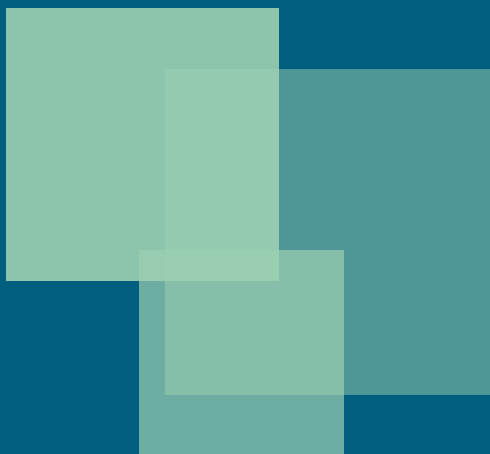


Ausbildung von
Schulleitenden



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 3
2025

journal für lehrerInnenbildung
jib

journal für lehrerInnenbildung jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Evi Agostini, Universität Wien
Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen
Tanja Obex, PhD, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein (geschäftsführende Herausgeberin),
Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Polina Mihova, MA, Universität Wien

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung jlb

25. Jahrgang (2025)
Heft 3

Ausbildung von Schulleitenden

Bernhard Hauser
Esther Dominique Klein
(Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Polina Mihova, MA
E-Mail: jl.b.redaktion.zlb@univie.ac.at

Rezensionen:
Ann-Kathrin Dittrich, Mag.a, PhD
Universität Innsbruck
E-Mail: Ann-Kathrin.Dittrich@uibk.ac.at

jl.b. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jl.b-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
<https://klinkhardt.de/node/1404>
Bestellungen und Abonnent*innenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 8

BEITRÄGE

01

Bernhard Hauser

Expertisierung von Schulleitenden zur Unterrichtsentwicklung 12

02

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

Fortbildungsprofile von Schulleitungen 22

03

*Susanne Farwick, Sarah Büchter, Susanne Enssen,
Belgüzar Kara und Nicole Nunkesser*

Schulnetzwerke als Schulleitungsqualifizierung 34

04

André Meyer, Sebastian Kempert und Dirk Richter

Führungs-Shadowing in Best-Practice-Schulen 44

05

Evi Agostini und Niels Anderegg

Lernseitige Professionalisierung von Schulleitenden 58

06

*Hanna Luise Bronnert-Härle, Anna Samira Lappe
und Esther Dominique Klein*

Kulturreresponsive Schulleitung durch kritische Reflexion 70

07

Paul Campbell

Re-examining Principal Learning and Leadership
in Times of Complexity 82

REZENSION 94

AGENDA 101

CALL FOR ABSTRACTS 104

EDITORIAL

Ausbildung von Schulleitenden (Editorial jlb 03/2025)

Die Aufgabenfelder von Schulleiter*innen sind sehr vielfältig und umfassen traditionell neben der Verwaltung der Schule auch schüler*innenbezogene Tätigkeiten (z. B. Disziplinmanagement), die Kommunikation mit Eltern und dem schulischen Umfeld, die Repräsentation der Schule nach außen sowie ihre Vertretung gegenüber den anderen Ebenen der Schulverwaltung. In den letzten drei Jahrzehnten sind im deutschen Sprachraum im Zuge einer stärker auf die Einzelschule ausgerichteten „pädagogischen Handlungseinheit“ (Fend, 1986) weitere Aufgaben hinzugekommen, bei denen der Schulleitung auch die Verantwortung mit Blick auf die Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Qualität obliegt. Schulleitende sollen Schulentwicklung zielorientiert, systematisch und evidenzorientiert gestalten und dabei die Professionalisierung ihrer Lehrkräfte, die Gestaltung lernorientierter organisationaler Strukturen und Prozesse und die Entwicklung von Unterrichtsqualität im Blick behalten (z. B. Brauckmann, 2014).

Es ist ein Beruf, an welchen dermaßen viele Ansprüche gestellt und Erwartungen formuliert werden, dass er mit den aktuell zur Verfügung stehenden Ressourcen oft nicht leistbar ist. Zudem wird man in eher kurzer Zeit darauf vorbereitet: Auf das Unterrichten wird man mit einem mehrjährigen Studium (und in Deutschland mit einem Referendariat) vorbereitet, aber für die Leitungstätigkeit soll ein kleiner Aufbaukurs reichen. Wie sollen Menschen auf diesen Beruf vorbereitet und im Beruf weiter professionalisiert werden?

Die Ausbildung von Schulleitenden ist in den deutschsprachigen Ländern noch stark in Entwicklung. Professionalisierung und Expertisierung in diesem Berufsfeld wird sehr häufig vor allem als „learning on the job“ angesehen. Wo in anderen (z. B. ostasiatischen) Ländern hierfür ein Master- oder Doktoratsstudium vorausgesetzt wird, reicht in unseren Ländern oft ein eher kurzer Aufbaukurs.

Ziel dieses Heftes ist es, Einblicke in ausgewählte Aspekte von Professionalisierung von Schulleitenden zu geben und dabei nicht nur

klassische Fortbildungsangebote zu betrachten, sondern abseits davon auch solche Ansätze zu beleuchten, die es Schulleitenden ermöglichen, ihr Handeln in an ihrer eigenen Praxis orientierten Formaten weiter zu professionalisieren.

Bernhard Hauser arbeitet in seinem Beitrag auf der Basis internationaler Studien Merkmale wirksamer Schulführung unter besonderer Berücksichtigung der unterrichtsbezogenen Führungs-Expertise heraus. In den Schlussfolgerungen wird das Thema der Übertragbarkeit dieser Erfolgsmerkmale auf deutschsprachige Länder aufgegriffen. Möglichkeiten hierzu werden sowohl in der Aus- als auch in der Fort- und Weiterbildung gesehen.

David Kemethofer, Jana Groß Ophoff, Jonas Pfurtscheller und *Susanne Windischbauer* zeigen, basierend auf Daten des österreichischen Schulleitungsmonitor, dass Schulleitende unterschiedliche Fortbildungsmaßnahmen wahrnehmen und dass sie insbesondere verschiedene Fortbildungsprofile aufweisen. Dabei ist die Gruppe, die wissenschaftliche Literatur liest und wissenschaftliche Tagungen besucht, noch eher klein.

Susanne Farwick, Sarah Büchter, Susanne Enssen, Belgüzar Kara und *Nicole Nunkesser* beschreiben und diskutieren die schulische Netzwerkarbeit im Rahmen der Initiative „Schule macht stark“. Mithilfe eines Netzwerk-Curriculums werden Berufserfahrungen mit wissenschaftsbasierten Impulsen verknüpft, was zur Qualifizierung von Schulleitenden in praxisbezogener Weise beiträgt.

André Meyer, Sebastian Kempert und *Dirk Richter* untersuchen das Führungs-Shadowing als besondere Lerngelegenheit. Darin begleiten angehende Schulleitende während zwei Tagen Führungspersonen von „Best-Practice-Schulen“. Eine innovative Verbindung von Modell-Lernen und Einblick in Schulen mit besonderer und besonders ausgeprägter Expertise.

Evi Agostini und *Niels Anderegg* wenden den Ansatz des lernseitigen Unterrichtens auf Schulführung an. Phänomenologische Vignetten werden als Instrument zur Reflexion der Komplexität von Schulleitungshandeln eingesetzt und als Möglichkeit zu deren Professionalisierung im Primat des „Leadership for Learning“ empfohlen.

Hanna Luise Bronnert-Härle, Anna Samira Lappe und *Esther Dominique Klein* beschreiben die Bedeutung von kulturresponsiver Sensibilisierung in der Ausbildung von Führungspersonen der Schule. Ausgehend davon, dass dieser Zugang noch (zu) wenig verbreitet ist, was

auch durch eine eigene Studie bestätigt wird, wird eine Verbesserung dieses Zugangs sowohl durch Fortbildungen als auch durch Schulaufsicht gefordert.

Paul Campbell legt in seinem Beitrag zur Professionalisierung von Schulleitenden in Hongkong den Fokus auf die Verbesserung des Lernens der Schüler*innen. Dabei finden sich auch sehr hohe Anforderungen sowohl für das Erlangen des Zugangs zum Beruf als auch an die laufende Weiterbildung „on-the-job“ („continuing professional development“).

Literatur

Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF-Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. DIPF.

Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.

Hauser, Bernhard, Prof. Dr. phil. i. R.,
<https://orcid.org/0000-0001-9652-0147>

Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Arbeitsschwerpunkte:

Lehren und Lernen, Lernwirksamkeit von Spiel,

Wissenschaftsmethoden,

Bildungsforschung bei 3- bis 10-Jährigen.

bernhard.hauser@phsg.ch

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-1527-3250>

Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,
 TU Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte:

Schulentwicklungsforschung, insb. Führung und Schulkultur,

Schulentwicklung und Bildungsgerechtigkeit,

Steuerung und Unterstützung von Schulentwicklung,

international vergleichende Ansätze.

dominique.klein@tu-dortmund.de

01

Bernhard Hauser

Expertisierung von Schulleitenden
zur Unterrichtsentwicklung

02

David Kemethofer, Jana Groß Ophoff,

Jonas Pfurtscheller und Susanne Windischbauer

Fortbildungsprofile von Schulleitungen

03

Susanne Farwick, Sarah Büchter, Susanne Enssen,

Belgüzar Kara und Nicole Nunkesser

Schulnetzwerke als Schulleitungsqualifizierung

04

André Meyer, Sebastian Kempert und Dirk Richter

Führungs-Shadowing in Best-Practice-Schulen

05

Evi Agostini und Niels Anderegg

Lernseitige Professionalisierung von Schulleitenden

06

Hanna Luise Bronnert-Härle,

Anna Samira Lappe und Esther Dominique Klein

Kulturreresponsive Schulleitung
durch kritische Reflexion

07

Paul Campbell

Re-examining Principal Learning and Leadership
in Times of Complexity

Expertisierung von Schulleitenden zur Unterrichtsentwicklung

Abstract • Schulführung wirkt auf die Leistungsentwicklung von Lernenden. Dies gilt insbesondere für eine unterrichtsbezogene Führung, die den Unterricht von Lehrpersonen mit Unterrichts- und Leistungszielen anregt, hohe Erwartungen an die Lehrpersonen stellt, für ein möglichst störungsfreies Lernklima sorgt und den Unterricht der Lehrpersonen sowie die Lernfortschritte der Lernenden regelmäßig evaluiert und zu deren Verbesserung beiträgt. Anhand aktueller Forschungsergebnisse wird gezeigt, wie unterrichtsbezogene Führung in deutschsprachigen Ländern eine größere Bedeutung erhalten kann und wie unterrichtsoptimierende Schulleitungsexpertise verbessert werden kann.

Schlagworte/Keywords • Instructional leadership, unterrichtsbezogene Führung, Expertisierung von Schulleitungen, Wirkung von Schulleitungen, transformationale Führung, Verbesserung von Schulleitungsexpertise

Berichte zu Problemen bei und mit Schulleitenden finden sich derzeit vor allem zu Fachkräftemangel und Überforderung: „Viele Schulleitungen in Deutschland sind überlastet“ (Tagesschau vom 28.01.2025; Deutschland), „Der härteste Job der Schweiz? Schulleiter verzweifeln an Lehrermangel, verärgerten Eltern und vielen Überstunden“ (NZZ vom 06.12.2024; Schweiz), „Die Leiden der Schulleiter. 45 Prozent der Schulleiter leiden unter Lehrermangel an ihrer Schule. 41 Prozent sehen sich überlastet“ (Kurier vom 16.02.2024; Österreich). In die Schlagzeilen kommen aber auch Kompetenzmängel von Schulleitenden: „Lehrer und Lehrerinnen kündigen wegen der Schulleitung“ (Blick vom 16.05.2023; Schweiz).

Auch Studien belegen Mängel in deren Professionalisierung. Dieser Beitrag geht dieser Frage mit einem Fokus auf die Unterrichts-Expertise nach. Ausgehend von Befunden zu den Wirksamkeitsfaktoren von Schulleitungen und zu deren Aus- und Weiterbildung werden Verbesserungsmöglichkeiten in den deutschsprachigen Ländern beschrieben.

Wirkungen von Schulleitung

Schulleitungen haben auf die Leistungsentwicklung von Lernenden einen – wenn auch indirekten so doch – respektablen Effekt von $d = 0.36$ (Hattie, 2013, S. 99ff), was inzwischen in weiteren Meta-Analysen bestätigt werden konnte (z. B. Kaya, 2023). Insbesondere in der Grundschule sind die Effekte mit $d = 0.76$ sehr stark (Hattie, 2013). Die stärkste Wirkung auf die Leistungsentwicklung der Lernenden haben Schulleitende mit $d = 0.91$ über die Förderung des Lernens von Lehrpersonen und deren Teilnahme an Weiterbildung (Robinson, 2007). Innerhalb der internationalen Schulführungsforschung werden aktuell verschiedene Ansätze diskutiert: Dazu gehören der Ansatz des Distributed Leadership (Spillane, 2006), das übergreifende Konzept Leadership for Learning (z. B. Hallinger, 2023), sowie die beiden Ansätze des Instructional Leadership (oder der unterrichtsbezogenen Führung) und das Konzept der transformationalen Führung. In diesem Beitrag stehen die beiden letzteren Ansätze im Zentrum.

Instructional Leadership ist das für Schulen wohl wirksamste Konzept. Zentrale Inhalte sind die Anregung von professionellem pädagogischem Unterricht mit klaren Unterrichts- bzw. Leistungszielen, hohen Erwartungen an Lehrpersonen, der Herstellung eines störungsfreien

Lernklimas und Disziplin (Classroom-Management), das Nachverfolgen von deren Umsetzung im Unterricht durch regelmäßige Hospitationen, eine starke Orientierung am Curriculum, die Abstimmung des Unterrichts über Fächer und Klassenstufen hinweg, das systematische Erheben von Lernfortschritten, die Entwicklung einer positiven Lernkultur, das Einfordern hoher Erwartungen in die Lernfortschritte der Lernenden (Hattie, 2013; Hallinger 2003, 2023; Wissinger, 2014). Bedeutsam ist weiter die Betonung unterrichtsbezogener Aktivitäten gegenüber solchen des Ablaufmanagements bzw. der Verwaltung (Schleicher, 2009; Wissinger, 2014). Dabei verbessert unterrichtsbezogene Führung nicht nur die Leistungen der Lernenden, sie erhöht auch die Selbstwirksamkeit von Lehrenden (Alanoglu, 2022).

Unter anderem soll durch die Entwicklung von hohen Standards und Erwartungen an Lernende und Lehrkräfte ein „Bildungsdruck“ erzeugt werden (Hallinger, 2023). Sun et al. (2024) konnten kürzlich in einer Meta-Analyse mit 79 Studien über 30 Jahre zeigen, dass die Bemühungen von Schulleitenden zur Verbesserung der Ergebnisse der Lernenden durch Erhöhung der Lern- und Leistungsanforderungen vor allem auf der Sekundarstufe II sowie in Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Lernenden eine große Wirkung haben. Dass gerade bei benachteiligten Lernenden hohe Leistungserwartungen verbunden mit souveräner Klassenführung zu starken Lernfortschritten führt, konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (Voss et al., 2015; Schleicher, 2009; Paff & Rotter, 2021).

Eine professionelle unterrichtsbezogene Schulführung erfordert eine weit reichende Evidenzbasierung – auch als Führungsprinzip vor Ort (Wissinger, 2014; Schleicher, 2009; OECD, 2008). Dies umfasst eine laufende aufdatierte Orientierung am aktuellen Stand der Lern- und Unterrichtsforschung, eine Output-Steuerung durch Implementierung kluger Leistungsmessungssysteme, eine permanente Evaluation aller Ebenen der schulischen Steuerung, insbesondere der Unterrichtsgestaltung. Dies verlangt von der Schulleitung auch eine „Implementierung bildungspolitischer und/oder mikropolitischen Reformen in der Schule als Antwort auf Anforderungen einer sich tiefgreifend verändernden schulischen Umwelt einerseits und als Antwort auf eine als neuordnungsbedürftig angesehene schulische Organisation andererseits“ (Wissinger, 2014, S. 155). Hierfür geeignet ist die Gestaltung von evidenzbasierten „Schulprogrammen, um sowohl die individuellen Leistungen als auch die Gesamtleistung der Schule zu steigern“

(Schleicher, 2009, S. 313). Um auch von außen regelmäßig angeregt zu werden, ist einerseits ein konstruktiver Umgang mit dem Wettbewerb im Leistungsvergleich zwischen den Schulen zu etablieren, zudem sind schulische Netzwerke mit anderen Schulen sowie mit weiteren Partnern zu installieren, „um zwischen all denjenigen, die mit den Leistungen und dem Wohlergehen von Kindern zu tun haben, mehr Zusammenhalt zu schaffen“ (ebenda).

Transformationale Führung versucht, „die Einstellungen, Wünsche und Ziele der Mitarbeitenden auf eine Weise zu transformieren [...], dass sie mit denen der Organisation übereinstimmen“ (Anders et al., 2021, S. 266). Dies erreicht sie durch das Vorleben der Ziele und Werte der Institution, durch inspirierende Motivation mittels einer starken Zukunftsvision, durch eine auf die Bedürfnisse der einzelnen Mitarbeitenden abgestimmte individualisierte Führung, und durch zu Kritikfähigkeit, Innovation und Kreativität ermutigender intellektueller Stimulation (ebd.). Damit wird „das Lehrpersonal [...] zu mehr Selbstverpflichtung, mehr Einsatz und einem stärkeren Wertebewusstsein inspiriert, sodass die Lehrpersonen zusammenarbeiten, um Herausforderungen zu überwinden und ehrgeizige Ziele zu erreichen“ (Hattie, 2013, S. 99).

Noch nicht ausreichend geklärt ist die Stärke des Einflusses von unterrichtsbezogener und transformationaler Führung auf die Schüler-Outcomes. Hattie (2013) fand für erstere stärkere Wirkungen (vgl. auch Hallinger, 2003; Robinson, 2007), andere sind der Ansicht, dass unterrichtsbezogene Führung nur dann wirksam werden kann, wenn ausreichend transformationale Führungselemente diese fruchtbar machen (z. B. vbw, 2021; Hallinger, 2023; Klein, 2016; Klein & Tulowitzki, 2020). Day et al. (2016) konnten zeigen, dass eine Kombination der beiden Strategien zu ausgezeichneten Ergebnissen führt. Unbestritten scheint jedoch, dass unterrichtsbezogene Führung äußerst bedeutsam ist.

Schulleitung in deutschsprachigen Ländern

Es sind generell und länderübergreifend verschiedene Gründe, warum viele Schulleitende zu wenig unterrichtsbezogene Führung übernehmen (Hallinger, 2023). So bleibt ihnen nicht selten aufgrund der Vielfalt anderer – dringlicherer – Aufgaben dafür keine Zeit – oder es fehlen die Ressourcen. Zudem wird oft die Anpassung dieser Führung

an die Situation und die Bedürfnisse der Schulen in deren Kontext unterschätzt (ebenda).

Für deutschsprachige Länder steht der Einführung einer starken unterrichtsbezogenen Führung vor allem die fehlende Akzeptanz von akzentuierter Führung im Weg. Lehrpersonen dieser Länder akzeptieren eine Schulleitung eher als *Primus inter pares* und sehen deren Rolle primär in der Übernahme von Verwaltungsaufgaben (Wissinger, 2014; Klein, 2016). Dies gilt jedoch deutlich weniger für neu gegründete Schulen, also dort, wo etablierte Schulkulturen noch nicht greifen. Dort führen Schulleitende deutlich stärker unterrichtsbezogen (Klein & Bronnert-Härle, 2020). Insgesamt könne eine „Nutzung der unterrichtlichen Expertise der Schulleitung“ (Klein, 2016, S. 224) durchaus Sinn machen. In allen drei deutschsprachigen Ländern hat sich gerade in den letzten Jahren sowohl bei der Ausbildung (Qualifizierung) als auch bei der Fort- und Weiterbildung einiges verbessert. So verfügte noch bis vor wenigen Jahren ein großer Teil der praktizierenden Schulleiter*innen über keine verpflichtende Qualifizierung (Schwanenberg et al., 2018).

Für Deutschland betraf dies bis 2020 immer noch fast die Hälfte – vor allem bei Grundschulleitenden (Klein & Jesacher-Rößler, 2022). Auch nehmen sich deutsche Schulleitende nur begrenzt als Führungsperson wahr, investieren wenig Zeit in die Schulentwicklung und fühlen sich in ihrer Aufgabe auch eher wenig erfolgreich (Klein & Tulowitzki, 2020). Inzwischen wurden für Schulleitende in allen drei Ländern (bis auf wenige Bundesländer in Deutschland) verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen eingeführt (Klein & Jesacher-Rößler, 2022).

In Österreich besteht seit 2023 ein neues verpflichtendes Qualifizierungsmodell mit der Vorgabe einer Vorqualifikation von Schulleitenden (ebenda). Jedoch sind – nicht wie bei Lehrpersonen – anschließende Fortbildungen freiwillig, dies aufgrund des pädagogisch-administrativen Aufgaben.

