messzeitpunkt als feste (*Fixed Effects*), induzierte Effekte definiert. Die Schulzugehörigkeit und die Persönlichkeit des Individuums werden demgegenüber beliebig (*Random Effects*) durch die Stichprobenziehung bedingt und bilden daher die zufälligen Effekte des Modells (Ehret, 2016). Die so erhaltenen Erklärungsmodelle wiederum stellen sogenannte Random-Intercept-Modelle dar, die von konstanten Fehlervarianzen ausgehen (Baltes-Götz, 2013b, S.65). Als Schätzmethode wird in Anlehnung an Heck, Thomas und Tabata (2013) das Maximum-Likelihood (ML)-Verfahren und als Kovarianztyp die skalierte Identität (ID) gewählt. Außerdem werden die Ergebnisse von Warwas (2009, 2012, 2014) mithilfe einer hierarchischen Cluster-Analyse nach dem Ward-Algorithmus und unter Verwendung des für diesen Algorithmus von Bühl (2012) empfohlenen Maßes der quadrierten euklidischen Distanz überprüft (Ehret, 2016). Im letzten Teil der Darstellungen werden weitere Ergebnisse unter Verwendung der bereits beschriebenen Methoden sowie durch bivariate Korrelationsanalysen ergänzt.

Nach Bortz und Döring (2006) sollen empirische Messungen objektiv, reliabel und valide sein. Die Objektivität als erstes Kriterium ist angesichts der Tatsache, dass in vorliegender Ausarbeitung standardisierte Instrumente inklusive standardisierter Instruktionen an die Coaches zum Einsatz kamen, als erfüllt zu betrachten. Im Besonderen wurde bei der Auswertungsobjektivität darauf geachtet, dass sämtliche betrachtete Items und Skalen mittels Ratingskalen oder anderer objektiv zu qualifizierender quantitativer Größen erhoben wurden. Zudem wurde die Interpretationsobjektivität dahingehend verstärkt, als individuelle Deutungen der Testwerte verhindert wurden, indem Wert auf Signifikanzniveaus und Effektstärken gelegt wurde und subjektive Schlüsse vermieden wurden. Somit erscheint das Kriterium der Objektivität aufgrund des hohen Standardisierungsgrades insgesamt als unproblematisch. Das zweite Kriterium, die Reliabilität, die gemäß Bortz und Döring (2006) den Grad der Genauigkeit der Messinstrumente misst, sollte in dieser Studie ebenfalls den Ansprüchen genügen. So weisen die Korrelationskoeffizienten der Pre-, Post- und Follow-up-Erhebungen eine hohe Retestreliabilität auf (vgl. Anhang 5, S. 222 ff.). Hinsichtlich der internen Konsistenz liegen zudem die ermittelten Alphakoeffizienten aller drei Messzeitpunkte, wie aus Tabelle 10 und Tabelle 11 sowie im Skalenhandbuch in Anhang 10 (S. 249) zu entnehmen ist, größtenteils im akzeptablen Bereich. Als eher kritisch stellen sich lediglich die Cronbachs- α -Werte der Skalen zum beruflichen Selbstverständnis und einzelne Subskalen der transformationalen Führung dar. Die auf Basis dieser Skalen ermittelten Ergebnisse sollten daher mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden. Das dritte Gütekriterium empirischer Messungen stellt die Validität dar, die angibt, inwieweit die verwendeten Instrumente das messen, was sie zu messen vorgeben. In vorliegender Studie wird aufgrund der überwiegenden Verwendung anerkannter Testinstrumente davon ausgegangen, dass diese valide messen.

8 Ergebnisse

Ausgehend von den in Kapitel 6 (S. 101) erläuterten Fragestellungen werden nachstehend zunächst einige deskriptive Befunde zur Ausprägung des Schulleitungshandelns an Schweizer beruflichen Schulen sowie ausgewählte Perspektivenvergleiche zwischen Schulleitung und Lehrerschaft aufgezeigt. Im Anschluss daran werden Zusammenhänge zwischen Leitungshandeln, Führungsverhalten und Lehrerverhalten erörtert. Zudem werden Einschätzungen der Teilnehmenden im Hinblick auf Nützlichkeit, Neuartigkeit, Verständnis, Aufbau und Zufriedenheit mit dem Treatment dargelegt, bevor der übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung nachgegangen wird, die Aufschluss darüber geben soll, ob ausgehend vom durchgeführten Treatment beobachtbare Effekte in Bezug auf das Schulleitungshandeln festgestellt werden können. Als Datenbasis der nachfolgenden Analysen werden die im Kapitel 7.2, S. 110 dargestellten Daten der Längs- und Gesamtstichprobe verwendet.

8.1 Schulleitungshandeln an Schweizer beruflichen Schulen

Die nachfolgend dargestellten Befunde sollen Aufschluss über die Ausprägung des Schulleitungshandelns an Schweizer beruflichen Schulen geben. Hierfür werden zunächst einige deskriptive Befunde erläutert, um anschließend einen Perspektivenvergleich zwischen den Schulleitenden und den Lehrpersonen vorzunehmen.

8.1.1 Deskriptive Befunde

Die durchschnittliche **Schulleitungsperson** in der Schweizer Berufsbildung ist 49.44 Jahre alt ($SD=7.75$, $N=169$) und liegt damit ziemlich genau im Mittel der OECD-Länder mit 50 Jahren (OECD, 2014a). Sie verfügt jedoch mit einer Berufserfahrung von 7.71 Jahren ($SD=6.70$) im Vergleich zu den OECD-Ländern mit 9 Jahren (ebd.) über eine etwas kürzere Berufserfahrung und ist mit 64.41 Stellenprozent ($SD=29.00$) in der Leitung und mit 30.63 Prozent ($SD=27.77$) als Lehrkraft tätig. Ferner hat sie eine durchschnittliche Arbeitszeit von 44.55 Stunden pro Woche ($SD=9.84$). 81 % der Schulleitenden sind männlich. 40.1 % verfügen über eine formale Schulleiterausbildung und 35.3 % nehmen regelmäßig (d. h. mindestens einmal pro Jahr) an Weiterbildungen teil. Des Weiteren arbeiten die an der Studie teilnehmenden Führungskräfte zu 22.5 % als Rektor, zu 18.5 % als stellvertretender Rektor, zu 45.1 % als Abteilungsleiter und zu 13.9 % in anderen Führungspositionen.

Im Mittel sind **Lehrpersonen** in der Schweizer beruflichen Bildung mit 46.92 Jahren ($SD=9.28$, $N=2\,004$) drei Jahre jünger als die Leitungspersonen, verfügen über 13.73 Jahre ($SD=10.18$) Berufserfahrung, arbeiten mit einem Stellenpensum von 69.18 % ($SD=30.51$) als Lehrperson, unterrichten in 5.34 Schulklassen ($SD=3.65$) und beschäftigen sich 6.57 Stunden pro Woche ($SD=9.61$) mit anderen Tätigkeiten wie z. B. Sitzungen, Mitarbeit in Arbeitskreisen oder Projektarbeiten. 59 % der Lehrkräfte sind männlich (vgl. Abbildung 22) und 85.3 % nehmen regelmäßig (mindestens einmal pro Jahr) an Weiterbildungen teil.

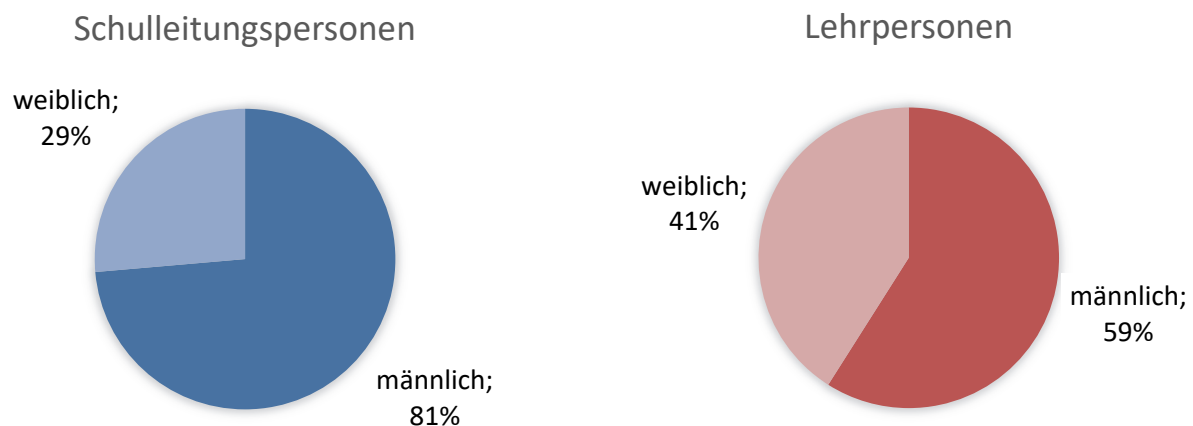


Abbildung 22: Vergleich des Geschlechts zwischen Schulleitung und Lehrern ($N_S=169$, $N_L=2\,025$)

Abbildung 23 ist zu entnehmen, dass sowohl die Lehrerschaft ($N=1\,774$; fünf Items; Beispiel: „Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden“) als auch die Schulleitungspersonen ($N=161$) mit ihrer **Arbeit zufrieden** bis sehr zufrieden sind ($M_L=4.73$, $SD_L=.89$; $M_S=4.96$, $SD_S=.77$). Zudem sind die Lehrpersonen auch mit der Arbeit der Schulleitung zufrieden ($M=4.51$, $SD=1.24$, $N=1\,804$; Beispiel: „Gesamthaft gesehen, bin ich mit der Arbeit der Schulleitung sehr zufrieden.“).

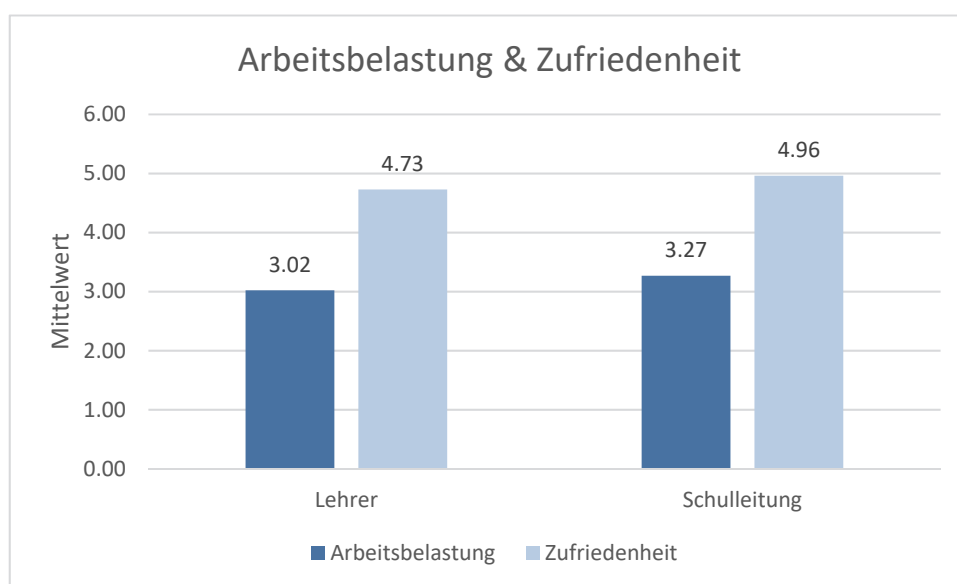


Abbildung 23: Vergleich der *Arbeitsbelastung* und der *Arbeitszufriedenheit* zwischen Lehrerschaft und Schulleitung (Mittelwerte der Selbsteinschätzung im Messzeitpunkt 1; sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die **Arbeitsbelastung** empfinden Schulleitende mit einem Mittelwert von 3.27 ($SD=1.07$) als gering bis mittel. Bei den Einzelitems „*Meine Arbeit belastet mich zu stark*“ ($M=3.0$, $SD=1.42$, $N=161$) und „*Meine Arbeit ist zu stressig*“ ($M=2.83$, $SD=1.32$, $N=159$) sind die Werte nochmals geringer ausgeprägt. Die Lehrpersonen liegen in Bezug auf die selbst berichtete Arbeitsbelastung demgegenüber noch etwas tiefer ($M=3.02$; $SD=1.05$, $N=1873$) als die Schulleitenden. Zu beachten ist jedoch, dass bei beiden Personenkreisen eine Streuung von ca. einer Standardabweichung vorliegt. Die Items „*Ich finde den Arbeitsdruck bei meiner Tätigkeit zu hoch*“ ($M=2.94$, $SD=1.39$, $N=1\ 919$) und „*Meine Arbeit ist zu stressig*“ ($M=2.60$, $SD=1.27$, $N=1\ 901$) schätzen die Lehrpersonen ebenfalls als eher nicht zutreffend ein. Insgesamt liefern die Daten Hinweise darauf, dass der Großteil der Lehrpersonen und Schulleitenden mit der aktuellen beruflichen Situation zufrieden bis sehr zufrieden ist und sich zudem auch eher wenig belastet fühlt. Der Leistungsdruck liegt bei den Lehrpersonen ($N=1\ 575$; acht Items; Beispiel: „*Die Schule setzt hohe Standards an schulische Leistungen*“) mit einem Mittelwert von 3.82 ($SD=0.59$) im mittleren Bereich.

Wird die Längsschnittstichprobe mit Probanden betrachtet, die sowohl an der ersten als auch an der zweiten Befragung teilgenommen haben, ergeben sich ähnliche Resultate. Es lässt sich ablesen, dass sich die Schulleitenden auf der sechsstufigen Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ zwar im Mittel beanspruchter fühlen ($M_{SL}=3.28$; $M_{LP}=3.01$), gleichzeitig aber auch eine höhere berufliche Zufriedenheit aufweisen ($M_{SL}=4.97$; $M_{LP}=4.83$). T-Tests für unabhängige Stichproben ergeben hierbei jedoch nur für die Mittelwertdifferenz in Bezug auf die Arbeitsbelastung statistische Signifikanz ($p=.02^*$) und verweisen mit *Cohens d* von .26 lediglich auf einen kleinen Effekt. Dieser Befund findet sich auch in Messzeitpunkt 2 wieder. Auch im Posttest liegen die Schulleitenden mit ihren Angaben sowohl in Bezug auf die Arbeitsbelastung ($M_{SL}=3.13$; $M_{LP}=2.84$) als auch hinsichtlich ihrer beruflichen Zufriedenheit ($M_{SL}=4.93$; $M_{LP}=4.86$) oberhalb derjenigen der Lehrpersonen. Signifikant ($p=.01^{**}$) ist hier ebenfalls nur der Mittelwertunterschied in Bezug auf die Arbeitsbelastung, dessen Effektstärke mit *Cohens d* in Höhe von .29 in etwa gleich hoch wie im Messzeitpunkt 1 ausfällt. Es kann daher für die Probanden der Längsschnittstichprobe geschlossen werden, dass die Arbeitsbelastung von Schulleitenden zwar leicht über der der Lehrpersonen liegt, beide Personenkreise jedoch gleichermaßen beruflich zufrieden sind und sich keiner von beiden stark belastet fühlt.

Diverse Studien zeigen (vgl. Kapitel 4.1, S. 32), dass transformationales, transaktionales, unterrichtsbezogenes (instructional) und distributives **Führungsverhalten** die Effektivität und Effizienz der Schule steigern können. Beim transformationalen Führungsverhalten konnte hierbei eine besonders positive Wirkung nachgewiesen werden, während das passive Führungsverhalten sich demgegenüber nachteilig auswirkt. Zahlreiche Autoren plädieren für eine der Führungssituation angepasste Mischung von transformationaler, transaktionaler und unterrichtsbezogener Führung (Hallinger, 2011; Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss, 2010).

Wie in Abbildung 24 zu entnehmen ist, führen Schulleitende an Schweizer beruflichen Schulen auf einer Skala von 1 bis 6 vor allem transformational ($M=4.73$; $SD=0.49$) gefolgt von transaktional ($M=3.79$; $SD=0.63$) sowie instruktional ($M=3.77$; $SD=0.82$), gleichauf mit distributiver Führung ($M=3.77$, $SD=0.86$).

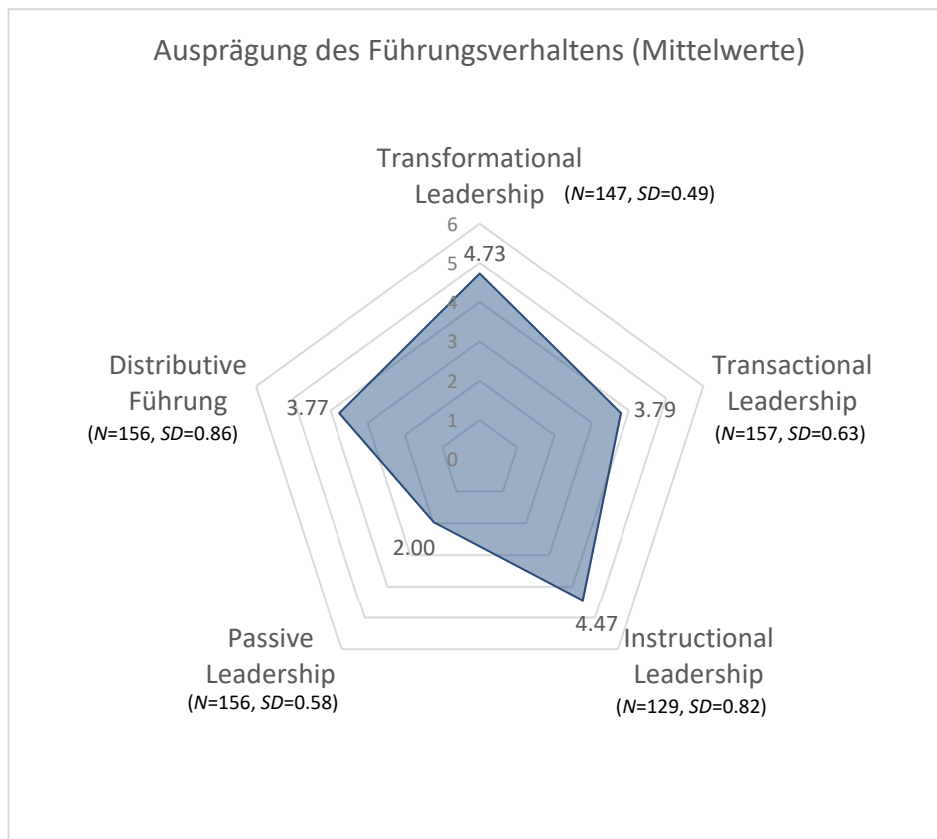


Abbildung 24: Selbsteinschätzung des *Führungsverhaltens* durch die Schulleitenden (Gesamtstichprobe Experimental- und Kontrollgruppe) im Messzeitpunkt 1 (Instruktional MZP 3) (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die eher zu vermeidende passive Führung nimmt mit einer mittleren Ausprägung von $M=2.00$ ($SD=0.58$) eine deutlich untergeordnete Rolle im Vergleich zu anderen Formen des Führungsverhaltens ein.

Wird die **Entwicklung der Mittelwerte** bei der Experimental- und Kontrollgruppe im Verlauf der drei Messzeitpunkte verglichen, ist festzustellen, dass die Schulleitenden ihr transformationales Führungsverhalten im dritten Messzeitpunkt etwas stärker einschätzen ($M_{MZP1}=4.76$, $M_{MZP3}=4.88$), demgegenüber bleibt das transaktionale und passive Führungsverhalten auch in Messzeitpunkt 3 nahezu unverändert ($M_{MZP1}=3.70$, $M_{MZP3}=3.77$ bzw. $M_{MZP1}=1.92$, $M_{MZP3}=1.90$), während das distributive Führungsverhalten mit Werten von $M_{MZP1}=3.66$ und $M_{MZP3}=3.96$ die größte positive Entwicklung verzeichnet (vgl. Abbildung 25).

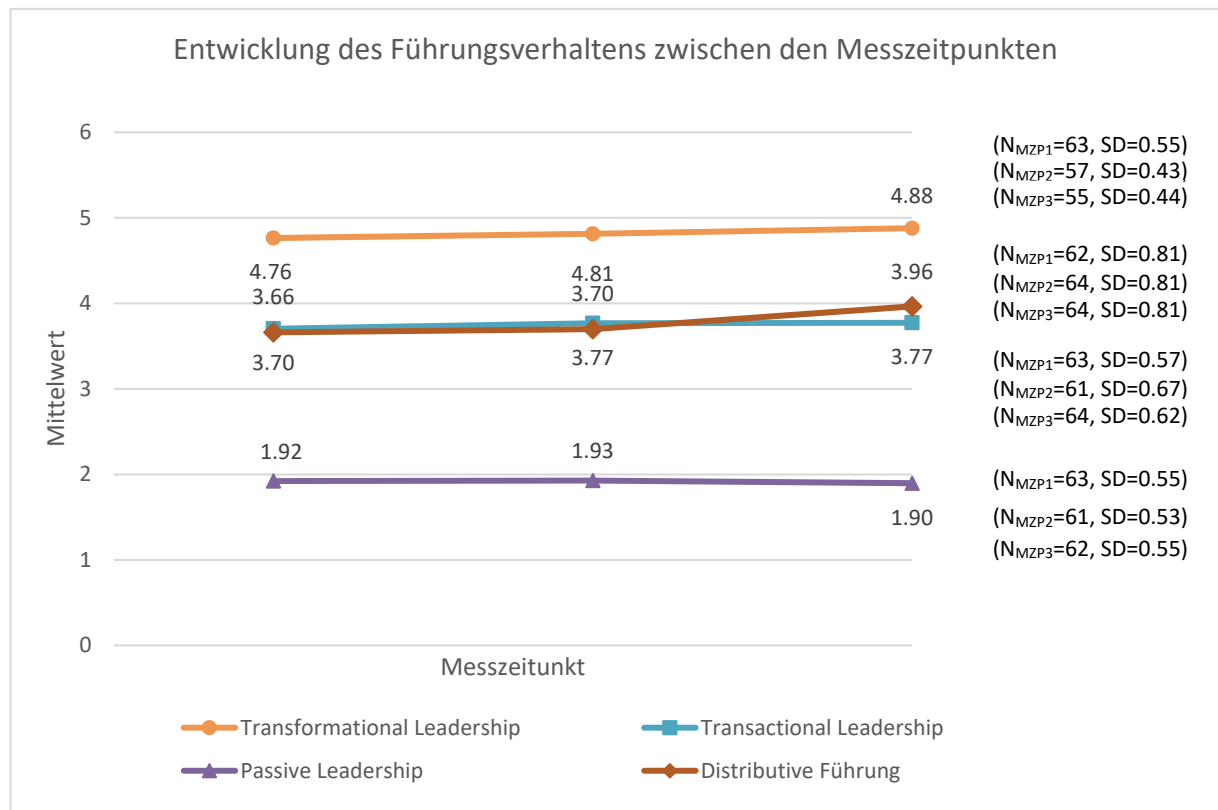


Abbildung 25: Entwicklung des *Führungsverhaltens* der Schulleitenden (Längsschnittstichprobe Experimental- und Kontrollgruppe) zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 3 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

In Summe kann festgehalten werden, dass Schulleitende in der Schweiz in Bezug auf Leadership insgesamt gut aufgestellt sind. Das für die Entwicklung einer Schule wünschenswerte transformationale, transaktionale, unterrichtsbezogene und distributive Führungsverhalten ist tendenziell stark ausgeprägt.

8.1.2 Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen

Im Rahmen des Perspektivenvergleichs zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen zeichnen sich für einzelne Konstrukte, die mit dem Leitungshandeln und weiteren Merkmalen der Schulleitenden in enger Beziehung stehen, einige aufschlussreiche Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Schulleitenden und denjenigen der Lehrkräfte ab. Insgesamt wurden fünf Skalen mit 71 Items sowohl aus Perspektive der Leitungspersonen als auch aus Sicht der Lehrpersonen beleuchtet (vgl. Tabelle 10, S. 111). Auf diese Weise lässt sich eine perspektivische Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitenden realisieren. Das Leitungshandeln bildet hierbei eine zentrale Skala, die dem Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS) des Hessischen Kultusministeriums von Diel und Steffens (2010) entstammt. Die Autoren unterscheiden hierbei fünf Merkmale erfolgreicher Schulleiterinnen und Schulleiter:

1. „Vision“ – vom Anliegen getragen
2. Balance zwischen Veränderungsprozessen und organisatorischer Stabilität in der Schule
3. Zielorientierung im Leitungshandeln
4. Sicherung des Erfahrungsaustausches und der Kooperation im Kollegium
5. Förderung der Unterrichtsqualität

Diese Merkmale decken sich auch mit Ausführungen zahlreicher anderer Autoren (vgl. dazu Kapitel 4, S. 26 ff.). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen entwickelten Diel und Steffens (2010) einen aus drei Teilen bestehenden Fragebogen, der insgesamt acht Dimensionen umfasst, die insgesamt das **Leitungshandeln** abbilden. Diese Dimensionen (vgl. Tabelle 10, S. 111) korrelieren, wie nachfolgend in Kapitel 8.2 aufgezeigt wird, signifikant mit dem oben beschriebenen Führungsverhalten wie beispielsweise Transactional, Transformational oder Instructional Leadership. Die Dimension **konstruktive Arbeitsatmosphäre** beschreibt, wie die Leitung im Kollegium ein Klima schafft, das durch Wertschätzung, Vertrauen und Unterstützung gekennzeichnet ist. **Verbindliches Leitungshandeln** als zweite Dimension zeichnet sich durch Verbindlichkeit und Transparenz dahingehend aus, dass die Schulleitung umfassend informiert und Lehrpersonen verantwortlich in pädagogische Entwicklungsprozesse einbezieht. Mit **innovativer Grundhaltung** beschreiben die Autoren eine Schulleitung mit innovativer, ziel- und zukunftsorientierter Haltung, die nach neuen Wegen sucht, Schule und Unterricht zu entwickeln, und es versteht, sowohl das pädagogische Personal als auch die Lernenden in diesen Entwicklungsprozess einzubeziehen. Bei der vierten Dimension geht es um das **Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung**. Dabei stehen Erziehung und Bildung für die Schulleitenden im Zentrum der schulischen Arbeit, wonach die Verbesserung der Unterrichtsqualität als zentrale Steuerungsaufgabe gesehen wird, in die nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Lernenden aktiv einbezogen werden. Im zweiten Teil des Fragebogens geht es nach Diel und Steffens (2010) darum, wesentliche Handlungskompetenzen, die für eine erfolgreiche Gestaltung von Entwicklungsprozessen erforderlich sind, in drei Dimensionen zu erfassen. Die Dimension **Strukturen legen für Entwicklungsprozesse** versucht zu ermitteln, wie die Schulleitung das Schulprogramm für ein systematisches Qualitätsmanagement nutzt und hierbei hohe, in jedem Fall aber leistbare Anforderungen an das schulische Personal stellt. Zudem soll die Leitung im Führungskollegium die für deren Umsetzung notwendigen Voraussetzungen schaffen. **Innovative Prozesse anstoßen und gestalten** als weitere Dimension beschreibt, wie die Schulleitung es versteht, Lehrpersonen zu einer aktiven Entwicklungsarbeit zu motivieren, und die notwendigen organisatorischen und kooperativen Bedingungen bereitstellt. Bei der Dimension **Ergebnisse sichern und bewerten** geht es insbesondere darum, regelmäßig Ergebnisse zu reflektieren und Feedbacks zu geben, die wiederum in der Planung von Entwicklungsvorhaben sowie im Rahmen des Fortbildungskonzepts der Schule Berücksichtigung finden. Schließlich beschreibt im dritten Teil des Fragebogens die achte und letzte Dimension **Zusammenarbeit im Schulleitungsteam**, wie Schulleitungsmitglieder miteinander kooperieren, sich gegenseitig wertschätzen, sich organisieren, mit Konflikten umgehen und sich beständig weiterqualifizieren.

Insgesamt zeigt sich, dass die Selbst- und Fremdeinschätzungen des Schulleitungshandelns zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen führen, wobei die Leitungspersonen systematisch positiver bewerten als die Lehrpersonen. Die Tendenz zur Selbstüberschätzung gegenüber der Fremdeinschätzung durch andere Personen konnte bereits in zahlreichen anderen Untersuchungen beobachtet werden (Atwater & Yammarino, 1992; Bass & Yammarino, 1991; Harris & Schaubroeck, 1988; Nilsen & Campbell, 1993). Der Perspektivenvergleich der acht Skalen des Leitungshandelns in Abbildung 26 zeigt, dass der größte Unterschied mit 0.87 Punkten bei der Skala *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* besteht. Während die Schulleitenden diese im Mittel mit 5.22 ($N=154$, $SD=0.5$) bewerten, sehen dies die Lehrer mit einem Mittelwert von 4.34 ($N=1666$, $SD=1.13$) weniger positiv. Dennoch liegen die Mittelwerte für beide Perspektiven durchwegs im

oberen Drittel der sechsstufigen Skala, was auf eine insgesamt positive Einschätzung in Bezug auf die betrachteten Konstrukte hindeutet.

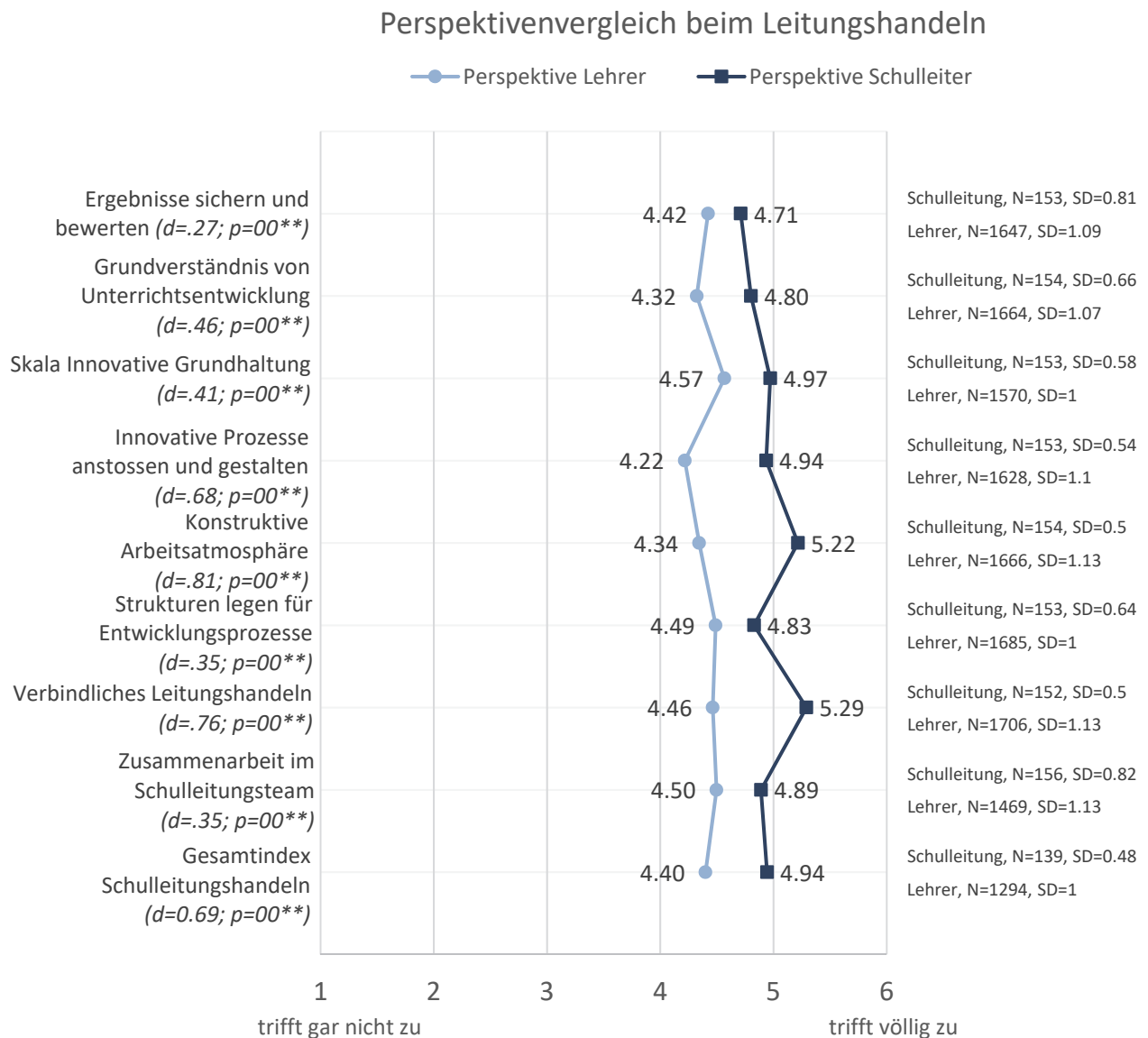


Abbildung 26: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrern (Selbst- und Fremdeinschätzung) des Leitungshandelns im Messzeitpunkt 1 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Bei der Interpretation der Werte ist jedoch zu beachten, dass bei den Lehrpersonen die Streuung jeweils etwas höher liegt als bei den Angaben der Schulleitenden. Die zweitgrößte, auf vergleichbarem Niveau liegende Beurteilungsdifferenz kann mit 0.83 Punkten bei der Skala *Verbindliches Leitungshandeln* beobachtet werden. Schulleitende bewerten diese Dimension mit dem am höchsten ausgeprägten Mittelwert von $M=5.29$ ($N=152$, $SD=0.5$), was angesichts der zugrunde liegenden Items darauf hindeutet, dass diese in ihrer Selbstwahrnehmung verbindlich und transparent führen und die Lehrpersonen dabei stets in pädagogische Entwicklungsprojekte einbeziehen. Die Lehrpersonen sehen dies zwar etwas weniger positiv, liegen aber mit einem Wert von $M=4.46$ ($N=1707$, $SD=1.13$) immer noch im oberen Drittel der Skala.

Die größte Übereinstimmung zwischen den beiden Personenkreisen besteht hinsichtlich der Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten*. Die Differenz ist hier mit 0.29 Punkten am kleinsten. Regelmäßig Ergebnisse zu reflektieren und Feedbacks zu geben, was in der Planung von Entwicklungsvorhaben und im Fortbildungskonzept der Schule Niederschlag findet, wird von den Schulleitenden im Mittel mit 4.71 ($N=153$, $SD=0.81$) und von den Lehrkräften mit $M=4.42$ ($N=1648$, $SD=1.09$) bewertet. Gesamthaft gesehen werden die acht Dimensionen des Leitungshandelns sowohl von den Schulleitenden als auch von den Lehrpersonen in einem tendenziell positiven und damit wünschenswerten Bereich bewertet. Der Gesamtindex des Leitungshandelns der Schulleitung (d. h. mittlere Ausprägung aller acht Dimensionen) liegt aus Sicht der befragten Lehrpersonen bei $M=4.40$ ($N=1294$, $SD=1.00$) und aus Perspektive der befragten Schulleitenden bei $M=4.94$ ($N=139$, $SD=0.48$).

Angesichts der Tatsache, dass in vorliegender Interventionsstudie der Fokus während den Coachings insbesondere auf dem strategischen Management lag, sind vor allem auch Vergleiche der Einschätzungen zwischen Leitungspersonal und Lehrkräften in den Bereichen Leitbild, Strategien und Zielvereinbarungen von Bedeutung. Tabelle 18 zeigt den Perspektivenvergleich der Skala *Leitbild und Strategien* über drei Messzeitpunkte hinweg, jeweils differenziert nach Experimental- und Kontrollgruppe. Die betrachtete Skala besteht aus Items wie z. B. „Die Schule verfügt über Strategien, die aufzeigen, wie das Leitbild erreicht werden kann“, „Das Leitbild wird von den Lehrpersonen gelebt“ oder „Diese Strategien werden von der Schulleitung regelmäßig verifiziert und falls nötig angepasst.“.

Tabelle 18: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen zur Skala Leitbild & Strategien zu den Messzeitpunkten 1–3 (Gesamtstichprobe; sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Leitbild und Strategien	Experimentalgruppe			Kontrollgruppe			Gesamt		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Lehrpersonen MZP1	1075	3.93	1.31	520	3.72	1.37	1597	3.86	1.34
Schulleitende MZP1	107	4.36	1.20	36	3.94	1.23	143	4.25	1.22
Lehrpersonen MZP2	816	4.04	1.25	631	3.85	1.27	1447	3.96	1.26
Schulleitende MZP2	91	4.19	1.29	50	3.69	1.34	141	4.01	1.32
Lehrpersonen MZP3	748	4.19	1.20	467	4.01	1.30	1210	4.19	1.20
Schulleitende MZP3	80	4.43	1.22	56	4.17	1.15	136	4.32	1.19

Abkürzungen: N: Anzahl Probanden, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, MZP: Messzeitpunkt 1-3

Die Einschätzungen der Lehrpersonen und Leitungspersonen liegen auf der sechsstufigen Likert-Skala in der oberen Hälfte im Wertebereich zwischen 3 und 4 und damit in einem tendenziell positiven Bereich. Auch hier sind die Bewertungen der Schulleitenden höher als diejenigen der Lehrkräfte. Gesamthaft beurteilen die Schulleitenden die Items dieser Skala im Mittel mit 4.25 (MZP_1 , $SD=1.22$), 4.01 (MZP_2 , $SD=1.32$) und 4.32 (MZP_3 , $SD=1.19$), die Lehrpersonen demgegenüber mit 3.86 (MZP_1 , $SD=1.34$), 3.96 (MZP_2 , $SD=1.26$) und 4.19 (MZP_3 , $SD=1.20$). Wird die Entwicklung der Mittelwerte im Zeitverlauf betrachtet, so fällt auf, dass die Werte zwischen Messzeitpunkt 1 und 3 bei den Lehrpersonen um ca. 0.25 Punkte ansteigen, bei den Leitungspersonen jedoch lediglich um ca. 0.07 Punkte. Eine umgekehrte Entwicklung lässt sich beim Gruppenvergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe beobachten: Während die

Schulleitenden der Experimentalgruppe über alle drei Messzeitpunkte hinweg bis zu 0.51 Punkte über den Werten der Kontrollgruppe liegen, ist diese Differenz bei den Lehrkräften mit maximal 0.21 Punkten immer noch vorhanden, insgesamt jedoch etwas geringer ausgeprägt.

Ein weiterer Perspektivenvergleich ist in Bezug auf die Aspekte *Mitarbeitergespräche* und *Zielvereinbarungen* von Interesse. Diese beiden Aspekte sind, wie in Kapitel 5.6 (S. 95) erörtert wurde, bedeutende Führungsinstrumente. Alle Probanden der Experimentalgruppe stimmen dem Item „Die Schulleitung führt regelmäßig (mind. 1 x pro Jahr) Mitarbeitergespräche durch“ über alle Messzeitpunkte mehrheitlich zu (vgl. Tabelle 19). Bei der Kontrollgruppe zeigt sich diesbezüglich ein etwas differenzierteres Bild.

Tabelle 19: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen bzgl. Mitarbeitergespräche zu den Messzeitpunkten 1–3 (Gesamtstichprobe; sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die Schulleitung führt regelmäßig (mind. 1 x pro Jahr) Mitarbeitergespräche durch	Experimentalgruppe			Kontrollgruppe		
	N	M	SD	N	M	SD
Lehrpersonen MZP1	1255	4.35	1.81	643	3.94	1.83
Schulleitende MZP1	125	4.78	1.51	45	4.71	1.55
Lehrpersonen MZP2	866	4.41	1.77	772	3.66	1.86
Schulleitende MZP2	98	4.71	1.61	53	4.45	1.80
Lehrpersonen MZP3	824	4.61	1.72	559	3.64	1.81
Schulleitende MZP3	83	5.08	1.34	61	4.30	1.79

Abkürzungen: N: Anzahl Probanden, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, MZP: Messzeitpunkt 1–3

Die Lehrkräfte der Kontrollgruppe liegen mit einer Bewertung zwischen $M=3.64$ und $M=3.94$ in einem eher mittleren Bereich, während die Schulleitenden diesen Aspekt mit $M=4.30$ deutlich positiver bewerten. Zu beachten ist, dass die Standardabweichung beider Gruppen mehr als 1.50 beträgt und damit eine relativ große Streuung vorliegt. Werden die Werte im Zeitverlauf zwischen Messzeitpunkt 1 und 3 (vgl. Abbildung 27) betrachtet, zeigt sich, dass insbesondere bei den Schulleitenden der Experimentalgruppe ein Anstieg von 0.30 Punkten von $M=4.78$ auf $M=5.08$ und eine gleichzeitige Abnahme der Standardabweichung von 1.51 auf 1.34 zu beobachten ist. Bei der Kontrollgruppe nimmt dieser Wert um -0.45 Punkte von $M=4.71$ auf $M=4.30$ bei gleichzeitig leicht ansteigender Standardabweichung ab. Bei den Lehrpersonen ist in der Kontrollgruppe ebenfalls eine Abnahme von -0.30 Punkten von $M=3.94$ auf $M=3.64$ zu verzeichnen.

Diese Entwicklung könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Experimentalgruppe, bei der im Unterschied zur Kontrollgruppe mehr als ein Jahr zwischen den Messzeitpunkten eins und zwei lag, dieses Führungsinstrument ausgebaut oder neu eingeführt hat. Die damit einhergehenden Effekte werden im Detail in Kapitel 8.4 dargestellt.

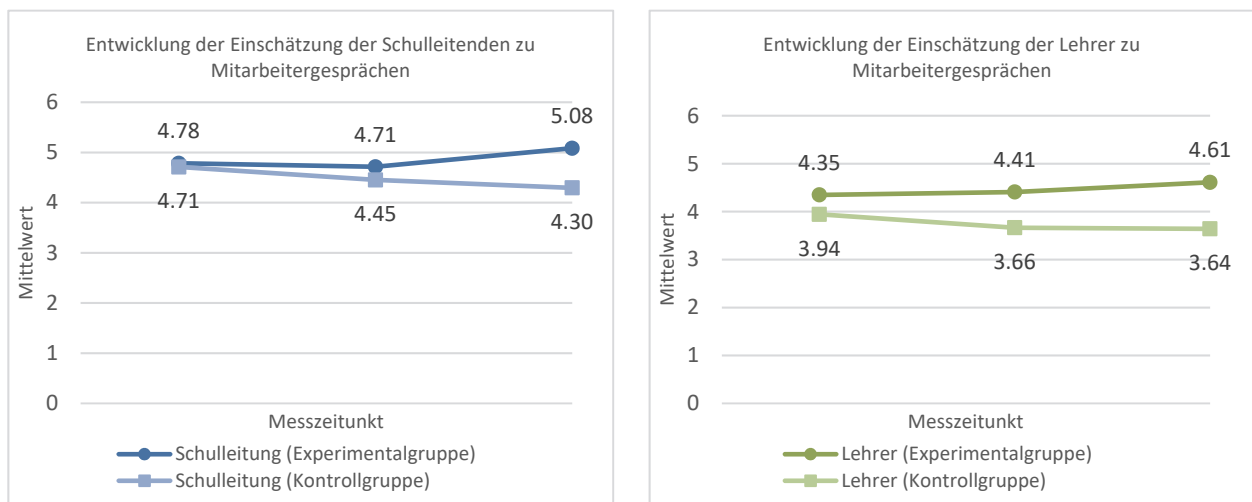


Abbildung 27: Entwicklung der Einschätzung zu *Mitarbeitergesprächen* aus der Perspektive Schulleitende und Lehrpersonen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Eine ähnliche Beobachtung, wenn auch etwas geringer ausgeprägt, zeigt sich bei den beiden Items „Die Schulleitung vereinbart mit den Lehrkräften regelmäßig Leistungsziele“ und „Diese Leistungsziele werden regelmäßig überprüft und bei Bedarf angepasst“.

Tabelle 20: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen bzgl. Zielvereinbarungen zu den Messzeitpunkten 1–3 (Gesamtstichprobe; sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die Schulleitung vereinbart mit den Lehrkräften regelmäßig Leistungsziele	Experimentalgruppe			Kontrollgruppe		
	N	M	SD	N	M	SD
Lehrpersonen MZP1	1262	4.28	1.63	646	4.08	1.60
Schulleitende MZP1	127	4.51	1.54	45	4.67	1.15
Lehrpersonen MZP2	876	4.49	1.53	782	3.96	1.60
Schulleitende MZP2	98	4.58	1.37	53	4.13	1.56
Lehrpersonen MZP3	825	4.48	1.51	564	3.94	1.55
Schulleitende MZP3	84	4.64	1.34	61	4.18	1.38

Abkürzungen: N: Anzahl Probanden, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, MZP: Messzeitpunkt 1–3

Die Mittelwerte der Experimentalgruppe (Lehrpersonen und Schulleitung) liegen in einem Korridor von 4.28 bis 4.64 (vgl. Tabelle 20), diejenigen der Kontrollgruppe zwischen 3.94 und 4.67. Wie beim oben beschriebenen Item *Leistungsziele* entwickelt sich auch hier die Einschätzung der Schulleitung der Experimentalgruppe über die drei Messzeitpunkte hinweg positiv (+0.16 Punkte) während diese in der Kontrollgruppe sowohl bei den Lehrpersonen (-0.10) als auch bei den Schulleitenden (-0.41) tendenziell abnimmt.

8.2 Zusammenhänge zwischen Schulleitungshandeln und Handeln der Lehrpersonen

Nachfolgend werden zunächst Zusammenhänge zwischen Schulleitungshandeln und Führungs-

verhalten (passiv, transaktional, transformational, instruktional) aus Sicht der Schulleitenden aufgezeigt, um anschließend Korrelationen zwischen Leitungshandeln und Verhalten der Lehrpersonen aus Perspektive der Lehrpersonen zu diskutieren.

8.2.1 Korrelationen zwischen Leitungshandeln und Führungsverhalten der Schulleitung

Werden die Längsschnittstichprobe ($N=90$; vgl. Beschreibung der Stichproben in Kapitel 7.2, S. 110) und die Gesamtstichprobe ($N=150$) in Bezug auf das Schulleitungshandeln betrachtet, ergeben sich die in Anhang 5 (S. 222 ff.) sowie auszugsweise in Tabelle 21 dargestellten bivariaten Korrelationen nach Pearson mit zweiseitiger Signifikanzberechnung.

Tabelle 21: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Schulleitungshandelns mit dem Führungsverhalten zum Messzeitpunkt 1–3 (Längsschnittstichprobe) aus Sicht der Schulleitenden

		Passiv Leadership			Transactional Leadership			Transformational Leadership			Instructional Leadership		
		M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	r	-.09	-.24*	-.29*	.19	.05	.21*	.52**	.50**	.69**	-	-	.51**
	N	90	93	58	92	90	60	87	87	51	-	-	59
Ergebnisse sichern und bewerten	r	-.11	-.16	-.22	.13	.14	.23	.32**	.43**	.70**	-	-	.45**
	N	89	94	57	91	91	59	86	88	50	-	-	58
Innovative Grundhaltung	r	-.29**	-.40**	-.34*	.26*	.05	.29*	.61**	.44**	.72**	-	-	.47**
	N	88	92	57	90	89	59	86	86	50	-	-	58
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten	r	-.26*	-.26*	-.34**	.27**	.19	.20	.71**	.49**	.74**	-	-	.47**
	N	90	93	58	92	90	60	87	87	51	-	-	59
Konstruktive Arbeitsatmosphäre	r	-.34**	-.26*	-.21	.34**	.16	.27*	.73**	.46**	.75**	-	-	.53**
	N	90	92	59	92	89	61	87	87	52	-	-	60
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	r	-.30**	-.31**	-.35**	.34**	.11	.40*	.61**	.46**	.72**	-	-	.46**
	N	89	93	58	91	90	60	86	87	51	-	-	59
Verbindliches Leitungshandeln	r	-.34**	-.31**	-.28*	.25*	.09	.20	.56**	.41**	.58**	-	-	.42**
	N	88	93	57	90	90	59	85	87	50	-	-	58
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	r	-.09	-.16	-.34*	-.09	-.03	.06	.17	.25*	.55**	-	-	.33*
	N	90	91	59	92	90	61	87	86	53	-	-	59

Abkürzungen: M: Messzeitpunkt, r: Korrelationskoeffizient nach Pearson, N: Anzahl Probanden, Signifikanzniveau zweiseitig: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Bei der Analyse der Daten der Schulleitenden fällt auf, dass zum Messzeitpunkt 1 sieben von acht und ab Messzeitpunkt 2 acht von acht der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Dimensionen zum Schulleitungshandeln nach Diel und Steffens (2010) mit der Skala **transformationales Führungsverhalten** nach Bass und Avolio (1995b) signifikant korrelieren ($.000 \leq p \leq .023$). Der einzig nicht signifikante Zusammenhang ist zum Messzeitpunkt 1 lediglich die Korrelation mit der Dimension *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* ($r=.172$). Bei der Gesamtstichprobe (vgl. Anhang 6, S. 234 ff.) verhält es sich ähnlich, wobei die Korrelationskoeffizienten ($.17 \leq r \leq .68$) im ersten Messzeitpunkt etwas geringer als die Werte der Längsschnittstichprobe ($.17 \leq r \leq .73$) ausgeprägt sind. Hingegen nehmen die Zusammenhänge zum zweiten Messzeitpunkt bei der Gesamtstichprobe ($.29 \leq r \leq .61$) im Mittel leicht zu, während sich diese bei der Längsschnittstichprobe etwas geringer darstellen ($.25 \leq r \leq .50$). Zum dritten Messzeitpunkt liegen

die Korrelationen bei der Gesamtstichprobe in einem Korridor von .42 und .76, bei der Längsschnittstichprobe zwischen .55 und .75. Die Zusammenhänge stellen sich somit als mittelstark dar (Universität Zürich, 2017). Auch im Messzeitpunkt 2 korrelieren die Subskalen des *Schulleitungshandelns* sowohl für die Längsschnittstichprobe als auch für die Gesamtstichprobe signifikant ($.000 \leq p \leq .023$) mit der Gesamtskala der *transformationalen Führung*. Die Stärke der Beziehungen liegt bei der Längsschnittstichprobe zwischen $r=.25$ für die *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* und $r=.50$ für das *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* und damit lediglich in einem schwachen bis mittelstarken Bereich (Universität Zürich, 2017). Festzustellen ist, dass sich der Zusammenhang mit der Dimension *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* von $r=.17$ ($p=.111$) auf $r=.25$ ($p=.023$) zum Messzeitpunkt 2 erhöht hat und nun auch teilweise signifikant ist. Bei der Gesamtstichprobe hingegen bleiben die Korrelationskoeffizienten auch weiterhin mit Ausnahme der *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* in einem mittelstarken Bereich ($.46 \leq r \leq .70$). Die stärksten Zusammenhänge können bei der Längsschnittstichprobe zum dritten Messzeitpunkt zwischen der Dimension *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* ($r=.75$, $N=52$), gefolgt von *Innovative Prozesse anstoßen und gestalten* ($r=.74$, $N=51$) sowie *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* ($r=.72$, $N=51$) beobachtet werden. Bei der Gesamtstichprobe stehen zum Messzeitpunkt 3 in Bezug auf die Stärke der Zusammenhänge *transformationales Leadership* mit der Dimension *Innovative Grundhaltung* an erster Stelle ($r=.76$, $N=113$) und *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* ($r=.75$, $N=112$) sowie *Innovative Prozesse anstoßen und gestalten* gleichauf an zweiter Stelle ($r=.75$, $N=110$).

