

Ausbildung von Schulleitenden

Bibliografie:

David Kemethofer, Jana Groß Ophoff,
Jonas Pfurtscheller und
Susanne Windischbauer (2025).
Fortbildungsprofile von Schulleitungen.
journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 22–33.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2025

*David Kemethofer,
Jana Groß Ophoff,
Jonas Pfurtscheller und
Susanne Windischbauer*

Fortbildungsprofile von Schulleitungen

Abstract • Veränderte und erweiterte Aufgabenfelder von Schulleitungen haben die Ansprüche an diese Position deutlich erhöht. Stelleninhaber*innen benötigen eine Vielzahl an Kompetenzen, um die an sie adressierten Tätigkeiten zu erfüllen. Entsprechend bedeutend sind Qualifizierungsangebote. Basierend auf Daten aus dem Projekt *Schulleitungsmonitor Österreich* fokussiert der vorliegende Beitrag die genutzten formalen und informellen Fortbildungsmöglichkeiten von Schulleiter*innen. Die Ergebnisse zeigen, dass unterschiedliche Fortbildungsmaßnahmen wahrgenommen werden. Zudem konnten verschiedene Fortbildungsprofile identifiziert werden.

Schlagworte/Keywords • Schulleitung, Professionalisierung, Fortbildung, Schulleitungsmonitor

Problemaufriss und Fragestellung

Es besteht weitgehender Konsens, dass die Schulleitung einen maßgeblichen Beitrag zur Qualität einer Schule leistet. Dies begründet sich in übereinstimmenden Befunden aus der internationalen Schulleitungsforschung darin, dass Schulleitungshandeln (mindestens in-) direkt mit fachlichen Leistungen, schulischem Engagement oder der Partizipation von Schüler*innen in Verbindung steht (z. B. Leithwood et al., 2020). Auch bildungspolitisch rückten Schulleiter*innen in der jüngeren Vergangenheit vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Insbesondere im Zuge veränderter Rahmenbedingungen und Anforderungen im österreichischen Bildungswesen wurde das klassische Aufgabenspektrum um Bereiche wie Organisationsentwicklung, Personalmanagement oder Öffentlichkeitsarbeit erweitert (Kemethofer, 2022). Dabei kommen Schulleitungen nicht nur Führungs-, sondern auch Schnittstellenfunktionen zu, da sie in engem Kontakt einerseits mit dem pädagogischen und administrativen Personal, Schüler*innen, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie andererseits der Bildungsadministration stehen (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2024). Entsprechend weicht das traditionelle Professionsverständnis von Schulleitungen als Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben einem Bild von Führungskräften mit vielfältigen Verantwortlichkeiten, die als Dreh- und Angelpunkt fungieren und wichtig für erfolgreiche Schulen sind. Damit verbunden ist allerdings auch, dass der Arbeitsalltag von Schulleiter*innen insgesamt anspruchsvoller wurde, sowohl mit Blick auf Intensität als auch auf Komplexität der mit dem Amt verbundenen Tätigkeiten (Klein & Tulowitzki, 2020). Für schulische Führungskräfte erfordert dies, über Kompetenzen in vielen Bereichen zu verfügen und diese systematisch weiterzuentwickeln.

Lange Zeit war die Schulleitungsausbildung in Österreich in Form eines auf 12 ECTS komprimierten, berufsbegleitenden Weiterbildungslehrgangs „Schulmanagement“ organisiert und fokussierte in erster Linie die Reflexion der eigenen Leitungstätigkeit und die Transition von der Lehrkraft zur Führungsperson (Giegler, 2019). Zur tiefergehenden beruflichen Qualifizierung genoss die individuelle Fortbildung einen dementsprechend hohen Stellenwert. Die neu gestellten bzw. erweiterten Anforderungen an schulische Führungskräfte konnte das bisherige System jedoch nicht ausreichend erfüllen, was in Anlehnung an Tulowitzki und Kruse (2020) als Professionalisierungsdefizit beschrieben wird. Um

