

Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur

Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn & Stephan Gerhard Huber

1 Problemanalyse

Bildungsdebatten und Bildungsreformen sind in Österreich seit Mitte der 1990er Jahre durch die Neuausrichtung der Schulgovernance im Hinblick auf eine ergebnisorientierte Steuerung geprägt (Altrichter & Maag Merki, 2010). Kernbegriffe dieser „neuen“ Steuerung sind unter anderem Wirksamkeit und Effizienz, Rechenschaftslegung, vergleichende Bildungsforschung und Leistungsstandards, die insbesondere auch neue Anforderungen an Führungspersonen im Bildungswesen stellen. Politische Vorgaben und Regelungen, die auf die Steigerung bzw. Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität oder deren Vergleichbarkeit abzielen, lassen sich allerdings nicht im Top-down-Modus umsetzen, sondern erfordern am jeweiligen Schulstandort jenes „policy enactment“ (Ball, Maguire & Braun, 2012), das zum Beispiel die Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen, den Ausbau von Schulkulturen sowie sozial geprägtes und strukturell formiertes Führungshandeln umschließt. Das Wechselspiel aus festgelegten rechtlichen Vorgaben und der eigenverantwortlichen pädagogischen Gestaltung einer Schule stellt schulisches Führungshandeln und damit Schulleitungen vor komplexe (und „neue“) Herausforderungen.

Komplexe Anforderungen an die Schulleitung

International (z. B. USA, England, Niederlande oder Neuseeland) sind bereits seit den 1980er Jahren bedeutende bildungspolitische Reformen mit klaren Gemeinsamkeiten erkennbar. Zu diesen Reformen gehört zum einen – im Sinne des New Public Managements (Dubs, 2005) –, mehr Entscheidungsbefugnisse in finanzieller und personeller Hinsicht auf die Ebene der Schule zu delegieren. Durch diese Reformen erhalten Schulleitungen mehr Entscheidungskompetenzen und mehr Gestaltungsmöglichkeiten. Zum anderen gibt es eine stärkere Orientierung an Outputmerkmalen und zentrale Lernstandserhebungen oder die Weiterentwicklung von Controllingverfahren auf Schulebene durch externe Schulevaluierungen/-inspektionen. Dies bedingt allerdings neue Schwerpunkte und zusätzliche Aufgaben mit entsprechenden Verbindlichkeiten im Tätigkeitsspektrum. Mit den gestiegenen Anforderungen steigt auch der Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarf für Führungskräfte in Schule und System (Huber, 2008, 2011).

Die Bedeutung von Schulleitungen und pädagogischer Führung wurde, angetrieben durch internationale Kooperationen (Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008) und Studien (Huber & Muijs, 2010), mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum erkannt: Empirische Belege aus der Schulwirksamkeitsforschung führen zu dem Schluss, dass die Qualität von Schulen indirekt durch Schulleitungshandeln bestimmt wird (Bonsen, 2010; Huber, 2008). Gleichzeitig zählt die Schulleitung für die Verbesserung der Schülerleistungen neben Curricula und Unterricht zu den drei wichtigsten Einflussfaktoren, auf die innerhalb der Schule Einfluss genommen werden kann (z. B. Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Im Mittelpunkt stehen Ansprüche an die Schulleitung, wie beispielsweise eine gemeinsame Vision und abgestimmte Ziele, ein funktionstüchtiges Qualitätsmanagement für eine kontinuierliche Optimierung, die Entwicklung und Änderung von Prozessen und Aufgaben, eine evaluative Grund- und Werthaltung sowie ein hochwertiges Unterrichtsangebot. Die Aktualität dieses Themas ist insbesondere mit Blick auf den österreichischen bildungspolitischen Diskurs evident, in dem die Schulleitung und deren Funktion in den letzten Jahren oft genannt und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Schule und Unterricht dezidiert betont wird. Ihre Erforschung und der Einfluss der Forschungsergebnisse auf Politik und Praxis sind hingegen wenig ausgeprägt.

Schulleitungshandeln beeinflusst Qualität, Steuerung, Entwicklung und Transformation von Schule

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

2 Situationsanalyse

2.1 Veränderung von Anforderungen an die Schulleitung

Vier Phasen von Anforderungen an die Schulleitung

Seit den 1980er Jahren lassen sich in Anlehnung an Arbeiten von Specht (2002, 2007), Altrichter und Heinrich (2007), Eder und Altrichter (2009), Scharmer und Käufer (2013) und Wiesner, George, Kemethofer und Schratz (2015) durch modifizierte Verschränkungen vier Phasen der Diskussion um Anforderungen an eine Schulleitung unterscheiden (siehe Tabelle 6.1):¹

- *Qualitätsmanagement* durch Optimierung und Führungsstile (ab den 1980er Jahren);
- Datengestützte (neue) *Steuerung* durch Ergebnisorientierung (ab Mitte der 1990er Jahre);
- *Entwicklung* durch Kompetenzorientierung und Musterwechsel (ab Mitte der 2000er Jahre);
- *Transformation* durch Emergenz und Werteorientierung (ab Beginn der 2010er Jahre).

In Österreich war die Rolle und Funktion der pädagogischen Führung vor den 1980er Jahren und dem Eintreten der *Stärkung der Schulleitung* als zentrale Maßnahme des Schulmanagements (Eder & Altrichter, 2009, S. 307) lange durch die hierarchische Positionierung innerhalb eines zentralistisch gesteuerten Schulsystems geprägt. Die Leitung von Schule im Selbstverständnis eines Primus inter Pares diente der möglichst reibungslosen Umsetzung behördlicher Vorgaben. Eignungskriterien für den Primus inter Pares waren meist fortgeschrittenes Dienstalter, Bewährung im System (Systemerhalter) und soziale Integrität. Darin spiegelte sich auch die noch auf die k. u. k. Monarchie zurückgehende Politikkultur Österreichs wider (Schratz, 1998, 2012), die in hohem Maß hierarchisch organisiert und einem pervasiven Formalismus verbunden war.

Tab. 6.1: Konfluenzmodell der Schulleitungsforschung: Aktuelle Anforderungen an eine Schulleitung

Strömungen	1.0	2.0	3.0	4.0
Leitkonzept	Qualitätsmanagement	Steuerung	Entwicklung	Transformation
Leitthemen	Optimierung; Qualitätssicherung & -verbesserung; Führungsstile; Organisationstheorie; Verantwortung	Wirksamkeit & Effektivität; Evidenzbasierung; Zielorientierung; Führungstypen; Rechenschaft	Kompetenzorientierung; Musterwechsel; Intervention; Empowerment; Arbeiten <i>am</i> System	Emergenz; Werteorientierung; Ko-Konstruktion; Salutogenese; Inklusion; Arbeiten <i>im</i> und <i>am</i> System
Schulleitung & Lehrende	autoritätszentrierte Führung (Optimierer/in)	expertenzentrierte Führung (Steuernde/r)	Gestalter/in & Befähiger/in (Entwickler/in)	Förderin/Förderer & Dienende/r (Transformator/in)
Lernende	Rezipientinnen/ Rezipienten	Produzentinnen/ Produzenten	Respondentinnen/ Respondenten	Ko-Respondentinnen/ Ko-Respondenten
Lehren & Lernen	lehrgesteuert	test- und datengesteuert	lerngesteuert	lernseits
Beziehung	lehrzentriert	transaktional	dialogisch & perspektivenöffnend	resonant & respektvoll

Quelle: Wiesner, George, Kemethofer & Schratz (2015).

Konfluenzmodell der Schulleitungsforschung

Die sich seit den 1980er Jahren aufbauenden Anforderungen an eine Schulleitung und die dazu einsetzende Schulleiterforschung waren im Laufe der Zeit mehreren Wandlungen unterlegen. Die im Folgenden vorgestellten vier Leitkonzepte (kurz: *Qualitätsmanagement* –

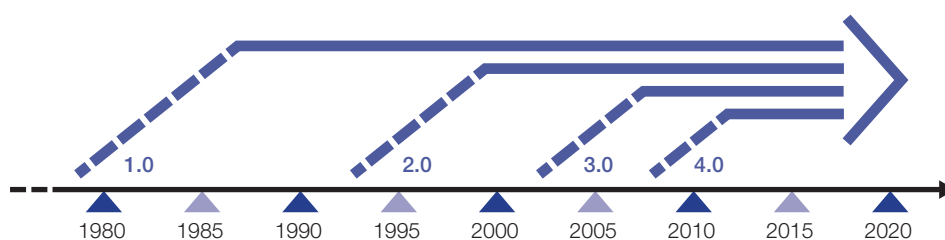
¹ Wir bedanken uns sehr bei Sophia Angerer (BIFIE) für ihre Mithilfe und ihr Engagement und bei Petra Heisenberger (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) für ihre Unterstützung im Abschnitt „Schulleitungsqualifizierung“.

Steuerung – Entwicklung – Transformation) sind Paradigmen, die als ein einigermaßen zusammenhängendes Bündel aus Leitthemen, Fragestellungen und Methoden zu verstehen sind, welche über längere Perioden Anforderungen (siehe Leitthemen der Tabelle 6.1) an eine Schulleitung definieren (vgl. dazu u. a. Bonsen, Bos & Rolff, 2008; Fullan, 2014; Scharmer, 2009; Scharmer & Käufer, 2013; Wiesner, 2010, 2015).

Die vier Phasen dienen der Systematisierung der aktuell bestehenden Handlungsfelder und Anforderungen an die österreichische Schulleitung, die sich aus unterschiedlichen Entwicklungssträngen zusammenführen lassen (Strömungen im Konfluenzmodell, siehe Abbildung 6.1). Neben einem kurzen historischen Abriss mit jeweils ausgewählten zentralen Leitthemen für die Schulleitung beschreiben die vier Phasen zugleich die gegenwärtigen Anforderungen an eine pädagogische Führung.

Strömungen im
Konfluenzmodell

Abb. 6.1: Strömungen im Konfluenzmodell



Quelle: Wiesner, George, Kemethofer & Schratz (2015).

2.1.1 Qualitätsmanagement durch Optimierung und Führungsstile

Die *Qualität der Schule*² stand in den 1980er Jahren als pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit im Mittelpunkt der Anforderungen an die Schulleitung und damit auch im Erkenntnisinteresse der Schulforschung (Fend, 1987; Steffens, 2009). Unter dem Leitkonzept der Schulqualität erfolgte die „*Verbesserung* der internen Steuerungsmöglichkeiten“ durch die „Übertragung von Aufgaben an die Schulleitung“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 307 ff.). Die Einzelschule und ihre Qualität wurde als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990) gesehen, Schulreformen sollten die zentrale äußere Steuerung des Bildungswesens (siehe Schulautonomisierung nach der Bildungsexpansion und Systemreform; Eder & Altrichter, 2009) zugunsten einer bewussten inneren Hinwendung reduzieren, um die Qualität der einzelnen Schule zu verbessern. Der Begriff Qualität besagt im pädagogischen Diskurs nicht mehr als „die Bevorzugung von etwas Höherwertigem gegenüber etwas Wenigerwertigem“ (Fend, 1999, S. 138) oder pragmatisch formuliert „Qualität ist alles, was man verbessern kann“ (Posch, 1999, S. 199).³

Einzelschule und ihre
Qualität als zentraler
Ansatzpunkt

Das „Schulprogrammkonzept“ erschien aufbauend auf ein Gutachten über „Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen“ von Posch und Altrichter (1997) als die geeignete Methode zur nationalen Qualitätssicherung (Haider, 2006; Eder & Altrichter, 2009). Auch der bedeutsame Sammelband „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen“, herausgegeben von Eder, Posch, Schratz, Specht und Thonhauser (2002), legt den Schwerpunkt auf schulinterne Ansätze und Verfahren der Qualitätsentwicklung (siehe auch Specht, 2006). Besonders die Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK [2000–2007]) *Qualität in Schulen* (Q. I. S.) forderte konkrete Maßnahmen am Schulstandort durch das Schul-

Schulprogrammkonzept
und Q. I. S.

² Unter dem Leitkonzept des Qualitätsmanagements stand die Entwicklung, Verbesserung, Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität (im System) im Vordergrund. In einer Analogie zur Skisprungtechnik wäre dies vergleichbar mit der kontinuierlichen Verfeinerung des etablierten Fisch-Stils (wegen der parallelen Skihaltung auch als Parallel-Stil bezeichnet).

³ Fullan (2014) pointiert dies als „Quality for all was to be the answer“ (S. 23).

programmkonzept und unterstützte ebenfalls weitgehend die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der einzelnen Schule. Dafür wurden vor allem Instrumente vorwiegend für die interne Selbstevaluation sowie deren Verfahrensbeschreibungen zur Verfügung gestellt (Haider, 2006; Radnitzky & Iby, 2004; Schratz, Iby & Radnitzky, 2000). Die Gefahr einer rein technizistisch betriebenen Qualitätsverbesserung besteht dabei durch die überwiegende Anwendung von Optimierungs-⁴ und Qualitätssicherungsstrategien, weil ein Schwerpunkt auf „mehr desselben“ bzw. auf „Verbessern desselben“ liegt. Auf dem freien Markt entstanden die ersten Unterstützungsangebote für das interne Qualitätsmanagement durch externe Berater/innen im Bildungsbereich.⁵

Stärkung der Schulleitung

Der Schulleitung kommt im Qualitätsmanagement eine zentrale Position zu, was insbesondere Eder und Altrichter (2009, S. 307) als „Stärkung der Schulleitung“ bezeichneten. Sowohl die internen Qualitätsentwicklungsprozesse als auch die Inhalte der Schulleiterqualifizierungen orientieren sich seither nachhaltig an Organisationsentwicklungsprozessen und -theorien⁶ (Holtappels & Rolff, 2004; Steffens, 2009). Durch Q. I. S. wurden zum damaligen Zeitpunkt Anforderungen an die pädagogische Führung⁷ definiert, die gegenwärtig noch immer eingefordert werden: Die Schulleiterin/der Schulleiter soll als „Garant [*sic*] für Verbindlichkeit und Kontinuität“ (hält die Erinnerung an das Schulprogramm wach), als „Hüter/in des Gesetzes“ (beachtet die gesetzlichen Vorgaben), als „Koordinator/in der Entwicklung“ (installiert Arbeitsstrukturen und sorgt für Informationsflüsse), als „Anwalt/Anwältin von Innovation“ (erklärt Begründungszusammenhänge und zeigt Vertrauen in die vorhandene Qualität) und als „Außenminister/in“ (Vertretung der Ergebnisse nach außen) agieren (Radnitzky & Iby, 2004, S. 36). Unter den fünf Qualitätsbereichen von Q. I. S. findet sich unter „Schulmanagement“ unter anderem der Führungsstil der pädagogischen Leitung (z. B. in Radnitzky, 2002) als eine wesentliche Voraussetzung.

Führungsstile im schulischen Kontext

Prägend für das Qualitätsmanagement sind die bereits ab 1978 formulierten Führungsstile. Sie können als relativ stabile Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften und damit verbundenes eingeschränktes Verhaltensrepertoire (je nach Führungsstil) für die Verknüpfung von Leitungs-, Organisations- und Administrationsaufgaben aufgefasst werden (Burns, 1978; De Bevoise, 1984; Bass, 1985), welche Dimensionen der Über- und Unterordnung, der Mitwirkung und Mitbestimmung und der Art der Entscheidungsfindung bei Führenden und Geführten beschreiben. In der Literatur zu Führungsstilen im schulischen Kontext entstanden zunächst bis Mitte der 1980er Jahre Formen der pädagogischen Führung, die wir aus heutiger Sicht nunmehr als „traditionelle“ Stile bezeichnen können. Seither formten sich durch die Führungs- und Managementforschung weitere theoretische Ausdifferenzierungen (z. B. *System Leadership*, *Distributed Leadership*, *Shared Leadership*, *Moral Leadership*, *Resonant Leadership*, *Confluent Leadership*, *Leading from behind* u. a. m.) mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Betonungen (für eine nicht vollständige Darstellung, jedoch einführende Übersicht, siehe Tabelle 6.2).

4 *Optimierung* bedeutet in diesem Kontext, das Gefundene laufend zu verbessern sowie Störungen über längere Zeiträume zu vermeiden.

5 Der erste Lehrgang „Organisationsentwicklung im Bildungswesen – Professionalisierung für Berater/innen“ entstand 1994 als Privatinitiative (siehe <http://www.eos.at/> [zuletzt geprüft am 18.02.2016]).

6 Dadurch fanden Management-Konzepte wie jenes der European Foundation for Quality Management (EFQM), die Balanced Scorecard (BSC) oder Schule als lernende Organisation eine gewisse Verbreitung im schulischen Bereich (vgl. Dubs, 2005; Steffens, 2009).

7 Der Begriff der pädagogischen Führung umfasst neben Personen wie Schulleiterinnen und Schulleitern auch jene Lehrpersonen, die neben Unterrichtsprozessen Schule verantwortlich mitgestalten (Leitung oder Mitglied von Projekt- und Arbeitsgruppen, Steuergruppen u. a. m.).

Tab. 6.2: Traditionelle Führungsstile im schulischen Kontext und Ausdifferenzierungen (Auswahl)

Traditionelle Führungsstile	Beschreibung	Ausdifferenzierungen	Beschreibung
Primus inter Pares Strittmatter, 1994 Schratz, 2005	Durch amtliche Funktion institutionell von der Lehrerschaft getrennt, Gestaltung der Schule nach Grundsätzen der Beschlüsse der Gesamt- bzw. Lehrerkonferenz, administrative Verwaltung der Schule, hohe staatliche Steuerung.	Geteilte Führung, Distributed Leadership Gronn, 2000	Delegation erfolgt in den Aufgaben, Kompetenzen, Entscheidungsbereichen und Verantwortungen, die Entscheidungsinhalte werden mit maßgeblicher Beteiligung bzw. in weitgehender Selbstständigkeit der Geführten festgelegt, die Ausrichtung von Zielen bzw. die Zielfestlegung erfolgt durch die Führung, hohes Vertrauen in die Kompetenzen der Geführten notwendig, aufwändige Planungs- und Controllingaktivitäten.
Transaktionale Führung Burns, 1978	Ziel- und Aufgabenorientierung, regelmäßige Zielüberprüfungen und Zielanpassungen (Controlling), Einbeziehung der Lehrkräfte bei der Zielbildung, Anweisungen zur Herstellung reibungsloser Abläufe, klare Delegation von Aufgaben an Lehrkräfte, Führung als „Leitbild“, datenbasiert, hohe strategische Führung.	Verteilte Führung, Shared Leadership Pearce & Conger, 2003	Führung in Teams als dynamischer und interaktiver Beeinflussungsprozess, gegenseitige Führung zur Erreichung gemeinsamer Ziele, Wechsel zwischen Führenden und Geführten, Wirkmacht durch hohes gegenseitiges Zutrauen.
Transformationale Führung Burns, 1978 Bass, 1985	Vermittlung attraktiver Visionen und inspirierender Motivierung, Entwicklung von gemeinsamen Visionen, Herstellung von gemeinsamen Werten, Förderung einer kooperativen und professionellen Lernkultur, aktive Personalentwicklung, Förderung von Problemlöse- und Umsetzungsstrategien, Führung als „Vorbild“, hohe Transparenz, Entwicklung einer „lernenden Organisation“, Bedeutung für die Schule als Gesamtorganisation.	Kooperative Führung Huber, Schneider, Gleibs & Schwander, 2013	Wert-, ziel- und ergebnisorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in strukturierten Arbeitssituationen, wechselseitige und tendenziell symmetrische Einflussausübung zur Leistungssteigerung, konsensfähige Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehung, konstruktive Konfliktregelung durch Aushandlungsprozesse, hohe Partizipation der Geführten durch Beteiligung an Entscheidungsprozessen, Letztentscheidung bleibt bei der Führungskraft.
Instruktionale (unterrichtsbezogene) Führung De Bevoise, 1984 Smith & Andrews, 1989	Orientierung an der Unterrichtsqualität und am Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler, Kommunikation klarer schulischer und pädagogischer Ziele, Förderung von kooperativen Beziehungen im Kollegium, direkte Einflussnahme auf den Unterricht, Führung als „Ausbildung“, hohe Transparenz.	System Leadership Hopkins, 2008 Huber, 2010b Schley & Schratz, 2010	Fokus auf Erfolg des Schulsystems einer Region bzw. mehrerer Subsysteme, Förderung von Schulgemeinschaften, Verringerung der Schere zwischen besonders guten und schlechten Schulen, Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben in anderen Schulen, Führung wird funktional gesehen und nicht personenorientiert.
	