In der Schweiz umfasst die Qualifizierung von Schulleitenden gemäß den kantonsübergreifenden Vorgaben mindestens 15 ECTS-Punkte, was einem CAS-Programm entspricht. Darin umfasst die Unterrichtsentwicklung, wie ein Blick in die CAS-Lehrgänge der Pädagogischen Hochschulen PHFHNW, PHLU und PHSG zeigt, selten mehr als einen Viertel oder gar weniger.

Diese Ausbildung haben 2022 (Tulowitzki et al., 2023) mehr als 80 % der Schulleitenden durchlaufen. Die Hälfte der Schulleitenden würden sich eine intensivere Qualifikation wünschen (36 % halten einen DAS

mit 30 ECTS für angemessen, 14 % einen MAS mit 60 ECTS). Für die Entwicklung der eigenen Schule zeigt sich eine beachtliche Wissensschaftsorientierung. So gibt die Mehrheit an, dass sich ihre Schulen an Entwicklungs- und Forschungsprojekten (von Hochschulen) beteiligen, und 80 % konsultieren in wichtigen Entscheidungsfragen Expertisen von Berater*innen. Allerdings bleibt, wie die Ergebnisse der für die verschiedenen Tätigkeiten der Schulleitenden aufgewendeten Zeit zeigen, nur 10 % bzw. 20 % für Personalführung und -entwicklung, was für die zentralen Aspekte der unterrichtsbezogenen Führung wenig übrig lässt.

Verbesserung unterrichtsoptimierender Schulleitungsexpertise

Es hat sich zwar einiges verbessert in den letzten Jahren. Aber im Vergleich zu den deutlich wirksameren Bildungssystemen besteht immer noch ein beträchtlicher Aufholbedarf. Dabei lohnt sich aufgrund der PISA-Ergebnisse (OECD, 2023) weniger ein Vergleich mit den USA, sondern vielmehr ein Blick in die Professionalisierung der ostasiatischen Länder. Mehrheitlich ist dort die Schulleitungsausbildung sehr attraktiv, lockt mit einer intelligenten berufsbezogenen Karriere – zum Beispiel mit einem um teilweise mehr als 50 % höheren Lohn und einer deutlich gründlicher expertisierenden Aus- und Weiterbildung, zum Beispiel einem Masterstudium, das unter anderem ein mehrmonatiges Auslandssemester umfasst mit dem Ziel, viele Anregungen ins eigene Land zurückzubringen (z. B. Hauser, 2023; für Singapur vgl. Choy, 2023). Innerhalb dieses Masterstudiums ist das Fördern der Lehrpersonen zu besserem Unterricht stets ein zentrales Thema. Eine hierzu interessante Inspiration aus Hongkong findet sich im Beitrag von Campbell in diesem Heft. Die von ihm geschilderte enge Begleitung durch Mentor*innen in den ersten Jahren als Schulleiter*in und die starke Bedeutung der Kooperation mit Forschung und Hochschulen, die nach durchlaufener Qualifizierung Pflicht zu 150 Stunden Weiterbildung in den ersten drei Berufsjahren und der sich durchziehende Fokus auf Verbesserung des Lernens bei den Schüler*innen können als Modell für bessere Schulleitungspraxis auch bei uns fungieren.

Zur Steigerung wirkmächtiger Schulleitungspraktiken sind vorab die Kompetenzen der Leitung zur Verbesserung des Unterrichts der Lehr-

personen in den Blick zu nehmen. Dies entspricht weitgehend den von Schulleitenden selbst festgestellten Fortbildungsbedürfnissen. Es bestehe ein hoher Bedarf an hochwertigen Fortbildungen im Bereich der Schulentwicklung, insbesondere zur Expertisierung von Schulleitungen zur Stärkung der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen. Da

„Schulleiter*innen sich nur wenig mit ihrer Führungsrolle identifizieren und ihr Führungshandeln insbesondere in sensibleren Bereichen wie der Unterrichtsgestaltung und Professionsentwicklung von Lehrkräften geringer ausfällt [...], verweisen diese Befunde auf das Potenzial von Fortbildungen, Schulleiter*innen insbesondere in diesen Bereichen zu stärken“ (Klein & Tulowitzki, 2020, S. 271).

Das Ziel müsse darin bestehen, dass sich Schulleitungen „auf die Bereiche konzentrieren können, die für Leistungsverbesserungen ihrer Schule und der Schülerschaft am wichtigsten sind“ (Schleicher, 2009, S. 312). Im Zentrum steht dabei das Wissen, worauf bei den Lehr-Lern-Prozessen zu achten ist, wie Mitarbeitende von Schulen motiviert werden können für die Verbesserung der Praxis durch laufende Integration von Informationen aus Evaluationen und Forschung (ebenda). Weil dabei Schulleitenden eine Schlüsselrolle zukommt, „müssen sie die Kompetenz entwickeln, Testergebnisse interpretieren und Daten als zentrales Tool bei der Planung und Modellierung angemessener Verbesserungspraxen verwenden zu können. Sie müssen auch ihr Kollegium an der Nutzung der Messdaten beteiligen“ (ebenda, S. 319). Neben dem Zugang zu „Literatur und Forschungsdatenbanken, Wissenschaftsbroker oder Clearing Houses“ sieht Beywl (2023, S. 204) vor allem Fortbildungsprogramme zur datengenerierenden Unterrichtsentwicklung. Dabei werden Schulleitungen angeleitet, Weiterbildungen an Prinzipien wie der Orientierung an Lernfortschritten der Schüler*innen auszurichten, diese mehrteilig und/oder als Werkstätten zu gestalten, um Lehrpersonen eine parallele Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu ermöglichen. Hierzu geeignete Fortbildungsprogramme sind zum Beispiel Luuise, POLKA oder Lesson Study. Luuise verhilft zu datengestützten Lösungen von Herausforderungen im Unterricht (Beywl, 2023), deren schulweite Umsetzung die kollektive Selbstwirksamkeit zusammen mit den Leistungen der Lernenden stark erhöhen könne. POLKA verbindet forschungsgenerierte Evidenz mit praxisgenerierter Evidenz (Lipowsky et al., 2020). Lesson Study entwickelt Muster-Unterrichtsstunden für tiefes fachliches Lernen (Oberthaler & Beywl, 2019).

Weitere Beispiele sind mit wissenschaftlicher Expertise angereicherte Schulnetzwerke mit eigenem Curriculum (Farwick et al., in diesem Heft) oder das Shadowing von Schulleitungen an Best-Practice-Schulen (Meyer, in diesem Heft). Alle diese Maßnahmen dienen dem Ziel einer Verbesserung der Professionalisierung von Schulleitenden. Eine beträchtliche Steigerung der Schulleitungsexpertise im Bereich der nachhaltigen Verbesserung des Unterrichts erscheint sowohl quantitativ als auch qualitativ angezeigt – in allen deutschsprachigen Ländern.

Literatur

- Alanoglu, M. (2022). The Role of Instructional Leadership in Increasing Teacher Self-Efficacy: A Meta-Analytic Review. *Asia Pacific Education Review*, 23(2), 233–244.
- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten* (Herausgegeben von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. – vbw). Waxmann.
- Beywl, W. (2023). Datengestützte unterrichtszentrierte Schulentwicklung – evaluativ gedacht. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 201–213). hep-Verlag. Abgerufen am 15.04.2025, unter <https://zenodo.org/record/8237918>
- Choy, B. H. (2023). Teacher Education in Singapore: An Insider View. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(4), 66–77.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change. Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2023). Von Instructional Leadership zu Leadership for Learning. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 92–116). hep-Verlag. Abgerufen am 15.04.2025, unter <https://zenodo.org/record/8237918>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (1. Nachdruck). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauser, B. (2023). Der große Vorsprung ostasiatischer Lehrpersonenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(4), 12–23.
- Kaya, M. (2023). Examination of the effectiveness of school leadership: A second-order meta-analysis study. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(4), 796–824.
- Klein, E. D. (2016). Instructional Leadership in den USA – ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium comparationis*, 22(2), 203–229.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2020). Mature School Cultures and New Leadership Practices – An Analysis of Leadership for Learning in German Comprehensive Schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 955–977.

- Klein, E. D. & Jesacher-Rößler, L. (2022). Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 293–303). Klinkhardt.
- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis. Ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, 112(3), 257–276.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Bleck, V. (2020). Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen. *Pädagogik*, 12, 18–23.
- Oberthaler, U. & Beywl, W. (2019). Themenheft „Lesson Study“. *Weiterbildung*, 29(3). OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*.
- OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. PISA, wbv Media.
- Pfaff, N. & Rotter, C. (2021). Pädagogisches Handeln an segregierten Schulen. Besondere Anforderungen an Lehrkräfte? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(4), 14–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-01>
- Robinson, V. M. J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Schleicher, A. (2009). Moderne Schulleitung im Wandel. Schlussfolgerungen aus OECD-Analysen. *Die Deutsche Schule*, 101(4), 311–322.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. *SHIP Working Paper Reihe*, 03.
- Spillane, J. (2006): *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Sun, J., Zhang, R., Murphy, J. & Zhang, S. (2024). The Effects of Academic Press on Student Learning and Its Malleability to School Leadership: A Meta-Analysis of 30 Years of Research. *Educational Administration Quarterly*, 60(2), 226–268.
- Tulowitzki, P., Sposato, G., Pietsch, M. & Berger, J. (2023). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2022. Kurzbericht zu Weiterbildung und Professionalisierung*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4916>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 144–176). Waxmann.

Hauser, Bernhard, Prof. Dr. phil. i. R.,
<https://orcid.org/0000-0001-9652-0147>

Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Arbeitsschwerpunkte:

Lehren und Lernen, Lernwirksamkeit von Spiel,

Wissenschaftsmethoden,

Bildungsforschung bei 3- bis 10-Jährigen.

bernhard.hauser@phsg.ch

*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 %).

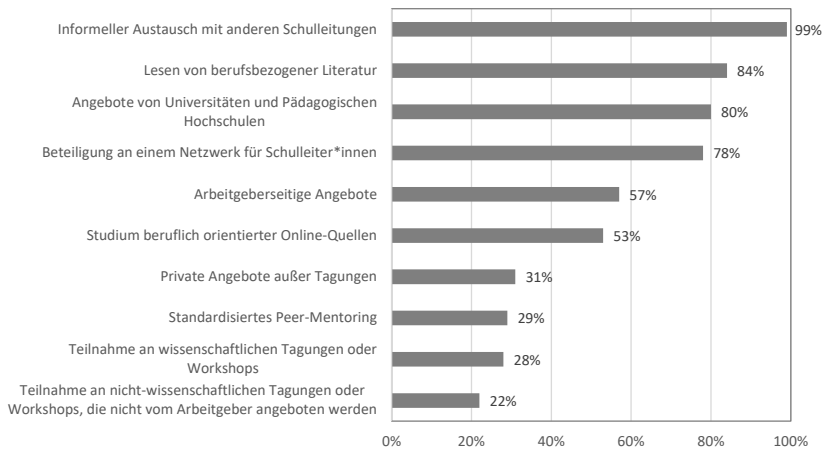


Abb. 1 Genutzte Fortbildungsangebote (N = 1.615–1.789; Werte auf ganze Zahlen gerundet)

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.

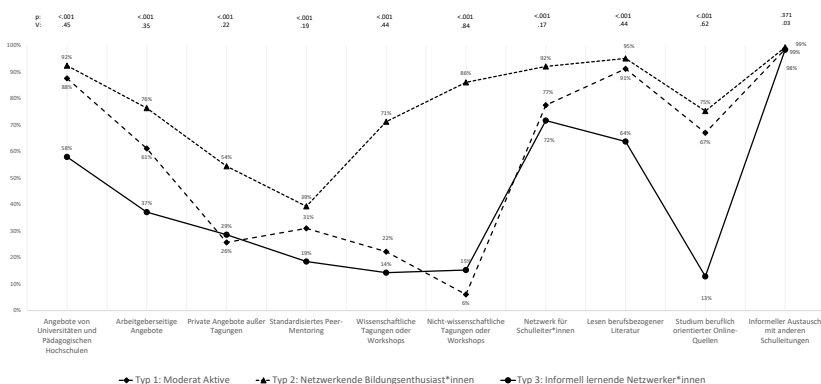


Abb. 2 Typen der Fortbildungsnutzung

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>
- BM BWF (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/ddS.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-Brune forth (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., Brune forth, 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

03

*Susanne Farwick, Sarah Büchter,
Susanne Enssen, Belgüzar Kara und
Nicole Nunkesser*

Schulnetzwerke als Schulleitungsqualifizierung

Abstract • Im Beitrag wird die schulische Netzwerkarbeit im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* beschrieben und diskutiert, welchen Beitrag die Zusammenarbeit im Netzwerk für eine Qualifizierung der teilnehmenden Schulleitungsmitglieder leistet. Dabei wird sowohl die Arbeitsweise als auch die thematische Schwerpunktlegung vorgestellt und eingeordnet.

Schlagworte/Keywords • Schulnetzwerke, Schulleitung, Kapazitätenausbau

Einleitung: Netzwerke als Qualifizierungsansatz für Schulleitungen

In den vergangenen 30 Jahren lässt sich in Bezug auf schulische Führungskräfte in Deutschland sowohl eine Schärfung des Rollenverständnisses und Anforderungsprofils als auch eine kontinuierliche Professionalisierung beobachten (vgl. Muslic et al., 2022). Damit einher geht die Frage, welche Formate sich für die (vorbereitende oder berufsbegleitende) Qualifizierung von Schulleitungen eignen und welche Inhalte hierbei zentral sind. Die Ausgestaltung der Formate ist hierbei im Bundesländervergleich durchaus heterogen, was Inhalte, Umfang oder auch die Verbindlichkeit und Verfügbarkeit angeht (ebd.). Mit Blick auf Inhalte lassen sich nach van Velsor und McCauley (2004) drei wesentliche Dimensionen auf- bzw. auszubauender Kapazitäten festhalten (Klein & Tulowitzki, 2020, S. 261):

- Ressourcen des Selbstmanagements wie Selbstkonzept, Wertvorstellungen, metakognitive Strategien
- Soziale Ressourcen wie Kommunikationsfähigkeit oder der Aufbau von Teamkulturen
- Ressourcen zur Arbeitserleichterung, etwa allgemeine Managementkompetenzen, Change-Management

Dabei können sowohl einzelne Ressourcen im Fokus stehen als auch mehrere Dimensionen miteinander verknüpft sein. Empirische Befunde lassen sich für Deutschland nur punktuell finden. In Bezug auf internationale Studien lässt sich festhalten, dass insbesondere eine Verknüpfung von Qualifizierungsformaten mit konkreten Schulentwicklungsvorhaben wirksam zu sein scheint (vgl. ebd.).

Ein noch vergleichsweise neuer Ansatz der Qualitätsentwicklung ist die schulische Netzwerkarbeit. Dabei kommt eine (möglichst) feste Gruppe schulischer Akteur*innen über einen längeren Zeitraum regelmäßig zusammen und arbeitet gemeinsam an konkreten Themen. Dahinter steht der Gedanke, dass es für die Bearbeitung konkreter Anforderungen an das pädagogische Handeln hilfreich sein kann, Akteur*innen aus mehreren Schulen in eine längerfristige Zusammenarbeit zu bringen. Schulnetzwerke gelten als Möglichkeit, Wissen, Erfahrungen und Lösungsansätze auszutauschen sowie Entwicklungskapazitäten auszubauen (Berkemeyer et al., 2011; Jungermann et al., 2018). Gleichzeitig werden Netzwerke auch als Unterstützungssystem

charakterisiert – etwa für schulische Akteur*innen an besonders belasteten Standorten (Chapman & Hadfield, 2010).

Nach ersten Angeboten für die Vernetzung von Lehrkräften wurden auch Formate etabliert, die sich explizit an schulische Führungskräfte richten. Auch in *Schule macht stark* wurde dieser Ansatz genutzt, um Schulleitungen zu begleiten und (weiter) zu qualifizieren. Im folgenden Beitrag wird die Gestaltung dieser Netzwerkarbeit vorgestellt, inhaltliche Schwerpunkte und adressierte Kapazitäten skizziert sowie Potenziale und Grenzen für die Qualifizierung von Schulleitungen diskutiert.

Konzeption der Netzwerkarbeit in *Schule macht stark*

Schule macht stark ist eine Bund-Länder-Initiative (2021–2025) zur Unterstützung von Schulen in sozialräumlich herausgeforderten Lagen. Der an die Initiative angebundene Forschungsverbund *Schule macht stark* – *SchuMaS* hat in diesem Zeitraum durch unterschiedliche Formate Entwicklungsprozesse in den beteiligten Schulen begleitet (vgl. Maaz & Marx, 2024).

Ein Ansatz des Programms war bundesweit die Vernetzung der beteiligten Schulen in Verbünden aus vier bis neun Schulen. Zur Teilnahme waren Mitglieder der Schulleitung oder andere pädagogische Führungskräfte eingeladen. Wichtig war hierbei eine (kontinuierliche) Teilnahme im Tandem, d. h., dass jeweils zwei Personen einer Schule an den Treffen teilgenommen haben. Die Netzwerkmitglieder aus den insgesamt 200 Schulen arbeiteten von 2022 bis 2025 gemeinsam an unterschiedlichen Themen aus dem Bereich der Schulentwicklung. In diesem Rahmen tauschten sie sich über Herausforderungen und Lösungsansätze aus der eigenen Praxis aus und stellten füreinander ein Unterstützungssystem dar (vgl. Kalustian et al., in Druck). Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der bundesweit vier regionalen *SchuMaS*-Zentren begleiteten die rund 30 Schulnetzwerke, indem sie die Vor- und Nachbereitung übernahmen, die Treffen moderierten sowie fachliche Impulse einbrachten. Drei Grundprinzipien lagen der Gestaltung der Netzwerktreffen zugrunde (vgl. Marx et al., 2024):

- Gemeinsame Arbeit an konkreten (schulentwicklungsbezogenen) Themen
- Begleitung der Entwicklungsprozesse der Schulen im Netzwerk

- Kollegialer Austausch der Netzwerkmitglieder

Konkretisiert wurden diese Prinzipien in Form unterschiedlicher Arbeitsformate und Methoden. Dabei erfolgte die Arbeit an konkreten Themen i. d. R. über fachliche Impulse und deren Vertiefung in Austausch- und Arbeitsphasen. Hierbei war jeweils auch Zeit vorgesehen für die Konkretisierung von Ideen und Transfer-Ansätzen für die einzelnen Schulen. Die Entwicklungsprozesse der einzelnen Schulen wurden strukturiert durch den sogenannten *SchuMaS*-Entwicklungszyklus, der – jeweils beziehend auf schulische Visionen und Ziele – vier Phasen in eine iterative Reihenfolge brachte: Bestandsaufnahme, Perspektivplanung, Durchführung und Evaluation (van Ackeren-Mindl et al., 2023). Dieser Entwicklungszyklus wurde in der Netzwerkarbeit als ‚roter Faden‘ aufgegriffen und ermöglichte jeweils konkrete Planungsprozesse für die beteiligten Schulen. Der kollegiale Austausch wurde im Netzwerk im Rahmen sogenannter aktueller Stunden, über das Einbringen spezifischer und konkreter Fragen, aber auch durch Hospitationen in den gastgebenden Schulen praktiziert.

Themen der Netzwerkarbeit in *Schule macht stark*

Die Festlegung der Themen für die Netzwerkarbeit erfolgte sowohl aus dem Forschungsverbund heraus als auch in einem gemeinsamen Auswahlprozess innerhalb eines Netzwerks. Im Folgenden wird zunächst das *SchuMaS*-Netzwerkcurriculum skizziert. Anschließend wird ein Überblick der individuell durch die Schulen gewählten Vertiefungsthemen in zwei Bundesländern gegeben.

Übersicht über das Netzwerk-Curriculum

Orientiert am *SchuMaS*-Entwicklungszyklus wurden seitens des Forschungsverbunds in einer Arbeitsgruppe Themen für die Schulleitungsnetzwerke entwickelt (siehe Tab. 1).

Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf der systematischen Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen unter Nutzung des *SchuMaS*-Entwicklungszyklus. Einen besonderen Stellenwert nahm die Perspektive auf die Erhebung und Nutzung von Daten ein. Verbunden hiermit war das Ziel eines Auf- und Ausbaus von Management-Kompetenzen der beteiligten Schulleitungen und Vertreter*innen aus den Schulteams und somit gemäß van Velsor und McCauley (2004) ein Zuwachs an

Ressourcen der Arbeitserleichterung. Die eingebrachten Perspektiven auf eine sozialraumorientierte Zusammenarbeit mit weiteren Akteur*innen verknüpften wiederum strukturell-organisatorische Fragen mit Ansätzen zur besseren Nutzung sozialer Ressourcen (z. B. Wie können sozialraumbezogene Kapazitäten für die Schulentwicklung erkannt und einbezogen werden?). Wesentlich war zudem eine Rückkopplung zu den jeweiligen einzelschulischen Entwicklungsvorhaben, für deren Bearbeitung während der Netzwerktreffen entsprechende Arbeits- und Austauschphasen vorgesehen waren.