diesem zu begegnen, wurde die Schulleitungsausbildung neu strukturiert und inhaltlich deutlich ausgeweitet (Giegler, 2019). Der neu eingeführte Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“ besteht aus einer 20 ECTS umfassenden Vorqualifikation, welche seit 2024 die dienstrechtliche Voraussetzung für Bewerbungen bzw. Bestellungen ist. Der zweite Teil der Ausbildung umfasst 40 ECTS und ist berufsbeleitend innerhalb der ersten 4,5 Jahre zu absolvieren (ebd.). In diesem Lehrgang werden die – in Anlehnung an das seitens des Bildungsministeriums veröffentlichte Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019) – wichtigsten Kompetenzen vermittelt. Basierend auf einem ministeriell vorgegebenen Rahmencurriculum umfassen die zentralen Elemente der Ausbildung das Führungsverständnis, Organisationsentwicklung und Organisationsführung, Personalführung und Personalentwicklung sowie Schulqualität. Neben der Grundausbildung sind Fortbildungen nach wie vor eine wesentliche Entwicklungsressource im Umgang mit beruflichen Anforderungen. Adressiert wird die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen einerseits im bereits angesprochenen Schulleitungsprofil und andererseits in der in Österreich auch für Schulleiter*innen gesetzlich verankerten Fortbildungspflicht.

Die im Feld der Fortbildungsforschung raren empirischen Befunde deuten auf einen hohen Bedarf und Engagement in Punkto (freiwilliger) Fortbildung hin. Beispielsweise demonstriert eine aktuelle Analyse des Fortbildungsangebots in Österreich eine anhaltende Nachfrage an Veranstaltungen zu den Themenfeldern „Schulmanagement/Schulentwicklung“ (Walenta-Bergmann et al., 2024). Allerdings bezieht sich die Abfrage auf Veranstaltungen für Lehrpersonen. Hinweise zum inhaltlichen Fortbildungsbedarf von Schulleitungen liefern Schmich et al. (2019) auf Basis der 2018 durchgeführten „Teaching And Learning International Study“ (TALIS). Demnach äußern Führungskräfte v. a. in den Bereichen Personalführung und -entwicklung den Wunsch nach Fortbildung. Das Interesse an bestimmten Inhalten variiert allerdings stark nach der berufsbiographischen Phase, in welcher sich die befragten Personen befinden, und schulbezogenen Kontextfaktoren, wie z. B. Klein und Schwanenberg (2020, 2022) auf Basis einer quantitativen Befragung in neun deutschen Bundesländern im Projekt *Schulleitungsmonitor* herausgearbeitet haben. Zudem berichten Johannmeyer und Cramer (2023) – zumindest für Baden-Württemberg – über wenig Fortbildungsangebote, gemessen an der hohen Relevanz der Professionalisierung dieser Gruppe.

Abseits von Inhalten (siehe vorigen Absatz) können Fortbildungsangebote auch nach Organisationsformen und Formaten, Methoden, Institutionen, Qualität oder Lehrenden kategorisiert werden (Müller et al., 2019). Für die Organisationsform kann mit Röhl et al. (2023) beispielsweise unterschieden werden, ob es sich um formale, d. h. vorstrukturierte und organisierte Maßnahmen handelt, oder um informelle Formen des Lernens, die situativ außerhalb von organisierten Veranstaltungen stattfinden, wie z. B. kollegialer Austausch in Netzwerken oder Selbststudium berufsbezogener Literatur. Aus Deutschland liegen hierzu Befunde vor, dass sich Schulleiter*innen vorrangig über das Lesen berufsbezogener Literatur oder arbeitgeber*innenseitige Angebote (z. B. Kurse) fortbilden (Cramer et al., 2020). In Summe weiß man jedoch kaum etwas über das spezifische Fortbildungsverhalten von Schulleitungen.