Quelle: Eigene Darstellung.

Einige Ausdifferenzierungen mittels neuer Adjektive⁸ der traditionellen Führungsstile ermöglichen es, die neben der Schulleitung⁹ eingesetzten Steuergruppen und die damit verbundene Ausgestaltung von Partizipationsprozessen eingehend zu betrachten (Holtappels & Rolf, 2004), um daraus Aufgaben und Anforderungen mit unterschiedlichen Betonungen abzuleiten. Vielen Führungsstilen fehlt jedoch eine weitreichende theoretische Fundierung, wodurch sie sich einer empirischen Prüfung entziehen (Gerick, 2014).

Neben den Führungsstilen stehen die Gestaltungsmöglichkeiten in der *Personalentwicklung* einer Schule ebenfalls als entscheidendes Führungsinstrument zur Qualitätssicherung im Fokus des Interesses, auch wenn der Einsatz von Personalmanagementstrategien aus der Organisationsentwicklung in der schulischen Praxis eher kritisch gesehen wird (Dubs, 2005; Terhart, 2016). Die Personalentwicklung wird als jene Führungsaufgabe betrachtet, mit der durch das Stimulieren von Qualitätsmanagementprozessen bei Lehrpersonen die Gesamtqualifikation einer Schule verbessert werden kann. Es verwundert daher nicht, dass bereits im Sammelband von Eder et al. (2002) unter der „veränderten Rolle der Schulleitung“ (Schratz, 2002) die Eigenständigkeit des Berufs Schulleitung, insbesondere die qualifizierte Ausbil-

Führungsstile als Instrument der Qualitätssicherung

⁸ „Indeed leadership by adjective is a growth industry“ (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006, S. 7).

⁹ Da in Österreich unter Schulleitung die formal mit der Führungsfunktion beauftragte Person verstanden wird, beziehen wir uns bei dieser Bezeichnung auf die jeweilige Schulleiterin/den jeweiligen Schulleiter. Da andersorts mit Schulleitung auch ein Gremium gemeint sein kann, ergeben sich generell, aber auch in der Übersetzung Unschärfen, die wir in Kauf nehmen, zumal sie in der Tendenz keine Auswirkungen auf die Befunde haben.

derung für Schulleitungsaufgaben, die Weiterbildung und berufsbegleitende Fortbildung, die dienstrechtliche Aufwertung der Schulleitung, das Bestellungsverfahren und die Bestellung auf Zeit diskutiert wurden.

Qualitative Ausrichtung

Abschließend kann für das Qualitätsmanagement festgehalten werden, dass die vorhandenen theoretischen Modellierungen der Führungsstile zwar als höchst komplex, jedoch nur wenige als fundierte Konzepte einzustufen sind (Gerick, 2014). Schulqualität (z. B. durch Schulprogramme) findet in der Schulbegleitung und Schulbegleitforschung explizit in der Nähe zwischen Berater/in oder Forscher/in und Akteurinnen und Akteuren (Beforschten) statt (Huber, 2005), wodurch theoretische Ansätze immer unter Einbeziehung der Praxis modelliert werden. Bei der insgesamt eher qualitativen Ausrichtung in den Forschungsansätzen werden Ergebnisse vorwiegend in Fallstudien als „Verbesonderungen“ beschrieben, es geht also um die Frage, auf welche Weise man in einem konkreten Fall zu einer qualitativ vollen Schule gelangt, weshalb Befunde nur bedingt verallgemeinerbar sind. Empirisch überprüfte Theorien fehlen weitgehend oder sind aus bestehenden Befunden aufgrund ihrer Komplexität kaum zu entwickeln (Huber, 2005) – damit bestehen insgesamt viele Plausibilitätsvermutungen. Grundsätzlich fällt auf, dass der überwiegende Teil der kaum überschaubaren Literatur zum Thema Schulleitung und Persönlichkeitsstile eher einen ratgebenden Charakter besitzt (Bonsen, 2016).

Zusätzlich führt die Verbesserung von schulischer Qualität (und das Ausmaß der „Inputorientierung“) zwangsläufig zur normativen Frage, wie eine „gute Schule“ erreichbar ist beziehungsweise definiert wird und was Kriterien und Indikatoren für eine „gute Schulqualität“ sind (Bonsen, Bos & Rolff, 2008; Fend, 1987). Auf der Suche nach einer wissenschaftlichen Neutralität (vgl. Heinrich, 2015) sowie über die Fokussierung auf die Wirksamkeit von Schule (und nicht der Einzelschule) erfolgte ein beachtlicher Wandel und Perspektivenwechsel hin zu (neuen) Steuerungsmodellen (bzw. zu einer datengestützten Outputsteuerung; Eder & Altrichter, 2009, S. 311).

2.1.2 Datengestützte (neue) Steuerung durch Ergebnisorientierung

Perspektivenwechsel:
empirische Befunde
sollen Grundlagen
für bildungspolitische
Steuerung liefern

Als Beginn der zweiten Phase der Formulierung neuer Anforderungen an die Schulleitung kann die erstmalige Teilnahme Österreichs an der vergleichenden Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) im Jahr 1995 gesehen werden. Die Ergebnisse der Primarstufe und der Sekundarstufe I fielen (bei deren Veröffentlichung 1997) für Österreich durchaus gut aus, die Ergebnisse der Sekundarstufe II (1998) führten hingegen zu einer großen Ernüchterung (Krainer, 2007, S. 20). Auch die „bestenfalls mittelmäßigen“ Ergebnisse aus dem Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 und mehr noch PISA 2003 erschütterten die bestehende Wahrnehmung, „Österreich habe eines der besten Bildungssysteme der Welt“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 311). Im Herbst 2003 legte die Zukunftskommission im Auftrag des BMBWK erste wesentliche Maßnahmen und Strategien als durchkomponierte Qualitätsstrategie und als Reformkonzept vor, die 2005 in einem Endbericht mündeten (Zukunftskommission, 2003, 2005). Viele Maßnahmen zielten darauf ab, die Handlungsspielräume bei transparenter Leistung für Schulleitungen und Lehrpersonen durch eindeutige und verlässliche Zielfestlegungen („Soll“) sowie durch Angabe von Indikatoren, an denen man das Erreichen eines Ziels erkennen kann, zu vergrößern. In den Vordergrund traten die gegenwärtig noch immer gültigen Messungen oder Testungen (internationale Studien und Bildungsstandards¹⁰ als Monitoring) zur Feststellung von Zielerreichungen (Ergebnisorientierung als Qualitätsprüfung) und die damit verbundene Rechenschaftslegung (Zukunftskommission, 2005). Die nunmehr mittels Daten gemessene Qualität des Systems sollte außerdem durch ein verbessertes Schulinspektorat erhöht werden (Eder & Altrichter, 2009). Nicht bloße Annahmen über vermeintliche Wirkungen, sondern empirische Befunde sollen als Grundlage strategische und bildungspolitische Entscheidungen steuern (vgl. Stef-

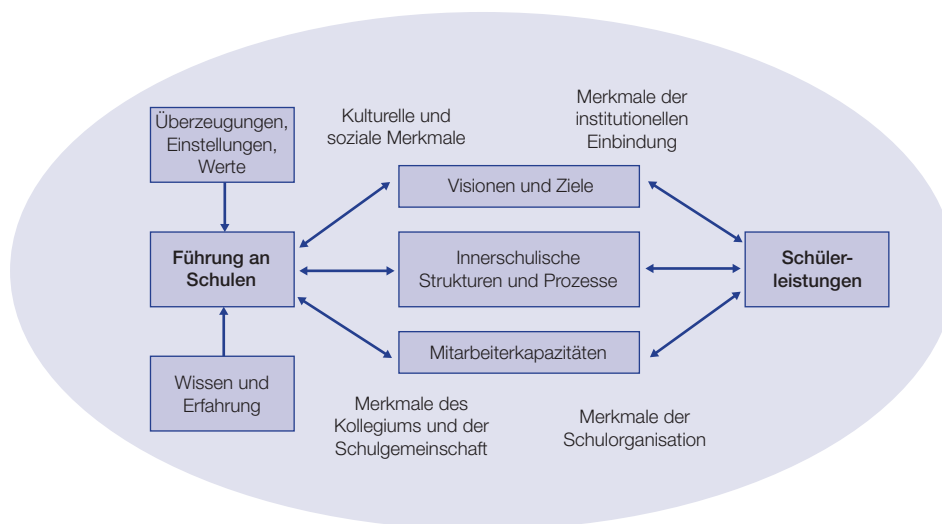
¹⁰ Mit der Implementation von Bildungsstandards wurde zu diesem Zeitpunkt vor allem noch der Aufbau kontinuierlicher Systembeobachtung (Monitoring) sowie Bildungsberichterstattung und weniger Schulentwicklung intendiert (siehe dazu Zukunftskommission, 2005, S. 11).

fens, 2009). Der Endbericht der Zukunftskommission (2005) erwähnt mehrmals „neue“ Aufgaben und Anforderungen an die Schulleitung im Bereich der Evaluation des Unterrichts, ohne diese explizit für die Praxis zu spezifizieren. Dennoch fügten sich diese neuen Anforderungen ab Mitte der 1990er Jahre *additiv* in das Aufgabenspektrum des Qualitätsmanagements ein.

Pädagogische Führung kann als datengestütztes Expertentum zur Herstellung von Effektivität und Wirksamkeit bezeichnet werden. Auch international betrachtet fordert die Wirksamkeits- und Outputorientierung ein hervorragendes (Levine & Lezotte, 1990), ausgeprägtes (Creemers, 1994) oder professionelles Schulleitungshandeln (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Diese Forderung ist unter dem Leitkonzept der Steuerung unspezifischer und weniger ausgefeilt als in den ausführlichen (ratgebenden) Beschreibungen und Empfehlungen der Führungsstile. Um Aussagen zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln machen zu können, werden in Studien und Metaanalysen (meistens aus dem angloamerikanischen Raum) Effekte von Führung in Kombination mit Schülerleistung fokussiert. Ein detailliertes Modell zur Beschreibung von Schulleitungswirksamkeit liefert Hallinger (2011): Schulleitungen agieren in einem offenen System, welches auch soziokulturelle und institutionelle Merkmale beinhaltet. Das Führungsverhalten wird sowohl durch individuelle Überzeugungen, Einstellungen und Werte, aber auch durch Wissen und Erfahrung beeinflusst. Schülerleistungen werden über vermittelnde Maßnahmen und Prozesse beeinflusst. Die in beide Richtungen zeigenden Folgepeile in Abbildung 6.2 signalisieren die Wechselbeziehung zwischen Führungsverhalten und Schulbetrieb.

Leitkonzept der Steuerung fordert Wirksamkeits- und Outputorientierung

Abb. 6.2: Synthetisches Modell des Führungsverhaltens



Quellen: Hallinger (2011), Pietsch (2014).

Innerhalb der Steuerung als Leitkonzept werden zur Beschreibung der pädagogischen Führung nunmehr keine Führungsstile und deren theoretische Ausformulierungen herangezogen, sondern Verhaltensweisen nach Führungstypen (in Form von „Ist“-Befunden) statistisch zusammengefasst. Eine aktuellere Untersuchung von Warwas (2014) versuchte Handlungsstrategien im Arbeitsalltag auf subjektive Rollendefinitionen (Schulleitungstypen) zurückzuführen. Das Ergebnis verdeutlicht, dass der Typ *Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben* viel stärker vertreten ist als der Typ *Pädagogische Führungskraft*, der in seinem Führungsanspruch eine höhere inhaltliche Orientierung aufweist. In Summe zeigen die Ergebnisse, dass unterschiedliche Typen von Schulleitungen zwar aktuell existieren, diese jedoch stark vom jeweiligen lokalen Umfeld geprägt sind. Die Erforschung der Wirksamkeit von Schulleitungshandeln fokussiert sich damit sehr auf Auswertungsstrategien und vernachlässigt mögliche Optimierungs- und/oder Entwicklungsoptionen („Soll“-Visionen und Zielerreichung) von Schulleitungshandeln.

Erforschung der Wirksamkeit bündelt Führungs- bzw. Schulleitungstypen

Im Leitkonzept der Steuerung verschiebt sich die Perspektive von der Einzelschule auf die Outputorientierung (Bonsen et al., 2008; Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012) sowie auf neue Ansätze (Schulgovernance) einer datenbasierten Steuerung (Brauckmann & Schwarz, 2015). Das Schulsystem wird in der Forschung vermehrt als Ganzes (System-Monitoring) betrachtet und die Ebene der einzelnen Schule sowie die Schulbegleitforschung rückt weitgehend in den Hintergrund (z. B. Holtappels & Rolff, 2004; Krainer, 2007). Die Forschungsaktivitäten erfolgen weitgehend ohne Miteinbeziehung der Praxis, also der Schulleitungen oder Lehrkräfte (Huber, 2005). Die pädagogische Führung soll in der Rolle der Expertin/des Experten mittels Ergebnissen aus internen und vor allem externen Evaluationen steuernd agieren. Kritisch anzumerken ist, dass die neue Steuerung im Widerspruch zu einer dauerhaften Wirksamkeit steht, da neue Ansätze zunächst immer Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (in Form von Musterwechseln) *im* und *am* System erfordern. Auch fokussiert die Forschung zu sehr auf konsistente Forschungslogik und Auswertungsstrategien und formuliert kaum umsetzbare Handlungsableitungen für die Praktiker/innen.

2.1.3 Entwicklung durch Kompetenzorientierung und Musterwechsel

Veränderungen am System durch Musterwechsel unter dem Leitkonzept der Entwicklung

Die Einzelschule, jedoch diesmal in Verbindung mit der systemischen Perspektive (Hopkins, 2008; Huber 2010b; Schley & Schratz, 2010), rückt kurz nach dem Beginn des neuen Jahrtausends erneut in den Mittelpunkt. Schulleitungen sollen Veränderungen am System durch Visionen, Reflexionen und gezielte Interventionen unterstützen und mittels Kompetenzen Entwicklungen¹¹ durch Musterwechsel¹² begleiten. Hopkins, Ainscow und West (1994) betonen, dass Schulentwicklung keineswegs eine Veränderung um der Veränderung willen sei, sondern sinnvollen Visionen (und ableitbaren Zielen) dienen sowie lerngesteuert erfolgen solle (vgl. auch Huber, 2005; Scharmer & Käufer, 2013; Wiesner, 2010, 2015). Entwicklung soll dabei als empathischer Begriff aufgefasst werden, da Entwicklung das Wachstum und die Reifung von Menschen, von Akteuren, aber auch von Kollektiven suggeriert (Greiner, 2009). Die Anforderung an die Schulleitung ist unter dem Leitkonzept der Entwicklung geprägt durch eine Empowerment¹³-Grundhaltung und verlangt eine ausgeprägte Kompetenzorientierung. Entwicklung als Leitkonzept impliziert eine intentionale Richtung, in die sich Schule eigenverantwortlich entwickeln soll.

Ein wesentlicher Beitrag für das Leitkonzept der Entwicklung war einerseits die nationale Einführung der Kompetenzorientierung durch die Arbeit mit Bildungsstandards¹⁴ ab 2002 sowie der flächendeckenden Verordnung der Bildungsstandard-Überprüfungen zum Zweck der Schulentwicklung ab 2009, was mit der Forderung nach Unterstützungsstrukturen verbunden war, „Verbindlichkeit, Ernsthaftigkeit und Entwicklungsorientierung [zu] signalisieren“ (Specht & Lucyshyn, 2008, S. 324). Andererseits begann eine weitreichende Qualifizierung strategisch wichtiger Führungspersonen innerhalb des Schulsystems ab 2004. In den Fokus kam neben Fortbildungsmaßnahmen für die Schulaufsicht eine kompetenzorientierte

11 Entwicklung ist Umstrukturierung und Neuanpassung mittels Flexibilität beziehungsweise Agilität und erfolgt dann, wenn Muster zu starr werden, Optimierungen den Verhältnissen nicht mehr in befriedigender Weise genügen oder sogar misslingen. Entwicklung ist gekennzeichnet durch Reifungskrisen (vgl. Schratz, 2009).

12 Um alte Muster verlassen zu können, sind Ereignisse oder Interventionen nötig, die eine Perspektive für Neues eröffnen, die den Weg von Good Practice zur Next Practice weisen (vgl. Kruse, 2004). Musterwechsel benötigen die Bereitschaft, sich auf Verunsicherung und Leistungseinbrüche einzulassen sowie eine Vision, d. h. das (innere) Bild einer wünschenswerten Zukunft. In einer Analogie zum Skisprung wäre dies vergleichbar mit dem Wandel der Technik des Skispringens im Laufe der Zeit; insbesondere die Umstellung vom Parallel-Stil hin zum V-Stil (Boklöv-Stil) beschreibt eindringlich einen Musterwechsel.

13 Empowerment bezeichnet Strategien und Maßnahmen, um den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung von Akteuren und Kollektiven zu erhöhen. Empowerment betont sowohl den Prozess der Selbstermächtigung als auch den Prozess der professionellen Unterstützung.