Ein ähnlicher, wenn auch etwas schwächerer Befund zeigt sich beim Instructional Leadership von Demmer und Saldern (2010), der lediglich im Rahmen der dritten Befragung erhoben wurde. Sowohl bei der Längsschnitt- als auch bei der Gesamtstichprobe korrelieren alle acht Skalen signifikant ($.000 \leq p \leq .011$) mit den acht Dimensionen des Leitungshandelns. Die Korrelationskoeffizienten betragen hierbei zwischen $r=.33$ ($N=59$) und $.53$ ($N=60$) für die Längsschnittstichprobe bzw. zwischen $r=.24$ ($N=124$) und $.63$ ($N=124$) für die Gesamtstichprobe und liegen damit ebenfalls im mittelstarken Bereich. Die stärksten Zusammenhänge sind bei der Längsschnittstichprobe bei *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* ($r=.53$, $N=60$) und *Grundverständnis für Unterrichtsentwicklung* ($r=.51$, $N=59$) und bei der Gesamtstichprobe ebenfalls bei *Grundverständnis für Unterrichtsentwicklung* ($r=.65$, $N=124$) und *Verbindliches Leitungshandeln* ($r=.59$, $N=123$) sowie *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* ($r=.50$, $N=123$) zu beobachten.

Der Vergleich mit dem **transaktionalen Führungsverhalten** und den acht Dimensionen des Leitungshandelns zeigt ein etwas differenzierteres Bild. Alle Zusammenhänge sind mit Ausnahme der Dimension *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* und bei der Längsschnittstichprobe bei *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* und *Ergebnisse sichern und bewerten* zwar signifikant, jedoch bewegen sich die Korrelationskoeffizienten zum ersten Messzeitpunkt im Spektrum zwischen $r=.21$ und $.35$ und damit im Bereich einer geringen Korrelation. Diese Zusammenhänge verschwinden jedoch zum zweiten Messpunkt bei der Gesamtstichprobe teilweise (d. h. bei vier von acht Skalen) und bei der Längsschnittstichprobe sogar vollständig. Zum dritten Messzeitpunkt hingegen liegen die Korrelationskoeffizienten (sieben von acht Skalen) in einem Korridor von $r=.20$ und $.53$ und damit wiederum im kleinen bis mittelstarken Bereich. Schließlich gibt es beim

Führungsverhalten erwartungsgemäß negative Zusammenhänge zwischen dem **passiven Leadership** und den Dimensionen des Leitungshandelns. Zum Messzeitpunkt 3 beispielsweise sind alle Korrelationen bei der Gesamtstichprobe signifikant ($.000 \leq p \leq .003$). Bei der Längsschnittstichprobe sind diese außer bei den Dimensionen *Ergebnisse sichern und bewerten* und *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* ebenfalls signifikant ($.010 \leq r \leq .033$). Die Korrelationskoeffizienten liegen bei der Gesamtstichprobe zwischen $r = -.26$ ($N=124$) für *Innovative Grundhaltung* und $r = -.40$ ($N=120$) für *Innovative Prozesse anstoßen und gestalten*. Wie auch bei der Längsschnittstichprobe stellen sich diese Zusammenhänge zwar als schwach bis mittelstark, jedoch als mehrheitlich signifikant dar.

Weiter kann aus den Übersichtstabellen im Anhang 5 (S. 222 ff.) sowie aus dem Auszug in Tabelle 22 beobachtet werden, dass die Skala **berufliches Selbstverständnis als Leader** bei beiden Stichproben zu allen drei Messzeitpunkten in starker Beziehung zur Handlungsdimension *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* ($p=.000$; $r_{M1}=.51$) steht. Die Skala *Administration des beruflichen Selbstverständnisses* korreliert, wie bereits Windlinger et al. (2014) bemerkten, signifikant positiv ($p=.000$) mit der *Arbeitsbelastung* ($r_{M1}=.45$) sowie signifikant negativ ($p=.000$) mit der *beruflichen Zufriedenheit* der Schulleitenden ($r_{M1}=-.46$). Ferner korreliert die Skala *distributive Führung* mittelstark mit der *Förderung des Schulklimas* ($p=.000$; $r_{M1}=.53$) und der Skala *Primus inter Pares* ($p=.000$; $r_{M1}=.57$).

Tabelle 22: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Schulleitungshandelns mit ausgewählten Skalen zum Messzeitpunkt 1–3 (Längsschnittstichprobe) aus Sicht der Schulleitenden

		Arbeitsbelastung Schulleitende			Berufliche Zufriedenheit			Leadership			Zielvereinbarung			Leitbild & Strategien		
		M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	r	-.01	-.15	-.02	.07	.27*	.01	.51**	.62**	.50**	.24*	.25*	.34**	.41**	.33**	.44**
	N	92	92	62	91	93	59	91	93	61	91	93	61	83	89	59
Ergebnisse sichern und bewerten	r	-.11	-.25*	-.03	.16	.24*	.12	.25*	.49**	.36**	.18	.45**	.52**	.40**	.60**	.40**
	N	91	93	61	90	94	58	90	94	60	90	94	60	81	90	58
Innovative Grundhaltung	r	-.11	-.22*	-.05	.18	.36*	-.02	.27*	.60**	.47**	.21*	.31**	.40**	.31**	.50**	.46**
	N	90	91	61	90	92	58	89	92	60	90	92	60	82	88	58
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten	r	-.17	-.34**	-.21	.20	.31**	.22	.28**	.47**	.39**	.10	.20	.41**	.21	.42**	.41**
	N	92	92	62	91	93	59	91	93	61	91	93	61	82	89	59
Konstruktive Arbeitsatmosphäre	r	-.09	-.22*	-.07	.29**	.36**	.34**	.15	.31**	.44**	.10	.22*	.39**	.01	.21*	.34**
	N	92	91	63	91	92	60	91	92	62	91	92	62	83	88	60
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	r	-.18	-.22*	.06	.06	.30**	.19	.24*	.45**	.51**	.36**	.40**	.52**	.32**	.51**	.52**
	N	91	92	62	91	93	59	90	93	61	91	93	61	82	89	59
Verbindliches Leitungshandeln	r	-.03	-.16	-.08	.26*	.33**	.15	.15	.29**	.21	.07	.13	.32	-.05	.20	.23
	N	90	92	61	91	93	58	90	93	60	89	93	60	82	89	58
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	r	-.26*	-.16	-.25*	.32**	.40**	.40**	-.06	.17	.12	.22*	.38**	.41**	.37**	.38**	.45**
	N	93	91	63	89	92	59	89	91	61	89	92	62	83	88	60

Abkürzungen: M: Messzeitpunkt, r: Korrelationskoeffizient nach Pearson, N: Anzahl Probanden, Signifikanzniveau zweiseitig:

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Während bei der Längsschnittstichprobe der Zusammenhang zwischen **beruflicher Zufriedenheit** und **transformationalem Leadership** nicht signifikant ist, sind bei der Gesamtstichprobe signifikante Zusammenhänge ($.000 \leq r \leq .019$) zu beobachten. Die Korrelationskoeffizienten sind zum Messzeitpunkt 2 mit $r = .32$ ($N=130$) am stärksten ausgeprägt, liegen insgesamt jedoch nach wie

vor im geringen Bereich. Bei der **Arbeitsbelastung** liegt lediglich bei der Gesamtstichprobe zum Messzeitpunkt 3 ein signifikanter Zusammenhang ($p=.014$) mit einer schwachen negativen Korrelation von $r=.21$ ($N=131$) vor. *Innovative Prozesse anstoßen und gestalten* sowie *verbindliches Leitungshandeln* ausgenommen korreliert die Skala **Zielvereinbarung** signifikant ($.20 \leq r \leq .45$) mit den acht Skalen zum Schulleitungshandeln nach Diel und Steffens (2010). Dasselbe kann auch zwischen dem **Gesamtindex Leitbild und Strategien** und dem Schulleitungshandeln beobachtet werden. Die Korrelationen liegen hierbei in einem Korridor zwischen $r=.20$ und $.52$. Werden die Zusammenhänge der Dimension **Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung** mit den übrigen Skalen des Leitungshandelns betrachtet, fällt auf, dass diese für beide Stichproben in allen drei Messzeitpunkten signifikant sind ($.000 \leq p \leq .001$) und mittel bis hoch miteinander korrelieren. Diese Zusammenhänge sind dabei zum zweiten Messzeitpunkt etwas höher als zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt am höchsten ($.62 \leq r \leq .77$). Zu erwähnen ist, dass bei der Längsschnittstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt der Zusammenhang mit der *innovativen Grundhaltung* mit $r=.74$ hoch ist und dies bei der Gesamtstichprobe vor allem in Bezug auf die Dimension *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* ($r=.71$) der Fall ist. Zwei weitere Führungsaspekte, die Skalen *Zielvereinbarung* und *Leitbild und Strategien*, legen in Bezug auf die Zusammenhänge mit dem Leitungshandeln zum zweiten und dritten Messzeitpunkt bei beiden Stichproben zu. Bei Ersterem korrelieren zum ersten Messzeitpunkt bei der Längsschnittstichprobe lediglich vier der acht Dimensionen des Leitungshandelns miteinander, im zweiten Messzeitpunkt sieben der acht und im dritten alle acht ($.21 \leq r_{M1} \leq .34$; $.24 \leq r_{M1} \leq .45$; $.32 \leq r_{M3} \leq .52$). Bei der Gesamtstichprobe korrelieren alle acht Dimensionen des Leitungshandelns mit der Skala *Zielvereinbarung* signifikant in einer Spannbreite von $.27 \leq r_{M1} \leq .39$ ($.23 \leq r_{M2} \leq .52$; $.27 \leq r_{M3} \leq .60$) miteinander. Bei der Dimension *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* liegt der Korrelationskoeffizient hierbei sogar im mittelstarken Bereich. Den Gesamtindex *Leitbild und Strategien* betreffend verhält es sich ähnlich: Im ersten Messzeitpunkt korrelieren bei beiden Stichproben sechs von acht Dimensionen schwach bis mittelstark und signifikant mit dem Gesamtindex *Leitungshandeln*. Zum Messzeitpunkt 2 und 3 sind es bei der Längsschnittstichprobe acht von acht ($.02 \leq r_{M1} \leq .49$; $.20 \leq r_{M2} \leq .52$; $.28 \leq r_{M3} \leq .52$) und bei der Gesamtstichprobe im dritten Messzeitpunkt ebenfalls acht von acht ($.028 \leq r_{M1} \leq .43$; $.21 \leq r_{M1} \leq .55$; $.35 \leq r_{M1} \leq .53$) Dimensionen, die mit diesem Index signifikant korrelieren.

Daneben zeigt sich, dass die einzelnen Skalen des Schulleitungshandelns abermals mit Ausnahme der Dimension *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* signifikant **untereinander** korrelieren. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten liegen bei der Längsschnittstichprobe in einem Korridor zwischen $r_{M1}=.31$ und $r_{M1}=.69$ und stehen damit in einer mittelstarken bis starken Beziehung zueinander. Am stärksten korrelieren die Dimensionen *Verbindliches Leitungshandeln* und *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* ($p=.000$; $r_{M1}=.69$) miteinander. Am schwächsten hängen die Dimensionen *Ergebnisse sichern und bewerten* und *konstruktive Arbeitsatmosphäre* zusammen ($p=.003$; $r_{M1}=.31$). Die einzige knapp signifikante ($p=.050$) Relation in Bezug auf die Skala *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* besteht mit der Dimension *innovative Prozesse anstoßen und gestalten* ($r_{M1}=.21$), bei der Gesamtstichprobe zudem auch mit der Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten* ($r_{M1}=.21$) sowie *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* ($r_{M1}=.21$). Bei beiden Stichproben ist zudem auffallend, dass die Dimension *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* mit

Ausnahme von *Zusammenarbeit im Führungsteam* mit den anderen sechs Dimensionen des *Leitungshandelns* signifikant ($.000 \leq p \leq .010$) mittelstark bis stark korreliert ($.35 \leq r_{M1} \leq .70$). Im Zeitverlauf verändern sich die Korrelationskoeffizienten zwischen den einzelnen Dimensionen ebenfalls. Tendenziell sind die Beziehungen zum Messzeitpunkt 2 und 3 für beide Stichproben etwas höher ausgeprägt und stehen bei allen Dimensionen des Leitungshandelns zueinander in signifikanter Beziehung ($.000 \leq r \leq .021$). Der schwächste Zusammenhang findet sich hierbei sowohl bei der Längsschnittstichprobe als auch bei der Gesamtstichprobe für die Skalen *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* und *verbindliches Leitungshandeln*. Am stärksten fällt bei der Längsschnittstichprobe der Zusammenhang für die Dimensionen *innovative Grundhaltung* und *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* ($r_{M2} = .74$, $r_{M3} = .77$) sowie *innovative Prozesse anstoßen und gestalten* und *innovative Grundhaltung* ($r_{M2} = .73$, $r_{M3} = .76$) aus. Bei der Gesamtstichprobe gilt dies für die Skalen *Ergebnisse sichern und bewerten*, *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* (beide $r_{M2} = .74$) und *innovative Grundhaltung*, *innovative Prozesse anstoßen und gestalten* (beide $r_{M2} = .73$).

8.2.2 Korrelationen zwischen Leitungshandeln und Lehrerverhalten

Nachfolgend werden die Längsschnittstichprobe (vgl. Beschreibung der Stichproben in Kapitel 7.2, S. 110) sowie die Gesamtstichprobe aus Sicht der Lehrpersonen untersucht. Die entsprechenden Übersichtstabellen mit bivariaten Korrelationen nach Pearson befinden sich in Anhang 5 (S. 222 ff.).

Die Stichprobe der Lehrpersonen weist im Vergleich zur Stichprobe der Schulleitenden bereits im **Messzeitpunkt 1** sowohl bei der Längsschnittstichprobe als auch bei der Gesamtstichprobe insgesamt stärkere Korrelationen beim Leitungshandeln (Diel & Steffens, 2010; 45 Items; $.81 \leq \alpha \leq .95$) auf. Deutlich und signifikant ($p = .000$) zeigt sich auch hier, dass die einzelnen Subskalen des Schulleitungshandelns miteinander korrelieren ($.65 \leq r \leq .90$). Als beinahe perfekt stellt sich der Zusammenhang zwischen den Skalen *konstruktive Arbeitsatmosphäre* und *innovative Prozesse anstoßen und gestalten* dar ($p = .000$; $r = .90$). Demgegenüber etwas schwächer, wenn auch formal nach wie vor stark, korrelieren die Dimensionen *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* und *Ergebnisse sichern und bewerten* ($p = .000$; $r = .65$). Am auffälligsten stechen sowohl bei der Längsschnittstichprobe als auch bei der Gesamtstichprobe die Korrelationen zwischen *Kollegialer Führung durch die Schulleitung* (sieben Items, $\alpha = .92$) und den acht Dimensionen des Leitungshandelns hervor. Mit Ausnahme der Skala *Ergebnisse sichern und bewerten* ($r = .67$, $p = .000$) bei der die Korrelationskoeffizienten mittelhoch ausgeprägt sind, sind diese bei den übrigen sieben Skalen signifikant ($p = .000$) und stark ($.67 \leq r \leq .88$). Am stärksten fällt bei der Längsschnittstichprobe die Beziehung zur Skala *konstruktive Arbeitsatmosphäre* aus ($p = .000$; $r = .88$), dies gilt auch für die Gesamtstichprobe ($r = .88$). Im **Messzeitpunkt 2** findet sich dieses Beziehungsgeflecht weitgehend wieder, wobei hier auch bei den Daten der Lehrpersonen eine Veränderung der Korrelationskoeffizienten festzustellen ist. Die nach wie vor signifikanten Beziehungen ($p = .000$) der einzelnen Dimensionen des Schulleitungshandelns untereinander fallen sowohl bei der Längsschnitt- als auch bei der Gesamtstichprobe mit einem r von .73 bis .93 (bzw. $.73 \leq r \leq .93$ für die Gesamtstichprobe) noch stärker als im Pretest (Messzeitpunkt 1) aus. Weiterhin bestehen bei der

Längsschnittstichprobe die schwächsten Zusammenhänge mit der *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* ($r=.73$) und die stärksten mit der *konstruktiven Arbeitsatmosphäre* und der Dimension *innovative Prozesse anstoßen und gestalten* ($r=.93$). Angesichts solch hoher Korrelate kann für Letztere annähernd von einem linearen Zusammenhang ausgegangen werden. Für die Skala *kollegiale Führung durch Schulleitende* lassen sich ähnliche Zuwächse verzeichnen. Auch mit dieser korreliert das Schulleitungshandeln im Messzeitpunkt 2 noch immer signifikant ($p=.000$), die Stärke der Relationen reicht hier von $r=.73$ bis $r=.88$. Selbst einige der im Messzeitpunkt 1 lediglich mittelstark ausgeprägten Beziehungen zum *professionellen Verhalten der Lehrkräfte* erreichen im Posttest (Messzeitpunkt 2) starke Korrelationen.

Im **Messzeitpunkt 3** sind die Zusammenhänge in etwa gleich hoch ausgeprägt und nach wie vor signifikant im mittelstarken bis starken Bereich ($.56 \leq r \leq .92$). Ein ähnliches wenngleich etwas schwächeres Bild ergibt sich für die Korrelationen zwischen der Skala ***professionelles Verhalten der Lehrkräfte*** und den einzelnen Dimensionen des *Schulleitungshandelns* (vgl. Tabelle 23). Diese Zusammenhänge sind insbesondere im Hinblick auf mögliche Handlungsempfehlungen für die Schulleitung von Bedeutung.

Tabelle 23: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Lehrpersonenverhaltens mit Schulleitungshandeln zum Messzeitpunkt 1–3 aus Sicht der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe)

		Arbeitsbelastung der Lehrpersonen			Zufriedenheit der Lehrpersonen			Professionelles Verhalten der Lehrpersonen		
		M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	r	-.20**	-.21**	-.27**	.35**	.42**	.42**	.43**	.48**	.35**
	N	507	378	149	510	389	160	507	386	159
Ergebnisse sichern und bewerten	r	-.14**	-.16**	-.13	.29**	.35**	.36**	.37**	.42**	.22*
	N	499	390	166	500	398	174	500	395	172
Innovative Grundhaltung	r	-.21**	-.22**	-.35**	.36**	.43**	.45**	.42**	.44**	.39**
	N	468	324	117	471	330	125	467	330	125
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten	r	-.24**	-.23**	-.33**	.38**	.44**	.52**	.45**	.53**	.37**
	N	496	367	147	499	377	155	494	375	152
Konstruktive Arbeitsatmosphäre	r	-.22**	-.25**	-.32**	.40**	.47**	.48**	.44**	.48**	.41**
	N	501	405	159	504	411	169	502	413	168
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	r	-.13**	-.13**	-.17	.30**	.32**	.32**	.45**	.51**	.33**
	N	507	429	180	509	439	189	504	436	186
Verbindliches Leitungshandeln	r	-.15**	-.22**	-.26**	.32**	.40**	.45**	.39**	.46**	.30**
	N	523	452	191	524	461	200	520	460	199
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	r	-.23**	-.21**	-.16	.34**	.41**	.38*	.38**	.62**	.44*
	N	433	218	58	438	227	64	435	225	61

Abkürzungen: M: Messzeitpunkt, r: Korrelationskoeffizient nach Pearson, N: Anzahl Probanden,
Signifikanzniveau zweiseitig: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Auch hier lassen sich signifikante ($p=.000$) Beziehungen ausmachen, die allerdings sowohl bei der Längsschnitt- als auch bei der Gesamtstichprobe lediglich ein mittelstarkes Niveau erreichen ($.37 \leq r_{M1} \leq .45$ bzw. $.41 \leq r_{M1} \leq .48$ für die Gesamtstichprobe). Allerdings steigen diese Werte zum Messzeitpunkt 2 leicht an, nehmen zum Messzeitpunkt 3 jedoch wieder ab. Die deutlichste Relation besteht hierbei zur Dimension *innovative Prozesse anstoßen und gestalten* ($r_{M2}=.53$ bzw.

$r_{M2}=.56$ für die Gesamtstichprobe), die geringste im Messzeitpunkt 2 mit der Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten* ($r_{M2}=.42$ bzw. $r_{M2}=.47$ bei der Gesamtstichprobe).

Eine weitere für den Forschungsgegenstand relevante Skala stellt die **Zufriedenheit der Lehrpersonen** dar. Mit Ausnahme von *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* im dritten Messzeitpunkt sind über alle drei Messzeitpunkte die Korrelationen mit den acht Dimensionen des Leitungshandelns signifikant und gering bis mittelstark ausgeprägt (Minimum: $r_{M1}=.29$ [*Ergebnisse sichern und bewerten*], Maximum $r_{M3}=.48$ [*Konstruktive Arbeitsatmosphäre*]). Im Gegensatz hierzu korreliert die **Arbeitsbelastung der Lehrpersonen** mit den Dimensionen des Leitungshandelns zwar signifikant, jedoch entweder überhaupt nicht oder lediglich in geringer negativer Ausprägung. Bei denjenigen Korrelationskoeffizienten, die einen geringen Zusammenhang aufweisen, liegen über alle Messzeitpunkte die Werte zwischen $r=-.20$ und $r=-.32$. Bei der Gesamtstichprobe sind diese Werte geringfügig höher (Maximum: $r=-.36$). Weiter ist bei der Gesamtstichprobe der Befund insofern bedeutsam, als die *Arbeitsbelastung* negativ signifikant und mittelstark mit der *Zufriedenheit der Lehrpersonen* korreliert ($r=-.05$, $p=.000$) und zudem auch negativ, allerdings etwas schwächer mit der Skala des *Leitungshandelns* zusammenhängt (Gesamtstichprobe: $.20 \leq r \leq .28$, $p=.000$).

Analog zu den bereits identifizierten Beziehungen zwischen den Dimensionen *Arbeitsbelastung*, *Arbeitszufriedenheit*, *professionelles Verhalten der Lehrpersonen* und den Einzelaspekten des *Schulleitungshandelns* lassen sich signifikante und mittelstarke bis starke Zusammenhänge für die Skalen *Kollegiale Führung durch Schulleitende*, *Leitbild und Strategien* sowie *Zielvereinbarungen* ausmachen (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Schulleitungshandelns aus Sicht der Lehrpersonen zum Messzeitpunkt 1–3 (Längsschnittstichprobe)

		Kollegiale Führung durch Schulleitende			Leitbild und Strategien			Zielvereinbarungen		
		M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	r	.78**	.78**	.74**	.59**	.64**	.53**	.55**	.58**	.56**
	N	498	383	157	442	350	151	498	380	156
Ergebnisse sichern und bewerten	r	.67**	.75**	.72**	.54**	.60**	.50**	.65**	.67**	.60**
	N	488	388	169	430	360	160	492	392	169
Innovative Grundhaltung	r	.79**	.82**	.81**	.55**	.61**	.54**	.49**	.56**	.47**
	N	457	329	125	403	298	122	461	324	123
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten	r	.85**	.87**	.87**	.56**	.61**	.64**	.52**	.59**	.49**
	N	486	370	152	432	332	143	488	370	151
Konstruktive Arbeitsatmosphäre	r	.88**	.88**	.89**	.51**	.57**	.54**	.50**	.55**	.51**
	N	492	408	169	433	363	156	494	405	165
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	r	.72**	.73**	.71**	.53**	.57**	.54**	.66**	.65**	.69**
	N	494	431	182	440	395	174	498	431	183
Verbindliches Leitungshandeln	r	.85**	.85**	.86**	.48**	.52**	.50**	.51**	.50**	.51**
	N	510	451	197	453	412	187	512	453	197
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	r	.75**	.77**	.72**	.46**	.54**	.38*	.45**	.51**	.35*
	N	428	223	62	372	194	62	427	223	61

Abkürzungen: M: Messzeitpunkt, r: Korrelationskoeffizient nach Pearson, N: Anzahl Probanden, Signifikanzniveau zweiseitig: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Die **Kollegiale Führung durch Schulleitende** (sieben Items; $\alpha = .92$) von Windlinger et al. (2014) betreffend fällt auf, dass diese sowohl bei der Längsschnitt- als auch bei der Gesamtschnittprobe über alle drei Messzeitpunkte hinweg mit sämtlichen Dimensionen des Leitungshandelns signifikant und stark korreliert ($.67 \leq r \leq .89$). Im Hinblick auf das in vorliegender Studie im Rahmen des Treatments behandelte strategische Management sind Zusammenhänge zwischen den Skalen **Leitbild und Strategien** sowie **Zielvereinbarung** und dem schulischen *Leitungshandeln* von Bedeutung. So bestehen bei beiden Stichproben signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen. Im Falle der ersten Skala sind diese im Messzeitpunkt 2 ausnahmslos stark ($.52 \leq r_{M2} \leq .64$) ausgeprägt, für die Skala **Zielvereinbarung** hingegen mittelstark bis stark ($.50 \leq r_{M2} \leq .65$). Die höchsten signifikanten Korrelationen sind hierbei sowohl bei der Längsschnittstichprobe als auch bei der Gesamtstichprobe in Bezug auf die Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten* ($r_{M2}=.67$; $r_{M2}=.69$; $r_{M3}=.60$) sowie *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* ($r_{M1}=.66$; $r_{M2}=.65$; $r_{M3}=.69$) zu beobachten. Die schwächsten Zusammenhänge sind bei der Längsschnittstichprobe beim *verbindlichen Leitungshandeln* ($r_{M2}=.50$) und bei der Gesamtstichprobe bei der *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* ($r_{M2}=.53$) zu finden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass einige der untersuchten Konstrukte systematisch und in Teilen auch stichproben- bzw. messzeitpunktunabhängig miteinander korrelieren. Gleichzeitig sind aber auch Veränderungen in Bezug auf die Stärke der Beziehungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten zu beobachten.

8.3 Evaluation des Treatments durch die Teilnehmenden

Obwohl eine subjektive Erfolgskontrolle von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen wenig Aufschluss über Verhaltensänderungen oder den Transfer des Gelernten in die Praxis gibt (Schaper, 2014), können Angaben zur Nützlichkeit, zur Neuartigkeit, zum Verständnis, zum Aufbau und zur Zufriedenheit Hinweise hinsichtlich der ersten beiden Stufen von Kirkpatrick's Vier-Ebenen-Modell (Kirkpatrick, 1959) geben (vgl. Anhang 9, S. 248). Kirkpatrick (1998) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass eine Transferleistung meistens nur dann erfolgversprechend ist, wenn Teilnehmende von Aus- und Weiterbildungsprogrammen positiv auf das Programm reagieren und die Lernmotivation hoch ist. Diese beiden Aspekte lassen sich mit wenig Aufwand durch Befragungen unmittelbar nach den Trainings messen. Im Folgenden soll daher zunächst deskriptiv auf die Kurz- und Gesamtevaluation der Workshops und Coachings eingegangen werden.⁷

8.3.1 Kurzevaluation durch die Teilnehmenden

Nach den ersten drei Workshops haben die Teilnehmenden jeweils einen Kurzfragebogen und nach dem vierten Workshop eine längere Gesamtevaluation ausgefüllt (vgl. Beschreibung der Erhebungsinstrumente in Kapitel 7.2, S. 110). Für diesen Teil der Analysen wurde kein personenbezogenes Matching anhand anonymisierter Personencodes vorgenommen, sodass die im Rahmen dieses Kapitels betrachtete Anzahl an Probanden von der unter Kapitel 7.2 (S. 110) beschriebenen Stichprobe abweicht. Unter Berücksichtigung der Teilnehmerlisten sowie der allgemein geringen Fluktuation während des Treatments kann davon ausgegangen werden, dass jeweils dieselben

⁷ Die Auswertung dieser Daten wurde im Auftrag der Projektleitung von Jannik Ehret im Rahmen einer Masterthesis an der Universität Konstanz vorgenommen (Ehret, 2016).

Personen die Fragebögen ausgefüllt haben.

Insgesamt nahmen 170 Schulleitende (109 Experimentalgruppe, 61 Kontrollgruppe) am ersten Workshop, 177 (105, 72) am zweiten, 171 (103, 68) am dritten und 181 (109, 72) am vierten teil. Die Fluktuationsrate vom ersten zum letzten Workshop ist damit verhältnismäßig klein. Es wurden insgesamt 415 Kurzevaluationen zu den Workshops 1 bis 3 ausgewertet, von denen 66.7 % ($N=277$) von der Experimental- und 33.3 % ($N=138$) von der Kontrollgruppe ausgefüllt wurden. Zu bemerken ist, dass einige an den Veranstaltungen anwesende Mitglieder der Schulleitung den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, da sie u. a. aufgrund von Terminkollisionen die Veranstaltungen frühzeitig verlassen mussten oder aber aus anderen Gründen aus dem Programm ausschieden. Im Rahmen des ersten Workshops nahmen 48 von 61 Schulleitenden an der abschließenden Befragung teil, an Workshop 2 und 3 jeweils 45. Insgesamt zeigen sich sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe mit den Workshops tendenziell zufrieden. Die **Gesamtskala** aus den fünf jeweils erhobenen Items *Neuartigkeit der Workshopinhalte*, *Beitrag des Workshops zum Verständnis übergeordneter Zusammenhänge*, *Nützlichkeit des Workshops für die eigene Arbeit*, *Aufbau des Workshops* und *Gesamtzufriedenheit mit dem Workshop* bewerten die Schulleitenden auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ durchschnittlich mit 4.45 (d.h. „trifft eher zu“ bis „trifft zu“). Differenziert nach Experimental- und Kontrollgruppe zeigen sich die in Abbildung 28 dargestellten Unterschiede.

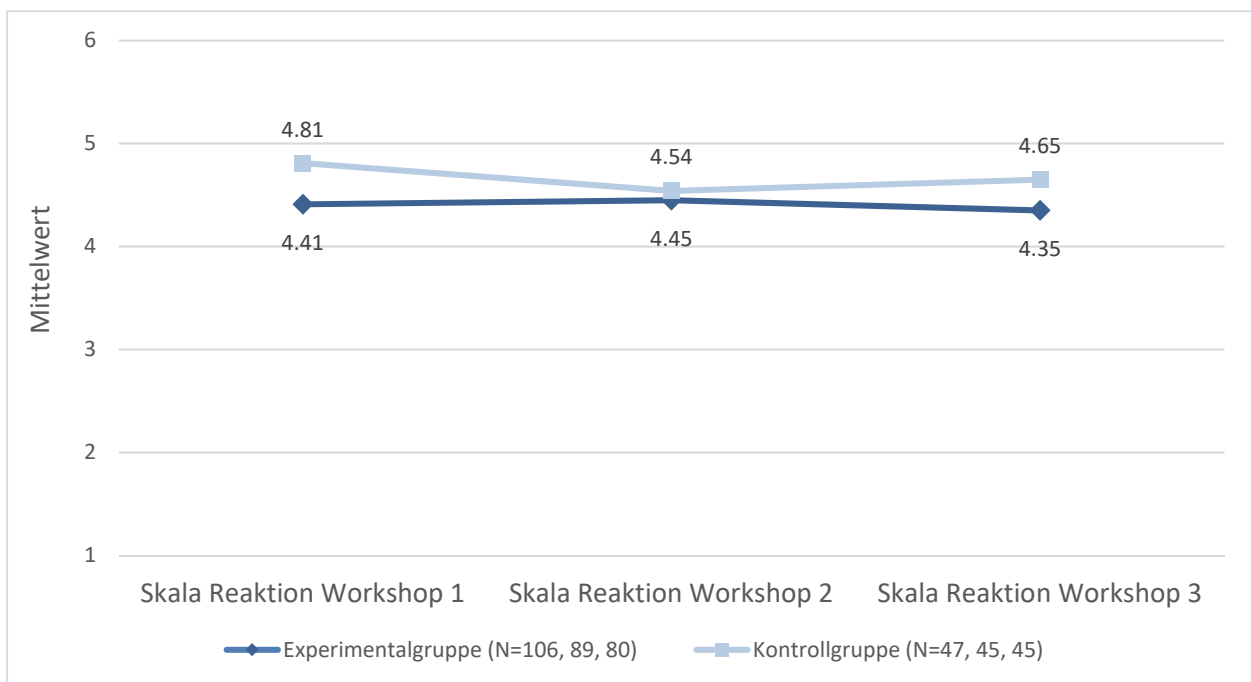


Abbildung 28: Gesamtreaktion nach Workshop und Gruppe (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Während sich die Einschätzungen beider Gruppen für Workshop 2 in etwa entsprechen, fällt auf, dass die Kontrollgruppe für Workshop 1 ($M_1=4.81$) und Workshop 3 ($M_3=4.65$) oberhalb der Bewertung der Experimentalgruppe ($M_1=4.41$; $M_3=4.35$) liegt. Ein t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass es sich bei der Differenz der Bewertungen im Workshop 1 um einen signifikanten Unterschied handelt ($p=.000$). Die Ermittlung der Effektstärke *Cohens d* ergibt einen Wert von $d=.55$, was gemäß Bortz und Döring (2006) einem mittelstarken Effekt entspricht. Die übrigen

Unterschiede sind hingegen nicht signifikant. Wird den Bewertungen auf Ebene der Einzelitems auf den Grund gegangen, wird deutlich, dass in beiden Gruppen insbesondere der Aufbau der Workshops (Item: „Der Aufbau des Workshops hat mir gut gefallen.“) sowie die Gesamtzufriedenheit (Item: „Insgesamt war ich mit dem Workshop sehr zufrieden.“) positive Bewertungen verzeichnen. Bei allen drei Workshops liegen die Werte dieser Items zwischen 4.62 und 4.88.

Wie erwartet wird demgegenüber dem Aspekt der Neuartigkeit der Workshopinhalte sowie dem Beitrag des Workshops zum Verständnis übergeordneter Zusammenhänge weniger stark zugestimmt, wobei auch diese Bewertungen im Durchschnitt noch über 4.0 und damit über der Bewertung „trifft eher zu“ liegen (vgl. Abbildung 29).



Abbildung 29: Einzelitemreaktion nach Workshop (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Bei näherer Betrachtung der Entwicklung der einzelnen Bewertungen zeigt sich ein leichter Abwärtstrend für die Neuartigkeit der behandelten Inhalte. Diese entwickelt sich von einem Mittelwert von 4.27 im Workshop 1, über 4.19 im Workshop 2 hin zu 4.06 im Workshop 3. Beinahe spiegelbildlich dazu stellt sich die Bewertung der Nützlichkeit der Workshops für die eigene Arbeit dar. Während diese im Workshop 1 ein Ausgangsniveau von 4.47 aufweist, liegt die Bewertung im Workshop 3 mit einem Mittelwert von 4.63 auf ihrem Maximum. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass im Verlauf der Workshops der Anteil an Theorie-Inputs kleiner und der Praxisteil größer wurde.

Wird auch hier nach Experimental- und Kontrollgruppe differenziert, zeigen sich einige signifikante Bewertungsunterschiede: Überaus deutlich etwa liegen beide Gruppen in der Bewertung der Neuartigkeit der thematisierten Inhalte im Workshop 1 auseinander ($p=.000$). Die Experimentalgruppe bewertet diesen Punkt mit einem Mittelwert von 3.98 immerhin noch eher positiv, wohingegen sich die Kontrollgruppe mit einem Durchschnitt von 4.92 deutlich überzeugter zu der

Aussage „*Im Workshop habe ich viel Neues gelernt.*“ bekennt. Die Effektstärke dieses Unterschieds ist mit $d=.87$ nach Bortz und Döring (2006) als „stark“ zu bewerten. Auch den Beitrag des Workshops zum Verständnis übergeordneter Zusammenhänge bewerten beide Gruppen im Workshop 3 unterschiedlich ($p=.025$). Die Experimentalgruppe kommt hier mit einem durchschnittlichen Wert von 4.09 knapp über eine Bewertung „trifft eher zu“, während die Kontrollgruppe mit im Mittel 4.53 nachdrücklich davon ausgeht, dass der Workshop eher einen Beitrag dazu leisten konnte, Zusammenhänge besser zu verstehen. Der Effekt dieser Differenz ist allerdings lediglich als „klein“ einzuschätzen ($d=.42$). Weitaus deutlicher stellt sich die unterschiedliche Wahrnehmung in Bezug auf den Aufbau des Workshops 1 dar ($p=.000$). Die Kontrollgruppe bewertet die Aussage „*Der Aufbau des Workshops hat mir gut gefallen.*“ mit durchschnittlich 5.15 als „zutreffend“, die Experimentalgruppe mit einem Mittel von 4.65 als „eher zutreffend“ bis „zutreffend“. Die Stärke dieser Differenz ist mit Cohens $d=.50$ mittelstark. Ein letzter signifikanter Unterschied lässt sich in der Gesamtzufriedenheit mit Workshop 1 aufzeigen ($p=.007$). Hier kommt die Experimentalgruppe auf einen Mittelwert von 4.78, die Kontrollgruppe auf 5.11. Die Differenz stellt hierbei einen kleinen Effekt dar ($d=.40$). Die vorliegenden Gruppenunterschiede können möglicherweise auf unterschiedliche Gruppengrößen in den einzelnen Workshops oder auf kulturelle Unterschiede in Bezug auf die Zusammensetzung der Gruppen zurückgeführt werden.

Für die Experimentalgruppe wurde zudem im Rahmen der Evaluation der Workshops 2 und 3 die Qualität der Coachings erhoben. Die zugrunde liegende Skala setzt sich in diesem Fall aus vier Items zusammen, die nach der *Nützlichkeit des Coachings für die eigene Arbeit*, dem *Aufbau des Coachings*, dem *Beitrag des Coachings zum Verständnis übergeordneter Zusammenhänge* und der *Gesamtzufriedenheit mit dem Coaching* fragen. Für beide Befragungen zu den Coachings sind bei gesamthafter Betrachtung hohe Zustimmungswerte zu beobachten. Differenziert nach Einzelitems zeigt sich im Vergleich zur Bewertung der Workshops hierbei deutlich weniger Varianz. Zu bedenken ist allerdings, dass die Bewertungen der Probanden unmittelbar im Anschluss und unter dem noch frischen Eindruck der Workshops erfolgten, während die Coachings aus der Erinnerung heraus beurteilt wurden. Am höchsten bewerten die Befragten ihre *Gesamtzufriedenheit mit den Coachings*, wobei diese Einschätzung auf der zugrunde liegenden sechsstufigen Likert-Skala im Mittel von 4.85 nach Workshop 2 auf 4.77 nach Workshop 3 zurückgeht. Ähnlich entwickelt sich auch der Aspekt der *Nützlichkeit der Coachings* für die eigene Arbeit. Dieser zunächst mit 4.70 bewertete Aspekt sinkt für die Beurteilungen im Anschluss an Workshop 3 auf einen Mittelwert von 4.62 ab. Angesichts des nach wie vor hohen Niveaus der Bewertung kann hierbei jedoch kaum von einer problematischen Entwicklung gesprochen werden. Werden Workshops und Coachings im Hinblick auf mögliche Unterschiede in Abhängigkeit bestimmter Gruppen untersucht, zeigen sich nahezu keine signifikanten Ergebnisse. So wird beispielsweise auch deutlich, dass die Gesamtreaktion auf Workshops und Coachings unabhängig von der konkreten Position in der Schulleitung ist (z. B. Rektor, stellvertretender Rektor, Abteilungsleiter). Selbst weiter unterschieden in die einzelnen Items finden sich keine Bewertungsdifferenzen, die sich auf die konkrete Funktion innerhalb des Schulleitungsteams zurückführen lassen.

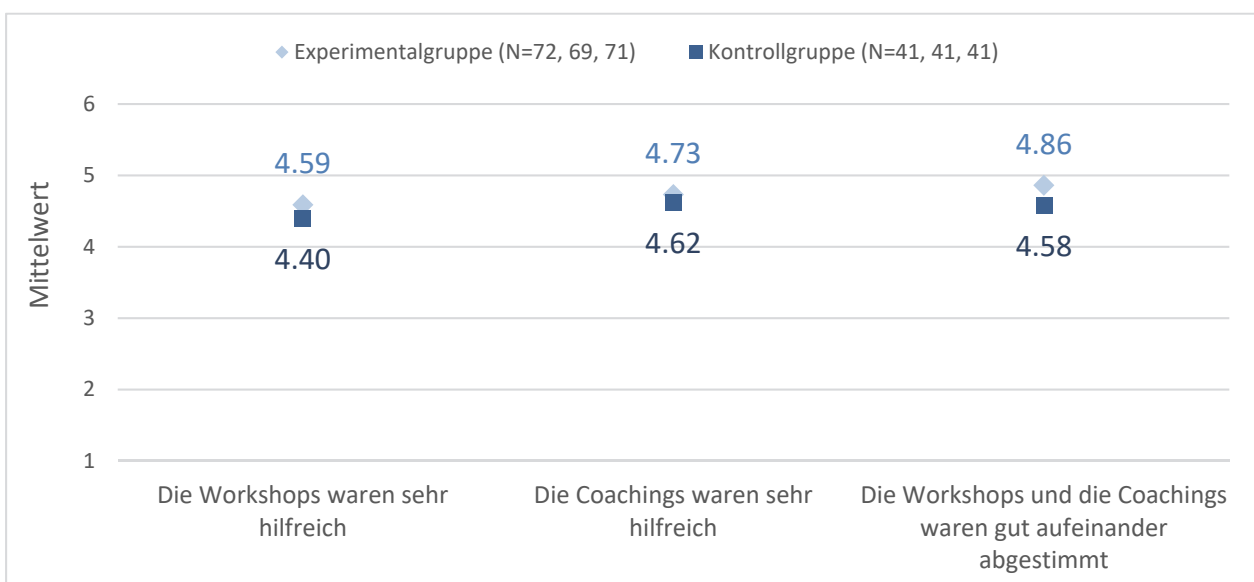
Die Analyse von Differenzen in Bezug auf die Gesamtreaktion nach dem vierten Workshop in Ab-

hängigkeit des Veranstaltungsorts mittels ANOVA zeigt hingegen signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern von Workshop 1 ($p=.049$) und Workshop 3 ($p=.000$). Allerdings lässt sich hierbei aufgrund der geringen Fallzahlen kein Tamhane-T2-post-hoc-Test rechnen, sodass unklar bleibt, welche Orte sich signifikant voneinander unterscheiden. Als Alternative wurde daher auf den nicht-parametrischen Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen. Auch dieser berichtet signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Ort für Workshop 1 ($p=.025$) und Workshop 3 ($p=.000$). Werden die Sprachregionen betrachtet, zeigt sich, dass die französisch bzw. italienisch sprechenden Teilnehmer sowohl die Workshops als auch die Coachings im Mittel positiver bewertet haben. Dies könnte auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sein.

Zusammenfassend kann die Kurzevaluationen betreffend unmittelbar nach den ersten drei Workshops festgehalten werden, dass die Teilnehmer insgesamt mit den Workshops und Coachings zufrieden bis sehr zufrieden waren (entspricht der ersten Ebene nach dem Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1959)). Mit der Neuartigkeit, dem Verständnis übergeordneter Zusammenhänge und dem Nutzen für die eigene Arbeit sind die Probanden tendenziell zufrieden (Ebene 2 und 3 nach Kirkpatrick). Die Kontrollgruppe und die Teilnehmer der romanischsprachigen Schweiz haben die Workshops und Coachings dabei tendenziell positiver bewertet.

8.3.2 Gesamtevaluation durch die Teilnehmenden

Im Anschluss an Workshop 4 nahmen insgesamt 117 von 181 Schulleitenden an der retrospektiven Gesamtevaluation teil. Davon gehören 64.1 % ($N=75$) der Experimental- und 35.9 % ($N=42$) der Kontrollgruppe an. Die Teilnehmenden bewerten den Gesamteindruck der Intervention positiv. Sowohl für die Workshops als auch für die Coachings bewerten beide Gruppen die Frage, ob die Maßnahme sehr hilfreich war, mit durchschnittlich „trifft eher zu“ bis „trifft zu“, wobei die Werte der Coachings ($M_E=4.62$; $M_K=4.73$) für beide Gruppen leicht über denen der Workshops ($M_E=4.40$; $M_K=4.59$) liegen. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommen die Probanden auch in Bezug auf die Qualität der inhaltlichen Abstimmung zwischen Workshops und Coachings ($M_E=4.58$; $M_K=4.68$). Die Einschätzungen der Kontrollgruppe liegen hierbei, wie Abbildung 30 zu Abbildung 30: Retrospektiver Gesamteindruck Workshops und Coachings nach Gruppe (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)



entnehmen ist, bei allen drei Items über denen der Experimentalgruppe.

Ein t-Test für unabhängige Stichproben zeigt hierbei jedoch keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Eine einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt auch für diese Items, dass der Gesamteindruck zwar unabhängig von der Schulleitungsfunktion, jedoch in Abhängigkeit vom Ort der Durchführung der Workshops und der Sprachregion unterschiedlich ausfällt. ANOVA ($p=.003$, $.004$, $.008$) und Kruskal-Wallis-Test ($p=.003$, $.004$, $.001$) liefern in diesem Zusammenhang Hinweise auf signifikante ortsabhängige Gruppenunterschiede. Nach dem Bonferroni-post-hoc-Test für homogene Varianzen liegen etwa signifikante Differenzen in Bezug auf das Item „Die Workshops waren sehr hilfreich“ zwischen den Veranstaltungsorten Lausanne und Rapperswil ($p=.013$) sowie Lausanne und Zug ($p=.010$) vor. Da in beiden Fällen eine positive mittlere Differenz (1.25; 1.31) vorliegt, kann davon ausgegangen werden, dass Teilnehmer des Workshops in Lausanne diesen signifikant positiver bewerten als Teilnehmer anderer Veranstaltungsorte.

Ähnliche Ergebnisse finden sich auch im Falle der Coachings wieder. Auch hier divergieren die Ergebnisse der Probanden aus Lausanne signifikant mit jenen aus Zug ($p=.002$), sodass hier ebenfalls eine mittlere Differenz (1.70) vorliegt und die bereits im Rahmen der Workshops beobachtete Bewertungstendenz somit auch auf die Coachings zutrifft. Die Bewertungen der Schulleitenden des Workshops in Lausanne unterscheiden sich auch hier signifikant von ihren Kollegen aus Rapperswil ($p=.003$) und Zug ($p=.031$). Wie zuvor liegen die Bewertungen der Probanden aus Lausanne in der mittleren Differenz oberhalb derjenigen aus Rapperswil (1.50) und Zug (1.37).

Weiter unterschieden nach Lern- und Anwendungsfeldern in Anlehnung an das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1959) zeigt sich nochmals ein differenzierteres Bewertungsergebnis. Wie in Abbildung 31 zu entnehmen ist, votieren beide Gruppen am positivsten auf der ersten Ebene nach Kirkpatrick, der **Reaktionsebene** ($M_E=4.38$; $M_K=4.76$). Dies spricht für positive affektive Assoziationen mit der Maßnahme. Etwas geringer wird demgegenüber gemäß der **Lernebenen** nach Kirkpatrick das eigene Lernergebnis eingeschätzt ($M_E=4.08$; $M_K=4.32$), wobei auch dieses noch oberhalb der Ausprägung „trifft eher zu“ liegt.