Der vorliegende Beitrag greift das skizzierte Desiderat in diesem Bereich auf und befasst sich mit der Fortbildung von Schulleitungen entlang der folgenden Fragen:

1. Welche Möglichkeiten nutzen österreichische Schulleitungen, um sich im Kontext ihrer Leitungstätigkeit fortzubilden?

In Weiterführung von Forschungsfrage (1) scheint es plausibel anzunehmen, dass sich nicht alle Schulleiter*innen gleich fortbilden, sondern je nach eigenen Präferenzen und Bedarfen sich für unterschiedliche formale wie auch informelle Fortbildungsformen entscheiden:

2. Lassen sich typische Formen des von Schulleiter*innen wahrgenommenen Fortbildungsangebots identifizieren? Und falls ja, mit welchen berufsbiographischen bzw. kontextuellen Merkmalen steht dies in Zusammenhang?

Methodisches Vorgehen

Stichprobe. Zur Analyse der Fragestellungen werden Daten aus der österreichischen Umsetzung des Projekts *Schulleitungsmonitor* herangezogen (Groß Ophoff et al., 2024). Ende 2022 wurden in Kooperation mit den Bildungsdirektionen bundesweit alle Schulleitungen zur Teilnahme an einer Onlinebefragung eingeladen. Insgesamt nahmen 2.621 Schulleiter*innen an der Umfrage teil, was einem Rücklauf von etwa 42 Prozent aus den österreichischen Schulen entspricht. Knapp

zwei Drittel der Schulleitungen waren weiblich, das Durchschnittsalter lag bei 53 Jahren ($SD = 7,66$) und die bisherige Berufserfahrung als Schulleitung betrug ca. 8 Jahre ($SD = 6,18$). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten leitete eine Volksschule (53 %), gefolgt von Mittelschulen (18 %), berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (10 %) und Gymnasien (9 %). Die Stichprobe entspricht damit weitgehend der Gesamtpopulation, auch in Hinblick auf die Verteilung nach Bundesländern, zumindest soweit dies anhand öffentlich zugänglicher Informationen nachvollziehbar ist (Statistik Austria, 2023).

Erhebungsinstrument. Die von Schulleiter*innen in Anspruch genommenen Fortbildungsmöglichkeiten wurden anhand des Items „Welche der folgenden Möglichkeiten haben Sie in den letzten 12 Monaten genutzt, um sich mit Blick auf Ihre Leitungstätigkeit fort- und weiterzubilden?“ erhoben. Für jede der zehn zur Verfügung stehenden Möglichkeiten (Bsp.: „Angebote von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“; vgl. Abb. 1) standen den Befragungsteilnehmer*innen die Antwortoptionen „ja, habe ich genutzt“, „nein, habe ich nicht genutzt“ und „weiß nicht/keine Angabe“ zur Verfügung (Cramer et al., 2020). Die Anzahl gültiger Antworten für die verwendeten Items liegt zwischen 1.615 und 1.789.

Analyse. Die Auswertung der Daten erfolgte schrittweise. Zunächst wurde auf deskriptiver Basis der Anteil an Zustimmungen zu den jeweiligen Fortbildungsmöglichkeiten ermittelt. Anschließend wurde eine latente Klassenanalyse zur Identifikation von Typen verwendet, wobei die Ähnlichkeit von Personen innerhalb einer Klasse (Gruppe, Profil) größer ausfällt als zwischen Klassen. Zur Bestimmung der optimalen Anzahl an Gruppen wurden Analysen für Lösungen mit 2 bis 4 Gruppen durchgeführt. Die Wahl des 3-Gruppen-Modells erfolgte, da hier die Kombination aus Modellindikatoren (LMR-Test im Vergleich zur 4-Gruppen-Lösung signifikant; SSA-BIC am niedrigsten; AIC bei drei Gruppen niedriger als bei zwei) (Nylund et al., 2007) und plausibler Interpretierbarkeit der ausgewiesenen Klassen am überzeugendsten war. Mittels Chi-Quadrat-Tests und Varianzanalysen wurde schließlich geprüft, ob sich die gebildeten Gruppen auf statistisch signifikantem Niveau ($p \leq .05$) unterscheiden. Als Kennwert zur Bewertung der praktischen Relevanz wurde *Cramér's V* berechnet. Die Analysen wurden mit der Statistiksoftware Mplus (Version 8.3; Muthén & Muthén, 1998–2017) und IBM SPSS Statistics (Version 29.0) durchgeführt.