14 Bildungsstandards verlagern den Fokus des Unterrichts vom durchzunehmenden Stoff auf die zu vermittelnden Kompetenzen (Specht & Lucyshyn, 2008). Durch die Rückmeldung an die Einzelschule bei der Überprüfung der Bildungsstandards wird die *systemische* Schulentwicklung in den Vordergrund gerückt. Diese Veränderung benötigt ebenso eine nachhaltige Kompetenzorientierung bei Lehrerinnen/Lehrern, Schulleitungen und Schulaufsicht (Wiesner, George, Kemethofer & Längauer-Hohengaßner, 2015).

Qualifizierung der Schulleitung durch eine Leadership Academy (LEA; Eder & Altrichter, 2009). Die LEA bezieht sich auf eine „Leadership-Kompetenz-Skala“ (LKS) zur Begleitung von Entwicklungen durch Musterwechsel (vgl. Tabelle 6.3).

Tab. 6.3: Modell zur Entwicklung von Leadership-Kompetenzen

Bereich	Fähigkeiten
Richtung vorgeben	Externe Ereignisse verstehen, Fokussieren auf die Zukunft, Vision in Handlungen umsetzen
Mobilisierung von individuellem Engagement	Beziehung über Zusammenarbeit aufbauen, Macht und Autorität teilen, Aufmerksamkeit lenken
Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaften bilden	Organisatorische Infrastruktur aufbauen, Heterogenität und Individualität fördern, Teams einsetzen, Schul- und Lernkultur gestalten, Innovationen ermöglichen
Charakterstärke zeigen	Werte leben, ein positives Selbstbild schaffen, kognitive Fähigkeiten und Charme haben

Quelle: Pool (2007, S. 46).

Ein weiteres Projekt zur Entwicklungs- und Kompetenzorientierung war die Central European Co-Operation for Education der Staaten Österreich, Slowenien, Ungarn, Slowakei und Tschechien („Projekt *Central5*“). Formuliert wurden erstmals fünf gemeinsame und länderübergreifende Kompetenzen von Schulleitungen zur Schaffung förderlicher Lernbedingungen (Révai & Kirkham, 2013): 1. Führen als Lernentwicklung („leading and managing learning and teaching“), 2. Führen als Entwicklung („leading and managing change“), 3. Selbstführung („leading and managing self“), 4. Führen im Dialog und in Interaktion („leading and managing others“), 5. Führen als Strategie-, Konzept- und Profilentwicklung („leading and managing the institution“).

Projekt *Central5*

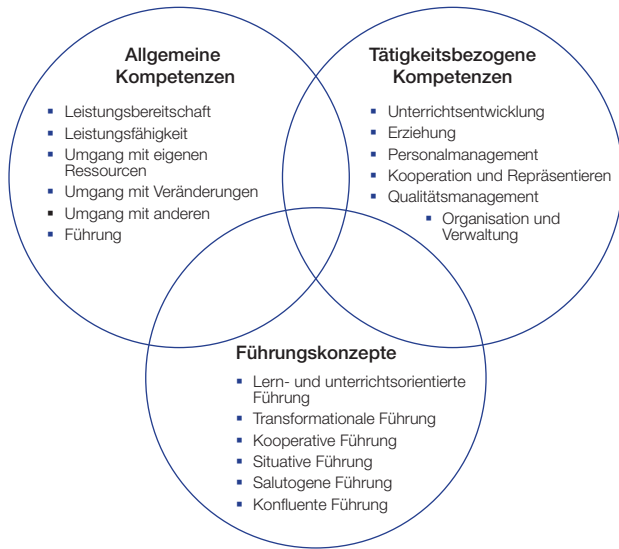
In der Verbindung der beiden Leitkonzepte Qualitätsmanagement und Entwicklung beschreiben Huber, Schneider, Gleibs und Schwander (2013; Huber & Schwander, 2015) Kompetenzen für die pädagogische Führung auf Basis von Berufsanforderungen auf verschiedenen Ebenen der Führung. Das „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) bietet eine Übersicht über a) tätigkeitsbezogene Kompetenzen, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren, b) führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen, und c) Führungsstile, die in ihrer Anwendung als Strategie zu einer erfolgreichen Schule als Organisation gelten. Führungskompetenzen können dabei durch die Übernahme von Gestaltungsaufgaben und Gestaltungsverantwortung erworben und weiterentwickelt werden (siehe Abbildung 6.3).

Kompetenzmodelle für die Schulleitung

Das Kompetenzmodell wird für das onlinebasierte Selfassessment KPSM (z. B. Huber, Skedsmo & Schwander, 2015; vgl. Tabelle 6.4) verwendet. KPSM wurde in Kooperation mit Expertinnen und Experten für Eignungsdiagnostik entwickelt, gibt Schulleitungen eine Potenzialdiagnose zu Orientierungszwecken und ermöglicht Selbstreflexion durch die Identifikation von Stärken und Schwächen.

Bonsen und Bos (2010) leisten auf Grundlage von Murphy (1990) einen bedeutsamen Entwicklungsschritt in der besonderen Verbindung der Leitkonzepte Qualitätsmaßnahmen und Steuerung durch die Betonung von vier Kompetenzen für eine effektive unterrichtsbezogene Führung. Schulleitungen müssen demnach 1. eine begrenzte Anzahl klar definierter Ziele entwickeln und kommunizieren, 2. schulische Bildungsprozesse managen, 3. ein lernfreundliches und akademisches Klima pflegen und 4. ein unterstützendes Lernklima aufbauen und sichern. Darauf aufbauend ergänzen Schober et al. (2012) die generellen Schulleitungskom-

Abb. 6.3: Kompetenzmodell



Tab. 6.4: Kompetenzprofil Schulmanagement

Kompetenzprofil Schulmanagement	
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Analytisches Denken und Textverständnis, Denkgeschwindigkeit, Planungskompetenz, Prozessdenken
Allgemeine Leistungsbereitschaft	Einsatzbereitschaft, Leistungsmotivation, Misserfolge vermeiden
Umgang mit anderen	Einfühlungsvermögen, Kritikbereitschaft, Teamorientierung, Kontaktfreude
Umgang mit Veränderung	Aktives Innovationsstreben, mehrdeutige Situationen mögen, Gestaltungsmotivation
Führung	Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Führungsmotivation, Machbarkeitsgrenzen erkennen, Einfluss anderer meiden, Streben nach sozialer Akzeptanz
Umgang mit eigenen Ressourcen	Stressresistenz, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Quelle: Huber, Schneider, Gleibs & Schwander (2013). Eigene Darstellung.

petenzen um bedeutsame Aspekte der Motivation und Einstellung sowie um den Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen (Outputsteuerung). Als übergreifende Determinanten bzw. grundlegende Einstellungen für Schulleiter/innen werden eine evaluative Grundhaltung, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie Selbstwirksamkeit/Selbstwert definiert. Auf dieser Grundlage entwickelten sie ein relativ komplexes Modell der „Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule“ (KoEQS, siehe Tabelle 6.5).

Tab. 6.5: Modell „Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule“ (KoEQS) für die Schulleitung

1. Evaluative Grundhaltung 2. Verantwortungsübernahme 3. Selbstwirksamkeit/Selbstwert					
Kompetenzen, um Ziele definieren und setzen zu können	Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	Interne Evaluationen einleiten und durchführen können	Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können
Kompetenzen bezogen auf sich und die Leitung der Schule	Wissen über Motivationsförderung	Diagnostische Kompetenz	Selbstreguliertes Lernen als Kompetenz	Evidenzbasierung	Kompetenzen zur Teamarbeit, inkl. Umgang mit Feedback
Wissen über Curricula & Unterricht	Fachwissen und didaktisches Wissen inkl. Wissen über Diversität	Rückmeldeprozesse gestalten können	(Fach-)didaktisches Wissen	Kompetenzen zur Teamarbeit inkl. Feedbackgebung	Statistische Grundkenntnisse
Wissen über Organisationsentwicklung	Diagnostische Kompetenz		Pädagogische Führungskompetenzen	Methodenkompetenzen zur Gestaltung von Evaluationen	Fehlerkultur schaffen können
Pädagogische Führungskompetenzen	Managementkompetenz			Umgang mit Veränderungen	Openmindedness
				Fehlerkultur schaffen können	
				Wissen über partizipative Evaluationsmodelle	

Quelle: Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel (2012). Eigene Darstellung.

Der Wandel in den Anforderungen an die Schulleitung stammt aus differenziertem Erfahrungswissen. Er ist geprägt durch die Entwicklung von Einzelschulen durch das Arbeiten am System. Ein wesentlicher Entwicklungsschritt ist dabei das Bestreben, die Perspektiven des Qualitätsmanagements und der Steuerung gemeinsam als frühere, aber bedeutsame Entwicklungen ernst zu nehmen, jedoch noch immer additiv zu integrieren. Dies soll unter dem Leitkonzept der Entwicklung zu Entscheidungen und Ergebnissen führen, die dem ganzen System nützlich sind und nicht nur Teilen davon (Scharmer & Käufer, 2013). In der Forschung zur Schulleitung besteht die Forderung, die Akteurinnen/Akteure (Beforschte) maßgeblich zu involvieren, um Anforderungen und Aufgaben an die pädagogische Führung zu beschreiben. Gestrebt wird nach einer deutlichen Praxisrelevanz der Erkenntnisse (vgl. z. B. „Lernen durch Variation“ von Lo, 2015). Die pädagogische Führung soll dialogisch und perspektivenöffnend (Gestalter/in, Befähiger/in; vgl. Tabelle 6.1) mit evaluativer Grundhaltung und lernwirksamen Interventionen (Coachingprozessen) agieren. Kritisch anzumerken ist, dass einerseits ein Rückgriff auf (eher ratgebende) Führungsstile (bzw. deren Kombinationen) oftmals mangels guter Alternativen erfolgt und andererseits eine ergebnisorientierte Entwicklung (von Daten zu Taten) aus dem Fokus des Interesses rücken könnte, da in diesem Bereich kaum praxisrelevante Befunde vorzufinden sind.

Schulleitung soll Entwicklung von Schulen durch Arbeiten am System leisten

2.1.4 Transformation durch Emergenz und Wertorientierung

Pädagogische Führung wird unter dem Leitkonzept der Transformation¹⁵ als fluides und *emergentes* Phänomen bezeichnet, welches zu einer veränderten Rolle der Schulleitung führt, die sich als Hebel für Wandel („Von der Zukunft her führen“; Scharmer, 2009) verstehen soll. Besonderheiten der Transformation sind der mitarbeiter- und gemeinschaftsorientierte Ansatz, die emergente Führung (Bonsen, 2016), der Wandel und Perspektivenwechsel hin zur lernseitigen Orientierung im Unterricht¹⁶ (Schratz, 2009), was explizit den Bedeutungswechsel zum Leitkonzept der Entwicklung (hier lerngesteuert, vgl. Tabelle 6.1) beschreibt, in Verbindung mit einem tiefen Verständnis für den Weg des empirischen Erkenntnisgewinns (Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). Um ein hohes Potenzial zu erreichen, soll die Kommunikation von Werten und Sinn, klaren Erwartungen, Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe und transparenten Standards durch eine ko-respondierende¹⁷, resonante und respektvolle Gestaltung in einer Kultur der Unterstützung und der gegenseitigen Hilfe durch professionelle Lerngemeinschaften etabliert werden (Gronn, 2000; Jäggle, Krobath & Schelander, 2009; Scharmer, 2009). Im Möglichkeitsraum der Transformation ist kein Platz für ein „Entweder-oder“, denn er wird durch das „Sowohl-als-auch“ bereichert, da sowohl der Erkenntnisgewinn der Praktikerforschung an Schulen als auch der Large-Scale-Forschung relevant sind (Huber, 2005; Schley & Schley, 2010).

Führung als fluides Phänomen

Bonsen (2016) formuliert emergente Führung nicht als einen *neuen* Führungsstil, da Emergenz sich „infolge des Zusammenspiels verschiedener professionell Handelnder“ herausbildet. Dadurch werden nicht nur hohe Flexibilität, Agilität sowie starke Entwicklungs- und Werteorientierung angesprochen, sondern durch Emergenz besonders Führungskapazität und -ressourcen insgesamt erhöht. Das Phänomen der Transformation durch emergente Führung kann beispielsweise erklärt werden, wenn „drei Lehrkräfte einer Grundschule versuchen, aus den Ergebnissen eines standardisierten Leistungstests Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts abzuleiten. [...] Dabei führt der Austausch ihres unterschiedlichen Wissens und ihrer persönlichen Expertise zu einem *Prozess der Ko-Konstruktion* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Bonsen, 2016, S. 317).

Transformation durch emergente Führung

15 Das Leitkonzept der Transformation ist nicht gleichzustellen mit dem transformationalen Führungsstil (im Leitkonzept Qualitätsmanagement).

16 *Lernseits* des Geschehens bedeutet, dass Lehren und Leiten im Modus des Lernens zu denken sind, weil sich Unterrichts- wie Führungsprozesse erst im Lernen des anderen vollziehen. Die Offenheit für Gegenwärtiges, die günstige Gelegenheit zu ergreifen, um Lernen anzubahnen, ist in einer lernseitigen Orientierung grundgelegt, die den bildenden Charakter von Erfahrungen (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012) deutlich macht und davon ausgeht, dass Bildung sich erst in der Auseinandersetzung mit der Welt ereignet.

17 Der Begriff „Ko-respondenz“ beinhaltet das Ko-respondieren von Subjekten, Gruppen, Systemen und Ähnlichen auf gleicher Ebene als ein Aufeinanderantworten oder ein Miteinanderantworten (Petzold, 1993).

Erste Ansätze im Leitkonzept Transformation bildet im österreichischen Schulsystem die *Initiativgruppe Führungskultur*¹⁸, die sich unter den Leitkonzepten Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation bemüht, die pädagogische Führungskultur als Grundlage für erfolgreiches Führungshandeln zu definieren. Unter Führungskultur im schulpädagogischen Kontext wird ein visionsgeleitetes Führungshandeln in ganzheitlicher Leitungsverantwortung als personales, soziales, organisationales, systemisches sowie wert- und sinnorientiertes Fühlen, Denken und Einwirken zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben und Erreichung von Zielen in geteilter Verantwortung verstanden.

Entscheidungen von der Zukunft her treffen und prozessorientiert arbeiten

Führungshandeln bedeutet in diesem Leitkonzept, Entscheidungen von der Zukunft her („Wie kommt das Neue ins System?“) zu treffen und mit Prozessen anstatt Maßnahmen¹⁹ zu arbeiten. Dazu sollten professionelle Lerngemeinschaften (Kooperation: *Professional Learning Community*; vgl. Stoll & Seashore, 2007) installiert, standortbezogene Visionen und Zielbilder entwickelt und Prozessreflexionen über Feedback zum Sichtbarmachen der Erfolge gepflegt werden. Damit nimmt Partizipation, Verantwortungsteilung und Entwicklungsarbeit im Dialog einen besonderen Stellenwert ein (Schley & Schratz, 2014). Transformation durch Emergenz und Werteorientierung kann als Eintauchen und Auftauchen (zur Gestaltung von Ko-Konstruktionen) verstanden werden und bedarf eines Abstandnehmens in Form einer exzentrischen Position, die Empathie und ein einführendes Verstehen (Resonanz) ermöglicht (Theorie-U; Scharmer, 2009; Schratz et al., 2010). Ein darauf aufbauender Ansatz ist das sogenannte „FeldTransFormation³⁶⁰“-Modell (siehe Abbildung 6.4), das eine Verbindung der vier Leitkonzepte anstrebt und aus differenziertem Erfahrungswissen für die Schulleitungsqualifizierung entwickelt wurde. Der Ansatz deckt ein weites Spektrum eines Kompetenzgefüges von sozialen und situativen Handlungen ab, fügt bisherige Aufgaben und Anforderungen an eine Schulleitung *konfluent* zusammen und zeigt mögliche Wege für eine zukünftige Weiterentwicklung (Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Kompetenz verweist dabei auf die inhärente Fähigkeit, Wissen und Können zu verbinden und frei zu variieren bzw. zu generieren (Dewe, 2010).

Modell FeldTransFormation³⁶⁰ als Verbindung der vier Leitkonzepte

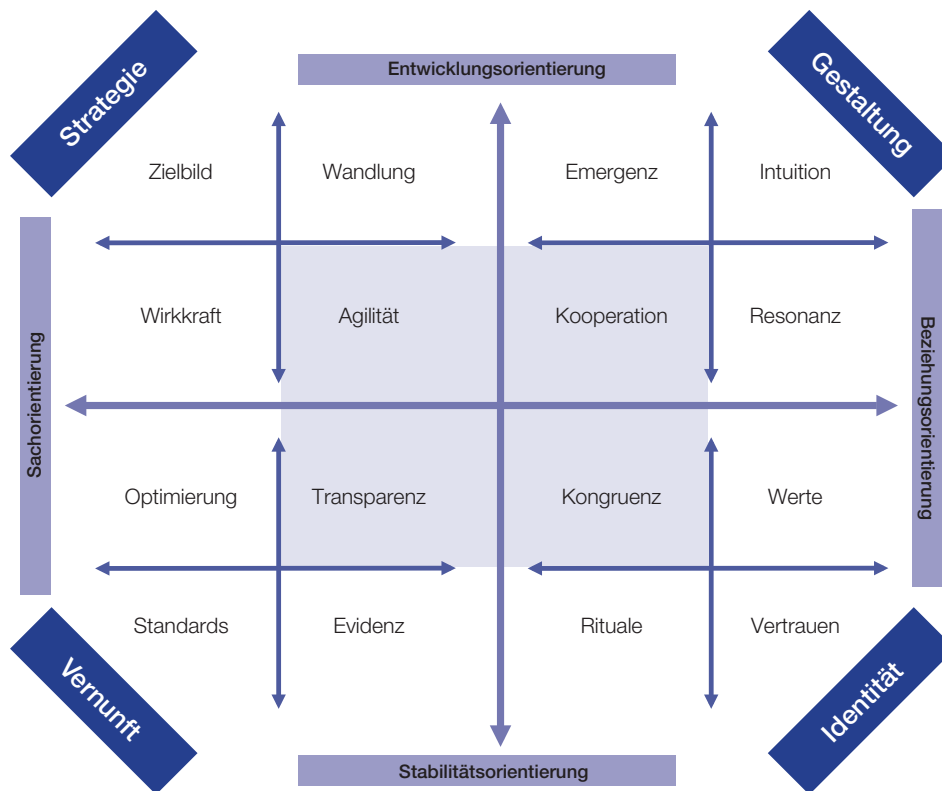
Die X-Achse des Modells zeigt das Kontinuum zwischen der Sachorientierung und der Beziehungsorientierung. Die Y-Achse zeigt sowohl die Stabilitätsorientierung als auch die Entwicklungsorientierung von Strukturen und Prozessen. Im Hinblick auf pädagogische Führung steht der erste Quadrant (links unten, dann im Uhrzeigersinn) für „Vernunft“ (und in Bezug auf die Leitkonzepte Qualitätsmanagement und Steuerung), der zweite für „Strategie“ (in Verbindung mit den Leitkonzepten Steuerung und Entwicklung), der dritte für „Gestaltung“ (im Sinne der Leitkonzepte Entwicklung und Transformation) und der vierte für „Identität“ (besonders als Quelle und Werteorientierung im Leitkonzept Transformation; vgl. Abbildung 6.4; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Die Arbeit mit dem Modell eröffnet Führungspersonen eine Einordnung ihres jeweiligen Führungshandelns in das dynamische Gefüge zwischen Stabilität und Entwicklung sowie Nähe und Distanz, welches den Möglichkeitsraum für das jeweilige Führungshandeln bestimmt. Aufgrund der Einbettung in den jeweiligen Arbeitskontext ergeben sich hierbei ganz unterschiedliche Konstellationen, die hohe Flexibilität und Responsivität strategischen und Alltagshandelns erfordern.