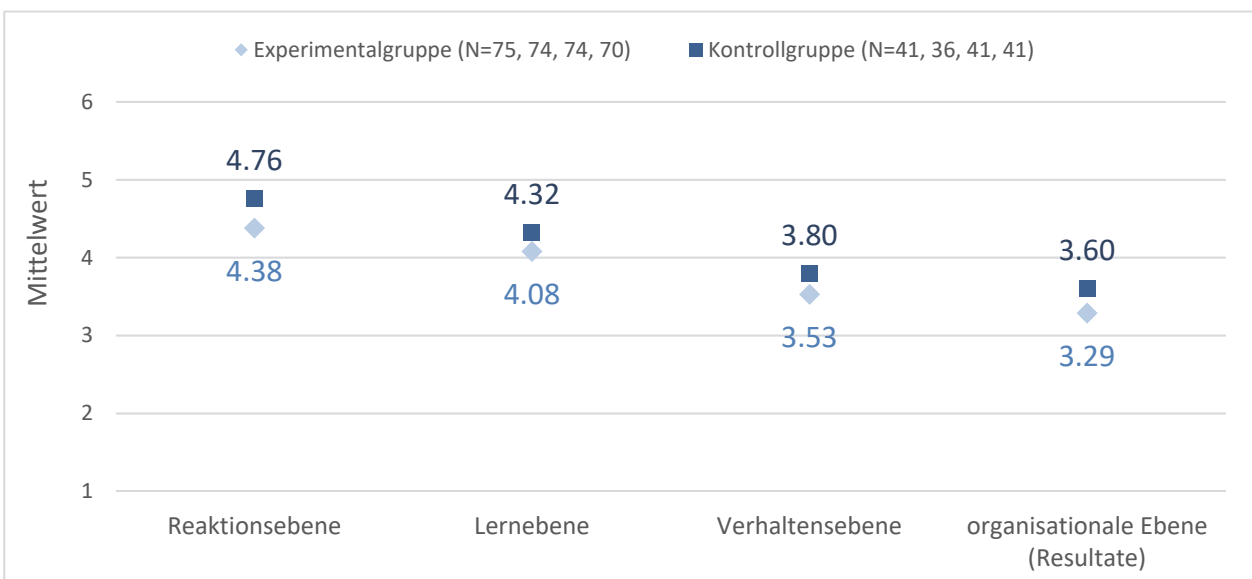


Abbildung 31: Retrospektive Bewertung nach Einzeldimensionen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die Skala **Verhaltensebene** ($M_E=3.53$; $M_K=3.80$), die nach dem Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag fragt, sowie die Skala **organisationale Ergebnisse** ($M_E=3.29$; $M_K=3.60$), die von Kirkpatrick als **Resultate** bezeichnete Auswirkungen der Weiterbildung zu erheben versucht, liegen erwartungskonform in der Mitte der Bewertungsskala und somit im indifferenten Bereich zwischen „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“. Hierbei zeigt sich, dass die positive affektive Reaktion auf die Weiterbildung nicht unbedingt mit einer Überzeugung in Bezug auf deren Wirksamkeit am Arbeitsplatz einhergeht. Auch für diese Skalen liegen die Mittelwerte der Kontrollgruppe jeweils oberhalb der Bewertungen der Experimentalgruppe. Für die Reaktionsebene ist diese Differenz so deutlich, dass ein t-Test für unabhängige Stichproben hier ein signifikantes Ergebnis ($p=.030$) liefert. Die Effektstärke dieses Mittelwertunterschieds liegt mit *Cohens d* von .45 jedoch nur im kleinen bis mittelstarken Bereich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Probanden insgesamt sowohl die Workshops als auch die Coachings positiv bewerten, wobei die Bewertungen der Kontrollgruppe, wie bereits im Rahmen der Kurzevaluation festgestellt, jeweils etwas höher als die der Experimentalgruppe liegt. Differenziert nach Einzelitems und nach Zuordnung der Ergebnisse zum Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick zeigt sich hierbei ein degressiv abnehmender Trend der Bewertungen beider Gruppen sowohl auf der emotionalen Reaktionsebene als auch auf der ökonomischen Resultatebene. Dieser Befund deckt sich auch mit den Einschätzungen von Kanning (2014), der bemerkt, dass eine einzelne Trainingsmaßnahme angesichts der Tatsache, dass zahlreiche Variablen intervenieren, keine tiefgreifenden Veränderungen im Führungsverhalten zu erzielen vermag. Zudem bewegten sich die Workshop- und Coachinginhalte meist auf einer abstrakten strategischen Ebene, die erfahrungsgemäß erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung auf Verhaltensänderungen wirkt. Für Kirkpatrick (1998) ist es dennoch von Bedeutung, dass Teilnehmende an Aus- und Weiterbildungsprogrammen positiv auf das Programm reagieren, was einen positiven Effekt auf die Lernmotivation mit sich bringt und schließlich auch für den längerfristigen Transfer entscheidend ist.

8.4 Effekte der Führungskräfteworkshops und -coachings

Nachfolgend soll die im Kapitel 7.3.2 ausführlich dargestellte Längsschnittstichprobe im Vordergrund stehen.⁸ Da es sich bei dieser gematchten Stichprobe ausschließlich um Probanden handelt, die an den ersten beiden Erhebungszeitpunkten der Hauptbefragung teilgenommen haben, können auf Basis der Daten mögliche Effekte des dazwischen liegenden Treatments auf die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe untersucht werden. Darüber hinaus sollen auch weitere Entwicklungstendenzen anhand der Daten der dritten Erhebung analysiert werden. Zunächst wird dabei der Fokus auf die Veränderungen im Schulleitungshandeln gelegt, bevor anschließend auch näher auf das berufliche Selbstverständnis der Schulleitenden eingegangen wird. In der nachfolgenden Tabelle 25 sind die hierbei ermittelten Effekte in einer Übersicht zusammengefasst. Die bedeutendsten davon werden sodann im Detail erklärt.

⁸ Die Auswertung dieser Stichprobe (Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2) wurde im Auftrag der Projektleitung von Jannik Ehret im Rahmen einer Masterthesis an der Universität Konstanz vorgenommen (Ehret, 2016).

Tabelle 25: Übersicht der Effekte aus Perspektive der Schulleitung zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Skala	Gruppe	N	MZIP1		MZIP2		Effekte	F	η^2_{partial}
			M	SD	M	SD			
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	Exp.	65	4.88	0.81	5.17	0.72	Haupteffekt	19.38**	0.18
	Kont.	28	4.67	1.01	5.10	0.65			
Innovative Grundhaltung der Schulleitung	Exp.	63	5.08	0.42	5.28	0.43	Haupteffekt	5.98*	0.06
	Kont.	27	4.91	0.68	4.95	0.47	Zwischensubjekteffekt	6.45*	0.68
Ergebnisse sichern und bewerten	Exp.	65	4.92	0.61	5.00	0.60	Innersubjekteffekt	4.07*	0.43
	Kont.	28	4.52	0.78	4.30	0.91	Zwischensubjekteffekt	16.4**	0.15
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	Exp.	64	4.91	0.56	4.93	0.53	Innersubjekteffekt	5.02*	0.05
	Kont.	29	4.72	0.66	4.51	0.63	Zwischensubjekteffekt	6.77*	0.69
Leitbild wird gelebt	Exp.	61	4.23	0.77	4.12	0.88	Innersubjekteffekt	4.24*	0.05
	Kont.	24	4.08	0.87	4.35	0.68			
Berufliches Selbstverständnis: Leadership	Exp.	62	3.51	0.77	3.84	0.64	Innersubjekteffekt	13.60**	0.13
	Kont.	28	3.58	0.74	3.41	0.55			
Berufliches Selbstverständnis: Unterrichtsentwicklung	Exp.	67	3.77	1.41	4.28	1.20	Innersubjekteffekt	16.50**	0.15
	Kont.	29	4.16	1.42	3.90	1.40			
Verbindliches Leitungshandeln	Exp.	62	5.35	0.48	5.46	0.32	Innersubjekteffekt	3.94	0.04
	Kont.	29	5.3	0.5	5.2	0.44			
Führungsinstrumente	Exp.	66	4.25	1.33	4.55	1.17	Zwischensubjekteffekt	4.62*	0.47
	Kont.	29	3.91	1.14	3.85	1.17			
Leitbild & Strategien	Exp.	60	4.53	1.11	4.40	1.21	Zwischensubjekteffekt	5.80*	0.07
	Kont.	24	3.86	1.22	3.83	1.45			
Inspirational Motivation (Subskala transformational Leadership)	Exp.	67	4.88	0.67	4.82	0.6	Haupteffekt	4.22*	0.04
	Kont.	28	4.86	0.49	4.67	0.41			
Idealized Influence attributes (Subskala transformational Leadership)	Exp.	64	4.28	0.68	4.42	0.6	Innersubjekteffekt	6.99*	0.07
	Kont.	26	4.51	0.53	4.25	0.55			
Idealized Influence behaviors (Subskala transformational Leadership)	Exp.	65	4.84	0.77	4.88	0.71	Zwischensubjekteffekt	6.29*	0.07
	Kont.	28	4.50	0.77	4.47	0.72			
Individualized Consideration (Subskala transformational Leadership)	Exp.	66	5.17	0.49	5.10	0.47	Zwischensubjekteffekt	5.23*	0.05
	Kont.	28	4.88	0.71	4.86	0.76			

Abkürzungen: Exp.: Experimentalgruppe, Kont.: Kontrollgruppe, N: Anzahl Probanden, MZIP: Messzeitpunkt, SD: Standardabweichung, F: empirischer F-Wert, η^2_{partial} : Partielles Eta-Quadrat, Signifikanzniveau: *p < 0.05, **p < 0.01

8.5 Effekte auf das Leitungshandeln

Wie in Kapitel 7 dargelegt, berücksichtigt die Erhebung zum Schulleitungshandeln nach Diel und Steffens (2010) zusätzlich zur Selbsteinschätzung von Schulleitenden der teilnehmenden Schulen auch die der Lehrpersonen, die ihre Vorgesetzten mittels Fremdeinschätzung auf Basis von acht Dimensionen zum Schulleitungshandeln beurteilten. Als Ausgangspunkt für die Darstellung der Entwicklung dieser Beurteilungen zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 wird zunächst geklärt, wie stark sich die Fremd- und Selbsteinschätzung des Leitungshandelns der Schulleitenden bei der Längsschnittstichprobe unterscheiden. Abbildung 32 fasst die Unterschiede der Skalenmittelwerte der Längsschnittstichprobe für den Messzeitpunkt 1 (Pre-Test) grafisch zusammen.

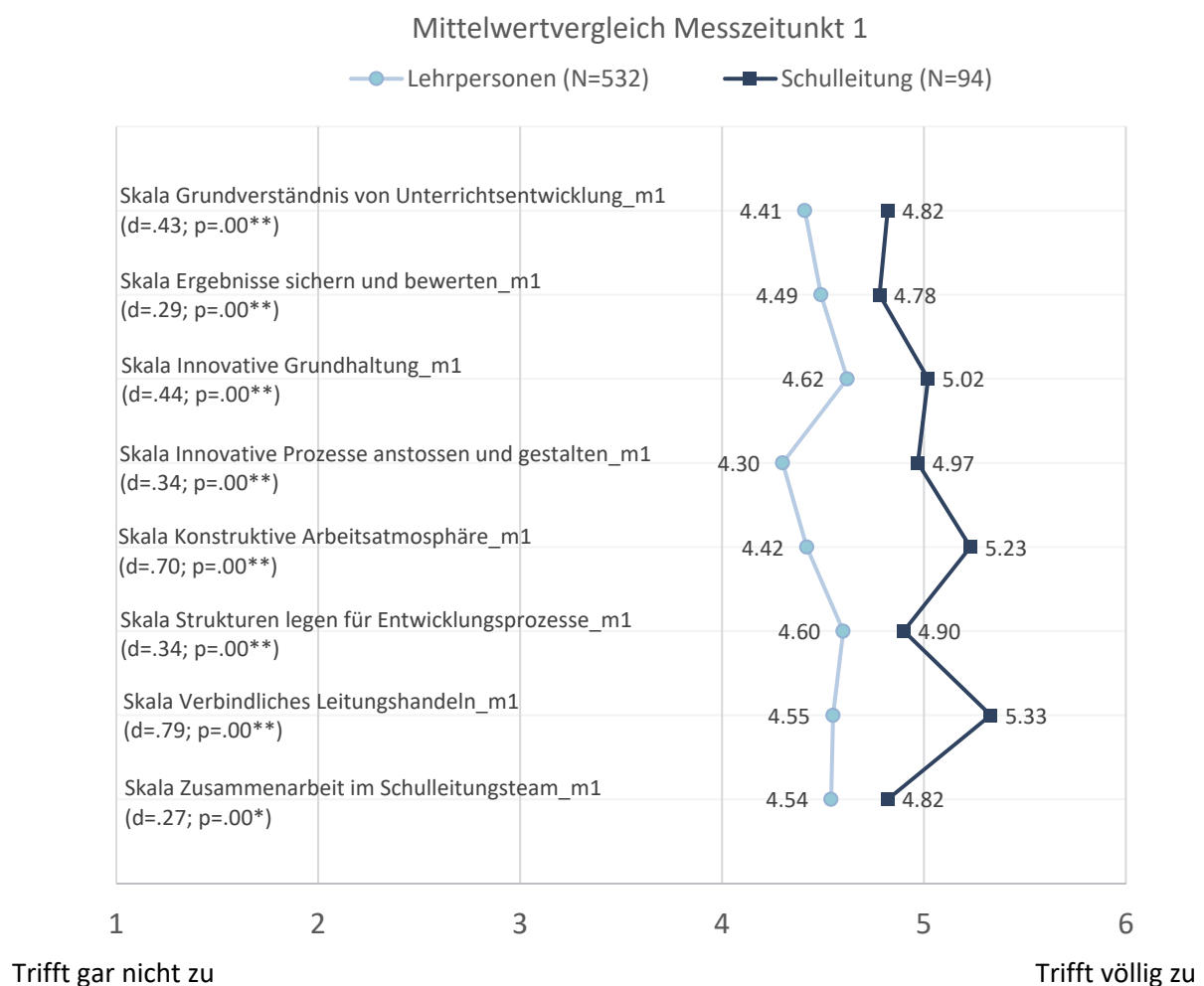


Abbildung 32: Selbst- und Fremdeinschätzung des Leitungshandelns zum Messzeitpunkt 1 (Längsschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“, Effektstärke: d, Signifikanzniveau: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

Hierbei zeigt sich, dass sich für jede der acht Dimensionen signifikante ($.001 \leq p \leq .010$) Differenzen feststellen lassen (Bortz & Döring, 2006). Auch weisen einzelne Mittelwertunterschiede beträchtliche Effektstärken auf. So liegt etwa für die Dimension *konstruktive Arbeitsatmosphäre an der Schule* ein starker Effekt ($d=.84$; $M_{SL}=5.23$; $M_{LP}=4.42$) vor. Ähnlich deutlich unterscheiden sich auch die Einschätzungen zur *Verbindlichkeit des Leitungshandelns* ($d=.79$; $M_{SL}=5.33$; $M_{LP}=4.55$) und das Ausmaß, in dem die Schulleitung *innovative Prozesse anstößt und gestaltet* ($d=.70$;

$M_{SL}=4.97$; $M_{LP}=4.30$). Demgegenüber verhältnismäßig schwach wiegen Bewertungsdifferenzen in den Einschätzungen zur *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* ($d=.27$; $M_{SL}=4.82$; $M_{LP}=4.54$), zum Ausmaß, in dem die Schulführung *Ergebnisse sichert und bewertet* ($d=.29$; $M_{SL}=4.78$; $M_{LP}=4.49$) oder *Strukturen für Entwicklungsprozesse legt* ($d=.34$; $M_{SL}=4.90$; $M_{LP}=4.60$). Etwas stärkere, wenn gleich insgesamt ebenso kleine Effekte liegen hinsichtlich der Aspekte *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* ($d=.43$; $M_{SL}=4.82$; $M_{LP}=4.41$) und *innovative Grundhaltung der Schulleitung* ($d=.44$; $M_{SL}=5.02$; $M_{LP}=4.62$) vor.

Ähnliches lässt sich zum Messzeitpunkt 2 beobachten. Auch hier werden sieben der acht Dimensionen schulischen Leitungshandelns von Schulleitenden und Lehrkräften signifikant unterschiedlich bewertet. Lediglich der Aspekt *Ergebnisse sichern und bewerten* unterscheidet sich hierbei nicht signifikant ($p=.051$; $M_{SL}=4.75$; $M_{LP}=4.56$). Wie bereits zum Messzeitpunkt 1 zeigen sich auch im Messzeitpunkt 2 die deutlichsten Differenzen für die Skalen *konstruktive Arbeitsatmosphäre* ($d=.82$; $M_{SL}=5.28$; $M_{LP}=4.48$), *verbindliches Leitungshandeln* ($d=.81$; $M_{SL}=5.37$; $M_{LP}=4.60$) und *innovative Prozesse anstoßen und gestalten* ($d=.67$; $M_{SL}=5.04$; $M_{LP}=4.40$). Ungeachtet marginaler Veränderungen in den Effektstärken bestehen diese Differenzen also unverändert fort. Deutlicher nehmen demgegenüber die bereits unter Messzeitpunkt 1 schwach ausgeprägten Effekte im Post-test (Messzeitpunkt 2) ab. So geht die Effektstärke für die Mittelwertdifferenz der betrachteten Dimensionen *Strukturen für Entwicklungsprozesse* auf $d=.26$ ($M_{SL}=4.90$; $M_{LP}=4.67$), *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* auf $d=.29$ ($M_{SL}=4.77$; $M_{LP}=4.50$) und *innovative Grundhaltung der Schulleitung* auf $d=.39$ ($M_{SL}=5.14$; $M_{LP}=4.80$) zurück. Eine umgekehrte Entwicklung lässt sich für die *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* beobachten. Hier nimmt die Stärke der Beurteilungsdivergenz zwischen Schulleitenden und Lehrenden weiter zu ($d=.42$; $M_{SL}=5.14$; $M_{LP}=4.71$).

Insgesamt zeigt sich, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen des Schulleitungshandelns für beide Messzeitpunkte zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen gelangen, wobei die Schulleitung die einzelnen Dimensionen des Leitungshandelns systematisch positiver als die Lehrpersonen bewertet. Diese Tendenz zur Überschätzung konnte, wie bereits erwähnt wurde, auch wiederholt in anderen Studien beobachtet werden. Aufgrund dieser systematischen Differenz werden nachfolgend die Entwicklungen zwischen den Messzeitpunkten zunächst aus der Perspektive der Schulleitenden und anschließend aus der Perspektive der Lehrkräfte dargestellt. Die Ausführungen orientieren sich dabei jeweils an der in Abbildung 32 dargestellten Reihenfolge der Einzeldimensionen des Leistungshandelns, wobei nachfolgend ausschließlich auf signifikante Entwicklungen eingegangen wird.

Ein erstes signifikantes Ergebnis aus Sicht der schulischen Führungskräfte zeigt sich für die Dimension **Zusammenarbeit im Schulleitungsteam**. Wie Abbildung 33 verdeutlicht, nimmt der Mittelwert dieser Skala sowohl für die Experimentalgruppe ($M_{MZP1}=4.88$; $M_{MZP2}=5.15$) als auch für die Kontrollgruppe ($M_{MZP1}=4.67$; $M_{MZP2}=5.10$) der Schulleitenden im Messzeitpunkt 2 zu.

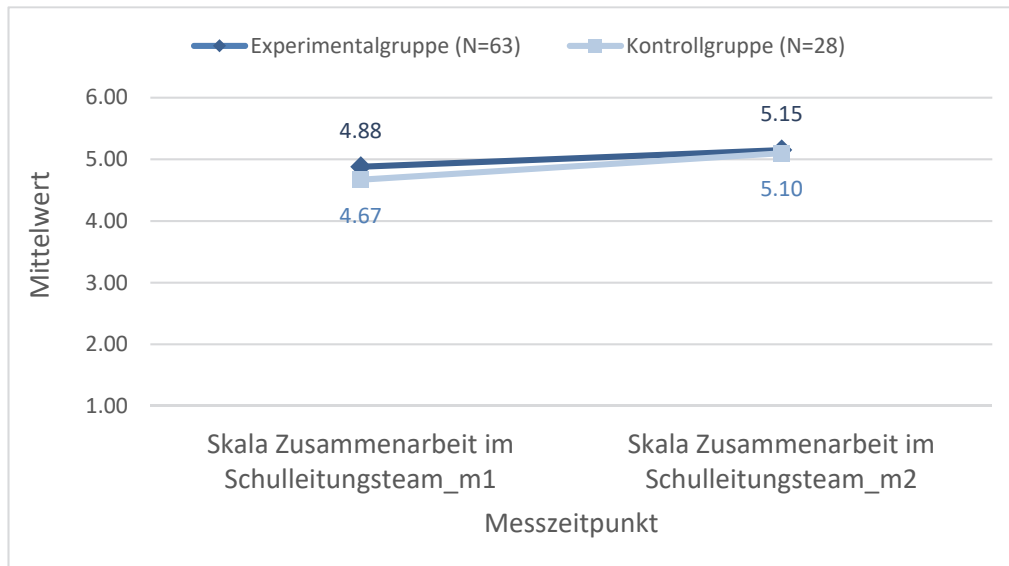


Abbildung 33: Entwicklung der *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* aus Perspektive der Schulleitenden (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die ursprünglich in Messzeitpunkt 1 erkennbare Mittelwertdifferenz wird in der zweiten Befragung nahezu aufgehoben. Insgesamt lässt sich hierbei ein signifikanter Haupteffekt ($F=18.12$; $p=.00^{***}$; $\eta^2_{\text{partial}}=.17$) für die Dimension der *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* beobachten, der sich darüber hinaus mit einem partiellen Eta-Quadrat von .17 als „starker Effekt“ darstellt (Bortz, 2005; zitiert nach Kunz, 201, S. 961). Unabhängig von der Zuteilung zu Experimental- und Kontrollgruppe steigt somit die durchschnittliche Bewertung der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam im Messzeitpunkt 2 im Vergleich zum Messzeitpunkt 1 an. T-Tests für verbundene Stichproben ergeben, dass sowohl der Mittelwertzuwachs in der Experimentalgruppe ($p=.00^{**}$) als auch jener in der Kontrollgruppe ($p=.00^{**}$) jeweils signifikant sind. Da die Kontrollgruppeweniger als 30 Probanden umfasst, wurde zur Absicherung dieses Ergebnisses außerdem ein verteilungsfreier Friedman-Test durchgeführt. Auch dieser bestätigt, dass es sich bei den beobachteten Veränderungen um signifikante Anstiege handelt ($p_E=.01^*$; $p_K=.02^*$). Eine abschließende Ermittlung der Effektstärke *Cohens d* verdeutlicht, dass der Zuwachs in der Kontrollgruppe ($d=.51$) einen stärkeren Effekt als der in der Experimentalgruppe ($d=.36$) zeigt. In der Kontrollgruppe handelt es sich demnach um einen mittelstarken Effekt, in der Experimentalgruppe demgegenüber nur um einen kleinen.

Ein ähnliches Ergebnis findet sich auch bei Betrachtung der **innovativen Grundhaltung der Schulleitung** wieder.

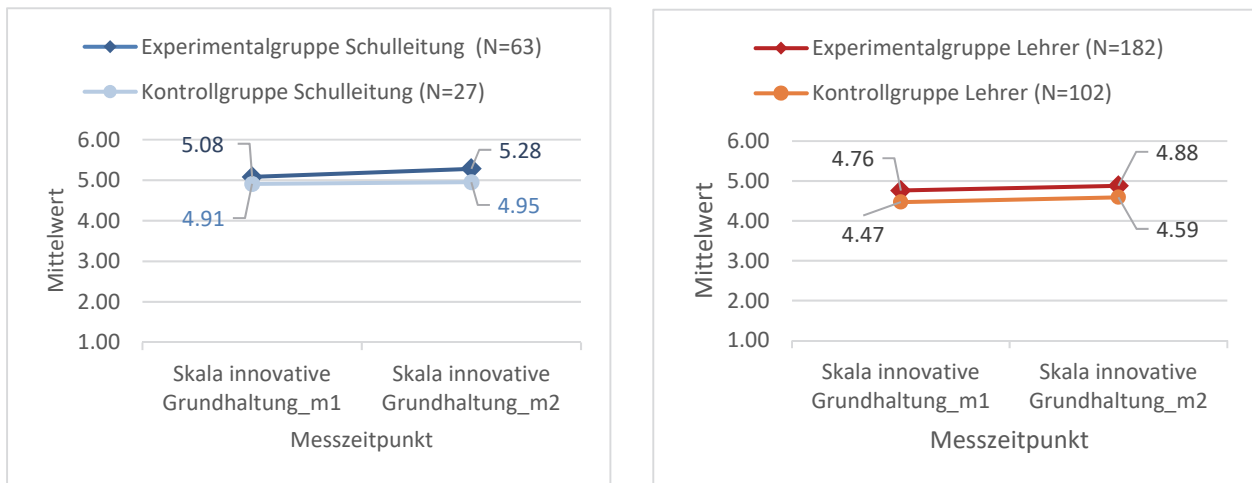


Abbildung 34: Entwicklung der *innovativen Grundhaltung* aus Perspektive der Schulleitenden und Lehrpersonen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Abbildung 34 zeigt, dass sowohl bei den Schulleitenden als auch bei der Lehrerschaft die Mittelwerte der Experimentalgruppe ($MS_{MZP1}=5.08$; $MS_{MZP2}=5.28$; $ML_{MZP1}=4.76$; $ML_{MZP2}=4.88$) und jene der Kontrollgruppe ($MS_{MZP1}=4.91$; $MS_{MZP2}=4.95$; $ML_{MZP1}=4.47$; $ML_{MZP2}=4.59$) über beide Messzeitpunkte hinweg ansteigen, wobei die Differenz innerhalb der Experimentalgruppe bei den Schulleitenden größer ausfällt. Damit ergibt sich bei den Leitungspersonen ein signifikanter Haupteffekt, dessen Stärke mit einem partiellen Eta-Quadrat von .06 jedoch nur als mittelstark einzustufen ist ($F=5.98$; $p=.02^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.06$). Bei den Lehrpersonen zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt ($F=6.70$; $p=.01^{**}$; $\eta^2_{\text{partial}}=.02$), der jedoch anders als bei den Schulleitenden mit einem partiellen Eta-Quadrat von .02 klein ausfällt. Auch ist deutlich erkennbar, dass bei dieser Gruppe das Wertenniveau der Experimentalgruppe über beide Messzeitpunkte konstant oberhalb der Werte der Kontrollgruppe liegt. Hierbei zeigt sich neben dem beobachteten Haupteffekt auch ein signifikanter Zwischensubjekteffekt ($F=6.88$; $p=.00^{**}$; $\eta^2_{\text{partial}}=.02$), der mit einem partiellen Eta-Quadrat von .02 jedoch ebenfalls klein ausfällt. Bei den Schulleitungspersonen ist ein mittelstarker Zwischensubjekteffekt ($F=6.45$; $p=.01^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.07$) zu beobachten, der verdeutlicht, dass sich die Wertenniveaus beider Gruppen signifikant voneinander unterscheiden, indem die Bewertungen der Experimentalgruppe bei beiden Erhebungen oberhalb der Kontrollgruppe liegen. Zum Messzeitpunkt 2 ist diese Differenz noch deutlicher als zum Messzeitpunkt 1 ausgeprägt. Auch hier wurde sowohl mittels t-Tests für verbundene Stichproben als auch mittels Friedman-Tests überprüft, inwiefern die beschriebenen Entwicklungen für die einzelnen Gruppen signifikant sind. Dabei zeigt sich, dass bei den Schulleitenden sowohl nach t-Test ($p=.00^{***}$) als auch nach Friedman-Test ($p=.00^{***}$) nur die Mittelwertentwicklung der Experimentalgruppe signifikant ist. Eine Effektstärkenkalkulation ergibt einen *Cohens d* von .47, was einem kleinen bis mittelstarken Effekt entspricht. Bei den Lehrern erweist sich durch t-Tests für verbundene Stichproben ausschließlich die Mittelwertentwicklung der Experimentalgruppe als signifikant ($p=.01^{**}$). Eine Kalkulation der Effektstärke dieser Mittelwertdifferenz liefert mit einem *Cohens d* von .13 jedoch nur einen sehr kleinen Effekt, der nach Bortz und Döring (2006) unterhalb der für kleine Effekte notwendigen Schwelle von .20 liegt.

Für differenziertere Aussagen hinsichtlich der Varianz in Bezug auf die beiden Dimensionen *innovative Grundhaltung* und *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* wurden zudem für beide Dimensionen Mehrebenenanalysen in der unter Kapitel 7.5, S. 123 beschriebenen Form durchgeführt. Insgesamt zeigen diese Analysen, dass die Entwicklung des Skalenmittelwerts unabhängig von der Zuweisung zu Experimental- oder Kontrollgruppe erfolgt und sich beide Gruppen zwischen den Messzeitpunkten weitgehend identisch entwickeln, sodass die Ergebnisse der bereits dargestellten Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigt werden (Ehret, 2016).

In Bezug auf die in Abbildung 35 dargestellte Skala **Ergebnisse sichern und bewerten** liegt sowohl bei den Leitungspersonen als auch bei den Lehrpersonen ein signifikanter Innersubjekteffekt vor (Schulleitende: $F=4.29$; $p=.04^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.05$; Lehrpersonen: $F=5.17$; $p=.02^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.01$). Dieser kleine bis sehr kleine Effekt deutet darauf hin, dass sich die Experimentalgruppe (Schulleitende: $M_{MZP1}=4.91$; $M_{MZP2}=5.01$; Lehrpersonen: $M_{MZP1}=4.64$; $M_{MZP2}=4.60$) und die Kontrollgruppe (Schulleitende: $M_{MZP1}=4.52$; $M_{MZP2}=4.30$; Lehrpersonen: $M_{MZP1}=4.30$; $M_{MZP2}=4.48$) in Abhängigkeit von ihrer Gruppenzugehörigkeit signifikant unterschiedlich entwickeln.

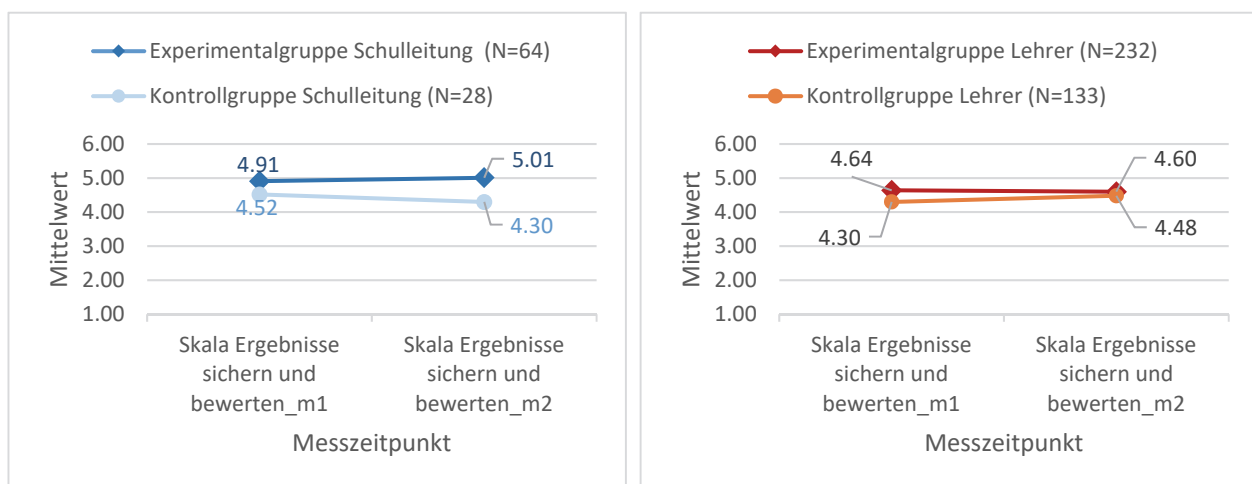


Abbildung 35: Entwicklung *Ergebnisse sichern und bewerten* aus Perspektive der Schulleitung und der Lehrer (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Zu beobachten ist, dass bei der Experimentalgruppe die Leitungspersonen einen leichten Mittelwertzuwachs im Messzeitpunkt 2 verzeichnen, wohingegen die Kontrollgruppe etwas abfällt. Zudem liegen die Wertenniveaus der beiden Gruppen relativ weit auseinander und die Werte der Experimentalgruppe für beide Erhebungszeitpunkte über denen der Kontrollgruppe. Es lässt sich darüber hinaus ein Zwischensubjekteffekt ermitteln (Schulleitende: $F=16.11$; $p=.00^{***}$; $\eta^2_{\text{partial}}=.15$; Lehrpersonen: $F=4.82$; $p=.03^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.01$), der mit einem partiellen Eta-Quadrat von .15 für die Schulleitenden stark ausfällt. Die Durchführung von t-Tests und Friedman-Tests ergab für keine der beschriebenen Veränderungen Hinweise auf Signifikanz, daher wurde auf die Ermittlung von separaten Effektstärken verzichtet.

Anders stellt sich die Befundlage bei den Schulleitenden in Bezug auf das **Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung** dar (vgl. Abbildung 36).

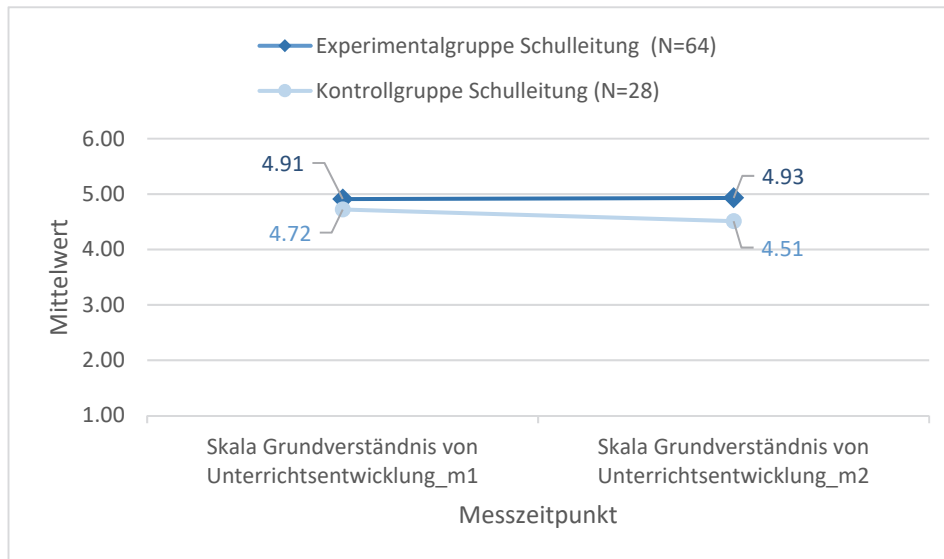


Abbildung 36: Entwicklung *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* aus Perspektive der Schulleitung (sechsstufige Likert-Skala von 1 bis 6)

Auch hier liegt wie bei der zuvor beschriebenen Skala ein kleiner Innersubjekteffekt ($F=4.96$; $p=.03^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.05$) vor, sodass sich auch für diese Dimension die Werte der Experimentalgruppe ($M_{MZP1}=4.91$; $M_{MZP2}=4.93$) und Kontrollgruppe ($M_{MZP1}=4.72$; $M_{MZP2}=4.51$) unterschiedlich entwickeln. Dabei lässt sich beobachten, dass der Mittelwert der Experimentalgruppe ebenfalls leicht ansteigt, wohingegen der Wert der Kontrollgruppe deutlich abfällt. T-Test ($p=.03^*$) und Friedman-Test ($p=.00^{**}$) führen hier zu dem Ergebnis, dass es sich bei dem vorliegenden Rückgang des Mittelwerts in der Kontrollgruppe um einen signifikanten Effekt handelt, dessen Stärke mit einem *Cohens d* von .33 im kleinen Bereich liegt. Eine weitere Gemeinsamkeit zur Skala *Ergebnisse sichern und bewerten* besteht in den unterschiedlichen Werteniveaus von Experimental- und Kontrollgruppe. Auch hier liegt die Experimentalgruppe mit ihren Bewertungen über beide Messzeitpunkte hinweg oberhalb der Werte der Kontrollgruppe, wobei aufgrund des deutlichen Abfalls der Kontrollgruppe die Differenz in der Post-Erhebung (Messzeitpunkt 2) größer wird. So lässt sich auch für das *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* ein Zwischensubjekteffekt identifizieren ($F=6.61$; $p=.01^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.07$), der mit einem partiellen Eta-Quadrat von .07 mittelstark und damit geringer als für die zuvor beschriebene Skala ausfällt.

Für differenziertere Aussagen hinsichtlich der Varianz innerhalb der Skalen *innovative Grundhaltung* und *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* wurden für beide Dimensionen zudem Mehrebenenanalysen durchgeführt. Zusammenfassend lässt sich auf Basis dieser Analysen feststellen, dass die Veränderung innerhalb der Skala *innovative Grundhaltung* zwar unabhängig vom Treatment, nicht jedoch unabhängig von zufällig bedingten Kovariaten auf der Schul- und Individualebene ist (Ehret, 2016). Um diese Veränderung zu erklären, müssen relevante Parameter im Modell ergänzt werden. Da Bensen et al. (2002, S. 171) feststellten, es sei „[...] ein (negativer) Zusammenhang zwischen der Innovationsförderung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter und deren Dienstalster zu beobachten [...]“, wurde die Berufserfahrung in der Schulleitung beispielhaft als fester Parameter in das beschriebene Modell mit aufgenommen. Tatsächlich ist dieser signifikant ($p=.004$) und verbessert die Anpassungsgüte des Modells nach dem AIC weiter von 245.26 auf 235.53 (Ehret, 2016). Weitere Mehrebenenanalysen, beispielsweise für die Dimension

Zusammenarbeit im Schulleitungsteam, zeigen, dass die Entwicklung des Skalenmittelwerts unabhängig von der Zuweisung zu Experimental- oder Kontrollgruppe erfolgt und sich beide Gruppen zwischen den Messzeitpunkten identisch entwickeln (ebd.). Diese Entwicklung (d. h. Zunahme) ist zudem auch für beide Gruppen separat betrachtet signifikant, weshalb dem Messzeitpunkt ebenfalls eine statistische Aussagekraft zugesprochen wird, sodass auch auf Basis dieser Ergebnisse die Befunde der in Abbildung 33, S. 153 dargestellten Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigt werden. In Bezug auf zufällige Effekte des Modells lässt sich feststellen, dass anders als im Nullmodell neben der Zeitebene ($p=.000$) und der Schulebene ($p=.003$) nun auch die Individualebene ($p=.032$) statistische Signifikanz erhält. Die meiste Varianz lässt sich hierbei mit 47.8 % über die Schulebene aufklären, gefolgt von der Zeitebene (38.7 %) und der Ebene des Individuums (13.6 %). Aufgrund des großen Varianzanteils auf der Schulebene wurde als fester Parameter versuchsweise die Anzahl der Schulleitungsmitglieder je Schule in das Modell mit aufgenommen. Diese erweist sich im Rahmen der Analyse jedoch als nicht signifikant ($p=.214$) (ebd.).

Ein Vergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen bezüglich der Skalen **Zielvereinbarungen** und **Schulisches Leitbild** (Vision) zeigen ebenfalls Bewertungsdifferenzen (vgl. Abbildung 37).

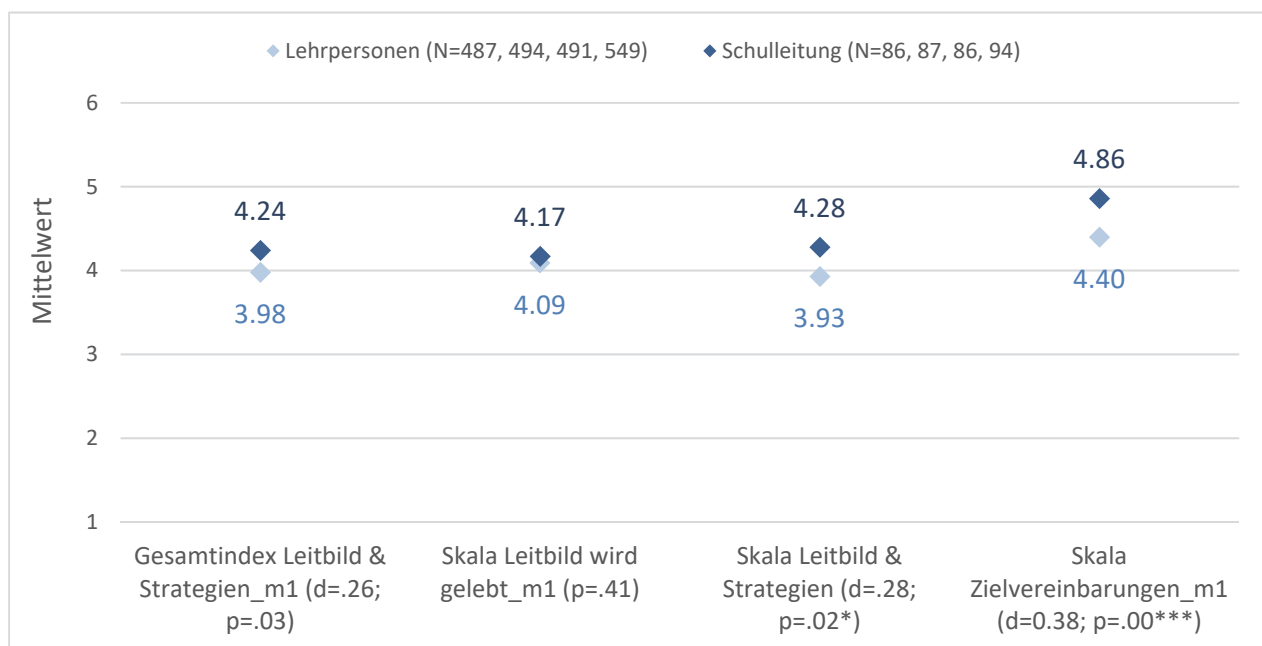


Abbildung 37: Leitbild und Zielvereinbarung im Messzeitpunkt 1 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die Schulleitung liegt in allen betrachteten Skalen mit ihren Einschätzungen wiederum stets über denen der Lehrpersonen. Am größten fällt hierbei die Kluft für die Dimension *Zielvereinbarung* ($M_{SL}=4.86$; $M_{LP}=4.40$) aus, wo ein signifikanter ($p=.00***$) Mittelwertunterschied besteht, der allerdings nur einen kleinen Effekt ($d=.38$) ausmacht. Darüber hinaus wird auch die Skala zum schulischen *Leitbild* signifikant unterschiedlich von Lehrpersonen und ihren Vorgesetzten beurteilt ($p=.03^*$; $d=.26$), wobei sich hierbei die deutlichste Differenz ($p=.02^*$) bezüglich **Leitbild und Strategien** zeigt ($d=.28$). Diese Befunde liefern Hinweise darauf, dass zwar kein grundsätzlicher Dissens darüber existiert, ob und von wem das Leitbild „gelebt“ wird, offensichtlich aber darüber,

wie diese Aspekte von der Schulleitung an die Lehrpersonen herangetragen werden. Interessanterweise ist zum Messzeitpunkt 2 nur noch der Mittelwertunterschied innerhalb der Skala *Zielvereinbarung* signifikant ($p=.00^{***}$; $d=.35$), jener im *Gesamtindex* ($p=.38$) und in der Skala *Leitbild Strategien* ($p=.34$) hingegen nicht mehr. Daher wird im Folgenden mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung untersucht, wie sich die einzelnen Skalen zum Leitbild aus der Perspektive von Schulleitenden und Lehrpersonen zwischen den Messzeitpunkten entwickeln. Für die Stichprobe der Lehrkräfte finden sich diesbezüglich Effekte in der Skala *Leitbild Strategien*. Abbildung 38 lässt erkennen, dass sowohl für die Experimental- ($M_{MZP1}=4.03$; $M_{MZP2}=4.18$) als auch für die Kontrollgruppe ($M_{MZP1}=3.74$; $M_{MZP2}=3.82$) ein Mittelwertzuwachs zu verzeichnen ist.

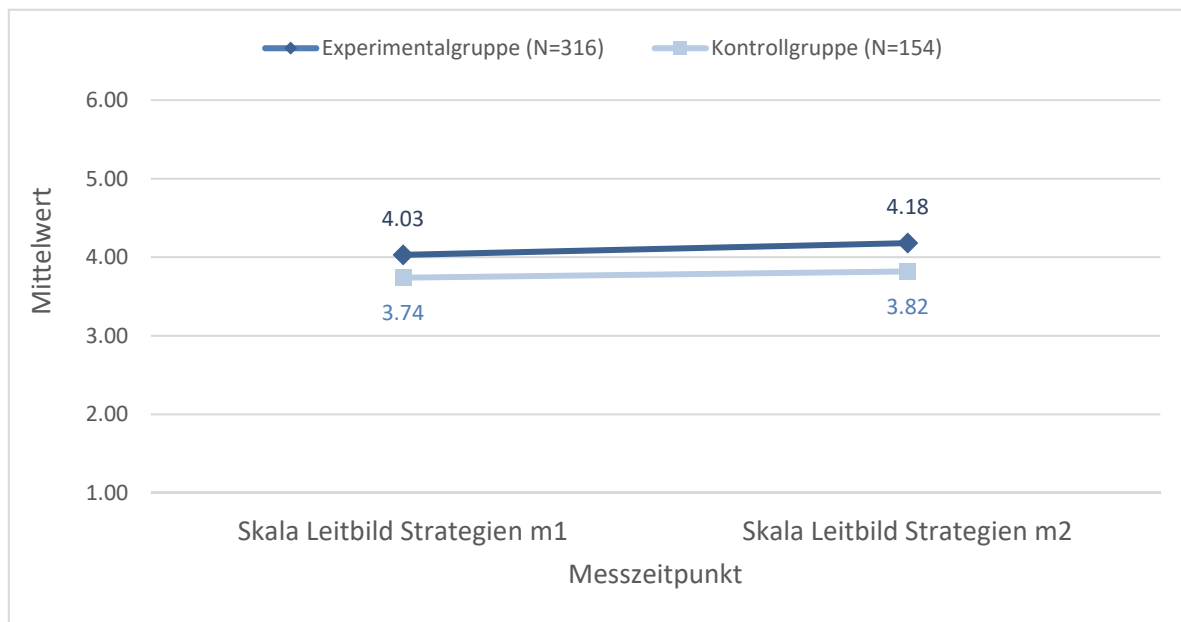


Abbildung 38: Entwicklung *Leitbild und Strategien* aus Perspektive der Lehrpersonen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die Analyse im Längsschnitt ergibt einen signifikanten, wenn auch kleinen Haupteffekt ($F=4.09$; $p=.04^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.01$). Zudem fällt auf, dass die Experimentalgruppe über beide Messzeitpunkte wie bereits bei diversen zuvor beschriebenen Skalen auch mit ihren Bewertungen oberhalb jener der Kontrollgruppe liegt. Dieser Unterschied im Wertenniveau führt zu einem signifikanten Zwischensubjekteffekt ($F=8.71$; $p=.00^{**}$; $\eta^2_{\text{partial}}=.02$), der mit einem partiellen Eta-Quadrat von .02 jedoch allenfalls als klein zu bewerten ist. Dem t-Test für verbundene Stichproben zufolge ist hierbei ausschließlich der Zuwachs in der Experimentalgruppe signifikant ($p=.03^*$). Die Ermittlung der Effektstärke *Cohens d* für diese Mittelwertdifferenz liefert einen Wert von .12, was nach Bortz und Döring (2006) einem kleinen Effekt entspricht.

Aus der Perspektive der Schulleitenden ergeben sich demgegenüber Effekte für die Skala *Leitbild wird gelebt*. Abbildung 39 verdeutlicht, dass die durchschnittliche Beurteilung der Kontrollgruppe für diese Subskala des Gesamtindex *Leitbild und Strategien* zunimmt ($M_{MZP1}=4.08$; $M_{MZP2}=4.35$), während sie in der Experimentalgruppe zurückgeht ($M_{MZP1}=4.23$; $M_{MZP2}=4.13$).