Ergebnisse

Ein erfreuliches Ergebnis ist, dass alle befragten Schulleiter*innen angaben, innerhalb des letzten Jahres zumindest eine Fortbildungsmöglichkeit wahrgenommen zu haben. Im Mittel beteiligen sich Schulleitungen an fünf ($SD = 1.73$) unterschiedlichen Maßnahmen. Auf die Frage, welche Formen zur individuellen Fortbildung genutzt werden, zeigt sich, dass Schulleitungen kollegiale Formen des Austauschs zu präferieren scheinen (99%). In diesem Sinne gaben auch mehr als drei Viertel der Schulleiter*innen (78 %) an, Teil eines Netzwerks für Schulleitungen zu sein. An tertiären Bildungseinrichtungen verortete Angebote werden in erster Linie in Form von Angeboten der Pädagogischen Hochschulen – welche in Österreich die Hoheit über Fortbildung haben – und universitären Veranstaltungen wahrgenommen (78%). Die Teilnahme an (nicht-)wissenschaftlichen Tagungen spielt hingegen eine untergeordnete Rolle (28 bzw. 22 %).

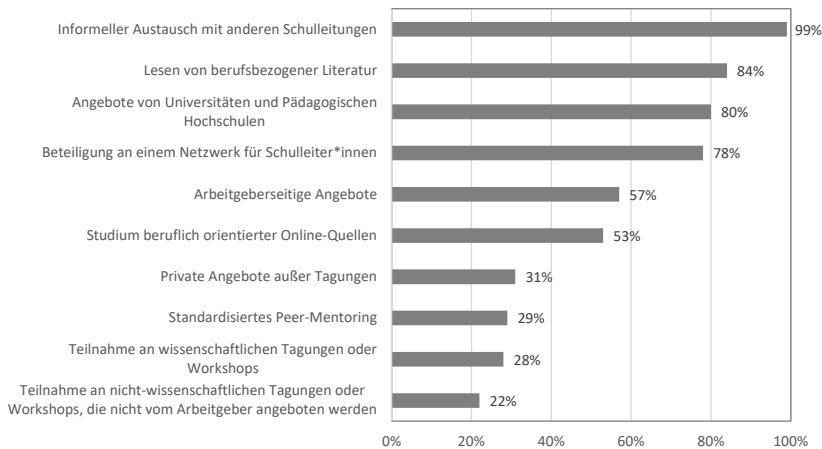


Abb. 1 Genutzte Fortbildungsangebote (N = 1.615–1.789; Werte auf ganze Zahlen gerundet)

In den typenbildenden Analysen konnten ferner drei Gruppen von Schulleitungen unterschieden werden (vgl. Abb. 2): Mit Ausnahme des informellen kollegialen Austauschs, der von allen häufig praktiziert wird, sind signifikante Unterschiede zwischen den drei Fortbildungstypen für alle Angebote beobachtbar. Die größten Unterschiede

ergeben sich für die Teilnahme an nicht-wissenschaftlichen Tagungen bzw. Workshops, dem Studium beruflich orientierter Online-Quellen und Angeboten von Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen.

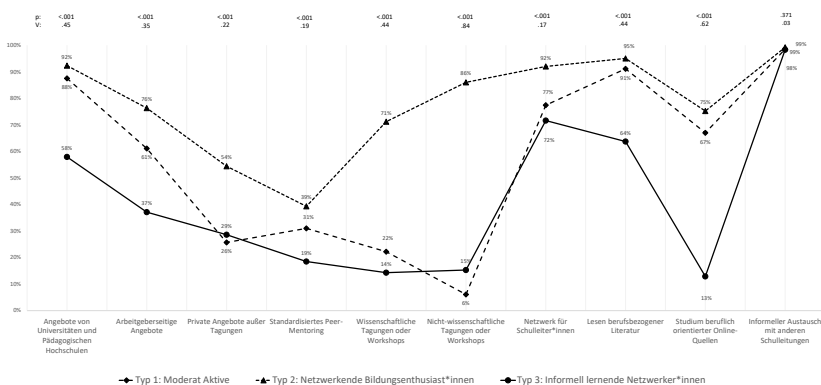


Abb. 2 Typen der Fortbildungsnutzung

Die nominell größte Gruppe (Typ 1) umfasst mehr als die Hälfte aller Schulleitungen (56 %) und kann als *Moderat Aktive* charakterisiert werden. Schulleiter*innen dieses Typs integrieren zur individuellen Professionalisierung gleichermaßen formale Angebote durch Pädagogische Hochschulen und Universitäten sowie informelle Fortbildungsmöglichkeiten wie z. B. den Austausch mit Kolleg*innen in Netzwerken und die Lektüre von Print- wie auch Online-Quellen. Etwa 17 Prozent der Schulleitungen (Typ 2) zeichnen sich durch eine insgesamt hohe Fortbildungsbereitschaft aus, wobei die Teilnahme an wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Veranstaltungen das auffälligste Distinktionsmerkmal darstellt. Tagungen und Workshops dienen dabei nicht nur als Plattform vielfältiger Themen, sondern auch um Kontakte zu knüpfen, Kooperationen aufzubauen und sich für eigene Entwicklungsvorhaben inspirieren zu lassen. Diese Gruppe lässt sich trefflich als *Netzwerkende Bildungsenthusiast*innen* beschreiben. Die bedeutendsten Unterschiede zu Typ 1 finden sich in einer häufigeren Teilnahme an Tagungen bzw. Workshops. Typ 3 beschreibt *Informell lernende Netzwerker*innen* und umfasst etwa ein Viertel der Schulleiter*innen (27 %). Typisch für diese Gruppe ist ein Fokus auf informelle Lerngelegenheiten, v. a. durch Austausch mit anderen Schulleitungen oder durch Netzwerke. Im Vergleich zu den anderen Typen handelt

es sich um Personen, die besonders selten Online-Quellen, aber auch im Vergleich seltener berufsbezogene Literatur lesen sowie seltener formale Fortbildungsangebote wahrnehmen (vgl. Abb. 2).

Die Fortbildungstypen unterscheiden sich überdies in Hinblick auf das Alter, Berufserfahrung und Schulgröße. Die Schulleitungen der *Netzwerkenden Bildungsenthusiast*innen* (Typ 2) sind signifikant älter als die *Moderat Aktiven* (Typ 1: $F = 4.05$, $p = .018$) und leiten größere Schulen (gemessen an der Anzahl der Lehrpersonen) als die anderen beiden Fortbildungstypen ($F = 6.52$, $p = .002$). Zudem berichten die *Informell lernenden Netzwerker*innen* (Typ 3) über signifikant mehr Leitungserfahrung als die *Moderat Aktiven* (Typ 1: $F = 27.90$, $p < .001$).

Diskussion und Ausblick

Mit der vorliegenden Studie wurde ein im deutschsprachigen Raum bisher wenig untersuchtes Feld aufgegriffen und die von Schulleitungen in Anspruch genommenen Möglichkeiten zur Fortbildung beleuchtet. Unbestritten ist die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von Führungskompetenzen, ob im Rahmen formaler Angebote an tertiären Einrichtungen, durch Coaching oder Supervision oder aber durch informelle Fortbildung in Form von kollegialem Austausch bzw. dem Lesen fachlicher Quellen. Basierend auf einer umfangreichen Stichprobe österreichischer Schulleiter*innen konnte zum einen aufgezeigt werden, welche Professionalisierungsangebote genutzt werden (Forschungsfrage 1), zum anderen inwieweit unterschiedliche Fortbildungsprofile zu verzeichnen sind (Forschungsfrage 2). So verdeutlichen die Befunde, dass alle Befragungsteilnehmer*innen in Fortbildung aktiv sind. Zugleich finden sich Hinweise darauf, dass es durchaus relevante Unterschiede in Hinblick auf die wahrgenommenen Angebote gibt, ohne dass jedoch daraus abgeleitet werden kann, ob so zur Entwicklung von Führungskompetenzen beigetragen werden kann.