Abschließend muss kritisch angemerkt werden, dass die empirische Evidenz zur Transformation und weitere ausdifferenzierte Überlegungen noch sehr schmal erscheinen und nur wenige (erste) Erkenntnisse vorliegen (Bonsen, 2016; Gronn, 2002; Harris & Chapman, 2002; Muijs, 2011; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Das Leitkonzept der Transformation wird bisher stark von differenziertem Erfahrungs- und Praxiswissen geformt und fordert ein konfluentes (nicht additives²⁰) Set von Gestaltungsmöglichkeiten (aus den

18 Vgl. <http://www.fuehrungskultur.at/> [zuletzt geprüft am 18.02.2016].

19 Während eine Maßnahme sich auf vorgesehene Vereinbarungen und Regelungen bezieht, die etwas Bestimmtes bewirken sollen, lenken Prozesse die Aufmerksamkeit auf den auszuhandelnden Ablauf eines Geschehens (vgl. Ball, Maguire & Braun, 2012).

20 „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Aristoteles).

Abb. 6.4: Modell der FeldTransFormation³⁶⁰

Anmerkung: Das Modell der FeldTransFormation³⁶⁰ entstand in einer gemeinsamen Denkwerkstatt zwischen Wilfried Schley, Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer und Johannes Schley für die Qualifizierungsarbeit und Kompetenzorientierung in der Leadership Academy (LEA).

Quelle: Wiesner, George, Kemethofer & Schratz (2015).

Leitkonzepten). Letztere sollen sowohl einzelne Akteurinnen/Akteure, Schulen, wie auch das Schulsystem als Ganzes dabei unterstützen, sich in einem Prozess der gemeinsamen Sinngebung, eines gemeinsamen Inspirierens und eines gemeinsamen kreativen Ko-Gestaltens auf neue Möglichkeiten einzulassen (Scharmer & Käufer, 2013, S. 139). Implementationsprobleme, Theoriedefizite, diffuses Führungs- und Organisationsverständnis oder auch die Fragen nach dem Stellenwert von Emotionen, Beziehungen, Werten und gemeinsamen Gestalten von Entwicklungen sind zahlreiche Blickwinkel schulischer Stabilisierungs- und Veränderungsprozesse, die massive Klärung vonseiten der Forschung wie auch der Praxis bedürfen (z. B. Scharmer, 2009; Schley & Schratz, 2010; Wiesner, 2008, 2015).

2.2 Ausgewählte österreichische Befunde zur Schulleitung

Entwicklung, Optimierung und Sicherung der schulischen Qualität manifestieren veränderte Bedingungen und Aufgaben für Schulleitungen. Insbesondere die Einführung der *Schulqualität Allgemeinbildung*²¹ (SQA) sowie die Kompetenzorientierung der Bildungsstandards inklusive standardbezogener Überprüfungen bekräftigen zwar die zentrale Position der Schulleitung, stellen jedoch neue Anforderungen an den Beruf und erfordern spezifische Kompetenzen im Schulleitungshandeln. Notwendige Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung wurden von Schober et al. (2012) im Nationalen Bildungsbericht 2012 erstmals systematisch beschrieben, KoEQS erfasst jedoch nur einen Teilaspekt des Schullei-

Befunde zur Schulleitung in Österreich

²¹ Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) beruht auf einer Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz, die am 01.09.2012 in Kraft getreten ist. SQA wird im allgemeinbildenden Schulwesen seit 2013/14 flächendeckend (nach einem Pilotjahr 2012/13) umgesetzt.

tungshandelns und der Kontexte, weshalb folgend aktuelle Phänomene, Erkenntnisse und Studien zur Situation österreichischer Schulleitungen dargestellt werden.

2.2.1 Schulleitung und Gender

Lehrberuf ist weiblich dominiert, Frauen in Leitungsfunktionen sind unterrepräsentiert

Bereits 2009 verwiesen Lassnigg und Vogtenhuber (2009, S. 45) auf starke Geschlechterdifferenzen in Leitungspositionen sämtlicher Schultypen. Während knapp zwei Drittel aller Lehrpersonen weiblich sind, ist nur jeder zweite Schulleiterposten von einer Frau besetzt. Die im Nationalen Bildungsbericht 2012 präsentierten Zahlen deuten kaum Veränderungen der Verhältnisse an. Die Quote weiblicher Schulleiterinnen hat sich zwar auf 56 % erhöht (30 % in allgemeinbildenden höheren Schulen [AHS], 31 % in Hauptschulen [HS]/Neuen Mittelschulen [NMS], 74 % in Volksschulen [VS]), gleichzeitig stieg aber auch die relative Anzahl weiblicher Lehrpersonen (von 65 auf 69 Prozent). Vogtenhuber et al. (2012, S. 48) kommen demnach zu dem Schluss, dass sich der Lehrberuf zwar zu einer überwiegend weiblichen Domäne entwickelt, Frauen in Leitungsfunktionen jedoch im Vergleich unterrepräsentiert sind. So besetzen nur 4 % der Lehrerinnen, jedoch 9 % der Lehrer einen Schulleiterposten. Besonders markant fällt der Geschlechterunterschied in den VS aus, wo jeder vierte Mann, aber nur jede vierzehnte Frau als Schulleitung agiert.

Dieser Trend setzt sich weiter fort: In einer repräsentativen Stichprobe²² für das Schuljahr 2014/15 zeigt sich, dass der Prozentsatz weiblicher Schulleiterinnen in allen Schultypen angestiegen ist (in der Stichprobe: Frauenanteil von 83 % in VS, 41 % in HS/NMS und 39 % in AHS²³). Jedoch ist auch die Anzahl weiblicher Lehrkräfte in diesen drei Schultypen angestiegen und die höhere Frauenquote ist vermutlich ein statistisches Artefakt (vgl. Statistik Austria, 2015). Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Frauen zwar auch in anderen Ländern die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen darstellen, jedoch in sämtlichen Bildungssystemen, von denen Daten verfügbar sind, der prozentuelle Anteil weiblicher Schulleiterinnen deutlich höher ist als in Österreich (Europäische Kommission, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur [EACEA] & Eurydice, 2013).

Forschungsergebnisse sehen Zusammenhang von Geschlecht und Führungsverhalten kontrovers

Abseits des Phänomens der Geschlechterdifferenzen stellt sich die Frage nach Gendereffekten, was in der Forschung lange Zeit keine Beachtung fand. Erst Anfang der 1990er Jahre untersuchten Eagly und Johnson (1992) den Zusammenhang von Geschlecht und Führungsverhalten. Ihre Ergebnisse zeigten, dass Frauen einen demokratischen Führungsstil bevorzugen, wogegen Männer autoritär leiten würden. Jüngere Studien (z. B. Collard, 2005) kritisieren diese stereotype Unterteilung und weisen darauf hin, dass Führungsverhalten deutlich stärker von der Schulkultur als vom Geschlecht beeinflusst wird.

Eine eigens durchgeführte Sekundäranalyse der österreichischen Daten aus dem Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008 legt nahe, dass sich Schulleiterinnen signifikant häufiger um störendes Verhalten in Klassen kümmern und in höherem Ausmaß für eine friedliche und gesittete Atmosphäre sorgen. Darüber hinaus erscheint es weiblichen Schulleitungen wichtiger, Eltern neue Ideen zu präsentieren. In Bezug auf unterschiedliche Steuerungsstrategien scheinen sich männliche und weibliche Schulleitungen in ihren Einstellungen allerdings nicht systematisch zu unterscheiden (Altrichter & Kemethofer, 2015, S. 299).

22 Eine offizielle Auswertung über die Geschlechterdifferenz von Schulleitungen ist aktuell laut Auskunft von Statistik Austria nicht möglich (elektronische Mitteilung vom 03.07.2015), da die Datenmeldungen, die auf Grundlage der Landeslehrer-Controllingverordnung erhoben werden, im Hinblick auf das Geschlecht als nicht valide gelten.

23 Geschlossen auf die Gesamtpopulation der Volksschulen [VS], Hauptschulen [HS]/Neuen Mittelschulen [NMS] oder allgemeinbildenden höheren Schulen [AHS] bedeutet dies, dass der Anteil von Schulleiterinnen in den jeweiligen Schultypen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % durch ein Schwankungsintervall von +/- 5 % um den für die Stichprobe berichteten Wert liegt.

2.2.2 Führungsverantwortung und Bewerbungsmotivation

Eine wesentliche Komponente zur Übernahme von *Führungsverantwortung* durch die Schulleitung sind die *erlebten* Arbeitsbedingungen. In einer den deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein) umfassenden Studie setzten sich Huber, Wolfgramm und Kilic (2013) mit der Arbeitssituation von Schulleitungen auseinander und erhoben deren beliebte sowie belastende Tätigkeiten. Zu den beliebtesten Tätigkeiten in Österreich zählen demnach die pädagogische Arbeit und der fachliche Austausch. Als belastend werden verwaltend-administrative Aufgaben wie beispielsweise das Sichten von Akten und das Führen der Schulstatistiken betrachtet. Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz scheinen Schulleitungen in Österreich verhältnismäßig wenig Belastung zu empfinden. Einen Einblick in die tatsächlichen Tätigkeitsbereiche liefern die TALIS-2008-Ergebnisse²⁴: Am häufigsten wird die Beschäftigung der Schulleiter/innen mit „Problemlösen“ als Teilaspekt pädagogischer Leitungsaufgaben genannt (Schmich & Breit, 2009). In Summe wird jedoch über eher administrative Tätigkeiten („Kommunizieren und Kontrollieren“ und „Verwalten und Gestalten“) als über pädagogische Aspekte („Ziele festlegen“ und „Unterricht entwickeln“) berichtet.

Arbeitssituation von Schulleitungen

Eine besondere Schwierigkeit für das österreichische Schulsystem stellt die demographische Zusammensetzung österreichischer Schulleiter/innen dar. Zum einen wurde dargelegt, dass die Position Schulleitung nach wie vor von Männern dominiert wird, zum anderen liefern Vogtenhuber et al. (2012) Hinweise auf eine „Überalterung“ bei gleichzeitig fehlender Bewerbungsmotivation: In einer Befragung österreichischer Lehrpersonen attestierten diese dem Auswahlprozess neben parteilichen Einflüssen auch einen Gender-Bias (Kanape-Willinghofer, 2014). Beide Faktoren verringern die Bewerbungsmotivation von Lehrerinnen und Lehrern auf einen Schulleiterposten und scheinen in Anbetracht der aktuellen Bewerberknappheit nicht unwesentlich.

Überalterung und fehlende Bewerbungsmotivation

2.2.3 Qualitätsmanagement und ergebnisorientierte Steuerung

Im Rahmen *outputorientierter Steuerung* obliegt es den Schulleitungen, Qualitätskonzepte vor Ort umzusetzen (Brauckmann & Herrmann, 2012). Altrichter, Kemethofer und Leitgöb (2012) widmeten sich im Zuge von PISA 2009 der Frage, welche Qualitätsentwicklungsmaßnahmen österreichische Schulleitungen als angemessen und anstrebenswert empfinden. Etwa die Hälfte der Schulen berichtete, neuere Ansätze und Strategien der Schulentwicklung umzusetzen. Im Vergleich zum Qualitätsmanagement, das eher beim Input ansetzt, attestieren Schulleiter/innen evidenzbasierten Entwicklungsinstrumenten ein geringeres Potenzial zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen (Altrichter & Kemethofer, 2015).

Einstellungen von Schulleitungen zu Qualitätsentwicklungsmaßnahmen

Eine evaluative Grundhaltung der Schulleitung ist maßgeblich für den 2011 geschaffenen gesetzlich basierten *Nationalen Qualitätsrahmen*, der ein Qualitätsmanagement auf allen Ebenen im österreichischen Schulwesen (vgl. § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz) einfordert. Die Grundidee des Nationalen Qualitätsrahmens erfolgt nach dem Prinzip Entwicklungsplan – Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch – Evaluation sowohl Bottom-up (einzelschulische Bedarfs- bzw. Bedürfnisformulierung) als auch Top-down (Rahmenzielvorgabe). Für eine erfolgreiche Prozessgestaltung bedarf es einer Schulleitung, die Führungsverantwortung übernimmt (vgl. Radnitzky, 2015; Schubert, 2015). Die Konkretisierung des Nationalen Qualitätsrahmens sowie die Implementierung im allgemeinbildenden Schulwesen läuft unter dem Titel *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA; siehe Abschnitt 2.2) bzw. der *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) für berufsbildende Schulen.

²⁴ Eine gute Zusammenfassung liefern etwa Schober et al. (2012, S. 123 f.) im Nationalen Bildungsbericht 2012 unter „Ist-Stand-Information aus der internationalen Monitoring-Studie TALIS“.

QIBB²⁵ startete bereits im Jahr 2004 als Strategie zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems und ist inzwischen an nahezu allen berufsbildenden Schulen umgesetzt. Die flächendeckende Implementierung von SQA im allgemeinbildenden Schulwesen startete mit dem Schuljahr 2013/14 unter der Rahmenzielvorgabe „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung *in inklusiven Settings* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Ergänzung der Inklusion seit 2014/15; vgl. BMBF, 2014, S. 2). Schulleitungen erhalten über bestehende Webplattformen²⁶ unterstützendes Material, für Begleitung und Unterstützung der Entwicklungsprozesse werden qualifizierte Personen zur Verfügung gestellt. Mit den Neuerungen, die durch SQA auf die Schule zukommen, scheint die Mehrheit der Schulleiter/innen vertraut zu sein (Burger, 2015). SQA wird tendenziell positiv wahrgenommen und als sinnvoll und nützlich erachtet (Kemethofer & Altrichter, 2015). Anfängliche Skepsis wich einer regelrechten Aufbruchsstimmung, wenngleich vereinzelt Bedenken hinsichtlich des hohen Arbeitsaufwands existieren (Griffmann & Kranebitter, 2015). Erste Ergebnisse einer aktuell durchgeführten Evaluation (Svecnik & Skliris, 2015) legen nahe, dass Ziele und Philosophie von SQA von den Schulen angenommen und wesentliche Moderatorvariablen (z. B. Feedback, dialogische Führung, Entwicklungsplan, Bilanz- und Zielvereinbarung) als günstig wahrgenommen werden. Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich der Bildungsstandards sowie der standardbezogenen Rückmeldungen. Die Schulleiter/innen fühlten sich über die Rückmeldung der Ergebnisse in einem hohen Ausmaß informiert (Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011). Besonders die Rückmeldungen auf Schulebene bewerteten die Schulleitungen als nützlich und wertvoll für die schulische Praxis. Beinahe alle Schulleitungen berichten darüber, dass sie sich Gedanken darüber machen, wie die Ergebnisse zustande kamen. Mehrheitlich wurden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen eingeleitet, die allerdings selten in nachvollziehbarem Zusammenhang zur Ursachenzuschreibung standen (Rieß & Zuber, 2014; siehe 3.2).

2.3 Schulleitungsqualifizierung in Österreich

Um in Österreich als Schulleitung einer Schule ernannt zu werden, ist für alle Schultypen ein von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich gestaltetes Auswahlverfahren erfolgreich zu durchlaufen. Gegenwärtig müssen Lehrpersonen nach der Ernennung innerhalb von 4 Jahren einen berufsbegleitenden Schulmanagementlehrgang mit 12 ECTS-Punkten²⁷ (Kraker, 2011) absolvieren, der grundsätzlich die Professionalisierung innerhalb von drei bis vier Semestern erhöhen soll. Die Lehrgänge werden in jedem Bundesland von den Pädagogischen Hochschulen (PH) angeboten, die jeweils individuelle Curricula unter Berücksichtigung einer 2008 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK [2007–2014]) eingeführten Rahmenvorgabe entwickelten.

PHs konnten sich 2011 außerdem auf eine Ausschreibung des BMUKK für die Entwicklung eines Hochschullehrgangs mit Masterabschluss in Kooperation mit Universitäten und anderen PHs ab 2012/13 bewerben.²⁸ Den Zuschlag bekamen die PH Oberösterreich unter Miteinbeziehung der PH Niederösterreich und in Kooperation mit der Johannes-Kepler-Universität Linz, die PH Kärnten in Kooperation mit der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und die PH Tirol in Kooperation mit der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, der PH Salzburg und der PH Vorarlberg. An zwei Standorten konnten die Hochschullehrgänge bisher gestartet und umgesetzt werden: Die ersten Masterlehrgänge starteten 2013 an der PH Kärnten und an der PH Oberösterreich/PH Niederösterreich und sind für

25 Für die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) liegt ein für den Prozess angepasstes Kompetenzmodell für Schulleitungen vor, siehe <http://www.vet-cert.at> [zuletzt geprüft am 19.02.2016].

26 Siehe <http://www.sqa.at> [zuletzt geprüft am 19.02.2016] und <https://www.qibb.at> [zuletzt geprüft am 19.02.2016].

27 Das European Credit Transfer System (ECTS) wird zur qualitativen Beschreibung von Studienleistungen verwendet. Für ein Bachelor-Studium leistet man üblicherweise 180 ECTS-Punkte, für ein Masterstudium 120 ECTS-Punkte.

28 In der Ausschreibung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 05.12.2011 wurden die Rahmenvorgaben und vorgeschlagenen Prinzipien sowie Zielgruppe, Umfang, Dauer, Abschlüsse und Themenbereiche festgelegt, die der Erstellung der Curricula als verpflichtende Orientierung dienen.

die Teilnehmenden kostenfrei (siehe Tabelle 6.6). Die Bildungsziele dieses Hochschullehrgangs „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ schreiben in einer Rahmenvorgabe 2011 den Kompetenzerwerb in folgenden Bereichen vor: Führen und Leiten von Bildungseinrichtungen (Leadership und Management), Personalentwicklung und Teamentwicklung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung, Schul- und Unterrichtsentwicklung und Außenbeziehungen und Öffnung von Bildungseinrichtungen.