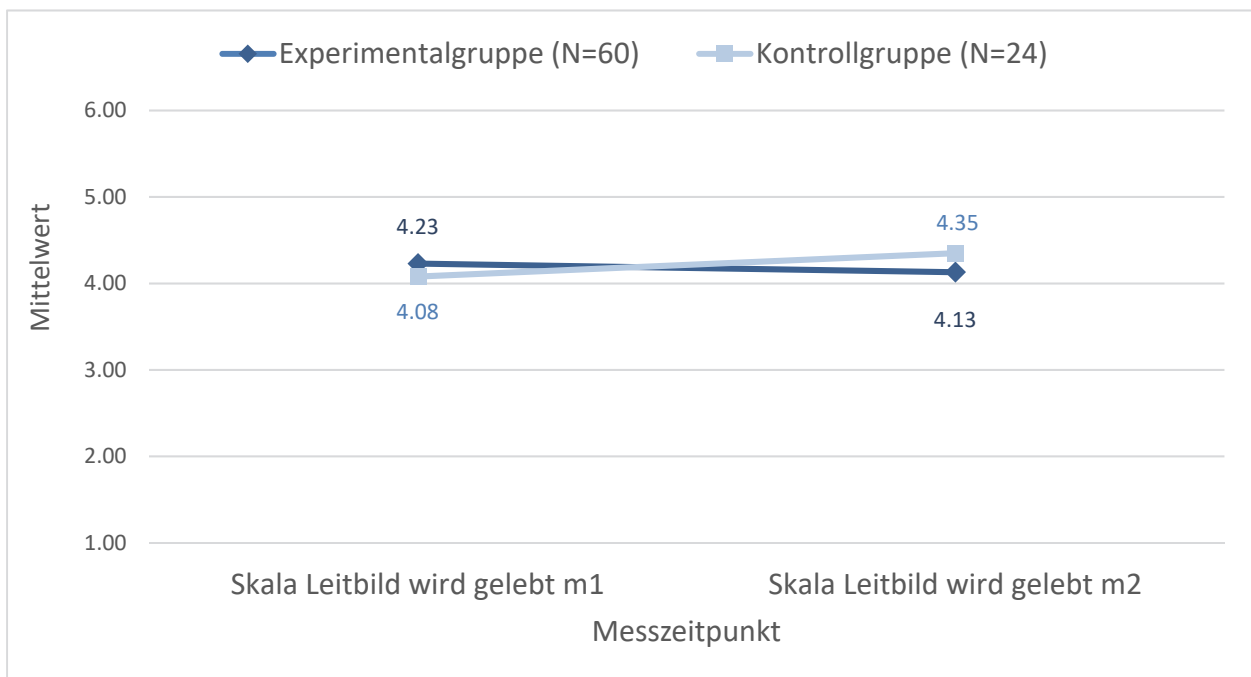


Abbildung 39: Entwicklung *Leitbild wird gelebt* aus Perspektive der Schulleitung (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Die Entwicklung der Einschätzungen, inwiefern das Leitbild von Lehrenden und Lernenden gelebt wird, verläuft somit scherenförmig, was zu einem signifikanten Innersubjekteffekt kleiner Größe führt ($F=4.24$; $p=.05^*$; $\eta^2_{\text{partial}}=.05$). T-Tests und Friedman-Tests sind jedoch für keinen der messzeitpunktübergreifenden Unterschiede signifikant. Somit zeigt sich zusammenfassend, dass sich die Beurteilungen von Schulleitenden und Lehrpersonen auch in den Skalen zu *Zielvereinbarungen* und *Leitbild* signifikant voneinander unterscheiden. Allerdings weichen diese Differenzen zumindest für den Aspekt *Leitbild* im Messzeitpunkt 2 ab.

Angesichts der deskriptiven Befunde (vgl. Kapitel 8.1.1, S. 126) zum Führungsverhalten liegt auch hier wiederum die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse nahe. Am betrachteten Führungsverhalten ändert sich auch zum Messzeitpunkt 2 angesichts der Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung nur wenig. Die einzigen Effekte betreffen die Skala **transformationale Führung**, wo beide Subskalen (*Individualized Consideration*, *Idealized Influence Behaviors*) lediglich Zwischensubjekteffekte und die Subskala *Inspirational Motivation* nur einen kleinen Haupteffekt ($\eta^2_{\text{partial}}=.05$) verzeichnen, die jedoch beim t- und Friedman-Test jeweils nicht signifikant ausfallen. Statistisch relevant erscheint daher ausschließlich die Entwicklung der Subdimension ***Idealized Influence Attributes***. Sie enthält Items wie „Ich stelle meinen persönlichen Nutzen hinter den Nutzen für die Gruppe“ oder „Ich zeige einen Sinn für Stärke und Selbstvertrauen“ und entwickelt sich für die Experimentalgruppe zwischen den beiden betrachteten Messzeitpunkten positiv ($M_{MZP1}=4.28$; $M_{MZP2}=4.42$), während der Mittelwert der Kontrollgruppe zurückgeht ($M_{MZP1}=4.51$; $M_{MZP2}=4.25$) (Ehret, 2016).

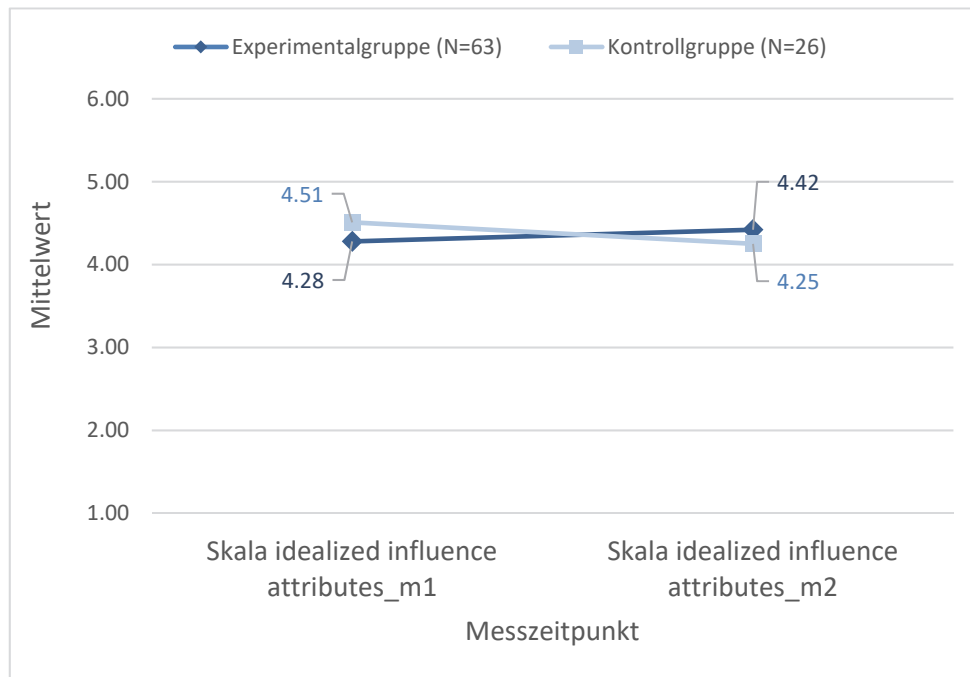


Abbildung 40: Entwicklung *Idealized Influence Attributes* aus Perspektive der Schulleitenden (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Der vorliegende Schereneffekt (vgl. Abbildung 40) stellt einen signifikanten Innersubjekteffekt dar ($F=6.96$; $p=.01^{**}$; $\eta^2_{\text{partial}}=.07$), dessen Stärke mit einem partiellen Eta-Quadrat von .07 im mittelstarken Bereich liegt. Die Tests zur Ermittlung einer Tendenz liefern hier gegensätzliche Ergebnisse. Während der t-Test für den Vergleich der Mittelwerte nicht signifikant ausfällt ($p=.10$), ergibt der verteilungsfreie, auf Rangreihen basierende Friedman-Test für die Entwicklung innerhalb der Experimentalgruppe eine Signifikanz von $p=.03^*$. Die Effektstärke *Cohens d* für diesen Unterschied liegt bei .22 und ist damit als klein zu bewerten (ebd.).

8.5.1 Effekte auf das berufliche Selbstverständnis der Schulleitenden

Im Folgenden steht die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses der Schulleitenden im Mittelpunkt. Wie beim Schulleitungshandeln werden die Daten auch hier wiederum mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung und ergänzenden Mehrebenenanalysen untersucht. Bei den Erhebungen wurde auf die von Warwas (2009, 2012, 2014) verwendeten Skalen zu kognitiven und konativen Modalitäten der beruflichen Identität zurückgegriffen. Hierzu wurden alle Schulleitenden des Messzeitpunktes 1 mit vollständigen Angaben zu den von Warwas verwendeten Rollensegmenten *Leadership*, *Primus inter Pares* und *Administration* berücksichtigt ($N=151$).

Ein erstes signifikantes Ergebnis ergibt sich hierbei für die Skala **Leadership**. Wie in Abbildung 41 zu ersehen ist, steigt die mittlere Bewertung dieser Skala ausgehend von einem zwischen beiden Gruppen vergleichbaren Ausgangsniveau für die Experimentalgruppe im Messzeitpunkt 2 an ($M_{MZP1}=3.58$; $M_{MZP2}=3.85$), wohingegen sie für die Kontrollgruppe leicht zurückgeht ($M_{MZP1}=3.52$; $M_{MZP2}=3.41$). Hieraus ergibt sich ein signifikanter Innersubjekteffekt ($F=13.32$; $p=.00^{***}$; $\eta^2_{\text{partial}}=.13$), der mit einem partiellen Eta-Quadrat von .13 mittelstark ausfällt.

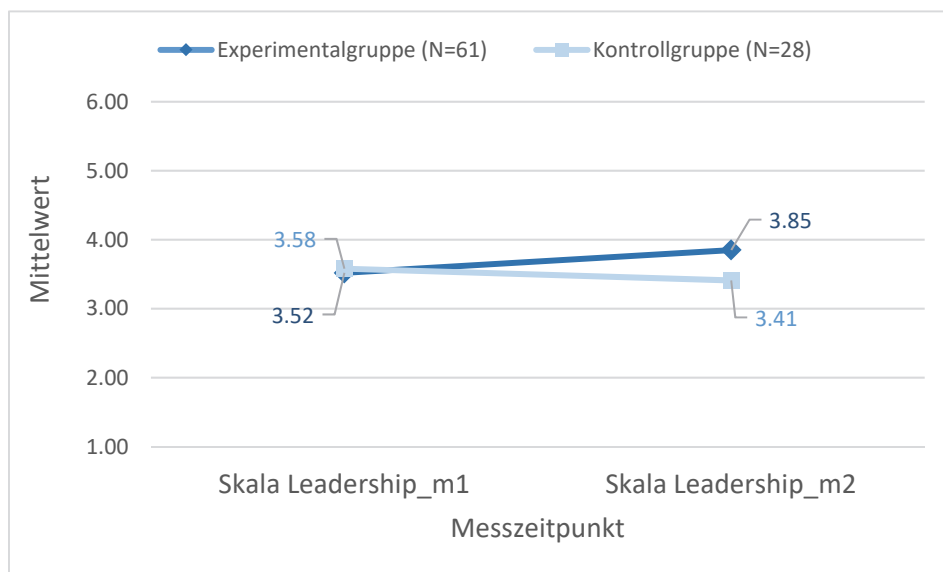


Abbildung 41: Entwicklung *berufliches Selbstverständnis (Leadership)* aus Perspektive der Schulleitenden (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Der t-Test ($p=.00***$) und der Friedman-Test ($p=.00***$) zeigen, dass ausschließlich der Zuwachs des Mittelwerts in der Experimentalgruppe signifikant ist. Die Ermittlung der Effektstärke dieser Differenz ergibt einen *Cohens d* in Höhe von .47, was einen kleinen bis mittelstarken Effekt beschreibt.

Eine ergänzende Mehrebenenanalyse zeigt, dass nur zwei der drei definierten Ebenen signifikant zur Varianzaufklärung beitragen. Dabei lassen sich 51.9 % der Gesamtvarianz über die Individual-ebene ($p=.000$) und 42.1 % über die Zeitebene ($p=.000$) aufklären. Die restlichen 5.8 % entfallen auf die nicht signifikante Schulebene ($p=.409$) (Ehret, 2016). Signifikant wirken die festen Parameter *Treatment* ($p=.038$) sowie die Interaktion aus *Treatment und Zeit* ($p=.001$). Somit hängt die Entwicklung des Mittelwerts über beide Messzeitpunkte signifikant vom Erhalt des Treatments ab, wobei sich Experimental- und Kontrollgruppe in unterschiedliche Richtungen zwischen den Messzeitpunkten entwickeln (ebd.). Insgesamt bestätigen diese Befunde die in Abbildung 41 dargestellte Varianzanalyse mit Messwiederholung. Angesichts der hohen Bedeutung, die der Individualebene zukommt, wurde unter Berücksichtigung von Befunden von Warwas (2012, S. 252 ff.), nach denen sich im Segment Leadership kleinere geschlechtsbedingte Unterschiede in Gestalt einer Höhergewichtung aufseiten der Frauen zeigen, das Merkmal *Geschlecht* als fester Parameter testweise in das Modell mit aufgenommen. Hierbei zeigt sich, dass das Geschlecht statistisch signifikant ist ($p=.018$) und die Anpassungsgüte des Modells sich durch die Berücksichtigung des Geschlechts von einem AIC-Wert von 380.31 im Nullmodell auf einen AIC-Wert von 364.69 verbessert (Ehret, 2016). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass das Treatment durch die Berücksichtigung des Geschlechts als festem Parameter etwas signifikanter wird ($p=.015$) und sich der Anteil der Varianzaufklärung zwischen den Ebenen im modifizierten Modell leicht verschiebt. So lassen sich nun 59.1 % der Varianz über die Individualebene ($p=.000$) und 37.6 % über die Zeitebene ($p=.000$) aufklären (ebd.).

Weitere signifikante Effekte sind in Bezug auf die in Abbildung 42 dargestellte Skala **Unterrichtsentwicklung** zu beobachten.

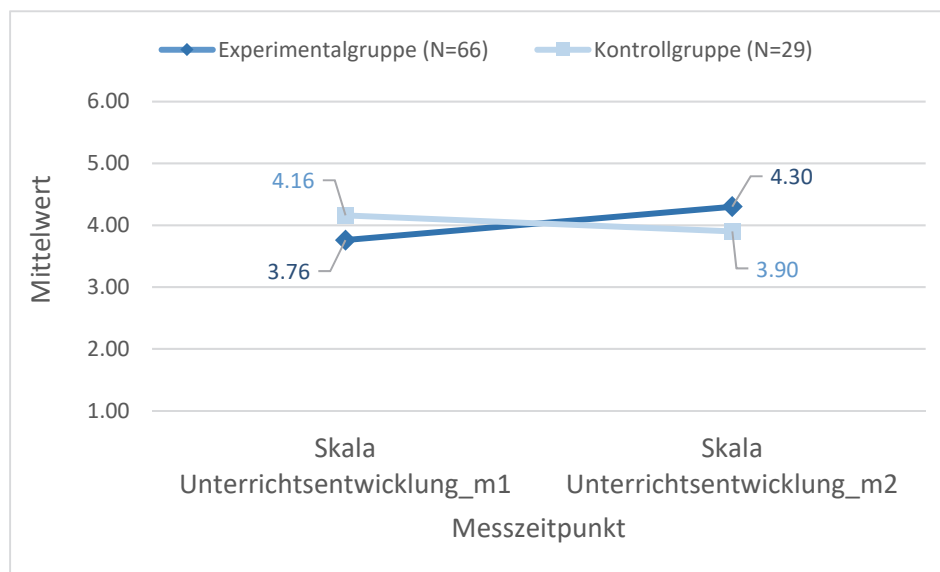


Abbildung 42: Entwicklung *berufliches Selbstverständnis (Unterrichtsentwicklung)* aus Perspektive der Schulleitung (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Dieses aus *konativer Modalität* und *beruflicher Identität* bestehende Handlungsfeld (Warwas, 2009, 2012, 2014) entwickelt sich bei der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe trotz niedrigerem Ausgangsniveau stark positiv ($M_{MZP1}=3.76$; $M_{MZP2}=4.30$), während es bei der Kontrollgruppe deutlich zurückgeht ($M_{MZP1}=4.16$; $M_{MZP2}=3.90$). Diese gegensätzliche Entwicklung verzeichnet einen signifikanten Innersubjekteffekt ($F=17.88$; $p=.00***$; $\eta^2_{\text{partial}}=.16$), der sich mit einem partiellen Eta-Quadrat von .16 als stark erweist. T-Tests und Friedman-Tests zeigen sowohl für die Mittelwertentwicklung der Experimentalgruppe ($p_t=.00***$; $p_f=.00***$) als auch für die der Kontrollgruppe ($p_t=.04*$; $p_f=.00**$) statistische Signifikanzen. Die Ermittlung der Effektstärken liefert hingegen nur kleine bzw. sehr kleine Effekte. Im Falle der Experimentalgruppe liegt der *Cohens d* bei .41, im Falle der Kontrollgruppe lediglich bei .19.

Eine hierzu ergänzend durchgeführte Mehrebenenanalyse zeigt, dass alle drei definierten Ebenen (Schule, Individuum, Zeit) signifikant sind. Der größte Anteil an Varianzaufklärung kommt hierbei mit 39.8 % der Schulebene ($p=.006$) zu, gefolgt von der Individualebene ($p=.000$) mit 34.3 % und der Zeitebene ($p=.000$) mit 25.9 % (Ehret, 2016). Angesichts der Tatsache, dass in der Forschungsliteratur zur Schulleitung die Doppelbelastung aus Leitungs- und Unterrichtstätigkeit als ein wesentlicher Nachteil deutschsprachiger Schulleitungen gesehen wird, wurde das Unterrichtspensum der Schulleitenden als weiterer fester Parameter versuchsweise ins Erklärungsmodell integriert (Rahm & Schröck, 2008). In der Tat stellt sich das Unterrichtspensum mit $p=.036$ als signifikanter Parameter heraus (Ehret, 2016). Die Modellanpassung wird durch diese Modifikation nochmals optimiert, sodass sich der AIC-Wert von 571.83 (Nullmodell) auf 492.06 verändert. Die Varianzanteile auf den einzelnen Ebenen verschieben sich im veränderten Modell leicht. So kommt der Individualebene mit 38.5 % ($p=.000$) nun die größte Bedeutung zu, gefolgt von der beinahe gleichbedeutenden Schulebene mit 37.8 % ($p=.014$) und der Zeitebene mit 23.7 % ($p=.000$) (ebd.).

Abschließend sind die Effekte aus Sicht der Lehrpersonen in Tabelle 26 in einer Übersicht zusammengefasst.

Tabelle 26: Übersicht der Effekte aus Perspektive der Lehrpersonen zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Skala	Gruppe	N	MZIP1		MZIP2		Effekte	F	η^2_{partial}
			M	SD	M	SD			
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	Exp.	184	4.77	0.91	4.89	0.89	Haupteffekt	7.71**	0.03
	Kont.	104	4.47	1.16	4.59	1.00	Zwischensubjekteffekt	7.26**	0.03
Innovative Grundhaltung der Schulleitung	Exp.	184	4.77	0.91	4.89	0.89	Haupteffekt	7.72**	0.03
	Kont.	104	4.47	1.16	4.59	1.00	Zwischensubjekteffekt	7.26**	0.03
Ergebnisse sichern und bewerten	Exp.	234	4.64	1.00	4.60	1.03	Innersubjekteffekt	5.82*	0.02
	Kont.	136	4.3	1.11	4.49	1.02	Zwischensubjekteffekt	4.82*	0.01
Verbindliches Leitungshandeln	Exp.	276	4.69	1	4.7	0.98	Zwischensubjekteffekt	11.60**	0.26
	Kont.	160	4.34	1.2	4.4	1.12			
Leitbild & Strategien	Exp.	317	4.03	1.25	4.18	1.23	Haupteffekt	4.44*	0.01
	Kont.	158	3.74	1.31	3.83	1.26	Zwischensubjekteffekt	8.95**	0.02
Arbeitsbelastung Lehrpersonen	Exp.	342	2.90	1.01	2.85		Haupteffekt	19.46**	0.34
	Kont.	206	3.16	1.06	2.84		Innersubjekteffekt	9.15**	0.02
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	Exp.	261	4.71	0.84	4.78	0.87	Zwischensubjekteffekt	13.23**	0.03
	Kont.	146	4.34	1.09	4.46	1.03			
Zielvereinbarung	Exp.	336	4.56	1.16	4.56		Zwischensubjekteffekt	18.75**	0.03
	Kont.	194	4.1	1.38	4.12				
Mitarbeitergespräche werden regelmäßig durchgeführt	Exp.	354	4.54	1.74	4.50	1.77	Zwischensubjekteffekt	12.42**	0.02
	Kont.	210	4.09	1.85	3.96	1.85			

Abkürzungen: Exp.: Experimentalgruppe, Kont.: Kontrollgruppe, N: Anzahl Probanden, MZIP: Messzeitpunkt, SD: Standardabweichung, F: empirischer F-Wert, η^2_{partial} : Partielles Eta-Quadrat, Signifikanzniveau: *p < 0.05, **p < 0.01

Einzig die Skalen *Verbindliches Leitungshandeln* sowie *Arbeitsbelastung der Lehrer* zeigen hierbei mit einem partiellen Eta-Quadrat zwischen .26 und .34 einen starken Zwischensubjekteffekt bzw. Haupteffekt auf. Alle anderen Effekte erklären lediglich zwischen 1 % und 3 % der Varianz und sind somit als klein, aber signifikant einzustufen. In Bezug auf die beiden Skalen *Ergebnisse sichern und bewerten* sowie *Arbeitsbelastung der Lehrpersonen* kann zudem ein Innersubjekteffekt mit einem kleinen partiellen Eta-Quadrat von je .02 festgestellt werden. Werden die Effekte über alle drei Messzeitpunkte hinweg betrachtet (vgl. Anhang 8, S. 247), zeigen sich ähnliche Effekte, jedoch in einem etwas geringer ausgeprägten Wertebereich.

8.5.2 Entwicklungen im Zeitverlauf aus Perspektive der Lehrpersonen

Zum Schluss der Betrachtungen werden nachstehend Mittelwertvergleiche im Zeitverlauf zwischen den drei Messzeitpunkten diskutiert. Grundlage dieser Analysen bilden einerseits die Längsschnittstichprobe, die nur diejenigen Probanden beinhaltet, die an allen drei Erhebungen

teilgenommen haben, und andererseits die Gesamtstichprobe, bei der die Gesamtheit aller Teilnehmenden betrachtet wird. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Experimentalgruppe das Treatment zwischen Messzeitpunkt 1 und 2, die Kontrollgruppe dies jedoch erst zwischen Messzeitpunkt 2 und 3 erhalten hat. Tabelle 27 stellt Befunde der acht Skalen zum Leitungshandeln nach Diel und Steffens (2010) in der Übersicht dar (für die Gesamtstichprobe vgl. Anhang 7, S. 246).

Tabelle 27: Entwicklungen der Mittelwerte des Leitungshandelns im Zeitverlauf aus der Perspektive der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Skala	MZP1			MZP2			MZP3			M	M	M
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	Δ MZP2- MZP1	Δ MZP3- MZP2	Δ MZP3- MZP1
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung												
Experimentalgruppe	163	4.58	0.87	118	4.55	1	115	4.57	1	-0.03	0.02	-0.01
Kontrollgruppe	69	4.15	1.14	49	4.38	1	47	4.54	0.9	0.23	0.16	0.39
Ergebnisse sichern und bewerten												
Experimentalgruppe	158	4.76	0.97	122	4.70	0.9	124	4.78	1	-0.06	0.09	0.02
Kontrollgruppe	70	4.15	1.17	56	4.34	1.2	52	4.55	1	0.19	0.21	0.40
Innovative Grundhaltung												
Experimentalgruppe	148	4.81	0.84	100	4.93	0.9	86	4.88	0.9	0.12	-0.05	0.07
Kontrollgruppe	64	4.31	1.15	42	4.55	1	41	4.82	0.9	0.24	0.27	0.51
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten												
Experimentalgruppe	157	4.48	0.97	116	4.62	1	111	4.47	1	0.14	-0.15	-0.01
Kontrollgruppe	68	4.04	1.17	47	4.32	1	46	4.18	1.1	0.28	-0.14	0.14
Konstruktive Arbeitsatmosphäre												
Experimentalgruppe	158	4.59	0.96	129	4.59	1.1	118	4.61	1.1	0.01	0.02	0.03
Kontrollgruppe	69	4.12	1.12	50	4.49	1	53	4.5	1.1	0.37	0.00	0.37
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse												
Experimentalgruppe	158	4.87	0.80	133	4.91	0.8	134	4.81	0.9	0.04	-0.1	-0.06
Kontrollgruppe	71	4.27	1.142	57	4.39	1.2	57	4.46	1.1	0.12	0.07	0.19
Verbindliches Leitungshandeln												
Experimentalgruppe	163	4.76	0.93	148	4.87	0.9	146	4.65	1.1	0.10	-0.21	-0.11
Kontrollgruppe	72	4.23	1.29	62	4.44	1.1	56	4.44	1.1	0.21	-0	0.21
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam												
Experimentalgruppe	133	4.68	1.04	50	4.95	1.1	40	5.01	1.1	0.27	0.06	0.33
Kontrollgruppe	61	4.42	1.10	36	4.66	1.1	25	4.84	0.8	0.24	0.18	0.42

Abkürzungen: MZP: Messzeitpunkt, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, N: Anzahl Probanden, Δ (Delta): Mittelwertunterschiede zwischen den Messzeitpunkten

Zunächst fällt auf, dass die Kontrollgruppe im Vergleich zur Experimentalgruppe an allen Messzeitpunkten bei allen acht Skalen höhere Mittelwerte verzeichnet. Die Mittelwerte nehmen jedoch bei der Kontrollgruppe im Zeitverlauf stärker zu als bei der Experimentalgruppe. Ein ähnliches, allerdings weniger ausgeprägtes Bild zeigt sich auch bei der Gesamtstichprobe (vgl. Anhang 7, S. 246). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Experimentalgruppe etwas besser auf das Treatment angesprochen hat. Werden die Deltas der $Mittelwerte_{MZP3} - Mittelwerte_{MZP1}$ betrachtet, liegen diese bei der Kontrollgruppe zwischen 0.14 und 0.42 Punkten (Gesamtstichprobe: 0.19 und 0.47) und bei der Experimentalgruppe in einem Korridor von -0.01 und 0.33 Punkten (Gesamtstichprobe: 0.19 und 0.29). Bei beiden Gruppen und beiden Stichproben ist der größte Zuwachs jeweils bei der Skala *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* zu beobachten. An zweiter Stelle steht bei der Experimentalgruppe die Skala *Innovative Grundhaltung* (0.07 Punkte_{Längs}, 0.26 Punkte_{Gesamt}) und bei der Kontrollgruppe die Skala *Ergebnisse sichern und bewerten* (0.40 Punkte_{Längs}). Bei der Gesamtstichprobe liegt die Skala *Ergebnisse sichern und bewerten* mit 0.27 Punkte fast gleichauf mit der Skala *Innovative Grundhaltung* (0.28 Punkte). Obwohl zum ersten Messzeitpunkt die Mittelwerte zwischen beiden Probandengruppen divergieren, liegen zum dritten Messzeitpunkt die Skalen *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung*, *Innovative Grundhaltung* (vgl. Abbildung 43) und *Ergebnisse sichern und bewerten* bei der Längsschnittstichprobe prinzipiell gleichauf.

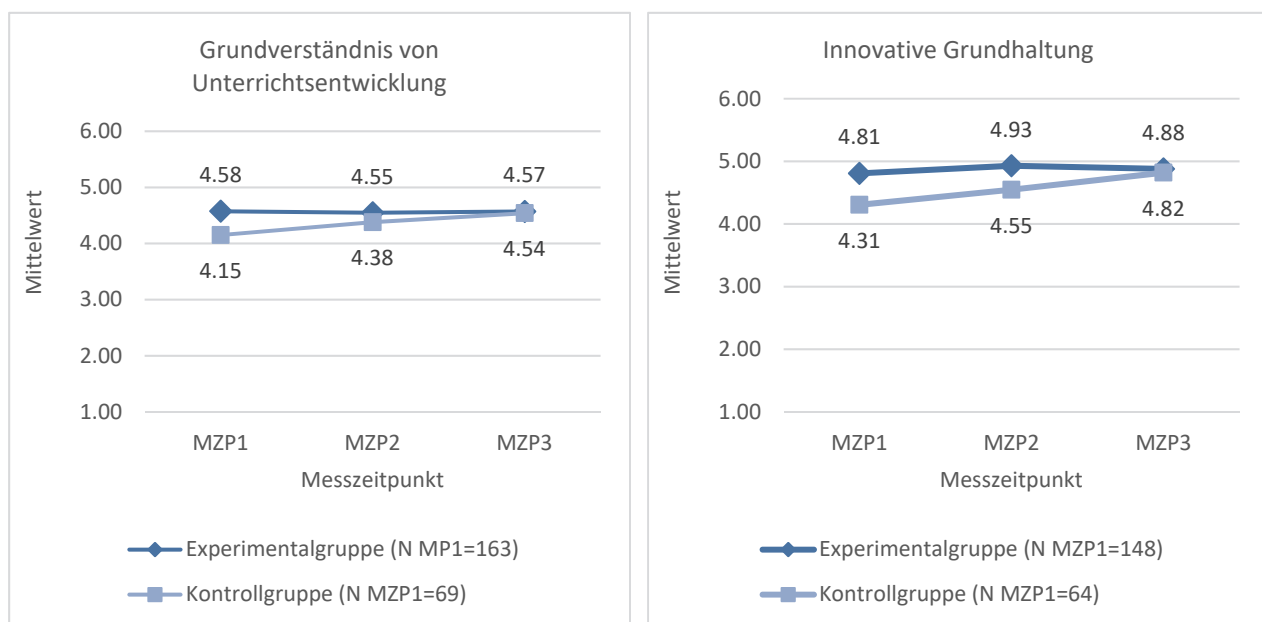


Abbildung 43: Vergleich der Mittelwerte im Zeitverlauf zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 3 aus Sicht der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Im Vergleich der Gruppen im Hinblick auf den Zeitpunkt, zu dem sie das Treatment abgeschlossen haben (d. h. für die Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2; für die Kontrollgruppe Messzeitpunkt 3) kann festgestellt werden, dass die Experimentalgruppe der Längsschnittstichprobe im Mittel bei den Skalen *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung*, *Innovative Grundhaltung*, *Ergebnisse sichern und bewerten*, *Innovative Grundhaltung*, *Konstruktive Arbeitsatmosphäre* und *Zusammenarbeit im Führungsteam* leicht besser (0.01, 0.14, 0.11, 0.10, 0.11 Punkte) und bei

Skala	MZP1			MZP2			MZP3			M	M	M
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	Δ MZP2- MZP1	Δ MZP3- MZP2	Δ MZP3- MZP1
Experimentalgruppe	111	5.32	0.46	92	5.41	0.36	75	5.52	0.34	0.09	0.12	0.21
Kontrollgruppe	41	5.22	0.60	52	5.16	0.50	56	5.25	0.53	-0.07	0.10	0.03
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam												
Experimentalgruppe	114	5.01	0.73	90	5.03	0.83	79	5.23	0.67	0.03	0.20	0.23
Kontrollgruppe	42	4.58	0.99	51	4.81	0.91	56	4.92	1.00	0.23	0.12	0.35

Abkürzungen: MZP: Messzeitpunkt, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, N: Anzahl Probanden, Δ (Delta): Mittelwertunterschiede zwischen den Messzeitpunkten

Anders als bei der Einschätzung der Lehrpersonen, bei der die Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt 3 zur Experimentalgruppe aufschließen konnte, vergrößert sich der Unterschied aus Sicht der Schulleitenden mit Ausnahme der Skala *Verbindliches Leitungshandeln* zugunsten der Experimentalgruppe (vgl. Auswahl in Abbildung 44).

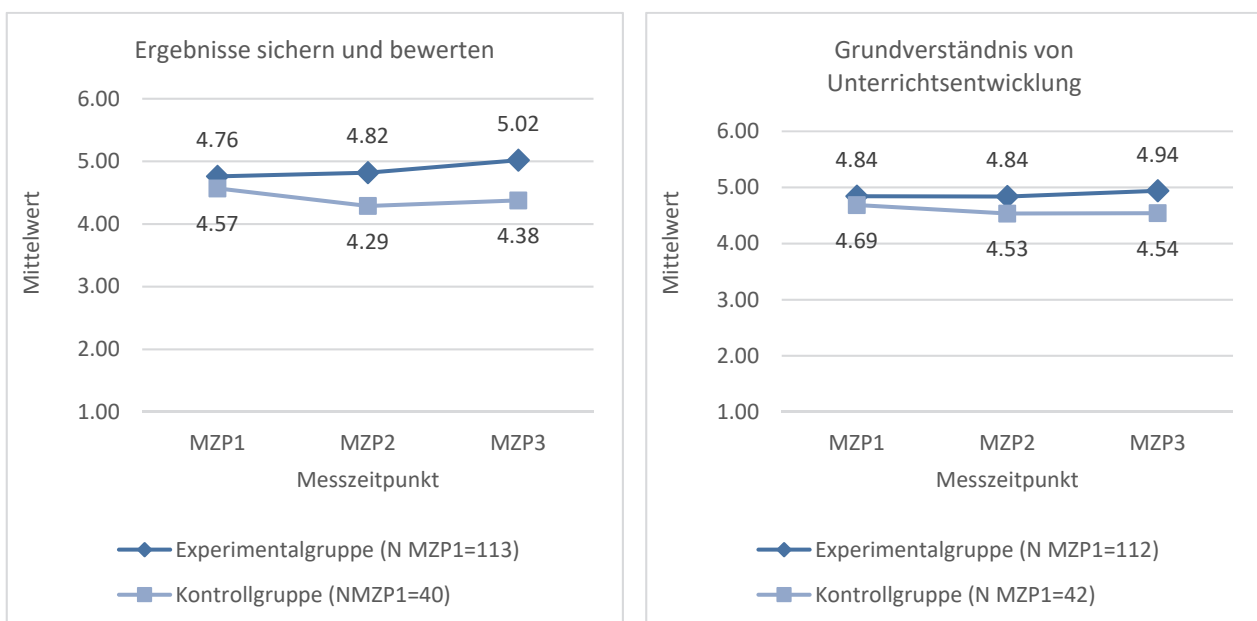


Abbildung 44: Vergleich der Mittelwerte im Zeitverlauf zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 3 aus Sicht der Schulleitenden (Gesamtschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

Werden die Deltas der Mittelwerte_{MZP3} – Mittelwerte_{MZP1} betrachtet, liegen diese bei der Experimentalgruppe in einem Korridor von -0.10 und 0.26 Punkten und bei der Kontrollgruppe zwischen -0.14 und 0.35 Punkten. Die Experimentalgruppe verzeichnet den größten Zuwachs bei der Skala *Ergebnisse sichern und bewerten* (0.26 Punkte), den kleinsten bei *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* (0.10 Punkte). Die Kontrollgruppe hat den größten Mittelwertunterschied zwischen MZP1 und MZP3 bei der Skala *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* (0.35 Punkte) und mit einem negativen Delta von -0.19 Punkten bei der Skala *Ergebnisse sichern und bewerten*. Interessant ist, dass Letzteres bei der Experimentalgruppe den größten und bei der Kontrollgruppe den kleinsten Zuwachs verzeichnet. Der Vergleich der Gruppen im Hinblick auf den Zeitpunkt, zu

dem sie das Treatment jeweils abgeschlossen haben (d. h. für die Experimentalgruppe zum Messzeitpunkt 2; für die Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt 3), kann festgehalten werden, dass die Mittelwertunterschiede sehr klein und zugunsten der Kontrollgruppe ausfallen, wobei ein Maximum von 0.12 Punkten bei den Skalen *Zusammenarbeit im Leitungsteam* und *Innovative Grundhaltung* vorliegt.

In Summe lässt sich bei der Entwicklung der Mittelwerte beobachten, dass die Werte bei beiden Gruppen im Zeitverlauf zwischen den Messzeitpunkten ansteigen. Die größten Zuwächse werden bei beiden Stichproben und bei beiden Gruppen jeweils bei den Skalen *Zusammenarbeit im Leitungsteam*, *Innovative Grundhaltung* und bei *Ergebnisse sichern und bewerten* beobachtet.

9 Diskussion der Befunde und Schlussbetrachtung

Heute besteht sowohl national als auch international Konsens darüber, dass Schulleitende positive, wenn auch meist indirekte Effekte auf die Lernleistungen der Lernenden haben und somit neben dem pädagogischen Personal einen wesentlichen Erfolgsfaktor innerhalb der „Organisation Schule“ darstellen (z. B. Dubs, 2016; Leithwood & Jantzi, 2008; Wissinger, 2014). Vor diesem Hintergrund bestand in der vorliegenden Studie die Zielsetzung, auf Basis einer quasi-experimentellen Feldstudie die Effekte eines Treatments zur Stärkung der Leadership Kompetenzen von Schulleitenden an Schweizer beruflichen Schulen zu untersuchen. Die Effekte dieses aus einer Serie von Workshops und begleitenden Coachings bestehenden Trainings wurden hierbei im Hinblick auf führungsrelevante Dimensionen untersucht. Auf diese Weise sollte ein Beitrag zu der mehrfach in der Fachliteratur geforderten kritischen Betrachtung der Wirksamkeit von Führungsentwicklungsprogrammen geleistet werden (Kaser & Halbert, 2009; Radinger, 2014; Williams, 2016). Insgesamt nahmen 40 berufliche Schulen, 173 Schulleitende sowie 2 044 Lehrkräfte an dieser Studie teil. In Summe wurden hierfür 35 halbtägige Workshops und 150 halbtägige Individualcoachings vor Ort organisiert. Als Grundlage für die inhaltliche Gestaltung des Treatments wurde ein theoriegestütztes Übersichtsmodell effektiver und effizienter Führung entwickelt, das Bildungsanbietern und Forschenden zur pädagogischen Orientierung und zur Klärung führungsrelevanter Begrifflichkeiten dienen soll. Im Folgenden werden zentrale Aspekte dieses Übersichtsmodells nochmals kurz zusammengefasst, bevor anschließend die zentralen Ergebnisse der Evaluation des Treatments durch die Teilnehmenden reflektiert und die zentralen Befunde zur Effektivität des Treatments nebst damit einhergehender methodischer Limitationen diskutiert werden. Abschließend werden einige bilanzierende Schlussbetrachtungen angestellt.

9.1 Theoretisches Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung

Bei der Führung im Allgemeinen und beim Schulleitungshandeln im Speziellen handelt es sich um komplexe mehrdimensionale Konstrukte mit verschiedenen Betrachtungsdimensionen, die miteinander interagieren und sich gegenseitig beeinflussen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass es der Führungseffektivitätsforschung bis heute noch nicht gelungen ist, abschließende objektive, reliable und valide Befunde zum Thema „Führung“ und „Führungsausbildung“ vorzulegen. Die sechs in Abbildung 11 (S. 70) dargestellten Grundelemente wirksamer Führung (*externe und interne Einflussfaktoren, Motivation, Führungskompetenzen, Führungsinstrumente sowie Führungsverhalten*) wurden daher in der Vergangenheit vielfach unabhängig voneinander untersucht, was insgesamt jedoch nur zu wenig befriedigenden Resultaten führte. Autoren wie z. B. Hallinger und Heck (1996a) sprechen sich folgerichtig für einen Modellaufbau reziproker Einflussbeziehungen aus, der die wechselseitige Einflussnahme der verschiedenen Dimensionen auf die Schulleitung systematisch beforscht. Genau an diesem Punkt setzt das in Kapitel 5 (S.69) vorgestellte theoretische Übersichtsmodell der effektiven und effizienten Führung an. Vor dem Hintergrund, dass effektives Führungsverhalten nur zu ca. 30 % auf vererbte genetische Faktoren und zu rund 70 % auf Berufserfahrung zurückzuführen ist (Arvey et al., 2006), soll vorliegende Konzeption einerseits zur Klärung der eingangs gestellten Forschungsfragen beitragen und andererseits mit Blick auf die Praxis als pädagogischer Leitfaden für Führungsentwicklungsprogramme

dienen. Das Übersichtsmodell macht deutlich, dass **externe Einflussfaktoren** wie z. B. Gesellschaft, Wirtschaft, Technologie oder Politik und **persönliche Eigenschaften der Führungskräfte**, insbesondere die sogenannten „Big Five“, innerhalb eines experimentellen Forschungsdesigns schwer lenkbare Drittvariablen darstellen, die sowohl abhängige als auch unabhängige Variablen beeinflussen. Ausgehend von der Annahme, dass effektive Leitungskräfte bestimmte Persönlichkeitsmerkmale besitzen, wurden die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale bereits in den 1930er-Jahren intensiv beforscht (Allport & Odbert, 1936; Cattell, 1943; Klages, 1926; Thurstone, 1928). Später stellte sich jedoch heraus, dass sich die Persönlichkeit, obschon Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Führungsverhalten nachgewiesen werden können, im Laufe des Lebens nur geringfügig verändert und Führungskräfte trainings, die auf eine solche Veränderung hinzielen, wenig effektiv sind (McAdams & Pals, 2006; McCrae & Costa, 1997). Dennoch kann die Erkenntnis, dass beispielsweise das Persönlichkeitsmerkmal *Extraversion* das Führungsverhalten gefolgt von *Gewissenhaftigkeit* und *Offenheit für Erfahrungen* am stärksten beeinflusst (z. B. Bono & Judge, 2004), dazu beitragen, Führungskräfte trainings dahingehend zu gestalten, dass nicht die Veränderung der Persönlichkeit, sondern das Bewusstmachen der eigenen Persönlichkeit und der damit einhergehenden Vor- und Nachteile in Bezug auf das Führungsverhalten im Mittelpunkt stehen. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, dass die Beschreibung der menschlichen Persönlichkeitsstruktur heute überaus gut erforscht ist und es weltweit bewährte Verfahren wie z. B. das aus der Persönlichkeitspsychologie stammende Fünf-Faktoren-Modell gibt, die eine zuverlässige Messung relevanter Persönlichkeitsmerkmale erlauben (Furtner & Baldegger, 2016; Roccas et al., 2002). Auch die externen Einflussfaktoren lassen sich durch die Führungskraft, wie bereits erörtert wurde, nur bedingt zugunsten einer effizienten und effektiven Führung beeinflussen. Es gibt aber genügend in der Managementlehre anerkannte Analyseinstrumente wie z. B. die PESTEL-Analyse, das 5-Kräfte-Modell von Porter, die SWOT-Analyse, die Portfolioanalyse von McKinsey oder das Business Model von Osterwalder und Pigneur, die es einer Führungskraft ermöglichen, externe Einflussfaktoren zu überwachen, deren Risiken abzuschätzen und geeignete Entwicklungsmaßnahmen einzuleiten. Warren (2009, S. 1) spricht in diesem Zusammenhang zutreffend vom Begriff „Mastering Context“. Angesichts dieser Feststellung können Bildungsanbieter das von ihnen angebotene Führungskräfte training dahingehend aufbauen, dass die kompetente Anwendung dieser Analyseinstrumente erlernt und effektiv eingesetzt werden. In vorliegender Studie wurde sowohl bei den angebotenen Workshops als auch bei den durchgeführten Coachings eine Auswahl solcher Instrumente angewendet. Zudem konnten die Führungskräfte individuelle Entwicklungspotenziale anhand des Management Development Questionnaires identifizieren (vgl. Ausführung in Kapitel 7.1, S. 102). Die Resultate erlaubten ihnen, relevante Erkenntnisse zu ihrem individuellen Führungsverhalten zu gewinnen.

Ferner stehen im theoretischen Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung die **internen Einflussfaktoren** wie z. B. die Geführten, die Organisationskultur oder die unmittelbar auf das Führungsverhalten einwirkenden Anspruchsgruppen im Fokus der Betrachtung. Obschon heute von zahlreichen Bildungsanbietern immer noch vernachlässigt, sind die Geführten (*Followers*) vermutlich der bedeutendste interne Einflussfaktor auf das Führungsverhalten der Leitungskräfte. Zahlreiche Forscher haben bereits früh darauf hingewiesen, dass die Geführten das Verhalten von Führungskräften beeinflussen (z. B. Hollander & Webb, 1955). In neuster Zeit wurde

erst mit Kelley (1988) das Bewusstsein, dass *Followership* „the other half of the leadership equation“ ist, erneut geschärft (Carsten et al., 2010, S. 559; Lapierre & Carsten, 2014). Somit werden die Geführten aktuell nicht länger ausschließlich als Empfänger von Führung, sondern als maßgebliche Beeinflusser von Führungsprozessen und damit einhergehenden Führungsbeziehungen angesehen. Entsprechend sollten Führungskräfteausbildungen den Aspekt des gegenseitigen Interaktions- und Beeinflussungsprozesses zwischen Geführten und Führungskräften im Hinblick auf gemeinsame Ziele und Leistung nicht vernachlässigen. Weitere relevante interne Einflussfaktoren sind das Organisationsklima bzw. die Organisationskultur und die Werthaltung. Zur Messung des Organisationsklimas existiert bereits eine Reihe valider Instrumente. Eines der bekanntesten stellt im deutschsprachigen Raum das von Rosenstiel und Bögel (1992) entwickelte Frageninventar dar. In ihrer Metaanalyse zeigen Carr, Schmidt, Ford und DeShon (2003) auf, dass affektive Dimensionen des Organisationsklimas einen direkten und starken Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten haben und indirekt positiv auf deren Wohlbefinden und Leistung wirken. Weitere Studien bestätigen diese Resultate und zeigen zudem auf, dass das Organisationsklima, vermittelt über dessen Wirkungen auf die Arbeitszufriedenheit, auch die Produktivität der Organisation beeinflusst (Nerdinger, 2014c; Patterson et al., 2004). Obwohl es aufgrund der Komplexität der Beziehungsgeflechte aus wissenschaftlicher Sicht nur wenige Studien zur Effektivität von Unternehmenskultur gibt, kann festgehalten werden, dass Organisationen, die kulturell überwiegend richtig handeln, auch im Allgemeinen effektiver sind (Nerdinger, 2014c). Indem die Schulleitung unter Anleitung professioneller Coaches gemeinsam mit ihren Lehrkräften Visionen, Strategien und Werte entwickelt haben, konnte in vorliegender Studie eine relevante Voraussetzung für die kulturelle Entwicklung der teilnehmenden Schulen geschaffen werden. Da solche Maßnahmen nur langfristig greifen, erweist sich die Suche nach unmittelbar beobachtbaren Effekten jedoch als insgesamt schwierig. Auf Basis der qualitativen Schlussbefragung der Coaches konnte lediglich festgestellt werden, dass diejenigen Schulen, die im Bereich des strategischen Managements schon vor Beginn der Intervention gut aufgestellt waren, ein spürbar „besseres“ Schulklima aufweisen als andere Schulen, sodass sich die durchgeführten Coachings an diesen Schulen von Beginn an durch eine konstruktive Arbeitsatmosphäre auszeichneten.

Eine weitere Dimension, die das Leitungshandeln und schlussendlich auch die Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden beeinflusst, sind **Motive und motiviertes Handeln**. Motive wirken im Vergleich zu Persönlichkeitsmerkmalen auf unterschiedlichen Ebenen. Während Motive situativ reagieren und unmittelbar auf das Verhalten wirken, beeinflussen Persönlichkeitsmerkmale positiv oder negativ die Motive (Furtner & Baldegger, 2016). Zu den geläufigsten Motiven gehören, wie in Kapitel 5.4 (S. 86) ausgeführt, Leistungs-, Anschluss-, Macht-, Neugier-, Aggressions-, Sexualitäts-, Hunger- und Angstmotive. Die psychologische Forschung konzentriert sich heute insbesondere auf drei der acht Motive, die sogenannten „Big Three Motives“, die die bedeutendsten Dimensionen motivierten menschlichen Verhaltens bilden (McClelland, 1985; Murray, 1938). In mehreren Studien konnte aufgezeigt werden, dass beispielsweise das Machtmotiv das Auftreten von transformationaler Führung begünstigt (Furtner, 2016). Auch konnten Wainer und Rubin (1969) oder Kocks (1965, 1974) belegen, dass ein hohes sozialisiertes Machtmotiv, ein hohes Leistungsmotiv und ein geringes Anschlussmotiv langfristig für den unternehmerischen Erfolg ausschlaggebend sind. McClelland (1975, S. 349) ging noch weiter und bezeichnet diese Kombination

von Motiven als „Führungsmotivmuster“ (*Leadership Motive Pattern*). Für vorliegende Studie waren insbesondere die Befunde von McClelland (1965) und Hansemark (1998) relevant, denen zufolge gezielte Führungskräfte trainings das Leistungsmotiv von Personen erhöhen können. Zudem können Führungsausbildungsmaßnahmen das Zielengagement, das als Dreh- und Angelpunkt der psychischen Steuerung menschlichen Handelns betrachtet werden kann, maßgeblich beeinflussen. Zielengagement bildet daher auch den Kern der motivations- und willenspsychologischen Forschung. Dieser Sachverhalt lässt sich mittlerweile durch eine große Anzahl experimentell gewonnener Befunde belegen und stützt damit die These einer zielgerichteten Handlungssteuerung von Menschen (Kleinbeck, 2010). Je besser Menschen die Bedingungsfaktoren ihrer zielorientierten Handlungen kennen, desto leichter fällt ihnen die erfolgreiche Selbststeuerung ihres Verhaltens. Die zentrale Aufgabe von Bildungsanbietern ist daher, Führungskräfte dahingehend zu trainieren, herausfordernde und messbare Ziele zu formulieren, und ihnen Methoden und Instrumente aufzuzeigen, die es erlauben, diese Ziele effizient und effektiv zu erreichen. Die **Führungsinstrumente**, zu denen insbesondere *Sitzungen und Projekte leiten, herausfordernde Ziele setzen, Feedback geben, Mitarbeitergespräche führen, effektiv präsentieren und kommunizieren, ein Führung Cockpit einsetzen* sowie *das Selbstmanagement* zählen, sind ein weiterer zentraler Bestandteil des Übersichtsmodells. Wie in Kapitel 5.6 (S. 95) aufgezeigt, gibt es eine beachtliche Anzahl von Untersuchungen, die diese oder ähnliche Führungsinstrumente zum Basisrepertoire einer Führungskraft zählen (Malik, 2014). Auch konnten zahlreiche Studien zeigen, dass erfolgreiche Führungskräfte in der Regel ein vergleichbares Repertoire an grundlegenden Führungspraktiken anwenden (z. B. Bass & Avolio, 1994; Day & Leithwood, 2007; Reynolds & Chapman, 2002; Yukl, 1989). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Dimensionen des Übersichtsmodells, können diese Instrumente und Praktiken mit relativ wenig Aufwand erlernt und eingeübt werden. In den einzelnen Workshops und Coaching-Einheiten vorliegender Interventionsstudie wurde eine Auswahl dieser Instrumente, insbesondere *Projekte und Sitzungen leiten, Mitarbeitergespräche führen, Feedback geben, ein Führung Cockpit bewirtschaften* sowie einige Elemente des *Selbstmanagements*, explizit thematisiert. Angesichts der Tatsache, dass im Verlauf der Workshops und der Coachingmaßnahmen überwiegend in Gruppen gearbeitet wurde, konnten diese Techniken jedoch auf individueller Ebene im Einzelnen nicht weiter vertieft werden.