Tab. 1 Überblick über Netzwerk-Curriculum (eigene Darstellung)

Auftakt und Kennenlernen

Überblick über Ansätze netzwerkbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung und Ausbau von Schulentwicklungskapazitäten

Bestandsaufnahme und Daten

Auseinandersetzung mit Daten aus der Ausgangserhebung, Evidenzteams

Visionen und Ziele formulieren

Impuls zur Relevanz einer Vision für die Schulentwicklungsarbeit

Perspektivplanung

Hinweise zur Formulierung von Zielen und Durchführung von Maßnahmen

Datengestützte Qualitätsentwicklung I

Überblick über Möglichkeiten der Gestaltung schulinterner Evaluationen

Datengestützte Qualitätsentwicklung II

Reflexion konkreter Evaluationsvorhaben

Schule verändern I

Impulse zu Veränderungsprozessen und transformationaler Führung

Schule verändern II

Impulse zu partizipativer Schulentwicklung sowie zu Kommunikation, Kooperation und Wissenstransfer im Kollegium

Datengestützte Qualitätsentwicklung III

Impulse zur Etablierung einer Datennutzungskultur

Schule als Sozialraum im Sozialraum I

Familienorientierung, Sozialraumorientierung (Wahlthemen)

Schule als Sozialraum im Sozialraum II

Ganztag, Übergangsgestaltung in der Sek. I (Wahlthemen)

Schule verändern III

Impulse zu positiver Schulkultur, Stereotypen und Stärkenorientierung

Abschluss-Netzwerktreffen

Bilanzierung der Netzwerkarbeit

Vertiefungsthemen in zwei Bundesländern

Über das Netzwerk-Curriculum hinaus konnten die beteiligten Schulen eigene Vertiefungsthemen benennen. Die Auswahl erfolgte in Abstimmung mit den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren. Dabei waren zum einen Themen von Interesse, an denen die Schulleitungen langfristig in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiten wollten, zum anderen auch Themen, die sich durch aktuelle Herausforderungen des Schulalltags sowie aus Anforderungen ergaben, die von außen an die Schulen herangetragen wurden. Gewünscht war hierbei meist ein wissenschaftsbasierter Einstieg in die Themen und daran anknüpfend Praxisbezüge, die entweder von den Teilnehmenden mit- und eingebracht oder im Rahmen der Netzwerktreffen gemeinsam erarbeitet wurden.

In den beiden Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurden zwischen 2022 und 2025 insgesamt 40 Vertiefungsthemen in rund 90 Netzwerktreffen aufgegriffen.¹ Diese wurden durch das zuständige Team des regionalen *SchuMaS*-Zentrums Duisburg-Essen dokumentiert und für diesen Beitrag gemäß den unterschiedlichen Dimensionen auf- und auszubauender Kapazitäten (van Velsor & McCauley, 2004) kodiert und gruppiert. Dabei ergibt sich folgende Verteilung:

- Ressourcen des Selbstmanagements: 3 Vertiefungsthemen (Lehrkräftegesundheit, Methode des Reflecting Teams, Konfliktmanagement)
- Soziale Ressourcen: 13 Vertiefungsthemen (u. a. innerschulische Kooperation, sprachliche Vielfalt, pädagogische Grundhaltung)
- Ressourcen zur Arbeitserleichterung: 22 Vertiefungsthemen (u. a. systematische Diagnostik, selbstgesteuertes Lernen, schulische Öffentlichkeitsarbeit)

Die Verteilung zeigt, dass bei den Vertiefungsthemen *Ressourcen zur Arbeitserleichterung* im Vordergrund standen, wobei hier in Ergänzung zu den Themen des Netzwerkcurriculums oftmals unterrichtsbezogene Themen gewählt wurden. Bei der Bearbeitung der Themen war hierbei stets die Frage nach Rolle und Aufgaben von Schulleitungen zentral (z. B. Wie kann ich als Schulleitung die Einführung von An-

¹ In NRW waren zunächst 7 Schulverbünde als Netzwerke organisiert; im Verlauf des Programms löste sich ein Verbund auf, zwei weitere fusionierten. In Niedersachsen gab es 3 Schulverbünde.

sätzen des selbstgesteuerten Lernens initiieren? Welche Instrumente einer systematischen Diagnostik kann ich an meiner Schule nutzen?). Genau wie bei den aus dem Forschungsverbund eingebrachten Themen wurde auch bei der Bearbeitung der Vertiefungsthemen ein Anwendungsbezug zu konkreten Entwicklungsfragen und -vorhaben der beteiligten Schulen hergestellt.

Diskussion

Insgesamt zeigt der Blick auf die bearbeiteten Themen der Netzwerkarbeit in *Schule macht stark* einen starken Fokus auf *Ressourcen zur Arbeitserleichterung*. Dies gilt sowohl für das Netzwerkcurriculum als auch die Vertiefungsthemen. Systematische Unterschiede zwischen den betrachteten Bundesländern finden sich hier (sowie in den anderen Dimensionen) nicht. Ebenfalls relevant mit Blick auf die von den Schulleitungen selbst gewünschten Vertiefungsthemen waren *soziale Ressourcen*. Hier standen Team-Prozesse, die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Haltung bzw. eines Leitbildes oder auch die Initiierung einer multiprofessionellen Teamkultur im Vordergrund. Die Relevanz sozialer Ressourcen für eine gelingende Schulentwicklung und ein Ausbau ihrer Nutzung kann mit Blick auf die Anzahl der hier gewünschten Themen also durchaus als größeres Anliegen der beteiligten Schulleitungen eingeschätzt werden. Gleichzeitig lässt sich das Netzwerk selbst ebenfalls als soziale Ressource verstehen, denn durch die längerfristige Zusammenarbeit und gemeinsame Bearbeitung pädagogischer Herausforderungen entstand dort nicht nur ein Zusammenhalt innerhalb der jeweiligen Gruppen, sondern auch eine wechselseitige Stärkung und Unterstützung. Diese wurde von den Teilnehmenden als besonders wertvoll eingeschätzt (vgl. Kalustian et al., in Druck). Eine weitere wichtige Ressource der Netzwerkarbeit war in diesem Zusammenhang der Austausch über konkrete Praxiserfahrungen der Schulen zu einzelnen Themen (wie bspw. der Ansatz des jahrgangsübergreifenden Lernens). Nur dreimal wurden Themen bearbeitet, die *Ressourcen des Selbstmanagements* adressierten. Möglicherweise lag dies am spezifischen Setting der Netzwerke, an denen die Schulleitungen als Tandem teilgenommen haben. Dies wurde womöglich eher nicht als passend für eine individuelle Ressourcenerweiterung des Selbstmanagements angesehen. Zudem wurde innerhalb

der Initiative auch an anderer Stelle das Thema *Berufszufriedenheit und Gesundheit* aufgegriffen (vgl. Maaz & Marx, 2024).

Trotz des Zusammenwirkens der Vertiefungsthemen und des Curriculums brachte die flexible Themenbearbeitung auch Herausforderungen mit sich. Die Abstimmung gemeinsamer Themen bedurfte aufgrund der heterogenen Ausgangslagen der einzelnen Schulen einen koordinierten Prozess. Nicht immer ist es hier gelungen, für alle gleichermaßen relevante Themen aufzugreifen. Auch individuelle Expertise der Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren sowie die im Forschungsverbund vertretenen inhaltlichen Schwerpunkte beeinflussten die Themenauswahl.

Fazit und Ausblick

In *Schule macht stark* haben Schulleitungen von rund 200 Schulen von 2022 bis 2025 an regelmäßigen Netzwerktreffen teilgenommen. In der Begleitung der regionalen *SchuMaS*-Zentren arbeiteten sie dort im Tandem sowie im Austausch mit anderen Netzwerk-Teilnehmenden an unterschiedlichen Themen, erprobten die vermittelten Ansätze in ihrer schulischen Praxis und brachten praxisbezogene Erfahrungen und Fragestellungen ein. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Netzwerkarbeit wurden sowohl über den Forschungsverbund als auch im ko-konstruktiven Entwicklungsprozess in Zusammenarbeit mit den Schulen eines Netzwerks festgelegt und entwickelt. Diese Zusammenarbeit bildete die Grundlage für eine intensive inhaltliche Arbeit an den für die Teilnehmenden relevanten Themen und Fragestellungen. Der Fokus lag dabei auf dem Auf- und Ausbau von *Ressourcen zur Arbeitserleichterung* und *sozialen Ressourcen*. Insgesamt leistete die Netzwerkarbeit in *Schule macht stark* somit einen Beitrag zur Qualifizierung von Schulleitungen und konnte über die gemeinsame Auswahl von Vertiefungsthemen sowie die kontinuierliche Bezugnahme auf einzelschulische Entwicklungsvorhaben gewährleisten, dass konkrete praxisbezogene Bedarfe und Erfahrungen in die Netzwerkarbeit einbezogen wurden. Die Evaluation der Netzwerkarbeit, die in der ersten Jahreshälfte 2025 durchgeführt wurde, wird daran anknüpfend zeigen, inwiefern diese Impulse Kompetenzen der Teilnehmenden erweitert haben und Veränderungsprozesse innerhalb der Schulen auch längerfristig unterstützt werden konnten.

Literatur

- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 225–247. <https://doi.org/10.25656/01:7096>
- Chapman, C. & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309–323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>
- Jungermann, A., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können. Unter Mitarbeit von Stiftung Mercator, Institut für Schulentwicklungsforschung und Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen*. Waxmann.
- Kalustian, A., Farwick, S., Michalla, J., Nunkesser, N. & Ohl, S. (in Druck). Schulische Netzwerkarbeit in der Praxis aus relationaler Perspektive. Eine praktisch-konzeptionelle Annäherung am Beispiel der Schulleitungsnetzwerke im Projekt „Schule macht stark – SchuMaS“. In M. Dick, S. Adejei Otuo & M. Gamper (Hrsg.), *Bildung und Netzwerkforschung*. Beltz-Juventa.
- Klein, E. D & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis. Ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, 112(3), 257–276.
- Maaz, K. & Marx, A. (2024), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Marx, A., Karst, K. & van Ackeren-Mindl, I. (2024). Potenziale schulischer Netzwerkarbeit für Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 51–66). Waxmann.
- Muslic, B., Lankes, E. M., Schewe, C. M & Thiel F. (2022). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Aufgaben der Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E. M. Lankes, N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 289–354). Springer VS.
- van Ackeren-Mindl, I., Proskawetz, F., Czaja, S. & Klein, E. D. (2023). SchuMaS-Portfolio ‚Gemeinsam Wandel gestalten‘. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.
- van Velsor, E. & McCauley, C. D. (2004). Introduction: Our View of Leadership Development. In C. D. McCauley & E. van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (Vol. 2, pp. 1–22). Jossey-Bass.

Farwick, Susanne, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulentwicklung in herausgeforderten Lagen,
Wissenschafts-Praxis-Kooperationen, Netzwerkarbeit.
susanne.farwick@uni-due.de

Büchter, Sarah,
wiss. Mitarbeiterin,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulentwicklung in herausgeforderten Lagen,
Professionalisierung von Lehrpersonen.
sarah.buechter@uni-due.de

Enssen, Susanne,
wiss. Mitarbeiterin,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Multiprofessionelle Kooperation, Organisationssoziologie,
Berufliche Orientierung und Übergangsgestaltung,
heterogene Unterstützungsbedarfe von Schüler:innen.
susanne.enssen@uni-due.de

Kara, Belgüzar,
wiss. Mitarbeiterin,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsentwicklung Mathematik in herausgeforderten Lagen,
Bildungsungleichheit in mathematischer Bildung.
belguezar.kara@uni-due.de

Nunkesser, Nicole,
wiss. Mitarbeiterin,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulentwicklung in herausgeforderten Lagen,
Historische Bildungsforschung.
nicole.nunkesser@uni-due.de

Führungs-Shadowing in Best-Practice-Schulen

Abstract • Schulleitungen sind zentral für die Schulentwicklung und benötigen gezielte Qualifizierung, über die abseits gängiger Formate, wie Workshops, nur wenig bekannt ist. Dieser Beitrag untersucht das Shadowing als innovative Form des beruflichen Lernens. Die Daten von 29 Personen zeigen, dass das Shadowing u. a. zur Beobachtung des Führungshandelns der besuchten Schulleitung genutzt wurde und insgesamt positiv bewertet wird. Es inspirierte zur Schulentwicklung und Reflexion des eigenen Handelns. Der Beitrag ordnet Shadowing als Lernformat für Schulleitungen ein und diskutiert dessen Potenziale.

Schlagworte/Keywords • Schulleitungsfortbildung, Schulleitungsausbildung, berufliches Lernen, Praktikum, Schulleitung

Entwicklungsprozesse in Schulen sind essentiell, um auf dynamische gesellschaftliche Herausforderungen, wie die digitale Transformation, Inklusion oder soziale Ungleichheit, adäquat zu reagieren. Schulleitungen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein, da sie für die Planung und Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse verantwortlich sind (Meyer et al., 2019). Eine fundierte Vorbereitung auf diese Aufgaben im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung ist daher unerlässlich.

Während zur Fortbildung von Lehrkräften vergleichsweise umfangreiche Evidenz vorliegt, bestehen hinsichtlich der Qualifizierung von Schulleitungen erhebliche Wissenslücken. Dies betrifft insbesondere solche Lerngelegenheiten jenseits etablierter Formate, wie Präsenzworkshops. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag das sogenannte *Shadowing* – ein Hospitationspraktikum für Schulleitungen – hinsichtlich seiner Gestaltung und Bewertung durch die Teilnehmenden eines 18-monatigen Fortbildungsprogramms. Ziel ist es, Shadowing als bislang wenig beachtete Form des professionellen Lernens für Schulleitungen darzustellen und dessen Potenziale aufzuzeigen.

Das berufliche Lernen von (angehenden) Schulleitungen in Deutschland

Die Aus- und Fortbildung von Schulleitungen in Deutschland ist föderal geregelt und weist erhebliche Unterschiede zwischen Bundesländern auf. Gemeinsam ist allen Ländern, dass angehende Schulleitungen zunächst ausgebildete Lehrkräfte sind, die verschiedene Phasen des beruflichen Lernens durchlaufen. Diese umfassen meist eine Qualifizierungsphase vor Amtsantritt, eine begleitete Einstiegsphase sowie berufsbegleitende Fortbildungsangebote (Tulowitzki et al., 2019). Innerhalb dieser Phasen werden unterschiedliche Lernformate wie Workshops, Tagungen oder Coachings angeboten, die teils verpflichtend, teils fakultativ sind (Meyer, 2019). Ziel ist die Entwicklung von Kompetenzen u. a. in den Bereichen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung.

Empirische Erkenntnisse zur Gestaltung, Nutzung und Wirksamkeit von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Schulleitungen sind begrenzt (Klein & Tulowitzki, 2020). Ein bundesweiter Vergleich zeigt erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich

Verbindlichkeit, Dauer und Schwerpunkten der Ausbildungsphasen (Tulowitzki et al., 2019). Ähnliches gilt für Fortbildungen, die sich in Formaten (z. B. Workshops, Coaching) und Anbietern (z. B. Landesinstitute, Universitäten, Stiftungen) unterscheiden (Klein & Tulowitzki, 2020). Ein Review von 22 empirischen Studien aus dem deutschsprachigen Raum identifizierte praxisnahe Inhalte und einen kollegialen Austausch als zentrale Gelingensbedingungen für Schulleitungsfortbildungen (Krein et al., 2025). Gleichwohl weisen die Autorinnen auf die schwache empirische Basis hin.

Mit Blick auf die Wirksamkeit von Fortbildungen untersuchten Meyer et al. (2020, 2024) die Effekte eines 18-monatigen Fortbildungsprogramms für Schulleitungen, das auch Gegenstand dieses Beitrags ist. Die Ergebnisse deuten auf positive Veränderungen im Führungshandeln der Teilnehmenden hin – aus deren eigener Perspektive sowie teilweise aus Sicht der Lehrkräfte ihrer Schulen. Im Gegensatz dazu fanden Tulowitzki et al. (2023) in einer Untersuchung von 405 Schulleitungen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Art ihrer Qualifikationsmaßnahme (z. B. universitäre Ausbildung, an einem Landesinstitut, durch Mentoring) und ihrem objektiven oder subjektiven Berufserfolg.

Während die Forschungslage zur Schulleitungsfortbildung im deutschsprachigen Raum insgesamt begrenzt ist, existiert international deutlich mehr Evidenz. Zahlreiche internationale Studien adressieren dabei die Gestaltung und Wirkung von Fortbildungen für Schulleitungen. Diese untersuchen auch Formate, die in Deutschland bisher wenig etabliert sind (Shan et al., 2024). Eines dieser Formate ist ein Best-Practice-Hospitationspraktikum, bei dem Schulleitungen besonders herausragende Schulen besuchen, um durch gezielte Beobachtungen effektives Führungshandeln zu erlernen, was im Folgenden näher betrachtet wird.

(Hospitations-)Praktika als Lerngelegenheit für Schulleitungen

Theorien des sozialen und erfahrungsbasierten Lernens betonen die Bedeutung von Beobachtung und praktischer Erfahrung für berufliche Lernprozesse (Bandura, 1969; Kolb, 1984). Auch für Schulleitungen sind Praxisbeispiele und direkte Erfahrung zentrale Lernquellen. Während klassische Fortbildungsformate wie Präsenzworkshops gut er-

forscht sind, gewinnen ergänzende Formate wie Coaching, Mentoring und Praktika zunehmend an Bedeutung (Rangel et al., 2024).

In den USA sind Praktika fester Bestandteil der Schulleitungsfortbildung. (Angehende) Schulleitungen begleiten Kolleg*innen an einer gastgebenden Schule, beobachten Führungstätigkeiten und übernehmen selbst Aufgaben wie Unterrichtsbesuche oder Verwaltungstätigkeiten (Shan et al., 2022). Dies ermöglicht Einblicke in Schulentwicklungsprozesse und Lernkulturen anderer Schulen. Gleichzeitig hilft es den Teilnehmenden, ihre Erwartungen an Führungsaufgaben realistisch einzuschätzen und ihr Rollenverständnis zu reflektieren (Drake et al., 2023).

Eine Fallstudie mit 26 angehenden Schulleitungen zeigt, dass Praktika ihr Verständnis für soziale Beziehungen, Delegation von Aufgaben und die Förderung von Lehrkräften stärken (ebd.). Zudem korreliert die wahrgenommene Qualität eines Praktikums signifikant mit dem subjektiven Lernzuwachs und der Bereitschaft, eine Führungsrolle zu übernehmen (Ni et al., 2019).

Die vorliegende Studie

Dieser Beitrag untersucht das sogenannte *Shadowing* – eine Lerngelegenheit im Rahmen des Fortbildungsprogramms *Werkstatt „Schule leiten“*. Zwischen 2016 und 2021 wurden in drei Durchgängen dieses Fortbildungsprogramms je 15 Tandems (bestehend aus der hauptamtlichen Schulleitung und einem Mitglied des Schulleitungsteams) über einen Zeitraum von 18 Monaten zu Themen der Schulentwicklung fortgebildet. Die Tandems nahmen an verschiedenen Lernformaten teil, wie Workshops, regionalen Netzwerktreffen und Coachings. Zudem identifizierten sie Entwicklungsbedarfe der eigenen Schule und planten und implementierten ein schulspezifisches Entwicklungsvorhaben.

Ferner absolvierten die Teilnehmenden ein Shadowing, das im Fokus dieser Untersuchung steht. Dabei handelt es sich um ein zweitägiges Hospitationspraktikum an einer Schule, die in der Vergangenheit mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde. Dieser Beitrag untersucht die Gestaltung und Bewertung des Shadowings als Lerngelegenheit aus der Perspektive der teilnehmenden Schulleitungen und geht dabei den folgenden Fragen nach:

1. Mit welchen Tätigkeiten und Inhalten haben sich die teilnehmenden Schulleitungen während des Shadowings beschäftigt?
2. Wie bewerten sie das Shadowing?
3. Welche Erkenntnisse konnten sie durch das Shadowing gewinnen?

Methode

Studiendesign

Etwa zur Hälfte des 18-monatigen Fortbildungsprogramms erhielten alle Teilnehmenden die Möglichkeit, das zweitägige Shadowing an einer ausgewählten Schule durchzuführen. Eine Woche nach Durchführung des Shadowings wurden die Teilnehmenden zu einer online-basierten Befragung eingeladen, um die Lerngelegenheit zu evaluieren.

Stichprobe

Die vorliegenden Daten entstammen der Evaluation der Durchgänge 2 und 3 der Werkstatt „Schule leiten“¹. An diesen beiden Durchgängen nahmen insgesamt 58 Personen teil (58 % weiblich), die zu 22 % an Grundschulen und zu 78 % an weiterführenden Schulen beschäftigt waren. Der vorliegende Beitrag nutzt Daten zur Evaluation des Shadowings von insgesamt 29 Personen.