Laut Dienstrechts-Novelle 2013 müssen Lehrer/innen im neuen Dienstrecht (für alle neu ein tretenden Lehrpersonen gültig ab 2019/20) vor der Bestellung zur Schulleitung mindestens 6 Jahre Berufserfahrung besitzen und den Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ im Umfang von 90 ECTS absolviert haben. Die Bestellung ist für einen Zeitraum von 5 Jahren wirksam, eine Wiederbestellung ist zulässig und bedarf keines Ausschreibungs- und Besetzungsverfahrens. Bis zum Schuljahr 2029/30 gilt eine Übergangsregelung: Lehrer/innen im neuen Dienstrecht benötigen vor der Bestellung mindestens 6 Jahre Berufserfahrung und einen „einschlägigen“ Lehrgang im Umfang von nur 30 ECTS.

Änderungen durch neues Dienstrecht

Tab. 6.6: Aktuelle Schulleitungsqualifizierung in Österreich

Bezeichnung der Qualifizierung	Schulmanagement	Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln	Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln	Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln	Leadership Academy
Art	Lehrgangszugnis/-zertifikat	Master of Education (MEd)	Master of Education (MEd)	Master of Education (MEd)	Weiterbildung, Zertifikat, Member
Kosten	Pflicht im „alten“ Dienstrecht; kostenfrei	Pflicht im neuen Dienstrecht; kostenfrei	Pflicht im neuen Dienstrecht; kostenfrei	Pflicht im neuen Dienstrecht; kostenfrei	optional kostenfrei
Umfang	12 ECTS	120 ECTS	120 ECTS	120 ECTS	wird als 17 ECTS angerechnet*
Dauer	3/4 Semester	6 Semester	7 Semester	6 Semester	2 Semester
Anbieter/ Kooperationen	PHs	PH Oberösterreich und PH Niederösterreich und Johannes-Kepler-Universität Linz	PH Niederösterreich	PH Kärnten mit der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt	Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF)
Kompetenzmodell	k. A.	Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)	Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)	kein Modell im Einsatz	Leadership-Kompetenz-Skala (LKS), Feldtransformation ³⁶⁰

Anmerkung: *Absolventinnen/Absolventen des von der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck durchgeführten Leadership-Academy-(LEA-)Universitätskurses schließen mit einem Weiterbildungszertifikat (Ausmaß: 30 ECTS-Anrechnungspunkte) ab. ECTS: European Credit Transfer System; PH: Pädagogische Hochschule.

Quelle: Eigene Darstellung (Stand: Jänner 2016).

Neben den in Tabelle 6.6 aufgeführten, vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF [seit 2014]) initiierten und kostenfreien Qualifizierungen existieren an den österreichischen PHs, Universitäten und Fachhochschulen noch zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote und kostenpflichtige Masterlehrgänge (mit Abschluss *Master of Arts*), etwa „Educational Leadership“ an der Donau-Universität-Krems (90 ECTS/4 Semester), „Innovationsorientiertes Management im Bildungsbereich“ an der Karl-Franzens-Universität Graz in Kooperation mit der PH Steiermark (120 ECTS/4 Semester) oder der Masterlehrgang „Schulentwicklung“ der PH Vorarlberg im Kooperationsverbund der Internationalen Bodenseehochschule (90 ECTS/4 Semester).

In Österreich gibt es demnach verpflichtende Qualifizierungsangebote, deren Curricula unter Berücksichtigung der ministeriellen Rahmenvorgaben von den anbietenden PHs individuell ausgestaltet werden. Das BMBWK (2005) führte intern eine Evaluierung der Schulmanagement-Lehrgänge für Schulleiter/innen durch, um neue Bedürfnisse bei der Qualifizierung von Schulleitung in Österreich zu identifizieren. Aktuelle Hinweise auf die Wirksamkeit der Angebote beschränken sich gegenwärtig auf die Evaluationen der einzelnen Module oder ganzer Lehrgänge durch die jeweiligen Anbieter. Für die im Jahr 2013 gestarteten Masterlehrgänge liegen derzeit nur Eingangsbefragungen sowie Lehrveranstaltungsevaluationen vor, deren Ergebnisse für die laufende Weiterentwicklung der Lehrgänge genutzt werden. Beim gemeinsamen Masterlehrgang der PH Oberösterreich und der PH Niederösterreich wird beispielsweise eine begleitende (interne) Evaluation von den PHs selbst vorgenommen, eine längerfristige (interne) Begleitforschung liegt bei der Johannes-Kepler-Universität Linz. Aus den Ergebnissen einer Eingangsbefragung der PH Oberösterreich geht hervor, dass die Teilnehmenden vor allem praktisch anwendbare und zum Nachdenken anregende Lernimpulse erwarten (Kanape-Willingshofer, Altrichter, Egger & Soukup-Altrichter, 2015). Die LEA wurde im Auftrag der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) im Rahmen einer Vor-Ort-Begehung beurteilt und als eine mutige, kreative und zukunftsorientierte Initiative mit *systemischer Perspektive* zur Weiterqualifizierung von Schulleitungen bezeichnet (Stoll, Moorman & Rahm, 2008).

Eine professionelle Qualifizierung der pädagogischen Führung kann auch als international anerkannter Anspruch und als Investition für ein erfolgreiches Schulleitungshandeln aus Sicht der Betroffenen bestimmt werden (Huber, 2010a). In TALIS 2013 (ohne Teilnahme Österreichs, siehe Abschnitt 2.2.2) wurden die Selbstberichte der Schulleitungen um aktuelle Themen wie Zufriedenheit und Schulautonomie, aber auch um Aus- und Weiterbildungen ergänzt. Die im internationalen Kontext befragten Schulleitungen betonten insbesondere den notwendigen Ausbau offizieller Ausbildungsprogramme zur Vorbereitung auf den Schulleiterposten und die nachhaltige Schaffung von Möglichkeiten zur Weiterbildung.

3 Entwicklungsansätze und Forschungsdesiderate

Aus der Vielfalt der beschriebenen Befunde und Herangehensweisen von Anforderungen an eine Schulleitung werden im Folgenden jene betrachtet und bilanziert, denen wir gegenwärtig die größte Bedeutung zuschreiben. Ausgeklammert bleiben ungeachtet ihrer Wichtigkeit Veränderungen im legislativen Bereich.

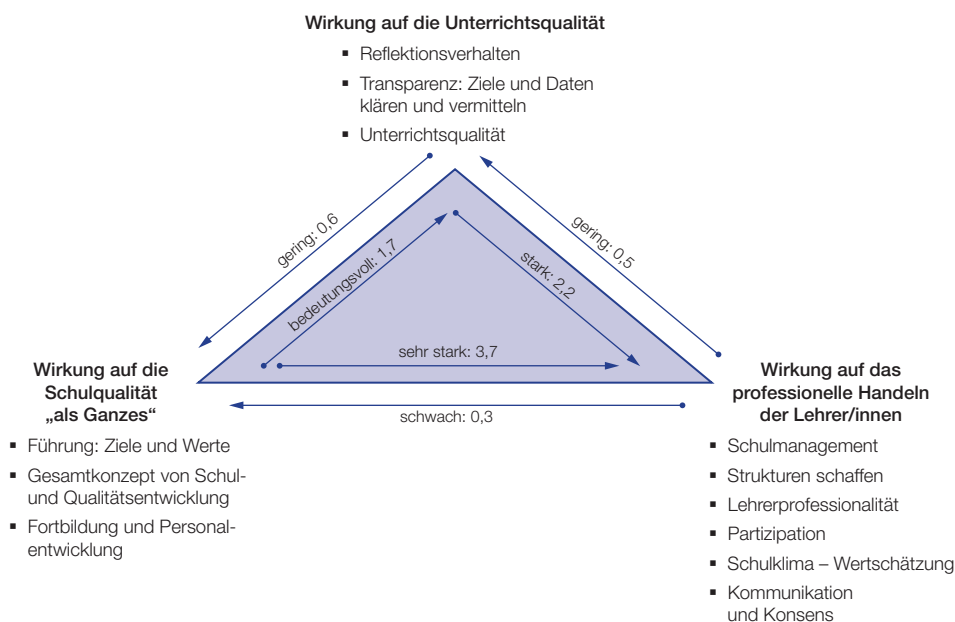
3.1 Entwicklung von wirksamen pädagogischen Führungskompetenzen

Die Schulleitung gilt als eine relevante Steuergröße für die Effektivität von Schulen (siehe Abschnitt 2.1.2), wurde bisher allerdings vorwiegend im angloamerikanischen Sprachraum durch große quantitativ ausgerichtete Studien und Metaanalysen überprüft. Metaanalysen zeigen teils schwache (z. B. Scheerens, 2012), teils mittlere Effekte (z. B. Marzano, Waters & McNulty, 2005). Pietsch (2014) leitet aus Metastudien ab, dass Deutschland zum PISA-Spitzenquartett aufschließen und der Anteil an Risikoschülerinnen und Risikoschülern um bis zu 18 % gesenkt werden könnte, wenn Schulen effektiv geleitet würden. Im deutschsprachigen Kontext wurde die Wirksamkeit von Schulleitungshandeln im Rahmen einer explorativen Studie von Bonsen, van der Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) erfasst. Als erklärungsstärkste Prädiktoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung leitet Bonsen (2016) „zielbezogene Führung“, „Innovationsförderung“ und „Organisationskompetenz“ und angemessene „Partizipation in der Entscheidungsfindung“ ab (die Ableitung beinhaltet dabei Themen der vier Leitkonzepte).

Lohmann (2013) beschäftigte sich in einer Studie mit dem Wirkungszusammenhang von Schulleitungshandeln und der Qualität von Schule und Unterricht (siehe Abschnitte 2.1.1

und 2.1.2). Im Rahmen eines Modellprojekts erhielten Schulleitungen in Emsland (Niedersachsen/Nordrhein-Westfalen) erweiterte Gestaltungsspielräume und Unterstützung bei der schulischen Arbeit. Nach drei Jahren zeigte sich eine deutliche Qualitätssteigerung – eingeschätzt durch relevante Bezugsgruppen wie dem Lehrpersonal, Eltern oder Schülerinnen und Schülern – in Bereichen des operativen Managements und der Unterrichtsverbesserung. Die Wirkkraft der Schulleitung, die sich durch die zusätzliche Autonomie in Kombination mit professionellen Unterstützungsangeboten entfalten konnte, spiegelt sich auch in den Befunden der Schulinspektion wider. Besonders positiv fällt das Inspektionsergebnis bei aktiven und qualitätsbewussten Schulen aus, die vor allem durch zielbewusste Schulführung gekennzeichnet sind. Die Triangulation der Daten aus Interviews, Befragungen und Inspektionsergebnissen ermöglichte es, drei Wirkungsbereiche (Komplexe) einer Schulleitung als Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung zu identifizieren (siehe Abbildung 6.5). Eine Schulleitung ist dann wirkungsvoll, wenn sie Lernentwicklung und -erfolg im Blick hat, Verantwortung übernimmt, die professionelle Zusammenarbeit mit und im Kollegium (Kooperation) stärkt und die hierfür notwendigen Strukturen schafft. Dabei gilt es, vorhandene Spielräume zu nutzen und auf fundierte (Evaluations-)Daten als Evidenzen zurückzugreifen (Lohmann, 2013).

Abb. 6.5: Wirkungsdreieck erfolgreichen Schulleitungshandelns



Anmerkungen: Lohmann (2013, S. 130) unterteilt die Wirkungsstärke in fünf Stufen von „schwach/gering“ ($\leq 1,0$) bis „extrem hoch“ ($\geq 5,1$). Für die Berechnung des Wirkungsgrads wird das Verhältnis, in welchem die Komplexe zueinander stehen, herangezogen.

Quelle: Lohmann (2013, S. 131).

Jedes wirksame Schulleitungshandeln erfordert die Entwicklung ausgeprägter Führungs- und Handlungskompetenzen. Aus aktuellen Forschungsbefunden zu Führungsstilen (siehe Abschnitt 2.1.1) geht hervor, dass sich zum Beispiel eine transformationale Führung positiv auf Arbeitszufriedenheit und Motivationsbereitschaft auswirkt und damit Bedeutung für die Schule als Gesamtorganisation hat (Judge & Piccolo, 2004). Die instruktionale (unterrichtsbezogene) Führung wirkt sich wiederum positiv auf Lernergebnisse der Schüler/innen aus (Pietsch, 2014; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Im Hinblick auf die berichteten Befunde werden offenbar immer nur einzelne Dimensionen der Führungsstile wirksam. Die Mehrheit der wissenschaftlichen Befunde kommt dagegen zur Erkenntnis, dass in der Praxis ein Führungsstil nicht isoliert aufzufinden ist, sondern Schulleitungshandeln vielmehr immer durch

Forschungsbefunde zu Führungsstilen und Schulleitungstypen

eine Kombination unterschiedlicher Stile geprägt ist (z. B. Brauckmann & Pashiardis, 2011; Harazd & van Ophuysen, 2011). Selbst die beiden traditionellen Führungsstile transaktionale und transformationale Führung korrelieren hoch (Judge & Piccolo, 2004), wodurch eine klare empirische Trennung nicht mehr möglich ist. Wie im Abschnitt 2.1.2 berichtet, erbringen auch die Ergebnisse der Forschung zu unterschiedlichen Typen von Schulleitungen (z. B. Warwas, 2014) keine konkreten Visionen, Ziele oder Handlungsempfehlungen für eine künftige Entwicklung von Handlungskompetenzen.

Tab. 6.7: Kompetenzen und ihre Korrelationen mit Schülerleistungen

Kompetenz	Die Schulleitung ...	r	Kompetenz	Die Schulleitung ...	r
Informiertheit	... weiß, was an der Schule im Einzelnen passiert, welche Prozesse gut laufen, wo Probleme auftauchen, wo Probleme möglicherweise unter der Oberfläche verborgen sind.	.33	Wertschätzung	... sorgt für die Wertschätzung der geleisteten Arbeit, gibt Rückmeldung und Anerkennung.	.24
Flexibilität	... kann situativ angemessen handeln und verfügt über eine große Bandbreite an Reaktionsmöglichkeiten in den verschiedenen Problemkonstellationen.	.28	Fokussierung	... sorgt für klar vereinbarte Ziele und sorgt dafür, dass diese Ziele von der Schulgemeinschaft konsequent verfolgt werden.	.24
Disziplin	... sorgt für Regeltreue und Konsequenzen der Einhaltung von Vereinbarungen.	.27	Intellektuelle Stimulation	... sorgt dafür, dass Lehrkräfte sich mit neuen Entwicklungen in der Didaktik beschäftigen und sich mit neuen Ansätzen in der Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen.	.24
Evaluation	... sorgt für systemische Evaluation insbesondere der Schülerleistungen und des Unterrichts insgesamt.	.27	Kommunikation	... sorgt für intensive Kommunikation unter den Lehrkräften und zwischen den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern.	.23
Außen-darstellung	... vertritt die Schule nach innen und nach außen in einer positiven und ausstrahlungskräftigen Weise.	.27	Wertorientierung	... sorgt dafür, dass es eine Wertschätzung des schulischen Lernens und Leistens gibt.	.22
Schulkultur	... befördert die Zusammenarbeit der gesamten Schulgemeinschaft und sorgt für Kohärenz und Zusammenhalt.	.25	Curriculum	... ist aktiv an der Weiterentwicklung des schulinternen Curriculums und des Unterrichts sowie der Leistungsüberprüfungsverfahren beteiligt.	.20
Ordnungs-rahmen	... sorgt für einen klar definierten, mit den Beteiligten vereinbarten Rahmen, in dem Regeln und Grenzen festgelegt sind.	.25	Sichtbarkeit	... sorgt durch Anwesenheit im Lehrerzimmer, aber auch durch Unterrichtsbesuche dafür, dass sie Informationen erhält und für die Kolleginnen und Kollegen ansprechbar ist.	.20
Didaktische Qualifizierung	... hat gute Kenntnisse über curriculare Anforderungen, effektive Unterrichtserfahrung und Leistungsüberprüfung.	.25	Innovator	... sorgt für Innovationen und gibt Denkanstöße.	.20
Veränderungen handhaben	... ist bereit, notwendige Veränderungen zu erkennen, in die Wege zu leiten und konsequent umzusetzen.	.25	Unterstützung	... unterstützt die Lehrkräfte in der täglichen Arbeit, gibt Rückmeldung über Stärken, weist aber auch auf Probleme hin und sorgt für entsprechende Hilfe.	.19
Ressourcen	... sichert die materiellen Rahmenbedingungen für Unterricht und Schulleben.	.25	Beziehungskultur	... sorgt für eine positive Kultur in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte, was sowohl die tägliche Arbeit betrifft als auch besondere Ereignisse, die zur Teamentwicklung beitragen.	.18
Partizipation	... sorgt dafür, dass alle Beteiligten in wichtige Entscheidungen einbezogen werden und Verantwortung für die Umsetzung haben.	.25			

Anmerkung: r = Korrelationskoeffizient (Bereich zwischen 0 und 1).

Quelle: Marzano, Waters & McNulty (2005), nach Riecke-Baulecke (2013).

Mehrdimensionalität
pädagogischer
Führungsmodelle

Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen kann pädagogische Führung nur durch mehrere Dimensionen von Führung, also durch Kompetenzen erklärt werden und benötigt dazu theoretische Modelle, die auf Kompetenzorientierung beruhen, um dieser Mehrdimensionalität auch gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 3.2 des Kapitels „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann, 2016). Gerade in der Verbindung zwischen bereits vorliegenden theoretischen Modellen als gesammeltes Erfahrungswissen (siehe Abschnitte 2.1.3 und 2.1.4: KoEQS, KPSM, Feldtransformation) und empi-

rischen Befunden zu förderlichem Schulleitungshandeln liegen Chancen für die Entwicklung und Transformation von Kompetenzen durch Qualifizierungsmaßnahmen. Besonders Robinson et al. (2008) und Hattie (2009) weisen darauf hin, dass unterschiedliche Situationen und Kontexte immer unterschiedliche Handlungen durch die Schulleitung erfordern (Leitkonzepte Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation), was auch als fluides und emergentes Phänomen der pädagogischen Führung und als eine eigenständige Dimension des Führungshandelns bezeichnet werden kann (siehe Abschnitt 2.1.4).

Gerade in Anbetracht geschaffener Qualitätsinitiativen (SQA, QIBB) und im Hinblick auf professionelle Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleitungen erscheint künftig eine Hinwendung zur Kompetenzorientierung unerlässlich, um Handlungskompetenzen von Schulleitungen eingehend beschreiben und Schule erfolgreich gestalten zu können (Rolff & Schratz, 2013). Die Kompetenzorientierung richtet den Blick hin zu Handlungskompetenzen einer pädagogischen Führungsperson in variablen Situationen und weg von Aufzählungen oder Listen von Aufgaben oder Tätigkeiten einer Schulleitung. Einen ersten Ansatzpunkt und möglichen Ausweg aus den theoretisch engen Führungsstilen und den nur deskriptiven Führungstypen bieten die von Marzano et al. (2005) aus Metaanalysen formulierten praxisrelevanten Kompetenzen von erfolgreichen Schulleitungen im angloamerikanischen Raum und deren Korrelation (= r) mit Schülerleistungen (siehe Tabelle 6.7). Die einzelnen Items geben konkret Auskunft darüber, was eine Führungsperson tut bzw. tun muss, um Einfluss auf die Leistungen der Schülerschaft zu nehmen. Da sie dies in der Regel nicht als Einzelperson erreichen kann, geht es immer auch um Formen der *geteilten oder verteilten (lateralen) Führung*, die in den Bereichen der Partizipation, Beziehungs- und Schulkultur eine bedeutsame Rolle einnehmen.

Kompetenzorientierung
erforderlich

3.2 Schulleitungshandeln und die praktische Nutzung datenbasierter Rückmeldung

Die Wirksamkeit von datenbasierten Rückmeldungen ist in einem hohen Maße von den Bedingungen und Erfordernissen der alltäglichen Unterrichts- und Schulpraxis abhängig. Der Schulleitung als Expertin (Leitkonzept Steuerung) wird wie in anderen Schulqualitäts- und -entwicklungsfragen eine Schlüsselposition für die Datennutzung zugeschrieben (Kultusministerkonferenz, 2015; Altrichter, Moosburger & Zuber, 2016). Aber auch emergente Führung und professionelle Lerngemeinschaften (Leitkonzept Transformation) werden in Verbindung mit der datenbasierten Schulentwicklung als höchst effektiv bezeichnet (Bonsen, 2016), um Handlungen und Entscheidungen durch Ko-Gestaltungsprozesse (Ko-Konstruktion) aus (Evaluations-)Daten abzuleiten.

Schulleitung als
Schlüsselposition für
Wirksamkeit datenbasierter
Rückmeldungen

Für die Entwicklung der Einzelschule stehen der Schulleitung in Österreich seit einigen Jahren extern generierte (Evaluations-)Daten durch die flächendeckende Ergebnisrückmeldung der Überprüfung der Bildungsstandards²⁹ oder die Ergebnisse der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung zur Verfügung (siehe Abschnitt 3.1 sowie auch 2.2.4). Besonders die Rückmeldungen zu den Überprüfungen der Bildungsstandards auf Schulebene bewerteten die Schulleitungen als besonders wertvoll für die schulische Praxis (Rieß & Zuber, 2014; siehe Abschnitt 2.2).

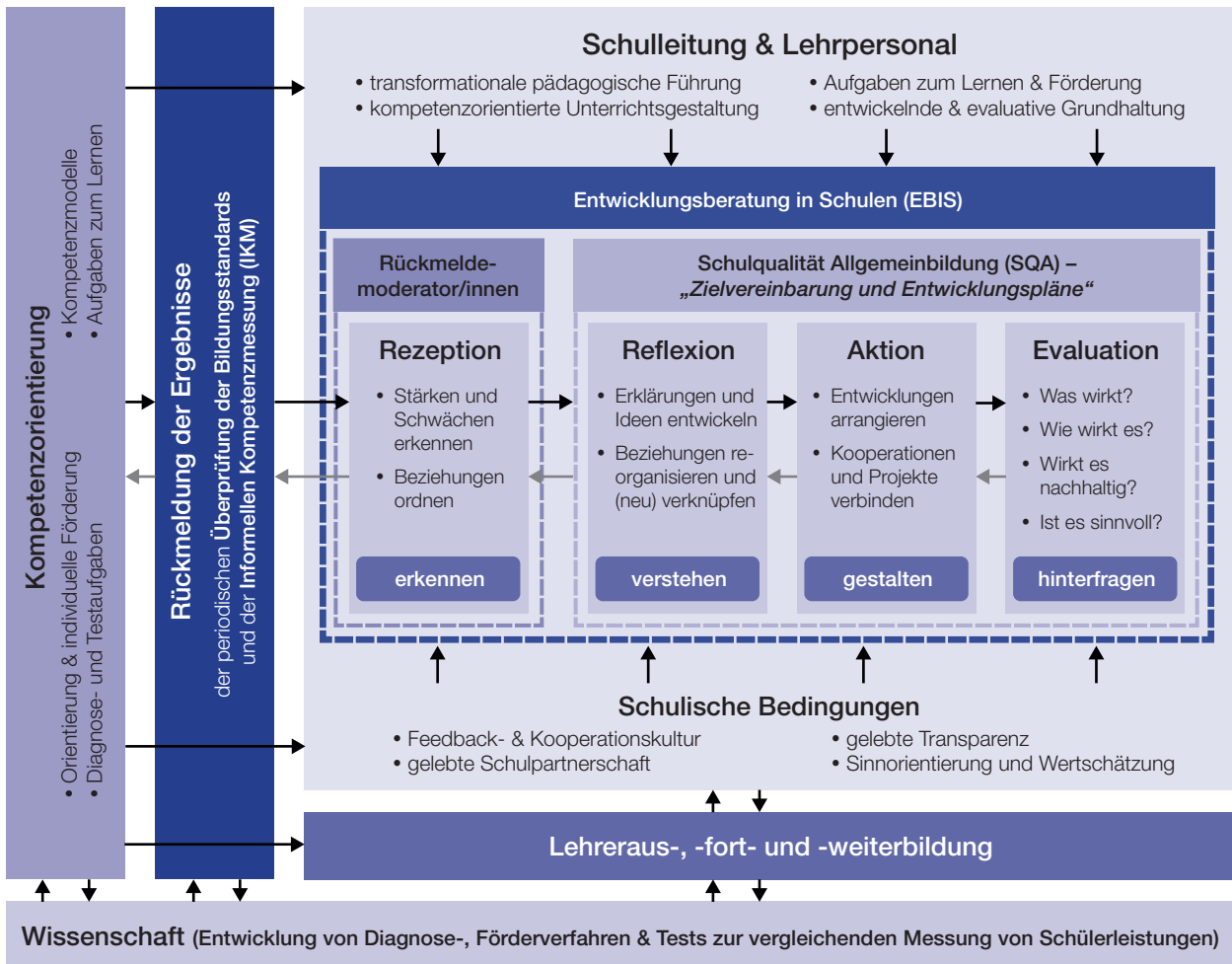
Zur Veranschaulichung liegt ein explizites Wirkungsmodell aus Sicht der Einzelschule als *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Bildungsstandardüberprüfung* vor (Wiesner, Schreiner & Breit, 2015; siehe Abbildung 6.6, als Weiterentwicklung des Zyklenmodells von Helmke, 2004; sowie Hosenfeld & Groß Ophoff, 2007). Das Rahmenmodell stellt nicht nur eine evaluative Grundhaltung von Schulleitungen als notwendig heraus (siehe KoEQS;

Rahmenmodell zur
pädagogischen Nutzung
der Bildungsstandard-
überprüfung

29 „Die Auswertungen der Standardüberprüfungen haben so zu erfolgen, dass auf deren Basis Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung bundesweit, landesweit und schulbezogen erfolgen können“ (§ 4 Abs. 4 BGBl. II Nr. 1/2009). Durch die flächendeckenden Erhebungen der Schülerkompetenzen auf der 4. und 8. Schulstufe in Österreich erhalten alle Schulen eine umfassende Rückmeldung über die Ergebnisse der einzelschulischen Arbeit.

Schober et al., 2012), sondern vielmehr auch die Ausprägung umfassender Kompetenzen sowohl zur Umsetzung von Optimierungs- als auch von Entwicklungsprozessen (Konfluenz der Leitkonzepte Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation). Da eine datenbasierte Rückmeldung allein keineswegs automatisch innerschulische Veränderungsprozesse nach sich zieht (Kohler & Schrader, 2004; Rolf, 2002), sind neben der Kompetenz der Schulleiter/innen im Umgang mit empirischer Evidenz auch ausgeprägte soziale Wertorientierungen, Kooperationsfähigkeiten und agile Handlungskompetenzen (vgl. dazu Eder & Hoffmann, 2012; Schratz, Hartmann & Schley, 2010) gefordert.

Abb. 6.6: Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung



Quelle: Wiesner, Schreiner & Breit (2015; als Weiterentwicklung des Zyklusmodells von Helmke, 2004).

Von der Datenrückmeldung zu Schul- und Unterrichtsentwicklung

Nach dem Rahmenmodell sollen Schulleitungen datenbasierte Rückmeldungen in vier Einzelschritten (die als Kreisprozess gedacht werden) zur Schulentwicklung verwenden: Der Prozess des Erkennens (Rezeption) kann bei der Überprüfung der Bildungsstandards durch eine Rückmeldemoderation (RMM) unterstützt werden. Der Reflexionsprozess³⁰ (Verstehen) erfolgt im Anschluss daran und unter Einbeziehung standortspezifischen Wissens und standortspezifischer Kontexte. Danach werden auf die Bedingungen am Schulstandort abgestimmte Maßnahmen und Prozesse (Aktionen) für Schul- und Unterrichtsentwicklung abgeleitet und umgesetzt. Den gesetzlichen Rahmen bildet SQA, der Gesamtprozess kann durch

³⁰ Die Reflexionen zur Nutzung datenbasierter Rückmeldungen sind keine punktuelle Angelegenheit, sondern kooperative Prozesse (Leitkonzepte Entwicklung und Transformation).

Entwicklungsberatung in Schulen begleitet und unterstützt werden. Nach Helmke und Hosenfeld (2005) ist der Weg zu Musterwechseln und Innovationen an Schulen nicht nur beschwerlich, sondern muss laut Dinges und Egger (2015) durch ein notwendiges Ausmaß an Kooperations-, Evaluations- sowie Innovationsklima an den Schulen unterstützt werden, damit Rückmeldeergebnisse tatsächlich in schulische Entwicklungs- und Qualitätssicherungsarbeit einfließen. Kontraproduktive Fehlentwicklungen durch zu rasche Handlungen (Aktionen) nach der Rezeptionsphase und ohne vorherige tiefgreifende Reflexionsprozesse und nachvollziehbare Erklärungen sollten dabei unbedingt vermieden werden (vgl. Thonke & Lücken, 2015).

3.3 Inklusion als transformative Aufgabe der Schulleitung

Österreich stellt sich in den letzten Jahren vermehrt der Herausforderung des gemeinsamen Unterrichts für alle Schüler/innen im Regelschulsystem. Der übergeordnete Begriff der Inklusion als bildungspolitischer sowie wissenschaftlicher Terminus ist inzwischen zwar allgemein akzeptiert, eine abschließende Definition ist dennoch offen (Amrhein, Lütje-Klose & Miller, 2015). Sturm, Köpfer und Huber (2015, S. 196) folgend hat sich die Debatte um Inklusion in den letzten Jahren von der Sonderpädagogik (siehe Feyerer, 2009, im Nationalen Bildungsbericht 2009) in Richtung Inklusion entwickelt, lässt in einer neuen Sichtweise aber die Notwendigkeit von Teilhabe und Partizipation aller vermissen. Amrhein et al. (2015) verstehen Inklusion als „Bekämpfung jeglicher Form von Diskriminierung, der Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, der Verwirklichung einer Pädagogik für alle im Sinne gleichberechtigter Teilhabe sowie Chancengleichheit und der Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik“ (S. 224 f.). Für Pfahl (2014, S. 295) etabliert sich spätestens mit der Ratifizierung der Konvention der Vereinten Nationen (UN) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) im Jahr 2009 ein Verständnis von Inklusion, das über das formalistische Verständnis von Inklusion als Adressierung von Individuen durch Institutionen hinausgeht und stattdessen einen gesellschaftlichen Vorgang meint, „der Individuen umfassend in die Gesellschaft einbindet, ihre aktive Teilhabe ermöglicht und ein Leben lang andauert“.

Für die Umsetzung von Inklusion an Schulen bedarf es der Entwicklung und Optimierung von Lernbedingungen für Schüler/innen, was nur gemeinsam mit einer Veränderung in Kultur, Strukturen und Praktiken einer Schule (Leitkonzept Transformation) erfolgreich umgesetzt werden kann (Kühn-Ziegler, 2013). In diesem Sinne kommt der Schulleitung eine zentrale Schlüsselrolle in der Gestaltung von Inklusion zu. Sturm et al. (2015) sehen die Schulleitung sogar in der Hauptverantwortung, Aspekte der Inklusion an den individuellen Einzelschulen umzusetzen. Nach Rauscher (2012) lassen sich die Aufgaben mit der „I³-Formel“ strukturieren: „Informieren – Identifizieren – Implementieren“. Die Schlüsselfunktion der Schulleitung besteht darin, die individuellen Besonderheiten einer Schule (z. B. Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen und Priorisierungen) für Gestaltungsprozesse zu berücksichtigen (Rauscher, 2004). Bei der Umsetzung von Inklusion gilt es, jede Form von Zurücksetzung von Anfang an zu vermeiden: im Denken, im gemeinsamen Handeln, in Strukturen. In dieser Logik erscheint es nicht zielführend, eine Pädagogik der besonderen Bedürfnisse zu entwickeln und dafür besondere gesellschaftliche Antworten des Hereinnehmens zu geben, weil es eine besondere Pädagogik aller unterschiedlichen Bedürfnisse braucht. Das Gemeinsame steckt in der Variabilität und in den multiplen Ausgestaltungen der gemeinsamen Form (Rauscher, 2012).

Die Schulleitungen in Österreich sind durch den „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ damit konfrontiert, dass zunächst in Modellregionen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote erprobt und mit der Zeit ausgebaut werden sollen. Im SQA-Prozess ist das Thema Inklusion³¹ für alle Schulen bewusst und breit zu denken und unter der Rahmenziel-

Entwicklung des Begriffs
der Inklusion

Rolle der Schulleitung für
erfolgreiche Umsetzung
von Inklusion

Verankerung von Inklusion
im System

31 Mit der „gesetzten Ergänzung der Rahmenzielvorgabe betont das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), dass alle Maßnahmen zur Rahmenzielvorgabe der Förderung aller Schülerinnen und Schüler auf Basis eines breiten Verständnisses von inklusiver Bildung dienen“ (BMBF, 2014).

vorgabe in den Entwicklungsplänen für Schulen verankert. Ein besonderes Augenmerk wird darauf zu legen sein, wie die nach den Curricula der *PädagogInnenbildung NEU* qualifizierten Lehrpersonen mit der Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* von Schulleiterinnen und -leitern über Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung eingebunden werden. Inklusion erfordert das Arbeiten am bestehenden System (Leitkonzepte Entwicklung und Transformation), um erfolgreich im System umgesetzt werden zu können (Schley & Schley, 2014). Doch gerade die aktuelle Forschungsliteratur zeigt eine enorme Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit inklusiver Bildungsreformen (Amrhein et al., 2015).

4 Bilanzierung

Fehlende Konzepte
pädagogischer Führung in
Qualifizierungsprogrammen

Betrachtet man die Systematisierung in diesem Beitrag in Verbindung mit einer aktuellen explorativen Befragung unter anderem zur Relevanz und zum Ausmaß der Berücksichtigung von Handlungsfeldern pädagogischer Führung in Qualifizierungsprogrammen, kann festgehalten werden, dass Anforderungen an eine Schulleitung undifferenziert und unsystematisch wahrgenommen werden, was auch eine Studie von Schneider und Huber (2015) belegt: Bei einer Befragung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung von in der Hochschulbildung, im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung tätigen Personen gaben nur die Hälfte an, dass Inhalte der Handlungsfelder „Qualitätssicherung“ (49 %), „Qualitätsentwicklung“ (50 %) oder „Kooperation nach innen“ (50 %) ³² in den Qualifizierungen vertreten seien. Obwohl diese drei Handlungsfelder den höchsten Grad der Zustimmung (Relevanz) haben, wissen rund die Hälfte der Personen nicht, ob die Handlungsfelder Teil der Qualifizierung sind oder bezeichnen diese dezidiert nicht als Inhalt im Programmangebot. Als Grund wurden grundsätzlich fehlende Konzepte und Modelle pädagogischer Führung genannt.

Eine berufsprägende Professionalisierung erfordert ein differenziertes Verständnis und eine systematische Vorstellung über Anforderungen und Handlungsfelder pädagogischer Führung. Die hier gewählte Systematisierung dient als Verständigungsgrundlage sowohl der Sensibilisierung als auch des Austauschs über Anforderungen an eine Schulleitung. Ein gemeinsames Verständnis von Schulleitung als Beruf und ihren Aufgaben erscheint als zentrale Gelingensbedingung erstrebenswert. Das Recht auf Inklusion stellt in diesem Zusammenhang dringende Aufgaben an die Schulführung, welche es verstärkt zu berücksichtigen gilt.

Mangelnde
Begleitforschung zur
Schulleiterqualifizierung

Weiterentwicklungen erscheinen in vielfältiger Hinsicht nötig: Bereits Anfang der 2000er Jahre wurde die Schulleitung als eigenständiger Beruf diskutiert, der auch einer entsprechenden Qualifizierung bedarf (siehe Abschnitt 2.1.1). Die 2008 und 2011 implementierten verbindlichen Rahmenvorgaben werden in Qualifizierungen bereits umgesetzt, aber schlagen sich zurzeit vor allem im Aufbau von Strukturen nieder (siehe Abschnitt 2.3). Zwar wird mit der Intensivierung von Qualifizierungs- und Professionalisierungsangeboten eine ernsthafte Anpassung an internationale Standards angestrebt, doch die Umsetzung in individuelle Curricula lässt aktuell keine verlässliche Gesamtbewertung der Schulleitungsqualifizierung zu. Es liegen zwar einerseits Veranstaltungsevaluationen oder Einschätzungen zu gesamten Lehrgängen durch die Teilnehmenden selbst vor, andererseits fehlen noch extern generierte Daten und objektive Analysen aus Begleitforschungsprojekten zur Qualität, der Wirksamkeit, dem Nutzen und der Nachhaltigkeit der in Abschnitt 2.3 vorgestellten österreichischen Qualifizierungen.