Ein differenzierter Befund zeigt sich für die Gruppe der erfahrenen Schulleitungen, die sich vorrangig informell – etwa im Rahmen kollegialer Netzwerke – weiterbilden, jedoch vergleichsweise selten Online-Quellen oder Fachliteratur nutzen. Dies ordnet sich ein in Befunde zu Lehrer*innen, aus deren Gruppe Schulleiter*innen i. d. R. gewonnen werden, welche besagen, dass mit zunehmender Berufserfahrung

die Fortbildungsaktivität zurückgeht, auch wenn die Befundlage speziell zu informellen Aktivitäten in diesem Zusammenhang uneinheitlich ist (Röhl et al., 2023). Vor dem Hintergrund des Anspruchs an lebenslanges Lernen und der Bedeutung kontinuierlicher Professionalisierung, gerade auch von Schulleitungen als zentrale schulische Akteurinnen, wirft dies Fragen danach auf, in welchem Umfang bzw. welcher Tiefe aktuelle Entwicklungen in Schulentwicklungsprozessen aufgenommen werden. Ein von der Mehrheit der Schulleiter*innen angegebener informeller Austausch mit anderen Kolleg*innen kann das vermutlich nicht ohne Weiteres gewährleisten. Daraus ergibt sich für die Forschung, das Verständnis der Formen informellen Lernens von Lehrpersonen und Schulleitungen sowie dessen Effekte auf Professionalisierungsprozesse zu vertiefen, und für die Bildungspolitik die Herausforderung, auch erfahrene Schulleitungen mit passenden Angeboten und Formaten für eine kontinuierliche Weiterentwicklung zu gewinnen. Spannend wird in diesem Zusammenhang zu beobachten sein, wie sich die neue, deutlich umfangreichere und inhaltlich fokussierte Ausbildung für Schulleiter*innen auf deren Fortbildungsverhalten langfristig auswirkt. Einerseits sollte der Qualifizierungsbedarf aufgrund zu geringer Professionalisierung im Vorfeld deutlich abnehmen, andererseits sollte es Teil des professionellen Habitus sein, sich kontinuierlich fort- und weiterzubilden. Dies ist alleine deshalb relevant, da sich das Aufgabenfeld für Schulleiter*innen auch in Zukunft weiter wandeln dürfte. So ist das österreichische Bildungswesen aktuell durch den unverändert akuten Lehrkräftemangel (Schnider & Braunsteiner, 2024) und den damit in Verbindung stehenden Früh- bzw. Quereinstieg in den Lehrberuf (Flick-Holtsch et al., 2024) geprägt. In beiden Fällen sind Schulleiter*innen mit Herausforderungen konfrontiert, auf die sie vermutlich kaum entsprechend vorbereitet wurden. Informelle oder institutionalisierte Austauschmöglichkeiten mit Kolleg*innen haben zwar das Potenzial, auftretende Fragen zu klären (Austausch, vgl. Grosche et al., 2020) und Lösungsstrategien kollektiv zu erarbeiten (Ko-konstruktion, vgl. ebd.), sind aber keine Selbstläufer, sondern sollten moderiert oder begleitet werden, wie es z. B. im Rahmen von Schulentwicklungsberatungsangeboten (Altrichter et al., 2021) oder durch die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche mit Schulqualitätsmanager*innen (Altrichter et al., 2024) schon etabliert ist.