Instrumente

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden alle Teilnehmenden mittels zwei geschlossenen und einer offenen Frage zu den Tätigkeiten und Inhalten befragt, mit denen sie sich im Rahmen des Shadowings beschäftigten. Eine dieser geschlossenen Fragen umfasste neun Items zu Aspekten der schulischen Gestaltung (z. B. Beobachtung der Kooperation im Kollegium, Analyse der Feedback-Kultur). Die zweite geschlossene Frage enthielt sechs Items zur Beobachtung von Leitungstätigkeiten der gastgebenden Schulleitung (z. B. Entwicklung und Verfolgung einer Schulvision, Aufteilung von Verantwortlichkeiten

1 Durchgang 1 der Werkstatt „Schule leiten“ diente der Pilotierung der verwendeten Instrumente im Rahmen der Evaluation des Fortbildungsprogramms. Aus diesem Grund wurden die erhobenen Daten aus Durchgang 1 im vorliegenden Beitrag nicht herangezogen.

im Schulleitungsteam). Zu beiden Fragen machten die Teilnehmenden jeweils Angaben, ob sie die Durchführung der entsprechenden Tätigkeit beabsichtigten und tatsächlich ausführen konnten. Für beide Aspekte erfolgte eine dichotome Kodierung der Antworten (0 = *nicht beabsichtigt/erreicht*, 1 = *beabsichtigt/erreicht*).

Die zweite Forschungsfrage untersuchte die Bewertung des Shadowings als Lerngelegenheit aus Sicht der Teilnehmenden. Hierfür wurden sie gebeten, zwei Einzelitems zur globalen Bewertung des Shadowings zu beantworten. Ein Item erfasste die Gesamtbewertung anhand einer Schulnote (1 = *sehr gut* bis 6 = *ungenügend*). Das zweite Item bezog sich auf den wahrgenommenen Nutzen des Shadowings für die Schulentwicklung und wurde auf einer vierstufigen Likert-Skala bewertet (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*).

Im Rahmen der dritten Forschungsfrage sollten die Teilnehmenden auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = *stimme nicht zu* bis 4 = *stimme zu*) Einschätzungen zu vier Items abgeben, die sich auf die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Shadowing bezogen (z. B. Erkenntnisse zur Umsetzung des eigenen Schulentwicklungsprojektes). Ergänzend wurden Daten der qualitativen Begleitstudie zur Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“ herangezogen. Im Rahmen dieser Begleitstudie wurden an sechs ausgewählten Schulen zu drei Zeitpunkten während der 18-monatigen Fortbildung multiperspektivische Interviews mit den teilnehmenden Schulleitungstandems, weiteren Mitgliedern der Schulleitungsteams, Lehrkräften sowie ausgewählten Eltern durchgeführt.

Analysen

Zur Beantwortung unserer Forschungsfragen nutzten wir deskriptive Analysen aller Angaben durch die Teilnehmenden. Im Rahmen der Forschungsfragen 1 und 3 führten wir zusätzlich qualitative Inhaltsanalysen der offenen Angaben der schriftlichen Befragung und der Interviews mit den Teilnehmenden durch. Dabei präsentieren wir ausgewählte Befunde der Interviews mit den Teilnehmenden hinsichtlich der Bewertung des Shadowings.

Ergebnisse

Im Rahmen von Forschungsfrage 1 interessierten wir uns dafür, welchen Tätigkeiten die Teilnehmenden während des Shadowings nach-

gehen wollten und nachgehen konnten. Deskriptive Analysen zeigen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden beabsichtigte, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte an der gastgebenden Schule beobachten sowie neue Lernformate und Inspirationen zur Rhythmisierung des Schulalltags kennenlernen zu wollen (siehe Abb. 1). Zudem hatten viele das Ziel, sich mit Formaten zur gemeinsamen Entscheidungsfindung und neuen Förderkonzepten vertraut zu machen sowie die Feedback-Kultur der besuchten Schule zu beobachten. Weniger Teilnehmende interessierten sich für schulinterne Evaluation und die Umsetzung jahrgangsgemischten Unterrichts. Insgesamt konnten die meisten Ziele weitgehend erreicht werden.



Abb. 1 Tätigkeiten zur schulischen Gestaltung während des Shadowings

Bezogen auf ihre Führungsrolle berichtete die Mehrheit der Teilnehmenden, dass sie die Rolle der Schulleitung an der gastgebenden Schule beobachten wollten (siehe Abb. 2). In ähnlich hohem Maße beabsichtigten sie zu lernen, wie eine Schulvision entwickelt und schulinterne Ziele verfolgt werden können. Etwa die Hälfte interessierte sich zudem für die Aufteilung der Führungsverantwortung im Schulleitungsteam, Strategien zur Motivation des Kollegiums und Maßnahmen zur Personalentwicklung. Insgesamt konnten auch diese Ziele

weitgehend erreicht werden. Größere Abweichungen zeigten sich insbesondere beim Verfolgen schulinterner Ziele sowie der Motivation und beruflichen Entwicklung von Lehrkräften.

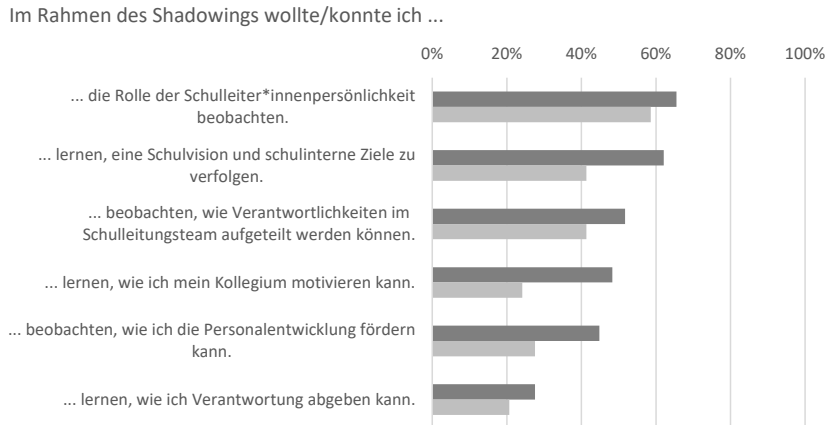


Abb. 2 Tätigkeiten zur eigenen Führungsrolle während des Shadowings

Deskriptive Analysen aller geclusterten offenen Angaben zeigen, dass die Teilnehmenden hauptsächlich bei den gastgebenden Schulleitungen hospitierten und deren Schulen besichtigten (siehe Abb. 3). Sie führten Gespräche mit Lehrkräften und nahmen in Teilen auch an Besprechungen oder Konferenzen teil. In eher seltenen Fällen sichteten sie Materialien der Schule (z. B. Unterrichtsmaterialien) oder führten Gespräche mit Schüler*innen.

Im Zuge von Forschungsfrage 2 untersuchten wir die Bewertung des Shadowings durch die Teilnehmenden. Dabei bewertete etwa die Hälfte der Teilnehmenden das Shadowing als „sehr gut“ (56 %). Etwa ein Drittel verlieh dem Shadowing das Prädikat „gut“ (37 %). Nur 7 % der Teilnehmenden nahmen das Shadowing als „befriedigend“ wahr. Ferner bewerteten die Teilnehmenden das Shadowing als eher stark gewinnbringend für die eigene Schulentwicklung ($M = 3.37$, $SD = 0.78$). Im Rahmen von Forschungsfrage 3 interessierten wir uns abschließend dafür, welche Erkenntnisse die Teilnehmenden aus dem Shadowing gewannen (siehe Abb. 4). Dabei berichteten sie mehrheitlich, dass der Besuch der Gastgeberschule einen klaren Bezug zum eigenen Schulentwicklungsprojekt besaß und zu einem Erkenntnisgewinn

desselbigen führte. Die Teilnehmenden konnten ebenfalls mehrheitlich ihre Führungsrolle im Rahmen des Schulbesuchs reflektieren und neue Ideen für das eigene Schulentwicklungsprojekt gewinnen.

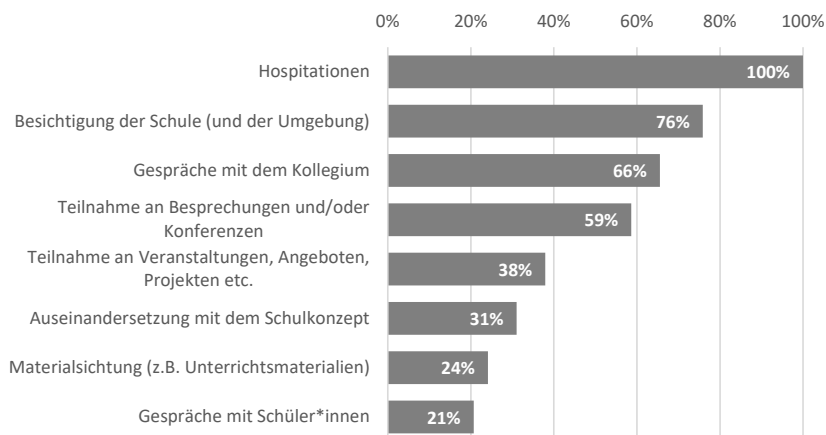


Abb. 3 Cluster der offenen Angaben zu den Tätigkeiten während des Shadowings

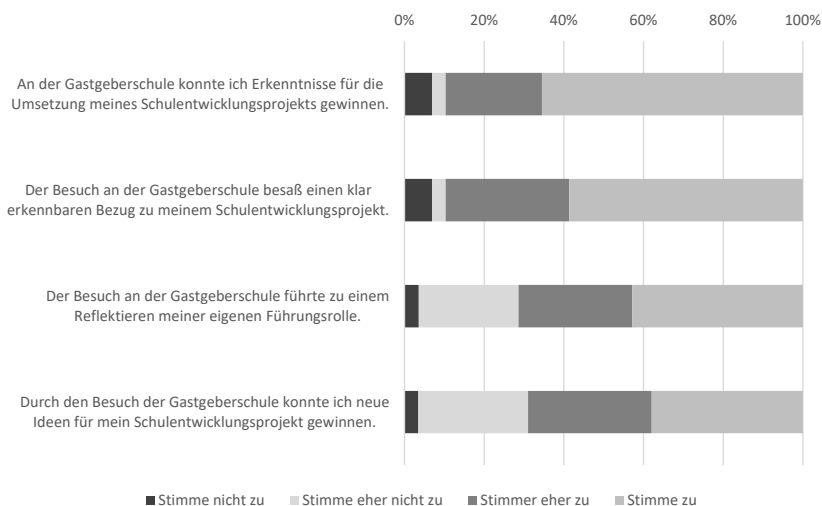


Abb. 4 Erkenntnisse aus dem Shadowing

Die insgesamt positive Bewertung des Shadowings wird durch Befunde der Interviews im Rahmen der qualitativen Begleitstudie bestärkt.

Ausgewählte Interviewauszüge machen deutlich, dass die Teilnehmenden u. a. darüber berichten, dass das Shadowing dazu beigetragen habe, Ideen aus anderen Schulen zu erhalten, die ggf. in der eigenen Schule implementiert werden können.

„[...] auch wenn es nur zwei Tage sind, so in diese Schulsysteme reinzugeschauen und da einfach mal durchzugehen und mal so wahrzunehmen, wie laufen denn Prozesse an anderen Schulen? Auch in anderen Bundesländern! Das fand ich sehr spannend. Und das fand ich auch sehr spannend dafür, eine Vorstellung zu bekommen, wie könnte sich denn unsere Schule entwickeln?“ (stellv. Schulleitung, Gymnasium, T₃)

Das Shadowing habe sie ferner dazu angeregt, den schulischen Alltag und die Arbeit im Rahmen der Schulentwicklung zukünftig stärker zu verzahnen.

„[...] das habe ich jetzt [...] beim Shadowing gemerkt, das ist eine Schulleitungsaufgabe und das ist auch mein Job, das hinzukriegen, trotz all des Alltags, dass ich eine Lücke dafür finde und wenn ich dafür wirklich auch mal was anderes nach hinten schiebe, dass wir regelmäßig tagen und das auch diese Bedeutsamkeit findet. Das ist mein Job und den habe ich jetzt nicht so gemacht, wie ich mir das vorgestellt habe.“ (Schulleitung, Gemeinschaftsschule, T₂)

Diskussion

Dieser Beitrag untersuchte das *Shadowing* – eine Lerngelegenheit für Schulleitungen im Rahmen des Fortbildungsprogramms *Werkstatt „Schule leiten“* (Meyer & Richter, 2024). Dabei handelt es sich um ein zweitägiges Best-Practice-Hospitationspraktikum bei Schulleitungen von Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden das Shadowing sowohl für ihre persönliche Entwicklung als auch für ihre Schulentwicklung insgesamt sehr positiv bewerten. Sie nutzten das Praktikum vorrangig zur Hospitation des Führungshandelns der gastgebenden Schulleitung (z. B. Delegation von Verantwortung), zur Analyse schulischer Gestaltungsprozesse (z. B. Lernformate, Unterrichtsrhythmisierung) sowie für den fachlichen Austausch mit der Schulleitung und mit Lehrkräften. Diese Erfahrungen ermöglichten es den Teilnehmenden, wertvolle Erkenntnisse für ihr eigenes Schulentwicklungsprojekt zu gewinnen und ihre eigene Führungsrolle kritisch zu reflektieren.

Die Befunde dieser Studie stehen im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, die zeigen, dass Schulleitungen in solchen Praktika u. a. gezielt beobachten können, wie Führungsaufgaben effektiv delegiert werden (Drake et al., 2023), wie schulische Entwicklungsprozesse geplant und umgesetzt werden (Rangel et al., 2024) und wie die Lernkultur an anderen Schulen gestaltet wird (Anast-May et al., 2011). Die Generalisierbarkeit der aufgeführten Befunde ist jedoch durch einige methodische Limitationen eingeschränkt. In allen Aspekten handelt es sich um Selbstberichte der Teilnehmenden. Dabei liegen Daten von nur etwa der Hälfte der Teilnehmenden vor, weil viele Schulleitungen das Shadowing mit einem anderen Mitglied ihres Leitungsteams bzw. allein durchführten oder auf eine Durchführung gänzlich verzichteten. Zudem stammen die Daten aus nur einem Bundesland. Letztlich können wir anhand der vorliegenden Deskriptionen keine Rückschlüsse auf tatsächliche Veränderungen im Führungshandeln der Teilnehmenden ziehen.

Dessen ungeachtet lässt sich festhalten, dass es sich bei dem Shadowing als Best-Practice-Hospitationspraktikum um ein innovatives Format der Schulleitungsqualifizierung handelt, das als Ergänzung zu klassischen Lerngelegenheiten, wie Workshops, Vorteile für ihr berufliches Lernen bieten kann. Diese Vorteile beziehen sich insbesondere darauf, dass an den besuchten Schulen neue Ideen und Inspirationen für die eigene Schulentwicklung eingeholt werden können, dass Aspekte des Führungshandelns der gastgebenden Schulleitungen beobachtet werden können und dass das eigene Führungshandeln vor diesem Hintergrund intensiv reflektiert werden kann. Somit ist das Shadowing eine aussichtsreiche Lerngelegenheit für Schulleitungen, die zukünftig stärker in den Fokus von Fortbildner*innen und Wissenschaftler*innen rücken sollte.

Literatur

- Anast-May, L., Buckner, B. & Geer, G. (2011). Redesigning principal internships: Practicing principals' perspectives. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1–7.
- Bandura, A. (1969). Social Learning Theory of Identificatory Processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 213–262). Rand McNally & Company.
- Drake, T. A., Ivey, L. & Seaton, L. (2023). Principal Candidates' Reflective Learning During a Full-Time Internship. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(2), 207–227. <https://doi.org/10.1177/19427751211062640>
- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, 112(03), 257–276. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.03.02>
- Krein, U., Denzer, J. & Schiefner-Rohs, M. (2025). Gelingensbedingungen von Schulleitungsfortbildungen zwischen Empfehlung und Evidenzbasierung. *Die Deutsche Schule*, 117, 1–15.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc.
- Meyer, A. (2019). *Synopse zur Aus- und Fortbildung von (angehenden) Schulleitungen in Deutschland*. Dokument im Auftrag der Deutschen Schulakademie. Unveröffentlicht.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A. & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Meyer, A., Richter, E., Gronostaj, A. & Richter, D. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“: Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 112(3), 277–295. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.03.03>
- Meyer, A. & Richter, D. (2024). Longitudinal Effects of a Professional Development Program on Principals' Leadership Practices: Results of a Baseline Latent Change Score Model. *Professional Development in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413119>
- Ni, Y., Rorrer, A. K., Pounder, D., Young, M. & Korach, S. (2019). Leadership matters: preparation program quality and learning outcomes. *Journal of Educational Administration*, 57(2), 185–206. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2018-0093>
- Rangel, V. S., Drake, T. A., Butcher, K. A. & Seaton, L. E. (2024). A Synthesis of Research on Principal Internships. *Review of Educational Research*, Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543241261984>
- Shan, X., Yulian, Z., Ng Mooi, A. & Jiwen, L. (2024). Shadowing as a method of principal development: A qualitative cross-case study in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 629–665. <https://doi.org/10.1177/17411432221074885>
- Tulowitzki, P., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–169. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.02.04>
- Tulowitzki, P., Pietsch, M., Grigoleit, E. & Köferli, S. (2023). Erfolgreicher dank Qualifikation und Mentoring? Analysen von Determinanten des beruflichen Erfolgs von Schulleitungen in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(3), 457–478. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00404-7>

André Meyer, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0003-3198-5191>
wiss. Mitarbeiter,
Department Grundschulpädagogik,
Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte:
Educational Leadership, Führungskräfteentwicklung,
Schulentwicklungsforschung.
andre.meyer@uni-potsdam.de

Sebastian Kempert, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0003-2833-630X>
Professor für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung,
Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte:
Kognitive, motivationale und sprachliche Voraussetzungen
des Lernens im Grundschulalter.
sebastian.kempert@uni-potsdam.de

Dirk Richter, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-2384-1588>
Professor für erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung,
Universität Potsdam.
Arbeitsschwerpunkte:
u. a. berufliches Lernen von Lehrkräften,
Nutzung und Wirkungen von Fort- und Weiterbildungen.
dirk.richter@uni-potsdam.de

Lernseitige Professionalisierung von Schulleitenden

Abstract • Mit phänomenologischen Vignetten wird im Beitrag ein Instrument vorgestellt, welches durch eine große Nähe zum Erfahrungsgeschehen die Komplexität des Schulleitungsaltages aufnimmt und Gelegenheit zur „lernseitigen“ Reflexion des eigenen Handelns als professionelle Tätigkeit bietet. An einer Vignette werden Möglichkeiten der Professionalisierung von Schulleitungen diskutiert und der Einsatz von Vignetten beispielhaft aufgezeigt.

Schlagworte/Keywords • Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Vignetten, Professionalisierung, Schulleitung, lernseits

Professionalisierung von Schulleitungen

Im Gegensatz zu Führungspersonen in Wirtschaftsunternehmen haben Schulleiter*innen keine klaren Organisationsziele, sondern folgen einem gesellschaftlichen Auftrag, inklusive den damit einhergehenden inhärenten Ambiguitäten und Spannungsfeldern (Bøje et al., 2023). Schulen sind sowohl dem einzelnen Individuum als Lernende*r als auch der Gesellschaft verpflichtet (Fend, 2008). Das Handeln von Schulleiter*innen ist dadurch in einem hohen Maße von einem Umgang mit Ungewissheit und Komplexität gekennzeichnet und folgt gleichzeitig einem universalistischen Anspruch (Helsper, 2021). Die Herstellung von Sinnhaftigkeit ist immanenter Bestandteil der Tätigkeit von Schulleitenden, wodurch das Handeln einem Ethos unterliegt, das weder durch Bürokratie noch Markt oder Geld geregelt werden kann. Das Handeln von Schulleitenden kann insofern als professionelle Tätigkeit verstanden werden (vgl. ebd.).

Ein solches Verständnis der Tätigkeit von Schulleitenden hat Auswirkungen auf deren Qualifizierung und Professionalisierung. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Modelle können zwar gelernt werden, müssen dann aber immer wieder in der Komplexität der Situation und der Diversität der Ansprüche und Anliegen adäquat angewendet werden, wobei die Frage der Angemessenheit der Anwendung durchaus unterschiedlich bewertet werden kann. Dem Aufgreifen von Erfahrung und dem Lernen kommt für die Professionalisierung von Schulleitenden deshalb große Bedeutung zu und dieses deckt sich mit den zentralen Erkenntnissen aus dem Forschungsbereich von *Leadership for Learning* (Anderegg et al., 2023): Für die Führung einer lernwirksamen Schule ist das Lernen der Mitarbeitenden inklusive der Schulleitung äußerst relevant (Swaffield & MacBeath, 2009; Robinson, 2011). Professionalisierung von Schulleitenden ist somit kein Selbstzweck, sondern integraler Bestandteil einer lernwirksamen Schule.