Die Professionalisierung und Förderung der Schulleitung als Beruf erfordert ein umfassendes und praktisch wirkendes Gesamtqualifizierungskonzept und die Schaffung von praktisch anwendbaren Weiterbildungsmöglichkeiten für einen Kompetenzaufbau und keinesfalls eine

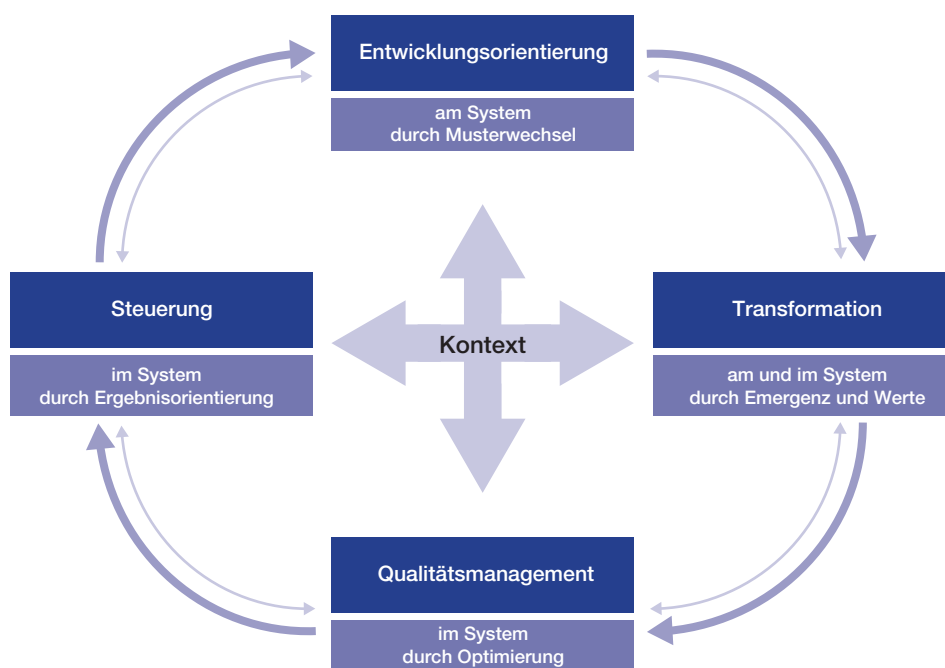
³² Inhalte der Kooperation nach innen sind in diesem Konzept unter anderen Konferenzgestaltung, Gesprächsführung, Rhetorik, Problem- und Konfliktlösung, Delegieren von Verantwortung, Kommunikation und Führung, Entscheidungsfindung.

bloße Aneinanderreihung einzelner Inhalte ohne einen in sich stimmigen Gesamtrahmen. Dies zeigte sich auch in den Ergebnissen der internationalen TALIS-2013-Studie (siehe Abschnitt 2.3). Aus Sicht der bisherigen Entwicklungen und Anforderungen in den letzten Jahrzehnten müssten die in diesem Beitrag vorgestellten Leitkonzepte Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation als Zyklus von vier Handlungsfeldern einen verbindlichen Kern in den Qualifizierungen bilden.

Der Zyklus der Handlungsfelder ist systemisch zu begreifen, wodurch ein Ineinandergreifen der vier Leitkonzepte und deren Wirkung im und am System möglich wird. Obwohl die Leitkonzepte und die daraus resultierenden Handlungsfelder unterschiedlichen Logiken folgen (siehe Abschnitte 2.1.1 bis 2.1.4) und auf unterschiedliche Prozesse und Maßnahmen fokussieren, können sie in einem konfluenten Zyklus zu einem ganzheitlichen Verstehen der ergebnisorientierten Führung beitragen (Abbildung 6.7).

Ineinandergreifen der vier Leitkonzepte als Zyklus

Abb. 6.7: Zyklus der Leitkonzepte und Handlungsfelder



Quelle: Eigene Darstellung.

Angesichts der laufenden Veränderungen werden für die Schulleitung neue Handlungsformen, Fachkenntnisse und Kompetenzen notwendig (vgl. Kapitel „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter et al., 2016). Pädagogisches Führungshandeln soll als gelebte Professionalität erfahren werden, die kompetent, konstruktiv und gestaltend mit Inklusion, Komplexität, Diversität und Ambivalenz umzugehen vermag. Um dafür eine professionelle Souveränität der persönlichen Könnerschaft (*Personal Mastery*) gegenüber einem vielfach präsenten Erleben von Abhängigkeit und Zwängen (siehe Abschnitt 2.2.2) zu entwickeln (Lohmann & Schratz, 2015), können die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) formulierten und an PHs und Universitäten umgesetzten EPIK-Domänen³³ (siehe auch Schratz, Paseka & Schrittmesser, 2010) genutzt werden.

Professionalisierung von pädagogischem Führungshandeln notwendig

³³ EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Siehe <http://epik.schule.at/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

Um Gelingensbedingungen nachhaltig zu aktivieren, sollten *Entwicklungspotenziale* klar definiert (zielbezogen) und transparent gemacht werden, damit diese möglichst von allen Akteurinnen und Akteuren an Schulen mitgetragen werden. Dazu ist es erforderlich, die Entwicklungspotenziale in fachabhängige und fachunabhängige Aspekte zu unterteilen sowie einen möglichst direkten und resonanten Bezug zur täglichen Praxis herzustellen (z. B. Ausbau der evaluativen Grundhaltung in SQA: „Von Daten zu Taten“ durch verstärkte Einbindung der Überprüfung der Bildungsstandards; im Kontext von Inklusion: der Nutzen fallverstehender oder diagnostischer Fähigkeiten zur Schaffung inklusiver Lernumgebungen). Entwicklungen erfordern eine respektvolle Arbeitsteilung und gegenseitige Verantwortung (laterale Führung), die sich besonders an Sinnfragen (explizierte Werte; vgl. Ruep & Schratz, 2012) orientieren und in enger Verbindung von Leadership und Management (siehe Abschnitt 2.1.3) realisiert werden.

Befunde zu Anforderungen
im Arbeitsalltag von
Schulleitungen in
Österreich kaum vorhanden

Die im Abschnitt 2.2 dargestellten Befunde bestätigen die grundlegende Bedeutung von Kompetenzen (siehe 2.1.3) und die mehrdimensionalen Anforderungen im Arbeitsalltag von Schulleitungen. Für Deutschland konnten Brauckmann und Schwarz (2015) aufzeigen, dass Aufgaben outputorientierter Steuerung zwar hohe Priorität zukommt, im täglichen Arbeitspensum (wie z. B. eigener Unterricht, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben) jedoch immer noch eine untergeordnete Rolle einnehmen; diese Befunde können mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Österreich übertragen werden. Die spärlichen österreichischen Erkenntnisse und Befunde zu Schulleitungen machen insgesamt zweierlei Aspekte besonders deutlich: Es ist augenscheinlich, dass es zu vielen, aus der internationalen Forschung bereits etablierten Themen wenige bis keine vergleichbaren Studien in Österreich gibt. Die vorhandenen Studien folgen eher einer Auswertungslogik und formulieren selten praktisch anwendbare Impulse. Des Weiteren können aus vorliegenden österreichischen Erkenntnissen nur schwerlich eindeutige Anhaltspunkte abgeleitet werden, in welchen Bereichen Schulleitungen beispielsweise mehr Unterstützung, Förderung, Entwicklung benötigen.

5 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

Schulleitung als Beruf fördern – Qualifizierung und Professionalisierung stärken

Qualifizierungsprogramme
zur Professionalisierung
ausbauen

Schulleitung als Beruf benötigt die bewusste Förderung von ergebnisorientierter Führungskultur und die Entwicklung von Führungskompetenzen. Dafür werden schlüssige Gesamtkonzepte benötigt und nicht ein bloßes Propagieren von einzelnen oder kombinierten Führungsstilen oder eine konsequenzenlose Aneinanderreihung von Ausbildungsinhalten. In Anbetracht der Altersverteilung österreichischer Schulleiter/innen scheint es in absehbarer Zeit nicht nur an Schulleitungen, sondern auch an potenziell gewillten und geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten zu fehlen (siehe Abschnitt 2.2.2). Um diesem Phänomen ernsthaft begegnen zu können, ist der Ausbau der Qualifizierungsprogramme zur Professionalisierung erforderlich. Im Sinne von Lifelong Learning sollten nachhaltige Weiterbildungsmöglichkeiten intensiviert werden. Empfohlen wird eine objektive Bestandsaufnahme der bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen und Ausbildungsinhalte. In Anlehnung an die OECD-Studie „Improving School Leadership“³⁴ könnten Qualität, Wirksamkeit, Nutzen, gehaltvolle Einbindung von Kompetenzmodellen und die Nachhaltigkeit der Qualifizierungen qualitativ und quantitativ evaluiert und Gelingensbedingungen beforscht werden. Besonders die Erstellung von (Praxis-)Forschungsarbeiten (Portfolios, Projektarbeiten und Masterarbeiten) im Rahmen der Qualifizierungen birgt ein erhebliches Potenzial für die Professionalisierung in Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation (Zyklus der vier Leitkonzepte) der pädagogischen Führung.

³⁴ Siehe <http://www.oecd.org/edu/school/improvingschoolleadership-home.htm> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

Zu den Unterschieden zwischen den Auswahlverfahren (Schulleitungsbestellung) oder zu den Berufsbiographien der Schulleitungen liegen in Österreich keine relevanten empirischen Befunde vor. Dabei sollen in künftig angeregten Evaluationen nicht nur Merkmale wie beispielsweise die Zufriedenheit mit Qualifizierungsmaßnahmen erhoben und beschrieben (siehe Abschnitt 2.3), sondern es soll mittels Begleitforschung Schulleitungshandeln erklärt und mit Hinweisen verbunden werden, damit erfolgreiche Bedingungen für Schulentwicklung und Qualitätssicherung durch die Schulleitung in Qualifizierungsmaßnahmen übernommen werden können.

Erfolgreiches
Schulleitungshandeln
erforschen

Professionelle Schulleitungsqualifizierung schafft Identität und Sicherheit und dient der Förderung des Berufs (siehe Abschnitt 2.3). Eine wünschenswerte Entwicklung in Österreich wäre in Anbetracht der Stärkung der Schulleitung als Profession ein professioneller Zusammenschluss der Schulleitungen als Gemeinschaft bzw. Netzwerk, wie auch als anerkannte Lobby zur Vertretung der Bedürfnisse und Interessen (z. B. Führungsverantwortung, Personalentwicklung, Next Practice u. a. m.) – ähnlich der British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS).³⁵ Erste Schritte existieren bereits, wie zum Beispiel die Teilnahme am European Policy Network on School Leadership³⁶ (EPNoSL), die Initiativgruppe Führungskultur mit dem Projekt „Austrian Policy Network on School Leadership“ (APNoSL) oder auch das seit 2004 aktive Netzwerk der Teilnehmer/innen der LEA.³⁷

Professionelle Netzwerke
bilden

Standortentwicklung im System positionieren – datenbasierte Rückmeldungen nutzen – Unterstützungsstrukturen schaffen

Die systematische und systemische Standortentwicklung erfordert eine stärkere Fokussierung hin zu Transformation (nicht nur verbessern, sondern – im Sinne von Leadership – „neu“ denken, Musterwechsel einleiten und mit Emergenzen arbeiten; siehe Abschnitte 2.1.3 und 2.1.4). Entwicklungs- und Transformationsprozesse an Schulen erfordern Kooperation im Kollegium, Entwicklung der Unterrichts- und Schulkultur, einen Schulbeirat als strategisches Beratungsgremium, interne und externe Evaluation, professionelle Schulentwicklungsbegleitung, systemisches Denken und Handeln und eine ganzheitliche Führungskultur.

Schulentwicklung benötigt andere Steuerungsmechanismen als Qualitätssicherung (siehe Abschnitte 2.1.1 bis 2.1.4). Den durch Kompetenzorientierung, Überprüfung der Bildungsstandards, SQA, inklusiver Bildung und Qualitätsmanagement eingeschlagenen Entwicklungsweg gilt es weiter kohärent zu verfolgen und besonders administrative Agenden hinter aktive Entwicklungsarbeit zu stellen (siehe Abschnitt 2.2.2). Notwendig erscheint ein dialogisches Prinzip, bei welchem die Bedürfnisse der Schulleitung von übergeordneten Instanzen wahrgenommen und aufgegriffen werden. Eine wünschenswerte Entwicklung wäre die Etablierung eines österreichweiten Systems von kollegialen Coachings und Supervisionen für Schulleitungen und Schulaufsicht (z. B. Professional Learning Community), um Erfahrungen, Probleme und Lösungen auf Augenhöhe auszutauschen. Empfehlenswert ist in diesen Settings auch, die Inklusion im Sinne gleichberechtigter Teilhabe sowie Chancengleichheit ganzheitlich zu nutzen und das Konzept nicht nur der bisherigen Sonderpädagogik und dem sonderpädagogischen Förderbedarf unterzuordnen.

Schulleitung und -aufsicht
durch Coachings und
Supervisionen unterstützen

Ähnlich wie in Deutschland sind Begleitforschungsprojekte in Österreich erforderlich, die eingebettet in einer zielorientierten Gesamtstrategie zu Bildungsforschung und -monitoring (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015) vermehrt darüber Auskunft geben, inwieweit allgemein der beabsichtigte Wandel durch die Kompetenzorientierung und im Speziellen die Schulentwicklung durch Nutzung von Rückmeldedaten im Hinblick auf Schulleitungshandeln gelungen ist. Es besteht ein klares Forschungsdesiderat darüber, wie eine pädagogische Führung aus datenbasierten Rückmeldungen schulinterne Prozesse optimiert, sichert und entwickelt,

Aufbau von Transfer-
forschung für die
Schulentwicklung

35 Siehe <https://www.belmas.org.uk/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

36 Siehe <http://www.schoolleadership.eu/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

37 Siehe <https://www.leadershipacademy.at/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

weshalb noch keine fundierten Unterstützungsstrukturen ableitbar sind. Der Auf- und Ausbau einer weitreichenden und gut fundierten Transferforschung durch PHs und Universitäten zur Begleitung von Entwicklungen und Transformationen wird damit ausdrücklich empfohlen. Dies erfordert künftig nicht nur beschreibende Evaluationen, die vorwiegend auf Auswertungsstrategien fokussieren (Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016), sondern Erkenntnisse und erfolgreiche Bedingungen für beispielsweise Entwicklungen, Optimierungen, Steuerungen oder gelungene Emergenzen durch die Schulleitung erklärbar und in Handlungsempfehlungen für Praktiker/innen überführbar machen.

Konfluenz nationaler Reformprojekte – Laterale Führung im System aufbauen

Nationale Reformprojekte aufeinander abstimmen

Grundsätzlich lässt sich ein politisches Desiderat erkennen, die bestehenden Reformen und Projekte in Österreich aufeinander abzustimmen, zusammenzuführen und als Hebel für Wandel (als Transformation) einzusetzen. Das Zusammenfließen nationaler Entwicklungsprojekte sollte wesentlich aktiver vorangetrieben werden. Dabei muss eine starke Achse zwischen dem Qualitätsmanagement (SQA, QIBB), der Einführung der Kompetenzorientierung, dem praktischen Nutzen datenbasierter Rückmeldungen (z. B. Überprüfung der Bildungsstandards, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung) für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Einführung der Inklusion und der professionellen Qualifizierung (z. B. Hochschullehrgänge Schulmanagement, PädagogInnenbildung NEU; LEA, Entwicklungsberatung in Schulen [EBIS] u. a. m.) geschaffen werden, um die Arbeit im und am System als Zyklus der Handlungsfelder (siehe Bilanzierung) zu ermöglichen. Dazu gehört die Förderung des systemischen Arbeitens im Team (professionelle Lerngemeinschaften), damit es gelingt, andere zu bewegen und sich für die Entwicklungsarbeit und Qualitätssicherung einzusetzen und Ko-Konstruktionen zu initiieren (siehe Abschnitt 2.1.4). Künftig sollten in Evaluierungen und Begleitforschungsprojekten nationaler Qualitätsmaßnahmen nicht nur etwa die Akzeptanz der Maßnahmen beschreibend erhoben, sondern Erklärungen, Hinweise und mögliche Lösungen für vorhandene Probleme gefunden werden. Dabei wird die Stärkung der Transferforschung und die Aufarbeitung von Forschungsdesideraten (aus der Perspektive der Schulleitungen) wie Inklusion und Gender empfohlen.

6

Formen lateraler Führung etablieren

Es wurde unter Abschnitt 3.1 aufgezeigt, dass Schulleitungen nur *indirekten* Einfluss auf den Unterricht haben, daher werden Qualitätssicherung und Schulentwicklung immer von Engagement und Empowerment weiterer Akteurinnen und Akteure abhängen, vor allem der Lehrpersonen. Insofern spielt der *Erfolgsfaktor Lehrer/in* (Rexhäuser, 2015) über Formen der geteilten oder verteilten Führung eine bedeutsame Rolle. Lehrer/innen übernehmen im Sinne des *Classroom Management* nicht nur Führungsaufgaben bei Schülerinnen und Schülern, sondern haben auch Führungsaufgaben innerhalb der Schule, etwa als Mitglied von Steuergruppen, als Fachgruppenleitung oder darüber hinaus etwa über die Leitung von Arbeitsgruppen im Bezirk oder auf Landesebene (z. B. AG-Leitung). In diesem Zusammenhang sind Formen von lateraler Führung (Stöwe & Keromosemito, 2013) zu etablieren, da sich eine Weisungsbefugnis nicht über eine Hierarchiebeziehung vollzieht, sondern die inhaltliche Expertise (z. B. Unterrichtsfach, Fachdidaktik) die Führungsbeziehung bestimmt.

Ausbau und formelle Absicherung von Teacher Leaders

Dafür ist der Ausbau von *Teacher Leaders* (Frost, Durrant, Head & Holden, 2000) erforderlich, um Führungsverantwortung im Systembezug zu übernehmen, wozu entsprechende Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsmaßnahmen angeboten werden müssen. Beispiele dafür sind die österreichweiten und schultypenübergreifenden Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (Krainer & Posch, 1996), darauf aufbauend „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL; Zehetmeier, Erlacher, Andreitz & Rauch, 2015), die Qualifizierung von *fachbezogenen Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanagern* (Krainer & Müller, 2007) sowie die Professionalisierung von *Lerndesignerinnen und Lerndesignern* für die NMS (z. B. Westfall-Greiter & Schratz, 2015). In diesem Zusammenhang sollte es zu einer stärkeren Verankerung eines mittleren Managements in Schulen bestimmter Größe kommen bzw. wenn mehrere Standorte gemeinsam geleitet werden, um Führungsaufgaben im Sinne

von geteilter und verteilter Führung zu leben und Führungsverantwortung tatsächlich zu (ver)teilen. Da die Position von Teacher Leaders im Sinne lateraler Führung nicht hierarchisch abgesichert ist, bedarf dieser Führungsansatz in Zukunft besonderer Beachtung und vor allem einer formellen Absicherung.

Transnationalen Mehrwert nutzen – Schulentwicklung braucht ergebnisorientierte Führungskultur

Wir empfehlen ausdrücklich die *Teilnahme an internationalen Projekten* und Studien zur Schulleitungsforschung,³⁸ um internationale Erkenntnisse zur Unterstützung der Führungskompetenz für das österreichische Bildungssystem zu nutzen und das höchste Potenzial für künftige Schul- und Systementwicklungsprozesse auszuschöpfen. Die Teilnahme an transnationalen Netzwerken wie EPNoSL generiert einen deutlichen Mehrwert:

- Die Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Europa über sehr unterschiedliche Bildungssysteme *schafft Mehrwert* im Zusammenspiel großer Divergenzen, der die Umsetzung entscheidender Anforderungen an Führungspersonen (z. B. Bildungsgerechtigkeit und Exzellenz) aus vergleichender Sicht unterstützt.
- Die Einbeziehung internationaler Stakeholder und der Zugriff auf transnationale Planungsinstrumente unterstützt die *Weiterentwicklung* der Führungsarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen des österreichischen Bildungssystems bei der Abstimmung kohärenter und umfassender Rahmenvorgaben für *nachhaltige Führungsentwicklung* (unter Berücksichtigung der Vielfalt von Führungsmodellen in Abhängigkeit historischer, kultureller und politischer Entwicklungen und der in diesem Beitrag dargestellten Strömungen).
- Die Einbettung österreichischer Netzwerke in den internationalen Diskurs könnte die Perspektiven zu aktuellen Themen des Bildungssystems (Schulautonomie, Rechenschaftslegung, Standards für die Schulleitung als Profession u. a. m.) eröffnen und bestärkt Führungsarbeit im größeren *kulturellen Kontext* (z. B., was heißt Schulleitung für European Citizenship?).

Teilnahme an internationalen Projekten, Studien und Netzwerken

Schulentwicklung bedeutet Kulturwandel und *Transformation*, betrifft Schule immer systemisch und ist im Kern normativ. In aktuellen Forschungsprojekten spielt die Kultur jedoch meist nur eine untergeordnete Rolle (Bonsen et al., 2008). In diesem Sinne muss die professionelle Qualifizierungsarbeit die Einbeziehung von Kultur beachten und folglich der Begriff *Führungskultur* nicht nur für die Politik und Praxis eingeführt, sondern mit Leben und Sinn erfüllt werden.

Schulentwicklung als Führungskultur

Ein zentraler Punkt einer Führungskultur ist dabei die wechselseitige konfluente Verknüpfung bestehender Handlungsfelder und die lernseitige Vermittlung von Handlungskompetenzen (vgl. Fullan, 2014). In diesem Sinne leiten wir aus den Erkenntnissen die für uns zentralen Impulse für eine ergebnisorientierte Führungskultur ab – dazu gehört die Betonung und Förderung

Verknüpfung bestehender Handlungsfelder und lernseitige Vermittlung von Handlungskompetenzen

- einer Stabilitätskultur durch Organisationskompetenz (siehe Abschnitte 2.1.1, 3.1) und durch eine evaluative Grundhaltung (siehe Abschnitte 2.1.2, 3.1, 3.2),
- einer sachorientierten Kultur durch Herausarbeitung klarer Ziele (siehe Abschnitte 2.1.2, 3.1, 3.2, 3.3),
- einer Beziehungskultur durch Kooperation und Inklusion (siehe Abschnitte 2.1.4, 3.1, 3.3),
- einer Entwicklungskultur durch Musterwechsel (siehe Abschnitte 2.1.3, 3.1, 3.2, 3.3),

³⁸ Wünschenswert wäre die periodische Wiederholung von Erhebungen samt Kommentierungen, wie sie im Zusammenhang mit dem Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008 in Österreich durchgeführt wurde.

-
- einer stabilisierenden Transformationskultur durch eine klare Werteorientierung (siehe Abschnitte 2.1.4, 3.1, 3.2, 3.3),
 - sowie einer nachhaltigen und wirksamen Professionalisierung der Qualifizierung (Aus- und Fort-/Weiterbildung) zum Erwerb der dafür notwendigen *Kompetenzen* (siehe Abschnitte 2.1.3, 2.1.4, 2.3, 3.1).

Systemische
Zusammenhänge leben

Notwendig erscheint auch, eine *Kultur des langen Atems* (Schober et al., 2012, S. 135) für alle Reformprozesse zu entwickeln und ein Denken in größeren systemischen Zusammenhängen zu etablieren, da kohärente Veränderungsprozesse im Bildungsbereich entsprechend Zeit benötigen und eine nachhaltige und ideologiefreie Konzeptlogik von der Bildungspolitik (als Führungskultur) einfordern.

Literatur

Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 263–303). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68 (3), 291–310.

Altrichter, H., Kemethofer, D. & Leitgöb, H. (2012). Schulentwicklung und Systemsteuerung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 228–257). Münster: Waxmann.

Altrichter, H. & Maag Merki K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 228–270). Wiesbaden: Springer.

Amrhein, B., Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2015). Das Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik – Wege aus dem aktuellen Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 224–240). Köln: Carl Link.

Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnissrückmeldung im ersten Praxistest* (BIFIE-Report 7/2011). Graz: Leykam. Zugriff am 22.02.2016 unter <https://www.bife.at/node/1397>

Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 301–323). Wiesbaden: Springer.

Bonsen, M. & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388–405). Göttingen: Hogrefe.

Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 11–39). Weinheim: Juventa.

Bonsen, M., van der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.

Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2012). Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung: Belastung oder Chance?! *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28 (1), 87–98.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25, 11–32.

Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). „No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany.“ *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 749–765.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2014/15*. Rundschreiben Nr. 25/2014 des BMBF: 20.300/0074-I/4/2014. Zugriff am 23.02.2016 unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1695/course/section/756/Rundschreiben_%2528Alle_LSR_SSR%2529_BMBF-20.300_0074-I_4_2014_23.10.2014_IDeal_-_Landesschulrat_f%25c3%25bcr_Burgenland.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2005). *Evaluierung der Schulmanagement-Lehrgänge für Schulleiter/innen und Identifizierung neuer Bedürfnisse bei der Qualifizierung von Schulleitung in Österreich*. Unveröffentlichter interner Bericht, BMBWK, Wien.

Burger, E. (2015). Befunde aus einer ersten qualitativen Evaluation der Entwicklungsarbeit. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 115–128.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Collard, J. (2005). Does size matter? The interaction between principal gender, level of schooling and institutional scale in Australian schools. In J. Collard & C. Reynolds (Hrsg.), *Leadership, gender & culture in education. Male & female perspectives* (S. 18–37). Bodmin: Open University Press.

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Soester Verlagskontor.

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Journal*, 41 (5), 14–20.

Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel von Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dinges, S. & Egger, M. (2015). *BIST-Begleitforschung: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichti-*

gung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich. Zugriff am 18.09.2015 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/E_BIST_M8_RM_RMM_20140623.pdf

Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner.

Eagly, A. H., Karau, S. J. & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28 (1), 76–102.

Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–322). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Eder, F. & Hoffmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (2002). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studienverlag.

Europäische Kommission, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) & Eurydice. (2013). *Schlüsselzahlen zu Lehrkräften und Schulleitern in Europa. Ausgabe 2013* (Eurydice-Bericht). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff am 19.02.2016 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151de.pdf

Fend, H. (1987). „Gute Schulen – schlechte Schulen.“ Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (S. 55–79). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Fend, H. (1999). Thesen zum Workshop. In Zentrum für Schulentwicklung (ZSE) & Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK; Hrsg.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik* (S. 136–139). Graz: Herausgeber.

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–98). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London: Falmer.

Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.

- Greiner, U. (2009). Menschenbilder und Bildungsverständnis in Schulentwicklungsprozessen. In M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (Hrsg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 131–140). Wien: LIT.
- Grißmann, C. & Kranebitter, M. (2015). Alles halb so wild: Erste Begegnungen mit EVA. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 56–64.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 317–338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford et al. (Hrsg.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (S. 653–696). Dordrecht: Kluwer.
- Haider, G. (2006). Schulqualität und Qualitätsentwicklung. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 353–366). Wien: Böhlau.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125–142.
- Harazd, B. & Ophuysen, S. van (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal für Educational Research Online*, 3 (1), 141–167.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heinrich, M. (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmayer.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127–151). Bern: hep.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2004). „Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung.“ In U. Popp & S. Reh (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen. Festschrift für Klaus-Jürgen Tillmann zum 60. Geburtstag* (S. 51–74). Weinheim: Juventa.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving school leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership* (S. 21–36). Paris: OECD.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (2007). Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 21 (4), 352–367.

Huber, S. G. (2005). Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen. In E. Eckert (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen* (S. 41–74). Münster: Waxmann.

Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, S. G. (2010a). New Approaches in Preparing School Leaders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (Band 4, 3. Aufl., S. 752–761). Oxford: Elsevier.

Huber, S. G. (2010b). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (2), 8–21.

Huber, S. G. (2011). Schulleitung international. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (S. 213–221). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Huber, S. G. & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), *School leadership – International perspectives* (S. 57–78). Dordrecht: Springer.

Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Berlin: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.

Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 14–49). Münster: Waxmann.

Huber, S. G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Self-Assessment basiertes Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 129–143). Münster: Waxmann.

Huber, S. G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 259–271). Köln: Carl Link.

Jäggle, M., Krobath, T. & Schelander, R. (Hrsg.). (2009). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien: LIT.

Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755–768.

Kanape-Willingshofer, A. (2014, Juni). *Who is motivated to become a leader and shape the landscape? Personal and situational factors influencing teachers to seek educational leadership positions*. Vortrag anlässlich der jährlichen Konferenz der British Educational Leadership, Administration and Management Society, Stratford upon Avon, UK. Zugriff am 17.06.2015 unter http://www.jku.at/content/e263/e16099/e16086/e173791?view=LECD&v_id=15823

Kanape-Willingshofer, A., Altrichter, H., Egger, M. & Soukup-Altrichter, K. (2015). Hochschullehrgang Schulmanagement an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich: Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 304–309). Münster: Waxmann.

Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2015). Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen allgemeinbildender Pflichtschulen. *Erziehung und Unterricht*, 165 (7–8), 675–690.

Kohler, B. & Schrader, F. W. (2004). Ergebnismrückmeldung und Rezeption: Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 18 (1), 3–17.

Krainer, K. (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 20–48). Berlin: LIT.

Krainer, K. & Müller, F. (2007). Fachbezogenes Bildungsmanagement – Konzeption eines Lehrgangs und erste Befunde der Begleitforschung. In A. Peter-Koop & A. Bikner-Ahsbahs (Hrsg.), *Mathematische Bildung – Mathematische Leistung* (S. 79–95). Hildesheim: Franzbecker.

Krainer, K. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraker, N. (2011). Schulleitung als Drehscheibe bei Innovationen. Wissenstransfer und neue Impulse durch Fortbildung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Unterricht als Dialog. Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der Menschen* (S. 350–357). Baden: PH Niederösterreich.

Kruse, P. (2004). *next practice – Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.

Kühn-Ziegler, R. (2013). Unterwegs zur inklusiven Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 181–193). Köln: Carl Link.

Kultusministerkonferenz. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015)*. Zugriff am 04.02.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2009). B6 Weibliches Lehrpersonal und weibliche Schulleiterinnen nach Schultyp und Fachrichtung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 44–46). Graz: Leykam. Zugriff am 24.02.2016 unter <https://www.bife.at/buch/936>.

Leithwood, K. A., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.

Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. New York: The Wallace Foundation.

Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review of research and practice*. Madison: National Centre for Effective School Research.

- Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Lohmann, A. (2013). *Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert*. Köln: Carl Link.
- Lohmann, A. & Schratz, M. (2015). „Ja, aber ...“ Widerstand als systembedingte Abwehr von Gefährdungspotenzial. *Lernende Schule*, 18 (72), 13–17.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 45–60.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. Thurston & L. Lotto (Hrsg.), *Perspectives on the school. Advances in educational administration* (S. 163–200). Greenwich, CN: JAI.
- Pearce, C. L. & Conger, J. A. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Petzold, H. G. (1993). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie. Band 1: Klinische Philosophie*. Paderborn: Junfermann.
- Pfahl, L. (2014). Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 295–307). Berlin: Herausgeber.
- Pietsch, M. (2014). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? *Journal für Schulentwicklung*, 18 (2), 15–23.
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Hrsg.). (2008). *Improving School leadership, Volume 2: Case Studies on system leadership*. Paris: OECD. Zugriff am 24.02.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD. Zugriff am 24.02.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 42–53.
- Posch, P. (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. In Zentrum für Schulentwicklung (Hrsg.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik* (S. 197–210). Graz: BMUK.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Radnitzky, E. (2002). Q. I. S. – Schulprogrammkonzept und Service-Angebot des Bildungsministeriums. In F. Eder u. a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 153–168). Innsbruck: StudienVerlag.

Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 8–11.

Radnitzky, E. & Iby, M. (2004). *Q. I. S. – Leitfaden*. Wien: BMBWK. Zugriff am 25.01.2016 unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1805/course/section/932/leitfaden.pdf>

Rauscher, E. (2004). *Verhalten vereinbaren – Schulkultur im Dialog*. Wien: BMBWK.

Rauscher, E. (2012). *Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechtreden*. St. Pölten: Residenz.

Révai, N. & Kirkham, G. A. (Hrsg.). (2013). *The art and science of leading a school. Central5: a Central European view on competencies for school leaders* (Final report of the project). Zugriff am 24.02.2016 unter http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/the_art_and_science_of_leading_a_school_18.pdf

Rexhäuser, J. (2015). Erfolgsfaktor Lehrer. Gedanken zur Personalentwicklung. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungs Handeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 129–145). Weinheim: Beltz Juventa.

Riecke-Baulecke, T. (2013). *Schule leiten. Forschungsergebnisse, Anregungen für die Praxis* (Schulmanagement Handbuch, 148). München: Oldenbourg.

Rieß, C. & Zuber, J. (2014). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation* (BIST-Begleitforschung 2/2014). Zugriff am 29.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2658>

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674.

Rolff, H. G. (2002). Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen. In H. G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* 12 (S. 75–98). Weinheim: Juventa.

Rolff, H. G. & Schratz, M. (2013). Schulentwicklungsforschung. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (2), 4–6.

Ruep, M. & Schratz, M. (2012). Wert und Werte von Führung in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* 2012 (S. 11–17). Köln: Wolters Kluwer.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Lesunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–69). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.

Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2013). *Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.

Scheerens, J. (Hrsg.). (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.

Schley, V. & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: StudienVerlag.

Schley, W. & Schratz, M. (2010). Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership. In J. MacBeath & T. Townsend (Hrsg.), *International handbook on leadership for learning* (S. 267–296). New York: Springer.

Schley, W. & Schratz, M. (2014). LEA X: Prototyp für Neuorientierung. Erfahrungen mit dem LEA-Relaunch. *LEA News*, 2014 (2), 1–3. Zugriff am 25.02.2016 unter <https://www.leadershipacademy.at/downloads/newsletter/LEA-News-2014-2.pdf>

Schmich, J. & Breit, S. (2009). Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz* (S. 67–76). Graz: Leykam.

Schneider, N. & Huber, G. H. (2015). Beispiele aus der Lehrerbildung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung: Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Befragung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 109–132). Münster: Waxmann.

Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 111–142). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M. (2002). Die veränderte Rolle der Schulleitung. In F. Eder et al. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 309–315). Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M. (2005). Abschied vom primus inter pares – Schulleitung zwischen Beruf und Berufung. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil: Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven* (S. 181–192). Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12, 16–21.

Schratz, M. (2012). Austria's balancing act: Walking the tightrope between federalism and centralization. In K. S. Louis & B. van Velzen (Hrsg.), *Educational policy in an international context. Political culture and its effects* (S. 95–104). New York: Palgrave Macmillan.

Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Münster: Waxmann.

Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.

Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.

Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Shubert, K. (2015). Führen mit SQA – mit einer systemischen Organisationsentwicklungsbrille betrachtet. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 19–28.

Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: ASCD.

Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17, S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.

Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards?* (S. 13–37). Münster: Waxmann.

Specht, W. (2007). Die Qualität des Bildungssystems, Standards und Monitoring. In *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. OECD-CERI Regionalseminar der deutschsprachigen Länder 2005* (S. 195–226). Innsbruck: StudienVerlag.

Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung* (3), 318–325.

Statistik Austria (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Autor. Zugriff am 24.02.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd>

Steffens, U. (2009). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 21–52). Frankfurt: Peter Lang.

Stoll, L., Moorman, H. & Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership* (Band 2, S. 215–252). Paris: OECD.

Stoll, L. & Seashore L. K. (Hrsg.). (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas (Professional learning)*. Maidenhead: Open University.

Stöwe, C. & Keromosemito, L. (2013). *Führen ohne Hierarchie – Laterale Führung. Wie Sie ohne Vorgesetztenfunktion Teams motivieren, kritische Gespräche führen, Konflikte lösen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Strittmatter, A. (1995). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (C 31.1–C 31.17). Berlin: Raabe.

Sturm, T., Köpfer, A. & Huber, S. G. (2015). Schulleitungen als Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule – Begriffserklärung und Stand der Forschung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 193–210). Köln: Carl Link.

Svecnik, E. & Skliris, B. (2015, September). *Evaluation der Initiative SQA. SQA aus Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Präsentation anlässlich der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Klagenfurt.

Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 278–300). Wiesbaden: Springer.

Thonke, F. & Lücken, M. (2015, September). *Rezeption und Nutzung von KERMIT (Kompetenzen ermitteln) bei der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung an Hamburger Schulen*. Präsentation auf der 8. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 23.09.2015.

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B., Auer, C., Gumpoldsberger, H. et al. (2012). Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 31–60). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bife.at/buch/1914>

Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl., S. 284–308). Wiesbaden: Springer VS.

Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (2015). „Lerndesigners“ as change agents for school reform. In M. Schratz, M. Pecsek & R. Iucu (Hrsg.), *The changing role of teachers* (S. 125–151). Bukarest: Ars Docendi.

Wiesner, C. (2008). Die Bedeutung der Emotionen in der Medienpädagogik. In E. Blaschitz & M. Seibt (Hrsg.), *Medienbildung in Österreich* (S. 216–228). Münster: LIT.

Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medienjournal*, 1, 4–19.

Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit. Pädagogik für Niederösterreich* (Band 6, S. 13–24). Innsbruck: StudienVerlag.

Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Längauer-Hohengaßner, H. (2015, September). *Bildungsstandards in Österreich: Weshalb, Wozu und Wie?* Präsentation anlässlich der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Klagenfurt.

Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7 (2), S. 65–90.

Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2015). *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung*. Unveröffentlichtes Dokument, BIFIE, Salzburg.

Zehetmeier, S., Erlacher, W., Andreitz, I. & Rauch, F. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*, 23 (1), 1–16.

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.; BMBWK Hrsg.). (2003). *Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Zugriff am 12.01.2016 unter http://schule.salzburg.at/faecher/didaktik/reformkonzept_zukunft_schule.pdf

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehler*. Zugriff am 12.01.2016 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/Abschlussbericht%20Zukunftskommission%20April%202005.pdf>