Gemäß Nerdinger (2012) haben die Persönlichkeit des Führenden und dessen Eigenschaften Einfluss auf den Führungserfolg. Allerdings wirkt die Persönlichkeit in der Regel nicht direkt, sondern vermittelt über die Wahrnehmungen und Attributionen der Mitarbeitenden. Vor dem Hintergrund, dass die Persönlichkeit eines Menschen nicht unmittelbar wahrnehmbar ist, werden Mitarbeitende aus dem Beobachteten auf Merkmale schließen, die in der Führungsperson liegen (Stemmler et al., 2010). Was die Mitarbeitenden wahrnehmen, ist somit in erster Linie das **Führungsverhalten** ihrer Vorgesetzten (Nerdinger, 2012). Dieses Verhalten bildet die sechste der sieben Dimensionen des Übersichtsmodells und kann entweder mitarbeiter- oder aufgabenorientiert sein. In der Vergangenheit prüfte eine Vielzahl von Untersuchungen, welches Verhalten von Führungskräften optimal für den Führungserfolg ist (vgl. Kapitel 4.1, S. 32). Die Befunde dieser Untersuchungen sind allerdings in der Praxis nur schwer umzusetzen, denn grundsätzlich beeinflusst vor allem die Situation das Führungsverhalten, das auf die Leistungsbereitschaft der Geführten wirkt, die wiederum durch ihr Handeln die Führungssituation beeinflussen (Rosenstiel, 2014). Dessen ungeachtet identifizierten Feser, Mayol und Srinivasan (2015) in ihrer

groß angelegten Studie mit 189 000 Personen 20 typische Formen des Führungsverhaltens. Davon erklären die vier Formen des Führungsverhaltens *Probleme effizient lösen, resultatorientiertes Handeln, verschiedene Perspektiven einnehmen* sowie *Andere unterstützen* insgesamt 89 % der Varianz zwischen „guten“ und „weniger guten“ Organisationen. Obwohl diese vier Ausprägungen des Führungsverhaltens die andauernden Diskussionen zur Bestimmung von Merkmalen herausragender Leader nicht abschließend klären können, bilden sie einen geeigneten Ansatz für die Gestaltung von Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen. Des Weiteren konnten in einer Vielzahl von Studien (vgl. Kapitel 4.1, S. 32) positive Effekte des transformationalen Führungsverhaltens nachgewiesen werden (Furtner & Baldegger, 2016). Entsprechend gelten heute die Effektivität der transformationalen Führung und die aktive Form des transaktionalen Führungsverhaltens (Contingent Reward) als gesichert (Bass et al., 2003; Heinitz & Rowold, 2007). Das Treatment vorliegender Studie fokussierte daher speziell auf die Entwicklung transformationaler Führungseigenschaften. Im Schulkontext kommt ergänzend das instruktionale Führungsverhalten hinzu. Zusammen mit distributiver Führung werden die drei Führungskonzepte transformational, instruktional und distributiv auch als „Leadership for Learning“ bezeichnet (Hallinger, 2011). In dieselbe Richtung zielen ebenfalls die drei Leadership-Praktiken von Leithwood et al. (2004), die die Lehrerschaft positiv beeinflussen können: klare und motivierende Anweisungen geben (*Setting directions*), Personalentwicklung (*Developing people*) und Neugestaltung der Organisation (*Redesigning the Organization*).

Der innerste Kreis im Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung zeigt schließlich die drei Kompetenzbereiche, die speziell für Führungskräfte bedeutsam sind. Dies sind die **Leadership**-, die **Management**- sowie die **Entrepreneurshipkompetenzen**. Obwohl diese drei Begriffe sowohl im angelsächsischen als auch im deutschen Sprachgebrauch überaus unterschiedlich definiert und teilweise kontrovers diskutiert werden, sind sich zahlreiche Autoren einig, dass zu den Leadership-Kompetenzen vornehmlich Aufgaben im strategischen Bereich, zu den Managementkompetenzen eher operative Aufgaben und zu den Entrepreneurshipkompetenzen solche im unternehmerischen Aufgabenbereich gehören (vgl. Kapitel 3.1, S. 11). Ferner werden Managementkompetenzen häufig tendenziell mit transaktionalen Führungsverhalten und Leadership-Kompetenzen mehrheitlich mit transformationalem Führungsverhalten in Verbindung gebracht. Die Mehrzahl der Forschenden ist sich jedoch einig, dass Management eher auf Aufgaben zur Effizienzsteigerung (do the things right), Leadership eher auf Effektivitätssteigerung (do the right things) und Entrepreneurship eher auf Innovation und Wandel abzielt. Diese drei Kompetenzdimensionen sollten jedoch keinesfalls gegeneinander ausgespielt, sondern bei Führungskräften vereint und ausgewogen entwickelt werden (Malik, 2014).

Angesichts der Tatsache, dass Schulleitende in der Regel nach wie vor schlecht auf ihren Führungsjob vorbereitet werden (Levine, 2005), kann in Bezug auf das Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung festgehalten werden, dass dieses ein vereinfachtes Orientierungsmodell für die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften darstellt, bei dem die Wirksamkeit der einzelnen Elemente aus der Forschungsliteratur weitgehend bestätigt wurde. Durch die Konzeption des Übersichtsmodells sollte überdies dem Vorwurf von Dubs (2016) entgegengewirkt werden, demzufolge sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der praxisbezogenen Literatur meist nur ein

einzelner Aspekt der Führung geprüft wird und somit eine ganzheitliche Betrachtung des Forschungsgegenstandes fehlt. Das Modell verdeutlicht einerseits die Komplexität von Führung, andererseits legt es dar, an welchen relevanten Aspekten Führungskräfte trainings und zukünftige Forschungsarbeiten idealerweise ansetzen sollten. In vorliegender Ausarbeitung wurden diese Erkenntnisse bei der didaktisch-methodischen Gestaltung der Workshops und Coachings nach Möglichkeit berücksichtigt und der inhaltliche Schwerpunkt wurde vor allem auf Aspekte der transformationalen Führung gelegt.

9.2 Evaluation des Treatments durch die Teilnehmenden

Die Auswertung der Workshops und Coachings fallen sowohl in der Kurz- als auch in der Gesamtevaluation tendenziell positiv aus, wobei es hierbei kaum signifikante Differenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe gibt. Dieser Befund und der Umstand, dass das Item *„Insgesamt war ich mit dem Workshop sehr zufrieden.“* am meisten Zuspruch fand, deuten darauf hin, dass die Schulleitenden in der Weiterbildungsmaßnahme einen Mehrwert für ihre Arbeit in der Schulleitung sehen. Hierfür spricht auch die geringe Fluktuationsrate der Teilnehmenden über den gesamten Zeitraum der Interventionsstudie. Ebenfalls sehr ausgeglichen sind die einzelnen Dimensionen der Reaktionsskala im Rahmen der Kurzevaluation, bei denen sich nur geringfügige Unterschiede im Wertenniveau beobachten lassen, sodass die Workshops von den Teilnehmenden annähernd gleich positiv erlebt wurden. Am schwächsten fällt die Bewertung zur Neuartigkeit der Inhalte aus. Dies lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass zum einen ca. 40 % der Schulleitenden bereits über eine formale Schulleiterausbildung verfügen und zum anderen die deskriptiven Erhebungsergebnisse zeigen, wie gut die Schweizer beruflichen Schulen in Bezug auf die Führungskompetenzen bereits aufgestellt sind. Dabei besteht jedoch kein Handlungsbedarf, da auch hier die Mittelwerte im oberen Drittel der Skala liegen, was darauf hindeutet, dass die Schulleitenden durchaus Neues gelernt haben. Die Coachings werden in der Kurzevaluation ähnlich positiv wie die Workshops beurteilt. Auch hier lassen sich kaum Differenzen bezüglich der einzelnen Items ausmachen. Es zeichnet sich lediglich eine leicht rückläufige Entwicklung der Bewertungen ab, dass die Bewertungen der Coachings nach Workshop 3 etwas geringer ausgeprägt als nach Workshop 2 sind. Mögliche Ursachen hierfür könnten in der inhaltlichen Ausgestaltung liegen. Während in den ersten zwei Workshops die Ist- und Sollsituation der Schule erarbeitet und dies von den Teilnehmenden meist als aufschlussreicher, jedoch zunächst wenig verbindlicher Prozess wahrgenommen wurde, lag der Fokus im dritten und vierten Workshop auf der verbindlicheren Operationalisierung der erarbeiteten Visionen und Strategien, die in konkrete Maßnahmen und Projekte umgesetzt werden sollten. Auf Basis subjektiver Einschätzung der Coaches im Nachgang der Trainings waren einige Führungskräfte bei der Erarbeitung der konkreten Umsetzungsdetails teilweise überfordert, was erklären könnte, dass die Einschätzungen in Bezug auf deren Ausprägung im Zeitverlauf abgenommen haben. Interessanterweise fällt die Bewertung der Workshops unabhängig von der Position in der Schulleitung aus, nicht jedoch unabhängig vom Ort der Durchführung. In diesem Zusammenhang konnten auf Basis der Daten ein Gefälle von West nach Ost (d. h. Deutschschweiz versus Romandie) und vereinzelte Unterschiede zwischen den Werten der Kontroll- und der Experimentalgruppe beobachtet werden. Tendenziell haben Teilnehmende aus den Westschweizer Kantonen und diejenigen der Kontrollgruppe das Treatment insgesamt positiver bewertet. Neben Faktoren wie der Tages- und Jahreszeit, der

Dauer der Anreise und Ähnlichem kommen in der Schweiz vermutlich auch kulturelle und/oder sprachbedingte Faktoren zum Tragen. Auch die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen oder externe Bedingungen wie Kantonspolitik oder Organisationsstruktur könnten hierbei eine Rolle spielen. Ferner müssten strukturelle Faktoren wie beispielsweise die Schulgröße, die Schulform, die Größe des Schulleitungsteams oder die Unterrichtssprache für einen begründeten Vergleich der Coaches berücksichtigt werden. Für die Gesamtbewertung sind diese Erkenntnisse jedoch weniger relevant als vielmehr der Befund, dass die Schulleitenden im Rahmen der retrospektiven Gesamtevaluation sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe angeben, Workshops und Coachings seien gut aufeinander abgestimmt gewesen. Die Bewertungen der Lern- und Anwendungsfelder lassen sich insgesamt stimmig auf Basis des Modells nach Kirkpatrick (1959, 1998) erklären. Die Teilnehmenden des Interventionsprogramms bewerten die Intervention rückblickend am positivsten in Bezug auf die affektive Reaktion (Stufe 1). Etwas kritischer, aber nach wie vor zustimmend bewerten diese ihr persönliches Lernen, das im Modell nach Kirkpatrick auf der Stufe 2 liegt. Erfreulich ist auch die Einschätzung in Bezug auf die Nützlichkeit der Maßnahme, zumal diverse Metanalysen positive Zusammenhänge zwischen der Nützlichkeit des neu Gelernten und der späteren Leistungen zeigen (Warr, Allan, Birdi & Allan, 1999). Wie zu erwarten war, fallen die Einschätzungen zu etwaigen Verhaltensänderungen (Stufe 3) und organisationalen Ergebnissen (Stufe 4) demgegenüber etwas skeptischer aus. Wie von Kirkpatrick (1959, 1998) erläutert, gehen positive affektive Reaktionen nicht automatisch auch mit der Überzeugung hinsichtlich der Wirksamkeit einer Maßnahme einher. Auch andere Autoren (vgl. Kapitel 4.2, S. 52) weisen darauf hin, dass die subjektive Einschätzung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen durch die Teilnehmenden nicht genügt, um den Erfolg dieser Maßnahmen hinreichend zu beurteilen. Stattdessen bedarf es methodisch komplexerer Verfahren mit Experimental- und Kontrollgruppendedesign, die Aussagen über mögliche Effekte des Treatments zulassen. In vorliegender Arbeit wurden diese Effekte auf Basis eines Zweigruppenplans systematisch analysiert und diskutiert. Die deutlichsten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe ließen sich hierbei bezüglich der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte beobachten, sodass für diesen Aspekt zum Teil starke Differenzen vorliegen. Eine plausible Erklärung dieses Befundes gestaltet sich eher schwierig, zumal der Inhalt der Maßnahme für beide Gruppen identisch gewesen ist. Eine mögliche Ursache könnte in der Art der Zuweisung der Schulen zur Experimental- und Kontrollgruppe liegen. Diese wurden nicht randomisiert, sondern nach Eingang der Anmeldungen zugewiesen. Somit besteht die Möglichkeit, dass sich die Schulen zwischen den Gruppen im Hinblick auf ihren Entwicklungs- und Professionalisierungsgrad systematisch unterscheiden. T-Tests für unabhängige Stichproben aller teilnehmenden Schulen deuten auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen für sämtliche Indikatoren zur Schulgröße, insbesondere bezüglich der Anzahl der Standorte der Schule ($p=.000$), der Anzahl der Lernenden ($p=.029$), der Anzahl der Lehrpersonen ($p=.000$) und der Anzahl der Mitglieder in der Schulleitung ($p=.000$) hin. Während die durchschnittliche Anzahl der Standorte und die Anzahl der Lernenden und Lehrenden in der Kontrollgruppe grösser sind, verfügen die Schulen der Kontrollgruppe im Mittel über weniger Schulleitungsmitglieder. Möglicherweise wirkt sich diese Relation ungünstig auf den Professionalisierungsgrad der Schule aus, weshalb die Kontrollgruppe signifikant erfolgreicher in der Umsetzung einzelner Führungsaspekte des Treatments ist. Für diese Erklärung sprechen auch die Einschätzung der Coaches im Nachgang der Studie sowie der Umstand, dass die Kontrollgruppe

in eher grundlegenden Dimensionen wie beispielsweise *Mitarbeiter motivieren und weiterentwickeln*, *Mitarbeitergespräche* oder *Leadership Kompetenzen* stärker profitierte, wohingegen die Experimentalgruppe bei vergleichsweise anspruchsvolleren Themen wie der Implementierung einer *Balanced Scorecard* oder eines *Führungscockpits* vorne liegt. Einschränkend ist allerdings zu ergänzen, dass der beobachtete Vorsprung der Experimentalgruppe – auch für die beobachteten Ausprägungen des Führungsstils – nicht signifikant ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Probanden gesamthaft sowohl die Workshops als auch die Coachings positiv bewerten, wobei die Werte der Kontrollgruppe jeweils etwas höher als die der Experimentalgruppe liegen. Unter Bezugnahme auf das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick zeigt sich auf Ebene der erhobenen Einzelitems ein degressiver Trend der Mittelwerte beider Gruppen hinsichtlich der emotionalen Reaktionsebene bis zur höheren Stufe der Resultatebene. Dieser Befund deckt sich mit Einschätzungen von Kanning (2014), der bemerkt, dass eine einzelne Trainingsmaßnahme angesichts der Tatsache, dass diverse Variablen intervenieren, keine tiefgreifende Veränderungen zu erzielen vermag. Für Kirkpatrick (1998) ist es jedoch bedeutsam, dass Teilnehmende an Aus- und Weiterbildungsprogrammen positiv auf das Programm reagieren, was einen positiven Effekt auf die Lernmotivation mit sich bringt und schließlich entscheidend für die Operationalisierung der Lerninhalte ist. Dagegen ist zu bemerken, dass trotz meist hoher subjektiver Zufriedenheit der Teilnehmenden an Aus- und Fortbildungskursen die Nachhaltigkeit und Transferwirkung des Gelernten in die alltägliche Praxis eher gering ist (Huber, 2013; Wahl, 2001). Bildungsangebote sollten daher verstärkt multiple pädagogische Methoden anwenden, die individuelles Lernen fördern und Neues nicht nur auf der kognitiven Ebene vermitteln, sondern auch überkommene Denkmuster und Deutungsraster (*mental maps*) infrage stellen und dabei helfen, eingefahrene Verhaltensmuster abzulegen (Antal, 1997). Die Forschung zur Effektivität von Führungskräftetrainings sollte sich zudem in Bezug auf die Effizienzmessung weniger auf Prozessevaluationen, die lediglich subjektive Zufriedenheit messen, als vielmehr auf Wirksamkeits-evaluationen mit Transfereffekten stützen. Dieser Forderung wurde in vorliegender Arbeit nachzugehen versucht. Im folgenden Kapitel werden nochmals die zentralen Ergebnisse der Untersuchung diskutiert.

9.3 Effekte des Treatments auf das Leitungshandeln

Angesichts der Befunde von Avolio et al. (2009), die 200 Studien der letzten 100 Jahre im Hinblick auf Auswirkungen von Leadership Interventionen analysiert haben und bestätigen konnten, dass experimentelle bzw. quasi-experimentelle Leadership Programme, die den Fokus eher auf Verhaltensänderungen als auf emotionale oder kognitive Veränderungen legen, positive Auswirkungen auf verschiedene Outcomes haben, sollen nachfolgend Effekte des Treatments auf das Leitungshandeln sowie Zusammenhänge zwischen ausgewählten Ausprägungen des Führungsverhaltens diskutiert werden. Grundsätzlich ist zu beobachten, dass für alle acht Dimensionen des Leitungshandelns zum Messzeitpunkt 1 die Einschätzungen der Schulleitenden von jener der Lehrerschaft signifikant divergieren, wobei die Stärke der Differenzen kleine bis große Effekte aufweist. Da diese Befunde auch im Messzeitpunkt 2 und 3 für sieben der acht Dimensionen noch Bestand haben, kann von einer systematischen Bewertungstendenz ausgegangen werden. Wie bereits erörtert, könnten diese Differenzen möglicherweise auf einen „Self-Serving-Bias“ zurückgeführt werden, der von Bortz und Döring (2006, S. 184) als ein Phänomen bezeichnet wird, bei dem

„Selbstbeurteilungen [...] mit dem Selbstkonzept in Einklang gebracht [werden] und [...] eher selbstwertstützend [ausfallen]“. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass unterschiedliche Auffassungen in den Gruppen ursächlich für die beobachteten Gruppenunterschiede sind (Bonsen, Gathen, et al., 2002; Harazd et al., 2011; Manasse, 1985). Insbesondere Harazd et al. (2011) vermuten, Lehrpersonen könnten in der Fremdeinschätzung der Schulleitenden nicht Beobachtungen, sondern lediglich Zuschreibungen wiedergeben.

Wird die Entwicklung der einzelnen Dimensionen des Schulleitungshandelns betrachtet, finden sich signifikante Effekte sowohl aus der Perspektive der Schulleitenden als auch aus der Sicht der Lehrkräfte. Insbesondere fällt auf, dass auch die Kontrollgruppe in den meisten Fällen einen veränderten Wert an der zweiten Befragung ausweist, obwohl sie zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten kein Treatment erhalten hat. Erklärungen dieses Phänomens können vielfältig sein. Bortz und Döring (2006, S. 549) erklären dies beispielsweise mit einem möglichen „Transfereffekt“. Die Schulleitenden der Kontrollgruppe entwickeln demnach durch die Beantwortung der Fragen und die damit einhergehende kognitive Auseinandersetzung mit dem Befragungsinhalt ein Bewusstsein für einzelne Untersuchungsdimensionen und legen folglich im Alltag mehr Wert auf diese Komponenten wie z. B. die Zusammenarbeit mit Kollegen. Dadurch entsteht per se bereits ein kleiner Treatmenteffekt. Eine weitere mögliche Erklärung dieses Phänomens sehen die Autoren in der „Treatmentdiffusion“ (S. 503). Durch die Tatsache, dass die Kontrollgruppe Kenntnis darüber hat, was in der Experimentalgruppe geschieht, können die Führungskräfte der Kontrollgruppe als Reaktion das Verhalten der Experimentalgruppe antizipieren und imitieren. Möglichkeiten zum Austausch zwischen den in dieser Studie teilnehmenden Kontroll- und Experimentalgruppen bestehen angesichts der überschaubaren geografischen Ausbreitung des Bildungsstandortes Schweiz sowie der zahlreichen gemeinsamen Sitzungen in schweizerischen Gremien zur Genüge. Eine andere Form eines Transfereffektes könnte in einer möglichen „Ermüdung“ vorliegen. Mit Blick auf die zweimalige Befragung ohne dazwischenliegendes Treatment könnten die Motivation der an der Befragung teilnehmenden Probanden und damit auch die Sorgfalt bei der Beantwortung der Fragen abgenommen haben. Vor allem auch vor dem Hintergrund des bereits mehrfach thematisierten „Self-Serving-Bias“ enthüllt sich, dass Schulleitende und Lehrpersonen gleichermaßen angeben, die innovative Grundhaltung des schulischen Leitungspersonals habe sich signifikant im Messzeitpunkt 2 verbessert. Dies ist umso bemerkenswerter, als es sich nach Bonsen et al. (2002) bei dieser Handlungsdimension um einen der stärksten Prädiktoren schulischer Qualität handelt. Während der Effekt aus Sicht der Schulleitung mittelstark ausfällt, liegt dieser bei den Lehrpersonen nur im überaus kleinen Bereich. Jedenfalls spricht das Vorliegen von signifikanten Effekten in Bezug auf die Dimension *innovative Grundhaltung* bei beiden Stichproben für eine tatsächlich treatmentbedingte Veränderung. Des Weiteren legen beide Gruppen aus Perspektive der Schulleitenden bei der *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* zu. Obschon die Effekte von Experimental- und Kontrollgruppe unterschiedlich stark ausfallen, sind diese gleichermaßen signifikant. Als eher unbedeutend erscheint diesbezüglich der Befund, dass die Angaben der Lehrpersonen diese Veränderungen nicht widerspiegeln. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Lehrpersonen weniger Einblick in die Qualität der Zusammenarbeit ihrer Vorgesetzten haben. Weitaus interessanter ist hingegen der Befund, dass der bereits von Windlinger et al. (2014) identifizierte signifikante und schwach negative Zusammenhang zur Arbeitsbelastung darauf hinweisen könnte, dass eine verbesserte Zusammenarbeit

im Führungsteam mit einer Verringerung der wahrgenommenen Belastung sowohl der Lehrpersonen als auch der Vorgesetzten einhergeht. Erwartungskonform schließen die Resultate der Mehrebenenanalysen an die beobachteten Mittelwertentwicklungen der Dimensionen *innovative Grundhaltung* und *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* an. Die Varianz in der eher subjektiven, personenabhängigen innovativen Grundhaltung lässt sich hierbei am stärksten über die Individualebene aufklären, wohingegen die Varianz der auch von anderen Personen der Schule abhängigen Zusammenarbeit im Schulleitungsteam am stärksten über die Schulebene erklärt wird. Die Ergebnisse erlauben die Identifikation relevanter fester und zufälliger Parameter und somit die weitere Spezifizierung des zugrunde liegenden Erklärungsmodells. Da sich zudem für beide untersuchten Stichproben (d. h. Gesamtstichprobe und Längsschnittstichprobe) bei der Experimentalgruppe ausschließlich positive signifikante Entwicklungen in Bezug auf die einzelnen Dimensionen des Leitungshandelns nachweisen lassen, kann dies als Hinweis für die Wirksamkeit des Interventionsprogramms auf Individual- und Institutionsebene gewertet werden. Beschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass sich auch in der Kontrollgruppe einzelne Dimensionen finden, die sich zwischen den Messzeitpunkten 1 und 2 positiv entwickelt haben.

Das berufliche Selbstverständnis der Schulleitenden betreffend lässt sich zunächst festhalten, dass sich die von Warwas (2009, 2012, 2014) identifizierten Leitungstypen in vorliegender Studie nicht wiederfinden lassen. In Bezug auf die „kognitive Modalität“ finden sich beispielsweise entgegen den gestellten Erwartungen lediglich zwei übergeordnete Berufskulturen: Schulleitende, die sich eher als Führungskraft verstehen, und solche, die eher keine Führungsverantwortung übernehmen. Eine mögliche Ursache dieses Befundes könnte darin liegen, dass in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland eher kleinere, aus geografischer Sicht jedoch dicht verteilte Schulen die Regel sind. Mehr als die Hälfte (25 von 44) an der vorliegenden Interventionsstudie teilnehmenden Schulen beschäftigen weniger als 100 Lehrkräfte. Die größte Schule zählt 290 Lehrpersonen, die kleinste gerade mal acht. Auch die Anzahl der Personen, die ein Pensum in der erweiterten Schulleitung haben (z. B. als Abteilungsleiter/in), divergiert zwischen einem bis 14 Leitungsmitgliedern. Entsprechend variabel ist das Leitungspensum. Während in größeren Schulen die Leitungsfunktion vielfach 100 % des Arbeitspensums der Schulleitenden ausmacht, liegt dieses bei kleineren Schulen, beispielsweise bei Abteilungsleitern, zum Teil lediglich im Bereich von 10 %. Letztere verstehen sich folglich eher als Lehrkraft und weniger als Führungsperson. Hierbei wäre auch zu prüfen, inwiefern Unterschiede zwischen Probanden mit und ohne formaler Schulleiterausbildung bestehen. Möglicherweise schaffen es Schulleitende, die eine formale Ausbildung absolviert haben, eher als Schulleitenden ohne formale Schulleitungsausbildung, das in der Fachliteratur zitierte Rollenbild des *Primus inter Pares* abzulegen und sich dadurch auch im Selbstbild zu professionalisieren (Languth, 2006; Warwas, 2014; Wissinger, 1996). Anders als bei Warwas (2009, 2012, 2014) lassen sich in der Clusteranalyse von Ehret (2016) auch Gruppen ausmachen, die über alle drei betrachteten Rollensegmente nur geringe Werte berichten oder sich annähernd als Parallelverschiebung anderer Typen darstellen (Ehret, 2016). Allerdings ist zu betonen, dass die im Rahmen dieser Ausarbeitung vorgenommenen clusteranalytischen Verfahren auf einem einfachen Niveau und daher nicht mit den von Warwas verwendeten Methoden vergleichbar sind. Zudem bemerkt Warwas in Anlehnung an Backhaus, Erichson, Plinke, und Weiber (2016), dass mit dem verwendeten Algorithmus „[...] regelmäßig gute Partitionen gefun-

den und die „wahren“ Objektzuordnungen auf Basis des Varianzkriteriums treffsicher reproduziert“ (Warwas, 2012, S.224) würden. Es sei daher nicht auszuschließen, dass sich unter Verwendung der fortgeschrittenen Methoden der Veröffentlichung eine andere Lösung ergibt. Hinzu kommt, dass in vorliegender Ausarbeitung einige der Konstrukte nicht vollständig, sondern aus Gründen der Verfügbarkeit und Befragungsökonomie nur teilweise erhoben wurden. Beispielsweise erhob Warwas (2012) in ihrer Originalerhebung zum beruflichen Selbstverständnis neun Skalen mit insgesamt 37 Items, während in diesem Projekt lediglich sechs der Skalen mit 23 Items erfasst wurden. Dabei wurde hauptsächlich auf die affektiv-evaluativen Modalitäten des Selbstverständnisses verzichtet, die sich in *berufliche Wertorientierungen* und *berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* weiter unterteilen lassen. Auch wenn diese Aspekte außerhalb des Interesses der Untersuchung liegen, schränkt ihr Fehlen die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sowie die Einordnung des Gesamtprojekts in den aktuellen Forschungsstand ein. Dies gilt bei der ersten und zweiten Erhebung insbesondere auch für die Nichterfassung des *Instructional Leadership* als relevantes Führungsverhalten. Diese Dimension wurde lediglich im Rahmen der dritten Befragung mit erhoben.

Dabei zeigt sich je ein Effekt für die kognitiven Rollensegmente und die konativen Handlungsdimensionen (Warwas, 2012). Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang Befunde bezogen auf die Skala *Leadership*. Die Experimentalgruppe verzeichnet diesbezüglich einen signifikanten Mittelwertzuwachs, der einen nahezu mittelstarken Effekt darstellt. Nach dem Treatment verstehen sich Probanden somit stärker in der Rolle der Führungskraft, als dies zuvor der Fall war. Angesichts des in der Fachliteratur häufig berichteten Verhaftetseins von Schulleitenden im Rollenbild der Lehrkraft, ist diese Veränderung als begrüßenswerter Entwicklungsschritt der teilnehmenden Leitungspersonen zu werten (Languth, 2006; Warwas, 2014; Wissinger, 1996). Noch etwas deutlicher fällt der Unterschied zwischen den Gruppen in Bezug auf die Skala *Unterrichtsentwicklung* aus. Auch wenn der Effekt der Zunahme hier etwas schwächer als bei der Skala *Leadership* ausfällt, verbessert sich die Experimentalgruppe signifikant zwischen Messzeitpunkt 1 und 2. Der Mittelwert der Kontrollgruppe geht gleichzeitig mit kleiner Effektstärke signifikant zurück. Konkrete Gründe für die beobachtbaren Rückgänge hinsichtlich der Bewertungen der Kontrollgruppe lassen sich nur mutmaßen. Eine mögliche Erklärung könnten die bereits dargestellten Transfereffekte darstellen. Grundsätzlich ist jedoch bei der Interpretation der Ergebnisse aufgrund der teilweise unzureichenden internen Konsistenz der verwendeten Skalen Achtsamkeit geboten.

Die Ergebnisse der durchgeführten Mehrebenenanalysen erweisen sich hingegen als durchaus plausibel, sodass die Varianz des beruflichen Rollensegments *Leadership* überwiegend auf der Ebene des Individuums aufgeklärt wird, die Schulebene demgegenüber keine signifikante Rolle spielt und die Varianzaufklärung in der Skala *Unterrichtsentwicklung* in etwa gleichmäßig zwischen Schulebene und Individuum verteilt ist. Aus diesem Befund könnte geschlossen werden, dass sich die Genese der beruflichen Rolle rein kognitiv im Individuum vollzieht, wohingegen sich eine Präferenz für *Unterrichtsentwicklung* eher auf den spezifischen Schulkontext bezieht (Ehret, 2016). In diese Richtung argumentiert auch Warwas (2012, S.257), die bemerkt, dass berufliche Identität „[...] in einer subjektiv konsistenten Anordnung von kognitiven und konativen Modalitä-

ten [...]“ besteht. Zudem lässt sich beim beruflichen Selbstverständnis zeigen, dass die Berücksichtigung weiterer Kovariaten zuweilen signifikant ausfällt und die Anpassungsgüte des Modells weiter verbessert (Ehret, 2016).

Ausgehend von den zum Teil stark korrelativen Beziehungsgeflechten interessiert weiter, ob die positive Veränderung im Schulleitungshandeln und in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis auch wünschenswerte Effekte auf weitere Konstrukte wie beispielsweise die Arbeitsbelastung, die Arbeitszufriedenheit, das Führungsverhalten oder die Professionalität der Akteure besitzt. Vereinzelt finden sich diesbezüglich Hinweise in der Fachliteratur, die auf einen positiven Einfluss des Leitungshandeln und des beruflichen Selbstverständnisses hindeuten (Leithwood et al., 2004; Warwas, 2012c; Windlinger et al., 2014). Die Ergebnisse vorliegender Studie zeigen, dass die wahrgenommene Arbeitsbelastung der Schulleitenden im Mittel über alle drei Messzeitpunkte hinweg signifikant über der wahrgenommenen Arbeitsbelastung der Lehrpersonen liegt. Beide Personenkreise zeigen sich jedoch beruflich gleichermaßen zufrieden, was darauf hindeutet, dass das etwas höhere Belastungsempfinden der Leitungspersonen kein Problem für die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit darstellt. Vermutlich sind sich Führungspersonen darüber bewusst, dass ihre Doppelrolle als Lehr- und Leitungskraft mit unvorhergesehenen und in der Regel anspruchsvollen und fordernden Aufgaben einhergeht (Rosenbusch & Warwas, 2007; Stemmer Ob-rist, 2012; Tulowitzki, 2013).

Zu ähnlichen Ergebnissen wie in vorgelegter Studie gelangen Languth (2006) in Deutschland und Windlinger et al. (2014) in der Schweiz. Angesichts der Feststellung von Bensen et al. (2002, S. 167), wonach „zielbezogene Führung“ als stärkster Prädiktor schulischer Qualität gilt, interessiert hierbei vor allem die Skala *Zielvereinbarungen*. Diese korreliert sowohl bei den Schulleitenden als auch bei den Lehrpersonen signifikant mittelstark bis stark mit sechs der acht Dimensionen des Leitungshandelns, wobei die höchsten signifikanten Korrelationen mit der Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten* sowie *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* zu verzeichnen sind.

Überraschend positiv stellt sich das von den Schulleitenden praktizierte Führungsverhalten dar. Leitungspersonen an beruflichen Schulen in der Schweiz führen stark transformational und trans-aktional. Sie legen somit den Fokus ihres Handelns auf eine kontinuierliche Anpassung und Entwicklung ihrer Schule an veränderte Umweltbedingungen, ohne dabei das schulische Personal und die Qualität des Unterrichts zu vernachlässigen. Somit liegen die Schulleitenden bereits nahe am momentan forschungsseitig vertretenen Führungsideal (Dubs, 2016; Huber, 2008; Wagner, 2007). Ebenfalls positiv ist der Befund, dass der eher passive Laissez-Faire-Führungsstil, der nachweislich mit negativen Konsequenzen einhergeht (Aydin, Sarier & Uysal, 2013), bei den Probanden eher schwach ausgeprägt ist. Insgesamt zeigt sich sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe über alle drei Messzeitpunkte hinweg ein nahezu stabil ausgeprägtes Führungshandeln. Ein t-Test für unabhängige Stichproben weist hierbei keine signifikanten Unterschiede zwischen den Probanden, die eine formale Führungsausbildung, und denjenigen, die keine absolviert haben, nach. Zu bemerken ist jedoch, dass der auf Individualebene durchgeführte Management Development Questionnaire (MDQ) Hinweise darüber liefert, dass sich die Schweizer Schulleitungspersonen bei der Selbstevaluation im Vergleich zu anderen Führungspersonen tendenziell überschätzen. Dies könnte möglicherweise dahingehend als problematisch betrachtet werden, als Devos et al. (2013) aufzeigen konnten, dass in Schulen, deren Schulleitende

ihre Leadership-Kompetenzen überschätzen, die Lehrerschaft ein niedrigeres Niveau in Bezug auf partizipative Entscheidungsfindung, organisatorisches Engagement und bei der Umsetzung von Reformen aufweist.

Werden des Weiteren die Mittelwertausprägungen der einzelnen Skalen über alle drei Messzeitpunkte betrachtet, fällt auf, dass Items zum Thema Mitarbeitergespräche zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bei der Experimental- wie auch bei der Kontrollgruppe in etwa gleich bewertet werden, während im dritten Messzeitpunkt die Experimentalgruppe den Einsatz dieses Führungsinstruments um mehr als 0.7 Punkte höher bewertet ($M_E=5.08$, $M_K=4.30$, $p=.000^{**}$). Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Experimentalgruppe diesen im Rahmen der einzelnen Workshops intensiv diskutierten Führungsaspekt zwischen Messzeitpunkt 2 und 3 bereits teilweise in die Praxis umgesetzt hat, während die Kontrollgruppe dieses Zeitfenster designbedingt nicht nutzen konnte. Aus der Perspektive der Lehrpersonen zeigt sich ein ähnlicher Effekt, wenn auch weniger stark ausgeprägt.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Interventionsstudie die wesentlichen Gütekriterien wissenschaftlicher Messung erfüllt. Es fällt jedoch auf, dass sich die Kontrollgruppe nicht erwartungskonform in Bezug auf die beiden zentralen Konstrukte *Schulleitungshandeln* und *berufliches Selbstverständnis* verändert. Die qualitative Entwicklung der beobachteten Werte verläuft teilweise parallel zur Experimentalgruppe, teilweise sogar entgegengesetzt. Mögliche Ursachen könnten einerseits im zuvor beschriebenen Transfer- und Diffusionseffekt liegen, andererseits mit der Größe der Schule und den damit zusammenhängenden Ausreißern erklärt werden. Auch die Zusammensetzung der Kontrollgruppe könnte gewisse Resultate begründen. Dennoch lassen sich treatmentabhängige Veränderungen unterschiedlicher Effektstärken für beide Stichproben in einzelnen Skalen identifizieren. Unverkennbar ist, dass sich Experimental- und Kontrollgruppe in zahlreichen Fällen bereits eingangs signifikant in ihrem Wertenniveau voneinander unterscheiden. Stichprobenübergreifend geben Schulleitende und Lehrpersonen gleichermaßen an, die *innovative Grundhaltung*, die einen bedeutenden Prädiktor guten Unterrichts darstellt, habe bei den Führungskräften zugenommen. Weiter ist offenkundig, dass sich die Varianz des schulischen Leitungshandelns je nach betrachteter Dimension in unterschiedlichem Ausmaß auf die Ebenen Zeit, Schule und Individuum verteilt und die Berücksichtigung zusätzlicher Parameter auf mehreren Ebenen zu einer Verbesserung der Anpassungsgüte von Mehrebenenmodellen führen kann (Ehret, 2016). Für die Skalen Leadership und Unterrichtsentwicklung von Warwas (2012) können unterschiedlich starke signifikante Innersubjekteffekte festgestellt werden, die sich jedoch nur teilweise durch das Treatment erklären lassen. Eine vertiefende Analyse dieser Effekte ist methodisch zu leisten und sollte überdies die im folgenden Kapitel beschriebenen Kritikpunkten berücksichtigen.

9.4 Kritische Reflexion und wissenschaftliche Implikationen

Bevor ein Gesamtfazit gezogen wird, soll in diesem Kapitel nochmals auf einige zum Teil bereits angesprochene kritische Aspekte und methodische Schwachstellen der durchgeführten Studie eingegangen werden. Die möglicherweise größte Limitation dieser Studie liegt in der unbefriedigenden Zuordenbarkeit der Befragten über die einzelnen Messzeitpunkte. Obwohl Bortz und

Döring (2006) das Identifikationsverfahren mittels selbst generierter persönlicher Codes als zuverlässig betrachten, gelang dies im Rahmen vorliegender längsschnittlicher Erhebungen nicht wie gewünscht. Die Matchingquote der eindeutig zuordenbaren Fälle sank im zweiten Messzeitpunkt bei den Schulleitenden von 225 auf 101 (Rückgang um 55 %) und diejenige der Lehrpersonen sogar von 3 273 auf 608 (Rückgang um 81 %), obwohl 126 Schulleitende und 1 217 Lehrpersonen angaben, bereits an der ersten Befragung teilgenommen zu haben. Wenngleich bei der dritten Befragung die Teilnehmenden eindringlich darauf hingewiesen wurden, dass der persönliche Code eine bedeutende Voraussetzung für die Auswertung der Daten darstellt, und zudem technische Optimierungen bei der Eingabemodalität des Personencodes gemacht wurden, sank die Anzahl der eindeutig zuordenbaren Fälle bei den Lehrpersonen zum dritten Messzeitpunkt nochmals auf 255, obwohl 1 038 der teilnehmenden Lehrpersonen angaben, bereits mindestens einmal an früheren Befragungen teilgenommen zu haben. Die Datenbasis der Schulleitenden konnte hingegen mit 99 eindeutig zuordenbaren Fällen weitgehend stabil gehalten werden (134 Führungspersonen gaben an, bereits mindestens einmal an früheren Befragungen teilgenommen zu haben). Neben Redundanzen einiger Codes sind Gründe dieser Passungsprobleme vermutlich darin zu suchen, dass insbesondere Lehrpersonen regelmäßig dazu aufgefordert werden, an Befragungen teilzunehmen, und folglich die Motivation, diese gewissenhaft auszufüllen, eher gering ist. Auch könnte es daran liegen, dass die Probanden befürchteten, aus dem gebildeten Codewort ließen sich Rückschlüsse auf die Identität der Lehrperson ziehen und somit sei keine hinreichende Anonymität gegeben. Schließlich verkleinert zudem auch der Umstand, dass lediglich rund die Hälfte der Teilnehmenden angaben, an der vorangegangenen Erhebung teilgenommen zu haben, eine mögliche Passung der Codewörter beträchtlich. Um dennoch die von Lienert und Raatz (1994) geforderten Nebengütekriterien der Ökonomie und der Vergleichbarkeit nicht zu vernachlässigen, wurden die zentralen Ergebnisse u. a. durch den verteilungsfreien Friedman-Test bzw. durch den Kruskal-Wallis-Test abgesichert (Bortz & Döring, 2006). Dessen ungeachtet empfiehlt es sich, bei zukünftigen Erhebungen dieser Art mit einer fehlertoleranteren Modalität der Erstellung selbstgenerierter Codes oder idealerweise mit der Vergabe vordefinierter anonymisierter Personencodes zu arbeiten (Pöge, 2011; Schnell, Bachteler & Reiher, 2009). Die Vergabe vordefinierter Codes ist zwar vergleichsweise aufwendiger, kann jedoch die Güte der Daten beträchtlich verbessern. Eine weitere, allerdings etwas weniger anspruchsvolle Methode, die Fallzahlen auch in multivariaten Analysen möglichst hoch zu halten, bestünde darin, fehlende Werte mittels multipler Imputation anstelle des hier verwendeten listweisen bzw. paarweisen Fallausschlusses zu bereinigen (Messingschlager, 2012). „Im Gegensatz zum listwise und pairwise deletion muss für die Multiple Imputation nur die deutlich schwächere Annahme von missing at random (MAR) gegeben sein, das heißt, unter Kontrolle zusätzlicher Hintergrundvariablen ist die Wahrscheinlichkeit fehlender Werte ebenso unabhängig von den Ausprägungen auf der Variablen selbst wie von den Ausprägungen auf anderen Variablen“ (Becker et al., 2010, S.119).

Weiter ist kritisch zu hinterfragen, ob eine Auswertung auf Skalenebene, wie dies im Rahmen vorliegender Ausarbeitung überwiegend der Fall ist, hinlänglich differenziert ausfällt. Je nach Anzahl der Items können aufschlussreiche Informationen verloren gehen. Die Bildung von Skalenmittelwerten verhüllt möglicherweise relevante Differenzen in einzelnen Items. Dies könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn die Mittelwertdifferenz in den Skalen nicht signifikant

ausfällt und daher nicht weiter verfolgt wird. Befunde auf Itemebene könnten somit übersehen bzw. gar nicht bemerkt werden. Selbst für signifikante Differenzen auf Skalenebene kann es aufschlussreich sein, auch auf der Ebene der Items nachzuvollziehen, woher sich die beobachteten Unterschiede ergeben oder in welchen Items sich treatmentbedingte Veränderungen verorten lassen. In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass sich ein Zuwachs bzw. Rückgang des Skalenmittelwerts nicht unbedingt gleichmäßig auf alle Items verteilt. Ein weiterer methodischer Kritikpunkt besteht in dem für die Mehrebenenmodelle verwendeten Kovarianztyp. Hier wurde für die dargestellten Ergebnisse in Anlehnung an Heck, Thomas und Tabata (2014) die „skalierte Identität“ gewählt. Gemäß IBM-Knowledge-Center (2017) beschreibt dieser Typ eine „Struktur mit konstanter Varianz“, die voraussetzt, „[...] dass es zwischen den Elementen keine Korrelationen gibt.“ Für das hier vorgestellte Forschungsdesign erscheint diese Annahme allerdings wenig plausibel, handelt es sich doch um wiederholte Messungen.

Methodisch ist schließlich zu erwähnen, dass bei der Interpretation der Ergebnisse für einige Items stärker auf die interne Konsistenz geachtet werden sollte (vgl. dazu Tabelle 10, S. 111 oder das detaillierte Skalenhandbuch im Anhang 10, S. 249). Mit einem grenzwertigen Cronbachs α zwischen .65 und .70 sind aus der Perspektive der Schulleitenden die Skalen *Ergebnisse sichern und bewerten* (.66), *Innovative Grundhaltung* (.67), *Strukturen legen für Entwicklungsprozesse* (.68) sowie *Verbindliches Schulhandeln* (.69) aufgefallen. Im Rahmen der mit den Lehrpersonen durchgeführten Befragungen sind die ermittelten Reliabilitätskennzahlen dieser Skalen hingegen unproblematisch und liegen in einem Korridor zwischen .81 und .95. Nahe am Grenzbereich der Akzeptanz liegen hingegen die Werte bei der Skala *Führungsverhalten* (zwischen .60 und .70) und *Berufliche Zufriedenheit* (.66); die Reliabilität der Skalen *Contingent Reward* (.51), *Intellectual Stimulation* (.53) und *Leadership* (.57) liegt jeweils sogar in einem unbefriedigenden Bereich.

Weitere Optimierungspotenziale existieren möglicherweise auch in Bezug auf das zugrunde liegende Forschungsdesign. In diesem Zusammenhang könnte es sich zum einen als vorteilhaft erweisen, das Treatment der Kontrollgruppe erst nach der Follow-up-Erhebung und nicht wie in vorliegender Studie bereits nach der Post-Erhebung durchzuführen. Auf diese Weise könnten treatmentbedingte Zeiteffekte zwischen den Gruppen nicht nur zwischen Messzeitpunkt 1 und 2, sondern über alle drei Messzeitpunkte hinweg berücksichtigt werden. Zum anderen könnte die Intervention, die in Summe mehr als 150 Trainingshalbtage umfasst, dahingehend angepasst werden, dass wünschenswerte Verhaltensänderungen statt auf strategischer Führungsebene auf der operativen Ebene trainiert werden. Erfahrungsgemäß greifen Führungsausbildungen auf strategischer Ebene eher langfristig, während diese auf operativer Ebene eher von den Geführten wahrgenommen werden. Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Interventionsstudie war jedoch, vorrangig die strategischen Leadership-Kompetenzen der Schulleitenden zu stärken, um somit indirekt und längerfristig auch die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Zusammenfassend ließen sich einige grundlegende Kritikpunkte im Hinblick auf nachfolgende Studien u. a. durch Optimierung des Forschungsdesigns und die Verwendung anspruchsvollerer Analysemethoden prinzipiell relativieren. Dessen ungeachtet bilden die in dieser Studie erhobenen Daten eine solide in der Schweiz noch nie dagewesene Datenbasis, um differenzierte und aus wissenschaftlicher Sicht weitgehend fundierte Aussagen zur Führungsqualität an beruflichen Schulen zu treffen.

9.5 Bilanzierende Schlussbetrachtung

Die Übersicht der Theorie und Forschungslage im ersten Teil dieser Studie verdeutlicht, dass sich auch in Europa nicht nur die Funktion der Schulleitung, sondern ebenso deren Relevanz, Kompetenzen und Berufsbild in den letzten 25 Jahren deutlich gewandelt haben. Beeinflusst durch Trends angloamerikanischer Regionen wurden im Zuge des New Public Managements und der damit einhergehenden Autonomiebestrebungen Schulleitungen mit neuen Führungsaufgaben betraut und damit einhergehende Anforderungsprofile definiert. Die größte Herausforderung bestand im Rahmen dieser Entwicklungen zunächst darin, die starre Verwaltungsbürokratie und die damit verbundene Mentalität durch ein schulkonformes, effizientes und effektives Management zu ersetzen und die dadurch entstandenen Gestaltungsspielräume zu nutzen. Erschwerend kommt hinzu, dass sich Schulen von privatwirtschaftlich organisierten Unternehmen in wesentlichen Merkmalen unterscheiden und somit eine besondere Form einer Expertenorganisation darstellen, bei der institutionelle Strukturen je nach Niveau vom Staat festgelegt werden und die Mitwirkungsmöglichkeiten sowie -bereitschaft der Lehrpersonen beschränkt sind. Damit einhergehend erschweren das berufliche Selbstverständnis schulischer Führungskräfte als „Elite“ des Lehrerkollegiums und der Mangel an Delegationsbereitschaft eine effektive Führung von Schulen. Gleichzeitig lassen Befunde zur Schulleitungseffektivität deutlich erkennen, dass Schulleitende einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität ihrer Schule und die Lernergebnisse der Lernenden haben. Diese Einflussnahme erfolgt dabei überwiegend indirekt und kennzeichnet sich idealerweise durch Vorgabe von herausfordernden Zielen, hohe Erwartungshaltung, Weiterentwicklung des Personals sowie Schaffung einer produktiven und stimulierenden Schulkultur, die das pädagogische Handeln der Lehrkräfte verstärkt. In diesem Sinne wird die Schulleitung heute eher als „Katalysator“ für die Entfaltung der bereits an der Institution vorhandenen Potenziale verstanden, bei der die Untersuchung des Selbst- und Führungsverständnisses der Schulleitenden ebenso wie deren Ausbildung durch professionelle Qualifizierungsprogramme von Relevanz ist. Obwohl es für Letzteres empirisch abgesicherte Befunde zur Wirksamkeit von Schulleiterentwicklungsprogrammen gibt, bestehen immer noch keine einheitlichen Aus- und Weiterbildungskonzepte, die Leitungskräfte an Schulen auf ihre komplexe und vielschichtige Arbeit hinreichend vorbereiten. Das in vorliegender Studie entwickelte theoretische Übersichtsmodell der wirksamen Führung soll daher einen Beitrag leisten, die Komplexität und die damit einhergehenden Wechselbeziehungen von Leadership besser zu verstehen, um schließlich einschlägige Trainingsprogramme zielgerichteter konzipieren zu können. So sind in diesem Zusammenhang fundierte Untersuchungen zu Effekten von Aus- und Weiterbildungsprogrammen nach wie vor eher selten. Die meisten Studien zum Forschungsgegenstand sind rein qualitativer Natur oder verlassen sich auf subjektive Einschätzungen der Absolventen unmittelbar nach Ende der jeweiligen Trainingseinheit. Angesichts dieser Problematik haben die vorliegende Arbeit und die damit einhergehende Interventionsstudie zum Ziel, den Effekt eines Führungskräftetrainings bestehend aus einer Serie von Workshops und begleitenden Coachings auf das Führungsverhalten von Schulleitenden an beruflichen Schulen in der Schweiz auf Basis eines Zweigruppenplans zu untersuchen.