Im Folgenden wird die Professionalisierung von Schulleitungen aus einer phänomenologischen Professionsperspektive (Agostini & Bube, 2024) betrachtet und phänomenologische Vignetten als dafür geeignetes „lernseitiges“ Professionalisierungsinstrument vorgestellt.

Lernen *als* Erfahrung: Die phänomenologische Auffassung von Lernen

In einem phänomenologischen Verständnis wird versucht, Lernen als Erfahrungsvollzug näher zu bestimmen. Dabei wird v. a. die Entzogenheit des Lernens im Prozess der Erfahrung betont: „Als [...] Umstrukturierung eines Vorwissens ist Lernen der eigenen Entschlusskraft entzogen. Wir sind immer schon von anderen Menschen, aber auch von uns selbst und den Dingen in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise darüber sprechen.“ (Meyer-Drawe, 2005, S. 33) Nach Käte Meyer-Drawe ist deshalb „jedes Lernen *Lernen von etwas durch jemand Bestimmten bzw. durch etwas Bestimmtes*“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 18). Menschen lernen, indem sie leiblich auf bestehende Situationen antworten, Vorhandenes aufgreifen und erfinderisch umgestalten. Dabei machen sie diese Erfahrungen weder nur aktiv noch sind sie diesen nur passiv ausgeliefert, sondern sie werden von ihnen pathisch – im Sinne einer durchkreuzten Erwartung, die aufmerken lässt, stört und unterbricht – getroffen. Die Bedeutung rationaler, aktiver und selbstbestimmter Anteile am Lernen wird in diesem pädagogischen Ansatz phänomenologischer Prägung somit durch ein radikales und diskontinuierliches Verständnis von Erfahrung als *Widerfahrnis* eingeschränkt: Liebgewonnene Gewohnheiten, vertraute Routinen und erworbene Wissensbestände werden durch den Einbruch des Neuen negiert und herausgefordert. Lernen ist in dieser Perspektive der – irritierende, widerständige und verunsichernde – Übergang vom Nicht-Mehr zum Noch-Nicht, vom brüchig gewordenen alten Welt- und Selbstverständnis zu den noch nicht verfügbaren neuen Verstehensweisen. Es zeigt sich ein Moment der „Negativität“ – im Sinne einer Funktion und nicht im Sinne einer normativen Bewertung der Erfahrungsinhalte: Etwas wurde von jemand Bestimmten bzw. durch etwas Bestimmtes als etwas Bestimmtes vermeint und hat sich im Vollzug der Erfahrung überraschenderweise als etwas anderes herausgestellt. Erst durch den Einbruch des Fremden und Überraschenden in die gewohnheitsmäßige Praxis und den bislang als vertraut und selbstverständlich wahrgenommenen Umgang mit den Dingen in der Welt wird dieses Etwas als etwas Bestimmtes thematisch. Dabei machen die Lernenden eine „*Erfahrung über die eigene Erfahrung*“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 74): Sie stoßen mit ihrem bisherigen Wissen an ihre Erfahrungsgrenzen und sind genötigt, das eigene Vorwissen aufgrund der neuen Erfahrung umzustrukturie-

ren, sodass es zu einem „Wandel der ‚Einstellung‘, d. h. des ganzen Horizonts der Erfahrung“ (Buck, 1989, S. 47) kommt. Lernen ereignet sich erst in einer nachträglichen, reflexiven Rückwendung auf das eigene Vorwissen, in einer Konfrontation mit dem in der Erfahrung wirksamen Vorverständnis. Lernen geschieht in dieser Perspektive jedoch nicht durch oder aufgrund von Erfahrungen, die selbst initiiert und bewusst reflektiert werden können, sondern es vollzieht sich selbst *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe, 2012, S. 187–214). Diese phänomenologische Sichtweise auf Erfahrung stellt Lehrende bzw. pädagogisch Tätige, aber auch Schulleitungen vor ein unauflösbares Dilemma: (Lern-)Erfahrungen lassen sich nicht einfach pädagogisch steuern oder didaktisch anordnen. Zugleich besteht in einer lernseitigen Perspektive für sie die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf die Strukturen dieser Vollzüge zu richten und achtsam darauf zu antworten, sobald sich eine Gelegenheit dafür bietet (vgl. Agostini, 2023).

Professionalisierung von Schulleitungen in einem phänomenologischen Lernverständnis bzw. in einer lernseitigen Haltung bedeutet, dass Widerfahrnisse des Führungsalltages als (bildende) Erfahrungen für das eigene Lernen sowie jenes innerhalb der Institution Schule als fruchtbar anerkannt werden. Dabei wird Führung selbst als ein responsives Geschehen verstanden, welches sich im Doppelereignis von *Pathos* und *Response*, von irritierendem Anspruch und erfinderischer Antwort, gestaltet, aber nicht gezielt gesteuert werden kann (Anderegg, 2023). Führung vollzieht sich *zwischen* Führenden, Geführten und der Situation (Spillane et al., 2004) und entzieht sich dadurch der Kontrolle der führenden Personen. Vielmehr ist Führungshandeln einerseits durch Routinen geprägt und lässt andererseits Widerfahrnisse entstehen.

Die phänomenologische Vignette als ein Instrument der empirischen Lernforschung macht diese Erfahrungen sicht- und damit auch bearbeitbar, sodass sie für die lernseitige Professionalisierung von Schulleitungen, d. h. ihr Lernen durch die reflektierende Rückwendung auf die in der Vignette beispielhaft beschriebene Situation, eingesetzt werden kann.

Vignetten als empirische Forschungs- und Professionalisierungsinstrumente

Phänomenologische Vignetten (Schratz et al., 2012) erfassen als qualitative Erhebungsinstrumente Erfahrungsmomente und verdichten

diese in prägnante Szenen. Sie werden in einer miterfahrenden Forschungshaltung möglichst nah an den Beteiligten im Feld verfasst und aus Erfahrungsprotokollen nach einem Prozess der intersubjektiven Validierung zu erfahrungsträchtigen, exemplarischen Narrationen verdichtet. Vignetten zeichnen sich durch eine besondere Genauigkeit in Form von Prägnanz – im Sinne von *pregnant*, d. h. trächtig, bedeutungsschwanger – aus und möchten – im Kontext der Professionalisierung von Schulleitenden – Erfahrungen des Führungsalltages vergegenwärtigen bzw. leiblich mit-erfahrbar und für das eigene Lernen fruchtbar, der eigenen Reflexion zugänglich machen. Die folgenden Fragen stehen dabei im Zentrum: Was widerfährt Menschen in der Leitung von Bildungsinstitutionen? Wie artikulieren sich solche Erfahrungen leiblich, räumlich, zeitlich und/oder relational? Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen entstehen differenzierte Einblicke in Phänomene in unterschiedlichen Kontexten, welche auch leibliche, nicht-propositionale Erfahrungsformen wie Bewegungen, Gesten, Blicke, Interaktionen, Stimmungen und Atmosphären in Form von Mimik, Gestik, Tonalität, Rhythmik und Körperhaltung zu fassen vermögen. Ein solch erfahrungsbasierter Zugang möchte den Bedeutungsüberschuss von Erfahrungen ausdifferenzieren, ohne diesen vorschnell zu kategorisieren oder abschließend festzuschreiben.

Vignetten ermöglichen durch die phänomenologische Vignetten-Lektüre (Agostini, 2016) analog zur Mehrdeutigkeit der Wahrnehmung eine vielschichtige Deutung der Situation. Indem sie verschiedene Lesarten gezielt offenhalten, werden die in Bildungskontexten und Lebenswelten vollzogenen Erfahrungen in ihren Bedeutungsüberschüssen offenbar. Anspruch ist es, über die Vignetten verschiedene intersubjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente reflexiv zu fassen und im Hinblick auf die (weiterführende) pädagogische Praxis und Theorie zu deuten. Die damit an Vignetten zu gewinnenden wahrnehmungs- und erfahrungsgebundenen Einsichten werden somit nicht erschöpfend festgeschrieben, sondern die Erfahrungen in ihrem je eigenen Sinn, ihrer je spezifischen Bedeutung vergegenwärtigt und in ihrem Potenzial für weiterführende Analysen unter neuen Gesichtspunkten offengehalten. Vignetten können als Professionalisierungsinstrumente in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Pädagog*innen und Schulleitenden eingesetzt werden, indem sie im Lesen Erfahrungen über Erfahrungen generieren und für das eigene Lernen am Beispiel fruchtbar gemacht werden (Agostini & Anderegg, 2021).

Phänomenologische Vignetten als Instrumente zur Professionalisierung

Mittels der nachfolgenden Vignette werden Möglichkeiten der Professionalisierung von Schulleitungen diskutiert und der Einsatz von Vignetten beispielhaft aufgezeigt.

Vignette: „Darf ich dich kurz was fragen?“

„Isabel, darf ich dich kurz was fragen?“, spricht Kerstin Braun die Schulleiterin vor der Kaffeemaschine an. Es ist große Pause und ein Gedränge im Lehrerzimmer. „Ja, klar. Immer doch“, antwortet diese mit einem Lächeln. Sie wendet sich ganz Kerstin zu. „Muss ich bei Timon diesen Befund im Zeugnisbericht erwähnen?“, fragt die Lehrerin, einen Bericht des Schulpsychologen der Schulleiterin haltend. „Ja, auf jeden Fall“, antwortet die Schulleiterin unmittelbar, den Bericht nicht beachtend. Die Lehrerin stockt einen kurzen Moment. „Das muss erwähnt sein, das ist wichtig“, insistiert die Schulleiterin. Die Lehrerin blickt auf den Bericht. „Aber bei einem Zweitklässler...“, beginnt sie den Satz, ohne ihn zu beenden. Sie schaut zur Schulleiterin und wartet. „Na ja, bei einem Zweitklässler vielleicht nicht“, erwidert die Schulleiterin den Kopf leicht seitwärts wippend. „Was spricht dann dagegen?“, fragt sie nach. Die Lehrerin erwähnt, dass sie mit dem Bericht nicht einverstanden sei und den Jungen gerne länger beobachten möchte, bevor sie einen solchen Befund schriftlich festhält. „Das ist ja wunderbar“, bestätigt die Schulleiterin mit hoher, lauter Stimme. Und, an die Lehrerin gewendet: „Du bist schließlich die Pädagogin. Du machst das schon richtig.“ Sie berührt kurz die Lehrerin an der Schulter. Diese nickt und bedankt sich und die Schulleiterin wendet sich wieder der Kaffeemaschine zu. (Anderegg, 2018, S. 158)

Eine niederschwellige Art der Arbeit mit Vignetten ist die Lektüre von schulfremden Vignetten. Dieser Zugang hat den Vorteil der nicht direkten Betroffenheit der Lesenden, sodass gezielter Eigenes über Fremdes angesprochen werden kann und dadurch weniger innerer Widerstand hervorgerufen wird. Die Lektüre von Vignetten kann einfach organisiert und in unterschiedlichen Formen (Partnerarbeit, Gruppensetting, mündlich-diskursive oder schriftliche Bearbeitung, ...) durch-

geführt werden. Voraussetzungsreicher in diesem Zusammenhang ist die Anleitung und Moderation der Lektüre, damit deren mehrdeutiges Potenzial ihre Wirkkraft entfalten kann.

Vignetten-Lektüren sind Lesarten von Vignetten, die versuchen „zu verstehen, was sich zwischen Menschen und Welt, Wahrnehmenden und Wahrgenommenem ereignet“ (Agostini 2016, S. 57). Im Zentrum der Lektüre steht das Lernen am Beispiel, das Verstehen und nicht unmittelbare Bewerten, das Herauslesen und nicht das Hineininterpretieren, das Hindeuten und nicht das Ausdeuten. Die Lektüre einer Vignette als Unterstützung von professionellem (pädagogischem) Handeln fragt nicht primär danach, was anders und allenfalls besser gemacht werden kann, sondern regt an, ausgehend von der miterfahrenden Erfahrung beim Lesen der Vignette, eigenes Lernen in Gang zu setzen, Fragen zu stellen, alternative Sichtweisen zu erlangen und die eigene Praxis zu reflektieren. Wie hätte ich als Schulleiter*in in dieser Situation geantwortet? Gibt es ähnliche Situationen in meinem Schulleitungsalltag? Wie hat sich die Lehrerin wohl in dieser Situation gefühlt? Wie gehen die Lehrer*innen an meiner Schule mit solchen Situationen um? Warum? Welche alternativen Handlungsweisen sind noch möglich? Die fragende Auseinandersetzung mit der Vignette hilft, eine erste bewertende Reaktion auf die Vignette („Vor der Kaffeemaschine trifft man keine Entscheidungen“) zu überwinden.

Die Entscheidungsfindung vor der Kaffeemaschine ist etwas, das sich für jemanden als etwas ganz Bestimmtes in der Vignette zeigt. Die Phänomenologie geht davon aus, dass sich jemandem etwas immer als etwas Bestimmtes zeigt und sich Zugangsart und Sachgehalt nicht voneinander trennen lassen. Es gibt in der Vignette keine richtige oder falsche Perspektive, sondern sie zeigt den verschiedenen Wahrnehmenden je nach Erfahrungshintergrund, Wissen oder Kontext Unterschiedliches auf. Diese Vielfalt des sich Zeigenden bedingt und bietet gleichzeitig die Chance, dass alle Lesenden einen eigenen Zugang zur Vignette finden, der aber zugleich nicht beliebig ist, sondern auch für alle anderen nachvollziehbar argumentiert sein muss. So können beispielsweise das Nachfragen und der letzte Satz der Schulleiterin, „Du bist schließlich die Pädagogin. Du machst das schon richtig.“, auch als Ausdruck eines Führungsverständnisses verstanden werden, das durch diskursive Prozesse und ein Sich-Überzeugen-Lassen wie vor der Kaffeemaschine manifestiert wird. Vignetten sind beispielgebend, in dem Sinne, dass deren Inhalte auch auf analoge, möglicherweise in

der Zukunft liegende Sachverhalte übertragen werden können, aber keine feststehenden Beispiele für vorgegebene Sachverhalte oder Problemstellungen sind.

Ein weiteres Potenzial der Auseinandersetzung mit Vignetten kann die Schulung als eine Übung der Wahrnehmung sein. Dadurch, dass die Vignette möglichst nahe am persönlichen Erfahrungsgeschehen verfasst ist, bietet sie Lesenden die Möglichkeit, unterschiedlichste Dinge wahrzunehmen, welche im unmittelbaren Geschehen zwar präsent, aber allenfalls nicht bewusst sind. Beispielsweise zeigen sich in der Vignette verschiedene leibliche, körpersprachliche Äußerungen, welche das Führungshandeln der Schulleiterin mitbestimmen, aber in den seltensten Fällen bewusst ausgeführt und wahrgenommen werden. Als leibliche Wesen sind wir in und zur Welt, was bedeutet, dass wir immer Teil des Geschehens sind, aber gleichzeitig retrospektiv die Möglichkeit haben, dieses zu betrachten und (kritisch) zu befragen.

Eine komplexere und für die Übung der Wahrnehmung intensivere Form der Unterstützung von Professionalisierung ist das Schreiben von Vignetten. Beispielsweise können Schulleitungen gegenseitig hospitieren und Ereignisse, welche sie ansprechen, irritieren oder nachdenklich stimmen, in Vignetten festhalten. Das Schreiben von Vignetten folgt gewissen Prinzipien, welche in einer Handreichung (Agostini et al., 2023) explizit für die Praxis beschrieben wurden.

Das Schreiben von Vignetten erfolgt über mehrere Schritte. In einem ersten Schritt wird die Vignette oder Fragmente davon direkt im Feld verfasst. Um eine Vignette schreiben zu können, müssen Miterfahrende ihre Wahrnehmung auf unterschiedliche Aspekte richten, was die Perspektive erweitert. Als Vignettenschreiber*in lässt man sich möglichst unvoreingenommen von Dingen, Personen und Ereignissen affizieren, ohne (vorerst) zu wissen, ob und warum diese Situation (für das Lernen) bedeutungsvoll sein könnte. Die Phänomene, welche sich in den Vignetten erschließen, zeigen sich meist erst am Ende des Prozesses und noch nicht in der Situation selbst. Nach der Beobachtung wird in einem zweiten Schritt die Vignette in einer Rohfassung geschrieben. Dieser Schreibprozess bedingt eine nochmalige Vergegenwärtigung der Erfahrungssituation, indem beispielsweise Leibliches in möglichst prägnanter Sprache gefasst wird. Hat die Lehrerin gelacht, gelächelt oder geschmunzelt ...? Wie genau lässt sich der Blick der Schulleiterin beschreiben? In einer dritten Phase wird die Vignette innerhalb einer Gruppe intersubjektiv validiert. Die Kolleg*innen fragen nach, wo et-

was nicht verständlich ist, verweisen auf Dinge, welche allenfalls bereits eine Interpretation sein könnten und unterstützen dadurch den*die Schreiber*in, die Situation in der Vignette möglichst prägnant, so wie sie sich ihm oder ihr gezeigt hat, zu beschreiben. In der vierten Phase findet dann die diskursive oder schriftliche Vignetten-Lektüre statt.

Fazit

Führung wird häufig, gerade in der Phase des Noviz*innentums, als zielbezogene Einflussnahme und damit als alleiniges Handeln der Führungsperson verstanden (Jerdborg, 2023). Dabei geben Führungsstile als verhaltensorientierte Führungsansätze auch allen anderen involvierten Personen Orientierung und Sicherheit. Um instruktional oder transformativ zu führen, können Schulleiter*innen sich laut dieser Auffassung an vorgegebenen Merkmalen orientieren und ihr Handeln entsprechend gestalten. Eine solche Perspektive verkennt jedoch, dass Führungspersonen keinen Zugriff auf die geführten Personen bzw. ihre Erfahrungen haben und von diesen existenziell abhängig sind (Anderegg, 2023). Will sich eine Person nicht führen lassen, wird Führung herausfordernd. Aber auch die Erfahrungssituation selbst und Dinge wie Verordnungen oder räumliche Gegebenheiten sind Teil des Führungsgeschehens und müssen entsprechend berücksichtigt werden (Spillane et al., 2004). Führung als professionelle Tätigkeit von Schulleitenden ist dieser Komplexität und Offenheit verpflichtet und erfordert eine fortlaufende Professionalisierung von Schulleiter*innen. Die Auseinandersetzung mittels phänomenologischer Vignetten trägt diesem Umstand Rechnung, indem das Lernen an Vignetten Erfahrungssituationen in ihrer Vielschichtigkeit vergegenwärtigt und der eigenen Reflexion zugänglich macht.

Literatur

- Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In S. Baur & H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 55–62). Studienverlag.
- Agostini, E. (2023). Zum Erfahrungsvollzug des Lernens und dessen Implikationen für pädagogisches Handeln: Die phänomenologische Perspektive in Nähe und Diffe-

- renz zum Pragmatismus. In E. Christof, M. Holzmayr, J. Köhler & J. Reitingner (Hrsg.), *Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung begleiten. Entwicklungen und Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Agostini, E. & Anderegg, N. (2021). „Den Zauber von Unterricht erfassen“. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. *Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 94(24), 26–29.
- Agostini, E. & Bube, A. (2024). Pädagogisches Handeln – Pädagogische Professionalität – Pädagogisches Ethos: Plädoyer für eine phänomenologische Professions-theorie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100(2), 208–224. <https://doi.org/10.30965/25890581-10002006>
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (Hrsg.). (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung / The vignette as an exercise in perception*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742662>
- Anderegg, N. (2018). Führung, Lernen, Erfahrung: Akteure in Netzwerken. Schulführung und Schulentwicklung plural gedacht. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 151–168). Waxmann.
- Anderegg, N. (2023). *Lernbedeutsame Schulführung als ein responsives Geschehen. Leadership for Learning aus phänomenologischer Perspektive an fünf mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen*. Universität Innsbruck.
- Anderegg, N., Jesacher-Rößler, L., Knies, A. & Breitschaft, J. (2023). *Leadership for Learning – Schulen gemeinschaftlich führen*. hep-Verlag.
- Bøje, J., Frederiksen, L., Ribers, B. & Wiedemann, F. (2023). *Professionalisation of School Leadership: Theoretical and Analytical Perspectives*. Routledge.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion* (3., erweiterte Auflage). WBG.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB.
- Jerdborg, S. (2023). Novice School Principals in Education and their Experiences of Pedagogical Leadership in Practice. *Journal of Leadership Education*, 22(1), 131–148. <https://doi.org/10.12806/V22/I1/R8>
- Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(49), 24–37.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchgesehene und korrigierte Auflage). Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 67–76). Springer.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2009). Leadership for Learning. In J. MacBeath & N. Dempster (Eds.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (pp. 32–52). Routledge.