Literatur

- Altrichter, H., Ettl, K., Grinner, K., Kolleritsch, K., Kopp-Sixt, S., Leeb-Brandstetter, R., Pöschko, H. & Postlbauer, A. (2024). Revisions of evidence-based governance: The case of the Austrian quality management system SQA. *Policy Futures in Education*, 22(2), 207–227. <https://doi.org/10.1177/14782103221136423>
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–469). <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>
- BMBWF (2019). *Schulleitungsprofil: Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Abgerufen am 29.01.2020, unter https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190923_schulleitungsprofil.pdf
- Cramer, C., Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Groß Ophoff, J. (2020). *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*. <https://doi.org/10.17605/osf.io/gncfu>
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinsteigsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379–418). <https://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>
- Giegler, S. (2019). Schulen professionell führen. *SchulVerwaltung aktuell*, 7(1), 11–12.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Groß Ophoff, J., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Tulowitzki, P., Pietsch, M. & Cramer, C. (2024). Zur Konzeption und Durchführung eines Schulleitungsmonitorings im deutschsprachigen Bildungsraum – Chancen und Grenzen. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 61–80). Beltz Juventa.
- Groß Ophoff, J. & Pfurtscheller, J. (2024). Schulleitung werden ist nicht schwer, Schulleitung bleiben umso mehr? Belastungen und Ressourcen von Schulleitungen in Deutschland und Österreich. *Die Deutsche Schule*, 116(4), 366–378. <https://doi.org/10.31244/ddS.2024.04.04>
- Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2023). Fortbildung von Schulleitungen in der Berufsbiografie. Programmanalyse zur Qualifizierung schulischer Führungspersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 136–150. <https://doi.org/10.25656/01:26933>
- Kemethofer, D. (2022). Der Alltag von Schulleitungen: Empirische Befunde zu Tätigkeitsprofilen und Führungsansätzen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53(4), 427–436. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00647-4>
- Klein, E. D. & Schwanenberg, J. (2020). Eine Frage der Erfahrung? Erfolgswahrnehmung und Fortbildungsbedürfnisse von Schulleitungen mit mehr oder weniger Leitungserfahrung. *Erziehung und Unterricht*, 170(1+2), 149–156.
- Klein, E. D. & Schwanenberg, J. (2022). Ready to Lead School Improvement? Perceived Professional Development Needs of Principals in Germany. *Educational Management, Administration & Leadership*, 50(3), 371–391. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>

- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, 112(3), 257–276. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.03.02>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 51(3), 395–421. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5>
- Schmich, J., Lindemann, R. & Gurtner-Reinthal, S. (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneorth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 39–56). Leykam.
- Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Statistik Austria (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22: Tabellenband*. Abgerufen am 25.08.2025, unter https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf
- Tulowitzki, P. & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-042>
- Walenta-Bergmann, J., Mödlhamer, C., Rheinfrank, N., Bruneorth, M., Vogtenhuber, S., Juen, I. & Steindl, L. (2024). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 220–276). <https://doi.org/10.17888/nbb2024-2-B>

Kemethofer, David, HS-Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0001-5153-5863>
 Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung,
 Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Schulleitung, Schulentwicklung.
david.kemethofer@ph-ooe.at

Groß Ophoff, Jana, Prof.in Dr.in,
<https://orcid.org/0000-0001-5153-5863>
 Dozentin für Professionsforschung,
 Pädagogische Hochschule Thurgau.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung.
jana.grossophoff@phtg.ch

Pfurtscheller, Jonas, MEd,
<https://orcid.org/0009-0002-2600-4045>
 Assistent am Institut für Sekundarbildung und Fachdidaktik,
 Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Leadership-Forschung.
jonas.pfurtscheller@ph-vorarlberg.ac.at

Windischbauer, Susanne, Mag.a, BBEd,
<https://orcid.org/0009-0000-6624-3986>
 Assistenzprofessorin,
 Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung, Leitung.
susanne.windischbauer@ph-ooe.at