In Summe zeigt sich, dass die teilnehmenden Schulleitenden insgesamt mit dem Treatment zufrieden waren und deren Inhalt, Nützlichkeit, Aufbau und Lernwirksamkeit positiv empfinden. Wie zu erwarten war, bewerteten die Probanden den Transfer des Gelernten in die Alltagspraxis

und den damit verbundenen Einfluss auf deren Verhalten etwas kritischer. Varianzanalysen mit Messwiederholungen zeigen, dass sich das Schulleitungshandeln im Zeitverlauf zwischen den Messwiederholungen positiv entwickelt. Am eindrücklichsten zeigt sich sowohl aus Sicht der Schulleitenden als auch aus Sicht der Lehrpersonen berichteter Zuwachs in Bezug auf die innovative Grundhaltung des Leitungspersonals. Da dieser für beide Personenkreise signifikant, wenngleich unterschiedlich stark ausfällt und diese Entwicklung in der Kontrollgruppe nicht zu beobachten ist, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um einen durch das Treatment induzierten Effekt handelt. Dieser Befund ist umso bemerkenswerter, als Bensen et al. (2002) die Innovations- oder Veränderungsbereitschaft der Schulleitung als einen der stärksten Prädiktoren schulischer Qualität aus Lehrerperspektive bezeichnen. Eine weitere positive und signifikante Entwicklung, die auf das Treatment zurückgeführt werden kann, lässt sich in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis feststellen, sodass sich im Verlauf der Maßnahme ein mittelstarker Innersubjekteffekt bezüglich der Skala *Leadership* beobachten lässt. Ein Zuwachs dieser von Warwas (2009, 2012, 2014) als *kognitive Modalität* des beruflichen Selbstverständnisses bezeichneten Dimension offenbart, dass sich die Schulleitenden durch die Maßnahme im Durchschnitt stärker als Führungskraft verstehen. Angesichts des in der Fachliteratur wiederholt berichteten Verhaftetseins im Rollenbild der Lehrperson im Sinne eines *Primus inter Pares* ist diese Entwicklung als umso wünschenswerter zu bewerten. Ein dritter positiver Befund, der auf die Weiterbildungsmaßnahme zurückzuführen ist, spiegelt sich in der konativen Modalität *Unterrichtsentwicklung* wider. Der beobachtbare Innersubjekteffekt ist bei dieser Dimension mit einem partiellen Eta-Quadrat von .16 sogar noch etwas höher ausgeprägt als derjenige der Skala *Leadership*. Ungeklärt bleibt jedoch, wie sich der signifikante Rückgang der Werte dieser Skala in der Kontrollgruppe erklären lässt. Wird die Entwicklung der Mittelwerte über alle drei Messzeitpunkte hinweg betrachtet, ist zu beobachten, dass die Werte sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe zunehmen. Gleichzeitig ist bei der Kontrollgruppe ein stärkerer Anstieg zu verzeichnen, sodass diese trotz geringerer Ausgangswerte zum dritten Messzeitpunkt praktisch gleichauf mit der Experimentalgruppe liegt. Die bedeutendsten Mittelwertzuwächse verzeichnen die Skalen *Zusammenarbeit im Leitungsteam*, *Innovative Grundhaltung*, *Ergebnisse sichern und bewerten* sowie *Mitarbeitergespräche*.

Bilanzierend lassen sich somit durchaus einige signifikante Effekte und Entwicklungen des Treatments auf die betrachteten Konstrukte erkennen, die zu einem stärker ausgeprägten Leitungshandeln und beruflichen Selbstverständnis in Bezug auf empirisch bedeutsame Dimensionen führen. Diese Ergebnisse erscheinen umso interessanter, als signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen dem Leitungshandeln und weiteren relevanten Skalen, insbesondere *Arbeitsbelastung*, *Arbeitszufriedenheit*, *Leitbild*, *Zielvereinbarung* oder Führungsverhalten wie auch bezüglich *kollegiale*, *instruktionale* und *transformationale Führung* bestehen. Gewiss können diese Erkenntnisse nicht verallgemeinert werden, beziehen sie sich doch auf Maßnahmen und Untersuchungsdesign vorliegender Studie. Sie bedürfen daher weiterer tiefergreifender Analysen, beispielsweise mittels Regressions- oder Mehrebenenanalysen, um u. a. die Ursachen für die ebenfalls signifikanten Veränderungen innerhalb der Kontrollgruppe zu erklären. Neben den in der Schweiz in dieser Ausführlichkeit bis dato noch nicht existierenden deskriptiven Befunden zu Merkmalen der Führungskräfte in der Berufsbildung ist ein wesentlicher Beitrag dieser Arbeit darin zu sehen, dass auf Basis quantitativer Analysen mit Experimental- und Kontrollgruppe und im

Abgleich von Lehrpersonen und Schulleitenden aufgezeigt wird, wie schulisches Leitungshandeln durch eine Trainingsmaßnahme verändert werden kann und diese Veränderungen datengestützt gemessen werden können. Zudem kann das vorgeschlagene theoriebasierte Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung die seit geraumer Zeit vonseiten der Forschung und Politik geforderte Entwicklung von empirisch fundierten und einheitlichen Aus- und Weiterbildungskonzepten befördern.

10 Abkürzungsverzeichnis

AIC	Akaike-Informationskriterium
ANOVA	Einfaktorielle Varianzanalyse
BBG	Berufsbildungsgesetz
BCH	Berufsbildung Schweiz
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
ISLLC	Interstate School Leaders Licensure Consortium
OdA	Organisationen der Arbeitswelt
MCAR	Missing Completely At Random
NPM	New Public Management
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SBBK	Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
SBFJ	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Schweizer Bildungssystems (EDK, 2017b).....	4
Abbildung 2: Anteil der Jugendlichen an der beruflichen Ausbildung im Jahr 2008 (OECD, 2010).....	6
Abbildung 3: Transformationale Führung in der Praxis (eigene Darstellung in Anlehnung an Pelz, 2013a).....	16
Abbildung 4: Full-Range-Leadership-Modell (Avolio & Bass, 1991)	19
Abbildung 5: Modell der pädagogischen Führung (instructional Leadership) nach Hallinger & Murphy (1986)	24
Abbildung 6: Unterschiedliche Modelle zur Erforschung der Wirksamkeit von Schulleitungsmerkmalen. Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Hallinger & Heck, 1998, S. 732; Hallinger & Heck, 1996a, S. 16; Pitner, 1988, S. 105	33
Abbildung 7: Rahmenmodell in Anlehnung an Leithwood et al., 2004 (S. 18); Louis et al., 2010 (S. 14); Rowan, 1996; Seitz & Capaul, 2007 (S. 31).....	38
Abbildung 8: Einfluss der Schulleitung auf relevante Größen des Lehrerhandelns (N= 2 290 Lehrer an 655 Primarschulen) * schwache Einflüsse, ** mittelstarke Einflüsse, *** starke Einflüsse (Leithwood et al., 2008, S. 33; Leithwood & Jantzi, 2006, S. 204).....	44
Abbildung 9: Four-Path-Model (Leading Student Achievement (LSA), 2017; Leithwood, 2010; Leithwood, Anderson, et al. 2010; Leithwood, Patten, et al., 2010, S. 673)	46
Abbildung 10: Formen institutionellen Struktur einer Schule (Dubs, 2016, S. 113).....	64
Abbildung 11: Übersichtsmodell der richtigen und guten Führung (eigene Darstellung)	70
Abbildung 12: Wirkungsmodell zum Führungsverhalten (eigene Darstellung, Teil „Motivation“ in Anlehnung an Heckhausen, 1977a, 1977b; Rheinberg, 1995)	71
Abbildung 13: Quadrantenmodell in Anlehnung an Robert E. Kelley (1988, S. 145).....	73
Abbildung 14: Pfadmodell der Metaanalyse von (Carr et al., 2003); die Ziffern an den Pfeilen bezeichnen standardisierte Regressionskoeffizienten; alle Koeffizienten sind signifikant für $p < 0,05$ (Quelle: Nerdinger, 2014b, S. 148)	75
Abbildung 15: Übersichtsmodell zu Determinanten und zum Verlauf motivierendem Handelns (in Anlehnung an Heckhausen, 1977a, 1977b; Rheinberg, 1995)	86
Abbildung 16: Das ursprüngliche Flow-Kanal-Modell (links) von Csíkszentmihályi (1975) und das spätere revidierte Flow-Quadranten-Modell (rechts) von Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi (1991, S. 286) bzw. Csíkszentmihályi (1997).....	90
Abbildung 17: Rahmenmodell der Führung (Nerdinger, 2012)	94
Abbildung 18: Projektverlauf „Leadership in der Berufsbildung“ Quelle: Imboden, 2016b)	102
Abbildung 19: Übersicht der Workshops (Auszug aus dem Projektflyer, 2017, vgl. Projektwebseite www.2Leadership.ch)	105
Abbildung 20: Ausschnitt aus dem iManagement Tool "Strategisches Management" (Imboden, 2017b).....	108
Abbildung 21: Übersicht der vier Erhebungsinstrumente im Zeitverlauf.....	111
Abbildung 22: Vergleich des Geschlechts zwischen Schulleitung und Lehrern ($N_S=169$, $N_L= 2\ 025$).....	127
Abbildung 23: Vergleich der <i>Arbeitsbelastung</i> und der <i>Arbeitszufriedenheit</i> zwischen Lehrerschaft und Schulleitung (Mittelwerte der Selbsteinschätzung im Messzeitpunkt 1; sechsstufige Likert- Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	127
Abbildung 24: Selbsteinschätzung des <i>Führungsverhaltens</i> durch die Schulleitenden (Gesamtstichprobe	

Experimental- und Kontrollgruppe) im Messzeitpunkt 1 (Instructional MZP 3) (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	129
Abbildung 25: Entwicklung des <i>Führungsverhaltens</i> der Schulleitenden (Längsschnittstichprobe Experimental- und Kontrollgruppe) zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 3 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“).....	130
Abbildung 26: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrern (Selbst- und Fremdeinschätzung) des Leitungshandelns im Messzeitpunkt 1 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	132
Abbildung 27: Entwicklung der Einschätzung zu <i>Mitarbeitergesprächen</i> aus der Perspektive Schulleitende und Lehrpersonen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	135
Abbildung 28: Gesamtreaktion nach Workshop und Gruppe (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	144
Abbildung 29: Einzelitem Reaktion nach Workshop (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	145
Abbildung 30: Retrospektiver Gesamteindruck Workshops und Coachings nach Gruppe (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	147
Abbildung 31: Retrospektive Bewertung nach Einzeldimensionen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	148
Abbildung 32: Selbst- und Fremdeinschätzung des Leitungshandelns zum Messzeitpunkt 1 (Längsschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“, Effektstärke: d, Signifikanzniveau: *p < 0.05, **p < 0.01)	151
Abbildung 33: Entwicklung der <i>Zusammenarbeit im Schulleitungsteam</i> aus Perspektive der Schulleitenden (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“).....	153
Abbildung 34: Entwicklung der <i>innovativen Grundhaltung</i> aus Perspektive der Schulleitenden und Lehrpersonen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	154
Abbildung 35: Entwicklung <i>Ergebnisse sichern und bewerten</i> aus Perspektive der Schulleitung und der Lehrer (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	155
Abbildung 36: Entwicklung <i>Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung</i> aus Perspektive der Schulleitung (sechsstufige Likert-Skala von 1 bis 6).....	156
Abbildung 37: Leitbild und Zielvereinbarung im Messzeitpunkt 1 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	157
Abbildung 38: Entwicklung <i>Leitbild und Strategien</i> aus Perspektive der Lehrpersonen (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	158
Abbildung 39: Entwicklung <i>Leitbild wird gelebt</i> aus Perspektive der Schulleitung (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	159
Abbildung 40: Entwicklung <i>Idealized Influence Attributes</i> aus Perspektive der Schulleitenden (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	160
Abbildung 41: Entwicklung <i>berufliches Selbstverständnis (Leadership)</i> aus Perspektive der Schulleitenden (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	161
Abbildung 42: Entwicklung <i>berufliches Selbstverständnis (Unterrichtsentwicklung)</i> aus Perspektive der Schulleitung (sechsstufige Likert-Skala von 1 bis 6)	162
Abbildung 43: Vergleich der Mittelwerte im Zeitverlauf zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 3 aus Sicht der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar	

nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	165
Abbildung 44: Vergleich der Mittelwerte im Zeitverlauf zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 3 aus Sicht der Schulleitenden (Gesamtschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	167

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Resultate aus der Metanalyse (626 Korrelationen aus 87 Studien) von Judge und Piccolo (2004, S. 759): Gesamtvalidität der Führungsverhalten.....	17
Tabelle 2: Übersicht der Resultate aus der Metanalyse (626 Korrelationen aus 87 Quellen) von Judge und Piccolo (2004, S. 760): Zusammenhänge zwischen verschiedenen Führungsverhalten	22
Tabelle 3: Übersicht der Faktoren, welche die Unterrichtsqualität beeinflussen können	48
Tabelle 4: Follower Stile nach Chaleff (2009, S. 41)	74
Tabelle 5: Prototypische Adjektive zur Beschreibung der Big Five Persönlichkeitseigenschaften (in Anlehnung an Furtner & Baldegger, 2016; John, 1990)	77
Tabelle 6: Zusammenhänge zwischen den fünf Faktoren der Persönlichkeit und Massen des Führungserfolgs (Judge et al., 2002).....	80
Tabelle 7: Vor- und Nachteile der „hellen“ und „dunklen“ Eigenschaften einer Führungskraft (in Anlehnung an Furtner & Baldegger (2016); Judge & Long (2012))	81
Tabelle 8: Merkmale und Verhaltensweisen des Macht-, Leistungs- und Anschlussmotivs (in Anlehnung an McClelland, 1985 zitiert nach Furtner & Baldegger, 2016)	85
Tabelle 9: Korrelationen zwischen den Motiven (Macht, Leistung und Anschluss), der transformationalen Führung, der transaktionalen Führung und der Laissez-faire Führung (Furtner, 2012b, S.58, Auszug)...	86
Tabelle 10: Übersicht der Erhebungsdimensionen, Skalen und Reliabilitätskoeffizienten(Messzeitpunkt 1)	111
Tabelle 11: Übersicht der Skalen der retrospektiven Gesamtevaluation der Workshops und Coachings	114
Tabelle 12: Gesamtstichprobe an den einzelnen Messzeitpunkten	116
Tabelle 13: Längsschnittstichprobe mit identifizierbaren („gematchten“) Probanden die an MZP 1&2 bzw. an MZP 1-3 teilgenommen haben	116
Tabelle 14: Übersicht der erhobenen allgemeinen Charakteristiken der Schulleitenden im Messzeitpunkt 1	118
Tabelle 15: Übersicht der erhobenen allgemeinen Charakteristiken der Lehrpersonen in Messzeitpunkt 1.....	120
Tabelle 16: Anzahl Lehrpersonen nach Unterrichtsstufe und Gruppe.....	121
Tabelle 17: Indikatoren zur Schulgröße nach Gruppe (Längsschnittstichprobe) (Ehret, 2016)	122
Tabelle 18: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen zur Skala Leitbild & Strategien zu den Messzeitpunkten 1-3 (Gesamtstichprobe; sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“).....	133
Tabelle 19: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen bzgl. Mitarbeitergespräche zu den Messzeitpunkten 1-3 (Gesamtstichprobe; sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	134
Tabelle 20: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen bzgl. Zielvereinbarungen zu den Messzeitpunkten 1 - 3 (Gesamtstichprobe; sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	135
Tabelle 21: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Schulleitungshandelns mit dem Führungsverhalten zum Messzeitpunkt 1-3 (Längsschnittstichprobe) aus Sicht der Schulleitenden	136
Tabelle 22: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Schulleitungshandelns mit ausgewählten Skalen zum Messzeitpunkt 1-3 (Längsschnittstichprobe) aus Sicht der Schulleitenden	138
Tabelle 23: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Lehrpersonenverhaltens mit Schulleitungshandeln zum Messzeitpunkt 1-3 aus Sicht der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe).....	141

Tabelle 24: Bivariate Korrelationen nach Pearson des Schulleitungshandelns aus Sicht der Lehrpersonen zum Messzeitpunkt 1-3 (Längsschnittstichprobe)	142
Tabelle 25: Übersicht der Effekte aus Perspektive der Schulleitung zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	150
Tabelle 26: Übersicht der Effekte aus Perspektive der Lehrpersonen zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	163
Tabelle 27: Entwicklungen der Mittelwerte des Leitungshandelns im Zeitverlauf aus der Perspektive der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	164
Tabelle 28: Entwicklungen der Mittelwerte des Leitungshandelns im Zeitverlauf aus der Perspektive der Schulleitenden (Gesamtstichprobe, sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)	166

13 Literaturverzeichnis

- Ach, N. (1910). On Volition (Über den Willen). *Studies in Psychology and Philosophy (Untersuchungen Zur Psychologie Und Philosophie*, 1, 1–24.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (4th ed., pp. 309–335). Berlin Heidelberg: Springer.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty Years Later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331–342.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs, Whole*(211).
- Altrichter, H., & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. (Studienverlag, Ed.). Innsbruck.
- Altrichter, H., & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (1. Aufl., pp. 111–144). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Antal, A. (1997). Führungskräfteentwicklung. Neue Lernformen und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation. In F. Schmidt (Ed.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler.
- Arvey, R. D., Rotundo, M., Johnson, W., Zhang, Z., & McGue, M. (2006). The determinants of leadership role occupancy: Genetic and personality factors. *Leadership Quarterly*, 17(1), 1–20.
- Asendorpf, J. B., & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Atwater, L. E., & Yammarino, F. J. (1992). Does Self-Other Agreement on Leadership Perceptions Moderate the Validity of Leadership and Performance Predictions? *Personnel Psychology*, 45(1), 141–164.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*.
- Avolio, B. J. (2011). *Full Range Leadership Development* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range of leadership development programs: Basic and advanced manuals*. Binghamton: Bass, Avolio & Associates.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764–784.
- Aydin, A., Sarier, Yi., & Uysal, Ş. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806–811.
- Back, M. D., Küfner, A. C. P., Dufner, M., Gerlach, T. M., Rauthmann, J. F., & Denissen, J. J. A. (2013). Narcissistic admiration and rivalry: Disentangling the bright and dark sides of Narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, (105), 1013–1037.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14th ed.). Berlin & Heidelberg: Springer Gabler.
- Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*. Trier.
- Bamburg, J. D., & Andrews, L. . (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 176–191.
- Bamburg, J. D., & Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175–191.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Barling, J., Weber, T., & Kelloway, K. E. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, (81), 827–832.
- Barnett, B. (1987). Overcoming Obstacles to Peer Coaching for Principals. *Educational Leadership*, 47(8), 62–64.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis.

- Personnel Psychology*, 44, 1–26.
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartz, A. (2013). Rolle und Selbstverständnis von Schulleitung. In S. G. Huber (Ed.), *Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (pp. 318–332). Köln: Carl Link.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership : Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995a). *Manual: Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995b). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical report*. Redwood City: Mind Garden.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *The Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). Handbook of leadership. *Theory, Research & Managerial ...*, 3rd(3), 2415.
- Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1991). Congruence of Self and Others' Leadership Ratings of Naval Officers for Understanding Successful Performance. *Applied Psychology*, 40(4), 437–454.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341–347.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York.
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (Vol. 3, pp. 51–64). Washington: DC: APA.
- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower : Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: The Penguin Press.
- Baxter, V., & Thessin Jennifer, R. A. & C. (2014). Communitarian Leadership Practice Acquisition in Educational Leadership Preparation. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 10–27.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1992). Searching for a Robust Understanding of the Principalship. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 387–396.
- Becker, M., Gresch, C., Baumert, J., Watermann, R., Schnitger, D., & Maaz, K. (2010). Durchführung, Daten und Methoden. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Eds.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (pp. 107–121). Bonn & Berlin: BMBF.
- Belchetz, D., & Leithwood, K. (2007). Successful Leadership: Does Context Matter and If So, How? In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership In Times Of Change*. (p. pp 117-138). Toronto: Springer.
- Bergmann, B. (2010). Sozialisationsprozesse bei der Arbeit. In *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (pp. 287–324). Göttingen: Hogrefe.
- Bessoth, R. (1978). *Schulleitung - ein Lernsystem* (Leuchterha). Neuwied.
- Bihler, W. (2006). *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen: Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling*. Wiesbaden: Dt. Univ-Verl.
- Bodor-Hurni, R., & Ritz, A. (2006). Wirkungsorientierte Führungsstrukturen zur Umsetzung von New Public Management an Schulen. In N. Thom & A. S. Ritz Reto (Eds.), *Effektive Schulführung.Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen* (2., durchg, pp. 291–316). Bern [u.a.]: Haupt.
- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: Towards a research agenda. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp. 193–205). London: Paul Chapman.

- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46, 554–571.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910.
- Bonsen, M. (2002). Schulleitungshandeln aus Lehrersicht- Einschätzungen zu schulentwicklungsbezogenen Handlungsdimensionen. In J. Wissinger & S. G. Huber (Eds.), *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung* (pp. 63–77). Opladen: Leske und Budrich.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung: Forschungsergebnisse. In H. Buchen (Ed.), *Beltz Handbuch. Professionswissen Schulleitung* (1st ed., pp. 193–228). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch* (1. Aufl., pp. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2016). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4th ed., pp. 193–226). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bonsen, M., Gathen, J. von der, Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Bonsen, M., Pfeiffer, H., & van der Gathen, J. (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In H. G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, & R. Schulz-Zander (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (pp. 287–322). Weinheim/München.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Booher, D. D. (1991). *Executive's portfolio of model speeches for all occasions*. Prentice Hall PTR.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (2008a). *NEO-FFI NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae (NEO-FFI). Hogrefe, Göttingen* (2nd ed.). Göttingen [u.a.].
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (2008b). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar nach Costa und McCrae* (2nd ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Lehrbuch Bachelor, Master* (4th ed.). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., & Rolff, H.-G. (2008). Daten, Beispiele und Perspektiven. In H. G. Rolff & R. Schulz Zander (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Jahrbuch d, Vol. Bd. 15). Weinheim und München: Juventa.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Brandt, R. (1992). On Rethinking Leadership : A Conversation with Sergiovanni. *Educational Leadership*, 49(5), 46–49.
- Breisig, T. (1998). *Personalbeurteilung, Mitarbeitergespräch, Zielvereinbarungen*. Frankfurt a. M.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional Leadership: A Concept Re-Examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136–147.
- Bridges, E. M., & Hallinger, P. (1997). Using Problem -Based Learning to Prepare Educational Leaders. *Peapody Jornal of Education*.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in students achievement* (College of). East Lansing: Michigan State University.
- Brown, M. E., & Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616.
- Brunnhuber, P. (1977). *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung* (Auer). Donauwörth.
- Brüsemeister, T. (2003). Schulleitung: Kommentar. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Eds.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure : ein Überblick* (pp. 293–294). Bielefeld: Transcript.

- Buchen, H. (2003). Führungsinstrument Zielvereinbarungen. Warum Zielvereinbarungen häufig ins Leere laufen. In H. Buchen, L. Horster, & H.-G. Rolff (Eds.), *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin.
- Buchen, H. (2016). Führung und Management. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4th ed., pp. 13–99). Weinheim und Basel: Beltz.
- Buchen, H., & Rolff, H.-G. (2016). *Professionswissen Schulleitung*. (H. Buchen & H.-G. Rolff, Eds.) (4th ed.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2016). Personalmanagement. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4th ed., pp. 296–449). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2015). *Statistik der Bildungsabschlüsse*.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2015). Indikatoren zur beruflichen Ausbildung. Retrieved February 23, 2017, from <https://www.bibb.de/datenreport/de/2016/41512.php>
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232–245.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Burtless, G. (1996). *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*. Washington.
- Buschor, E. (2003). Schulen in erweiterter Verantwortung - Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Eds.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure : ein Überblick* (pp. 232–240). Bielefeld: Transcript.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Education Review*, 61(4), 375–389.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*.
- Cameron, A. (2006). *MDQ Manual (UK Edition)*. Oxford: Hogrefe Ltd.
- Carlyle, T. (1907). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. Boston: Houghton Mifflin.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K., & DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: a meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *The Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605–619.
- Carsten, M. K., Uhl-Bien, M., West, B. J., Patera, J. L., & McGregor, R. (2010). Exploring social constructions of followership: A qualitative study. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 543–562.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476–506.
- CCSSO (Council of Chief State School Officers). (1996). *Standards for School Leaders, Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)*. Washington, DC.
- Chaleff, I. (2009). *The Courageous Follower: Standing Up to And for Our Leaders* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Cheon Cheng, Y. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297–323.
- Chong, K. C., Stott, K., & Low, G. T. (2003). Developing Singapore school leaders for a learning nation. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp. 163–174). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Chrisman, V. (2005). How Schools Sustain Success. *Educational Leadership*, 62(5), 16–20.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools an home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297 – 323.
- Collins, D. B., & Holton, E. F. (2004). The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248.
- Connelly, G. (2008). *Leading Learning Communities: Standards for What Principals Should Know and Be Able to Do*. National Association of Elementary School Principals (NAESP).
- Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People*. New York: Free Press.

- Covey, S. R. (2014). *Die 7 Wege zur Effektivität Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg* (29th ed.). New York: Gabal & FranklinCovey.
- Covey, S. R., Merrill, R., & Merrill, R. R. (1994). *First Things First: To Live, to Love, to Learn, to Leave a Legacy*. New York: Simon and Schuster.
- Crawford, M. (2002). The Charismatic School Leader--Potent Myth or Persuasive Effect? *School Leadership & Management*, 22(3), 273–287.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197–228.
- Crow, G. M., & Matthews, L. J. (1998). *Finding One's Way: How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership*. Corwin Press.
- Csikszentmihályi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass (deutsch: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999, 8. Aufl.).
- Csikszentmihályi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihályi, M. (1991). Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihályi, M., & Csikszentmihályi, I. S. (1991). Einführung in Teil IV. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses* (Klett-Cott). Stuttgart.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. (D. Duke, Ed.) *SUNY Series in educational leadership*. State University of New York Press, Albany.
- Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. In *Phi Delta Kappan* 74 (pp. 752–761).
- Daumenlang, W., & Müskens, K. (2004). *Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas*. Göttingen: Hogrefe.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). Developing successful principals. *Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute (SELI), The Finance Project*. Retrieved September, 17, 2005.
- Day, Christopher & Sammons, P. (2015). *Successful school leadership*.
- Day, C. (2005). The UK policy for school leadership: Uneasy transitions. In N. Basciam, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *In International handbook of educational policy*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful school principalship: International perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Variations in work, lives and effectiveness*. Milton Keynes: Open University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Dfes Research report RR743*. London.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613.
- Day, D. V. (2011). Leadership development. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grit, B. . Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 37–50). Thousand Oaks: 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 25years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2003). *Shaping school culture : the heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture : pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass.
- Deluga, R. J. (2001). American presidential Machiavellianism. *The Leadership Quarterly*, 12(3), 339–363.
- Demmer, M., & Saldern, M. (2010). *„Helden des Alltags“: Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung*

- (TALIS) in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership_an analysis of the MLQ.pdf.
- Devos, G., Hulpia, H., Tuytens, M., & Sinnaeve, I. (2013). Self-other agreement as an alternative perspective of school leadership analysis: an exploratory study. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 296–315.
- Díaz-Sáenz, H. R. (2011). Transformational leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 299–310). Thousand Oaks: Sage.
- Diel, E., & Steffens, U. (2010). *Fragebogen zum Schulleitungshandeln: hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS), Qualitätsbereich III "Führung und Management."* Wiesbaden: IQ.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*. Macmillan Pub. Co.
- Drees, J., Lang, C., & Schöps, M. (2014). *Praxisleitfaden Projektmanagement*. München: Hanser.
- Drucker, P. F. (1954). *The practice of management* (1st ed.). New York: Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1966). *The effective executive. The Definitive Guide to Getting the Right Things Done*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1967a). Decision Making. *Harvard Business Review*, (January 1967).
- Drucker, P. F. (1967b). The Effective Decision. *Harvard Business Review*, (January 1967), 2016.
- Drucker, P. F. (2004). What Makes an Effective Executive. *Harvard Business Review*, (June).
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SVK.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen (Ed.), *Professionswissen Schulleitung* (1. Aufl., pp. 102–176). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dubs, R. (2007). Erweiterte Selbständigkeit der Einzelschule und Entwicklung von Schulqualität in der Schweiz - Eine kritische Zwischenbilanz. In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (pp. 515–525). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Dubs, R. (2008). Zur Rolle der Schulleitung in komplexen Schulentwicklungsprozessen Dubs, Rolf in : Beiträge Bildung und Erziehung - 61, Periodical Nutzungsbedingungen Kontakt / Contact.
- Dubs, R. (2016). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4th ed., pp. 103–173). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dukem, D. (2004). Turnaround principal: High-stakes leadership. *Principal*, 84(1), 13–23.
- Dumay, X., Boonen, T., & Van Damme, J. (2013). Principal Leadership Long-Term Indirect Effects on Learning Growth in Mathematics. *Elementary School Journal*, 114(2), 225–251.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4), 735–744.
- Dwyer, D. C. (1986). Understanding the principal's contribution to instruction. *Peabody Journal of Education*, 63(1), 3–18.
- EDK. (2004). Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2009). Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2017a). Anerkannte Zertifikate von Zusatzausbildungen für Lehrpersonen. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2017b). Bildungssystem Schweiz. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2017c). Zusatzausbildungen, Diplomanerkennungen. Retrieved January 31, 2017, from <http://www.edk.ch/dyn/12935.php>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–24.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4–11.

- Ehret, J. N. (2016). *Leadership in der Berufsbildung - Effekte einer Interventionsstudie zur Verbesserung der Leadership Kompetenzen auf das berufliche Selbstverständnis und Leitungshandeln der Schulleitung*. Konstanz.
- Eikel, A., & de Haan, G. (2007). *Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Wochenschau Verlag.
- Elliot, A. J. (2006). The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111–116.
- Engeser, S. (2004). *Lernmotivation und volitionale Handlungssteuerung: Eine Längsschnittstudie beim Statistik-Lernen im Psychologiestudium*. Universität Potsdam.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725–747.
- Eveleens, J. L., & Verhoef, C. (2010). The rise and fall of the Chaos report figures. *IEEE Software*, 27(1), 30–36.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195.
- Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ Form 5 x Short) von. *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*, 50(2), 61–78.
- Felfe, J. (2009). *Mitarbeiterführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Felfe, J., & Schyns, B. (2009). Followers' Personality and the Perception of Transformational Leadership: Further Evidence for the Similarity Hypothesis. *British Journal of Management*, 21(2), 393–410.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen–schlechte Schulen “. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, (82), 275–293.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 34, 85–97.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 1(1), 5–24.
- Feser, C., Mayol, F., & Srinivasan, R. (2015). Decoding leadership: What really matters. *McKinsey Quarterly*, 25(January), 4.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York.
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). School Leadership Succession and the Challenges of Change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62–89.
- Forberg, A. (1997). *Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen* (Dr. nach T). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Foster, R., & St Hillarie, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 354–369.
- Frederick, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–110.
- French, J. R. . P., & Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. *Control*, 385–385.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Challenge. In K. et al. Leithwood (Ed.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration, Part 2* (pp. 701–722). Dordrecht/Boston/London.
- Furtner, M. (2012a). *Self-Leadership: Assoziationen zwischen Self-Leadership, Selbstregulation, Motivation und Leadership*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Furtner, M. (2012b). Wie beeinflussen Motive das Führungsverhalten ? *Journal Psychologie Des Alltagshandelns*, 5(2).
- Furtner, M. (2016). *Effektivität der transformationalen Führung. Helden, Visionen und Charisma*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Furtner, M., & Baldegger, U. (2016). *Self-Leadership und Führung: Theorien, Modelle und praktische Umsetzung* (2nd ed.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Elearning.
- Gather Thurler, M. (1997). Die Schulleitung vor neuen Aufgaben und Rollen. *Journal Für Schulentwicklung*, 4, 15–25.
- Gezi, K. (1990). The role of leadership in inner-city schools. *Educational Research Quarterly*, 12(4), 4–11.
- Giles, C., Johnson, L., Brooks, S., & Jacobson, S. L. (2005). Building bridges, building community: Transformational Leadership in a challenging urban context. *Journal of School Leadership*, 15, 519–545.
- Gnefkow, T. (2008). *Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung: Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildungen im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive*. Bielefeld (Germany): Bielefeld University.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: the role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, 141–185.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.
- Gonon, P. (2002). *Arbeit, Beruf und Bildung*. Bern: hep.
- Graf, S., & Wetz, S. (2016). *Lehrstellenbarometer August 2016. Detaillierter Ergebnisbericht*. Bern.
- Grant, A. M. (2003). The Impact of Life Coaching on Goal attainment, Metacognition and Mental health. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(3), 253–263.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Gray, J. (2000). *Causing Concern but Improving: A Review of Schools' Experiences*. London: Department for Education and Skills.
- Greiner, W. D. (2005). *Berufliche Breitenausbildung in Europa*. Luxemburg.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: changing leadership practice in an era of school reform*. London: Sage Publications.
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence*. London: Routledge.
- Gunter, H. (2010). Book Review: Full Range Leadership Development. *Educational Management Administration & Leadership*. SAGE Publications.
- Hall, J., & Donnell, S. M. (1979). Managerial Achievement: The Personal Side of Behavioral Theory. *Human Relations*, 32(1), 77–101.
- Hallinger, P. (1983). *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)*. Pelham, New York: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hallinger, P. (2010). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P. (2012). Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning. *The Hong Kong Institute of Education*, (October).
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527–549.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996b). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 32(1), 723–783.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 178–182.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Handbook of research in educational leadership and administration* (2nd ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359–367.
- Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Learning to lead global changes in local cultures: designing a computer-based simulation for Thai school leaders. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 197–220.
- Hallinger, P., & Lu, J. (2013). Preparing Principals: What Can We Learn from MBA and MPA Programmes? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 435–452.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355.
- Hallinger, P., & Wang, W.-C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Cham: Springer International Publishing.
- Hansemark, O. C. (1998). The effects of an entrepreneurship program on need for achievement and locus of control of reinforcement. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 4(1), 28–50.
- Harazd, B., Gieske, M., & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Eds.), *Neue Steuerung - alte Ungleichheiten. Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (pp. 101–112). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15–26.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). *Effective leadership in schools facing challenging circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris, M. M., & Schaubroeck, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisor, self-peer, and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41(1), 43–62.
- Hart, A. (1993). A design studio for reflective practice. In P. Hallinger, K. Leithwood, & J. Murphy (Eds.), *Cognitive Perspectives on Educational Leadership* (pp. 218–230). New York: Teachers College Press.
- Hartnell, C. A., Ou, A. Y., & Kinicki, A. (2011). Organizational culture and organizational effectiveness: a meta-analytic investigation of the competing values framework's theoretical suppositions. *The Journal of Applied Psychology*, 96(4), 677–694.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hawley, W., & Rosenholtz, S. (1984). Good schools: What research says about improving school achievement. *Peabody Journal of Education*, 61, 117–124.
- Hayward, I., & Voller, S. (2010). How effective is leadership development? The evidence examined. *The Ashridge Journal*, (Summer).
- Heck, R. H. (2015). Organizational Theory and the Study of Educational Leadership and School Improvement: Some Reflections. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 58–67.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
- Heck, R. H., Larson, T., & Marcoulides, G. A. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94–125.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (2nd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Heckhausen, H. (1977a). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*,

- 1(4), 283–329.
- Heckhausen, H. (1977b). Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau*, 28, 175–189.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120.
- Heckhausen, H., & Heckhausen, J. (2010). *Motivation und Handeln* (4th ed.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H., & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8(1), 7–47.
- Heckhausen, J. (1989). Normatives Entwicklungswissen als Bezugsrahmen zur (Re)Konstruktion der eigenen Biographie. In P. Alheit & E. Hörning (Eds.), *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (pp. 202–282). Frankfurt: Campus.
- Heinitz, K., & Rowold, J. (2007a). Gütekriterien einer deutschen Adaptation des Transformational Leadership Inventory (TLI). *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie*, 17(1), 1–14.
- Heinitz, K., & Rowold, J. (2007b). Gütekriterien einer deutschen Adaptation des Transformational Leadership Inventory (TLI) von Podsakoff. *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*, 51(1), 1–15.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior*. Engelwood Cliffs.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). Learning to Lead? What Gets Taught in Principal Preparation Programs. *Teachers College Record*, 109(1), 244–274.
- Heuer, H., Fuhrmann, H., & Schmidt, K. H. (1998). *Die Beurteilung von Forschungsleistungen: Das Beispiel des Instituts für Arbeitsphysiologie an der Universität Dortmund*. Frankfurt: Lang.
- Heyns, R. W., Veroff, J., & Aktinson, J. W. (1958). A scoring manual for the affiliation motive. In J. W. Aktinson (Ed.), *Motives in fantasy, action and society* (pp. 205–218). Princeton: Van Nostrand.
- Hocking, S. (2015, October 13). Wie Chefs ihre Mitarbeiter emotional binden. *Zeit Online, Chefsache*.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership Dynamics. A practical guide to effective relationships*. New York: Free Press.
- Hollander, E. P. (1992). Leadership, followership, self, and others. *The Leadership Quarterly*, 3(1), 43–54.
- Hollander, E. P., & Webb, W. B. (1955). Leadership, followership, and friendship: an analysis of peer nominations. *Journal of Abnormal Psychology*, 50(2), 163–167.
- Horgan, R. (1986). *Manual for the Hogan Personality Inventory*. Minneapolis.
- House, R. J., Woycke, J., & Fodor, E. M. (1988). Charismatic and noncharismatic leaders: Differences in behavior and effectiveness. In J. A. Conger & R. N. Kanungo (Eds.), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated businessunit performance. *Journal of Applied Psychology*, 84, 680–694.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86(2), 38–49.
- Huber, S. G. (2002). Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern - Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie. In J. Wissinger & S. G. Huber (Eds.), *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung* (pp. 215–233). Opladen: Leske und Budrich.
- Huber, S. G. (2007). 6. Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern - Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregungen für Deutschland. In R. Pfundtner (Ed.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (pp. 142–154). Köln [u.a.]: LinkLuchterhand.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung Schulleitung und Schultheorie. In R. Langer (Ed.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (1st ed., pp. 95–126). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft.

- Huber, S. G. (2010). Schulleitung und Schulaufsicht. *Schulentwicklung*, 28, 339.
- Huber, S. G. (2011). Wirksamkeit der Führungskräfteentwicklung.
- Huber, S. G. (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (1st ed.). Carl Link.
- Huber, S. G. (2015, May 18). Der Reformdruck an den Schulen führt öfter zu Burn-outs. *Tages Anzeiger*. Zug.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2009). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In S. G. Huber (Ed.), *School leadership. International perspectives* (pp. 57–77). Dordrecht; London: Springer.
- Huber, S. G., Wolfgramm, C., & Kilic, S. B. (2013). *Schulleitungsstudie: zwischen Begeisterung und Belastung*.
- Huff, J., Preston, C., & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: evaluating coaches' strategies and the results. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 504–526.
- Hundeloh, H. (2016). Gesundheitsmanagement in Schulen. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4th ed., pp. 1420–1472). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hungenberg, H., & Wulf, T. (2015). *Grundlagen der Unternehmensführung* (5th ed.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and Job Performance : The Big Five Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 869–879.
- IBM Knowledge Center. (2017). IBM Knowledge Center.
- Imboden, S. (2013). Effective Leadership. In Y. Motarjemi, R. Stadler, & H. Lelieveld (Eds.), *Food Safety Management, A Practical Guide for the Food Industry* (p. 1192). San Diego: Elsevier.
- Imboden, S. (2016). Projektbeschrieb. Retrieved October 17, 2016, from <https://www.2imanagement.ch/de/projekte/leadership-berufsbildung>
- Imboden, S. (2017a). iManagement. Retrieved January 1, 2016, from <https://www.2imanagement.ch/de/management-tools>
- Imboden, S. (2017b). Strategisches Management. Savièse: iManagement.
- Imboden, S., Forsblom, L., Schumann, S., & Conrad, M. (2015). Leadership in der Berufsbildung: So führen die Chefs der Berufsfachschulen Lehrpersonen. *Panorama*, (4), 14–15.
- Informationszentrum IDES. (2015). IDES Dossier, Schulleitung: rechtliche Grundlagen. Bern: EDK.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*.
- Jackson, S., & Eklund, R. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, 40, 331–339.
- Johansson, O., & Bredeson, P. V. (2011). Chapter 14 Research on Principals: Future Perspectives and What's Missing? In O. Johansson (Ed.), *Rektor - en forskningsöversikt 2000-2010. Del I: Forskning om rektor - en översikt av svensk forskning 2000-2010 ; Del II: Research on school leaders - with Nordic and European reviews 2000-2010* (pp. 295–308). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. (pp. 66–100). New York: Guilford Press.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797–807.
- Judge, T. A., & Long, D. M. (2012). Individual differences in leadership. In D. V. Day & J. Antonakis (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 179–218). Thousand Oaks: Sage.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D., & Ilies, R. (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. In N.

- Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology* (Vol. 2, pp. 25–52). London: Sage.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *The Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–68.
- Jüni, P., Altman, D. G., & Egger, M. (1995). Assessing the quality of randomised controlled trials. In M. Egger, G. Davey Smith, & D. G. Altman (Eds.), *Systematic Reviews in Health Care: Meta-analysis in context* (2nd edition) (pp. 87–108).
- Kanfer, F. (1987). Selbstregulation und Verhalten. In H. Heckhausen, P. Gollwitzer, & F. E. Weinert (Eds.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (pp. 286–299).
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation, Research, issues, and speculations. In D. Neuringer & J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology*. New York.
- Kanning, U. P. (2014). Prozess und Methoden der Personalentwicklung. In H. Schuler & U. P. Kanning (Eds.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3., pp. 501–562). Göttingen, Niedersachs: Hogrefe Verlag.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review*, (Januar/Februar).
- Kappler, A. (2007). *Mit Strategie-Checks Unternehmen erfolgreich neu ausrichten*. Hedingen.
- Karadağ, E., Bektaş, F., Coğaltay, N., & Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79–93.
- Kaser, L., & Halbert, J. (2009). Developing New School Leaders: Application of International and Local Knowledge to Practice. In S. G. Huber (Ed.), *School leadership. International perspectives* (pp. 253–265). Dordrecht; London: Springer.
- Kauffeld, S., Brennecke, J., & Strack, M. (2009). Erfolge sichtbar machen: Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings. In S. Kauffeld, S. Grote, & E. Frieling (Eds.), *Handbuch Kompetenzentwicklung* (pp. 55–78). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Keller, R. T. (2006). Transformational leadership, initiating structure, and substitutes for leadership: a longitudinal study of research and development project team performance. *The Journal of Applied Psychology*, 91(1), 202–10.
- Kelley, R. E. (1988). In praise of followers. *Harvard Business Review*, 66(66), 142–148.
- Kelley, R. E. (1992). *The power of followership : how to create leaders people want to follow, and followers who lead themselves*. Doubleday/Currency.
- Kelley, R. E. (2008). Rethinking Followership. *The Art of Followership*, 5–16.
- Kelloway, E. K., Barling, J., & Helleur, J. (2000). Enhancing transformational leadership: The role of training and feedback. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 145–149.
- Kempfert, G. (2016). Personalentwicklung in selbstständigen Schulen. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4th ed., pp. 545–585). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kerr, S., & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375–403.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13(11), 3–9.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 54–59.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs* (2nd ed.). San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transferring Learning to Behavior. Using the Four Levels to Improve Performance*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2009). Evaluating : part of a ten-step process. *Evaluating Training Programs*, 3–20.
- Klages, L. (1926). *Die Grundlagen der Charakterkunde*. Leipzig: Barth.
- Kleinbeck, U. (2010). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (4th ed.). Berlin Heidelberg: Springer.

- Kleine-Kracht, P. (1993). Indirect Instructional Leadership: An Administrator's Choice. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 1–29.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts »Pythagoras«. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BIQUA* (pp. 127–146). Münster.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action* (pp. 388–433). Cambridge: University Press.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders. CTP Research Report. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Box 353600, Seattle, WA 98195-3600.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkmum, L. (2014). *Effective Teaching*. Education Development Trust.
- Kocks, S. . (1965). *Företagsledning och motivation*. Helsingfors: Svenska Handelshögskolan, Affärsekonomiska Förlagsföreningen.
- König, E., & Luchte, K. (2016). Projektmanagement. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4th ed., pp. 419–447). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organisations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kramer, J. (2009). Allgemeine Intelligenz und beruflicher Erfolg in Deutschland. *Psychologische Rundschau*, 60(2), 82–98.
- Krummacker, S., & Vogel, B. (2011). Integrierte Unternehmensführung. In B. Eggers, F. Ahlers, & T. Eichenberg (Eds.), *Integrierte Unternehmensführung* (1st ed., pp. 151–160). Wiesbaden: Gabler.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2009). *Building strong school cultures : a guide to leading change*. Corwin Press.
- Kunz, H. (2011). *Professionswissen von Lehrkräften der Naturwissenschaften im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung*. Kassel.
- Lamoureux, K. (2008). *High Impact Leadership Development 2009 Best Practices, Vendor Profiles and Industry Solutions*. Oakland: Bersin & Associates.
- Lang, J. W. B., & Fries, S. (2006). A revised 10-item version of the achievement motives scale: Psychometric properties in German-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 216–224.
- Languth, M. (2006). Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis.
- Lapierre, L. M., & Carsten, M. K. (Eds.). (2014). Followership: What is it and why do people follow? In *Followership: What is it and why do people follow?* Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Lauer, D. L. (2013). *What Instructional Coaches Need from Principals to Impact Teacher Effectiveness: Developing a Grounded Theory*. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.
- Leading Student Achievement (LSA). (2017). Leading Student Achievement (LSA). Retrieved January 1, 2017, from <http://www.curriculum.org/LSA/home.shtml>
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–13.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Leithwood, K. (2010). *How the Leading Student Achievement Project Improves Student Learning : An Evolving Theory of Action*.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: the four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Leithwood, K., Begley, P. T., & Cousins, B. J. (1993). Developing Expert Leadership for Future Schools., (Lmi).

- Leithwood, K., Day, D. V., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999a). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement With School. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679–706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999b). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School ...*, 10(February 2014), 37–41.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. E., & Wahlstrom, K. L. (2004). *How Leadership Influences Student Learning* (The Wallace). *Center for Applied ...* (Vol. Review of). New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning, Final Report of Research to the Wallace Foundation*. Minnesota.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309–339.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S., & Jantzi, D. (2003). Leadership Program Effects on Student Learning: The Case of the Greater New Orleans School Leadership Center. *Journal of School Leadership*, 13(6), 707–738.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about Successful Leadership. Leadership*. Nottingham.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423.
- Leitner, D. (1994). Do Principals Affect Student Outcomes: An Organizational Perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219–238.
- Levin, D. U. & Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison/Wisconsin: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders. Education Schools Project*. New York: Education Schools Project.
- Levine, D. U. (1992). An interpretative review of US research and practice dealing with unusually effective schools. In D. Reynolds (Ed.), *School effectiveness: research, policy and practice*. London: Cassel.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 791–844). New York: Wiley.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates.” *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5th ed.). Weinheim: Beltz.
- Lotz, M., & Lipowsky, F. (2013). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht, 97–136.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1998). Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools. *Organizational Learning in Schools*.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the mlq literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385–425.

- Macbeath, J., & Cheng, Y. (2008). *Leadership for Learning: International Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Macmillan, R. (2000). Leadership succession: Cultures of teaching and educational change. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform*. London: Routledge Falmer.
- Malen, B. (1994). The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Education Policy*, 9(5), 147–167.
- Malik, F. (2014). *Führen leisten leben, Wirksames Management für eine neue Welt* (2nd ed.). Frankfurt / New York: Campus Verlag.
- Malmberg, L.-E., Hagger, H., & Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 429–451.
- Manasse, A. L. (1985). Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research. *The Elementary School Journal*, 85(3), 439–463.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Marshall, G., Kiffin-Petersen, S., & Soutar, G. (2012). The Influence Personality and Leader Behaviours have on Teacher Self-leadership in Vocational Colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 707–723.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works. From Research to Results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matthews, P., & Sammons, P. (2005). Survival of the weakest: the differential improvement of schools causing concern in England. *London Review of Education*, 3(2), 159–176.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417–439.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *The American Psychologist*, 61(3), 204–217.
- McClelland, D. C. (1965). N-achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 389–392.
- McClelland, D. C. (1975). c. New Jersey: Irvington Publishers ;Distributed by Halsted Press.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview: Scott, Foresman.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive* (Appleton-C). New York.
- McClelland, D. C., Davis, W. N., Kalin, R., & Wanner, E. (1972). *The drinking man*. New York: Free Press.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- McCollum, J. (2012). *A Study of the Leadership Dimensions of National Distinguished Principals*. Online Submission. Nova Southeastern University.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(4), 586.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *The American Psychologist*, 52(5), 509–16.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215.
- McCulla, N. (2009). Investigating the Use of Capability and Standards - Referenced Frameworks to Support the Professional Learning of Aspiring, New and Experienced School Leaders in the Public Education System in New South Wales, Australia. In S. G. Huber (Ed.), *School leadership. International perspectives* (pp. 267–279). Dordrecht; London: Springer.

- Messingschlager, M. (2012). *Fehlende Werte in den Sozialwissenschaften: Analyse und Korrektur mit Beispielen aus dem ALLBUS*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Meyer, H., & Reher, H. J. (2016). *Projektmanagement: Von der Definition über die Projektplanung zum erfolgreichen Abschluss*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Meyers, D. G. (2010). *Psychology. Journal of Chemical Information and Modeling* (9th ed.). New York: Worth.
- Miller, E. (1995). Shared Decision-Making by Itself Doesn't Make for Better Decisions. *The Harvard Educational Letter*, XI(6), 1–4.
- Mintrop, H., & Papazian, R. (2003). *System strategies to improve low-performing schools: Lessons from first-generation accountability systems*. Los Angeles: University of California.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.
- Moir, E., & Bloom, G. (2003). Fostering Leadership through Mentoring. *Educational Leadership*, 60(8), 58–60.
- Mortimore, P. (1993). School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 290 – 310.
- Moser, K., & Schmook, R. (2006). Berufliche und organisationale Sozialisation. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2nd ed., pp. 231–254). Göttingen: Hogrefe.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., & Stewart, G. L. (2008). Interpersonal Interactions Five-Factor Model of Personality and Performance in Jobs Involving Interpersonal Interactions. *Human Performance*, 11(2), 145–165.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149–175.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: Education and Training Policy Division, OECD.
- Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In *Successful school principalship in Tasmania* (pp. 157–183). Launceston: University of Tasmania.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools: Insights from organizational recovery in the public and private sectors. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 74–98.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- National Association of Secondary School Principals. (2014). *Breaking Ranks: 10 Skills for Successful School Leaders* (2nd Edition). NASSP.
- National Commission on Excellence in Educational Administration. (1987). *Leaders for America's Schools*.
- Nerdinger, F. W. (2012). *Grundlagen des Verhaltens in Organisationen* (3rd ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nerdinger, F. W. (2014a). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Eds.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 419–439). Berlin Heidelberg: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2014b). Führung von Mitarbeitern. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Eds.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 83–100). Berlin Heidelberg: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2014c). Organisationsklima und Organisationskultur. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Eds.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 144–157). Berlin Heidelberg: Springer.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Neuberger, O. (1974). *Theorien der Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1994). *Führen und geführt werden* (4th ed.). Stuttgart.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung* (6. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius UTB.
- Neuberger, O., & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse der Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Nilsen, D., & Campbell, D. P. (1993). Self–observer rating discrepancies: Once an overrater, always an overrater? *Human Resource Management*, 32(2–3), 265–281.

- Northouse, P. G. (2010). Leadership : theory and practice. In *Leadership theory and practice* (Vol. 24, p. p.99-110, 219-270, 383-430).
- Norton, D. P., & Kappler, F. (2000). Balanced Scorecard Best Practices – Trends and Research Implications. *Controlling*, 12(H.1), 15–22.
- Novak, T. P., & Hoffman, D. L. (1997). Measuring the flow experience among web users. *Interval Research Corporation*, (July 1997), 1–35.
- NPBEA. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015. The National Policy Board for Education Administration* (Vol. 2015). Reston, VA: Author.
- O’Boyle, J., Forsyth, D., Banks, G., & McDaniel, M. A. (2012). A meta-analysis of the dark triad and work behavior: A social exchange perspective. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 557–579.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing And Reteining Effective Teachers. Learning*.
- OECD. (2010). *OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *School Improvement Through Strong Leadership. Teaching in Focus* (Vol. 7).
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.
- OECD, Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership: Cases Studies on System Leadership* (Vol. 2). OECD Publishing.
- OECD, Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy And Practice* (Vol. 1). OECD Publishing.
- Ogawa, R. T., & Hart, A. W. (1985). The effect of principals on the instructional performance of schools. *Journal of Educational Administration*, 23(1), 59–72.
- Oncken, A. (1886). *Die Maxime Laissez faire et laissez passer, ihr Ursprung, ihr Werden*. Bern.
- Ong, C. S., Lai, J. Y., & Wang, Y. S. (2004). Factors affecting engineers` acceptance of asynchronous e –learning systems in high-tech companies. *Information & Management*, 41(6), 795–804.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., & Smith, A. (2010). *Business Model Generation*. USA: Wiley.
- Ostroff, C. (1993). The effects of climate and personal influences on individual behavior and attitudes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. a., Huff, J. W., Altmann, R. a., Lacost, H. a., & Roberts, J. E. (2003). Relationships Between Psychological Climate Perceptions and Work Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389–416.
- Parry, K. W., & Sinha, P. N. (2005). Researching the Trainability of Transformational Organizational Leadership. *Human Resource Development International*, 8(2), 165–183.
- Pashiardis, P. (2014). Chapter 2 The Conceptualization and Development of the Pashiardis-Brauckmann Holisitic Leadership Framework. In P. Pashiardis (Ed.), *Modeling School Leadership across Europe* (p. 13). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pashiardis & Brauckmann, S., P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11–32.
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 193–216.
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of Personality : Narcissism , Machiavellianism , and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(September), 556–563.
- Pearce, C. L., Conger, J. A., & Locke, Andy, E. (2008). Shared leadership theory. *Leadership Quarterly*, 19, 622–628.
- Pelz, W. (2013a). Auf die Probe gestellt. *Personalmagazin*, 36–38.
- Pelz, W. (2013b). Schlüsselkompetenz Volition. In F. R. Strauß (Ed.), *Inspirieren statt rabattieren: Der clevere Weg für Pharma- und Medizintechnikunternehmen aus der Preisspirale* (pp. 135–148). Bad Sooden-Allendorf.
- Pelz, W. (2014). *Transformationale Führung: Das Gießener Inventar der Transformationalen Führungskompetenz (GITF)*. Mittelhessen.

- Pelz, W. (2016a). Umsetzungskompetenz als Schlüsselkompetenz für Führungspersönlichkeiten. In C. Au (Ed.), *Leadership und angewandte Psychologie. Band 3: Eigenschaften und Kompetenzen von Führungspersönlichkeiten*. Berlin: Springer Verlag.
- Pelz, W. (2016b). Willenskraft (Volition) - die Umsetzungskompetenz: Wie man Berge versetzt! Retrieved October 1, 2016, from <http://www.willenskraft.net/#Zusammenfassung>
- Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213–232.
- Pfeiffer, H. (2002). Forschung zur Schulleitung - Schwerpunkte und Perspektiven. In J. Wissinger & S. G. Huber (Eds.), *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung* (pp. 21–32). Opladen: Leske und Budrich.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration*. New York: Longman.
- Plecki, M. L., & Castaneda, T. A. (2009). Wether and How Money Matters. In G. Sykes & B. et al. Schneider (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 453–463). New York.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107–142.
- Pöge, A. (2011). Persönliche Codes bei Längsschnittuntersuchungen III Personal Codes in Longitudinal Studies III. *Methoden - Daten - Analysen*, 1(5), 109–134.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD Publishing.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. New York: Free Press.
- Porter, M. E. (2008). The five competitive forces that shape strategy. *Harvard Business Review*, 86(1), 78–93, 137.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243–256.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an Organization-Wide Phenomena: Its Impact on School Performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564–588.
- Pschyrembel. (2002). *Klinisches Wörterbuch* (p. 1087).
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective Schools. A review. *Elementary School Journal*, 83, 427–452.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1991). Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. (Hrsg. . Aurin (Ed.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Toward a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377.
- Radinger, T. (2014). School Leader Appraisal - A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, 49(3), 378–394.
- Rahm, S., & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reezigt, G. ., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, (16), 407–424.
- Reitzug, U., & Patterson, J. (1998). "I'm not going to lose you!": Empowerment through caring in an urban principal's practice with pupils. *Urban Education*, 33(2), 150–181.
- Remy, K. (2000). *Entwicklung eines Fragebogens zum Flow-Erleben*. Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). *The future agenda for school effectiveness research*. (D. Reynolds & C. Teddlie, Eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation* (8th ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (4th ed., pp. 365–388). Berlin [u.a.]: Springer.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. *Diagnostik von Motivation Und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe., 61–279.

- Rhyn, H. (1998). Länderbericht Schweiz. In B. f. U. u. K. Angelegenheiten (Ed.), *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft* (pp. 163–187). Innsbruck: Studien Verlag.
- Riedel, K. (1998). *Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung. Beiträge zur Schulentwicklung*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Rieder, A. (2014). Führungsstile - Reflexion und Erörterung weentlicher Führungstheorien. *Perspektive Bibliothek*, 3(2), 144–164.
- Ritter-Mamczek, B. (2012). *Balance im Schulalltag. Agieren statt Reagieren durch effektives Selbstmanagement*. Köln: Carl Link.
- Ritter, B. A., & Lord, R. G. (2007). The impact of previous leaders on the evaluation of new leaders: An alternative to prototype matching. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1683–1695.
- Robbins, S. P., & DeCenzo, D. A. (2008). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications* (6th ed.). New Jersey: Pearson Inc.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789–801.
- Roger D. Goddard, R. J. M. (2010). The conceptualization, measurement and effects of school leadership: introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 111(2), 219–225.
- Roggenbuck-Jagau, I. (2005). *Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern*. SpringerLink : Bücher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S., & Warwas, J. (2006). *Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen*. Bamberg: Universitätsdruck.
- Rosenbusch, H. S., & Warwas, J. (2007). 2. Schulleitung als Profession. In R. Pfundtner (Ed.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (pp. 15–26). Köln [u.a.]: LinkLuchterhand.
- Rosenstiel, L. von. (2009). Grundlagen der Führung. In L. von Rosenstiel, E. Regnet, & M. Domsch (Eds.), *Führung von Mitarbeitern* (6th ed., pp. 3–27). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. von. (2014). Grundlagen der Führung. In L. von Rosenstil, E. Regnet, & M. E. Domsch (Eds.), *Führung von Mitarbeitenden. Handbuch für Erfolgreiches Personalmanagement* (pp. 3–28). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Rosenstiel, L. von, & Bögel, R. (1992). *Betriebsklima geht jeden an!* (4th ed.). München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Rosenstiel, L. von, & Nerdinger, F. W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (7th ed.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *Leadership Quarterly*, 17(6), 617–633.
- Ross, J. A., & Glaze, A. (2005). *Creating turnaround schools: The effects of project reach on students, teachers, principals and support staff. Final Report to the Ontario Principals' Council*. Ontario.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798–822.
- Rost, D. H. (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4th ed.). Beltz.
- Rump, K. (2013). Seminarunterlagen „Themenbereich Leitung/Führung“ für den Kurs Q4 2012/2014. Bayern: Bibliotheksakademie Bayern, Referendarausbildung.
- Rutter, M. et al. (1979). *15000 Hours, Secondary Schools and their effects on Children*. London: Open Books.
- Sackney, L., & Walker, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for

- learning communities. *Journal of Educational Administration* 44, 4, 341–358.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring Variations in Teachers' Work, Lives and Their Effects on Pupils: Key Findings and Implications from a Longitudinal Mixed-Method Study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83–101.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation : The search for optimal motivation and performance*. Academic Press.
- SBFI. (2016). Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2016. Bern: Sonderegger Publish AG.
- Schaper, N. (2014). Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Eds.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 461–485). Berlin Heidelberg: Springer.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring – a systematic approach*. Lisse: Swets und Zeitlinger.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schett, J. (2013). Projektmanagement. In S. G. Huber (Ed.), *Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (pp. 372–378). Köln: Carl Link.
- Scheurich, J. J. (1998). Highly Successful and Loving, Public Elementary Schools Populated Mainly by Low-Ses Children of Color: Core Beliefs and Cultural Characteristics. *Urban Education*, 33(4), 451–491.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. H. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(262–274), 262–274.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 1(12), 361–388.
- Schneider, B., Smith, D. B., & Paul, M. C. (2001). P-E fit and the attraction-selection-attrition model of organizational functioning: Introduction and overview. In *Work motivation in the context of a globalizing economy* (pp. 231–246).
- Schneider, K., & Schmalt, H.-D. (2002). *Motivation* (4.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnell, R., Bachteler, T., & Reiher, J. (2009). Entwicklung einer neuen fehlertoleranten Methode bei der Verknüpfung von personenbezogenen Datenbanken unter Gewährleistung des Datenschutzes. *Methoden – Daten – Analysen*, 3(2), 203–217.
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (2005). An implicit motive perspective on competence. In A. J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 31–51). New York: Guildford Press.
- Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 57(2), 246–268.
- Schweizer, G., & Feige, C. (2013). Bildungseinrichtungen - schwer steuerbare Expertenorganisationen? In S. G. Huber (Ed.), *Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (pp. 104–108). Köln: Carl Link.
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219–241.
- Seitz, R., & Capaul, H. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung, Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3. Auflage). Bern: Haupt.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497.
- Shoemaker, J., & Fraser, H. W. (1981). What Principals Can Do: Some Implications from Studies on Effective Schooling. *Phi Delta Kappan*, 63(3), 178–182.
- Silins, H. C. (1994). The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272–298.
- Silins, H. C., Mulford, R. M., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational*

- Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations - Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 43–466.
- Silins, H., & Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), . Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Six, B., & Felfe, J. (2004). Einstellungen und Werthaltungen im organisationalen Kontext. In H. Schuler (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie* (pp. 597–672). Göttingen: Hogrefe.
- SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Ararau.
- Slatter, S., Lovett, D., & Barlow, L. (2006). *Leading corporate turnaround*. Chichester: Jossey-Bass.
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafoos, J., & Reed, V. A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 266–274.
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Al., E. (1996). Instructional Outcomes of School-Based Participative Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181–195.
- Sokolowski, K. (1986). *Kognitionen und Emotionen in anschluss thematischen Situationen*. Bergische Universität Wuppertal.
- Sokolowski, K., & Heckhausen, H. (2010). Soziale Bindung : Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. *Motivation Und Handeln*, 193–210.
- Sosik, J. J., & Jung, D. I. (2010). *Full Range Leadership Development: Pathways for People, Profit and Planet*. New York: Psychology Press.
- Specht, W., & Thornhauser, J. (Hrsg. . (1996). *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. (B. Argyris Barnard, Bass, Bennett, Bennis, Blase, Blase, Bossert, Burns, Camburn, Cochran-Smith, Cohen, Coldren, Coleman, Copland, Crowther, Cuban, Cyert, Dahl, Eccles, Feldman, Fiedler, Firestone, Firestone, Goldring, Goldstein, Gronn, Gronn, Gronn, Grubb, Ed.) *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SRF. (2013). Mitarbeitergespräch: So manövrieren Sie sich nicht ins Abseits. Switzerland: Baumgartner, Gabriela.
- Staeble, W. H. (1999). *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive* (8th ed.). München: Vahlen.
- Standish Group. (2015). Chaos Report 2015. Retrieved October 1, 2015, from <https://www.infoq.com/articles/standish-chaos-2015>
- Statistisches Bundesamt. (2015). Berufliche Bildung. Retrieved February 23, 2017, from <https://www.destatis.de>
- Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan*, 69(3), 215 – 224.
- Steinle, C. (1978). *Führung: Grundlagen, Prozesse und Modelle der Führung in der Unternehmung*. Schäffer-Poeschel.
- Stemmer Obrist, G. (2012). *Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargaer Volksschule*. Baden: Universität Zürich.
- Stemmer Obrist, G. (2014). *Schule führen : wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können*. Haupt.
- Stemmler, G., Bartussek, D., Hagemann, D., & Amelang, M. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (7th ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stippler, M., Moore, S., & Rosenthal, S. (2011). *Führung - Überblick über Ansätze, Entwicklungen, Trends*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership; a survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35–71.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1–14.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stogdill, R. M., & Bass, B. M. (1981). *Stodgill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York:

Free Press.

- Strittmatter, A. (1996). *An gemeinsamen Leitideen arbeiten. Hilfen zur Entwicklung und Umsetzung von Schulleitbildern bzw. Leitideen*. Sempach.
- Strittmatter, A. (1999). Werkzeuge zu FQS, Merkmale wirksamer Schulen, Zusammenfassung von Forschungsbefunden. In H. et al. Altrichter (Ed.), *Wege zur Schulqualität*. Inn: Studienverlag Innsbruck.
- Stroot, T. (2007). "Frauen in Schulleitungen": Managing Gender und Learning Diversity in Schulen. In R. Pfundtner (Ed.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (pp. 87–95). Köln [u.a.]: LinkLuchterhand.
- Strupler Leiser, M., & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre : eine Erfolgsgeschichte - auch für die Betriebe : Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Rüegger.
- Stücheli-Herlach, P. (2003). Das stolze Werk eines Unbequemen. *Ernst Buschor Verlässt Nach Zehn Jahren Die Regierung*, p. 49.
- Sturm, M., Reiher, S., Heinitz, K., & Soellner, R. (2011). Transformationale, transaktionale und passiv-vermeidende Führung. *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*, 55(2), 88–104.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418–451.
- Sweeny, J. (1982). Research Synthesis on Effective School Leadership. *Educational Leadership*, 346–352.
- Thach, L., & Heinselman, T. (2000). Continuous improvement in place of training. In M. Goldsmit, L. Lyons, & A. Freas (Eds.), *Coaching for Leadership* (pp. 219–230). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- The Wallace Foundation. (2016). *Improving University Principal Preparation Programs: Five Themes from the Field*. (P. Mendels, Ed.).
- Thom, N. (2002). *Effektive Schulführung : Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen*. Paul Haupt.
- Thom, N., Ritz, A., & Steiner, R. (2002). *Effektive Schulführung, Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Paul Haupt.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 529–554.
- Townsend, T. (1994). Goals for effective schools: The view from the field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 127–148.
- Troltsch, K. (2008). Ausbildungsbereitschaft von Betrieben - am künftigen oder bisherigen Fachkräftebedarf orientiert? *Berufsbildung in Wissenschaft Und Praxis*, 37(3), 14–18.
- Tulowitzki, P. (2013). Leadership and school improvement in France. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 812–835.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2013). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 0(0), 509–530.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7th ed.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Universität Zürich. (2017). Methodenberatung: Korrelation nach Bravais-Pearson. Retrieved January 1, 2017, from <http://www.methodenberatung.uzh.ch/datenanalyse/zusammenhaenge/korrelation.html>
- Valentine, J. W. (2001). *Goals 2000 principal leadership development project: Final report*.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30.
- Van de Valle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *The Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629–40.
- Wagner, C. (2007). Einzelschulische Qualitätsentwicklung durch Führung und Management? In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (pp. 345–366). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge Zur Lehrerbildung*, 19(2), 157–174.
- Wainer, H. A., & Rubin, I. M. (1969). Motivation of research and development entrepreneurs: Determinants of company success. *Journal of Applied Psychology*, 53(3, Pt.1), 178–184.

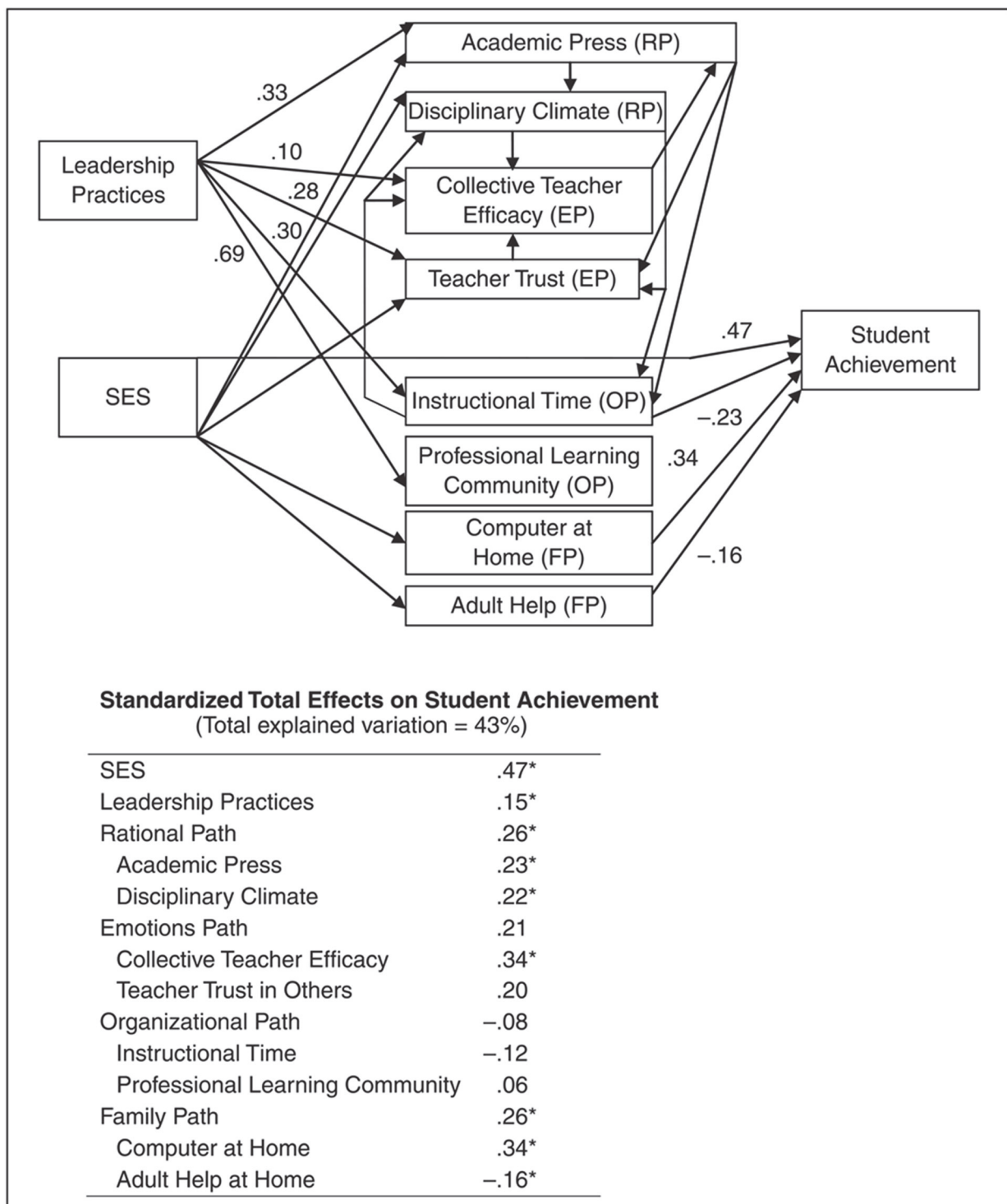
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., & Zhu, W. (2008). How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: The role of identification and efficacy beliefs. *Personnel Psychology*, 61(4), 793–825.
- Wang, G., Oh, I.-S., Courtright, S. H., & Colbert, A. E. (2011). Transformational Leadership and Performance Across Criteria and Levels: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Research. *Group & Organization Management*, 36(2), 223–270.
- Warr, P., Allan, C., Birdi, K., & Allan, C. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 351–375.
- Warren, G. B. (2009). *On Becoming a Leader. Group*. New York: Basic Books.
- Warren, G. B., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. Harper and Row.
- Warwas(b), J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Bamberg: Springer.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 12(3), 475–498.
- Warwas, J. (2012a). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.
- Warwas, J. (2012b). Prädiktoren der Arbeitszufriedenheit schulischer Führungskräfte. *Empirische Pädagogik. Schulleitungsforschung*, 26(1), 56–77.
- Warwas, J. (2012c). *Schulleitung im Spannungsfeld institutionaler, organisationaler und individueller Kräfte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen: Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Eds.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. (pp. 273–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Goldbacher, E., Green, H., Miller, C., & Philip, S. (2003). Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: the roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1447–58.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). Leadership that Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61(H.7), 48–51.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Senver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767–793). San Diego: Academic.
- Watson, L. (2003). Issues in the headship of schools. In *Selecting and developing heads of schools: 23 European perspectives*. In L. Watson (Ed.), (pp. 5–16). UK: European Forum on Educational Administration.
- Watson, M. D., Hedley, A., Clark, K., Paquin, A., Gottesfeld, N., & Pritchard, R. D. (1995). Using ProMES to evaluate university teaching effectiveness. In R. D. Pritchard (Ed.), *Productivity measurement and improvement: Organizational case studies* (pp. 190–208). New York: Praeger.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes* (1st ed.). New York: W.W. Norton.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weibler, J. (1997). Unternehmenssteuerung durch charismatische Führungspersönlichkeiten? Anmerkungen zur gegenwärtigen Transformationsdebatte. *Zeitschrift Führung Und Organisation*, 66(27–32).
- Weibler, J., & Kuhn, T. (2012). *Führungsethik in Organisationen*. (D. Von der Oelsnitz & J. Weibler, Eds.) *Organisation und Führung* (1st ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organisations as loosely coupled system. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

- Weiss, C., & Cambone, J. (1994). Principles, Shared Decision Making and School Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 287–301.
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), 77–93.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wiley, S. D. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1998), 1–33.
- Williams, S. M. (2016). The Future of Principal Preparation and Principal Evaluation. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(3), 222–225.
- Williamson, R. (2014). *The Importance of the School Principal*.
- Windlinger, R., Hostettler, U., & Kirchhofer, R. (2014). *Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität*. Bern: PH Bern, Institut für Weiterbildung.
- Winter, D. G. (1992). A revised scoring system for the power motive. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 311–324). Cambridge: University Press.
- Winter, D. G. (2002). Motivation and political leadership. In L. Valenty & O. Feldman (Eds.), *Political leadership for the new century: Personality and behavior among American leaders* (pp. 25–47). Praeger.
- Winter, D. G. (2005). Things I've Learned about Personality From Studying Political Leaders at a Distance. *Journal of Personality*, 73(3), 557–584.
- Winter, D. G., John, O. P., Stewart, A. J., Klohnen, E. C., & Duncan, L. E. (1998). Traits and motives: toward an integration of two traditions in personality research. *Psychological Review*, 105(2), 230–50.
- Wirtschaftslexikon. (2017). Gabler: Motiv.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Juventa-Materialien*. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Wissinger, J. (2002). Schulleitung im internationalen Vergleich — Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In *Schulleitung — Forschung und Qualifizierung* (pp. 45–61). Wiesbaden: Springer.
- Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness und School Improvement". In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Eds.), *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl., pp. 105–129). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2nd ed., pp. 145–176). Münster, Westf: Waxmann.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). xEducational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Wunderer, R. (2006). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre* (9th ed.). Neuwied: Luchterhand.
- Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (8th ed.). München: Luchterhand.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251–289.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations* (5th Editio). New Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hought (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 147–197). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Zaccaro, S., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In *The nature of leadership* (pp. 101–124).
- Zhu, W., Riggio, R. E., Avolio, B. J., & Sosik, J. J. (2011). The Effect of Leadership on Follower Moral Identity: Does Transformational/Transactional Style Make a Difference? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(2), 150–163.

14 Anhang

Anhang 1: Effekte der Schulführung auf acht spezifische Variablen	218
Anhang 2: Übersicht Führungsprozess	219
Anhang 3: Übersicht des Coaching-Prozesses	220
Anhang 4: Übersicht der Strategien, Maßnahmen und Projekte (Auszug aus dem Führungscockpit) ..	221
Anhang 5: Bivariate Korrelationen Schulleitende Messzeitpunkt 1 (Längsschnittstichprobe).....	222
Anhang 6: Bivariate Korrelationen Schulleitende Messzeitpunkt 1 (Gesamtstichprobe)	234
Anhang 7: Entwicklungen der Mittelwerte des Leitungshandelns im Zeitverlauf aus der Perspektive der Lehrpersonen (Gesamtstichprobe).....	246
Anhang 8: Entwicklungen der Mittelwerte des Leitungshandelns im Zeitverlauf aus der Perspektive der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe)	247
Anhang 9: Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick	248
Anhang 10: Weitere Anhänge in elektronischer Form auf der mitgelieferten CD	249

Anhang 1: Effekte der Schulführung auf acht spezifische Variablen

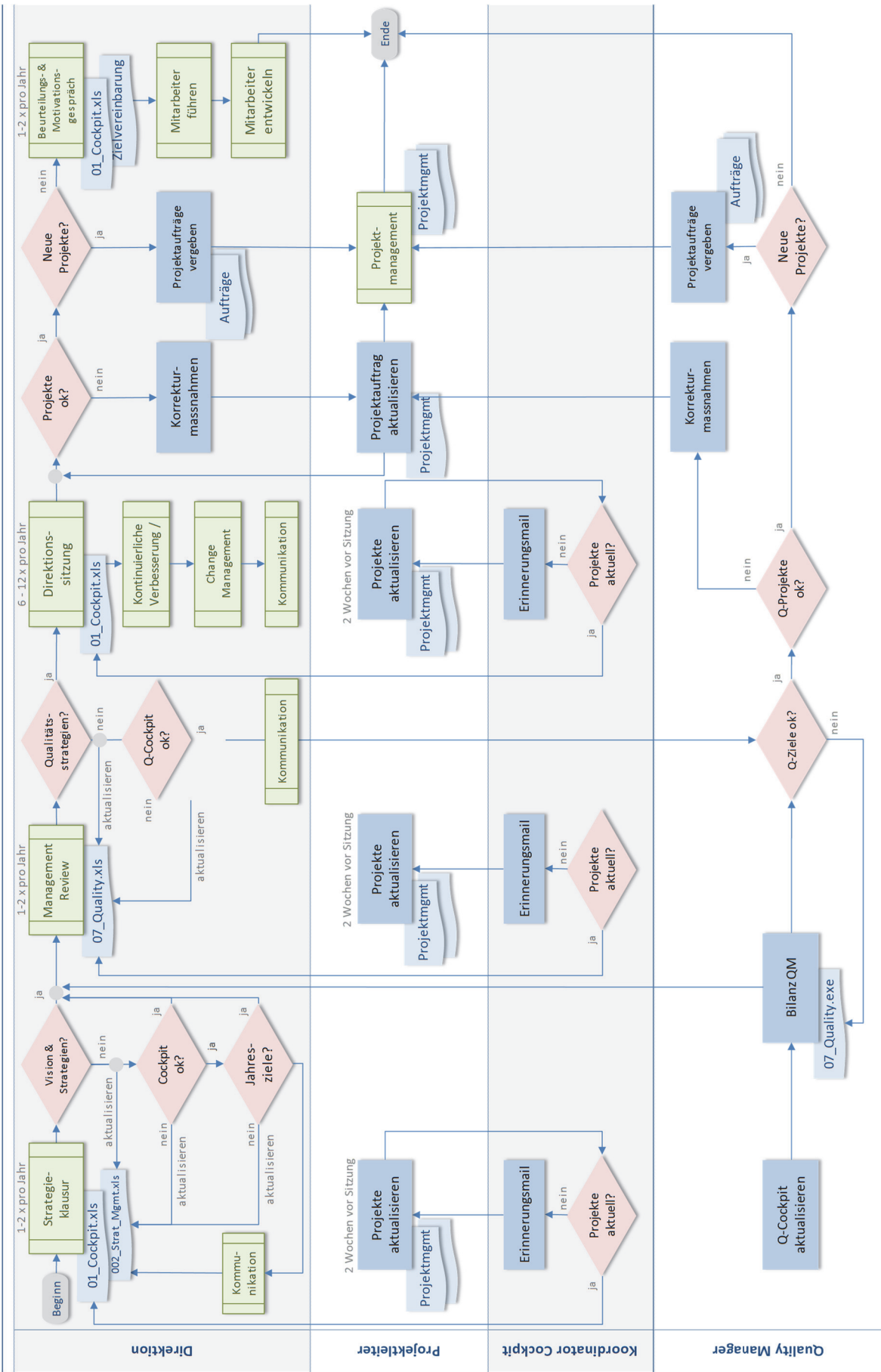


Effects of leadership and eight specific variables on combined math and language achievement
(Kenneth Leithwood, Patten, et al., 2010, S. 688)

Anhang 2: Übersicht Führungsprozess

Führungsprozess

F1



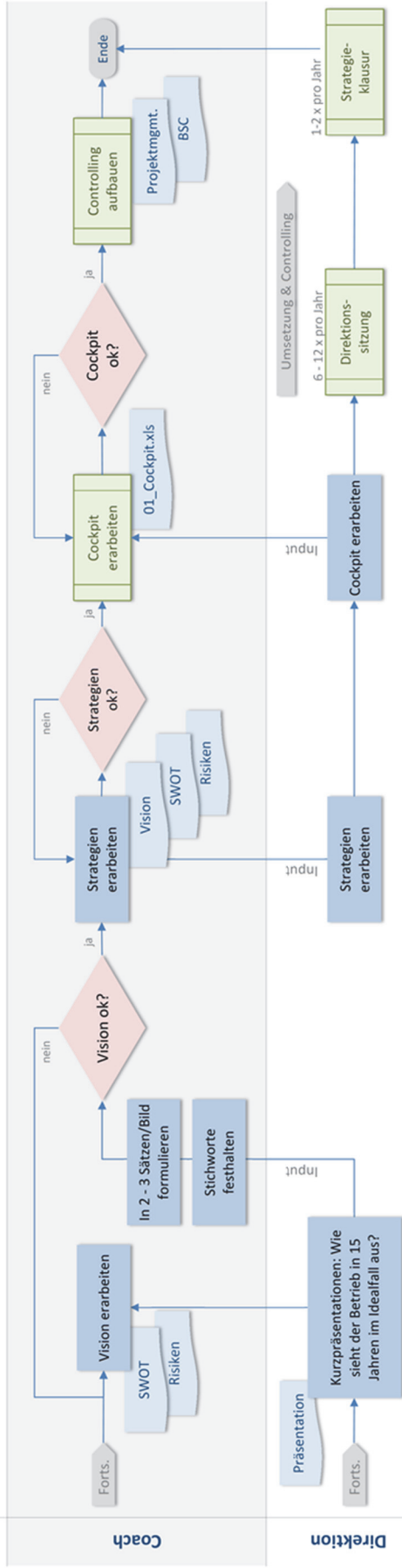
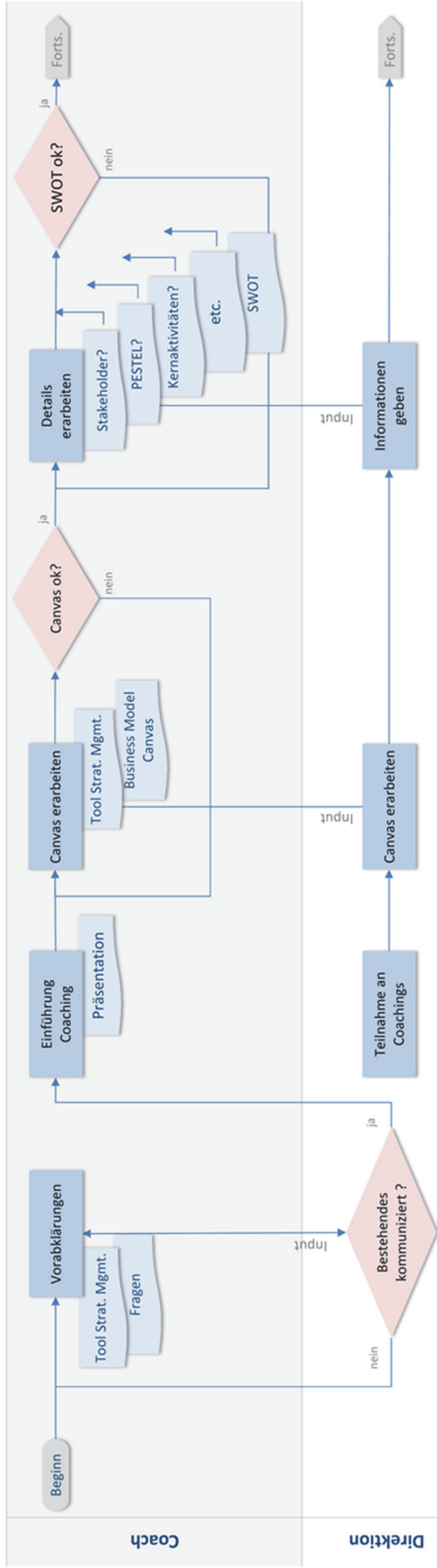
Anhang 3: Übersicht des Coaching-Prozesses

Wer?	Name	Verantwortung	aktualisiert am:	Ziele	Input	Output	Nr.
							Hes-so WIRTSCHAFTS UNIVERSITÄT

Coaching strat. Mgmt

Direction 15.10.2016 Strategien & Controllingsystem erarbeiten

F7



Anhang 4: Übersicht der Strategien, Maßnahmen und Projekte (Auszug aus dem Führungscockpit)

Anhang 5: Bivariate Korrelationen **Schulleitende** Messzeitpunkt 1 (Längsschnittstichprobe)

[illegible]

[illegible]

Bivariate Korrelationen **Schulleitende** Messzeitpunkt 2 (Längsschnittstichprobe)

Bivariate Korrelationen Messzeitpunkt 2 (Längsschnitt)	Skala Arbeitsbelastung Schulleiter_in m2	Skala Berufliche Zufriedenheit Schulleiter_in m2	Skala MQ5 Führungsstil TransformationalLeadership m2	Skala MQ5 Führungsstil TransaktionalLeadership m2	Skala WARWAS primusinterprimusinter ares_m2	Skala WARWAS distributivFührung m2	Skala WARWAS Administrativ m2	Skala WARWAS Leadership m2	Skala WARWAS des Schulklimas m2	Skala HES Ergebnisse sichern und bewerten_m2	Skala HES Innovative Prozesse anstoßen und gestalten_m2	Skala HES Konstruktive Entwicklung spheres_m2	Skala HES Strukturen legen für Entwicklungsprozesse_m2	Skala HES Verbündliche Leitungshandeln_m2	Skala HES Zusammen arbeiten im Schulleitungsteam_m2	Skala Zielvereinbarung_m2	Gesamtlde xLeibild und Strategien_m2	Skala Leibild wird gelebt_m2	Skala Leibild Strategien_m2
Skala Arbeitsbelastung Pearson Signifikanz m2	1.00	-0.34	0.22	0.06	-0.15	0.06	0.12	0.37	0.01	-0.25	-0.22	-0.34	-0.22	-0.16	-0.16	-0.15	-0.09	0.07	-0.16
Schulleiter_in (2-seitig) N	95	0.001	0.033	0.569	0.164	0.568	0.236	0.000	0.946	0.014	0.033	0.001	0.035	0.127	0.125	0.157	0.380	0.521	0.131
Skala Berufliche Zufriedenheit Pearson Signifikanz m2		1.00	-0.37	-0.13	0.20	-0.06	-0.20	-0.56	-0.05	0.24	0.36	0.31	0.30	0.33	0.40	0.28	0.20	0.06	0.25
Schulleiter_in (2-seitig) N		94	0.000	0.233	0.067	0.549	0.061	0.000	0.616	0.008	0.000	0.003	0.004	0.001	0.000	0.008	0.057	0.601	0.020
Skala MQ5 Führungsstil nach TransformationalLeadership Pearson Signifikanz m2				0.09	0.09	0.17	0.11	0.24	0.15	-0.16	-0.40	-0.26	-0.31	-0.31	-0.16	-0.20	-0.04	0.02	-0.07
Schulleiter_in (2-seitig) N		94	0.000	0.379	0.050	0.106	0.311	0.018	0.138	0.019	0.000	0.011	0.002	0.003	0.122	0.056	0.688	0.889	0.538
Skala MQ5 Führungsstil nach TransaktionalLeadership Pearson Signifikanz m2				1.00	0.35	0.27	0.40	0.44	0.28	0.05	0.05	0.16	0.11	0.09	-0.03	-0.15	0.17	0.16	0.15
Schulleiter_in (2-seitig) N				92	0.001	0.011	0.000	0.000	0.007	0.611	0.656	0.126	0.284	0.396	0.751	0.158	0.124	0.138	0.178
Skala MQ5 Führungsstil nach TransformationalLeadership Pearson Signifikanz m2					1.00	-0.07	0.19	-0.05	0.39	0.000	0.44	0.46	0.46	0.41	0.25	0.15	0.35	0.21	0.37
Schulleiter_in (2-seitig) N					89	0.529	0.079	0.850	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.023	0.154	0.001	0.085	0.001
Skala WARWAS nach primusinterprimusinter ares_m2						1.00	0.39	0.23	0.23	-0.02	-0.09	-0.12	-0.10	-0.03	0.01	-0.04	-0.04	0.09	-0.09
Schulleiter_in (2-seitig) N						96	0.000	0.028	0.024	0.864	0.414	0.236	0.417	0.771	0.896	0.685	0.720	0.429	0.382
Skala WARWAS nach distributivFührung Pearson Signifikanz m2							1.00	0.42	0.44	0.15	0.10	0.18	0.16	0.14	0.09	-0.17	0.16	0.26	0.09
Schulleiter_in (2-seitig) N							97	0.000	0.000	0.140	0.330	0.077	0.116	0.175	0.379	0.107	0.122	0.013	0.382
Skala WARWAS nach Leadership Pearson Signifikanz m2								1.00	0.21	-0.08	-0.29	-0.23	-0.17	-0.21	-0.22	0.05	0.39	0.31	0.38
Schulleiter_in (2-seitig) N								95	0.040	0.010	0.005	0.022	0.102	0.044	0.032	0.195	0.505	0.583	0.240
Skala WARWAS nach des Schulklimas Pearson Signifikanz m2									1.00	0.17	0.17	0.33	0.20	0.18	0.21	-0.08	0.33	0.32	0.29
Schulleiter_in (2-seitig) N									99	0.090	0.100	0.001	0.053	0.087	0.037	0.427	0.001	0.002	0.006
Skala WARWAS nach Unterrichtse ntwicklung_										0.15	0.35	0.15	0.26	0.14	0.18	0.28	0.04	-0.05	0.08
Schulleiter_in (2-seitig) N										0.130	0.000	0.139	0.011	0.166	0.085	0.006	0.712	0.652	0.469
Skala WARWAS nach Entwicklung_										0.97	0.95	0.96	0.95	0.96	0.94	0.95	0.90	0.90	0.90

[illegible]

Bivariate Korrelationen Schulleitende Messzeitpunkt 3 (Längsschnitt)	Skala Abelsblask Schulleiter_m3	Skala Berufliche Zufriedenheit Schulleiter_m3	Skala MLQ5 Führungsstil PassivLea dership_m3	Skala MLQ5 Führungsstil TransaktionalLeadership_m3	Skala MLQ5 TransformationalLeadership_m3	Skala TALIS Institutional Leadership gesamt_m3	Skala WARWAS primusinter pares_m3	Skala WARWAS distributivFührung_m3	Skala WARWAS Forderung des Schulklimas_m3	Skala WARWAS Unterrichts m3	Skala HES Grundverstän dnis von m3	Skala HES Ergebnisse bewerten_m3	Skala HES Innovative Grundhaltung_m3	Skala HES Innovative Prozesse anstoßen und gestalten_m3	Skala HES Skala HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m3	Skala HES Strukturen liegen für Entwicklung sprozesse m3	Skala HES Verbindlichkeits Leitungshandeln_m3	Skala HES Zusammen arbeit m3	Skala HES Zeilvereinbarung_m3	Skala xLeitbild Strategien_m3	Gesamtheitliche Strategien_m3	Skala xLeitbild Strategien_m3	Skala Leitbild wird gelebt_m3
Skala Korrelation nach Pearson	1.00	-0.40	0.35	0.06	-0.11	0.17	0.18	0.08	0.24	0.32	-0.02	-0.03	-0.05	-0.21	-0.07	0.06	-0.08	-0.25	0.05	-0.04	0.09	-0.09	
Skala Korrelation nach Pearson		0.001	0.005	0.815	0.422	0.178	0.154	0.513	0.057	0.010	0.879	0.819	0.885	0.108	0.570	0.865	0.554	0.047	0.672	0.784	0.500	0.501	
Skala Korrelation nach Pearson	66	60	62	64	55	61	61	64	64	62	62	61	61	62	63	62	61	63	64	61	63	62	
Skala Korrelation nach Pearson		1.00	-0.36	0.01	0.21	0.16	0.03	-0.03	-0.07	-0.27	0.01	0.12	-0.02	0.22	0.34	0.19	0.15	0.40	0.18	0.16	-0.02	0.20	
Skala Korrelation nach Pearson			0.006	0.925	0.135	0.238	0.830	0.843	0.602	0.045	0.921	0.376	0.902	0.091	0.007	0.157	0.286	0.002	0.162	0.239	0.881	0.143	
Skala Korrelation nach Pearson		60	56	58	51	57	57	59	59	56	59	58	58	59	60	59	58	59	59	56	57	57	
Skala MLQ5 Korrelation nach Pearson			1.00	-0.12	-0.33	-0.19	0.23	0.11	-0.05	0.13	-0.29	-0.22	-0.34	-0.34	-0.21	-0.35	-0.28	-0.34	-0.13	-0.34	-0.26	-0.31	
Skala MLQ5 Korrelation nach Pearson				0.367	0.015	0.162	0.090	0.398	0.328	0.328	0.678	0.678	0.762	0.029	0.118	0.007	0.033	0.009	0.319	0.010	0.043	0.018	
Skala MLQ5 Korrelation nach Pearson			62	60	53	57	57	60	60	58	60	57	57	58	59	58	57	59	60	58	60	58	
Skala MLQ5 Korrelation nach Pearson				1.00	0.43	0.31	0.19	0.23	0.49	0.29	0.21	0.23	0.29	0.20	0.27	0.40	0.20	0.06	0.02	0.25	0.13	0.25	
Skala MLQ5 Korrelation nach Pearson					0.001	0.016	0.148	0.074	0.000	0.023	0.109	0.084	0.024	0.131	0.039	0.002	0.123	0.824	0.904	0.053	0.327	0.055	
Skala MLQ5 Korrelation nach Pearson				64	54	59	59	62	61	61	63	60	59	60	61	60	59	61	62	60	62	61	
Skala MLQ5 Korrelation nach Transformational Leaders Signifikanz (2-seitig)					1.00	0.62	0.17	0.31	0.55	-0.06	0.69	0.70	0.72	0.74	0.75	0.72	0.58	0.55	0.23	0.55	0.36	0.51	
Skala MLQ5 Korrelation nach Transformational Leaders Signifikanz (2-seitig)						0.000	0.226	0.025	0.000	0.672	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.093	0.000	0.008	0.000	
Skala MLQ5 Korrelation nach Leadership Signifikanz (2-seitig)							51	52	53	54	53	50	50	51	52	51	50	53	54	52	53	53	
Skala Korrelation nach Institutional Leadership Signifikanz (2-seitig)							1.00	0.20	0.24	0.16	0.53	0.45	0.47	0.47	0.53	0.46	0.42	0.33	0.35	0.49	0.25	0.45	
Skala Korrelation nach Leadership Signifikanz (2-seitig)								0.063	0.224	0.024	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.011	0.006	0.000	0.063	0.000	
Skala Korrelation nach primusinter pares Signifikanz (2-seitig)								0.45	0.14	0.14	0.40	0.12	0.06	0.02	0.22	-0.02	-0.06	-0.20	-0.16	0.09	0.15	0.04	
Skala Korrelation nach distributivFührung Signifikanz (2-seitig)									0.283	0.283	0.001	0.367	0.721	0.861	0.093	0.860	0.654	0.129	0.218	0.486	0.273	0.739	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)								61	61	59	61	58	57	58	59	58	57	58	60	57	58	58	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)								1.00	0.28	0.28	0.43	0.22	0.15	0.11	0.23	0.13	0.11	0.14	-0.13	0.21	0.10	0.20	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)									0.032	0.032	0.000	0.093	0.246	0.405	0.070	0.322	0.399	0.266	0.330	0.117	0.432	0.132	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)								64	61	61	64	61	60	61	62	61	60	61	62	59	61	60	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)									1.00	1.00	0.26	-0.06	-0.03	-0.31	-0.10	-0.02	-0.05	-0.34	-0.19	-0.02	0.11	-0.10	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)											0.040	0.850	0.234	0.020	0.446	0.873	0.709	0.009	0.134	0.867	0.383	0.431	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)									62	62	61	58	57	58	59	58	57	59	61	59	60	60	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)									1.00	1.00	0.37	0.50	0.36	0.47	0.44	0.51	0.21	0.12	0.13	0.43	0.27	0.38	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)												0.005	0.005	0.002	0.000	0.000	0.103	0.369	0.001	0.033	0.003	0.003	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)											64	61	60	61	62	61	60	61	62	59	61	60	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)												0.08	0.24	0.21	0.41	0.10	0.15	0.39	-0.08	0.14	0.16	0.07	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)												0.562	0.064	0.112	0.001	0.460	0.253	0.002	0.554	0.299	0.226	0.594	
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)												59	58	59	60	59	58	60	61	58	60	59	

Bivariate Korrelationen Schulleitende Messzeitpunkt 3 (Längsschnitt)	Skala Arbeitsbelastung Schulleiter_m3	Skala Berufliche Zufriedenheit (Schulleiter_m3)	Skala MLQ5 Führungstil Transformational mlq5_transf_m3	Skala MLQ5 Führungstil Passiv/verleugend mlq5_passive_m3	Skala TALIS Instructional Leadership tal_ils_m3	Skala WARVAS distributiver Führungsstil warvas_dist_m3	Skala WARVAS Förderungsstil warvas_prom_m3	Skala WARVAS Unerrichtete Entwicklung warvas_unerr_m3	Skala HES Grundverständnis von Unterschieden hes_gnd_m3	Skala HES Ergebnisse sichern und bewerten_m3	Skala HES Innovative Grundhaltung hes_innov_m3	Skala HES Innovative Prozesse anstoßen und gestalten_m3	Skala HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre hes_work_m3	Skala HES Strukturen legen für Entwicklung sprozesse_m3	Skala HES Verbindliche s hes_verb_m3	Skala HES Zusammen arbeit im Schulleitungsteam_m3	Skala HES Gesamt hes_gesam_m3	Skala Leitbild und Strategien_m3	Skala Leitbild wird gelebt_m3	Skala Leitbild m3
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N								1,00	0,18	0,06	0,16	0,09	0,18	0,22	-0,05	0,15	0,34	0,13	0,00	0,18
Skala HES Grundverständnis nach ndnis von Unterrichtliche Signifikanz (2-seitig) N								0,167	0,167	0,639	0,231	0,501	0,157	0,085	0,728	0,257	0,006	0,309	0,973	0,173
Skala HES Ergebnisse nach sichern und bewerten_m3 (2-seitig) N								0,62	0,62	0,61	0,59	0,60	0,61	0,60	0,59	0,60	0,61	0,60	0,62	0,61
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N									1,00	0,72	0,77	0,77	0,67	0,74	0,62	0,34	0,34	0,46	0,22	0,44
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N								0,62	0,62	0,60	0,60	0,61	0,62	0,60	0,60	0,61	0,61	0,60	0,59	0,59
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N										1,00	0,76	0,74	0,65	0,82	0,68	0,37	0,52	0,40	0,19	0,40
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N										0,61	0,59	0,60	0,61	0,60	0,59	0,60	0,60	0,57	0,58	0,58
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N											1,00	0,76	0,69	0,79	0,63	0,49	0,40	0,47	0,18	0,46
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N												0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,166	0,000
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N											0,61	0,60	0,61	0,60	0,59	0,60	0,60	0,57	0,58	0,58
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N													1,00	0,77	0,75	0,46	0,41	0,44	0,23	0,41
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N												0,62	0,62	0,61	0,60	0,61	0,61	0,58	0,59	0,59
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N													1,00	0,62	0,65	0,50	0,39	0,38	0,19	0,34
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N													0,63	0,000	0,000	0,000	0,002	0,003	0,142	0,008
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N														0,62	0,61	0,62	0,62	0,59	0,60	0,60
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N														1,00	0,66	0,41	0,52	0,52	0,26	0,52
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N															0,000	0,001	0,000	0,043	0,000	0,000
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N														0,62	0,60	0,61	0,61	0,58	0,59	0,59
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N															1,00	0,47	0,32	0,28	0,21	0,23
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																0,000	0,014	0,034	0,106	0,080
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N															0,61	0,60	0,60	0,57	0,58	0,58
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																1,00	0,41	0,48	0,28	0,45
Skala Zielvereinbarung_m3																	0,001	0,000	0,029	0,000
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																0,63	0,62	0,59	0,60	0,60
Skala Leitbild wird gelebt_m3																	1,00	0,45	0,23	0,48
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																		0,000	0,074	0,000
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																	0,64	0,61	0,61	0,62
Gesamtindex Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) m3																		1,00	0,72	0,95
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) m3																			0,000	0,000
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																		0,61	0,61	0,61
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																			1,00	0,46
Skala Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				0,000
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																		0,63	0,61	0,61
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				1,00
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				
Skala Leitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				

Bivariate Korrelationen **Lehrpersonen** Messzeitpunkt 1 (Längsschnittstichprobe)

[illegible]

[illegible]

Bivariate Korrelationen **Lehrpersonen** Messzeitpunkt 2 (Längsschnittstichprobe)

Bivariate Korrelationen Lehrer Messzeitpunkt 2 (Längsschnitt)	Skala Arbeit belastung_ Lehrer_m2	Skala_Zufriedenheit_Lehrer_m2	Skala_OCI_ Kollektive_Führung_durch_Schulleiter_in_m2	Skala_OCI_ Professionelles_Verhalten_der_Lehrkräfte_m2	Skala HES Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung_m2	Skala HES Ergebnisse sichern und bewerten_m2	Skala HES Innovative Grundhaltung_m2	Skala HES Innovative Prozesse anstossen und gestalten_m2	Skala HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m2	Skala HES Strukturen legen für Entwicklungsprozesse_m2	Skala HES Verbindliche Leitungsschleife_m2	Skala HES Zusammenarbeit im Schulleitungsteam_m2	Gesamtindex Leibbild und Strategien_m2	Skala Leibbild Strategien_m2	Skala Zielvereinbarung_m2
Skala Arbeit Belastung nach Lehrer_m2	1.00														
Korrelation nach Pearson		-0.45	-0.27	-0.09	-0.21	-0.16	-0.23	-0.23	-0.26	-0.12	-0.20	-0.21	-0.22	-0.20	-0.05
Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.037	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.012	0.000	0.002	0.000	0.000	0.227
N	567	547	537	554	382	396	328	372	411	438	460	223	496	501	549
Skala Zufriedenheit nach Lehrer_m2		1.00													
Korrelation nach Pearson			0.45	0.30	0.42	0.35	0.43	0.44	0.47	0.31	0.39	0.41	0.36	0.31	0.19
Signifikanz (2-seitig)			0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N		562	536	552	393	404	334	382	417	448	469	232	493	496	547
Skala OCI Kollektive Führung nach Lehrer_m2			1.00												
Korrelation nach Pearson				0.42	0.78	0.74	0.82	0.87	0.88	0.73	0.85	0.77	0.60	0.55	0.56
Signifikanz (2-seitig)				0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N			551	546	387	394	333	375	414	439	458	228	487	489	538
Skala OCI Professionelles Verhalten nach Lehrer_m2				1.00											
Korrelation nach Pearson					0.48	0.41	0.44	0.53	0.48	0.49	0.44	0.62	0.40	0.33	0.29
Signifikanz (2-seitig)					0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N				567	390	401	334	380	419	445	468	230	499	504	552
Skala HES Grundverständnis nach Lehrer_m2					1.00										
Korrelation nach Pearson						0.83	0.87	0.88	0.85	0.79	0.77	0.72	0.67	0.64	0.58
Signifikanz (2-seitig)						0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N					395	330	299	328	342	358	364	205	352	353	384
Skala HES Ergebnisse nach Lehrer_m2						1.00									
Korrelation nach Pearson							0.85	0.86	0.77	0.86	0.75	0.73	0.62	0.60	0.67
Signifikanz (2-seitig)							0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N						406	282	317	337	362	366	199	361	362	398
Skala HES Innovative Grundhaltung nach Lehrer_m2							1.00								
Korrelation nach Pearson								0.89	0.89	0.83	0.85	0.83	0.64	0.61	0.56
Signifikanz (2-seitig)								0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N							337	290	294	306	318	194	300	301	328
Skala HES Innovative Prozesse nach Lehrer_m2								1.00							
Korrelation nach Pearson									0.93	0.83	0.90	0.79	0.67	0.60	0.59
Signifikanz (2-seitig)									0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N								384	337	352	361	209	334	336	375
Skala HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre nach Lehrer_m2									1.00						
Korrelation nach Pearson										0.74	0.89	0.82	0.62	0.58	0.55
Signifikanz (2-seitig)										0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N									422	371	388	206	366	370	411

Bivariate Korrelationen Lehrer	Skala_Arbeitssbelastung_Lehrer_m2	Skala_OCI_Kollegiale_Führung_durch_Schulleiter_in_m2	Skala_OCI_Professionelles_Verhalten_der_Lehrkräfte_m2	Skala HES Grundverständnis von Unterrichtsmethoden_m2	Skala HES Ergebnisse sichern und bewerten_m2	Skala HES Innovative Grundhaltung_m2	Skala HES Innovative Prozesse anstoßen und gestalten_m2	Skala HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m2	Skala HES Strukturen legen für Entwicklungsprozesse_m2	Skala HES Verbindliche Leitungshandeln_m2	Skala HES Zusammenarbeiten im Schulleistungssteam_m2	GesamtindexLeitbild und Strategien_m2	Skala Leitbild Strategien_m2	Skala Zielvereinbarung_m2
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N									1,00	0,76	0,73	0,60	0,51	0,65
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N									450	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N										1,00	0,79	0,53	0,45	0,51
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N										472	0,000	0,000	0,000	0,000
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N											1,00	0,56	0,54	0,51
Skala HES Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N											233	0,000	0,000	0,000
GesamtindexLeitbild nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N												1,00	0,83	0,48
Skala Leitbild wird gelebt_m2												520	0,000	0,000
Skala Leitbild wird gelebt_m2													1,00	0,37
Skala Leitbild wird gelebt_m2													0,000	0,000
Skala Leitbild wird gelebt_m2												530	520	499
Skala Leitbild wird gelebt_m2													1,00	0,47
Skala Leitbild wird gelebt_m2														0,000
Skala Leitbild wird gelebt_m2													523	499
Skala Leitbild wird gelebt_m2														1,00
Skala Leitbild wird gelebt_m2														563

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

gering

mittel

hoch

sehr hoch

Bivariate Korrelationen **Lehrpersonen** Messzeitpunkt 3 (Längsschnittstichprobe)

Bivariate Korrelationen Lehrer Messzeitpunkt 3 (Längsschnitt)	Skala Arbeitsbelastung Lehrer_m3	Skala Zufriedenheit mit Lehrer_m3	Skala OCI Kollegiale Führung durch Schulleiterin_m3	Skala OCI Professionelles Verhalten der Lehrkräfte_m3	Skala HES Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung_m3	Skala HES Ergebnisse sichern und bewerten_m3	Skala HES Innovative Grundhaltung_g_m3	Skala HES Innovative Prozesse anstossen und gestalten_m3	Skala HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m3	Skala HES Strukturen legen für Entwicklung sprozesse_m3	Skala HES Verbindliche Leitungsansätze_m3	Skala HES Zusammenarbeit im Team_m3	Gesamtindex xLeitbild und Strategien_m3	Skala Leitbild Strategien_m3	Skala Zielvereinbarung_m3
Skala_Arbeit_Korrelation belastung_nach Lehrer_m3 Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1.00	-0.47	-0.28	-0.27	-0.27	-0.13	-0.35	-0.33	-0.32	-0.17	-0.26	-0.16	-0.18	-0.19	-0.06
Skala_Zufriede_Korrelation denheit_Leh nach rer_m3 Pearson Signifikanz (2-seitig) N	238	0.000	0.000	0.000	0.001	0.087	0.000	0.000	0.000	0.022	0.000	0.224	0.010	0.033	0.338
Skala_Zufriede_Korrelation denheit_Leh nach rer_m3 Pearson Signifikanz (2-seitig) N	238	232	224	230	149	166	117	147	159	180	191	58	210	212	226
Skala_OCI_Korrelation Kollegiale_F nach ührung_durch Pearson n_Schulleite Signifikanz rfn_m3 (2-seitig) N		1.00	0.40	0.30	0.42	0.36	0.45	0.52	0.48	0.32	0.45	0.38	0.25	0.30	0.22
Skala_OCI_Korrelation Kollegiale_F nach ührung_durch Pearson n_Schulleite Signifikanz rfn_m3 (2-seitig) N		246	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002	0.000	0.004	0.001
Skala_OCI_Korrelation Kollegiale_F nach ührung_durch Pearson n_Schulleite Signifikanz rfn_m3 (2-seitig) N			1.00	0.34	0.74	0.72	0.81	0.87	0.89	0.71	0.86	0.72	0.59	0.48	0.54
Skala_OCI_Korrelation Kollegiale_F nach ührung_durch Pearson n_Schulleite Signifikanz rfn_m3 (2-seitig) N			238	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Skala_OCI_Korrelation Kollegiale_F nach ührung_durch Pearson n_Schulleite Signifikanz rfn_m3 (2-seitig) N				1.00	0.35	0.22	0.39	0.37	0.41	0.33	0.30	0.44	0.27	0.35	0.26
Skala_HES_Korrelation Grundverstä nach ndnis von Pearson Unterrichte Signifikanz ntwicklung_ m3 (2-seitig) N					1.00	0.85	0.86	0.87	0.84	0.87	0.81	0.73	0.60	0.56	0.56
Skala_HES_Korrelation Grundverstä nach ndnis von Pearson Unterrichte Signifikanz ntwicklung_ m3 (2-seitig) N						0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Skala_HES_Korrelation Grundverstä nach ndnis von Pearson Unterrichte Signifikanz ntwicklung_ m3 (2-seitig) N					162	135	113	128	131	142	148	57	150	153	156
Skala_HES_Korrelation Ergebnisse nach sichern und Pearson bewerten_m3 Signifikanz (2-seitig) N						1.00	0.83	0.83	0.77	0.84	0.77	0.56	0.52	0.38	0.60
Skala_HES_Korrelation Ergebnisse nach sichern und Pearson bewerten_m3 Signifikanz (2-seitig) N							0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Skala_HES_Korrelation Ergebnisse nach sichern und Pearson bewerten_m3 Signifikanz (2-seitig) N						176	108	130	139	153	154	55	159	163	169
Skala_HES_Korrelation Innovative nach Grundhaltung Pearson Signifikanz (2-seitig) N							1.00	0.92	0.87	0.84	0.90	0.82	0.62	0.58	0.47
Skala_HES_Korrelation Innovative nach Grundhaltung Pearson Signifikanz (2-seitig) N								0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Skala_HES_Korrelation Innovative nach Grundhaltung Pearson Signifikanz (2-seitig) N							127	104	110	113	118	49	121	122	123
Skala_HES_Korrelation Innovative nach Grundhaltung Pearson Signifikanz (2-seitig) N								1.00	0.93	0.79	0.91	0.80	0.69	0.64	0.49
Skala_HES_Korrelation Innovative nach Grundhaltung Pearson Signifikanz (2-seitig) N									0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Skala_HES_Korrelation Innovative nach Grundhaltung Pearson Signifikanz (2-seitig) N								157	128	140	139	53	143	146	151
Skala_HES_Korrelation Konstruktive nach Arbeitsatmo Pearson Signifikanz (2-seitig) N									1.00	0.74	0.89	0.80	0.59	0.51	0.51
Skala_HES_Korrelation Konstruktive nach Arbeitsatmo Pearson Signifikanz (2-seitig) N										0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Skala_HES_Korrelation Konstruktive nach Arbeitsatmo Pearson Signifikanz (2-seitig) N											0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Skala_HES_Korrelation Konstruktive nach Arbeitsatmo Pearson Signifikanz (2-seitig) N												59	155	159	165

Bivariate Korrelationen Lehrer Messzeitpunkt 3 (Längsschnitt)	Skala Arbeitsbe- lastung Lehrer_m3	Skala Zufrieden- heitLehrer_m3	Skala OCI Profession- elles Verhalten Lehrkräfte_m3	Skala HES Grundverstän- dnis von Unterrichts- entwicklung_m3	Skala HES Ergebnisse sichern und bewerten_m3	Skala HES Innovative Grundhaltun- g_m3	Skala HES Innovative Prozesse anstossen und gestalten_m3	Skala HES Konstruktive Arbeitsatmo- sphäre_m3	Skala HES Strukturen legen für Entwicklungs- prozesse_m3	Skala HES Verbindliche Leitungshan- deln_m3	Skala HES Zusammen- arbeit im Schulleitungsteam_m3	Gesamtinde- xLeitbild und Strategien_m3	Skala Leitbild wird gelebt_m3	Skala Leitbild Strategien_m3	Skala Zielvereinba- rung_m3
Skala HES Korrelation nach Pearson Entwicklung Signifikanz (2-seitig) m3 N									1,00	0,78	0,57	0,58	0,49	0,54	0,69
Skala HES Korrelation Verbindliche nach Pearson Leitungshan Signifikanz deln_m3 (2-seitig) N									191	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Skala HES Korrelation nach Pearson Leitungshan Signifikanz deln_m3 (2-seitig) N										1,00	0,76	0,55	0,46	0,50	0,51
Skala HES Korrelation nach Pearson Zusammenarbeit im Schulleitungsteam_m3 (2-seitig) N											0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Skala HES Korrelation nach Pearson Zusammenarbeit im Schulleitungsteam_m3 (2-seitig) N											1,00	0,47	0,45	0,38	0,35
Gesamtinde- xLeitbild und Strategien_m3 (2-seitig) N												0,000	0,000	0,002	0,005
Skala Korrelation nach Pearson Leitbild wird gelebt_m3 (2-seitig) N													1,00	0,57	0,36
Skala Korrelation nach Pearson Strategien_m3 (2-seitig) N														0,000	0,000
Skala Korrelation nach Pearson Strategien_m3 (2-seitig) N														1,00	0,40
Skala Korrelation nach Pearson Strategien_m3 (2-seitig) N															0,000
Skala Korrelation nach Pearson Strategien_m3 (2-seitig) N														227	215
Skala Korrelation nach Pearson Strategien_m3 (2-seitig) N															1,00
Skala Korrelation nach Pearson Strategien_m3 (2-seitig) N															239

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

gering

mittel

hoch

sehr hoch

Anhang 6: Bivariate Korrelationen **Schulleitende** Messzeitpunkt 1 (Gesamtstichprobe)

Bivariate Korrelationen		Skala Arbeitsbelastung Schulleiter_m1	Skala Berufliche Zufriedenheit Schulleiter_m1	Skala Führungsstil Passiv/Leadschhip_m1	Skala Führungsstil TransaktionalLeadership_m1	Skala primusinterpassives_m1	Skala distributivFührung_m1	Skala AdministratLeadership_m1	Skala Förderung des Schulklimas_m1	Skala WAWAS Unterrichtsntwicklung_m1	Skala Grundverständnisse von m1	Skala Ergebnisse bewerten_m1	Skala Innovative g_m1	Skala Innovative und gesamt_m1	Skala Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m1	Skala Strukturen und Lernprozesse_m1	Skala Verbindliche sLeitungsdehn_m1	Skala Zusammenarbeit steuern_m1	Skala Zielerwartung_m1	GesamtlindexLeitungsStrategien_m1	Skala Leilid wird gedeut_m1	Skala Leilid m1
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	-0.31	0.15	-0.02	-0.13	0.15	0.09	0.47	0.06	0.05	-0.09	-0.14	-0.12	-0.17	-0.18	-0.12	-0.30	-0.25	-0.05	-0.22	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.075	0.000	0.067	0.795	0.116	0.067	0.292	0.000	0.505	0.558	0.252	0.084	0.143	0.042	0.161	0.030	0.133	0.000	0.002	0.570	0.010
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	1.00	0.05	-0.07	0.20	0.05	0.08	-0.36	0.07	0.14	0.14	0.23	0.19	0.22	0.29	0.20	0.38	0.33	0.27	-0.01	0.15
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.015	0.000	0.539	0.401	0.019	0.539	0.321	0.000	0.429	0.080	0.088	0.005	0.022	0.007	0.000	0.015	0.000	0.000	0.001	0.916	0.083
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	1.00	0.17	-0.02	-0.25	0.17	-0.04	0.18	0.05	-0.08	-0.11	-0.13	-0.18	-0.13	-0.25	-0.23	-0.31	-0.03	0.05	0.12	0.00
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.075	0.000	0.033	0.821	0.002	0.033	0.667	0.026	0.548	0.346	0.203	0.105	0.027	0.110	0.002	0.006	0.000	0.724	0.703	0.163	0.962
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	1.00	0.16	1.00	0.45	0.16	0.33	0.10	0.27	0.35	0.02	0.33	0.30	0.33	0.35	0.27	0.05	0.05	0.15	0.21	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.055	0.000	0.055	0.000	0.000	0.055	0.000	0.238	0.001	0.000	0.846	0.010	0.000	0.000	0.000	0.001	0.580	0.553	0.092	0.017	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	1.00	-0.04	1.00	1.00	-0.04	0.23	-0.03	0.41	0.44	0.28	0.46	0.68	0.70	0.69	0.65	0.17	0.23	0.17	0.22	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.016	0.000	0.615	0.821	0.002	0.615	0.005	0.755	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.040	0.014	0.056	0.016	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.08	0.000	0.357	0.821	0.002	0.357	0.000	0.013	0.000	0.000	0.650	0.461	0.449	0.708	0.874	0.520	0.327	0.934	0.857	0.634	0.354
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.033	0.000	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	
Skala Korrelation nach Pearson	Korrelation nach Pearson	0.033	0.000	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	0.033	
		Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1	Schulleiter_m1								

[illegible]

Bivariate Korrelationen **Schulleitende** Messzeitpunkt 2 (Gesamtstichprobe)

Bivariate Korrelationen Schulleitende Messzeitpunkt 2 (Gesamtstichprobe)	Skala Arbeitsbelastung Schulleiter_m2	Skala Berufliche Zufriedenheit Schulleiter_m2	Skala MLO5 Führungstil Passiv/Leaderhip_m2	Skala MLO5 Führungstil TransaktionalLeadership_m2	Skala MLO5 Führungsstil TransformationalLeadership_m2	Skala WARWAS distributiveFührung_m2	Skala WARWAS AdministrativeFührung_m2	Skala WARWAS Forderung des Schulklimas_m2	Skala WARWAS Unterrichts Entwicklung_m2	Skala HES Ergebnisse sichern und bewerten_m2	Skala HES Innovative Prozesse anstossen und gestalten_m2	Skala HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m2	Skala HES Strukturen legen für Entwicklung sprazesse_m2	Skala HES Verbindliche s Leitungshandeln_m2	Skala HES Zusammen arbeit im Schulleitungsteam_m2	Skala Zielvereinbarung_m2	Gesamtlide xtleitend und Strategien_m2	Skala Leitbild Strategien_m2	Skala Leitbild wird gelebt_m2																			
Skala Korrelation Arbeitsbelastung nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1,00	-0,40	0,20	-0,04	-0,21	-0,01	0,01	0,03	0,02	-0,12	-0,25	-0,15	-0,24	-0,16	-0,12	-0,11	-0,23	-0,14	-0,15	0,00	-0,18																	
Skala Korrelation Berufliche Zufriedenheit nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N		1,00	-0,36	0,02	0,32	0,01	-0,04	0,05	0,28	0,34	0,31	0,40	0,33	0,31	0,35	0,35	0,35	0,33	0,30	0,20	0,31																	
Skala Korrelation Führungsstil nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N			1,00	-0,03	-0,24	0,13	0,03	-0,01	-0,17	-0,30	-0,29	-0,35	-0,27	-0,25	-0,31	-0,32	-0,19	-0,18	-0,17	-0,14	-0,17																	
Skala Korrelation Führungsstil nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N				1,00	0,05	0,12	0,03	0,94	0,43	0,00	0,01	0,00	0,02	0,03	0,00	0,00	0,02	0,03	0,05	0,10	0,04																	
Skala Korrelation TransaktionalLeadership nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N					1,00	0,18	0,38	0,27	0,12	0,18	0,31	0,22	0,27	0,20	0,30	0,16	0,06	0,04	0,28	0,27	0,25																	
Skala Korrelation TransaktionalLeadership nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N						1,00	0,00	0,02	0,16	0,03	0,00	0,13	0,01	0,23	0,00	0,05	0,50	0,81	0,02	0,03	0,05																	
Skala Korrelation TransformationalLeadership nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N							1,00	0,42	0,31	0,55	0,51	0,60	0,61	0,55	0,53	0,46	0,29	0,31	0,39	0,33	0,38																	
Skala Korrelation TransformationalLeadership nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N								1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach primusinterp Pearson Signifikanz (2-seitig) N						1,00	0,47	0,36	0,04	0,03	0,00	-0,08	-0,03	0,00	-0,07	-0,03	0,07	0,00	0,05	0,18	-0,05																	
Skala Korrelation WARWAS nach distributiveFührung_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N							1,00	0,00	0,66	0,71	0,98	0,37	0,68	0,96	0,42	0,63	0,40	0,95	0,59	0,43	0,60																	
Skala Korrelation WARWAS nach Signifikanz (2-seitig) N								1,00	0,97	0,02	0,03	0,26	0,00	0,01	0,04	0,09	0,30	0,67	0,06	0,00	0,10																	
Skala Korrelation WARWAS nach Administrati on_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N								1,00	-0,25	-0,23	-0,11	-0,24	-0,22	-0,19	-0,16	-0,18	-0,12	-0,14	-0,08	0,01	-0,12																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N								1,00	0,02	0,05	0,18	0,04	0,08	0,20	0,57	0,28	0,16	0,10	0,34	0,94	0,15																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N									1,00	0,01	0,48	0,49	0,45	0,44	0,44	0,44	0,44	0,44	0,38	0,93	0,19																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N										1,00	0,45	0,31	0,57	0,48	0,47	0,31	0,10	0,19	0,41	0,43	0,35																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N											1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,26	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N												1,00	0,00	0,00	0,00	0,35	0,13	0,13	0,33	0,33	0,34																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N													1,00	0,00	0,00	0,40	0,20	0,31	0,38	0,22	0,22																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N														1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N															1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																		1,00	0,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																			1,00	0,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																				1,00	0,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																					1,00																	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																						1,00																
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																							1,00															
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																								1,00														
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																									1,00													
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																										1,00												
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																											1,00											
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																												1,00										
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																													1,00									
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																														1,00								
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																															1,00							
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																1,00						
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																	1,00					
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																		1,00				
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																			1,00			
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																				1,00		
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																					1,00	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																					1,00	
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						1,00
Skala Korrelation WARWAS nach Leadership_m2 Pearson Signifikanz (2-seitig) N																																						

[illegible]

Bivariate Korrelationen **Schulleitende** Messzeitpunkt 3 (Gesamtstichprobe)

[illegible]

Bivariate Korrelationen **Lehrpersonen** Messzeitpunkt 1 (Gesamtstichprobe)

Bivariate Korrelationen Lehrer Messzeitpunkt 1 (Gesamtstichprobe)	Skala_Arbeitsbelastung_Lehrer_m1	Skala_Zufriedenheit_Lehrer_m1	Skala_OCI_Kollegiale_Führung_durch_Schulleite_rfn_m1	Skala_OCI_Professionelles_Verhalten_der_Lehrkräfte_m1	Skala_HES_Grundverständnis_von_Unterrichtsentwicklung_m1	Skala_HES_Ergebnisse_sichern_und_bewerten_m1	Skala_HES_Innovative_Grundhaltung_g_m1	Skala_HES_Innovative_Prozesse_anstossen_und_gestalten_m1	Skala_HES_Konstruktive_Arbeitsatmosphäre_m1	Skala_HES_Strukturen_Entwicklung_prozesse_m1	Skala_HES_Verbindliches_Leitungshandeln_m1	Skala_HES_Zusammenarbeiten_im_Schulsteam_m1	Gesamtindex_Leibbild_u-Leibbild_m1	Skala_Leibbild_wird_gelebt_m1	Skala_Leibbild_Strategien_m1	Skala_Zielvereinbarung_m1
Skala_Arbeitsbelastung_nach_Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1.00 1873	-0.50 0.000 1737	-0.26 0.000 1735	-0.20 0.000 1779	-0.23 0.000 1624	-0.20 0.000 1611	-0.26 0.000 1532	-0.28 0.000 1590	-0.28 0.000 1629	-0.19 0.000 1649	-0.23 0.000 1669	-0.21 0.000 1440	-0.18 0.000 1496	-0.14 0.000 1532	-0.18 0.000 1509	-0.11 0.000 1752
Skala_Zufriedenheit_Lehrer_nach_Pearson Signifikanz (2-seitig) N		1.00 1774	0.40 0.000 1677	0.31 0.000 1725	0.40 0.000 1634	0.34 0.000 1616	0.41 0.000 1544	0.42 0.000 1599	0.44 0.000 1630	0.34 0.000 1656	0.37 0.000 1666	0.37 0.000 1457	0.31 0.000 1433	0.27 0.000 1463	0.30 0.000 1445	0.26 0.000 1672
Skala_OCI_Korrelation_Kollegiale_Führung_durch_Pearson Signifikanz (2-seitig) N			1.00 1778	0.45 0.000 1737	0.79 0.000 1612	0.75 0.000 1594	0.80 0.000 1523	0.86 0.000 1581	0.88 0.000 1616	0.75 0.000 1627	0.85 0.000 1646	0.75 0.000 1435	0.56 0.000 1454	0.48 0.000 1473	0.52 0.000 1465	0.59 0.000 1699
Skala_OCI_Korrelation_Professionelles_Verhalten_der_Lehrkräfte_Signifikanz (2-seitig) N				1.00 1820	0.45 0.000 1634	0.41 0.000 1620	0.45 0.000 1546	0.48 0.000 1601	0.46 0.000 1639	0.46 0.000 1653	0.42 0.000 1675	0.42 0.000 1450	0.36 0.000 1473	0.39 0.000 1500	0.30 0.000 1484	0.33 0.000 1720
Skala_HES_Korrelation_Grundverständnis_nach_Pearson Signifikanz (2-seitig) N					1.00 1664	0.83 0.000 1594	0.88 0.000 1533	0.90 0.000 1584	0.86 0.000 1607	0.82 0.000 1614	0.84 0.000 1632	0.76 0.000 1441	0.62 0.000 1375	0.52 0.000 1393	0.59 0.000 1384	0.62 0.000 1599
Skala_HES_Korrelation_Ergebnisse_sichern_und_bewerten_Signifikanz (2-seitig) N						1.00 1647	0.84 0.000 1522	0.83 0.000 1570	0.79 0.000 1587	0.86 0.000 1603	0.79 0.000 1605	0.73 0.000 1425	0.57 0.000 1358	0.45 0.000 1378	0.56 0.000 1370	0.68 0.000 1583
Skala_HES_Korrelation_Innovative_Grundhaltung_Pearson Signifikanz (2-seitig) N							1.00 1570	0.89 0.000 1510	0.86 0.000 1527	0.81 0.000 1534	0.87 0.000 1538	0.79 0.000 1393	0.59 0.000 1293	0.49 0.000 1309	0.57 0.000 1302	0.57 0.000 1516
Skala_HES_Korrelation_Innovative_Prozesse_anstossen_Signifikanz (2-seitig) N								1.00 1628	0.92 0.000 1579	0.82 0.000 1594	0.89 0.000 1597	0.78 0.000 1420	0.61 0.000 1352	0.53 0.000 1370	0.57 0.000 1360	0.60 0.000 1567
Skala_HES_Korrelation_Konstruktive_Arbeitsatmosphäre_Pearson Signifikanz (2-seitig) N									1.00 1666	0.77 0.000 1607	0.91 0.000 1631	0.80 0.000 1438	0.57 0.000 1378	0.50 0.000 1399	0.53 0.000 1387	0.59 0.000 1600

[illegible]

Bivariate Korrelationen **Lehrpersonen** Messzeitpunkt 2 (Gesamtstichprobe)

[illegible]

Bivariate Korrelationen Lehrer Messzeitpunkt 2 (Gesamtschnitt)	Skala_Arbeitsbelastung_Lehrer_m2	Skala_Zufriedenheit_Lehrer_m2	Skala_OCI_Kollegiale_Führung_durch_h_Schulleiter_in_m2	Skala_OCI_Professionelles_Verhalten_der_Lehrkräfte_m2	Skala_HES_Grundverständnis_von_Unterrichtsentwicklung_m2	Skala_HES_Ergebnisse_sichern_und_bewerten_m2	Skala_HES_Innovative_Grundhaltung_m2	Skala_HES_Innovative_Prozesse_anstossen_und_gestalten_m2	Skala_HES_Konstruktive_Arbeitsatmosphäre_m2	Skala_HES_Strukturen legen für Entwicklung_sprozesse_m2	Skala_HES_Verbundliche_Leitungshandeln_m2	Skala_HES_Zusammenarbeiten_im_Schulsteam_m2	GesamtindexLeitbild und Strategien_m2	SkalaLeitbild wird gelebt_m2	SkalaLeitbild Strategien_m2	SkalaZielvereinbarung_m2
Skala_HES_Korrelation nach Strukturen legen für Entwicklung_Signifikanz (2-seitig) N										1.00	0.81	0.76	0.62	0.52	0.59	0.69
											0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
										1212	1092	636	1041	1054	1046	1174
Skala_HES_Korrelation nach Verbundliche Leitungshandeln_m2 (2-seitig) N											1.00	0.82	0.56	0.48	0.54	0.55
												0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
											1289	639	1098	1115	1103	1243
Skala_HES_Korrelation nach Zusammenarbeiten im Schulsteam_m2 (2-seitig) N												1.00	0.61	0.53	0.59	0.53
													0.000	0.000	0.000	0.000
												691	568	576	570	676
GesamtindexLeitbild und Strategien_m2 (2-seitig) N													1.00	0.84	0.96	0.51
														0.000	0.000	0.000
													1440	1440	1440	1346
SkalaLeitbild wird gelebt_m2 (2-seitig) N														1.00	0.66	0.39
															0.000	0.000
														1470	1440	1364
SkalaLeitbild Strategien_m2 (2-seitig) N															1.00	0.50
																0.000
															1447	1352
SkalaZielvereinbarung_m2 (2-seitig) N																1.00
																1574

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

gering

mittel

hoch

sehr hoch

Bivariate Korrelationen **Lehrpersonen** Messzeitpunkt 3 (Gesamtstichprobe)

Bivariate Korrelationen Lehrer Messzeitpunkt 3 (Gesamtschnitt)		Skala Arbeit belastung_ Lehrer_m3	Skala_Zufriedenheit_Lehrer_m3	Skala_Kollegiale_Führung_durch_h_Schulleiter_in_m3	Skala_HES Ergebnisse von Unterricht sicher und bewerten_m3	Skala_HES Innovative Grundhaltung_g_m3	Skala_HES Innovative Prozesse gestalten_m3	Skala_HES Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m3	Skala_HES Strukturen Entwicklungsprozesse_m3	Skala_HES Verbindliche Leitungshandeln_m3	Skala_HES Zusammenarbeitim Schulsteam_m3	GesamtindexLeitbild Strategien_m3	Skala Leitbild Strategien_m3	Skala Zielvereinbarung_m3
Skala_Arbeit belastung_ Lehrer_m3	Korrelation nach Lehrer_m3	1,00	-0,49	-0,30	-0,24	-0,34	-0,32	-0,35	-0,26	-0,29	-0,36	-0,23	-0,21	-0,20
	Pearson Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,006
	N	1330	1255	1234	830	675	766	828	898	987	411	1098	1130	1228
Skala_Zufriedenheit_Lehrer_m3	Korrelation nach Lehrer_m3		1,00	0,49	0,44	0,51	0,53	0,55	0,45	0,48	0,55	0,39	0,37	0,35
	Pearson Signifikanz (2-seitig)			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N		1320	1245	859	699	795	850	929	1018	428	1100	1134	1224
Skala_OCI_Korrelation Kollegiale_F nach Lehrer_m3	Korrelation nach Lehrer_m3			1,00	0,82	0,85	0,88	0,90	0,78	0,87	0,82	0,63	0,54	0,60
	Pearson Signifikanz (2-seitig)				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N			1296	790	683	777	840	904	1003	416	1089	1116	1099
Skala_OCI_Korrelation Professionelles_Verhalten_Pearson nach Lehrer_m3	Korrelation nach Lehrer_m3				0,52	0,55	0,53	0,54	0,52	0,49	0,61	0,40	0,42	0,34
	Pearson Signifikanz (2-seitig)				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N			1326	805	692	783	847	915	1013	422	1106	1138	1241
Skala_HES_Korrelation Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung_m3	Korrelation nach Lehrer_m3				1,00	0,91	0,90	0,89	0,89	0,87	0,86	0,67	0,59	0,64
	Pearson Signifikanz (2-seitig)				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N			823	653	591	636	671	699	738	365	723	737	731
Skala_HES_Korrelation Ergebnisse sichern und bewerten_m3	Korrelation nach Lehrer_m3				1,00	0,88	0,85	0,81	0,89	0,80	0,81	0,63	0,53	0,61
	Pearson Signifikanz (2-seitig)				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N			874	653	580	648	665	731	752	357	760	780	831
Skala_HES_Korrelation Innovative Grundhaltung_g_m3	Korrelation nach Lehrer_m3					1,00	0,92	0,89	0,87	0,89	0,89	0,65	0,58	0,61
	Pearson Signifikanz (2-seitig)					0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N					712	568	585	609	647	346	637	647	642
Skala_HES_Korrelation Innovative Prozesse anstossen und gestalten_m3	Korrelation nach Lehrer_m3						1,00	0,93	0,86	0,91	0,84	0,68	0,62	0,64
	Pearson Signifikanz (2-seitig)						0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N						805	652	689	728	365	705	721	711
Skala_HES_Korrelation Konstruktive Arbeitsatmosphäre_m3	Korrelation nach Lehrer_m3							1,00	0,83	0,91	0,87	0,64	0,58	0,60
	Pearson Signifikanz (2-seitig)								0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N							867	710	769	371	753	774	759

Bivariate Korrelationen Lehrer-Messzeitpunkt 3 (Gesamtschnitt)	Skala_Arbeitsbelastung_Lehrer_m3	Skala_Zufriedenheit_Lehrer_m3	Skala_OCI_Kollegiale_Führung_durch_Schulleitung_m3	Skala_OCI_Professionelles_Verhalten_in_der_Lehrkraft_m3	Skala_HES_Grundverständnis_von_Unterrichtsentwicklung_m3	Skala_HES_Ergebnisse_sichern_und_bewerten_m3	Skala_HES_Innovative_Grundhaltung_g_m3	Skala_HES_Innovative_Prozesse_anstossen_und_gestalten_m3	Skala_HES_Konstruktive_Arbeitsatmosphäre_m3	Skala_HES_Strukturen legen_für_Entwicklung_sprozesse_m3	Skala_HES_Verbündliche_Leitungshandeln_m3	Skala_HES_Zusammenarbeiten_im_Schulleisteam_m3	GesamtindexLeitbild und Strategien_m3	Skala Leitbild Strategien_m3	Skala Zielvereinbarung_m3
Skala HES Korrelation nach Strukturen legen für Entwicklung Signifikanz sprozesse_N										1.00	0.83	0.82	0.62	0.60	0.69
											0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
										942	825	370	826	834	890
Skala HES Korrelation Verbündliche nach Pearson											1.00	0.87	0.58	0.55	0.53
Skala HES Korrelation Leitungshandeln_m3 (2-seitig) N												0.000	0.000	0.000	0.000
											1036	388	898	906	984
Skala HES Korrelation Zusammenarbeiten im Schulleisteam_m3 (2-seitig) N												1.00	0.64	0.62	0.52
													0.000	0.000	0.000
												437	386	389	407
GesamtindexLeitbild und Strategien_m3 (2-seitig) N													1.00	0.96	0.51
														0.000	0.000
													1196	1196	1088
Skala Leitbild wird gelebt_m3														1.00	0.41
															0.000
														0.000	0.000
													1235	1196	1115
Skala Leitbild Strategien_m3														1.00	0.51
															0.000
														1210	1100
Skala Zielvereinbarung_m3															1.00
															0.000
															1294

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

gering

hoch

sehr hoch

Anhang 7: Entwicklungen der Mittelwerte des Leitungshandelns im Zeitverlauf aus der Perspektive der Lehrpersonen (Gesamtstichprobe)

	MZIP1			MZIP2			MZIP3			M	M	M
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	Δ MZIP2- MZIP1	Δ MZIP3- MZIP2	Δ MZIP3- MZIP1
Lehrpersonen Gesamt												
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung												
Experimentalgruppe	1103	4.33	1.1	572	4.54	1	492	4.53	1.06	0.21	-0.01	0.20
Kontrollgruppe	558	4.31	1.1	514	4.44	1	331	4.61	0.94	0.14	0.17	0.30
Ergebnisse sichern und bewerten												
Experimentalgruppe	1086	4.46	1.1	582	4.65	1	524	4.74	1.03	0.20	0.09	0.28
Kontrollgruppe	558	4.36	1.1	539	4.45	1	350	4.63	0.96	0.09	0.18	0.27
Innovative Grundhaltung												
Experimentalgruppe	1027	4.58	1	496	4.84	0.9	427	4.84	1	0.26	0.00	0.26
Kontrollgruppe	540	4.54	1.1	439	4.65	1	285	4.82	0.86	0.11	0.17	0.28
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten												
Experimentalgruppe	1074	4.22	1.1	549	4.46	1.1	488	4.47	1.1	0.24	0.01	0.25
Kontrollgruppe	551	4.22	1.1	510	4.35	1.1	317	4.50	0.99	0.13	0.15	0.28
Konstruktive Arbeitsatmosphäre												
Experimentalgruppe	1105	4.33	1.1	603	4.49	1.1	506	4.55	1.15	0.15	0.06	0.22
Kontrollgruppe	558	4.37	1.1	567	4.46	1.1	361	4.63	1.03	0.09	0.17	0.26
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse												
Experimentalgruppe	1116	4.54	0.9	636	4.73	0.9	559	4.76	0.98	0.20	0.03	0.22
Kontrollgruppe	566	4.39	1.1	575	4.49	1	383	4.63	0.95	0.10	0.14	0.24
Verbindliches Leitungshandeln												
Experimentalgruppe	1126	4.47	1.1	682	4.66	1.1	620	4.66	1.1	0.19	0.00	0.19
Kontrollgruppe	577	4.45	1.2	607	4.53	1.1	416	4.64	1.03	0.08	0.11	0.19
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam												
Experimentalgruppe	962	4.54	1.1	334	4.69	1.2	253	4.83	1.21	0.15	0.14	0.29
Kontrollgruppe	504	4.43	1.2	357	4.66	1.1	184	4.90	0.96	0.23	0.24	0.47

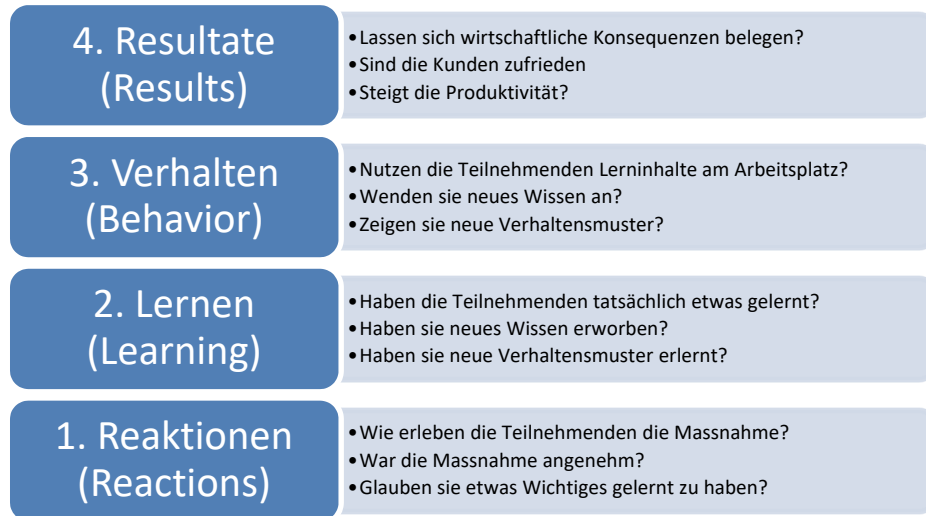
Anhang 8: Entwicklungen der Mittelwerte des Leitungshandelns im Zeitverlauf aus der Perspektive der Lehrpersonen (Längsschnittstichprobe)

Übersicht der Effekte aus Perspektive der Lehrpersonen zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 3 (sechsstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“)

				MZP1		MZP2		MZP3				
Skala	Gruppe	N		M	SD	M	SD	M	SD	Effekte	F	η^2_{partial}
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	Exp.	109		4.63	0.84	4.55	0.98	4.67	1.01	Haupteffekt	5.23**	0.03
	Kont.	44		4.15	1.15	4.34	0.91	4.58	1.04	Innersubjekteffekt	3.54*	0.02
Ergebnisse sichern und bewerten	Exp.	110		4.79	1.01	4.69	0.94	4.36	1.00	Haupteffekt	11.49**	0.07
	Kont.	49		4.12	1.23	4.46	1.04	4.78	1.13	Innersubjekteffekt	6.33**	0.04
										Zwischensubjekteffekt	5.78*	0.04
Innovative Grundhaltung	Exp.	84		4.84	0.92	4.95	0.93	5.10	0.95	Haupteffekt	6.68**	0.05
	Kont.	34		4.40	1.20	4.61	0.86	4.81	1.03	Zwischensubjekteffekt	4.64*	0.04
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten	Exp.	104		4.57	0.99	4.65	0.98	4.65	1.02	Haupteffekt	5.14**	0.03
	Kont.	43		4.06	1.12	4.31	0.98	4.49	1.17	Zwischensubjekteffekt	4.40*	0.03
Konstruktive Arbeitsatmosphäre	Exp.	113		4.59	1.01	4.61	1.07	4.61	1.10	Haupteffekt	4.57*	0.03
	Kont.	46		4.10	1.21	4.49	1.00	4.53	1.15	Innersubjekteffekt	3.52*	0.02
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	Exp.	115		4.95	0.72	4.91	0.73	4.97	0.81	Zwischensubjekteffekt	17.45**	0.10
	Kont.	52		4.30	1.26	4.38	1.18	4.53	1.16			
Verbindliches Leitungshandeln	Exp.	137		4.80	0.95	4.86	0.89	4.67	1.08	Zwischensubjekteffekt	7.69**	0.04
	Kont.	56		4.26	1.33	4.41	1.11	4.52	1.12			
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	Exp.	43		4.80	1.01	4.85	1.10	5.40	1.15	Haupteffekt	16.85**	0.19
	Kont.	31		4.66	1.10	4.78	0.98	5.52	0.86			
Leitbild und Strategien	Exp.	149		4.19	1.11	4.27	1.18	4.37	1.19	Zwischensubjekteffekt	4.80*	0.02
	Kont.	53		3.93	1.20	4.05	1.19	3.83	1.34			
Zielvereinbarung	Exp.	157		4.76	1.08	4.70	1.10	4.77	1.08	Haupteffekt	3.90*	0.02
	Kont.	65		3.93	1.55	4.13	1.37	4.26	1.30	Innersubjekteffekt	3.50*	0.02
										Zwischensubjekteffekt	15.84**	0.07
Mitarbeitergespräche werden regelmäßig durchgeführt	Exp.	168		4.76	1.67	4.70	1.67	4.59	1.76	Zwischensubjekteffekt	12.35**	0.05
	Kont.	73		3.82	1.98	3.88	1.89	4.03	1.81			

Abkürzungen: Exp.: Experimentalgruppe, Kont. : Kontrollgruppe, N: Anzahl Probanden, MZP: Messzeitpunkt, SD: Standardabweichung, F: empirischer F-Wert, η^2_{partial} : Partielles Eta-Quadrat, Signifikanzniveau: *p < 0.05, **p < 0.01

Anhang 9: Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick



Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1959). Quelle: Kanning (2014, S.525)

Kirkpatrick entwickelte 1954 die Grundlagen des Vier-Ebenen-Modells und publizierte es 1959 in vier Artikeln im Journal of American Society of Training Directors⁹ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005). Es zählt heute zu den bekanntesten Modellen zur Evaluation des Nutzens von Trainings- und Weiterbildungsmaßnahmen.

⁹ „In 1954, at the University of Wisconsin in Madison, I (Don) completed my PhD dissertation entitled 'Evaluation a Human Relations Training Program for Supervisors'. Based on the dissertation, I wrote a series of four articles for the T&D on the American Society for Training and Development (ASTD): 'Evaluating Reactions', 'Evaluation Learning', 'Evaluating Behavior,' and 'Evaluating Results.'” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005, S. 4)

Anhang 10: Folgende Anhänge befinden sich elektronisch auf der mitgelieferten CD¹⁰

1. Skalenhandbuch
2. Fragebögen Erhebungen

¹⁰ oder auf der Projektwebseite: <https://www.2Leadership.ch>