Agostini, Evi, Assoz. Prof.,
<https://orcid.org/0000-0002-5838-4292>
Assoziierte Professorin,
Arbeitsbereich Lehrer*innenbildung und Schulforschung,
Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Phänomenologische Lehr- und Lernforschung und
pädagogische Professionalisierungsforschung,
(Responsive) Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung,
Forschung im Bereich ästhetischer Bildung,
Pädagogisches Ethos, Nachhaltigkeit und gutes Leben.

evi.agostini@unvie.ac.at

Anderegg, Niels, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-3795-1411>
Leiter des Zentrums Management und Leadership,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Teacher Leadership und gemeinschaftliche Schulführung,
Professionalisierung von Führungspersonen,
Leadership for Learning.

niels.anderegg@phzh.ch

*Hanna Luise Bronnert-Härle,
Anna Samira Lappe und
Esther Dominique Klein*

Kulturreresponsive Schulleitung durch kritische Reflexion

Abstract • Der Beitrag untersucht den Professionalisierungsbedarf von Schulleitungen im Rahmen des Ansatzes *Culturally Responsive School Leadership*. Im Fokus steht die Reflexion eigener Orientierungen als Grundlage für kulturre sponsives Handeln. Anhand von Interviews mit vier Schulleitenden an Gesamtschulen in sozialräumlich deprivierter Lage werden Anforderungen an Professionalisierungsangebote identifiziert, die Reflexionsprozesse fördern. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass individuelle Begleitstrukturen durch die Schulaufsicht erforderlich sind, um Schulleitende dabei zu unterstützen, eigene Orientierungen zu reflektieren und Anteile an Problemlagen zu erkennen.

Schlagworte/Keywords • Kulturre sponsive Schulleitung, Kritische Reflexion, Führung, Professionalisierung

Einleitung

Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus machen oftmals Diskriminierungs- und Scheiternserfahrungen im Bildungssystem. Neben familiären Ressourcen sind hierfür insbesondere auch schulische Strukturen und Handlungspraxen bedeutsam, z. B. geringe Erwartungen von Lehrkräften (z. B. Peterson et al., 2016) oder defizitorientierte Förderpraktiken (z. B. Rochmes, 2015). Die Auswirkungen betreffen nicht nur die Leistungen der Schüler*innen, sondern auch ihr Wohlbefinden (Civitillo et al., 2024).

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang Schulleitungen zu. Studien an erfolgreichen Schulen an benachteiligten Standorten zeigen, dass das Handeln ihrer Schulleitungen nicht nur durch allgemeine Merkmale ‚guter‘ Führung gekennzeichnet ist, sondern insbesondere auch ihre Überzeugungen und motivationalen Orientierungen mit Blick auf ihre Schüler*innen und deren Familien bedeutsam sind (Klein, 2018). Khalifa et al. (2016) betonen die Notwendigkeit eines Schulleitungshandelns, das *kulturresponsiv* ist (*Culturally Responsive School Leadership*) – d. h. die Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche der Schüler*innen zentral stellt und reflexiv für die Frage ist, inwiefern Strukturen und Handlungspraxen in der Schule Benachteiligungen reproduzieren.

Eine solche Perspektive ist aber bislang im deutschen Sprachraum weder flächendeckend Teil der Lehrkräfteausbildung, noch wird sie systematisch in Aus- und Fortbildungsangeboten für Schulleitungen thematisiert. Anhand von Interviews mit Schulleitungen an benachteiligten Standorten in Deutschland zielt der Beitrag vor diesem Hintergrund darauf ab, den Professionalisierungsbedarf von Schulleitungen im Kontext kulturresponsiven Führungshandelns zu umreißen und Ansprüche für mögliche Professionalisierungsangebote abzuleiten. Besonders fokussiert wird dabei die erste Dimension des Ansatzes – die kritische Reflexion – als Grundlage kulturresponsiven Handelns.

Kulturresponsives Schulleitungshandeln

Das Modell der Kulturresponsiven Schulleitung (KRSL) adressiert Führungshandeln an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus. Im Schulbereich bezieht sich

Marginalisierung auf Herkunftsmilieus, deren Lebenswelten und Bedürfnisse in schulischen Strukturen kaum berücksichtigt und insofern *marginalisiert* werden (v. a. Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. migrantischen Milieus und Students of Color, vgl. Becks et al., in Druck). Angesichts der Persistenz dieser Marginalisierung, der zugrundeliegenden Ungleichheitsstrukturen und -praktiken sowie Befunde zur Relevanz schulischer Praxis für Scheiternserfahrungen im Bildungssystem richtet KRSL den Blick auf die Frage, welche Verantwortung Schule und schulischen Akteur*innen im Kontext der Reduzierung von Bildungsdisparitäten zukommt. Damit werden nicht länger lediglich die sozial disparaten Leistungsunterschiede oder vermeintlich individuellen Unzulänglichkeiten der Schüler*innen betrachtet. KRSL lässt sich vielmehr über die Neukonzeption dieses *Achievement Gap* als *Education Debt* begründen, der zufolge das Schulsystem dafür verantwortlich ist, historisch und gesellschaftlich erwachsene Marginalisierung auszugleichen oder zumindest abzuschwächen (Ladson-Billings, 2006).

KRSL basiert auf der *kulturreponsiven Pädagogik*, die, dem Konzept des *Education Debt* entsprechend, die Reflexion fehlender Passung schulischer Einsätze, den Einbezug der Lebenswelten und Bedürfnisse der o. g. Schüler*innen in Curricula und Unterricht sowie ein fürsorgliches Klima fordert (Gay, 2021). Um Schüler*innenbedarfe in ihrem Handeln berücksichtigen zu können, brauchen Pädagog*innen die Unterstützung der Schulleitung (Khalifa, 2018).

Khalifa et al. (2016) identifizieren vier Handlungsdimensionen von KRSL (vgl. Becks et al., in Druck):

- Kritische Reflexion eigener Orientierungen
- Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung
- Inklusive Schulumgebungen
- Partizipation von Schüler*innen, Familien und Community

Innerhalb dieser Dimensionen engagieren sich kulturreponsive Schulleitende für Schulen, die für alle Schüler*innen *responsiv* sind. Angesichts des inhaltlichen Umfangs der Dimensionen sowie der historischen Entwicklung und Normalisierung von Marginalisierung ist anzunehmen, dass KRSL mit Blick auf Kompetenzen und Überzeugungen auf eine gezielte Professionalisierung angewiesen ist (Khalifa, 2018). Im US-Kontext existieren daher Erweiterungsversuche bewährter Personalentwicklungsansätze um KRSL (z. B. Gooden et al., 2023).

Im europäischen Vergleich fehlen entsprechende Angebote jedoch weitgehend (Brown et al., 2022). In Deutschland wurde KRSL bislang nicht untersucht; die Personal- und Organisationsführung von Schulleitenden ist jedoch insgesamt mit Fortbildungsbedürfnissen verbunden (Schwanenberg et al., 2018).

Bei der Analyse von KRSL ist zu beachten, dass die o. g. Dimensionen nicht rigide oder universell gültig, sondern dynamisch und kontextabhängig sind. KRSL setzt daher die *Kritische Reflexion eigener Orientierungen* voraus (Khalifa, 2018). Angelehnt an gängige Ansätze der Qualifizierung von Führungskräften sollte die Qualifizierung von Schulleitenden nicht nur die Vermittlung von Wissen zu KRSL und die Förderung des *Führungsverhaltens* (z. B. strategische Planung, Führung von Personen) umfassen, sondern auch die Förderung der *Führungsperson* (Day, 2011; van Velsor & McCauley, 2004). Letztere Kategorie umfasst im Kontext von KRSL insbesondere auch Räume zur Entwicklung kulturrensiver Haltungen durch die Reflexion eigener Orientierungen.

Khalifa (2018) beschreibt die Reflexion eigener Orientierungen als Ausgangspunkt von KRSL, der es Schulleitenden erst ermöglicht, die eigene Schule und Praxis zu verstehen. Folgende Subdimensionen lassen sich beschreiben:

- *Rolle und Überzeugungen*: Eigene Werte, Dispositionen und Handlungspraxen werden reflektiert.
- *Einfluss auf Orientierungen*: Einflüsse biografischer und professioneller Prägungen auf die eigene Wahrnehmung werden reflektiert.
- *Überzeugungen zur Ungleichheitsreproduktion*: Eine Auseinandersetzung mit Schulstrukturen, ungleichen Lebensbedingungen und der Bedeutung eigenen Handelns findet statt.
- *Bereitschaft zur Intervention*: Eine Vision einer kulturrensiven Schule wird entwickelt und in entsprechende Praxis übersetzt.

Für deutsche Schulleitende zeigt sich, dass die Wahrnehmung des eigenen Einflusses Auswirkungen auf die Führungspraxis und Überzeugungen der Lehrkräfte, z. B. mit Blick auf Defizitorientierungen, hat (z. B. Bronnert-Härle & Klein, 2025). Die kritische Reflexion der eigenen Rolle auf Ebene der Schulleitung hat also Folgen für die pädagogische Handlungspraxis und bedingt, inwiefern diese kulturrensiv gestaltet wird.

Angesichts der Bedeutung der kritischen Reflexion für KRSL stellt sich die Frage, wie derart kritisch-reflexive Perspektiven entfaltet werden können.

Reflexion durch Schulleitende – Eigene Befunde

Bislang ist ein kulturresponsiver Zugang zum Schulleitungshandeln im deutschen Sprachraum nicht sehr weit verbreitet. Entsprechend gibt es nur wenige empirische Befunde, welche die kritische Reflexion eigener Orientierungen von Schulleitungen in diesem Zusammenhang abbilden und Anforderungen an Professionalisierungsangebote für ein kulturresponsives Führungshandeln benennen können. Nachfolgend werden Daten aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt „Leadership und Schulentwicklung im Kontext“ (FK 279117534) genutzt, um eine Annäherung an die o. g. Frage zu ermöglichen. In dem Projekt wurden 2018 und 2019 u. a. Fallstudien an vier Gesamtschulen in sozialräumlich benachteiligter Lage durchgeführt (vgl. vertiefend Bronnert-Härle & Klein, 2025). In diesem Rahmen wurden auch leitfadengestützte Einzelinterviews mit den vier Schulleitenden geführt. Alle vier Schulen sind in städtischen Lagen angesiedelt. Sie unterscheiden sich im Alter; die älteste wurde in den 1950er Jahren gegründet, die jüngste in den 2010er Jahren. Die Schulleitenden waren zwischen vier und 12 Jahren an der Schule tätig. Die Interviews wurden mittels der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) entlang der Subdimensionen der *Kritischen Reflexion eigener Orientierungen* des KRSL-Ansatzes (Khalifa, 2018) ausgewertet. Die kritische Reflexion eigener Orientierungen wurde in den Interviews nicht explizit adressiert; stattdessen wurden die Schulleitenden allgemein zu einer Einschätzung ihrer Schulen, ihrer Schüler*innen sowie der Pädagog*innen an ihrer Schule und den damit verbundenen Herausforderungen befragt. In der Analyse stand insofern im Vordergrund, inwiefern in der Beschreibung der Herausforderungen und des Umgangs damit die kritische Reflexion eigener Orientierungen zum Vorschein kommt.

Um die Anonymität der Schulleitenden zu wahren, wird für alle Interviewten die weibliche Form genutzt.

Überzeugungen zu Bildungsgerechtigkeit

Kulturresponsives Handeln setzt ein Verständnis dafür voraus, dass Bildungsdisparitäten nicht nur durch Merkmale der Schüler*innen erzeugt werden, sondern auch durch eine geringe Passung zwischen

schulischen Anforderungen und den Lebenswelten der Schüler*innen. Ein solcher Blick auf Bildungsgerechtigkeit ist explizit nur bei einer der vier Schulleiterinnen zu erkennen: SL_A reflektiert offen die Bedeutung gesellschaftlicher Strukturen und damit verbundener persistierender Armuts- und Diskriminierungserfahrungen für die Bildungschancen der Schüler*innen. Hieraus leitet sie einen Handlungsauftrag an sich selbst und ihre Schule ab, der auch mit politischen Forderungen verknüpft ist.

Eine ähnliche Reflexion findet bei den anderen Schulleiterinnen nur implizit statt; in ihren Ausführungen wird eine Verortung der ungleichheitserzeugenden Faktoren in den Familien und der Ressourcenausstattung von Schulen deutlich, die Schule vor allem eine *kompensierende* Funktion zuschreibt:

„Den Kindern fehlt die Zeit, denen fehlt die Zuneigung. [...] Und da bin ich mir ganz sicher, dass aus den meisten Kindern richtig was Gutes werden würde“ (SL_B).

Ein Bewusstsein für die Bedeutung eigener Handlungspraxen ist aber implizit in zwei der Schulen vorhanden (SL_B und SL_C), indem ein stärker lernendenzentrierter Unterricht gefordert bzw. bereits umgesetzt wird.

Bei der vierten Schulleiterin (SL_D) lässt sich eine entsprechende Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit auch nicht implizit entdecken; vielmehr werden die Schüler*innen als Belastung für die Schule konstruiert, durch die die schulischen Akteur*innen hilflos sind, und dadurch pädagogisch fragwürdiges Verhalten legitimiert. Die damit verknüpften Handlungspraxen dürften die Benachteiligung der Schüler*innen weiter verschärfen.

Eigene Rolle und Bereitschaft zur Intervention

Eine klare Reflexion der eigenen Rolle im Kontext von Bildungsgerechtigkeit zeigt sich analog dazu ebenfalls vor allem bei SL_A. Sie interpretiert es als ihre Aufgabe, den Schüler*innen, die durch die Gesellschaft benachteiligt wurden, zu ihrem Recht auf Bildung und Teilhabe zu verhelfen. Bedeutsam sind die eigenen Benachteiligungserfahrungen der Schulleitung, die sie für die Lebenswelt der Schüler*innen sensibilisiert haben. SL_A leitet aus diesem Erfahrungswissen nicht nur Hinweise für die Gestaltung der eigenen Schule ab, sondern auch eine politische Aufgabe, sich für eine Umgestaltung des Schulsystems einzusetzen.

Die anderen Schulleiterinnen äußern entsprechende kulturreresponsive Interpretationen der eigenen Rolle nicht. Bei SL_B wird klar, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Kontext von Bildungsgerechtigkeit vor Antritt der Tätigkeit nicht stattgefunden hat:

„Ich wusste, dass das schon ein belasteter Stadtteil ist, aber habe mich da auch nicht näher irgendwie mit auseinandergesetzt, muss ich sagen“ (SL_B).

Gleichwohl zeigt sich im Handeln von SL_B und SL_C, dass sie ihre Rolle als Schulleitung damit verknüpfen, schulische Lernumgebungen zu schaffen, die den Schüler*innen das fachliche Lernen ermöglichen, wobei sie die eigene Führungsrolle unterschiedlich auslegen (vgl. vertiefend Bronnert-Härle & Klein, 2025); SL_C hinterfragt zudem das gegliederte Schulsystem.

Bei SL_D speist sich die eigene Rollenwahrnehmung demgegenüber vor allem aus ihrer Verantwortung, das Kollegium vor der Belastung durch die Schüler*innen zu ‚schützen‘. Die eigene Rolle mit Blick auf die Gestaltung von Bildungsangeboten wird auf das ‚Einhegen‘ der Schüler*innen durch Angebote sozialen Lernens reduziert, die Verantwortung in die Familien und die Ressourcenausstattung delegiert:

„Und wir können natürlich dann sehen, wie [...] die Eingangsvoraussetzungen unserer Schülerschaft im fünften Jahrgang liegen zu den anderen Schulen. Und dann muss man sagen, das geht so nicht“ (SL_D).

Anforderungen an die Professionalisierung

Mit Blick auf die Frage, welche Professionalisierungsangebote die Schulleitungen aus unserer Studie brauchen, lässt sich zunächst feststellen, dass nur eine der drei Schulleiterinnen eine explizite kulturreresponsive Reflexion der eigenen Orientierungen aufweist; bei zwei weiteren bleibt die Reflexion auf einem vereinfachten Verständnis von Bildungsgerechtigkeit stehen; bei einer Schulleiterin ist eine Auseinandersetzung aufgrund der das eigene Handeln durchziehenden erlernten Hilflosigkeit gar nicht möglich.

Bei SL_A wurde die kulturreresponsive Rollenwahrnehmung nicht durch eine systematische Qualifizierung angelegt, sondern durch die eigenen biografischen Erfahrungen. Keine der drei anderen Schulleiterinnen verfügt über ähnliche Erfahrungen.

SL_B und SL_C interpretieren ihre Rolle zumindest dahingehend, dass sie das eigene Unterrichtsangebot verändern müssen, bräuchten im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen aber Unterstützung, um die implizit vorhandenen Gedanken zu systematisieren und mit empirischem Wissen zu unterfüttern. Professionalisierungsangebote für Schulleitende müssen dabei berücksichtigen, dass sich der Großteil der Lehrkräfte – und damit auch der Schulleitenden – aus Milieus ohne Benachteiligungserfahrungen speist (Neugebauer, 2013) und entsprechende Möglichkeiten des Verstehens von Marginalisierungserfahrungen anbieten, die für Menschen ohne entsprechende eigene Erfahrungen oftmals undenkbar erscheinen.

Bei SL_D offenbart sich demgegenüber der Bedarf an Professionalisierungsangeboten, die überhaupt die Bereitschaft zu einer Beschäftigung mit alternativen Deutungsangeboten ermöglichen. Dazu braucht es Strategien, die es den Schulleitenden ermöglichen, die Attribution von Problemursachen zu überdenken und so überhaupt in eine Situation zu kommen, in der man sich selbst als handlungsfähig und wirkungsvoll wahrnehmen kann, bevor KRSL entwickelt werden kann.

Fazit

Die Frage, ob die kritische Reflexion eigener Orientierungen oder ein entsprechendes Bewusstsein überhaupt ohne eigene Erfahrung ‚erlernt‘ werden kann, wird auch in der Literatur zu KRSL kritisch diskutiert (Khalifa, 2018). Einerseits zeigen internationale Befunde, dass Schulleitende, die selbst marginalisierten Herkunftsmilieus angehören, marginalisierten Schüler*innen mehr Verständnis entgegenbringen (Becks et al., in Druck). Andererseits verdeutlichen Befunde aus Formaten, in denen sich angehende Schulleitende mit ihrer Identität und Praxis sowie Bildungsdisparitäten beschäftigen, die Bedeutung von Professionalisierung (Zumpe et al., 2024). Auch mit Blick auf unsere Daten kann darauf verwiesen werden, dass zwei der drei Schulleiterinnen – trotz fehlender eigener biografischer Erfahrungen – zumindest ein Bewusstsein für die Bedeutung des schulischen Handelns für Bildungsgerechtigkeit aufweisen.

Inwiefern sich professionelle Überzeugungen durch Fortbildungen verändern lassen, ist aber ohnehin umstritten. Wilde und Kunter (2016) weisen darauf hin, dass dies schwierig sei, wenn nicht eine Be-

reitschaft besteht, die eigenen Überzeugungen zu überdenken. Während bei SL_B und SL_C eine solche Bereitschaft vorhanden ist, dürfte insbesondere im Fall von SL_D eine kurze Fortbildung zu KRSL wenig bewirken; im schlimmsten Fall könnte sie den gegenteiligen Effekt haben, die Verantwortungsdelegation noch zu verstärken.

Deshalb ist es wichtig, im Kontext der Professionalisierung von Schulleitungen auch über individualisierte Begleitstrukturen für Schulleitende insbesondere dort, wo die Aufgabe komplex ist und neben Führungsstrategien auch die Überzeugungen der Schulleitenden eine besondere Bedeutung haben, zu sprechen. Die Befunde aus unseren Schulen zeigen, dass die geringe Reflexion der eigenen Orientierungen nicht auf einen Unwillen der Schulleiterinnen zurückzuführen ist, sondern beispielsweise auf das Fehlen alternativer Deutungsmuster, eine spezifische Interpretation der Führungsrolle oder eine als gering wahrgenommene Wirkungsmacht. Schulleitenden die kritische Reflexion der eigenen Orientierungen zu ermöglichen, setzt voraus, dass diese individuellen Ursachen erkannt und daran angepasste Lernangebote gemacht werden.

Eine solche langfristige Begleitung kann nur durch die Schulaufsicht erfolgen. Diese kann einerseits in der Rolle eines externen Regulativs intervenieren, wenn Schulen mit multiplen Misserfolgserfahrungen in einen Modus der kollektiven Hilflosigkeit oder der Externalisierung geraten (Klein & Bronnert-Härle, 2022), der die Entwicklung von KRSL erschwert. Andererseits kann Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulleitungen beispielsweise themenbezogene Professionalisierungs- oder Evaluationsangebote bereitstellen (Klein, 2021). Dass eine Unterstützung von KRSL durch Schulaufsicht gelingen kann, zeigen Befunde aus den USA, denen zufolge Akteur*innen aus der Schulaufsicht als *Change Agents* agieren können (Skrla et al., 2011). Um eine solche Form der Begleitung leisten zu können, ist Schulaufsicht in dieser Hinsicht ebenfalls zu einer kritischen Reflexion der eigenen Rolle aufgefordert.

Literatur

Becks, C., Czaja, S. J. & Klein, E. D. (in Druck). Kulturre sponsives Schulleitungshandeln als Bedingung erfolgreicher Bildungsprozesse von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus – Ein erster Kartierungsversuch für den deutschen Sprachraum. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 24.

- Bronnert-Härle, H. & Klein, E. D. (2025). Leading with an Equity Vision as a Driver of Instructional Change at Schools Serving Marginalized Communities? Evidence from Four German Schools. In J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt & D. Sehmisch (Eds.), *Educational Leadership and Children's Rights?* (pp. 23–40). Waxmann.
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyao, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrado, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G. & Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580–607.
- Civitillo, S., Mayer, A.-M. & Jugert, P. (2024). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Associations Between Perceived Teacher-Based Racial–Ethnic Discrimination and Student Well-Being and Academic Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 116(5), 719–741.
- Day, D. (2011). Leadership Development. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE Handbook of Leadership* (pp. 37–50). Sage.
- Gay, G. (2021). Culturally Responsive Teaching. Ideas, Actions, and Effects. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 210–233). Routledge.
- Gooden, M. A., Khalifa, M., Arnold, N. W., Brown, K. D., Meyers, C. V. & Welsh, R. O. (2023). A Culturally Responsive School Leadership Approach to Developing Equity-Centered Principals: Considerations for Principal Pipelines. *Considerations: Reimagining practice and policy*.
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Harvard Education Press.
- Khalifa, M., Gooden, M. A. & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.
- Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung ; Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. In Schulentwicklung – Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP) (Hrsg.), *SHIP Working Paper Reihe, 02*. <https://doi.org/10.17185/dupublico/45206>
- Klein, E. D. (2021). Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstitution für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitus (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen: Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 691–710.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D. & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140.
- Rochmes, J. (2015). *Teachers' Beliefs about Students' Social Disadvantage and Student Achievement*. Stanford Center for Education Policy Analysis.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus

- dem Projekt Schulleitungsmonitor. In Schulentwicklung – Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP) (Hrsg.), *SHIP Working Paper Reihe, 03*. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- Skrla, L., McKenzie, K. B. & Scheurich, J. J. (2011). Becoming an equity oriented change agent. In A. M. Blankstein & P. D. Houston (Eds.), *Leadership for social justice and democracy in our schools* (pp. 45–58). Corwin Press.
- van Velsor, E. & McCauley, C. D. (2004). Introduction: Our View of Leadership Development. In C. D. McCauley & E. van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (Vol. 2, pp. 1–22). Jossey-Bass.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 300–317). utb.
- Zumpe, E., Uy, P. S., Hakouz, A. & Szczesiul, S. A. (2024). Developing mindsets for equity-focused continuous improvement: tracing shifts in an Ed. D. program using critical improvement science. *Frontiers in Education, 9*, 1426126.

Bronnert-Härle, Hanna Luise,
<https://orcid.org/0009-0003-3636-2337>

wiss. Mitarbeiterin,
 Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
 Technische Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten, Schulkultur, Elternarbeit.

hanna.bronnert-haerle@tu-dortmund.de

Lappe, Anna Samira,
<https://orcid.org/0009-0006-6210-9249>

wiss. Mitarbeiterin,
 Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
 Technische Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten, Schulkultur.

samira.lappe@tu-dortmund.de

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-1527-3250>

Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,
 Technische Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Führung, Schulkultur, Bildungsgerechtigkeit.

dominique.klein@tu-dortmund.de

Re-examining Principal Learning and Leadership in Times of Complexity

Abstract • This study examines varying conceptions of principal learning using Hong Kong as the context of study. Through interviews with 15 principals, it examines the effectiveness of professional learning in addressing the contemporary and complex challenges of the principalship. Findings highlight the importance of mentorship, continuous and varied learning opportunities, and on-the-job experiences, while noting gaps in aligning professional learning programs with the realities of leadership practices and evolving demands on schools and their leaders. Implications for principal preparation internationally are considered.

Schlagworte/Keywords • principal learning, school leadership, school improvement

Introduction

School leadership remains a key factor in education quality and successful student outcomes across systems (UNESCO, 2024; Leithwood et al., 2020). Schools already face complex demands in supporting varied student learning needs, wellbeing challenges, and complex and shifting social dynamics, all of which are compounded by shifting constitutional and social infrastructure in many societies, and shared global challenges of climate and health emergencies, conflict, and technological advancement (Campbell, 2020). Given this, the demands on the role of school leaders, particularly principals, are ever increasing in both expectation and complexity, and with that, questions arise as to how best principals can be prepared for and supported in their roles. Drawing upon data collected from a larger study on principals' life histories in relation to education reform in Hong Kong, this paper examines the question:

(RQ): How is principal learning conceptualized within the Hong Kong education system, and how do serving principals perceive the effectiveness of their professional learning in addressing the challenges and realities of the principalship?

Dynamic Changes in the Education System and Principals' Roles

With the rise of neo-liberal and new public management models in the governance of public services such as education, there have been increased demands and forms of accountability for schools and their leaders (Savage, 2021; Gurr, 2024). The 2024 Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2024) noted that expectations of leaders at school and system levels have been changing, also shaped by social preferences and beliefs on education. As a result, leadership in schools is becoming increasingly challenging as they are expected to deliver an expanding set of results, and the selection, preparation, and development of school leaders are often not designed well enough to ensure good conditions for effective school leadership (UNESCO, 2024). Principal preparation programs (PPPs) that are in place in many systems often emphasise elements such as instructional leadership, standards-based curricula, and field-based forms of internships; ele-

ments believed to be crucial for developing effective school leaders. These programs often incorporate active instructional strategies focused on application of learning, rigorous recruitment processes, and strong partnerships with schools and districts to address the complex challenges of the principalship, such as improving teaching practices and student performance (Davis & Darling-Hammond, 2012).

The Principalship and Principal Preparation in Hong Kong

Understanding effectiveness and influence of PPPs is also mediated by socio-cultural context. In Hong Kong, this is characterized by high power-distance and a hierarchical structure, which poses additional challenges to principal professional learning at the aspiring, newly appointed, and serving stages of principalship. This culture often limits teachers' involvement in school decision-making and innovation, which can complicate the leadership of school improvement efforts, and the implementation of educational reforms (Wong & Liu, 2018). Principal preparation in Hong Kong is a structured and comprehensive process overseen by the Education Bureau (EDB), which ensures alignment with professional standards for principals (COTAP, 2015). Aspiring principals must attain the Certification for Principalship (CFP) and complete the Preparation for Principalship (PfP) course, covering strategic direction, policy environment, learning, teaching, curriculum, staff and resources management, and quality assurance. This two-year process culminates in a needs analysis, successful completion of the PfP course, and a professional development portfolio (Education Bureau, 2020). Only teachers with at least five years of experience, and a recognised teaching qualification are eligible to enrol, and complete this alongside their substantive role. Newly appointed principals undergo a designated program and engage in continuing professional development (CPD) activities relevant to their personal and school needs, while serving principals must undertake CPD activities for about 50 hours per year, totalling a minimum of 150 hours in a three-year cycle (Education Bureau, 2024).

Principal preparation in Hong Kong also involves substantial involvement from experienced principals, opportunities for reflection and sharing (Ng & Szeto, 2016; Walker & Dimmock, 2006), but following

limited but existing evaluative work on these programmes could benefit from more flexible training structures and connection to existing skills and knowledge of participating leaders (Ng & Szeto, 2016).

Methods

With this in mind, this paper draws upon data from a larger study examining how school principals describe their career histories in relation to educational reform, using life history and narrative methods (Clandinin & Connelly, 1998). 15 semi-structured interviews were conducted with principals from government-funded primary and secondary schools across Hong Kong in the year 2024–2025, recruited through purposeful, convenience, and snowball sampling strategies (Esposito & Evans-Winters, 2022). Each participant took part in one interview lasting 60–90 minutes, focusing on their professional histories, leadership approaches, high, low and turning points in their career, and positive, negative and current reform memories. Participants had varied experiences, ranging from newly appointed principals to those with extensive careers in multiple schools, including roles as teachers, vice-principals, and principals. The diversity in their backgrounds provided a comprehensive view of principal learning and leadership within the Hong Kong education system.

Data from the interviews were analysed iteratively, including the development of reflective notes and identifying overarching themes. To ensure trustworthiness, member checking and reflexivity were utilised, including sharing draft findings with participants to confirm accuracy (Lincoln & Guba, 1985).

Findings

The findings from this study provide a nuanced understanding of the nature of principals learning, how it is conceptualized in the Hong Kong context, and how serving principals perceive its efficacy in preparing them for the realities of the principalship. Two key themes are presented, reflecting the evolving needs of school leadership and the importance of on-the-job experiences, represented in Fig. 1 and elaborated on below.

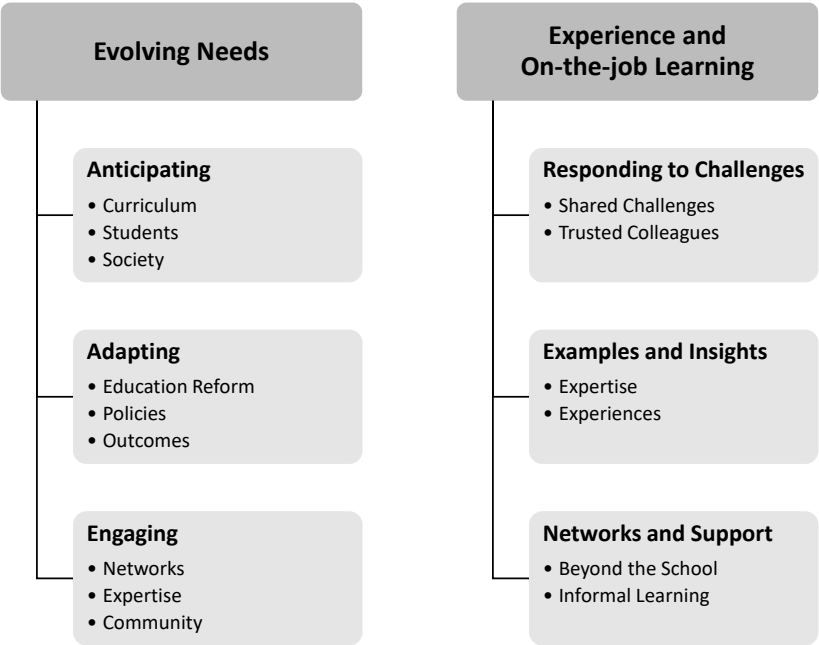


Fig. 1 Navigating the Principalship: Learning and Realities

Evolving Needs

Principals highlighted the dynamic nature of educational policies and the necessity for schools to stay ahead of these changes. Principals articulated their capacity for anticipating needs or changes ahead, adapting to externally imposed policies, and engaging with other stakeholders in and across their communities in order to respond to shifting needs and changes at a school and system level. For instance, one principal noted that,

“For my team, they know that what the Education Bureau (EDB) proposed, we had already done five years earlier. [...] So, for us, none of these policies were new. We had already predicted and implemented them.”
(Principal 2)

This principal articulates outcomes of keeping abreast of societal and educational changes and how this can support the anticipation of future challenges. Without articulating the specific learning that equipped them for this, this principal was articulating attributes rem-

inherent of theories of adaptive leadership and sense-making, with a focus on learning (Earley, 2016).

Another principal noted that the nature of this anticipation, adaptation, and engagement in relation to evolving needs of students and communities changed throughout their career. They noted that,

“Recently, the biggest change is related to the development part. I spent over 15-16 years catering to learning diversity inside the school, working on curriculum differentiation and diversifying the learning experience for students. [...] This is a big turning point for me. I now spend more time working with outside stakeholders.” (Principal 1)

For this principal, as they developed in their role, they reflected that their engagement with a broader group of community partners that could play a role in supporting the learning of students and work of the school, came to dominate their work more than what had previously been about more micro-specific matters within the school. This shift over time also indicates a recognition of the varied expertise needed to support leadership of change in response to evolving needs, and the role of networks within and across the school community in identifying and utilising that expertise (Wang, 2018; Echavez et al., 2023). The importance of networks and individuals within and beyond the school community was also identified as being an important factor in the relevance of the professional learning principals engaged in to support their work (Stone & Stone, 2024).

Experience and On-the-job Learning

The nature of the learning that these leaders were choosing to engage in was not only about formal or credentialed programmes. Many of the principals also articulated the importance of varied experiences and opportunities for on-the-job learning that supported them when facing different challenges or changes. Principals at later stages of their career recounted instances where they applied their accumulated knowledge and skills to transform struggling schools, improve student performance, and enhance enrolment, all of which remain contemporary issues in Hong Kong schools. Additionally, participation in professional organisations was noted as providing opportunities for learning and contributing to the professional development of peers,

which was perceived to further enrich their own leadership capabilities. One principal noted that,

“When I joined, the school was in a very challenging state. [...] financial issues, curriculum problems, and low enrolment. I conducted extensive research and applied everything I had learned from my previous roles to address these challenges. In just three years, the school saw a significant transformation. Student performance improved dramatically, and enrolment soared.” (Principal 7)

This illustrates the range of learning this principal believed was necessary to understand and respond to challenges, the importance of research and knowledge, the application of this, and the variety of means through which they engage in this learning (Boren et al., 2017). Related to this was also the importance of learning from and with others, and sharing knowledge and expertise that these individuals have contributed as part of their own development, and what they perceived as their contribution to the profession. Such as,

“I was invited to join the [principal association] [...] as a Council member. To me, it seemed like a chance for learning, so I joined to see how I could contribute and also to learn from others who had been working there for some time. And through that experience, I saw something different. It wasn’t just about learning how to manage a school and take care of day-to-day matters, but about promoting professional development for principals. It was about making principalship more professional, helping principals become better at what they do.” (Principal 3)

Highlighted by this principal was the importance of professional learning and interactions with peers and how this also supported broader strategic thinking, planning, and development of how the principalship was perceived and practiced (Sahlin, 2025; Johnson et al., 2021).

Discussion and Implications

Principal learning within the Hong Kong education system is conceptualized through a structured and comprehensive process overseen by the EDB, emphasizing principals’ capacity for developing strategic direction, negotiating the policy environment, and implementing school-based management. Serving principals add further nuance to this conceptualisation; perceiving their professional learning as partially effective in addressing the challenges and realities of the prin-

principalship, highlighting the further importance of mentorship, continuous professional learning opportunities beyond the aspiring and newly appointed stage, and varied learning opportunities through on-the-job experiences. However, they also note gaps in aligning professional learning programs with real-life leadership practices and the evolving demands of their roles, and the varied opportunities they seek out or engage in in order to address this gap.

Contemporary issues such as policy overload, shifting policy priorities, student wellbeing concerns, teacher turnover, and a declining birth rate leading to threats of school closures significantly crowd the role of the principal (Campbell, 2023; Niesche et al., 2023). These challenges have profound implications for the scope and possibilities for school improvement and change. Principals often find themselves preoccupied with bureaucratic loads and administrative requirements, which hinder their ability to connect self-evaluation and development work with student learning and outcomes (Education Bureau, 2023). Considering the role and prominence of the voices of principals in the evaluation and design of a range of professional learning for aspiring, newly appointed, and serving principals will be important in the future development and success of such learning, particularly in relation to achieving systemic goals, as well as broader concerns of school improvement and quality education (Reid, 2021).

Conclusion

Where systems enjoy structured and comprehensive processes of principal professional learning, insight remains necessary as to how this relates to the practical realities of the role, and processes of self-evaluation, school improvement activity, and a focus on the continued enhancement of student learning and outcomes (Davis & Darling-Hammond, 2019; Grissom et al., 2019). To address these challenges, it is crucial to reflect on how the voices of principals and other school leaders are centred in how we understand, evaluate, plan for, and enable such professional learning in diverse systems. In doing so, new insights and opportunities may be possible to make sense of the complexity of the demands facing principals, their schools, and our systems more broadly, and how we can actively engage with this to better serve our students and communities.

References

- Boren, D. M., Hallam, P. R., Ray, N. C., Gill, C. L. & Li, K. (2017). Examining effective principal professional development through a university-district sponsored principals academy. *Educational Practice and Theory*, 39(2), 87–106.
- Campbell, P. (2020). Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 337–341.
- Campbell, P. (2023). Teacher Education in a Postcolonial Hong Kong: Forms, Drivers, Influences, and Agency. In D. Mifsud & S. P. Day (Eds.), *Teacher Education as an Ongoing Professional Trajectory. Teacher Education, Learning Innovation and Accountability* (pp. 47–69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28620-9_3
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149–164.
- COTAP (2015). *Professional Standards for Teachers and Principals*.
- Davis, S. H. & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative Principal Preparation Programs: What Works and How We Know. *Planning and Changing*, 43(1/2), 25–45.
- Earley, P. (2016). Global trends and challenges for school leaders: Keeping the focus on learning. *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2016, 21–33.
- Echavez, R. B., Alberca, M. G. V., Alberca, K. O. & Ytang, G. C. (2023). Instructional visionaries and collaborators: The evolving role of school leaders in curriculum development. *EXCELLENCIA: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 1(4), 76–90.
- Education Bureau (2020). *Preparation for Principalship (PFP) Course Framework*.
- Education Bureau (2023). *Inspection Annual Report 2022/23*.
- Education Bureau (2024). *Education Bureau Circular No. 1/2024: Certification for Principalship*.
- Esposito, J. & Evans-Winters, V. (2022). *Introduction to Intersectional Qualitative Research*. Sage Publications.
- Grissom, J. A., Mitani, H. & Woo, D. S. (2019). Principal Preparation Programs and Principal Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73–115.
- Gurr, D. (2024). A think-piece on leadership and education. Background paper prepared for the 2024/5 Global Education Monitoring Report: leadership in education. Retrieved on 24.06.2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384529>
- Johnson, A. D., Clegorne, N., Croft, S. J. & Ford, A. Y. (2021). The professional learning needs of school principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 16(4), 305–338.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Ng, S.-W. & Szeto, S.-Y. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540–557.
- Niesche, R., Eacott, S., Keddle, A., Gobby, B., MacDonald, K., Wilkinson, J. & Blackmore, J. (2023). Principals' perceptions of school autonomy and educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(6), 1260–1277.
- Reid, D. B. (2021). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 251–267.

- Sahlin, S. (2025). Professional development of school principals – how do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 380–397.
- Savage, G. (2021). *The Quest for Revolution in Australian Schooling Policy*. Routledge.
- Stone, P. & Stone, R. (2024). Professional development leadership: The importance of middle leaders. *Professional Development in Education*, 1–15. Advance online publication.
- UNESCO (2024). *Global education monitoring report, 2024/5, Leadership in education: lead for learning*. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- Walker, A. & Dimmock, C. (2006). Preparing leaders, preparing learners: The Hong Kong experience. *School Leadership & Management*, 26, 125–147.
- Wang, Y. (2018). It all starts with forging social ties: Developing school leadership from the social network perspectives. *NASSP Bulletin*, 102(4), 323–340.
- Wong, T. Y. & Liu, P. (2018). Hong Kong Principal Professional Development: Context, Challenges, and Opportunities. *Chinese Education & Society*, 51(5), 359–371.

Campbell, Paul, Assistant Prof. Dr.
<https://orcid.org/0000-0002-4537-2575>
 Assistant Professor of Educational Administration and Leadership,
 Social Contexts and Policies of Education Unit,
 Faculty of Education,
 University of Hong Kong.
 Main research interests:
 educational leadership, education policy,
 and educational change.
paulcam@hku.hk

REZENSION

Christine Becks

**Rezension zu: Khalifa, M. (2018).
Culturally Responsive School Leadership.
Cambridge, MA: Harvard Education Press.
232 Seiten, ISBN 978-1-68253-207-2**

Muhammad Khalifa widmet sich dem Konzept der Kulturresponsivität als pädagogisch-praktische, wirksame Antwort auf die Frage, wie Diversität im schulischen Kontext fruchtbar gemacht werden kann: anerkennend, stärken- und subjektorientiert, und pädagogisch effektiv im Sinne des Lernens der Schüler*innen. Die bislang nur englischsprachig verfügbare Lektüre bleibt kurzweilig, einerseits durch den wiederkehrenden Blick in schulpraktische Beispiele und andererseits durch die zahlreichen Übungen, Aufgaben und Reflexionsfragen, die bereits beim Lesen unweigerlich dazu führen, sich selbst und die eigenen Kontexte – pädagogische, lebensweltliche, forschende – auf Kulturresponsivität hin zu befragen. Diese Analyseinstrumente werden jeweils als ein mögliches Beispiel der Umsetzung von Kulturresponsivität eingeführt und Leser*innen sind eingeladen, sie niederschwellig für eigene Zwecke zu adaptieren. So bietet die Lektüre einerseits konzeptuelles Wissen über Kulturresponsivität im Schulkontext und versteht sich andererseits als Handlungsanleitung und Ressource zur Entwicklung kulturresponsiver Schulen, die das Wissen um die sozialen und lebensweltlichen Kontexte von Schüler*innen, deren Familien und *communities* zur Grundlage der pädagogischen Arbeit machen. Das zentrale Anliegen des Textes ist es, die Rolle kulturresponsiven Schulleitungshandelns zu untersuchen und zu theoretisieren („investigate and theorize“, S. 15), wobei die explizite Theoretisierung im wissenschaftlichen Begriffsinne, beispielsweise entlang einer schul- oder gesellschaftstheoretischen Grundlegung, aussteht. Der U.S.-amerikanischen Tradition des öffentlichen Schulwesens folgend wird kulturresponsives Schulleitungshandeln in seiner lebensweltlichen Umsetzung anhand einer Fallstudie beschrieben und über diesen kon-

kreten Fall hinaus auf eine Vielzahl weiterer Anwendungsfälle variierend abstrahiert. In dieser Weise wird Schule als *community service* verstanden (Becks, 2023), oder in deutschsprachiger Tradition formuliert, als Bedingung der Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe der nächsten Generation. Die möglichen Umsetzungen sind so vielfältig gedacht, dass sie aus der Perspektive deutscher und deutschsprachiger Kontexte relevant erscheinen und die Lektüre erreicht, was Kulturresponsivität zum Ziel hat: Bestehende Strukturen darauf zu befragen, was sie für das Fortkommen von Schüler*innen leisten.

Die Einleitung (26 Seiten) führt drei Prämissen ein: Kulturresponsivität sei erstens unabdingbar für effektives Schulleitungshandeln, zweitens grundlegend die Führungsverantwortung von Schulleitungen und drittens von vier konkreten Verhaltensweisen gekennzeichnet: a) kritische Selbstreflexion, b) auf Dauer gestellte Entwicklung und Nachhaltigkeit kulturresponsiver Lehrer*innen und Curricula (i. e. Lehrinhalte und -materialien), c) die Förderung inklusiver, unterdrückungsfreier Schulkontexte, und d) die Einbeziehung der sozialen Kontexte der Schüler*innen (*community contexts*) (S. 22). Die Heranführung gestaltet Khalifa kulturresponsiv vor dem Hintergrund seiner 20-jährigen Erfahrung als Lehrer, später mit Führungsfunktion, noch später als Mitglied der Schulbezirksverwaltung, als Universitätsprofessor in der Lehrer*innenbildung und als Forscher in Zusammenarbeit mit Schulleiter*innen. Er beschreibt seine Ersterfahrung als „middle school science teacher on the East Side of Detroit“ (S. 1) als faszinierende und gleichsam verstörende Begegnung mit den Lebenswelten seiner Schüler*innen vis-à-vis seiner defizitorientierten Sozialisierung als Lehrer. Wie Khalifa damals, so arbeitet der Schulleiter der ethnografischen Fallstudie, auf die er sich immer wieder im Text bezieht, auch an einer Schule im Großraum Detroits, dem „ground zero of education“ (S. 4, Bildungsminister Arne Duncan 2011). Khalifa kritisiert diese Lust des Schockierens – zu Recht – als Teil des Problems: Diese beunruhigende und alarmierende Art, über marginalisierte, unterrepräsentierte und unter Bedingungen von Armut lebende Familien und Gemeinschaften zu sprechen suggeriert, dass nicht ihre Lebensumstände, sondern die Menschen selbst das Problem wären. Diese Muster des Sprechens sind weithin verbreitet: Sie vereinfachen die systematische, generationale und gesellschaftliche Unterdrückung bestimmter Stimmen und Erfahrungen, Perspektiven und Lebenswelten zugunsten des Schockeffektes und diffuser Containerbegriffe (S. 5). Khalifas Gegenentwurf

ist es, die Geschichte kultureller Unterdrückung in einem gegebenen sozio-geografischen Umfeld zu rekonstruieren, Minorisierungsnarrative bewusst abzuwählen und das (Bildungs-)Wohl jener in den Vordergrund zu rücken, die beschämt, marginalisiert, aus physischen und diskursiven Bereichen ausgeschlossen, zum Schweigen gebracht oder im Schweigen gehalten werden. Alternativen zu dieser Art des Sprechens sind oft schmerzvoller, detailorientierter, deutlich differenzierter und sensibilisierter; sie fragen nach den jeweiligen historischen, sozialen, strukturellen und politischen Gegebenheiten (z. B. Ladson-Billings, 2006), die Teilhabe im Wege stehen.

Kapitel 1 (21 Seiten) unterscheidet zwischen schulzentrierten und gemeinschaftszentrierten Epistemologien, wobei die Begriffsverwendung keine philosophische ist: Was als Wissen gelten möge, wird hier auf die Unterscheidung zwischen schulsystemischen und schüler*innenseitigen, familienseitigen und gemeinschaftsseitigen Blickrichtungen bezogen. Aus dem Beispiel einer Befragung von Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Administrator*innen wird klar, dass die Eindrücke von Schüler*innenwohlfinden bei allen positiv bewertet werden, außer bei den Schüler*innen selbst. Dass sich Lehrer*innen um Schüler*innen kümmern, bestätigen alle Beteiligten – nur die Schüler*innen erleben es nicht so (S. 41). Anhand dieses und anderer Beispiele entwickelt Khalifa Fragen von Bestimmungshoheit als Verstehensproblem zwischen schulischen Akteur*innen und den Schüler*innen und ihren Familien. Entgegen der bekannten Strategie, sich hinter angeblicher Neutralität, technisch-rationaler Argumentation und Vorschriften zu verstecken (S. 43), so Khalifa, liege die Macht und die Verantwortung zur Veränderung bei Schulleiter*innen, Lehrer*innen und Administrator*innen.

In Kapitel 2 (21 Seiten) wird die kritische Selbstreflexion von Schulleiter*innen als Voraussetzung dafür etabliert, tradierte Schulstrukturen zu verändern. Dazu gehören die Selbstbefragungen zum eigenen Anteil an Unterdrückungsstrukturen (S. 63) und ein 60- bis 90-tägiges Programm zur systematischen Aufarbeitung unterdrückender Praktiken auf allen schulischen Ebenen (S. 73). Ein Beispiel ist die Regel des Schulleiters der Fallstudie, keine Schüler*innen vom Unterricht auszuschließen: Lehrer*innen müssen mit Schüler*innen arbeiten können und das sei nur möglich, wenn sie am Unterricht teilnähmen. Trotz der zu erwartenden Gegenwehr und der gängigen Argumente konnte die Schule die Verweise auf 0 reduzieren. Aufgaben für die umfassende

institutionelle Reflexion (S. 77) stehen am Ende dieses – und jedes – Kapitels zur Verfügung.

Kapitel 3 (27 Seiten) fokussiert die Verbindung von Raum und Identität und erinnert anhand einer Liste an Exklusionspraktiken (S. 85) an das Recht aller Schüler*innen, beschult zu werden. Konkrete Beispiele kontrastieren exkludierendes und inklusives Lehrer*innenverhalten anhand von Schüler*innenverhalten (S. 87ff) und diskutieren Exklusionspraktiken, z. B. *dealmaking* und verringerte Leistungserwartung (S. 94), das Erlauben von Abwesenheit und das Abspeisen mit zu einfachen Aufgaben (S. 95). Kulturreresponsive Reaktionen sind z. B. Mentoring (offene Gespräche, Partnerschaften innerhalb der Schule und mit der Gemeinschaft, Möglichkeiten zur persönlichen Begegnung mit Schulleitenden), konsequente Modellierung des gewünschten Verhaltens (vor Eltern, im Kollegium, in der Öffentlichkeit, etc.) und das Entwickeln einer den Schüler*innen zugewandten Schulkultur, um sich einzubringen, sich zu zeigen und Selbstwirksamkeit zu erfahren (Aufgabe S. 102). In Kapitel 4 (26 Seiten) erklärt der Autor *Identity Confluence and Humanization* als jene Prozesse, die akademische und nicht-akademische Aspekte der Schüler*innen vereinen, ihr kulturelles und soziales Kapital anerkennen und, statt Schüler*innen vor dem Hintergrund ihrer vermeintlich mangelnden Leistung ihre Leistungsfähigkeit abzusprechen, sie zu bestärken und anerkennend sichtbar zu machen (S. 110f). In der Fallstudie schuf der Schulleiter soziale und Bildungsnetzwerke für marginalisierte Schüler*innen, deren Familien und Gemeinschaften (soziales Kapital) und schulte Lehrkräfte in überliefertem Wissen dieser Gemeinschaften, um auch sie zu stärken. Da sich soziales Kapital kontextabhängig zeigt, also nur in manchen Umgebungen wertvoll wird, kann es inklusiv oder exkludierend wirken (S. 116). So bleibt soziales und kulturelles Kapital von Schüler*innen und Eltern oft unerkannt, unbeachtet und unverbunden mit den relevanten Schulstrukturen. Es ist Aufgabe der Schulleitung, ihm in der Schule Bedeutung zuzuweisen und es dadurch wertvoll zu machen.

Die Netzwerke von Schüler*innen, deren Familien und Gemeinschaften aktiv zu stärken, ist eine Kernaufgabe der kulturrensponsiven Schule und drückt sich oft einfach aus: ein Elternfrühstück oder ein Elterncafé, um persönliche Gespräche zu führen, Informationen auszutauschen und über gegenseitige Erwartungen zu lernen. Khalifas zentrale Frage ist hier: Was könnten Sie in Ihren Schulen tun, damit Eltern soziale Netze und Beziehungen zu anderen Familien und zu ein-

flussreichen Personen aufbauen können? Dazu müssen Exklusionsmuster in der Schule aufgebrochen werden und der ungeteilte Fokus auf dem Lernen und dem Fortkommen der Schüler*innen liegen. Zur Umsetzung dieses Anspruchs folgt die Aufgabe (S. 125), Daten über ausgewählte Aspekte der Schule zu erheben, um Veränderung abbilden zu können. Tabelle 4.2 (S. 128) lädt dazu ein, nicht schulseitig zu denken, sondern lösungsorientiert vom vorhandenen kulturellen und sozialen Kapitel auszugehen und es pädagogisch zu nutzen.

In Kapitel 5 (31 Seiten) stehen Aspekte des kulturreponsiven Lehrplans, der entsprechenden Lehrmaterialien und des Unterrichts im Vordergrund. Ein Beispiel sind zwei Gäste in der Mathematikstunde: Der erste ist ein Hip-Hop Musikproduzent und spricht über die Relevanz zahlenorientierten Denkens für seine konkrete Arbeit. Die Buchung und Organisation von Touren, die Berechnung der Auslastung der Tonstudios, Künstler*innenhonorare, Ausrüstung, und nicht zuletzt das Ziel, profitabel zu wirtschaften, brauchen mathematische Fähigkeiten. Der zweite Gast ist Barbier und erklärt Haarschnitte mithilfe verschiedener Schneidewinkel (S. 141). Die Beispiele zeigen, wie Wissen aus den Lebenskontexten der Schüler*innen fachlich und zugleich bestärkend eingebracht werden kann, auch um das Lernen der Schüler*innen zur geteilten Aufgabe zu machen. Die Grundsätze professioneller Lerngemeinschaften (*Professional Learning Communities*) helfen dabei, Unterricht in dieser Weise neu zu denken: 1) Es geht um professionelles Lernen (der Pädagog*innen), das sich 2) in einer Gruppe (dem Kollegium) vollzieht, 3) den Fokus auf kollektives Wissen richtet und 4) getragen ist von Empathie und gegenseitiger Fürsorge. So werden alle Mitglieder der Schulgemeinschaft auch Teil der Gemeinschaft der Schüler*innen und Familien, indem sie Anteil an deren Wissen haben (*community-based people and community-based knowledge*) (Übung S. 144).

Khalifa nutzt Kontrastierungen, um Klarheit zu vermitteln: Er stellt eine Reihe von *Don'ts* und *Dos* nebeneinander (S. 146) und argumentiert für niederschwellig gesammelte Daten als Informations- und Entscheidungsgrundlage in der Schule. Vorbehalte gegenüber kulturreponsivem pädagogischem Vorgehen – Zurückhaltung, Abneigung, Widerstand, Angst und Abwehrhaltungen (S. 147) – begegnet Khalifa mit bewährten Vorgehensweisen (S. 148): Die Schüler*innenperspektive ist verpflichtender Teil der Lehrer*innenevaluation, so auch die lebensnahen Lehrinhalte (S. 161), was die traditionelle Lehrer*innenrolle er-

weitert und verändert (Aufgabe S. 163). Khalifa räumt an dieser Stelle mit einem alten Vorwurf auf, Kulturresponsivität (und ähnliche Konzepte davor) wäre mit geringerer Leistungserwartung und weniger Leistung verbunden. Im Gegenteil: Die Erwartungen an Schüler*innen bleiben unverändert hoch (S. 155), jede Hilfe zum Erreichen der Erwartung wird zur Verfügung gestellt und jeder Fortschritt gemeinsam gefeiert. Die Rückführung von kulturresponsivem Schulleitungshandeln auf Chancengerechtigkeit ist Gegenstand des 6. Kapitels: Die Effektivität kulturresponsiven Schulleitungshandelns konnte in Khalifas Fallstudie unter anderem anhand gestiegener Abschlusszahlen, häufigerer Studierabsichten und ausbleibender Schul- und Unterrichtsverweise gezeigt werden (mehr zur Wirkung kulturresponsiven Schulleitungshandelns in Becks et al., in Druck). Khalifa stellt vertiefend Beispiele und Ergebnisse kulturresponsiven Verhaltens nebeneinander (S. 172) und stellt Checklisten für die ersten drei Jahre auf dem Weg zur kulturresponsiven Schule, für den Umgang mit Widerständen aus Schule, Schulaufsicht und Gemeinschaft zur Verfügung. Dieses deutlich globalere Kapitel vertieft, wie defizitärer Sprache und abwertenden Ideen zu begegnen ist, um intergenerationale Wissensvermittlung und tradiertes Wissen zu bergen und einzubringen (S. 188f). Khalifa schließt mit einer Übersicht über Einstellungsmerkmale kulturresponsiver Schulleiter*innen: Sie sind mutig, der Gemeinschaft verbunden, zeigen Demut und Respekt, sind intolerant gegenüber unterdrückenden Kräften jeder Art, und sie stehen für Verteilungsgerechtigkeit, Dekolonialisierung und Humanisierung (S. 191).

Khalifas Buch präsentiert die Vision von Schule als kulturresponsivem Ort der Begegnung, der Anerkennung von Verschiedenheit und Umsetzung des jeweils eigenen kulturellen und sozialen Kapitals, nicht unähnlich dem Tenor von „A place called school“ (Goodlad, 1984). Im Vorwort verweisen H. Richard Milner IV und Lisa Delpit auf den zentralen Gewinn dieses Werkes: Kulturresponsives Schulleitungshandeln fokussiert das schulische Erleben jener Schüler*innen, die von traditionellen Schulstrukturen und -systemen als nicht lernfähig, nicht lernwillig, bildungsfern und generell unpassend konstruiert und behandelt werden. Khalifas praktische Tools leiten dazu an, diese Wahrnehmung systematisch und konsequent zu verändern, um schüler*innenseitig pädagogisch zu denken und zu handeln.

Eine Herangehensweise, die Schule und Schulleitung konsequent vom Subjekt aus denkt, hat das Potenzial, jene Blicke zu irritieren, die

Schule aus der Perspektive des Systems und systemischer Administrationslogiken denken. Diese Irritation ist ansprechend, interessant und hilfreich, weil sie nachvollziehbar argumentiert und gemacht ist: praktisch anleiten, immer bei sich selbst anfangen, im didaktischen Doppeldecker angelegt. Die Lektüre gewinnt, weil sie selbst tut, wofür sie plädiert: Statt auf die große gesellschaftliche Problemlösung zu warten, legt Khalifa geduldig und im besten Sinne kleinschrittig verschiedene Formen des fruchtbaren Umganges mit jenen Umständen vor, die Schulleitungen und Pädagog*innen in dieser und ähnlicher Weise an vielen Orten der Welt vorfinden. Statt Schüler*innen und deren Familien für deren Vielfalt verantwortlich zu machen, leitet dieses Buch dazu an, kulturelle und soziale Kapitale anzuerkennen und zu wertvollem schulischem Kapital werden zu lassen.

Literatur

- Becks, C. (2023). Schooling as community service. Schule und Sozialraum in der U.S.-amerikanischen Tradition. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 189–208). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997122>
- Becks, C., Czaja, S. & Klein, E. D. (in Druck). Kulturresponsives Schulleitungshandeln als Bedingung erfolgreicher Bildungsprozesse von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus – Ein Kartierungsversuch für den deutschen Sprachraum. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 24.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Harvard Education Press.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>

Becks, Christine, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0001-7370-6408>
 wiss. Mitarbeiterin,
 Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
 Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen.
 Ko-Leiterin des Forschungsbereichs
 „Kontextsensible Erforschung und Entwicklung des Schulsystems“.
christine.becks@uni-due.de

AGENDA

(Stand 01.10.2025)

08.11.2025 Luzern, Schweiz

**Lernen im Praktikum –
unterschiedliche Perspektiven als Mehrwert?**

<https://www.phlu.ch/transfertagung>

27.11. bis 28.11.2025 St. Gallen, Schweiz

**„Wie viel Wissenschaft braucht
die Lehrpersonenfortbildung?“**

Professionalisierung in der digitalen und KI-geprägten Welt

<https://www.phsg.ch/de/lehrpersonenfortbildung>

28.11. bis 29.11.2025 Erkner, Deutschland

**Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht und Grundpfeiler der
Demokratie. Herbsttagung der DGfE**

[https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/
Herbsttagungen/2025_DGfE-Herbsttagung_Programm_.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/Herbsttagungen/2025_DGfE-Herbsttagung_Programm_.pdf)

17.01.2026 Zürich, Schweiz

Mit Bildungstechnologien Lernumgebungen für alle schaffen

[https://www.hfh.ch/weiterbildung/
mit-bildungstechnologien-lernumgebungen-
fuer-alle-schaffen](https://www.hfh.ch/weiterbildung/mit-bildungstechnologien-lernumgebungen-fuer-alle-schaffen)

06.02. bis 13.11.2026 Luzern, Schweiz

**Workshops zur Qualitativen Inhaltsanalyse:
Softwaregestützt, Mixed Methods, KI**

[https://www.marcogalle.com/maxqda/workshops-und-
beratungen](https://www.marcogalle.com/maxqda/workshops-und-beratungen)

25.02. bis 26.02.2026 Linz, Österreich

**Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter:
Impulse für die Lehrer:innenbildung (LELEDIZ)**

[https://oefeb.at/veranstaltung/lehren-und-lernen-im-
digitalen-zeitalter-impulse-fuer-die-lehrerinnenbildung-
lelediz/](https://oefeb.at/veranstaltung/lehren-und-lernen-im-digitalen-zeitalter-impulse-fuer-die-lehrerinnenbildung-lelediz/)

22.03. bis 25.03.2026 München, Deutschland

DGfE-Kongress 2026: Brüche

<https://dgfe2026.fak11.lmu.de/>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber*innen des Hefts.

04/2026 Diversität und Chancengerechtigkeit

(Hrsg.: Alois Buholzer, alois.buholzer@phlu.ch,
Kathrin Krammer, kathrin.krammer@phlu.ch,
Anke B. Liegmann, anke.liegmann@uni-due.de)

Der chancengerechte Umgang mit Diversität bildet einen zentralen Grundpfeiler für ein inklusives Bildungssystem und eine Basis für eine zukunftsfähige demokratische Gesellschaft. Die Anforderungen an die Schulen im Umgang mit Diversität betreffen die Lehrer*innenbildung in zweifacher Weise. Einerseits gilt es, angehende Lehrpersonen sowie Lehrpersonen in Fort- und Weiterbildung zu befähigen, Vielfalt anzuerkennen, diversitätssensible Handlungsoptionen zu erkennen sowie Kompetenzen aufzubauen, damit sie Schüler*innen und deren Lernprozesse unterstützen können. Andererseits sind Institutionen der Aus- und Weiterbildung gefordert, eine diversitätssensible Organisationskultur zu pflegen. Dabei sind sowohl inhaltliche wie strukturelle Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen.

Ziel dieses Themenhefts ist es, innovative Konzepte, bewährte Praktiken sowie Herausforderungen und Spannungsfelder im Kontext von

Diversität und Chancengerechtigkeit in der Lehrer*innenbildung sichtbar zu machen. Wir laden Autor*innen ein, Beiträge einzureichen, die aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive aufzeigen, wie Lehrpersonen für den Umgang mit Diversität und die Umsetzung der Chancengerechtigkeit wirksam qualifiziert werden und wie es Institutionen der Lehrer*innenbildung gelingt, die Diversität ihrer Hochschulangehörigen zu adressieren und zu fördern.

Deadline für den offenen Call: 31. Dezember 2025

Erscheinungstermin: Dezember 2026

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Polina Mihova

Ausbildung von Schulleitenden
journal für lehrerInnenbildung
no. 3/2025

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Expertisierung von Schulleitenden zur Unterrichtsentwicklung

02

Fortbildungsprofile von Schulleitungen

03

Schulnetzwerke als Schulleitungsqualifizierung

04

Führungs-Shadowing in Best-Practice-Schulen

05

Lernseitige Professionalisierung von Schulleitenden

06

Kulturreresponsive Schulleitung durch kritische Reflexion

07

Re-examining Principal Learning and Leadership
in Times of Complexity

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS