

# Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“

(Projektzeitraum 2016 – 2021)



André Meyer, Eric Richter & Dirk Richter

Universität Potsdam

Unter Mitwirkung von:

Sophie Krüger, Adrienne Marsollier, Julia Dalski,  
Marius Mühlsteph & Juliane Wabnitz

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Universität Potsdam 2022**

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert.

Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-54886>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-548869>

# Inhaltsverzeichnis

---

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Vorwort

Kurzzusammenfassung

1.	Einleitung .....	1
2.	Forschungsstand .....	2
2.1	Stand der Schulentwicklungsforschung .....	2
2.2	Stand der Forschung zur Fortbildung von Schulleitungen .....	6
3.	Die Werkstatt „Schule leiten“ .....	9
3.1	Entstehung des Projektes und Projektziele.....	9
3.2	Aufbau und Inhalte.....	10
3.2.1	Bausteine .....	10
3.2.2	Netzwerktreffen.....	11
3.2.3	Shadowing.....	12
3.2.4	Coaching.....	12
4.	Evaluationsdesign.....	14
4.1	Ziele der Evaluation .....	14
4.2	Beschreibung der Stichproben.....	15
4.3	Instrumente und Erhebungsverfahren.....	15
4.3.1	Evaluation der Bausteine.....	15
4.3.2	Evaluation der Netzwerktreffen .....	17
4.3.3	Evaluation des Shadowings.....	18
4.3.4	Evaluation der Wirksamkeit des Gesamtprogrammes.....	19
4.3.5	Qualitative Untersuchung von fünf Schulentwicklungsprojekten.....	25
5.	Befunde .....	28
5.1	Bewertung der Qualität der Fortbildung.....	28
5.1.1	Gesamtbewertung der Fortbildungsreihe.....	28
5.1.2	Bewertung der Bausteine.....	31
5.1.3	Bewertung der Netzwerktreffen .....	36
5.1.4	Bewertung des Shadowings.....	40
5.1.5	Zwischenfazit .....	43
5.2	Veränderungen der Teilnehmenden in der Selbstwahrnehmung.....	44
5.2.1	Lernzuwachs bezüglich Tätigkeiten der Schulentwicklung .....	44
5.2.2	Motivationale Merkmale .....	46
5.2.3	Merkmale des Führungshandelns .....	47

5.2.4	Innerschulische Kooperation .....	48
5.2.5	Zwischenfazit .....	51
5.3	Veränderungen der Teilnehmenden in der Fremdwahrnehmung .....	52
5.3.1	Merkmale des Führungshandelns .....	52
5.3.2	Innerschulische Kooperation .....	55
5.3.3	Qualitative Befunde.....	56
5.3.4	Zwischenfazit .....	58
5.4	Veränderungen auf Ebene der Lehrkräfte und schulischer Strukturen.....	59
6.	Zusammenfassung und Diskussion der Befunde.....	64
7.	Literaturverzeichnis.....	72

## Abbildungsverzeichnis

---

Abb. 1: Kreislauf des Institutionalisierten Schulentwicklungsprozesses nach Dalin et al. (1998), eigene Darstellung.....	3
Abb. 2: Trias der Schulentwicklung nach Rolff (2010), eigene Darstellung.....	4
Abb. 3: Modell des Führungsverhaltens nach Hallinger (2011), übersetzt durch Pietsch (2014), eigene Darstellung .....	5
Abb. 4: Rahmenmodell zu den hierarchischen Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildungen nach Kirkpatrick (1959, 1977), Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), eigene Darstellung .....	7
Abb. 5: Aufbau der Angebote der Werkstatt „Schule leiten“ im zeitlichen Verlauf.....	13
Abb. 6: Darstellung der schriftlichen Befragungen zur Evaluation des Gesamtprogrammes .....	21
Abb. 7: Grafische Darstellung zum zeitlichen Verlauf der qualitativen Begleitstudie.....	27
Abb. 8: Absolute Häufigkeiten der Gesamtbewertung der Werkstatt “Schule leiten“ mit einer Schulnote zur Follow-Up-Erhebung .....	29
Abb. 9: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für die Skala Kompetenz der Referent*innen .....	32
Abb. 10: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für die Skala Einsatz von Materialien und Methoden .....	33
Abb. 11: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für das Item <i>Ich habe in dieser Veranstaltung meine Leitungskompetenzen weiterentwickelt.</i> .....	35
Abb. 12: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für das Item <i>Ich habe in dieser Veranstaltung das Schulentwicklungsprojekt voranbringen können.</i> .....	36
Abb. 13: Mittelwerte für die Skala Kompetenz der Netzwerkleitung pro Netzwerktreffen und Durchgang .....	37
Abb. 14: Mittelwerte für die Skala Austausch in der Netzwerkgruppe pro Netzwerktreffen und Durchgang.....	38
Abb. 15: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für die Skala Unterstützungserleben.....	39
Abb. 16: Absolute und relative Häufigkeiten aller Angaben zur Bewertung der Netzwerktreffen mit einer Schulnote. ....	40
Abb. 17: Mittelwerte für die Skala Gewinn des Shadowings für das Schulentwicklungsprojekt .....	41
Abb. 18: Absolute und relative Häufigkeiten aller Angaben zur Bewertung des Shadowings mit einer Schulnote.....	42

Abb. 19: Absolute Anzahl der Nennungen zum Lernzuwachs bezüglich Tätigkeiten der Schulentwicklung zur Follow-Up-Erhebung.....	45
Abb. 20: Längsschnittliche Veränderungen der Skalen Selbstwirksamkeit und Innovationsbereitschaft aus Perspektive der befragten Schulleitungen.....	46
Abb. 21: Längsschnittliche Veränderungen der Skalen Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung und Maßnahmen der Personalentwicklung aus Perspektive der befragten Schulleitungen .....	47
Abb. 22: Längsschnittliche Veränderungen der Skalen Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation, Beteiligung des Kollegiums und Kooperation innerhalb des Leitungsteams aus Perspektive der befragten Schulleitungen .....	50
Abb. 23: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung aus Perspektive der befragten Lehrkräfte.....	53
Abb. 24: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Maßnahmen der Personalentwicklung aus Perspektive der befragten Lehrkräfte .....	54
Abb. 25: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation aus Perspektive der befragten Lehrkräfte.....	55
Abb. 26: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Beteiligung des Kollegiums aus Perspektive der befragten Lehrkräfte .....	56
Abb. 27: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Kollektive Selbstwirksamkeit aus Perspektive der befragten Lehrkräfte .....	59
Abb. 28: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Innovationsbereitschaft im Kollegium aus Perspektive der befragten Lehrkräfte.....	60
Abb. 29: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Offenheit für Kooperation im Kollegium aus Perspektive der befragten Lehrkräfte .....	61
Abb. 30: Absolute Anzahl der Nennungen zum Erreichen von Teilschritten im Rahmen der Schulentwicklungsprojekte zur Follow-Up-Erhebung .....	63

## Tabellenverzeichnis

---

Tab. 1: Beschreibung der Teilstichprobe der teilnehmenden Schulleitungen in absoluten Häufigkeiten .....	16
Tab. 2: Übersicht der verwendeten Skalen in der Evaluation der Bausteine und ihrer Reliabilitäten .....	17
Tab. 3: Übersicht der verwendeten Skalen der Evaluation der Netzwerktreffen .....	18
Tab. 4: Übersicht der verwendeten Items der Evaluation des Shadowings .....	18
Tab. 5: Zeitpunkte der schriftlichen Befragungen der teilnehmenden Schulleitungen .....	19
Tab. 6: Übersicht und Reliabilitäten der verwendeten Skalen der Schulleitungsbefragungen nach Messzeitpunkt .....	22
Tab. 7: Zeitpunkte und Rücklauf der schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen .....	23
Tab. 8: Beschreibung der Teilstichprobe der Lehrkräfte in relativen Häufigkeiten .....	23
Tab. 9: Übersicht und Reliabilitäten der verwendeten Skalen der Lehrkräftebefragungen nach Messzeitpunkt .....	24
Tab. 10: Anzahl der befragten Personen und Zeitpunkte der durchgeführten Interviews .....	26

## Vorwort

Liebe Leser\*innen,

wir freuen uns, dass hiermit die Ergebnisse der externen Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“ vorliegen. Die Werkstatt „Schule leiten“, ein Fortbildungsangebot für Schulleitungen, wurde durch die Deutsche Schulakademie, eine Initiative der Robert Bosch Stiftung, konzipiert. Ziel der Werkstatt ist die Weiterentwicklung der Führungskompetenzen von Schulleitungen und ihrer jeweiligen Schule, indem ein konkretes Reformvorhaben an der Schule initiiert und partizipativ mit allen an der Schule Beteiligten umgesetzt wird. Dabei werden die Schulleitungen über ca. zwei Jahre professionell von den Trainer\*innen im Rahmen der Werkstatt begleitet. Die Teilnehmenden greifen auf Instrumente der Unterrichts- und Schulentwicklung zurück, die sich an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises bewährt haben und die sie für ihre eigene Schule passgenau weiterentwickeln.

Der Themenbereich Bildung der Robert Bosch Stiftung wendet sich mit seinen Angeboten an alle Schulen in Deutschland, die sich professionell weiterentwickeln möchten. Das Ziel ist es, die Modelle ausgezeichneter Praxis aus über fünfzehn Jahren Deutscher Schulpreis mit Hilfe von Wissenschaftler\*innen aufzubereiten und in die Breite zu tragen. Dazu werden innovative Fortbildungen und Schulentwicklungsprogramme angeboten, Materialien über gute Schulpraxis zur Verfügung gestellt und zum Erfahrungsaustausch eingeladen. Angestrebt wird eine systematische Ko-Konstruktion zwischen Praxis und Wissenschaft auf allen Ebenen der Entwicklung und Dissemination der Angebote. Ko-Konstruktion bedeutet hier, dass im gesamten Verlauf ein strukturierter Austausch zwischen Vertreter\*innen beider Seiten stattfindet. Dabei sollen die unterschiedlichen Herangehensweisen und Kernkompetenzen von Forschung und Praxis nicht verwischt werden, sondern einander anreichern und wechselseitig kritisch validieren.

Ein zentrales ko-konstruktives Element zwischen Schulpraxis und Wissenschaft war beim vorliegenden Projekt die externe wissenschaftliche Evaluation der Werkstatt. Verfolgt wurde ein „dialogischer Evaluationsansatz“, bei dem großer Wert darauf gelegt wurde, dass das wissenschaftliche Evaluationsteam und die Entwickler\*innen sowie Trainer\*innen der Werkstatt sich dialogisch und transparent zu Anlage, Durchführung, Rückmeldung und Interpretation von Verfahren und Ergebnissen austauschen. So wurde im Rahmen der externen Evaluation ein systematischer Wissenschaft-Praxis-Dialog angeregt. Dieser Dialog verlangte von beiden „Seiten“, also von den Vertreter\*innen der Schulpraxis und den Vertreter\*innen aus der Bildungs-



wissenschaft, viel: Offenheit für andere Handlungslogiken, das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten innerhalb der eigenen Disziplin, das Übersetzen und Sich-Selbst-Erklären, Entgegenkommen, Flexibilität, Perspektivenübernahme, Geduld und Wohlwollen.

Insgesamt stellt die wissenschaftliche Begleitung der evaluierten Werkstatt, welche in Kooperation mit dem saarländischen Ministerium für Bildung und Kultur sowie dem saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien im Zeitraum 2016-2020 durchgeführt wurde, bei allem Verbesserungspotenzial ein positives Zeugnis aus. Die Teilnehmenden bewerteten die Qualität der Werkstatt positiv und die Befragungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich bestimmte Facetten des Führungshandelns der Teilnehmenden im zeitlichen Verlauf positiv veränderten. Auf schulischer Ebene zeigte sich eine verstärkte wahrgenommene Offenheit gegenüber Kooperation im Kollegium aus Perspektive der Lehrkräfte. Aus unserer Perspektive möchten wir ein weiteres Qualitätsmerkmal der Werkstatt hinzufügen: die externe wissenschaftliche Evaluation, deren Bericht hier vorliegt.

Von mehreren Seiten wird gefordert, dass Angebote zur Lehrkräftefortbildung wissenschaftlich evaluiert werden, was bislang allerdings nur selten geschieht. Das ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, wie aufwändig und ressourcenintensiv aussagekräftige Studien sind. Eine adäquate Vergleichs- oder gar Kontrollgruppe lässt sich im Rahmen von freiwilligen Schulentwicklungsprojekten kaum realisieren. Um dennoch aussagekräftig sein zu können, müssen Evaluationsstudien bestimmte Kriterien aufweisen, die sich auch in der vorliegenden Studie zeigen. Üblicherweise sind die externen Evaluationen unserer Angebote daher multiperspektivisch (neben den Teilnehmenden des Angebots werden deren Kollegien und in einigen Studien auch Schüler\*innen befragt) angelegt und umfassen mehrere Messzeitpunkte. Durch die längsschnittliche Befragung ganzer Kollegien ist es möglich, Entwicklungen im Zeitverlauf an den Schulen abzubilden, welche sich durch die ergänzenden qualitativen Erhebungen mit einiger Plausibilität auf die Teilnahme an dem jeweiligen Angebot zurückführen lassen.

Im vorliegenden Fall ist es durch den intensiven Dialog zwischen Akteuren der Werkstatt und Akteuren der Evaluation vor, während und nach der Evaluation gelungen, eine Evaluationsstudie zu realisieren, die sowohl wissenschaftlichen Standards entspricht und die Forschung zu Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung voranbringen kann als auch unmittelbaren Wert für die beteiligten Schulpraktiker\*innen hat. Im Dialog konnte erreicht werden, dass die in der Studie erfassten Konstrukte tatsächlich den Kern dessen treffen, was mit der Werkstatt bewirkt werden sollte. Praktische Implikationen empirischer Ergebnisse wurden miteinander diskutiert und Änderungen der Werkstatt, die sich daraus ergaben, konnten aufgrund der Lang-

fristigkeit und der wiederholten Datenerhebungen wiederum auf Nützlichkeit untersucht werden. Aus unserer Sicht ist die vorliegende Studie somit ein positives Beispiel für praxisdienliche Bildungsforschung im besten Sinne. Gelingen konnte dies nur durch das überdurchschnittliche Engagement aller Beteiligten. An dieser Stelle wollen wir den beteiligten Teams, also den Leitungen und Trainer\*innen der Werkstatt „Schule leiten“ – Cornelia von Ilseman und Dr. Wilfried Kretschmer, Maja Dammann und Dr. Maike Reese – und den Wissenschaftlern der Universität Potsdam – Dr. André Meyer, Prof. Dr. Dirk Richter und Dr. Eric Richter – unseren herzlichen und aufrichtigen Dank aussprechen. Unserer Wahrnehmung nach ist es im Rahmen dieses Projektes in außerordentlicher Weise gelungen, eine respektvolle und gewinnbringende Zusammenarbeit zu realisieren, die zum einen die Qualität der Werkstatt gefördert hat und zum anderen für uns auch persönlich gewinnbringend und häufig sehr erfreulich war!

**Dr. Anna Gronostaj**

Project Expert

Robert Bosch Stiftung GmbH

**Dr. Dagmar Wolf**

Bereichsleiterin Bildung

Robert Bosch Stiftung GmbH

## Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Abschlussbericht umfasst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“. Bei dieser Werkstatt handelt es sich um ein 18-monatiges Fortbildungsangebot für Schulleitungen, das durch die Deutsche Schulakademie konzipiert und in Kooperation mit dem saarländischen Kultusministerium für Bildung und Kultur sowie dem saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien durchgeführt wurde. Im Zeitraum 2016–2020 absolvierten jeweils zwei Personen des Schulleitungsteams allgemeinbildender Schulen erstmalig in insgesamt drei Durchgängen verschiedene Angebote der Werkstatt. Weiterhin erhielten die Teilnehmenden die Aufgaben, im Zuge ihres Fortbildungsbesuches ein individuelles Schulentwicklungsprojekt zu planen, zu entwickeln und unter Anleitung der Werkstatt in der Schule zu implementieren. Zur Überprüfung der wahrgenommenen Qualität sowie der Wirksamkeit des Fortbildungsangebotes wurde die Universität Potsdam, Arbeitsbereich Prof. Dr. Dirk Richter, beauftragt. Der vorliegende Bericht präsentiert die Evaluationsergebnisse der Durchgänge 2 und 3.

Im Zentrum der Evaluation stehen die folgenden Forschungsfragen: (1) *Wie beurteilen die Teilnehmenden die Qualität der Werkstatt „Schule leiten“?* (2) *Inwiefern hat die Werkstatt „Schule leiten“ dazu beigetragen, die Leitungskompetenzen (u.a. Einstellungen und Führungshandeln) der Teilnehmenden zu stärken?* sowie (3) *Wie haben sich schulische Strukturen und Prozesse zur Förderung von Schulentwicklung in den teilnehmenden Schulen durch die Werkstatt „Schule leiten“ verändert?* Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden eine Reihe schriftlicher Befragungen mit den teilnehmenden Schulleitungen sowie den Lehrkräften der teilnehmenden Schulen durchgeführt. Diese Befragungen erfolgten sowohl begleitend zum Fortbildungsprogramm (nach Absolvieren der einzelnen Angebote) sowie in einem Prä-Post-Follow-Up-Design. Weiterhin wurden im Rahmen einer qualitativen Begleitstudie verschiedene Personen (Schulleitung, Mitglieder des Schulleitungsteams, Lehrkräfte) von insgesamt fünf Schulen über drei Zeitpunkte dazu befragt, wie die Planung, Entwicklung und Implementation der Schulentwicklungsprojekte erfolgten.

Die Befunde der Evaluation deuten insgesamt darauf hin, dass die Qualität der Werkstatt „Schule leiten“ als Gesamtprogramm sowie die einzelnen Angebote der Werkstatt sehr positiv bewertet werden. Dabei nehmen die Teilnehmenden von Durchgang 2 die Werkstatt in einer Reihe von Merkmalen positiver wahr als die Teilnehmenden von Durchgang 3. Weiterhin deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich bestimmte Facetten des Führungshandelns der Teilnehmenden im zeitlichen Verlauf positiv verändert haben. Hierfür existieren Hinweise sowohl aus Perspektive der Teilnehmenden selbst als auch aus Perspektive der Lehrkräfte ihrer Schulen.

Motivationale Merkmale der Teilnehmenden sowie Aspekte des Führungshandelns, die sich auf Tätigkeiten zur Unterstützung der innerschulischen Kooperation beziehen, bleiben aus Perspektive der Teilnehmenden hingegen weitestgehend konstant. Hinsichtlich der Veränderungen schulischer Strukturen zur Schulentwicklung deuten die Ergebnisse auf eine positive Entwicklung der wahrgenommenen Offenheit gegenüber Kooperation im Kollegium aus Perspektive der Lehrkräfte hin. Die Befunde der qualitativen Begleitstudie liefern weitere Informationen über die wahrgenommene Qualität der Werkstatt sowie über Veränderungen aufseiten der Teilnehmenden und der schulischen Strukturen.

# 1. Einleitung

In Anbetracht sich verändernder gesellschaftlicher Anforderungen sowie wandelnder Herausforderungen von Schüler\*innen und Lehrkräften, stehen Schulen vor der Aufgabe, die eigene pädagogische Praxis kontinuierlich zu reflektieren und anzupassen. Schulleitungen nehmen in diesem Entwicklungsprozess eine wichtige Rolle ein. Zum einen wird ihnen qua Amt die Verantwortung über das schulische Qualitätsmanagement übertragen. Hier haben Schulleitungen u.a. die Aufgabe, über die unterrichtliche Arbeit der Lehrkräfte informiert zu sein (z.B. durch regelmäßige Unterrichtsbesuche) und die Qualität der unterrichtlichen Praxis zu verbessern (z.B. durch die Fortbildung des schulischen Personals; Meyer, Richter, Marx & Hartung-Beck, 2019). Zum anderen deutet eine Vielzahl von Forschungsbefunden darauf hin, dass Schulleitungen entscheidende Schlüsselfiguren (sog. Change Agents) in Prozessen der Schulentwicklung sind. Schulleitungen, die im Rahmen der schulischen Entwicklung Bedarfe analysieren, Ziele definieren, Maßnahmen planen und Veränderungen gemeinsam mit Lehrkräften implementieren sowie reflektieren, tragen maßgeblich zum Erfolg schulischer Entwicklungsprojekte bei (Palumbo & Manna, 2019). Auf diese umfangreichen Anforderungen werden Schulleitungen jedoch nicht im Rahmen eines Lehramtsstudiums vorbereitet. Vielmehr müssen entsprechende Kompetenzen im Zuge der beruflichen Fort- und Weiterbildung erlangt werden. Eines dieser Fortbildungsangebote ist die Werkstatt „Schule leiten“, die durch die Deutsche Schulkademie konzipiert und in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes sowie dem saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) durchgeführt wurde. Über den Zeitraum von September 2016 bis November 2020 nahmen in drei Durchgängen insgesamt 93 Mitglieder der Schulleitung an verschiedenen Angeboten der Fortbildungsreihe teil, um ihr pädagogisches Führungshandeln im Bereich der Schulentwicklung zu stärken.

Um die Wirksamkeit des Fortbildungsangebotes zu überprüfen, wurde die Universität Potsdam, Arbeitsbereich Prof. Dr. Dirk Richter, damit beauftragt, die Werkstatt „Schule leiten“ wissenschaftlich zu evaluieren. Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation der Durchgänge 2 und 3 der Werkstatt „Schule leiten“<sup>1</sup>. Ziel des Berichtes ist es, Erkenntnisse der Evaluation über die wahrgenommene Qualität des Fortbildungsangebotes, Veränderungen der Leitungskompetenz und des Führungshandelns der Teilnehmenden sowie Veränderungen in deren Schulen vorzustellen. Dabei sollen zunächst eine Übersicht über den aktuellen Stand der Schulentwicklungsforschung sowie Befunde zur Wirksamkeit von

---

<sup>1</sup> Die Evaluation von Durchgang 1 ist nicht Teil des vorliegenden Berichtes, da das Evaluationsprojekt erst im Verlauf von Durchgang 1 begann und sich die Evaluationsdesigns aus diesem Grund unterscheiden.

Aus- und Fortbildungsprogrammen für Schulleitungen präsentiert werden. Anschließend erfolgt eine Darstellung der Konzeption der Werkstatt „Schule leiten“ und des Evaluationsdesigns. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Präsentation und Diskussion der Befunde.

## **2. Forschungsstand**

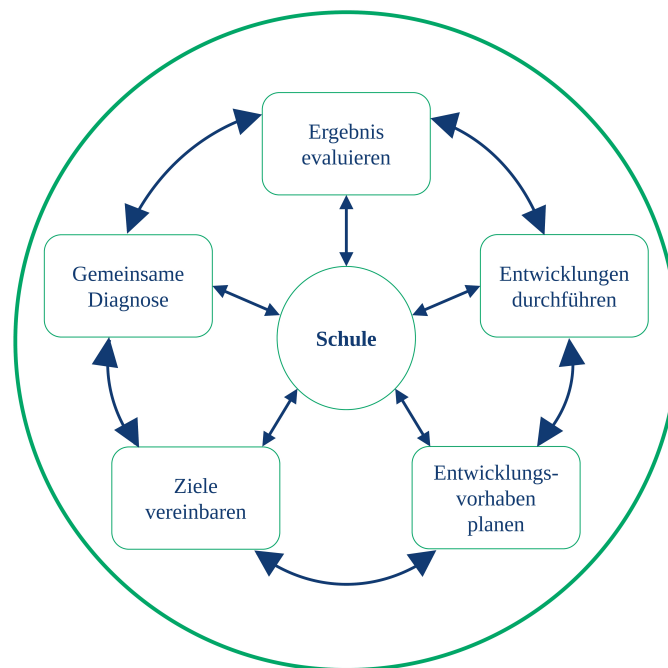
### **2.1 Stand der Schulentwicklungsforschung**

Seit nahezu vier Jahrzehnten beschäftigen sich theoretische und empirische Zugänge der Schulentwicklungsforschung mit der Frage, wie sich Schulen weiterentwickeln lassen, um sich wandelnden Anforderungen von Schüler\*innen und Lehrkräften sowie der Bildungspolitik und -verwaltung gerecht zu werden. Spätestens seit dem durchschnittlichen Abschneiden Deutschlands in internationalen Schulleistungsuntersuchungen der Jahrtausendwende werden Bemühungen unternommen, die Verantwortung für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit auf die Ebene der Einzelschule und damit auf die Ebene des schulischen Personals (Schulleitungen und Lehrkräfte) zu übertragen (Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartman, 2015). In diesem Zusammenhang untersuchten verschiedene Studien die Bedingungen, Prozesse und Effekte von Schulentwicklung auf Systemebene, auf Ebene der Einzelschule sowie auf Ebene des beruflichen Handelns des schulischen Personals (Holtappels, 2011a). Ein Teil dieser Studien fand wesentliche Prozessmerkmale gelingender Schulentwicklungsprojekte und entwickelte auf Grundlage dieser Befunde Modelle, die den Verlauf eines Schulentwicklungsprojektes von der Planung, über die Implementation bis hin zur Evaluation beschreiben (Holtappels, 2011b). Ein weiterer Teil attestiert insbesondere Schulleitungen, ein wesentlicher Faktor bei der erfolgreichen Planung und Implementation von Schulentwicklungsprojekten zu sein (Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002). Beide Aspekte sollen im Folgenden näher beschrieben werden, da sie inhaltlicher Gegenstand des untersuchten Fortbildungsangebotes sind.

Hinsichtlich der Prozessmerkmale gelingender Schulentwicklung beschreiben Dalin, Rolff und Buchen (1998) in ihrem idealtypischen Kreislauf des institutionellen Schulentwicklungsprozesses einen spiralförmigen Ablauf aufbauender Schritte, der in mehreren Zyklen durchlaufen wird, um die schulische Qualität zu verbessern (s. Abb. 1). Hierbei erfolgt zunächst eine gemeinsame Diagnose von Entwicklungsfeldern der Schule. Aufbauend auf diese Entwicklungsbedarfe entwickelt das schulische Personal Zielstellungen, die sich auf die Veränderung dieser Bedarfe beziehen. Diese Ziele bilden die Grundlage für die Planung konkreter Maßnahmen, die im weiteren Verlauf des Entwicklungsprozesses durch das schulische Personal

implementiert werden. Nach abgeschlossener Umsetzung aller Maßnahmen werden die erreichten Ergebnisse mit der Ausgangssituation verglichen und evaluiert. Bei Nicht-Erreichen der vereinbarten Zielstellung kann im Rahmen eines zweiten Zyklus eine erneute Diagnose der noch offen gebliebenen Entwicklungsbedarfe erfolgen. Bei Erreichen der vereinbarten Zielstellung können für die weitere schulische Entwicklung neue Bedarfe identifiziert werden.

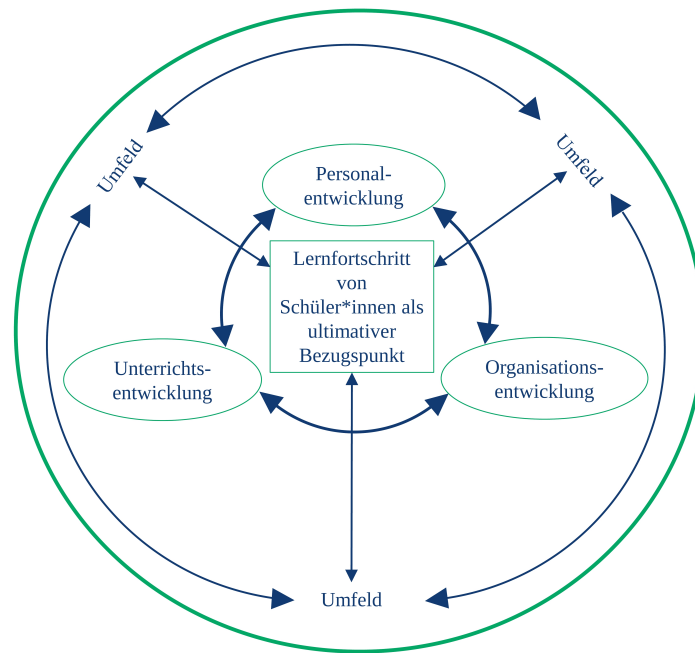
Abb. 1: Kreislauf des Institutionalisierten Schulentwicklungsprozesses nach Dalin et al. (1998), eigene Darstellung



Bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung von Schulentwicklung differenziert Rolff (2010) die drei Bereiche *Organisations-*, *Unterrichts-* und *Personalentwicklung* in deren Zentrum das Lernen von Schüler\*innen als übergeordnete Zielstellung steht (s. Abb. 2). Der Bereich *Organisationsentwicklung* umfasst alle Aspekte der schulischen Entwicklung, die sich auf die Gestaltung der Organisation der Schule beziehen, z.B. die Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung eines Schulprogrammes sowie die Sicherung der schulischen Qualität (Meyer et al., 2019). Unter *Unterrichtsentwicklung* werden hingegen alle Reformbemühungen zusammengefasst, die sich direkt auf die Verbesserung der unterrichtlichen Qualität beziehen. Dies beinhaltet u.a. die Erfassung der unterrichtlichen Qualität durch interne Evaluationen oder Unterrichtsbesuche sowie die Implementation innovativer unterrichtlicher Konzepte, wie kooperative Lernformen, selbstorganisiertes Lernen u.ä. (Huber & Schwander, 2015). Um Zielstellungen der Organisations- sowie der Unterrichtsentwicklung erfüllen zu können, bedarf das schulische Personal bestimmter Kompetenzen. Aus diesem Grund ist es Ziel der *Personalentwicklung*, das schulische

Personal (d.h. Lehrkräfte und Schulleitung) mit entsprechenden Fähigkeiten auszustatten. Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche und Fortbildungsprogramme sind in diesem Zusammenhang nützliche Instrumente, um die pädagogische Praxis der Lehrkräfte weiterzuentwickeln. Coachings, Kommunikationstrainings und Führungsfeedback helfen Schulleitungen, ihr pädagogisches Führungshandeln zu verbessern (Meetz, 2007).

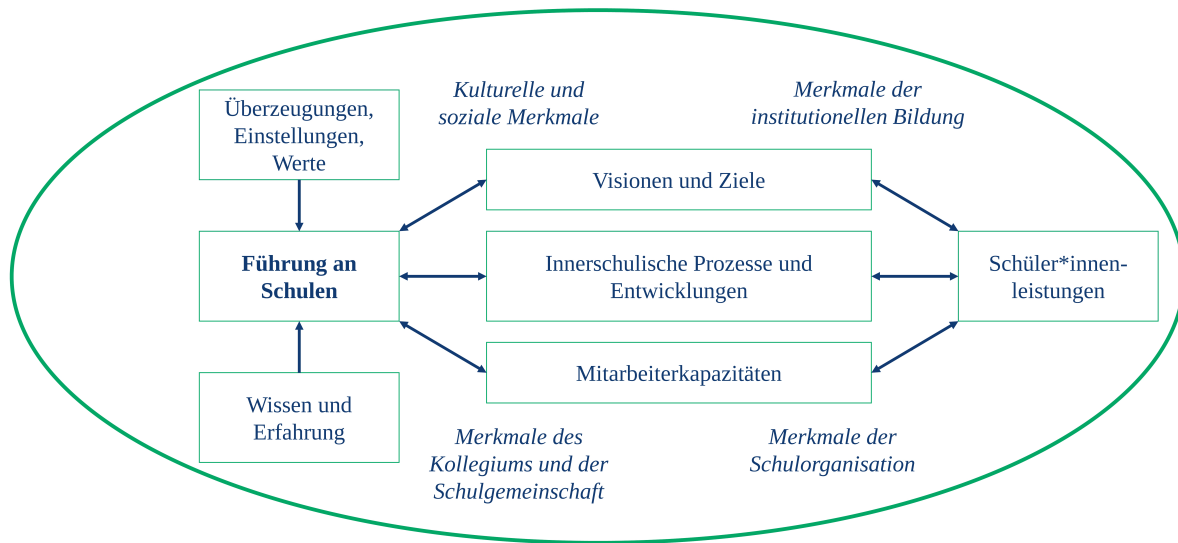
Abb. 2: Trias der Schulentwicklung nach Rolff (2010), eigene Darstellung



Empirische Studien deuten darauf hin, dass der Erfolg von Schulentwicklung maßgeblich vom beruflichen Handeln des schulischen Personals abhängig ist (Hallinger & Heck, 2010). Dabei spielen insbesondere motivationale Merkmale, Einstellungen sowie das Führungshandeln von Schulleitungen eine wesentliche Rolle dafür, wie erfolgreich schulische Entwicklungsprojekte implementiert werden können (Kovačević & Hallinger, 2019). Insbesondere vor dem Hintergrund ihrer veränderten Rolle im Zuge der erweiterten Schulautonomie nehmen sich viele Schulleitungen jedoch noch immer weniger als aktive Gestalter\*innen von Schulentwicklung und vielmehr als Verwalter\*innen ihrer Einrichtungen wahr (Warwas, 2012). Dabei scheinen Schulleitungen der Organisations- und Personalentwicklung an ihrer Schule einen hohen Stellenwert zuzuschreiben – aufgrund hoher Belastungen durch den eigenen Unterricht und Verwaltungsaufgaben finden sie jedoch wenig Zeit, um ebendiesen Tätigkeiten nachzugehen (Brauckmann & Schwarz, 2015). Weitere Befunde von Böse, Neumann, Becker, Maaz und Baumert (2018) legen nahe, dass es große Unterschiede gibt, wie offen Schulleitungen Innovationsbemühungen gegenüberstehen.



Abb. 3: Modell des Führungsverhaltens nach Hallinger (2011), übersetzt durch Pietsch (2014), eigene Darstellung



Internationale Studien zur Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und der Lernleistung von Schüler\*innen gelangen zu dem Schluss, dass es vor allem indirekte Effekte des Schulleitungshandelns gibt, die über Merkmale auf Ebene der Schulorganisation sowie der Lehrkräfte vermittelt werden (z.B. Hallinger & Heck, 2010). Hallinger (2011) hält diese Beziehungen in seinem Modell des Führungsverhaltens fest (s. Abb. 3; deutsche Übersetzung nach Pietsch, 2014). Dabei wird das Führungshandeln von Schulleitungen durch ihre Überzeugungen, Einstellungen und Werte einerseits und ihr Wissen sowie ihre Erfahrung andererseits beeinflusst. Das Führungshandeln von Schulleitungen steht dann im Zusammenhang mit den schulischen Visionen und Zielen, innerschulischen Strukturen und Prozessen sowie Merkmalen auf Ebene des pädagogischen Personals (z.B. professionelle Kompetenzen). Diese Merkmale auf Schulebene stehen wiederum in positivem Zusammenhang mit den Leistungen von Schüler\*innen (z.B. Özdemir, Gün & Yirmibes, 2021).

Schulleitungen können mit ihrem Handeln im Rahmen der Schulentwicklung somit vor allem Merkmale auf Ebene der Organisation, des Unterrichts und des Personals verändern (Rolff, 2010). Bezüglich der *Organisationsentwicklung* einer Schule sind Schulleitungen in der Lage, die schulweite Zusammenarbeit von Lehrkräften zu stärken. Hierfür können sie den Lehrkräften zeitliche und räumliche Voraussetzungen zur Kooperation schaffen und die Entstehung von Lehrkräfteteams unterstützen (Palumbo & Manna, 2019). Hinsichtlich der *Weiterentwicklung der unterrichtlichen Qualität* haben Schulleitungen einen direkten Einfluss darauf, ob und welche pädagogischen Zielstellungen an ihrer Schule verfolgt werden, wie transparent diese

Ziele in der Schule kommuniziert werden und wie die Ergebnisse der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte gemessen und evaluiert werden (Hallinger, 2005; Schatzer, Caldarella, Hallam & Brown, 2014). Des Weiteren können Schulleitungen Maßnahmen der *Personalentwicklung* an ihrer Schule implementieren (z.B. Entwicklung eines schulinternen Fortbildungsplanes, Unterrichtshospitationen, Feedbackgespräche), um die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte zu stärken (z.B. motivationale Merkmale, Fach- und fachdidaktisches Wissen; Bredeson, 2000; Thoonen, Slegers, Oort & Peetsma, 2012). Eine positive Ausprägung dieser Merkmale kann dann zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität führen, was sich letztlich positiv auf das Lernen der Schüler\*innen auswirkt (Pietsch, Lücken, Thonke, Klitsche & Musekamp, 2016).

In Anbetracht der hohen Relevanz von Prozessen der Schulentwicklung für die schulische Qualität, ist es wichtig Schulleitungen mit den entsprechenden Kompetenzen auszustatten. Aus diesem Grund ist es wesentliches Ziel der Werkstatt „Schule leiten“, Schulleitungen im Bereich Schulentwicklung fortzubilden. Dabei sollen Schulleitungen lernen, die Entwicklungspotentiale ihrer Schule zu identifizieren, Zielstellungen zu planen und Maßnahmen für ein konkretes Schulentwicklungsprojekt umzusetzen. Eine genaue Auflistung der Inhalte der Werkstatt kann Kapitel 4.1 entnommen werden. Der vorliegende Evaluationsbericht präsentiert Ergebnisse über das Erreichen dieser Zielstellung.

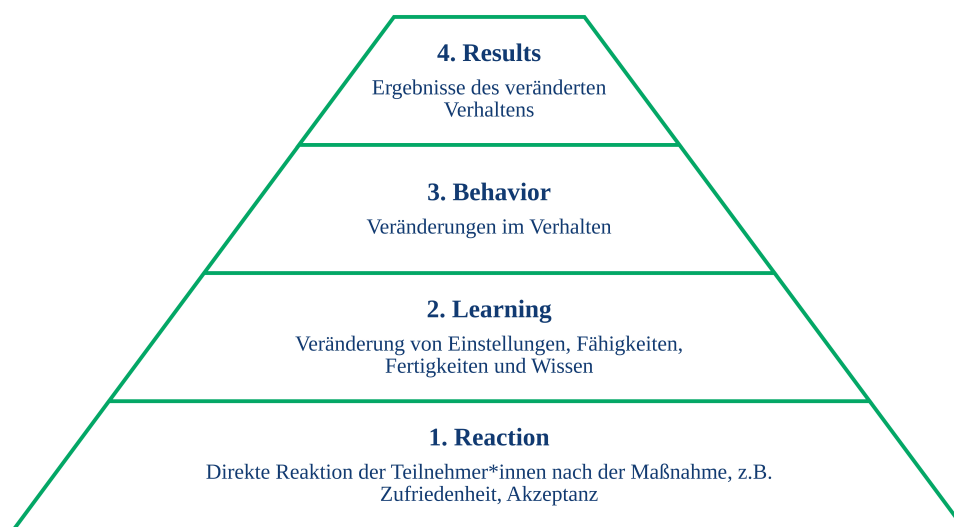
## **2.2 Stand der Forschung zur Fortbildung von Schulleitungen**

In Anbetracht der vielfältigen Aufgaben im Kontext von Schulentwicklung müssen Schulleitungen auf ebendiese Tätigkeiten vorbereitet werden. Dabei erwerben Schulleitungen Wissen und Kompetenzen zu Themen der Schulentwicklung vor allem im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen, da die Curricula der Lehramtsstudiengänge an Hochschulen in Deutschland Schulentwicklung nur geringfügig berücksichtigen (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014). Trotz der vielfachen Berücksichtigung von Themen der Schulentwicklung in Curricula von Aus- und Fortbildungsprogrammen (Tulowitzki, Hinzen und Roller, 2019) berichten Schulleitungen zu großen Teilen über Entwicklungsbedarfe in den Bereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (Klein & Schwanenberg, 2020).

Während die empirische Befundlage zu Merkmalen und Effekten von Fortbildungen für Lehrkräfte vergleichsweise umfangreich ist, existieren kaum Untersuchungen zur Wirksamkeit von

Schulleitungsfortbildungen<sup>2</sup>. Da Schulleitungen jedoch eine spezifische Teilgruppe von Lehrkräften sind, lässt sich vermuten, dass sich bestimmte Befunde – insbesondere zu Merkmalen effektiver Fortbildungen – auf Schulleitungen übertragen lassen. Demnach zeichnen sich wirksame Fortbildungen dadurch aus, dass sie über einen längeren Zeitraum, bestehend aus mehreren Lerngelegenheiten, angelegt sind (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001, Lipowsky & Rzejak, 2021). In festen Lerngruppen werden die Teilnehmenden zum aktiven, reflektierten und kooperativen Lernen angeregt (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017; Lipowsky, 2014). Die einzelnen Lerngelegenheiten werden dabei durch Expert\*innen des Themenfeldes konzipiert und durchgeführt und weisen dabei stets einen hohen fachlichen Bezug zur praktischen Tätigkeit der Teilnehmenden auf (Darling-Hammond et al., 2017; Davis & Darling-Hammond, 2012; Ni, Rorrer, Pounder, Young & Korach, 2019).

Abb. 4: Rahmenmodell zu den hierarchischen Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildungen nach Kirkpatrick (1959, 1977), Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), eigene Darstellung



Hinsichtlich der Evaluation von Fortbildungen differenzieren Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) vier hierarchische Ebenen der Wirksamkeit, welche auch als theoretische Grundlage des vorliegenden Evaluationsberichtes dienen sollen (s. Abb. 4). Auf *Ebene 1* lässt sich die Wirksamkeit von Fortbildungen zunächst über die Zufriedenheit mit dem Besuch der Fortbildungsveranstaltung bestimmen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich die Zufriedenheit mit ei-

<sup>2</sup> Teile dieses Kapitels wurden in ähnlicher Formulierung in folgender Publikation veröffentlicht: Meyer, A., Richter, E., Gronostaj, A. & Richter, D. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(39), S. 277 – 295.

ner Fortbildung positiv auf die Motivation auswirkt, erworbenes Wissen und erlernte Fähigkeiten in die berufliche Praxis zu übernehmen. Hohe Zufriedenheit von Teilnehmenden ist dabei jedoch nicht gleichbedeutend mit einem hohen Lernertrag. Aus diesem Grund wird auf *Ebene 2* der tatsächliche Lernerfolg der Teilnehmenden erfasst. Dabei geht es um Veränderungen von Einstellungen, des Wissens und der Fähigkeiten von Teilnehmenden. Auf *Ebene 3* wird Wirksamkeit einer Fortbildung danach bemessen, ob sich Veränderungen in der beruflichen Praxis der Teilnehmenden zeigen.

Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Aus- und Fortbildungsprogrammen für Schulleitungen entstammen vor allem internationaler Forschungsliteratur (z.B. Master, Schwartz, Unlu, Schweig, Mariano, Coe, Wang, Phillips & Berglund, 2021). So finden Jacob, Goddard, Kim, Miller und Goddard (2015) in einer experimentellen Studie zur Wirksamkeit einer Fortbildungsreihe von 62 US-amerikanischen Schulleitungen positive Veränderungen der selbstberichteten Selbstwirksamkeit. In einer zweiten Studie derselben Fortbildungsreihe finden Miller, Goddard, Kim, Jacob, Goddard und Schroeder (2016) darüber hinaus positive Veränderungen im selbstberichteten Verhalten der teilnehmenden Schulleitungen (z.B. Unterrichtsentwicklung). Dabei zeichnet sich die untersuchte Fortbildung u.a. durch eine starke fachliche und praxisrelevante inhaltliche Ausrichtung, durch Reflexions-, Diskussions-, Anwendungs- sowie durch Feedbackphasen aus. Befunde einer US-amerikanischen Studie von Ausbildungsprogrammen für Schulleitungen deuten auf einen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Ausbildungsprogrammen und Veränderungen im Führungshandeln der Schulleitungen hin (z.B. zur Organisations- und Unterrichtsentwicklung; Orr & Orphanos, 2011). Die berichteten Veränderungen im Führungshandeln stehen wiederum in Zusammenhang mit einem verbesserten Schulklima sowie Entwicklungsprozessen an den jeweiligen Schulen. In einer weiteren Studie untermauern Orphanos and Orr (2014) diesen Befund.

Auf *Ebene 4* erwarten Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) letztlich Veränderungen verschiedener Merkmale als Ergebnis der Veränderungen auf den Ebenen 2 und 3. Im Rahmen von Schulleitungsfortbildungen zeigten sich Effekte auf Ebene 4 u.a. anhand einer stärkeren Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, einer verbesserten Unterrichtsqualität bzw. verbesserten Leistungen von Schüler\*innen. Aufgrund von insbesondere forschungsökonomischen Gründen (z.B. Befragungen von Lehrkräften, Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen, Leistungsmessungen von Schüler\*innen) untersuchten bisher nur wenige Studien Effekte auf dieser Ebene. Orphanos und Orr (2014) finden einen indirekten Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Ausbildungsprogrammen von Schulleitungen und der Kooperation zwischen den Lehr-

kräften ihrer Schulen sowie deren Berufszufriedenheit. Jacob et al. (2015) finden in einer Befragung von 1146 Lehrkräften hingegen keine Hinweise für Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme von Schulleitungen und Merkmalen auf Ebene derer Lehrkräfte.

Während insgesamt eine Vielzahl von Befunden für die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte vorliegt, existieren nur wenige Studien, die Effekte von Schulleitungsfortbildungen untersuchen. Dabei handelt es sich vor allem um internationale Studien. Somit liegen derzeit keine empirisch gesicherten Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum für die Wirksamkeit von Fortbildungen für Schulleitungen vor. Die Ergebnisse des vorliegenden Berichtes tragen dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen. Dabei greift das Evaluationsdesign auf das vorgestellte Rahmenmodell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) zurück.

### **3. Die Werkstatt „Schule leiten“**

#### **3.1 Entstehung des Projektes und Projektziele**

Bei der Werkstatt „Schule leiten“ handelt es sich um eine Fortbildungsreihe für Schulleitungen, die durch Die Deutsche Schulakademie, unter der Projektleitung von Cornelia von Ilseman und Dr. Wilfried Kretschmer, angeboten und in einer ersten Pilotierung gemeinsam mit dem saarländischen Ministerium für Bildung und Kultur sowie dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes durchgeführt wurde.

Anliegen der Werkstatt „Schule leiten“ ist es, die individuelle Handlungskompetenz der teilnehmenden Schulleitungen zu stärken und somit die schulische Qualität – orientiert an den Kriterien des Deutschen Schulpreises – zu verbessern (Ilseman & Kretschmer, 2018). Dabei adressiert die Werkstatt einerseits die Einstellungen und Haltungen der teilnehmenden Schulleitungen. Diese sollen „mutig Neues erproben und eigenverantwortlich ihre Schule gestalten“ (Kretschmer & von Ilseman, 2020, S. 59). Andererseits ist es Ziel der Werkstatt, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, ihr Wissen und ihr Führungshandeln zu erweitern (z.B. systematische Planung von Schulentwicklungsprojekten, Aufbau von Teamstrukturen in der Schule, Führen von Personalgesprächen; Dammann, von Ilseman, Kretschmer & Reese, 2018). Im Rahmen verschiedener Angebote (z.B. Bausteine, Netzwerktreffen, Shadowing) sollen die Teilnehmenden lernen, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, zu implementieren und zu evaluieren. Hierfür arbeiten die Schulleitungsstandems an konkreten Schulentwicklungsprojekten, die sie im Rahmen der 18-monatigen Werkstatt planen und umsetzen sollen. Darüber hinaus dient

die Werkstatt „Schule leiten“ der Initiation regionaler Schulnetzwerke, in denen sich die teilnehmenden Schulleitungen auch über die Dauer der Werkstatt hinaus vernetzen und austauschen sollen (Kretschmer & von Ilse, 2020).

## **3.2 Aufbau und Inhalte**

Im Zeitraum 2016 bis 2020 durchliefen 93 Personen in insgesamt drei Durchgängen die jeweils 18-monatige Werkstatt „Schule leiten“ (s. Abb. 5). Jeder Durchgang umfasste etwa 15 Schulleitungsteams (bestehend aus dem/der hauptamtlichen Schulleiter\*in sowie einem weiteren Mitglied des Schulleitungsteams) allgemeinbildender Schulen des Saarlandes. Voraussetzung für die Teilnahme an der Werkstatt „Schule leiten“ war eine Berufserfahrung der hauptamtlichen Schulleiter\*in von mindestens vier Jahren sowie die Erstellung einer aussagekräftigen Bewerbung, in der die eigene Motivation, das Entwicklungspotential der Schule sowie das eigene Qualifikationsprofil dargestellt werden sollten.

Den Kern der Werkstatt bilden drei verschiedene Formen von Angeboten: fünf zweitägige Präsenzveranstaltungen (Bausteine), zwei Netzwerktreffen, ein Shadowing sowie optional ein Coaching. Alle Angebote sollen im Folgenden genauer vorgestellt werden.

### **3.2.1 Bausteine**

In fünf aufeinander aufbauenden Bausteinen (Fortbildungsveranstaltungen) erhalten die Teilnehmenden u.a. Inputs zu verschiedenen Inhalten schulischen Führungshandelns (z.B. Educational Leadership, Projektmanagement, Personal- und Unterrichtsentwicklung). Das neu erworbene Wissen nutzen die Teilnehmenden anschließend, um im Schulleitungsteam den Stand der Schulentwicklung stetig zu reflektieren und auf Grundlage dessen am individuellen Schulentwicklungsprojekt zu arbeiten. Die Bausteine bieten den Teilnehmenden Gelegenheiten für den schulinternen Austausch zwischen den Tandempartner\*innen sowie für den schulübergreifenden Austausch mit Schulleitungen anderer Schulen. In den Phasen zwischen den Bausteinen sind die Teilnehmenden dazu angehalten, ihr Reformprojekt in die schulische Praxis zu übertragen und partizipativ mit Lehrkräften, Schüler\*innen, Eltern und Erziehungsberechtigten umzusetzen.

In *Baustein 1* reflektieren die Schulleitungsteams zunächst den Entwicklungsstand der eigenen Schule mithilfe der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. Ziel von Baustein 1 ist die Entwicklung einer Vision für die schulische Entwicklung sowie die Reflexion von Stärken und Schwächen des eigenen Führungshandelns. *Baustein 2* dient der Entwicklung erster

konkreter Ziele für das schulische Entwicklungsvorhaben. Die Teilnehmenden reflektieren gemeinsam die soziale Zusammensetzung der schulischen Gemeinschaft und planen Strategien zur kooperativen Zielfindung mit allen Beteiligten. Auf Grundlage der in Baustein 2 formulierten Ziele entwickeln die Teilnehmenden in *Baustein 3* einen Maßnahmenplan zur Implementation des Schulentwicklungsprojektes. Hierfür nutzen sie Techniken des Projektmanagements, zu denen sie in Baustein 3 Wissen erwerben. In *Baustein 4* reflektieren die Teilnehmenden erneut den Stand ihres Entwicklungsprojektes und erwerben Wissen zu Feedbackverfahren, Formen der schulischen Zusammenarbeit sowie Maßnahmen der Personalentwicklung. *Baustein 5* bildet den Abschluss der Werkstatt „Schule leiten“ und dient als Ausgangspunkt, den weiteren Verlauf des Schulentwicklungsprojektes zu planen und zu verstetigen.

Die Durchführung der Bausteine erfolgt hauptverantwortlich durch ein Projektteam der Deutschen Schulkademie, das sich aus Personen mit langjähriger theoretischer sowie praktischer Erfahrung im Bereich der Schulleitung und -entwicklung zusammensetzt. Das Projektteam der Durchgänge 2 und 3 bestand aus ehemaligen Schulleiter\*innen und freien Trainer\*innen aus dem Bereich der Erwachsenenpädagogik und -didaktik. Die Durchführung von Durchgang 3 erfolgte mit zusätzlicher Unterstützung regionaler Referentinnen, die selbst Durchgang 1 der Werkstatt als Teilnehmende absolvierten und im Zuge von Durchgang 2 als Referentinnen ausgebildet wurden. Eine weitere Referentin von Durchgang 2 war hingegen kein Bestandteil mehr von Durchgang 3.

Neben diesen Personen gibt es eine Reihe externer Referent\*innen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten der fünf Bausteine theoretische Inputvorträge halten. Bei diesen externen Referent\*innen handelt es sich um aktive sowie ehemalige Schulleiter\*innen von Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden.

### **3.2.2 Netzwerktreffen**

Im Zuge der Werkstatt „Schule leiten“ bilden die Teilnehmenden Netzwerke bestehend aus je drei bis fünf Schulleitungsstandems. Jedes Netzwerk trifft sich im Verlauf der Werkstatt mindestens ein Mal, um sich gemeinsam über den Fortschritt der individuellen Schulentwicklungsprojekte auszutauschen, sich zu beraten und das weitere Vorgehen zu planen. Diese Treffen werden für die Dauer der Werkstatt durch eine Person des Projektteams als Netzwerkleitung moderiert und begleitet. Ziel der Werkstatt ist es, dass die Teilnehmenden die Netzwerkarbeit auch nach Beendigung der Werkstatt „Schule leiten“ eigenverantwortlich fortzuführen, um die Verstetigung der schulischen Entwicklungsarbeit zu unterstützen.

### **3.2.3 Shadowing**

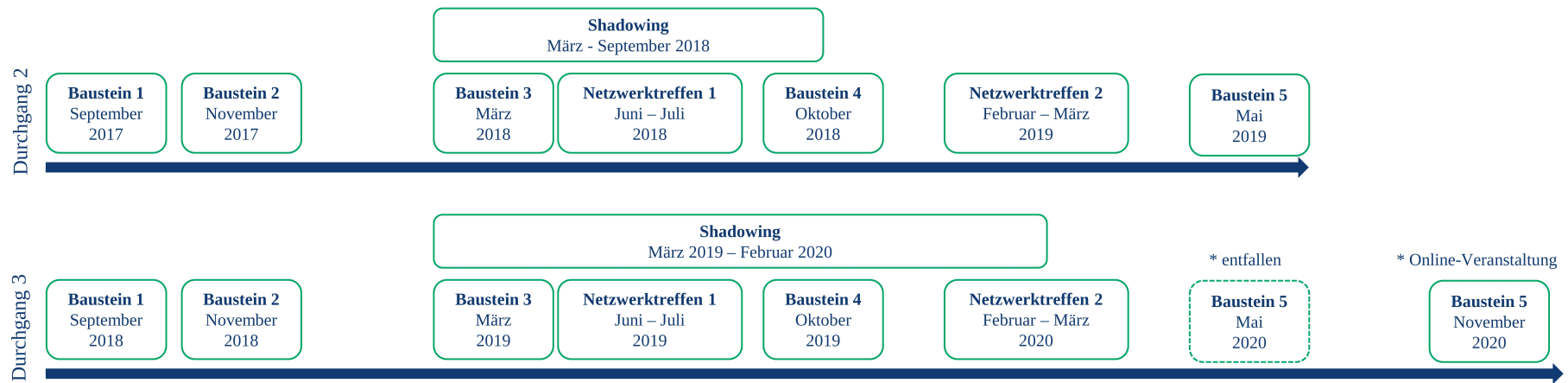
Als dritte Lerngelegenheit erhalten die Teilnehmenden im Verlauf der Fortbildungsreihe mindestens einmal die Möglichkeit, ein zweitägiges Shadowing an einer Schule durchzuführen, die in der Vergangenheit mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde. In diesem Shadowing sollen die Teilnehmenden anhand individueller Beobachtungsschwerpunkte Eindrücke über die pädagogische Arbeit der Schulen und das Führungsverhalten der dortigen Schulleitungen sammeln und diese Erfahrungen für das eigene Schulentwicklungsprojekt nutzen.

### **3.2.4 Coaching**

Optional steht den Teilnehmenden darüber hinaus einmalig ein individuelles Coaching durch externe Expert\*innen zur Verfügung, um auf spezifische Bedürfnisse einzugehen und individuelle Beratungen im Rahmen des schulischen Reformprojektes durchzuführen



Abb. 5: Aufbau der Angebote der Werkstatt „Schule leiten“ im zeitlichen Verlauf



## 4. Evaluationsdesign

### 4.1 Ziele der Evaluation

Die wissenschaftliche Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“ erfolgte durch die Universität Potsdam unter der Projektleitung von Prof. Dr. Dirk Richter und untersuchte die folgenden Fragestellungen:

1. Wie beurteilen die Teilnehmenden die Qualität der Werkstatt „Schule leiten“?
2. Inwiefern hat die Werkstatt „Schule leiten“ dazu beigetragen, die Leitungskompetenzen (u.a. Einstellungen und Führungshandeln) der Teilnehmenden zu stärken?
3. Wie haben sich schulische Strukturen und Prozesse zur Förderung von Schulentwicklung in den teilnehmenden Schulen durch die Werkstatt „Schule leiten“ verändert?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurden für die Durchgänge 2 und 3 verschiedene Befragungen der teilnehmenden Schulleitungen sowie der Lehrkräfte ihrer Schulen durchgeführt. Zur Beantwortung von Fragestellung 1 erfolgten schriftliche Befragungen der teilnehmenden Schulleitungen zur wahrgenommenen Qualität der einzelnen Angebote (Bausteine, Netzwerktreffen, Shadowing). Hierbei wurden die sie zu strukturellen Merkmalen der Angebote (z.B. Strukturierung, Zusammenarbeit in der Lerngruppe), zu Merkmalen der Fortbildner\*innen selbst (z.B. Kompetenz der Referent\*innen, Unterstützungsverhalten) sowie zur Gesamtbewertung der Angebote befragt.

Zur Untersuchung von Fragestellung 2 wurden in den Durchgängen 2 und 3 schriftliche Befragungen der Teilnehmenden im Prä-Post-Design durchgeführt, um Veränderungen von Einstellungen und Kompetenzen seitens der Schulleitungen zu erfassen<sup>3</sup>. Um ergänzend zu den Selbstberichten der Teilnehmenden weitere Informationen zu Veränderungen auf Schulleitungsebene zu erhalten, wurden die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen im Prä-Post-Design schriftlich befragt. In diesen Befragungen wurden ebenfalls Aspekte des Leitungshandelns sowie Merkmale des Kollegiums erfasst. Mit beiden Personengruppen wurde zusätzlich eine Follow-Up-Befragung durchgeführt zur Untersuchung langfristiger Effekte.

Die schriftliche Befragung der Lehrkräfte diente weiterhin dazu, ein vertieftes Verständnis über die Veränderung innerschulischer Strukturen und Prozesse im Rahmen der Implementation der Schulentwicklungsprojekte zu erlangen (Fragestellung 3). Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden in Durchgang 2 und Durchgang 3 darüber hinaus drei bzw. zwei Schulen

---

<sup>3</sup> In Durchgang 1 erfolgte lediglich eine Abschlussbefragung zu ähnlichen Inhalten.

mit qualitativen Interviews begleitet. Diese Interviews wurden zu je drei Zeitpunkten im Verlauf der Werkstatt mit verschiedenen Personen der schulischen Gemeinschaft (Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte) durchgeführt und beschäftigten sich mit der Entwicklung, Implementation und Verstetigung der individuellen Schulentwicklungsprojekte unter Berücksichtigung kontextueller Lehrkräfte- und Schulmerkmale (z.B. Beteiligung des Kollegiums, Kooperation der Lehrkräfte).

## **4.2 Beschreibung der Stichproben**

Die Lerngruppen in den Durchgängen 2 und 3 setzten sich aus Schulleitungstandems zusammen, die jeweils aus dem/der hauptamtlichen Schulleiter\*in und einem weiteren Mitglied des Schulleitungsteams bestanden (z.B. stellvertretende Schulleitung, didaktische Leitung o.ä.; s. Tab. 1). Durchgang 2 umfasste insgesamt 16 Schulleitungstandems, wovon in vier Schulleitungstandems jeweils eine Person die Werkstatt nicht vollständig beendete. Durchgang 3 begann mit insgesamt 15 Schulleitungstandems. In vier dieser Tandems schied jeweils eine Person im Verlauf der Werkstatt aus. In einem weiteren Fall schied das komplette Schulleitungstemandem noch vor Beendigung der Werkstatt aus. Alle Ausfälle sind auf Krankheit oder Versetzung an andere Schulen zurückzuführen.

## **4.3 Instrumente und Erhebungsverfahren**

### **4.3.1 Evaluation der Bausteine**

In Anlehnung an *Ebene 1* des Rahmenmodells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) wurden in den Durchgängen 2 und 3 am Ende der jeweils fünf Bausteine schriftliche Kurzevaluationen mit den teilnehmenden Schulleitungen durchgeführt, bei denen es vorrangig um deren Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot ging (s. Kap. 2.2). Mit Ausnahme von Baustein 5 aus Durchgang 3 erfolgten alle Kurzevaluationen im Paper-Pencil-Format. Die Evaluation von Baustein 5 in Durchgang 3 erfolgte online-basiert, da die Lerngelegenheit selbst aufgrund der COVID-19-Pandemie als synchrone Online-Veranstaltung durchgeführt wurde. In allen Kurzevaluationen wurden die Teilnehmenden u.a. gebeten, den wahrgenommenen Gewinn für die eigene Führungsrolle und die Schulentwicklung, die didaktische Kompetenz der Referent\*innen sowie den Einsatz von Methoden- und Materialien während der Lehrveranstaltung einzuschätzen.

Tab. 1: Beschreibung der Teilstichprobe der teilnehmenden Schulleitungen in absoluten Häufigkeiten

	Durchgang 2 (N = 30)	Durchgang 3 (N = 28)
Geschlecht		
weiblich	15	19
Position		
Schulleitung	15	13
Stellv. Schulleitung	7	10
Sonst. Schulleitungsmitglied	8	5
Berufserfahrung		
0-4 Jahre	10	9
5-8 Jahre	9	12
9-12 Jahre	7	3
länger als 12 Jahre	4	3
fehlende Angaben	-	1
Schulform		
Grundschule	7	6
Gemeinschaftsschule	12	16
Gymnasium	9	5
Förderzentrum	2	1

Anm.: Die hier beschriebene Stichprobe weicht von den tatsächlichen Lerngruppen in Durchgang 2 und 3 ab, da nicht alle teilnehmenden Schulleitungen an den Befragungen teilnahmen.

Die Erfassung des wahrgenommenen Gewinns für die eigenen Leitungskompetenzen sowie die Schulentwicklung erfolgte durch einzelne Items auf einer vier-stufigen Likert-Skala (*1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu*). Für beide Items wurden für alle Messzeitpunkte Mittelwerte berechnet. Die wahrgenommene Kompetenz der Referent\*innen, die Bewertung des Einsatzes von Materialien und Methoden sowie die Zusammenarbeit in der Lerngruppe wurden jeweils mit mehreren Items ebenfalls mittels vier-stufiger Likert-Skalierung erfasst (*1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu*). Für alle Items wurden Mittelwerte berechnet und anschließend zu einem Skalenmittelwert aggregiert. Alle berechneten Skalen wiesen eine zufriedenstellende Reliabilität auf (s. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht der verwendeten Skalen in der Evaluation der Bausteine und ihrer Reliabilitäten

Merkmal	$N_{\text{Item}}$	$\alpha_{t1}$	$\alpha_{t2}$	$\alpha_{t3}$	$\alpha_{t4}$	$\alpha_{t5}$	Quelle
Kompetenz der Referent*innen							
z.B. Der/die Referent/-in war fachlich kompetent.	5	.67	.79	.75	.80	.63	Eigenentwicklung
Einsatz von Materialien und Methoden							
z.B. Der Methodeneinsatz war zielführend und auf die Inhalte abgestimmt.	3	.73	.63	.85	.75	.73	Eigenentwicklung
Anregung zur Zusammenarbeit in der Lerngruppe							
z.B. Der/die Referent/-in regt zum Austausch und Zusammenarbeit unter den Teilnehmer/-innen an.	3	.81	.59	.75	.83	.82	Eigenentwicklung

Anm.:  $N_{\text{Item}}$  = Anzahl der Items,  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$

### 4.3.2 Evaluation der Netzwerktreffen

Die Evaluation beider Netzwerktreffen, die im Rahmen eines Durchgangs realisiert wurden, erfolgte über eine schriftliche online-gestützte Befragung etwa eine Woche nach dessen Durchführung. Hierbei wurden die Teilnehmenden gebeten, die wahrgenommene Qualität des Netzwerktreffens, die Kompetenz der Netzwerkkoordinator\*innen, die Zusammenarbeit innerhalb der Netzwerkgruppen sowie das wahrgenommene Unterstützungserleben durch die anderen Netzwerkmitglieder einzuschätzen. Die Einschätzung der Qualität der Netzwerktreffen erfolgte über eine sechsstufige Skala in Anlehnung an die Vergabe von Schulnoten ( $1 = \text{sehr gut}$ ,  $2 = \text{gut}$ ,  $3 = \text{befriedigend}$ ,  $4 = \text{ausreichend}$ ,  $5 = \text{mangelhaft}$ ,  $6 = \text{ungenügend}$ ). Für alle weiteren Merkmale wurde die Zustimmung der Teilnehmenden auf einer vierstufigen Likert-Skala erfasst ( $1 = \text{trifft nicht zu}$ ,  $2 = \text{trifft eher nicht zu}$ ,  $3 = \text{trifft eher zu}$ ,  $4 = \text{trifft zu}$ ). Die berechneten Skalen wiesen zufriedenstellende Reliabilitäten auf (s. Tab. 3).

Tab. 3: Übersicht der verwendeten Skalen der Evaluation der Netzwerktreffen

Merkmal	$N_{\text{Item}}$	$\alpha_{t1}$	$\alpha_{t2}$	Quelle
Kompetenz der Netzwerkleitung				
z.B. Die/der Netzwerkkoordinator*in hat zur aktiven Teilnahme motiviert.	6	.97	.81	Eigenentwicklung
Austausch in der Netzwerkgruppe				
z.B. Von meinen Kollegen*innen habe ich gute Hinweise zu meinem Schulentwicklungsprojekt erhalten.	4	.81	.67	Eigenentwicklung
Unterstützungserleben				
z.B. Die Zusammenarbeit mit den weiteren Teilnehmern*innen meines Netzwerkes gibt mir Rückhalt für mein Schulentwicklungsprojekt.	3	.69	.82	Eigenentwicklung

Anm.:  $N_{\text{Item}}$  = Anzahl der Items,  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$

### 4.3.3 Evaluation des Shadowings

Analog zu den Netzwerktreffen erfolgte die Evaluation des Shadowings in beiden Durchgängen ebenfalls über schriftliche online-gestützte Befragungen etwa eine Woche nach Zeitpunkt der Durchführung des Shadowings. Dabei wurden die Teilnehmenden gebeten, die Qualität des Shadowings erneut mit einer Schulnote zu bewerten und anzugeben, inwiefern sie das Shadowing in der Planung und Umsetzung ihre Schulentwicklungsprojektes unterstützt hat. Der wahrgenommene Gewinn des Shadowings für die Schulentwicklung wurde mit 4 Items auf einer vier-stufigen Likert-Skala erfasst ( $1 = \text{trifft nicht zu}$ ,  $2 = \text{trifft eher nicht zu}$ ,  $3 = \text{trifft eher zu}$ ,  $4 = \text{trifft zu}$ ; s. Tab. 4).

Tab. 4: Übersicht der verwendeten Items der Evaluation des Shadowings

Merkmal	$N_{\text{Item}}$	$\alpha$	Quelle
Gewinn des Shadowings für die Schulentwicklung			
z.B. Durch den Besuch der Gastgeberschule konnte ich neue Ideen für mein Schulentwicklungsprojekt gewinnen.	4	.92	Eigenentwicklung

Anm.:  $N_{\text{Item}}$  = Anzahl der Items,  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$

#### 4.3.4 Evaluation der Wirksamkeit des Gesamtprogrammes

Neben der Beurteilung der Zufriedenheit mit den einzelnen Angeboten der Werkstatt „Schule leiten“ ist es wesentliches Anliegen der vorliegenden Evaluation, die Wirksamkeit des Fortbildungsangebotes zu untersuchen. Hierfür wurden in den Durchgängen 2 und 3 standardisierte schriftliche Befragungen im Prä-Post-Follow-Up-Design mit den teilnehmenden Schulleitungen sowie den Lehrkräften der teilnehmenden Schulen durchgeführt (s. Tab. 5).

Tab. 5: Zeitpunkte der schriftlichen Befragungen der teilnehmenden Schulleitungen

	$T_1$	$T_2$	<i>Follow-Up</i>
Durchgang 2	September 2017	Juni 2019	November 2020
Durchgang 3	September 2018	November 2020	Juli 2021

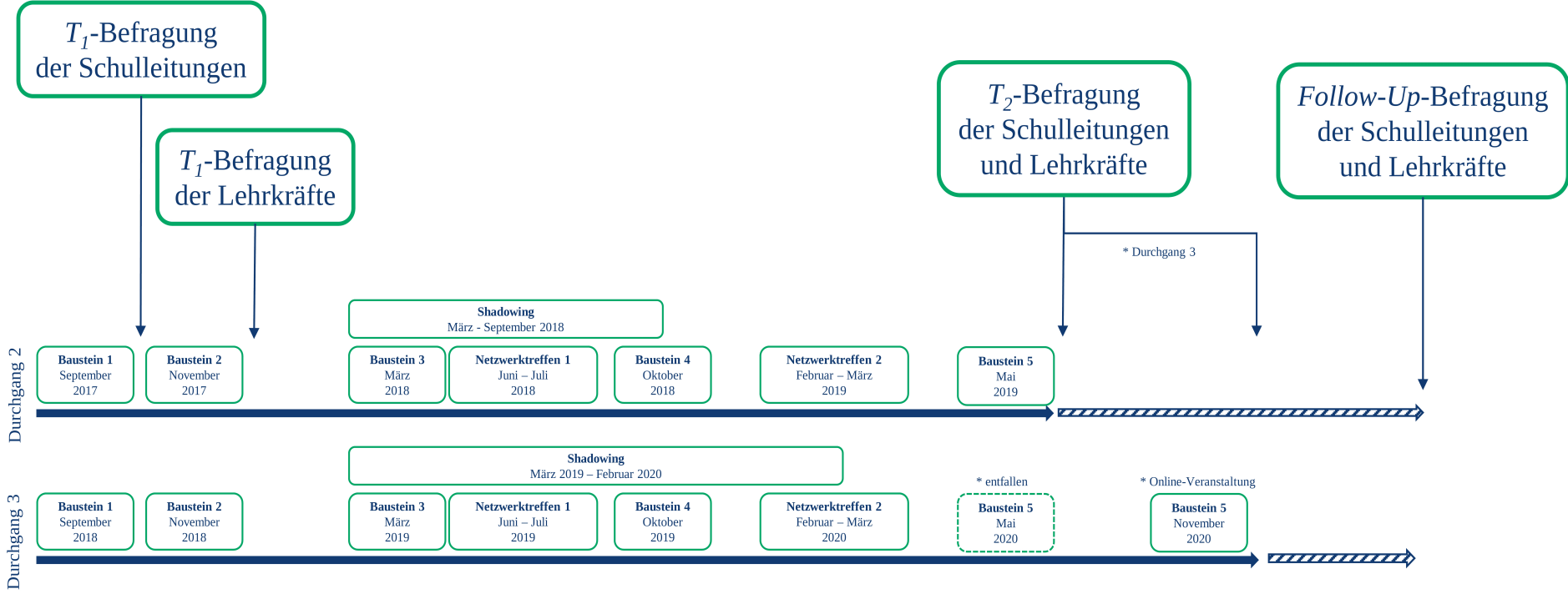
Die Befragungen der teilnehmenden Schulleitungen wurden zu jedem Erhebungszeitpunkt mit online-basierten schriftlichen Fragebögen durchgeführt (s. Abb. 6). Die erste Befragung ( $T_1$ ) erfolgte für beide Durchgänge jeweils unmittelbar nach Durchführung von Baustein 1 (Durchgang 2: September 2017; Durchgang 3: September 2018). Die zweite Befragung der teilnehmenden Schulleitungen ( $T_2$ ) erfolgte nach Abschluss der Werkstatt „Schule leiten“. In Durchgang 2 wurde die Erhebung zu  $T_2$  im Juni 2019 durchgeführt. Für Durchgang 3 fand die Erhebung zu  $T_2$  im November 2020 statt, aufgrund der zeitlichen Verzögerung von Baustein 5, bedingt durch Einschränkungen im Rahmen der COVID-19-Pandemie. Mehrere Monate nach Beendigung der Werkstatt erfolgte in beiden Durchgängen eine Follow-Up-Befragung zur Überprüfung langfristiger Effekte des Fortbildungsangebotes.

Zur Überprüfung der Veränderungen von Merkmalen auf Ebene des Wissens, der Kompetenzen und der beruflichen Praxis wurden die Teilnehmenden in allen schriftlichen Befragungen zu motivationalen Merkmalen (z.B. Selbstwirksamkeit, Innovationsbereitschaft) und Facetten ihres Führungshandelns befragt (z.B. Unterrichts- und Personalentwicklung, Beteiligung des Kollegiums). Alle Merkmale wurden durch mehrere Items erhoben, bei denen die Schulleitungen gebeten wurden, ihre Zustimmung auf einer vier-stufigen Likert-Skala anzugeben ( $1 =$  trifft nicht zu,  $2 =$  trifft eher nicht zu,  $3 =$  trifft eher zu,  $4 =$  trifft zu). Für alle Skalen konnten zu den drei Messzeitpunkten zufriedenstellende Reliabilitäten erzielt werden (s. Tab. 6). Im Zuge der Follow-Up-Erhebung baten wir die Teilnehmenden außerdem darum, retrospektive Angaben zur Gesamtbewertung der Werkstatt sowie zum wahrgenommenen Lernzuwachs zu machen. Hierfür bewerteten die Teilnehmenden das Gesamtprogramm mit einer Schul-

note (*1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend*). Weiterhin machten die Teilnehmenden auf einer drei-stufigen Skala Angaben dazu, wie viel sie durch ihre Teilnahme an der Werkstatt bezüglich bestimmter Tätigkeiten im Rahmen der Schulentwicklung gelernt haben (*1 = wenig gelernt, 2 = etwas gelernt, 3 = viel gelernt*).



Abb. 6: Darstellung der schriftlichen Befragungen zur Evaluation des Gesamtprogrammes



Tab. 6: Übersicht und Reliabilitäten der verwendeten Skalen der Schulleitungsbefragungen nach Messzeitpunkt

Merkmal	$N_{\text{Item}}$	$T_1$	$T_2$	$Follow-Up$	Quelle
		$\alpha$	$\alpha$	$\alpha$	
Selbstwirksamkeit z.B. [...] Konstruktiver Umgang mit Widerstand und Konflikten hinsichtlich der Schulentwicklung	6	.75	.66	.78	in Anlehnung an Tschannen-Moran & Gareis (2004)
Innovationsbereitschaft z.B. Als Schulleitung ermutige ich das pädagogische Personal zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen.	3	.76	.65	.73	in Anlehnung an Bonsen et al. (2002)
Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung z.B. Ich Sorge dafür, dass an unserer Schule ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität existiert.	3	.69	.74	.70	in Anlehnung an Hallinger et al. (2015); OECD (2014)
Maßnahmen der Personalentwicklung z.B. Als Schulleitung halte ich das pädagogische Personal zur kontinuierlichen Nutzung von Fortbildungen an.	6	.76	.81	.84	in Anlehnung an Bass & Avolio (1995); Felfe (2006); Hallinger et al. (2015)
Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation z.B. Ich Sorge dafür, dass Zeit für die Zusammenarbeit im Kollegium zur Verfügung steht.	5	.69	.79	.71	in Anlehnung an Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008)
Beteiligung des Kollegiums z.B. Das Kollegium spielt eine aktive Rolle bei grundlegenden Entscheidungsprozessen.	3	.68	.80	.67	in Anlehnung an Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008)
Gestaltung der Kooperation im Leitungsteam z.B. Im Leitungsteam reflektieren wir systematisch die Aufgabenerfüllung in unseren Arbeitsschwerpunkten.	5	.78	.82	.78	Eigenentwicklung
Lernzuwachs bezüglich Tätigkeiten der Schulentwicklung z.B. den Entwicklungstand meiner Schule reflektieren	8	-	-	.80	Eigenentwicklung

Anm.:  $N_{\text{Item}}$  = Anzahl der Items,  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$

Zur Untersuchung von Effekten auf den *Ebenen 3* und *4* nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006; s. Kap. 2) wurden die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen ebenfalls zu drei Zeitpunkten befragt. Die Befragung der Lehrkräfte zu  $T_1$  erfolgte etwa drei Monate nach Beginn der Werkstatt „Schule leiten“. Die zweite Befragung der Lehrkräfte wurde nach Abschluss der Werkstatt durchgeführt. Eine Follow-Up-Befragung erfolgte in beiden Durchgängen mehrere Monate nach Beendigung der Werkstatt (s. Tab. 7).

Tab. 7: Zeitpunkte und Rücklauf der schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen

	$T_1$	$T_2$	<i>Follow-Up</i>
Durchgang 2	Dezember 2017	Juni 2019	September 2020
Durchgang 3	November 2018	September 2020	Juni/Juli 2021
Ø – Rücklauf	60%	67%	54%

Anm: Die Angaben zum durchschnittlichen Rücklauf je Messzeitpunkt basieren auf der Berechnung des durchschnittlichen Rücklaufs der Schulen, die an den schriftlichen Befragungen teilnahmen.

Die Teilstichprobe der Lehrkräfte setzt sich wie in Tab. 8 dargestellt zusammen. Dabei besteht über alle Befragungszeitpunkte eine ähnliche Verteilung von weiblichen und männlichen Lehrkräften, die laut Angaben des Ministeriums für Bildung und Kultur des Saarlandes mit der Verteilung innerhalb der Gesamtpopulation von Lehrkräften des Saarlandes etwa übereinstimmt (weiblich = 69,4%, männlich = 30,6%).

Tab. 8: Beschreibung der Teilstichprobe der Lehrkräfte in relativen Häufigkeiten

	Geschlecht		Schulart			
	weiblich	männlich	Grundschule	Gemeinschaftsschule	Gymnasium	Förderzentrum
Durchgang 2						
$T_1$ ( $N = 226$ )	66%	34%	10%	41%	38%	11%
$T_2$ ( $N = 367$ )	68%	32%	11%	30%	53%	6%
Follow-Up ( $N = 228$ )	70%	30%	7%	33%	50%	10%
Durchgang 3						
$T_1$ ( $N = 810$ )	68%	32%	11%	64%	20%	5%
$T_2$ ( $N = 636$ )	61%	39%	12%	67%	21%	0%
Follow-Up ( $N = 92$ )	80%	20%	54%	46%	0%	0%

Tab. 9: Übersicht und Reliabilitäten der verwendeten Skalen der Lehrkräftebefragungen nach Messzeitpunkt

Merkmal	$N_{Item}$	$T_1$	$T_2$	$Follow-Up$	Quelle
		$\alpha$	$\alpha$	$\alpha$	
		ICC(1) ICC(2)	ICC(1) ICC(2)	ICC(1) ICC(2)	
Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung z.B. Die Schulleitung sorgt dafür, dass an unserer Schule ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität existiert.	3	.74 .04 .45	.75 .09 .71	.77 .12 .77	in Anlehnung an Hallinger et al. (2015); OECD (2014)
Maßnahmen der Personalentwicklung z.B. Die Schulleitung hält das pädagogische Personal zur kontinuierlichen Nutzung von Fortbildungen an..	6	.86 .16 .80	.86 .19 .86	.90 .17 .84	in Anlehnung an Bass & Avolio (1995); Felfe (2006); Hallinger et al. (2015)
Schaffung von Strukturen zur Kooperation z.B. Die Schulleitung etabliert klare Regeln für die Kooperation im Kollegium.	5	.79 .27 .89	.81 .25 .89	.85 .24 .89	in Anlehnung an Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008)
Beteiligung des Kollegiums z.B. Das Kollegium spielt eine aktive Rolle bei grundlegenden Entscheidungsprozessen.	3	.70 .10 .71	.81 .09 .72	.82 .09 .73	in Anlehnung an Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008)
Kollektive Selbstwirksamkeit z.B. Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	4	.86 .10 .69	.85 .11 .76	.84 .04 .52	in Anlehnung an Schwarzer & Jerusalem (1999)
Innovationsbereitschaft im Kollegium z.B. In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze zu überprüfen.	4	.84 .12 .75	.81 .08 .69	.84 .02 .38	in Anlehnung an Maaz, Neumann, Böse und Gesswein (2016)
Offenheit für Kooperation im Kollegium z.B. Die Kooperation im Kollegium ist notwendig, um die Organisation der Schule für alle effektiv zu gestalten.	3	.72 .01 .13	.73 .00 .02	.69 .00 .01	Eigenentwicklung

Anm.:  $N_{Item}$  = Anzahl der Items,  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$ , ICC(1) = Intraklassenkorrelationskoeffizient 1, ICC(2) = Intraklassenkorrelationskoeffizient 2

Zu allen drei Befragungszeitpunkten wurden die Lehrkräfte gebeten, Angaben zum Führungshandeln ihrer Schulleitung (z.B. Unterrichts- und Personalentwicklung, Schaffung von Strukturen zur Kooperation) sowie zu verschiedenen Merkmalen ihres Kollegiums zu machen (s. Tab. 9). Dabei interessierten wir uns vor allem für motivationale Merkmale der Lehrkräfte, wie z.B. Wahrnehmung der kollektiven Selbstwirksamkeit, der Innovationsbereitschaft im Kollegium sowie der Offenheit für Kooperation im Kollegium. Die verwendeten Items zum Führungshandeln der Schulleitung waren dabei inhaltlich identisch mit denen der Schulleitungsbefragung. Lediglich die Perspektive der Items wurde für die Lehrkräftebefragung angepasst (z.B. *Die Schulleitung etabliert klare Regeln für die Kooperation im Kollegium*). Alle verwendeten Skalen basieren auf der Verwendung mehrerer Items, die mittels vier-stufiger Likert-Skalierung verwendet wurden (*1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu*). Zu allen Befragungszeitpunkten konnten zufriedenstellende Reliabilitäten für die eingesetzten Skalen ermittelt werden (Cronbachs  $\alpha > .60$ ). Weiterhin geben die Intraklassenkorrelationen ICC(1) und ICC(2) Aufschluss darüber, wie viel Gesamtvarianz in den Daten auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen ist bzw. wie die Reliabilität eines Mittelwertes auf Schulebene ausfällt (Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006).

#### **4.3.5 Qualitative Untersuchung von fünf Schulentwicklungsprojekten**

Alle teilnehmenden Schulleitungen wurden im Zuge der Werkstatt „Schule leiten“ gebeten, ein Schulentwicklungsprojekt zu planen und im Verlauf der 18-monatigen Werkstatt zu implementieren. In diesem Prozess wurden in Durchgang 2 drei Schulleitungstandems und in Durchgang 3 zwei Schulleitungstandems mit leitfadengestützten Interviews begleitet, um qualitative Erkenntnisse über den Planungs- und Implementationsprozess dieser Entwicklungsprojekte zu erhalten. Zu insgesamt drei Zeitpunkten wurden neben den Schulleitungstandems auch weitere Mitglieder der jeweiligen Schulleitungsteams (z.B. stellvertretende Schulleitung, didaktische Leitung) sowie Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen (sowohl mit als auch ohne besondere Positionen innerhalb der Schule) befragt (s. Abb. 7). Interviews mit den teilnehmenden Schulleitungen und Mitgliedern der Schulleitungsteams erfolgten ausschließlich als Einzelinterviews. 16 Interviews mit den Lehrkräften der Schulen wurden als Fokusgruppen durchgeführt (s. Tab. 10).

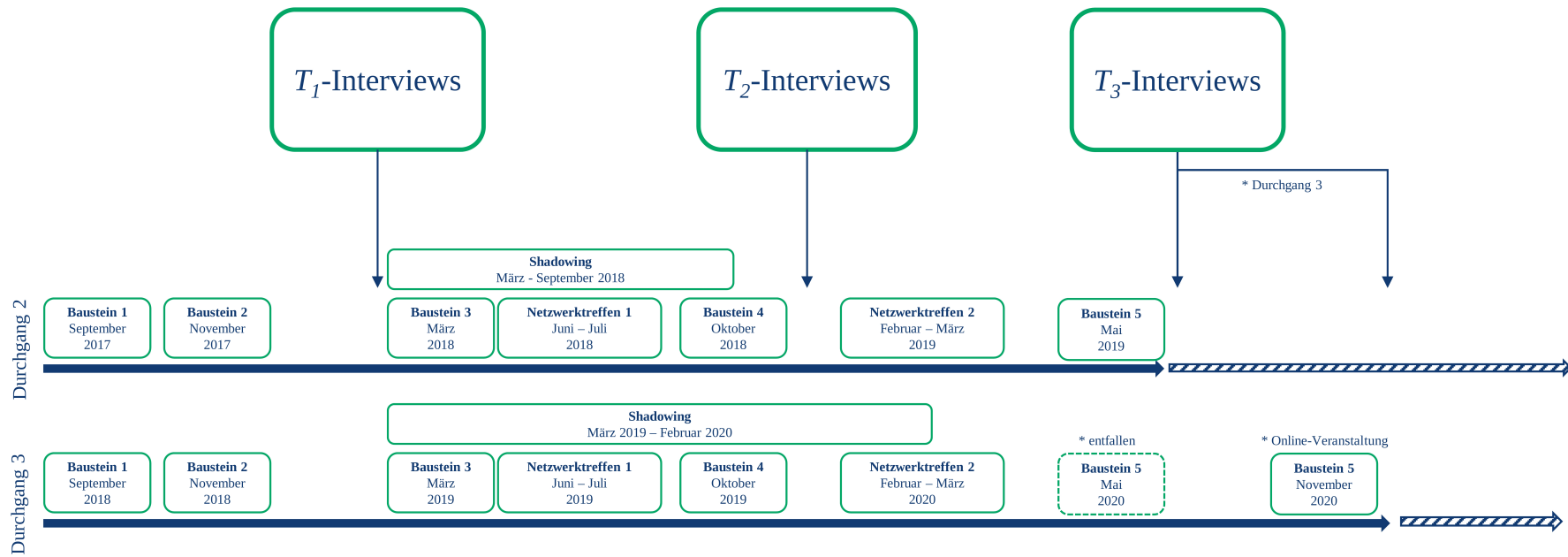
Tab. 10: Anzahl der befragten Personen und Zeitpunkte der durchgeführten Interviews

	<i>T<sub>1</sub>-Befragung</i>	<i>T<sub>2</sub>-Befragung</i>	<i>T<sub>3</sub>-Befragung</i>
Durchgang 2 (Zeitpunkt)	März 2018	November 2018	Mai 2019
Schule A	8	6	6
Schule B	10	7	5
Schule C	23	16	14
Durchgang 3 (Zeitpunkt)	März 2019	November 2019	November 2020
Schule D	9	7	5
Schule E	8	6	3

Ziel der leitfadengestützten Interviews war es, Einsichten darüber zu erhalten, (1) wie der Prozess der Planung und Umsetzung der Schulentwicklungsprojekte erfolgte. Hierbei interessierten wir uns insbesondere dafür, wie (2) Kommunikationsprozesse im Rahmen der Schulentwicklung gestaltet sind und (3) welche Personengruppen in die Entwicklungsprojekte einbezogen werden. (4) Darüber hinaus fragten wir insbesondere die teilnehmenden Schulleitungen zum wahrgenommenen Einfluss die Werkstatt „Schule leiten“ auf ihr Führungshandeln und die jeweiligen Schulentwicklungsprojekte. Anhand dieser Teilfragen entwickelten wir ein deduktives Kategoriensystem. Für Teilfrage (4) entwickelten wir induktive Subkategorien auf Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials. Mithilfe dieses Kategoriensystems kodierten drei Personen mithilfe der Software MAXQDA 2018 und MAXQDA 2020 alle Interviews entsprechend den Richtlinien der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018; Mayring, 2010). Für jedes Interview wurden anschließend Einzelfallzusammenfassungen verschriftlicht. Die Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung sollen im vorliegenden Bericht dafür dienen, um quantitative Befunde zu erklären und vertiefte Einsichten in die Wirksamkeit der Werkstatt „Schule leiten“ zu geben.

Im vorliegenden Evaluationsbericht sollen die Befunde der qualitativen Begleitstudie genutzt werden, um die quantitativen Ergebnisse zu unterstützen und zu erklären. Hierfür werden in Kap. 5 Auszüge aus den Interviews an entsprechenden Stellen eingebracht. Dabei werden die Einschätzungen der hauptamtlichen Schulleitungen (SL) sowie ihrer Tandempartner\*innen (TP) gleichermaßen berücksichtigt.

Abb. 7: Grafische Darstellung zum zeitlichen Verlauf der qualitativen Begleitstudie



## 5. Befunde

### 5.1 Bewertung der Qualität der Fortbildung

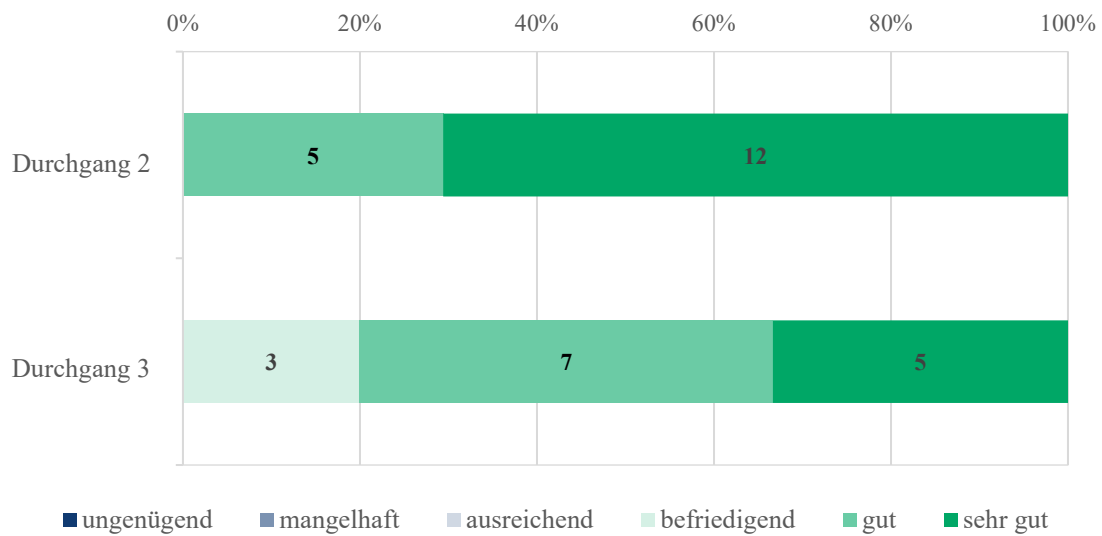
Zur Überprüfung der wahrgenommenen Qualität der Werkstatt „Schule leiten“ führten wir zu mehreren Zeitpunkten schriftliche Befragungen durch, um die Gesamteinschätzung der Teilnehmenden zu erfassen sowie die Qualität der einzelnen Angebote zu bewerten (Bausteine, Netzwerktreffen, Shadowing). Im Rahmen der Auswertung führten wir für jedes Angebot bzw. jeden Befragungszeitpunkt eine mehrfaktorielle Varianzanalyse durch. Hierbei unterschieden wir für längsschnittliche Veränderungen zwischen den Durchgängen 2 und 3, da sich die Durchgänge in mehreren Aspekten unterschieden. Zum einen setzten sich die Teams der Referent\*innen in den Durchgängen 2 und 3 durch teilweise unterschiedliche Personen zusammen. Zum anderen führten die Teilnehmenden von Durchgang 3 die Werkstatt zu einem späteren Zeitpunkt durch. Da sie die Werkstatt im September 2018 begannen und im November 2020 beendeten, waren die Teilnehmenden von Durchgang 3 deutlich stärker durch die Einschränkungen der COVID-19-Pandemie betroffen. Weiterhin unterschieden wir in den Analysen zwischen den Schularten. Wir nehmen an, dass die teilnehmenden Schulleitungen an Grundschulen, d.h. an Schulen mit einer vergleichsweise geringeren Anzahl von Lehrkräften sowie Schüler\*innen, die Qualität der Fortbildung unterschiedlich einschätzen als die teilnehmenden Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Förderschulen. Darüber hinaus scheint es plausibel, dass kleinere Schulen die Implementation von pädagogischen Innovationen begünstigen, so dass sich ein Effekt durch die Werkstatt „Schule leiten“ an Grundschulen anders niederschlägt als an Schulen anderer Schularten. Für alle Analysen berechneten wir die Effektstärke  $\eta^2$  mit den folgenden Konventionen nach Cohen (1988):  $\eta^2 < .06$  = kleiner Effekt,  $.06 < \eta^2 < .14$  = moderater Effekt,  $\eta^2 > .14$  = großer Effekt.

#### 5.1.1 Gesamtbewertung der Fortbildungsreihe

Im Rahmen der Follow-Up-Erhebung wurden alle Teilnehmenden gebeten anzugeben, wie sie die Qualität der Werkstatt „Schule leiten“ insgesamt retrospektiv einschätzen. Die deskriptiven Ergebnisse deuten dabei auf eine hohe Zufriedenheit mit dem Gesamtprogramm hin (s. Abb. 8). Anhand der Einschätzung mit einer Schulnote zeigt sich eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit mit der Werkstatt für beide Durchgänge. Dabei existiert ein signifikanter Unterschied zwischen den Durchgängen mit großer Effektstärke ( $F(1, 28) = 5.06, p < .05$ , partielles  $\eta^2 = .15$ ). Die Teilnehmenden von Durchgang 2 bewerten die Werkstatt „Schule leiten“ somit zur Follow-Up-Erhebung signifikant besser als die Teilnehmenden von Durchgang 3 – wobei für beide Gruppen positive Einschätzungen festgestellt werden können.



Abb. 8: Absolute Häufigkeiten der Gesamtbewertung der Werkstatt „Schule leiten“ mit einer Schulnote zur Follow-Up-Erhebung



Die Befunde der qualitativen Begleitstudie unterstützen die insgesamt positive Bewertung weitestgehend. Insbesondere zum dritten Befragungszeitpunkt ziehen die Teilnehmenden ein sehr positives Fazit und nennen eine Vielzahl von Merkmalen, die zur hohen Qualität der Werkstatt „Schule leiten“ beigetragen haben:

„Also als erstes fällt mir jetzt diese Breite ein, wie diese Veranstaltung angelegt ist. Du hast eben nicht eine klassische Fortbildung wo ein Referent, zwei Referenten da vorne stehen, viel Input geben, durchaus auch mal methodisch variieren und fertig. Nein, du hast viele Einzelelemente, die sich aber zusammenfügen. Du hast das Shadowing, großartig, ein ganz wichtiges Element. Du hast diese Netzwerktreffen, die sehr wertvoll waren. Dann hast du das Coaching, was ich ganz wichtig finde als Element. Dann hast du die Bandbreite an Schulformen, auch das wäre eine Möglichkeit gewesen, dass man sagt, wir machen das für Gymnasien und wir machen es für Gemeinschaftsschulen. Wir haben die gemischt. Also das sehe ich als erstes ganz wesentliches Qualitätskriterium diese Breite wie das aufgebaut ist. [...] Das zweite was mir direkt einfällt ist natürlich, [...] das hohe Maß an Kompetenz der Referenten. Das ist für mich, ist das ein Kernelement. Das sind Leute, denen nimmt man was ab. Da sind Leute, die sind mit Energie und Engagement bei der Sache, mit Herzblut bei der Sache. Und ganz klug, wissen wo sie sich immer zurückhalten müssen. Wissen, wo sie unbedingt rein müssen und Input geben müssen. [...] Ja, es scheint das ganze Konzept klug aufgebaut. Also, dass man Bausteine hat, wo es einen gewissen roten Faden gibt. Aber wo es eben auch diese blauen und grünen Fäden gibt, damit klar ist, ich nehme was für mich persönlich mit. Ich nehme was für meine Arbeit in der Schule mit. So, also dieses Gesamtkonzept ist für mich stimmig. Auch das hilft mir persönlich da mich drauf einzulassen. Wenn ich das Gefühl habe aha, das hat ein Konzept, das hat Hand und Fuß“ (TP<sup>4</sup> Schule C, T<sub>3</sub>).

<sup>4</sup> TP = Tandempartner\*in

In wenigen Interviews finden wir jedoch auch Hinweise für eine kritische Einschätzung der Werkstatt. Eine Person berichtet darüber, dass der Prozess der Ideenfindung für die Planung der Schulentwicklungsprojekte sehr stark schulleitungszentriert und damit kaum die Ansichten und Vorschläge der Lehrkräfte in den Schulen berücksichtige. Dies könne im Zweifel zu mangelnder Akzeptanz des Schulentwicklungsprojektes seitens der Lehrkräfte führen:

„Das war meine Vermutung, dass wenn es aus dem Kollegium kommt, ist es eher umsetzbar, als wenn es von mir kommt. Das war, was ich so ein bisschen hochmütig zu Beginn der Fortbildung, der ganzen Geschichte am ersten- Erster Baustein, [Name einer Person der Referent\*innen] war damals schon da. Und [Name einer Person der Referent\*innen] hatte diese Art, ihr müsst die Kollegen dahin bringen, dass sie das tun, was ihr wollt. Also dieses Manipulative hat mir sehr, sehr widerstrebt. Also das war von Anfang an dieses Ding. Also ich bin doch nicht der Manipulator, der da-. Und da war ich sehr dagegen. [...] Und diese Ablehnung hat sich ein bisschen gewandelt, wo ich sage, nein, vielleicht ist es aber auch ein Erfordernis. Und das kam dann jetzt. Aber es ist sicher nicht verkehrt, wenn das aus dem Kollegium kommt. (SL, Schule B, T3)“

„Vielleicht noch dazu, das Design von dieser Werkstatt: wir wurden an Baustein 2 so geschickt zum Träumen. Ja, dann standen die beiden [Schulleitungen] standen dann da und jeder hat so die Augen zugehabt und hat irgendwas sich aufgeschrieben. Und da hat man dann drüber geredet und daraus wurde das dann-, ist das Ganze dann entstanden. Es birgt natürlich auch eine gewisse Willkür. Also was kommt denn dann dabei raus? [...] Ich hielt das damals schon für eine steile These, dass man jetzt aus dieser Idee-, dass das dann tatsächlich eine Schule umbaut. [...] (SL Schule B, T<sub>3</sub>)“

Das Argument, die Werkstatt berücksichtige das weitere pädagogische Personal der Schulen nicht ausreichend, wird bestärkt durch die Aussage der stellvertretenden Schulleitung von Schule A, die selbst nicht an der Werkstatt teilnehmen konnte, sich aber eine starke Involvement gewünscht hätte:

„Was dann vielleicht eine Sache wäre, also der Nachteil dieser Werkstatt Schule ist, dass man gesagt hat, von jeder Schule nur zwei Leute. Das ist natürlich irgendwo nachvollziehbar, dass man irgendwann mal diese Entscheidung trifft. [...] Es wäre aber vielleicht ganz gut, wenn man irgendwie vielleicht ein, zwei Mal auch sagt, wir machen den Kreis ein bisschen größer und die Leute nehmen irgendwie ihre sonstigen Teampartner irgendwo noch mit und haben da mal einen Tag Zeit, sich da intensiv darüber auszutauschen. Weil das ist etwas, wo ich einfach merke, was so im Alltagsgeschäft leider oft fehlt. [...] Aber jetzt einfach nur so als Schulleitung, dass man sich zusammensetzt und mal strategisch an was arbeitet, das findet jetzt von [Name Schulleitung] und [Name Tandempartner\*in] in diesen Fortbildungseinheiten statt. Da bin ich dann im Prinzip außen vor und die können das gar nicht alles mit mir kommunizieren, weil dazu einfach die Zeit fehlt. Ja. [...] Aber das wäre vielleicht so eine Sache, die vielleicht möglich wäre und die wäre, dass man irgendwie vielleicht so in der Mitte und am Ende irgendwie eine Möglichkeit schafft, dass dann wirklich jede Schule ihr komplettes Schulleitungsteam mitbringen kann und dass alle mal Zeit haben, sich da auch intensiv nochmal auszutauschen darüber. (stellv. SL Schule A, T<sub>2</sub>)“

Weiterhin berichtet die Schulleitung von Schule B über ihre Einschätzung, dass die erfolgreiche Umsetzung bestimmter Schulentwicklungsprojekte bauliche Veränderungen der Schule und somit den Austausch mit dem Schulträger erfordern. Diese seien aber in die Werkstatt nicht einbezogen worden:

„Ah, das ist jetzt das nächste Dinge, woran die Werkstatt ‚Schule leiten‘ leider wohl nichts machen kann, aber was vielleicht für die Planung dieser Fortbildung nochmal zu bedenken ist von den Veranstaltern, inwiefern die Schulträger da miteinbezogen werden. Denn die bauliche Situation, die baulichen Voraussetzungen, die ja auch in der Werkstatt ‚Schule leiten‘ immer wieder ein Thema waren, ne? Digitalisierung war ein Thema, räumliche Situation. Wie kann ich auf dieses modernen/ Ne, wie kann ich meine Schule räumlich da drauf einstellen? Waren ja auch von anderen Schulen Entwicklungsthemen. Das sind alles Sachen, die der Schulträger macht. Und die waren jetzt noch überhaupt nicht vorgekommen in der Sache. (SL<sup>5</sup> Schule B, T<sub>2</sub>)

### 5.1.2 Bewertung der Bausteine

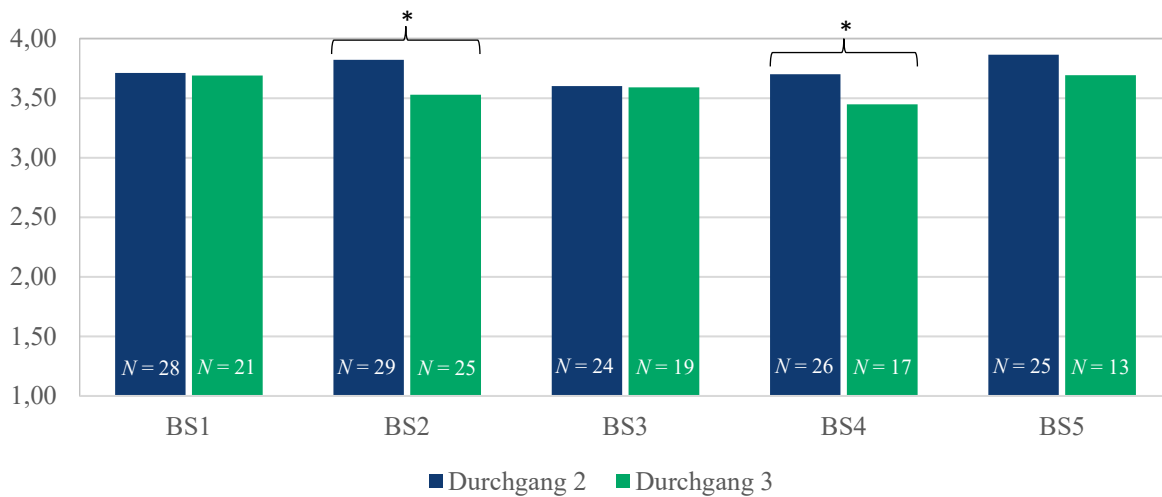
Im Rahmen der Evaluationen der Bausteine (BS) wurden die Teilnehmenden zu jeder der fünf Veranstaltungen gebeten, ausgewählte Merkmale sowie den wahrgenommenen Nutzen des Angebots hinsichtlich ihrer Leitungsrolle und der Schulentwicklung einzuschätzen. Zu den eingeschätzten Merkmalen der Bausteine gehören die Kompetenz der Referent\*innen und der Einsatz von Materialien und Methoden.

Hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenz der Referent\*innen (z.B. *Der/die Referent/-in war fachlich kompetent*) deuten die quantitativen Ergebnisse auf hohe bis sehr hohe Zustimmung über den gesamten Verlauf der Fortbildungsreihe hin (s. Abb. 9). Dementsprechend berichten die Teilnehmenden zu allen fünf Messzeitpunkten über eine hohe wahrgenommene Kompetenz der Referent\*innen. Dabei finden sich für alle Bausteine leichte Unterschiede zugunsten von Durchgang 2. Diese Unterschiede sind mit großer bzw. moderater Effektstärke statistisch signifikant für Baustein 2 ( $F(1, 51) = 8.30, p < .01, \text{partielles } \eta^2 = .14$ ) sowie für Baustein 4 ( $F(1, 40) = 4.39, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .10$ ). Die Ergebnisse liefern somit Hinweise dafür, dass die Teilnehmenden von Durchgang 2 die Kompetenz der Referent\*innen leicht positiver einschätzen als die Teilnehmenden von Durchgang 3. Dabei ist die unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppe der Referent\*innen zu berücksichtigen. Weiterhin lässt sich ein signifikanter Unterschied mit moderater Effektstärke zugunsten der Grundschulen gegenüber allen anderen Schularten für Baustein 1 finden ( $F(1, 51) = 4.57, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .08$ ).

---

<sup>5</sup> SL = Schulleitung

Abb. 9: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für die Skala *Kompetenz der Referent\*innen*



Anm.: \* für diese Bausteine existiert ein signifikanter Unterschied;  
 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

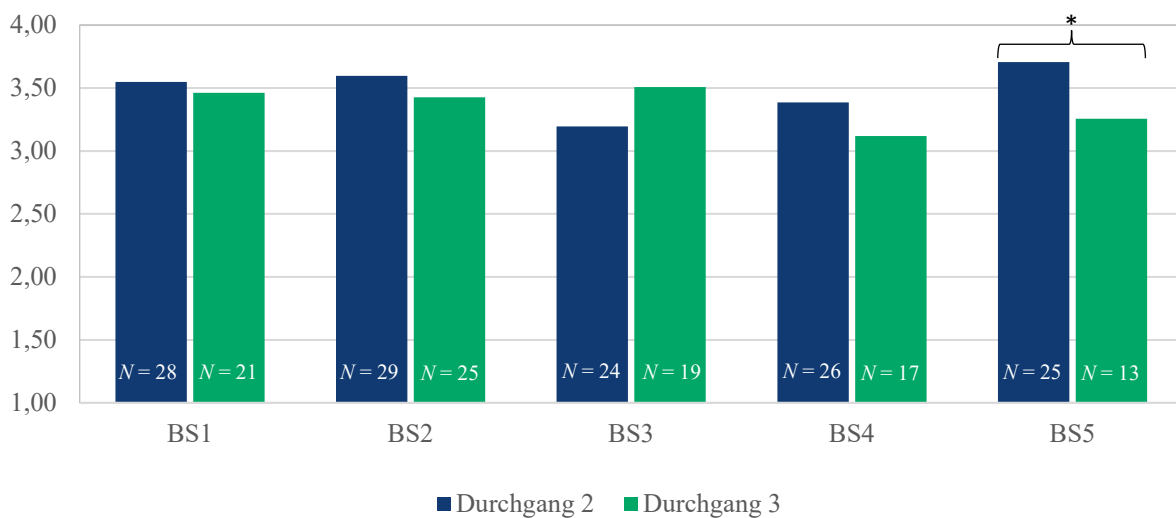
Im Verlauf der qualitativen Begleitforschung wird die wahrgenommene Kompetenz der Referent\*innen mehrmalig als wichtiges Qualitätsmerkmal der Werkstatt hervorgehoben. Dabei schätzen die Teilnehmenden neben der wahrgenommenen didaktischen Kompetenz vor allem die Expertise im Kontext der Schulentwicklung, den Umfang ihrer praktischen Erfahrung sowie die Authentizität der Referent\*innen sehr positiv ein:

„[Das ist die] Haltung der Referentin, also Souveränität, Glaubwürdigkeit, Sachverstand der Referenten. Zu sehen, das sind Leute, die glauben das, und denen traue ich zu, dass sie es können. Das war das Entscheidende für mich. Und das ist das, was ich an vielen Fortbildungsveranstaltungen vermisse. Wo ich das Gefühl habe, da sind Leute, die haben da drüber gelesen und haben wissenschaftliche Erkenntnisse, wie das gehen kann. Aber die referieren die-. Sehe ich mir an, gut, aber die Erfahrung und das Selbstvertrauen, das Selbstbewusstsein, das so zu vertreten, was da kommt, das ist für die-, das war für mich jetzt in der Sache entscheidend“ (SL Schule B, T<sub>3</sub>).

„Also zunächst mal ist natürlich die außerordentliche Fachkompetenz der Referenten. Das ist ganz klar. Die hat man nicht immer. Das habe ich ja gestern auch schon mal so erwähnt. Die klare Struktur. Es ist ja eine außerordentliche klare Struktur. Dann die Transparenz, also man weiß, wie ist der Tagesablauf. Und dieser Tagesablauf wird auch genauso eingehalten. Veränderungen sind selten, aber werden direkt kommuniziert. Bei anderen Fortbildungen müsste das auch so sein. Also gerade die-. Man versucht eine klare Struktur zu machen, aber das ist nicht immer der Fall. Dann dieser Wechsel von eigenen Aktivitäten zu den Tätigkeiten der Referenten halt, die Moderation und Wechsel zur eigenen Handlung. Das ist sehr gut gemacht. Also es waren wenig, es waren selten Momente, in denen man sagen musste, der Redeanteil des Referenten ist zu groß, das nicht“ (SL Schule A, T<sub>3</sub>).

Weiterhin deuten die Ergebnisse für alle Bausteine auf eine eher hohe bis sehr hohe Zufriedenheit mit dem Einsatz von Materialien und Methoden im Rahmen der Einzelveranstaltungen hin (s. Abb. 10). Dabei zeigt sich für Baustein 5 ein signifikanter Unterschied mit großer Effektstärke zugunsten von Durchgang 2 ( $F(1, 35) = 7.61, p < .01, \text{partielles } \eta^2 = .18$ ). Der Unterschied für Baustein 5 kann damit erklärt werden, dass dieser für Durchgang 3 aufgrund von Einschränkungen der COVID-19-Pandemie im Online-Format und damit gänzlich unterschiedlich zu Durchgang 2 durchgeführt wurde.

Abb. 10: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für die Skala *Einsatz von Materialien und Methoden*



Anm.: \* für diese Bausteine existiert ein signifikanter Unterschied;  
 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Neben den quantitativ erhobenen Merkmalen werden im Zuge der Interviews durch Teilnehmende beider Durchgänge weitere Punkte genannt, die sie als positive Aspekte der Bausteine hervorheben würden. Dabei schaffen die Bausteine, die jeweils mindestens zwei Werkzeuge andauerten<sup>6</sup>, Zeitfenster, in denen sich die Schulleitungstandems aus den Schulen gezielt herausnehmen können, um die schulische Arbeit sowie die Arbeit im Rahmen der Schulentwicklung ungestört reflektieren und planen zu können (z.B. SL Schule A, T<sub>2</sub>; SL Schule B, T<sub>2</sub>; SL Schule D, T<sub>1</sub>):

„Was die Schulakademie oder die Werkstatt ‚Schule leiten‘ uns sehr sehr bereichernd dazu gebracht hat, ist auf der einen Seite, was immer genannt wurde, die Systemzeit. Dass wir einfach mal eine Auszeit über die Fortbildung bekommen haben, in der wir uns intensiv auch mit unserer eigenen Schulentwicklung angeleitet beschäftigen und auch die reflektieren konnten“ (SL Schule C, T<sub>3</sub>).

<sup>6</sup> Baustein 2 umfasste zusätzlich einen Vormittag am dritten Veranstaltungstag.

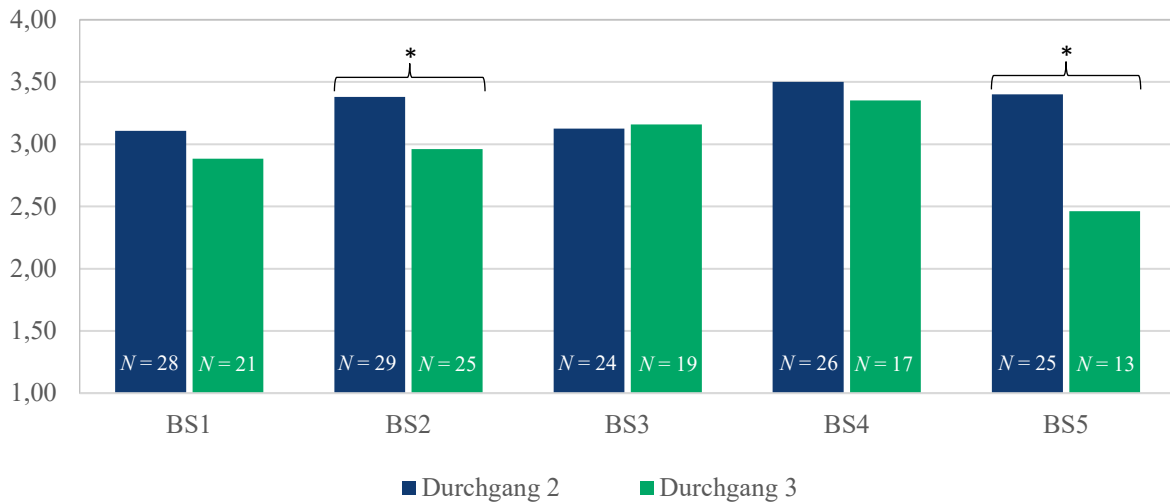
Dabei hat der Austausch zwischen den Tandems auch dazu beigetragen, die persönliche Beziehung zueinander zu stärken (s. auch TP Schule E,  $T_1$ ):

„[...] ich fand das sehr positiv in diesen ersten Bausteinen, diese Zeit, die eingeräumt wurde, wo sich jeder mal sagen kann, was er von dem anderen hält und was er von dem anderen denkt. Seit diesem Zeitpunkt, denke ich, haben wir ein entspannteres Verhältnis und gehen auch besser miteinander um, kollegialer und sehen das große Ganze“ (TP Schule B,  $T_1$ ).

Ferner geben die Teilnehmenden in den Interviews an, den Austausch mit anderen Teilnehmenden – insbesondere anderer Schulformen – sowie den Austausch mit den Referent\*innen als sehr wertvoll wahrzunehmen. Dies hätte dazu beigetragen, dass sie für ihre eigene schulische Arbeit neue Ideen und Anregungen sowie Inspirationen zu Veränderungen des eigenen Handelns erhalten hätten (z.B. TP Schule A,  $T_2$ ; TP Schule D,  $T_1$ ). Als weitere gewinnbringende Merkmale der Bausteine geben die Teilnehmenden die fachlichen Inputs durch die Referent\*innen in Kombination mit anschließenden Gruppenarbeitsphasen an (SL Schule C,  $T_2$ ). Diese hätten sehr dazu beigetragen, neu erworbenes Wissen mit den eigenen praktischen Erfahrungen zu verknüpfen.

Hinsichtlich ihrer Gesamtbewertung der Bausteine wurden die Teilnehmenden zu jedem Befragungszeitpunkt gebeten einzuschätzen, wie sie den Nutzen des Bausteins hinsichtlich ihrer Leitungskompetenzen und ihrem individuellen Schulentwicklungsprojekt einschätzen. Dabei zeigt sich, dass die Teilnehmenden sowohl hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Leitungskompetenzen (s. Abb. 11) als auch ihres Schulentwicklungsprojektes (s. Abb. 12) kritischer sind als bei der Einschätzung struktureller Merkmale der Einzelveranstaltungen. Hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Leitungskompetenzen liegt die Zustimmung der Teilnehmenden zu allen Messzeitpunkten im eher oberen Bereich. Dabei liegen die Mittelwerte von Durchgang 2 im Intervall  $3.12 < M < 3.50$  und von Durchgang 3 im Intervall  $2.46 < M < 3.35$ . Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Durchgängen zu Baustein 2 ( $F(1, 51) = 4.67, p < .05$ , partielles  $\eta^2 = .08$ ), sowie zu Baustein 5 ( $F(1, 35) = 15.63, p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .31$ ), mit einer moderaten bzw. großen Effektstärke zugunsten von Durchgang 2. Insbesondere die Angaben von Durchgang 3 zu Baustein 5 sind hier auffällig, da sie sich auch vom Trend der vorherigen Bausteine unterscheiden. Dies ist womöglich auf die Durchführung von Baustein 5 im Online-Format zurückzuführen, womit sich dieser erheblich von den Bausteinen 1-4 unterscheidet.

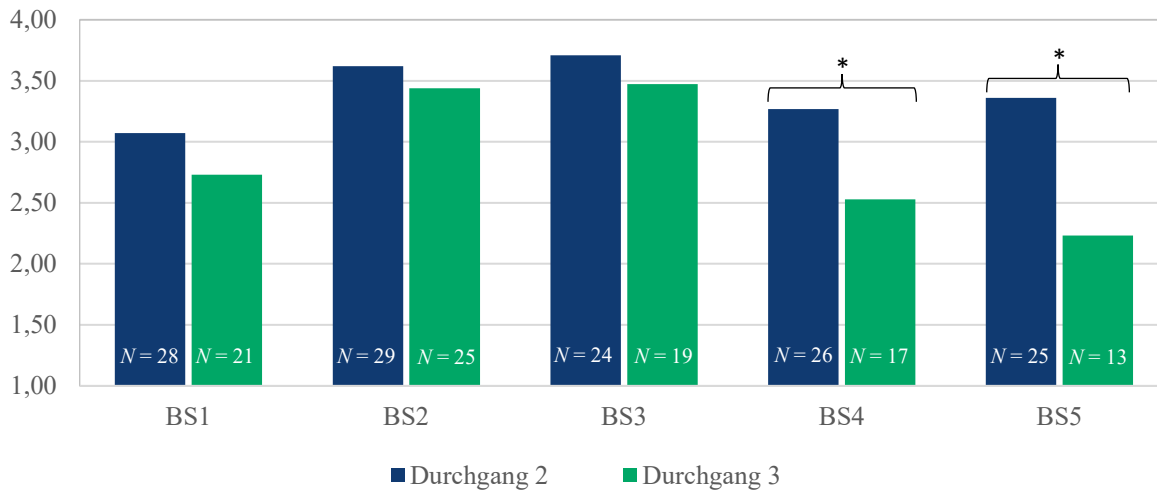
Abb. 11: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für das Item *Ich habe in dieser Veranstaltung meine Leitungskompetenzen weiterentwickelt.*



Anm.: \* für diese Bausteine existiert ein signifikanter Unterschied;  
 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Im Rahmen der qualitativen Begleitstudie berichteten die Teilnehmenden über weitere Aspekte ihres persönlichen Lernzuwachses im Zuge ihrer Fortbildungsteilnahme. So berichtete eine Person darüber, durch die Teilnahme an der Werkstatt gelernt zu haben, sich bewusster in der eigenen Leitungsrolle wahrzunehmen und nun besser zu wissen, wann es sinnvoll sei, aktiv zu führen bzw. sich an bestimmten Stellen zurückzunehmen (TP Schule A, T<sub>2</sub>). Weitere Personen berichteten, dass die Werkstatt dazu beigetragen, dass sie nun besser in der Lage seien, ihre täglichen Tätigkeiten besser zu strukturieren (SL Schule D, T<sub>2</sub>), Aufgaben zu delegieren (SL Schule A, T<sub>3</sub>), die schulische Sozialstruktur besser zu verstehen (TP Schule E, T<sub>1</sub>), und die eigenen Stärken und Schwächen besser reflektieren zu können (SL Schule D, T<sub>2</sub>).

Abb. 12: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für das Item *Ich habe in dieser Veranstaltung das Schulentwicklungsprojekt voranbringen können*.



Anm.: \* für diese Bausteine existiert ein signifikanter Unterschied;  
 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich für die Weiterentwicklung des eigenen Schulentwicklungsprojektes (s. Abb. 12). Hierbei liegt die Zustimmung der Teilnehmenden über alle fünf Bausteine im Intervall  $3.07 < M < 3.71$  für Durchgang 2 und im Intervall  $2.23 < M < 3.47$  für Durchgang 3 – und damit eher im oberen Skalenbereich. Dabei existieren signifikante Unterschiede zugunsten von Durchgang 2 mit großer Effektstärke zu Baustein 4 ( $F(1, 40) = 10.78$ ,  $p < .01$ , partielles  $\eta^2 = .21$ ) und zu Baustein 5 ( $F(1, 35) = 19.04$ ,  $p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .35$ ).

Hinsichtlich der Arbeit in der Schulentwicklung berichteten mehrere Personen in den Interviews darüber gelernt zu haben, den Schulentwicklungsprozess nun besser zu strukturieren und zielgerichteter anzugehen. Ihnen sei jetzt bewusster, dass Schulentwicklungsprozesse strategisch geplant sein sollten und einer durchdachten zeitlichen Planung bedürfen (z.B. TP Schule E,  $T_2$ ). In diesem Prozess sei es wichtig, geduldig zu sein und bestimmten Phasen ausreichend Zeit einzuräumen (SL Schule C,  $T_2$ ). Eine Person berichtete außerdem darüber, nun stärker die zusätzliche Arbeit der Lehrkräfte im Rahmen von Schulentwicklung wertzuschätzen, um ihnen Anerkennung zu signalisieren und sie zur weiteren Teilhabe zu motivieren (TP Schule B,  $T_2$ ).

### 5.1.3 Bewertung der Netzwerktreffen

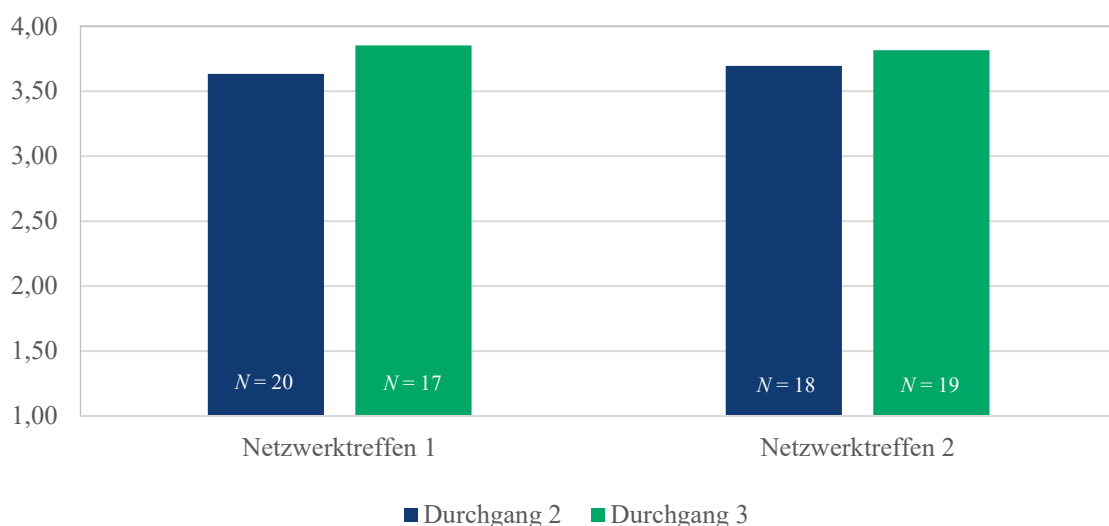
Im Verlauf der Werkstatt „Schule leiten“ trafen sich die Teilnehmenden zu zwei Zeitpunkten innerhalb eines Durchgangs in sogenannten Netzwerken. Im Rahmen dieser Netzwerktreffen erhielten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich unter Moderation der Referent\*innen über



ihre individuellen Anliegen im Zusammenhang mit dem Schulentwicklungsprojekt auszutauschen (z.B. Fortschritt, Problemlagen u.ä.). Im Anschluss an die Netzwerktreffen wurden die Teilnehmenden jeweils durch uns gebeten, das Treffen insgesamt sowie verschiedene Merkmale dieser Veranstaltungen zu bewerten. Die Auswertung der Daten erfolgte auf Grundlage einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse. Dabei wurden analog zum Vorgehen der Evaluation der Bausteine Unterschiede zwischen den Durchgängen sowie den Schularten überprüft.

Wie in Abb. 13 zu erkennen ist, bewerten die Teilnehmenden beider Durchgänge die wahrgenommene Kompetenz ihrer jeweiligen Netzwerkleitung als sehr hoch. Dabei zeigen sich weder für den Vergleich der Durchgänge, noch für den Vergleich der Schulformen signifikante Unterschiede.

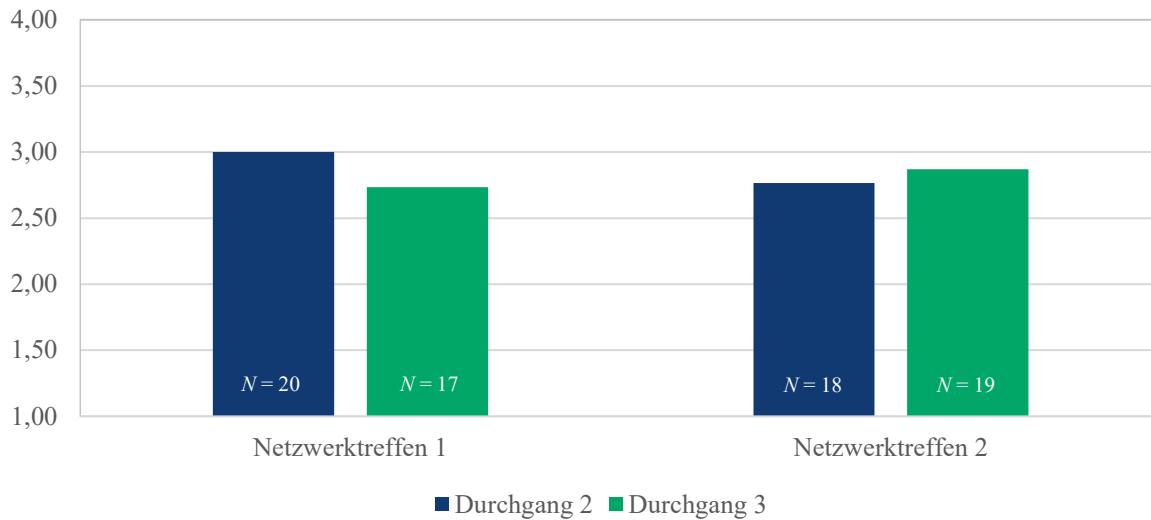
Abb. 13: Mittelwerte für die Skala *Kompetenz der Netzwerkleitung* pro Netzwerktreffen und Durchgang



Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Den Austausch zwischen den Teilnehmenden innerhalb der Netzwerkgruppe bewerten die Teilnehmenden hingegen etwas kritischer (s. Abb. 14). Hier liegen die Mittelwerte der Zustimmung für beide Netzwerktreffen und beide Durchgänge im Intervall  $2.68 < M < 3.00$ . Dabei existieren keine signifikanten Unterschiede im Vergleich der Durchgänge oder Schularten.

Abb. 14: Mittelwerte für die Skala *Austausch in der Netzwerkgruppe* pro Netzwerktreffen und Durchgang

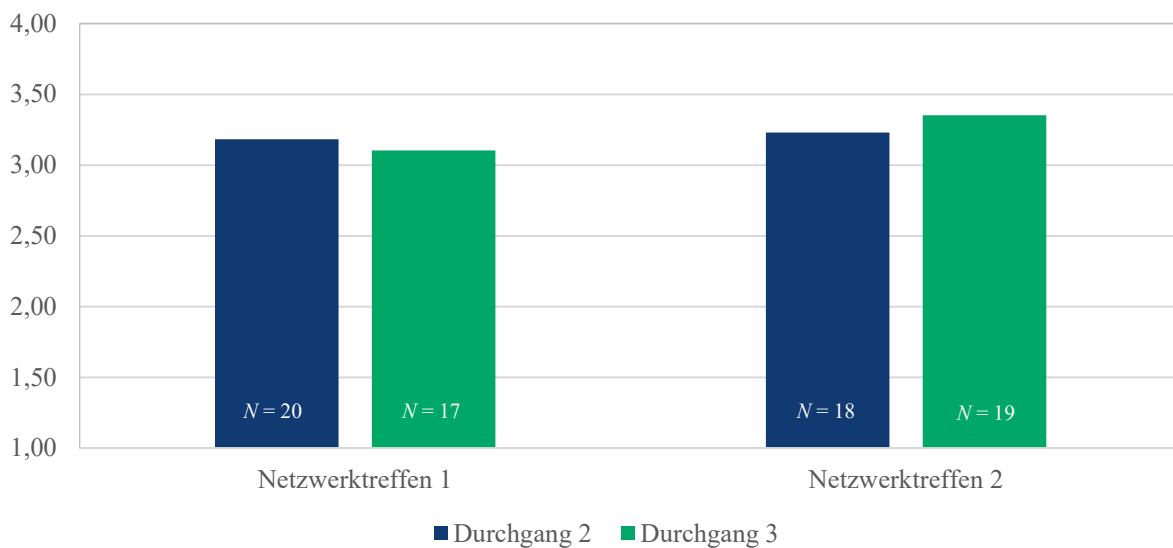


Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Die qualitativen Befunde der begleitenden Interviewstudie geben weitere Hinweise auf eine positive Bewertung des Austauschs innerhalb der Netzwerkgruppen. Dabei berichten mehrere Personen über einen großen wahrgenommenen Gewinn durch die Netzwerktreffen, aufgrund des intensiven Austauschs mit anderen Schulleitungen, bei denen sie Fragen stellen, Erfahrungen einholen und um Feedback bitten können (SL Schule C,  $T_3$ ). Zum einen trage dieser Austausch dazu bei, eine Bestätigung für das eigenen Handeln zu erhalten. Zum anderen helfe der Austausch dabei, die eigenen Ideen weiterzuentwickeln (TP Schule C,  $T_3$ ).

Weiterhin wurde in den Interviews darüber berichtet, dass die Netzwerke dafür geeignet seien, sich gegenseitig Unterstützung anbieten und einholen zu können (TP Schule C,  $T_2$ ). Diese Aussage wird durch die Zustimmung der Teilnehmenden hinsichtlich des wahrgenommene Unterstützungserlebens innerhalb der Netzwerkgruppen bestärkt (s. Abb. 15). Dabei liegen die Mittelwerte beider Durchgänge und für beide Netzwerktreffen im Intervall  $3.06 < M < 3.56$ , wobei auch hier keine signifikanten Gruppenunterschiede existieren.

Abb. 15: Mittelwerte im zeitlichen Verlauf für die Skala *Unterstützungserleben*



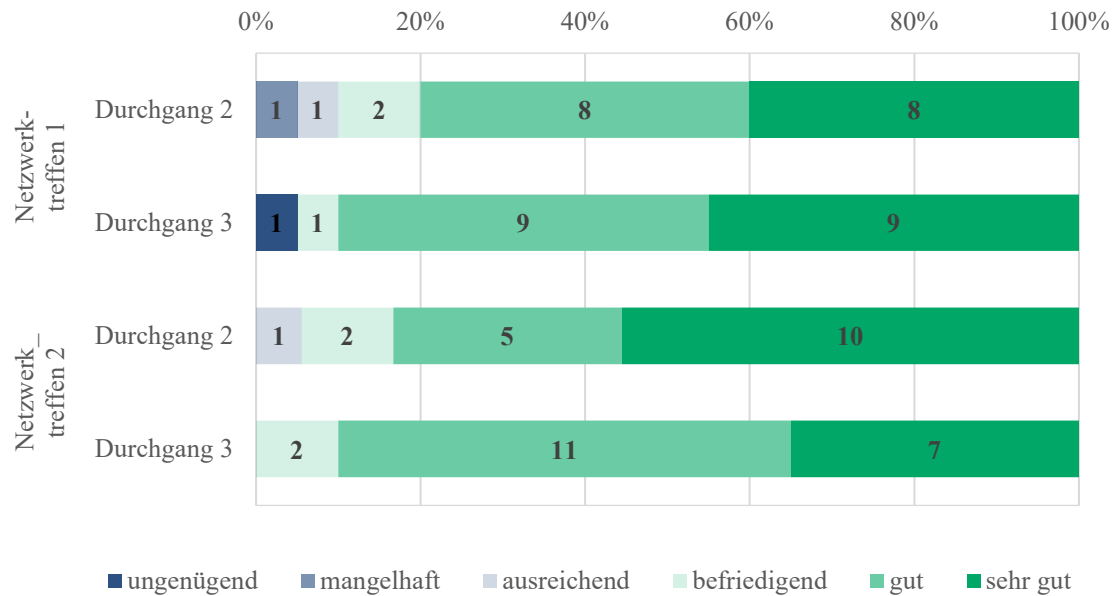
Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Insgesamt schätzen die Teilnehmenden die Netzwerktreffen sehr positiv ein. So wird in den Interviews u.a. darüber berichtet, dass es geplant sei, die Netzwerke auch nach Beendigung der Werkstatt „Schule leiten“ fortzuführen:

Dann diese Netzwerkbildung, dass wir da wirklich auch sehen konnten, wie machen es andere. [...] Und bei uns war es eben so, dass wir uns bestätigt gefühlt haben, und dann auch natürlich mit viel mehr Mut die Dinge hier angegangen sind. [...] Schulleiter sind schon sehr sehr einsam. Und allein durch dieses Gremium, dass man dort sich als Teil eines Berufsstandes auch weiß und auch sieht, andere haben ähnliche Probleme, mit denen sie kämpfen müssen oder auch ähnliche Freuden, an denen sie partizipieren, das ist natürlich immer auch stärkend. Und ich glaube auch, dass dort bestimmte Elemente wie jetzt unser Netzwerk oder so, dort dauerhaft von Bestand bleiben wird. Also wir haben ja jetzt schon das nächste Treffen ausgemacht. Wir haben schon ausgemacht auch mit anderen wiederum, [...]" (SL Schule C, T<sub>3</sub>).

Die insgesamt positive Bewertung zeigt sich auch anhand der Gesamteinschätzung der Netzwerktreffen mit einer Schulnote, wobei die Mehrheit der befragten Teilnehmenden die beiden Netzwerktreffen mit „2 = gut“ oder „1 = sehr gut“ bewertet (s. Abb. 16). Auch hier existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den Durchgängen oder den Schularten.

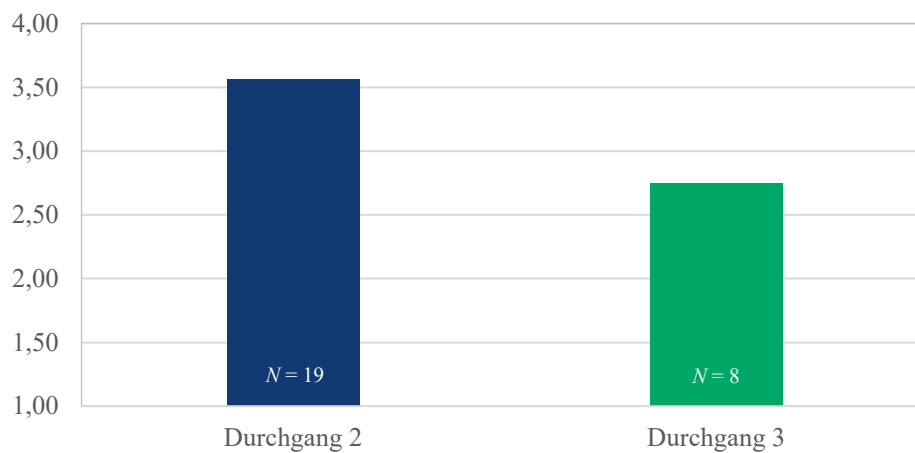
Abb. 16: Absolute und relative Häufigkeiten aller Angaben zur Bewertung der Netzwerktreffen mit einer Schulnote.



#### 5.1.4 Bewertung des Shadowings

Im Rahmen des Shadowings erhielten die teilnehmenden Schulleitungen im Verlauf der Werkstatt „Schule leiten“ mindestens einmal die Möglichkeit, für einen Zeitraum von mindestens zwei Tagen eine Hospitation des Schulleitungshandelns an einer Schule durchzuführen, die in Vergangenheit mit dem „Deutschen Schulpreis“ ausgezeichnet wurde. Die Auswahl der Hospitationsschule erfolgte dabei durch die Teilnehmenden selbst. Als Auswahlkriterien zogen die Teilnehmenden u.a. eine ähnliche inhaltliche Ausrichtung mit der eigenen Schule bzw. dem eigenen Schulentwicklungsprojekt heran. Nach Durchführung des Shadowings wurden die Teilnehmenden zu einer schriftlichen Befragung eingeladen, um auch dieses Angebot insgesamt sowie bestimmte Aspekte zu bewerten. Die Auswertung der Daten erfolgte ebenfalls auf Grundlage einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse.

Abb. 17: Mittelwerte für die Skala Gewinn des Shadowings für das Schulentwicklungsprojekt

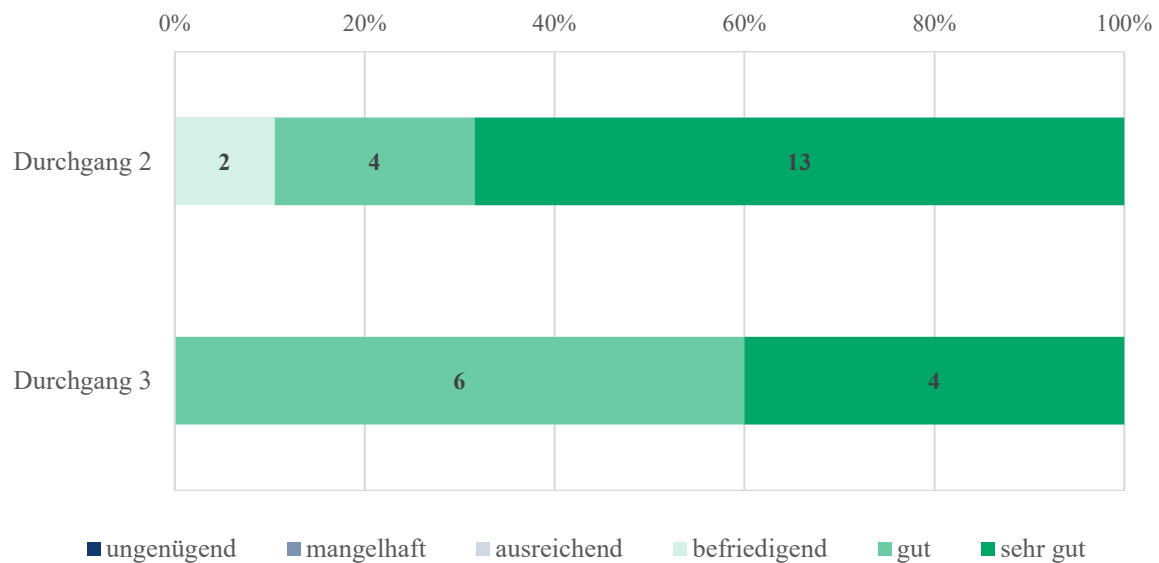


Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Hinsichtlich des wahrgenommenen Gewinns des Shadowings für das eigene Schulentwicklungsprojekt zeigt sich ein signifikanter Unterschied zugunsten von Durchgang 2 mit einer großen Effektstärke ( $F(1, 24) = 6.35, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .21$ , s. Abb. 17). Befunde aus den Interviews zeigen weiterhin, dass das Shadowing dazu beitragen könne, Ideen aus anderen Schulen zu erhalten, die ggf. in der eigenen Schule implementiert werden können (SL Schule E,  $T_2$ ). Dabei habe das Shadowing dazu angeregt, den schulischen Alltag und die Arbeit im Rahmen der Schulentwicklung zukünftig stärker zu verzahnen (SL Schule D,  $T_2$ ). Weiterhin wurde darüber berichtet, dass weitere Schulbesuche geplant seien (TP Schule E,  $T_3$ ).

Die positive Wahrnehmung des Shadowings zeigt sich auch an der Bewertung mit einer Schulnote (s. Abb. 18). Die überwiegende Mehrheit der befragten Teilnehmenden bewertet das Shadowing mit „2 = gut“ oder „1 = sehr gut“. Dabei existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den Durchgängen oder den Schularten.

Abb. 18: Absolute und relative Häufigkeiten aller Angaben zur Bewertung des Shadowings mit einer Schulnote.



Die insgesamt positive Bewertung des Shadowings wird durch Befunde aus den Interviews bestärkt:

„Und das Dritte, was ich noch ganz wichtig fand, waren diese [Shadowings]. Das einerseits weil es halt einfach noch mal durch die Dienstreise die Möglichkeit im Tandem gegeben hat. Keine Ahnung, auf den sechs Stunden Zugfahrt noch mal ein bisschen zu plaudern und zu machen und da einfach Zeit zu haben. Und zum anderen ist es so diese, ach, wenn es nur zwei Tage sind, so in diese Schulsysteme reinzuzugucken und da einfach mal durchzugehen und mal so wahrzunehmen, wie laufen denn Prozesse an anderen Schulen? Ach, in anderen Bundesländern? Das fand ich sehr spannend. Und das fand ich auch sehr spannend dafür, eine Vorstellung zu bekommen, wie könnte sich denn Schule entwickeln? (TP Schule E, T<sub>3</sub>)

„Also das ist so, jetzt wo ich das selber sage, merke ich auch nochmal, wie wichtig mir das ist und das habe ich jetzt auch in Hamburg beim Shadowing gemerkt, das ist eine Schulleitungsaufgabe und das ist auch mein Job, das hinzukriegen, trotz all des Alltags, dass ich eine Lücke dafür finde und wenn ich dafür wirklich auch mal was anderes nach hinten schiebe, dass wir regelmäßig tagen und das auch diese Bedeutsamkeit findet. Das ist mein Job und den habe ich jetzt nicht so gemacht, wie ich mir das vorgestellt habe. (SL Schule D, T<sub>2</sub>)

### **5.1.5 Zwischenfazit**

Die Evaluationsergebnisse für das Gesamtprogramm bzw. die einzelnen Angebote der Werkstatt deuten insgesamt auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden hin. Dies zeigt sich insbesondere an den Bewertungen der einzelnen Bestandteile mit einer Schulnote. Dabei zeigen sich für eine Reihe von Merkmalen – insbesondere bei der Evaluation der Bausteine – signifikante Unterschiede zwischen den Durchgängen. So bewerten die Teilnehmenden von Durchgang 2 verschiedene Merkmale besser als die Teilnehmenden von Durchgang 3. Dies betrifft bei einzelnen Bausteinen die wahrgenommene Kompetenz der Referent\*innen und den Gewinn für die eigene Leitungskompetenz sowie die Schulentwicklung. Weiterhin existiert ein Unterschied für den wahrgenommenen Gewinn des Shadowings für das eigene Schulentwicklungsprojekt. Für die Netzwerktreffen existieren diese Unterschiede nicht. Hier zeigt sich für beide Durchgänge eine insgesamt hohe Zufriedenheit. Lediglich hinsichtlich des Austauschs in der Netzwerkgruppe liegen die Angaben im mittleren Bereich. Die Befunde der qualitativen Begleitstudie deuten jedoch darauf hin, dass die Teilnehmenden planen, die Netzwerke auch nach Beendigung der Werkstatt fortzuführen – eines der wesentlichen Zielstellungen der Werkstatt „Schule leiten“.

## **5.2 Veränderungen der Teilnehmenden in der Selbstwahrnehmung**

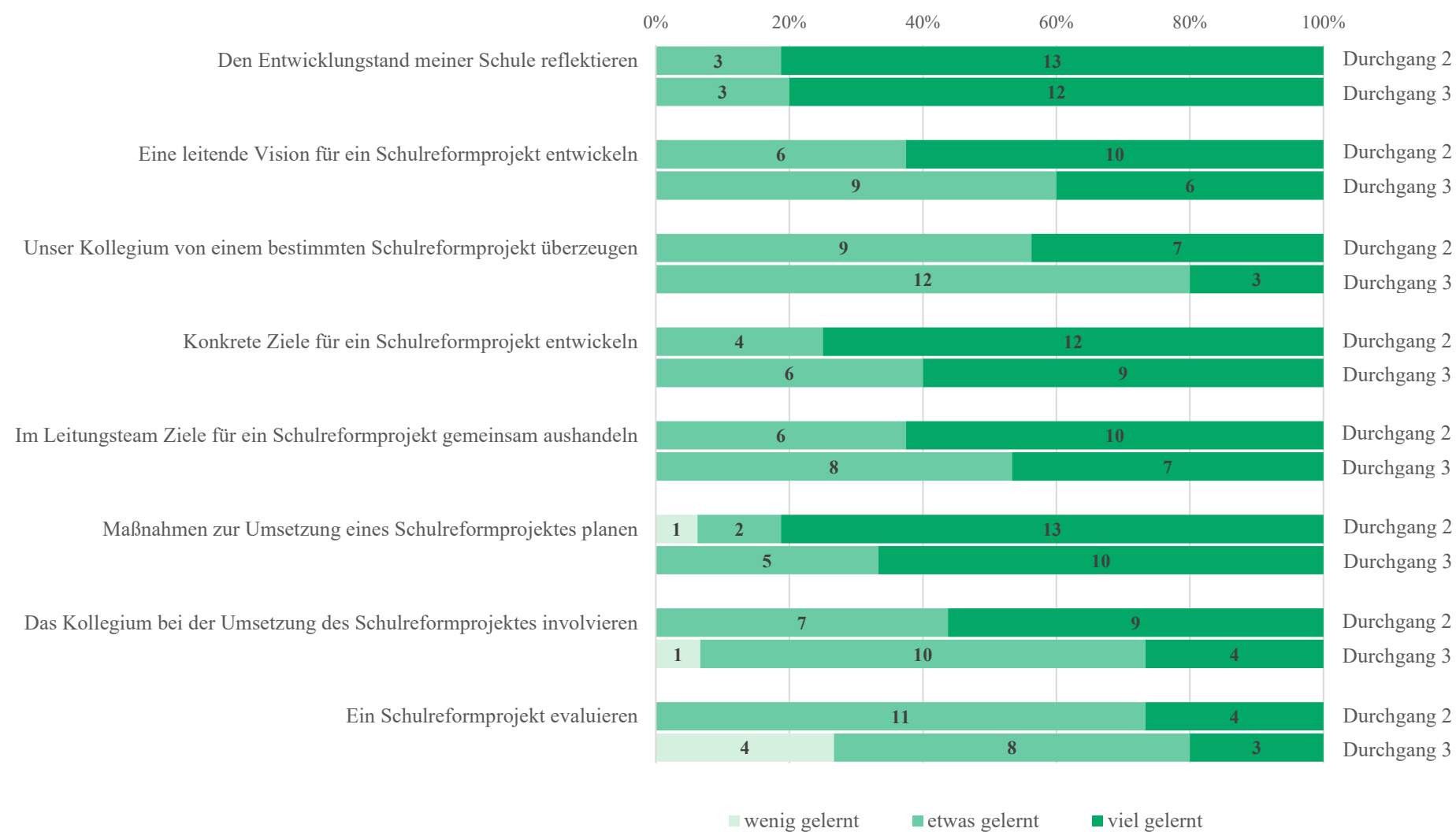
Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Werkstatt „Schule leiten“ befragten wir die teilnehmenden Schulleitungen zu drei Messzeitpunkten über eine Reihe von Merkmalen. Diese Merkmale umfassten u.a. ihren wahrgenommenen Lernzuwachs hinsichtlich Tätigkeiten der Schulentwicklung, ausgewählte motivationale Merkmale (Selbstwirksamkeit, Innovationsbereitschaft), Aspekte ihres Führungshandelns (Maßnahmen der Unterrichts- und Personalentwicklung) sowie Leitungstätigkeiten zur Förderung innerschulischer Kooperationsaktivitäten (Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation, Beteiligung des Kollegiums, Kooperation im Leitungsteam). Zur Überprüfung des berichteten Lernzuwachses führten wir mehrfaktorielle Varianzanalysen durch. Für die Untersuchung zeitlicher Effekte berechneten wir für jedes Merkmal eine mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung. Analog zum Vorgehen im Zuge der Evaluation der einzelnen Angebote der Werkstatt (s. Kap. 5.1) untersuchten wir bei beiden Verfahren Unterschiede zwischen den zeitlichen Veränderungen der Durchgänge 2 und 3 sowie der teilnehmenden Grundschulen und anderen Schularten.

### **5.2.1 Lernzuwachs bezüglich Tätigkeiten der Schulentwicklung**

Zur Follow-Up-Erhebung (d.h. etwa ein Jahr nach Beendigung der Werkstatt) haben wir die teilnehmenden Schulleitungen gebeten retrospektiv einzuschätzen, inwiefern sie durch ihre Teilnahme gelernt haben, bestimmten Tätigkeiten im Rahmen der Schulentwicklung nachzugehen (z.B. *den Entwicklungsstand meiner Schule reflektieren, konkrete Ziele für ein Schulreformprojekt entwickeln, das Kollegium bei der Umsetzung des Schulreformprojektes involvieren u.ä.*). Wie in Abb. 19 zu erkennen ist, liegt die Zustimmung der Teilnehmenden beider Durchgänge diesbezüglich im oberen Bereich. Demnach geben die Teilnehmenden im Durchschnitt an, im Rahmen der Werkstatt eher viel über Tätigkeiten der Schulentwicklung gelernt zu haben. Die höchste Zustimmung erhalten Items, die sich auf Tätigkeiten bezüglich der Planung von Schulentwicklungsprojekten beziehen. Der wahrgenommene Lernzuwachs hinsichtlich Tätigkeiten, die die Umsetzung und Evaluation von Schulentwicklungsprojekten betreffen, liegt im mittleren Bereich. Dabei existieren weder für den Vergleich der Durchgänge noch für den Vergleich der Schularten signifikante Unterschiede.



Abb. 19: Absolute Anzahl der Nennungen zum Lernzuwachs bezüglich Tätigkeiten der Schulentwicklung zur Follow-Up-Erhebung

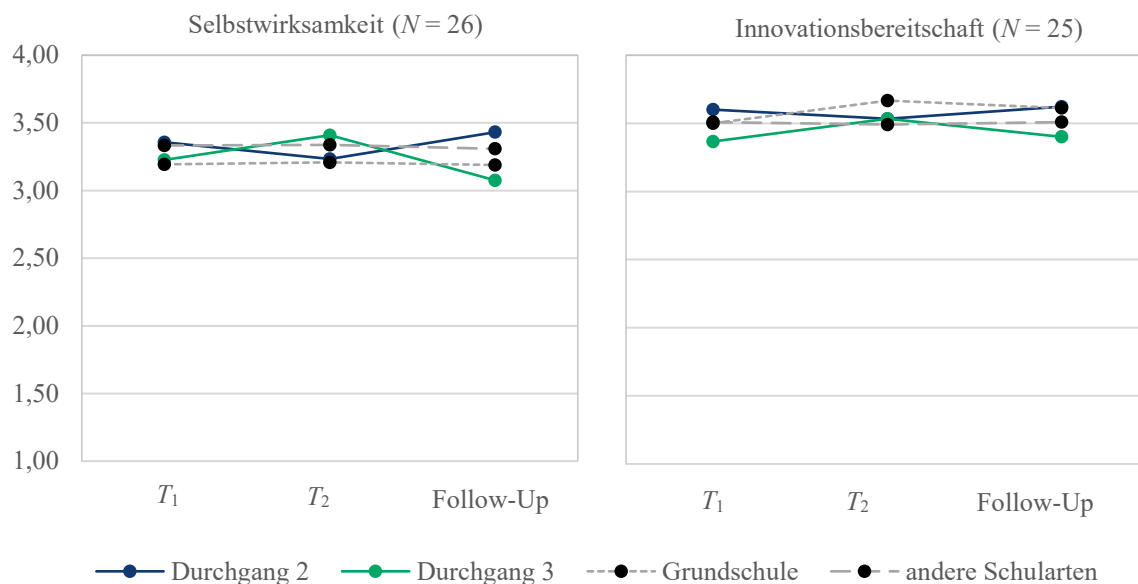


## 5.2.2 Motivationale Merkmale

Weiterhin befragten wir die Teilnehmenden u.a. nach ihrer wahrgenommenen *Selbstwirksamkeit* bezüglich bestimmter Leitungstätigkeiten (z.B. *Fähigkeiten hinsichtlich der Reflexion der eigenen Rolle als Schulleitung bzw. des Leitungshandelns*) sowie zu ihrer *Innovationsbereitschaft* (z.B. *Als Schulleitung ermutige ich das pädagogische Personal zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen*).

Über alle drei Messzeitpunkte berichten die teilnehmenden Schulleitungen über eher hohe Zustimmungen hinsichtlich ihrer wahrgenommenen *Selbstwirksamkeit* (s. Abb. 120). Dabei existieren keine signifikanten Effekte für die zeitliche Veränderung. Zwischen den Durchgängen existiert ein signifikanter Unterschied mit moderater Effektstärke ( $F(2, 46) = 3.51, p < .05$ , partielles  $\eta^2 = .13$ ). Dies wird insbesondere an der Abnahme der Zustimmung seitens der Teilnehmenden von Durchgang 3 von Messzeitpunkt 2 zur Follow-Up-Erhebung deutlich. Zur Follow-Up-Erhebung besteht ein signifikanter Unterschied zugunsten von Durchgang 2 ( $p < .05$ ). Es existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den zeitlichen Veränderungen unterschiedlicher Schularten.

Abb. 20: Längsschnittliche Veränderungen der Skalen *Selbstwirksamkeit* und *Innovationsbereitschaft* aus Perspektive der befragten Schulleitungen



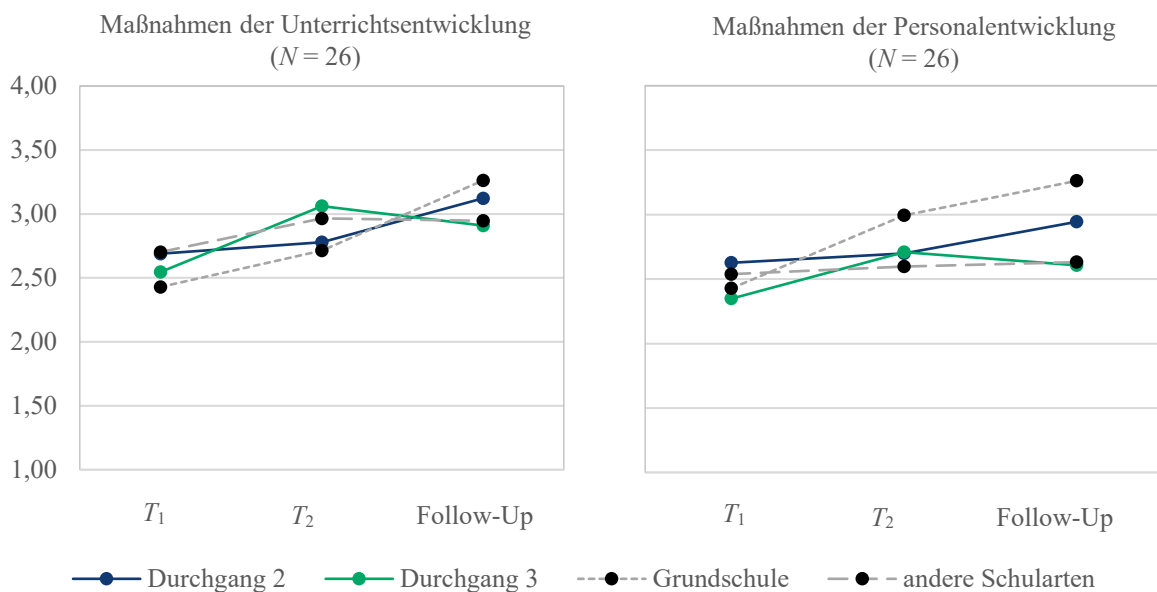
Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Hinsichtlich ihrer *Innovationsbereitschaft* berichten die teilnehmenden Schulleitungen zu allen drei Messzeitpunkten ebenfalls über hohe Ausprägungen. Weder für den zeitlichen Verlauf noch für den Vergleich der Durchgänge oder der Schularten zeigen sich dabei signifikante Unterschiede. Somit schätzten sich die Teilnehmenden unabhängig des Durchgangs oder der Schulart bereits zu Beginn der Werkstatt als selbstwirksam und innovationsbereit ein und teilen diese Einschätzung auch mit Beendigung der Fortbildung. Die Werkstatt scheint dabei nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit ihrer Einschätzung zu stehen.

### 5.2.3 Merkmale des Führungshandelns

Ein weiteres wesentliches Ziel der Werkstatt „Schule leiten“ war es, bestimmte Aspekte des Führungshandelns der teilnehmenden Schulleitungen zu verändern. In Abb. 21 sind die längsschnittlichen Veränderungen über alle drei Messzeitpunkte für die Merkmale *Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung* und *Maßnahmen der Personalentwicklung* abgetragen.

Abb. 21: Längsschnittliche Veränderungen der Skalen Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung und Maßnahmen der Personalentwicklung aus Perspektive der befragten Schulleitungen



Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Für das Merkmal *Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung* zeigt sich eine signifikante längsschnittliche Veränderung mit großer Effektstärke ( $F(2, 46) = 8.65$ ,  $p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .27$ ). Dabei berichten die teilnehmenden Schulleitungen zu Fortbildungsbeginn noch darüber, nur in mittlerem Maße Tätigkeiten der Unterrichtsentwicklung nachzugehen (z.B. *Ich*

sorge dafür, dass an unserer Schule ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität existiert). Im Verlauf ihres Fortbildungsbesuchs gehen sie diesen Tätigkeiten verstärkt nach, sodass sie zur Follow-Up-Erhebung über eher hohe Zustimmungen diesbezüglich berichten. Dabei besteht ein signifikanter Unterschied für Durchgang 2 in den Zeiträumen  $T_1$ -Follow-Up ( $p < .01$ ) sowie  $T_2$ -Follow-Up ( $p < .05$ ). Für Durchgang 3 existiert ein signifikanter Zuwachs im Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up ( $p < .05$ ). Weiterhin existiert eine signifikante Veränderung der Grundschulen im Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up ( $p < .05$ ). Für die anderen Schularten ist in diesem Zeitraum keine signifikante Änderung festzustellen.

Für das Merkmal *Maßnahmen der Personalentwicklung* zeigen sich ebenfalls signifikante Effekte für die längsschnittliche Veränderung ( $F(2, 46) = 6.02, p < .01, \text{partielles } \eta^2 = .21$ ). Somit berichten die teilnehmenden Schulleitungen im Verlauf ihrer Fortbildungsteilnahme verstärkt darüber, Tätigkeiten der Personalentwicklung an ihren Schulen nachzugehen (z.B. *Als Schulleitung halte ich das pädagogische Personal zur kontinuierlichen Nutzung von Fortbildungen an*). Während die Mittelwerte der Zustimmung zu  $T_1$  noch nahe dem theoretischen Mittelwert von 2.50 liegen, nimmt die mittlere Zustimmung im Verlauf der Werkstatt zu. Für beide Durchgänge existieren signifikante positive Veränderungen im Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up (Durchgang 2:  $p < .01$ ; Durchgang 3:  $p < .05$ ). Weiterhin besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den zeitlichen Veränderungen zwischen den Schularten mit großer Effektstärke ( $F(2, 46) = 3.94, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .15$ ). Für die Einschätzungen der teilnehmenden Schulleitungen der Grundschulen existieren signifikante Veränderungen im Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up ( $p < .001$ ). Zur Follow-Up-Erhebung besteht dann ein signifikanter Unterschied zwischen den Schularten zugunsten der Grundschulen ( $p < .05$ ).

#### **5.2.4 Innerschulische Kooperation**

Zuletzt befragten wir die Teilnehmenden danach, wie sie Kooperationsaktivitäten in ihren Schulen unterstützen und fördern. Dabei interessierten wir uns dafür, welche Strukturen sie für die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften schaffen, wie sie mit den Lehrkräften im Rahmen von Entscheidungsfindungen zusammenarbeiten und wie sie innerhalb ihrer Leitungsteams Kooperationen gestalten (s. Abb. 22). Hinsichtlich des Merkmals *Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation* (z.B. *Ich Sorge dafür, dass Zeit für die Zusammenarbeit im Kollegium zur Verfügung steht*) zeigt sich im längsschnittlichen Verlauf keine signifikante Veränderung der gesamten Gruppe. Zu allen drei Messzeitpunkten liegen die Mittelwerte der Zustimmung im oberen Bereich. Im Vergleich der Durchgänge zeigt sich ein signifikanter Unter-

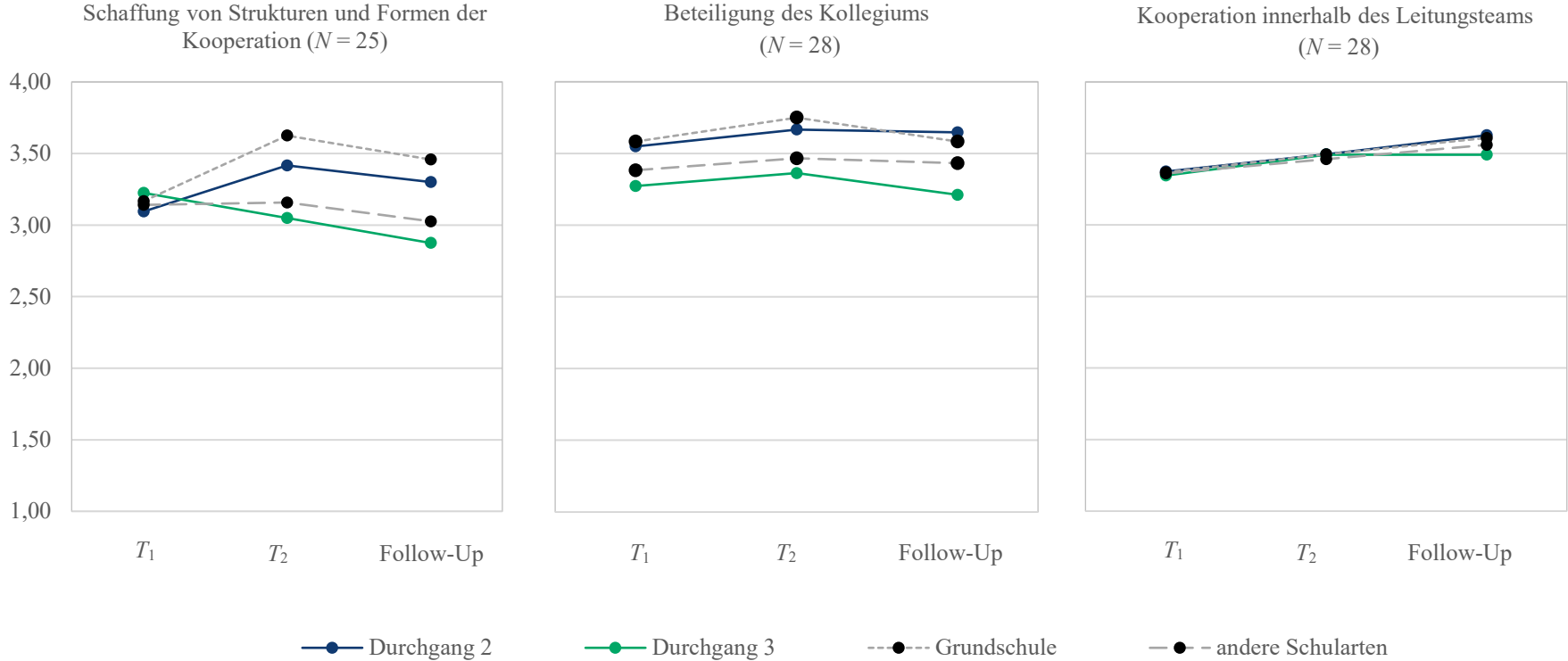
schied mit großer Effektstärke zugunsten von Durchgang 2 ( $F(2, 44) = 3.49, p < .05$ , partielles  $\eta^2 = .14$ ). Für Durchgang 2 existiert ein signifikanter Zuwachs für den Zeitraum  $T_1 - T_2$  ( $p < .05$ ). Für Durchgang 3 zeigt sich im zeitlichen Verlauf eine stetige Abnahme der Zustimmung der Teilnehmenden ohne statistische Signifikanz. Zwischen den Schularten existieren keine signifikanten Unterschiede in der zeitlichen Veränderung.

In den Interviews finden wir darüber hinaus Hinweise dafür, dass die Schulleitungen im Zuge ihrer Teilnahme an der Werkstatt die Lehrkräfte zunehmend zur Zusammenarbeit anregen. So berichtet eine Person darüber, dass auf Grundlage einer Idee aus der Werkstatt eine Gruppe von Lehrkräften zur Koordination wichtiger schulischer Aufgaben gegründet wurde:

„Also es ist so, dass in der [Name der Konferenz] ein Mitglied der Schulleitung gesetzt ist. [...] Es ist aus Klassenstufe Fünf, Sechs, Sieben, Acht, Neun und Zehn jeweils ein gewählter Vertreter. Der wurde aus dem Team gewählt, oder diejenige. Es nimmt die Schulsozialarbeit daran teil. Ja, das sind die festen Bestandteile. Also Schulsozialarbeit, ein Sprecher der Jahrgangsstufen Fünf bis Zehn und die Schulleitung. [...] Die entsprechenden Teams stellen nacheinander ja, Dinge vor, die bei ihnen in der Woche angefallen sind, beziehungsweise, die besprochen werden müssen. [...] Wenn wir die Dinge dann abgehandelt haben, besprochen haben, jeder mit dem was gesagt wurde zufrieden ist, gibt es noch Informationen der Schulleitung, wenn was Besonderes anliegt. Im Moment sind das in der Regel die Musterhygienepläne, wenn es da Veränderungen gibt oder nochmal Hinweise auf Abstandsregeln und Ähnliches. (TP Schule D,  $T_3$ )“

Hinsichtlich des Merkmals *Beteiligung des Kollegiums* befragten wir teilnehmenden Schulleitungen danach, wie sehr sie die Lehrkräfte ihrer Schule in die Entscheidungsfindung einbeziehen (z.B. *Das Kollegium spielt eine aktive Rolle bei grundlegenden Entscheidungsprozessen*). Für alle Messzeitpunkte zeigt sich eine eher hohe bis sehr hohe Zustimmung seitens der Teilnehmenden. Insgesamt lässt sich keine signifikante Veränderung im zeitlichen Verlauf feststellen. Trotz leichter Differenzen zwischen den einzelnen Graphen, lassen sich auch im Vergleich der Durchgänge bzw. der Schularten keine signifikanten Unterschiede finden.

Abb. 22: Längsschnittliche Veränderungen der Skalen *Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation*, *Beteiligung des Kollegiums* und *Kooperation innerhalb des Leitungsteams* aus Perspektive der befragten Schulleitungen



Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

In den Interviews berichten insbesondere die Teilnehmenden von Schule C ausführlich über ihr Vorgehen der inhaltlichen Planung zweijähriger Schulentwicklungszyklen gemeinsam mit den Lehrkräften der Schule.

„Aber wir haben das nicht eingeführt auf eine Art und Weise, wie wir jetzt die Schulentwicklungszyklen durchführen. Sondern das war im Prinzip der Rahmen, den ich jetzt als Schulleitung besetzt habe, in Absprache aber natürlich mit den verschiedenen Gremien der Schulgemeinde. Das heißt, es ist auch zu einem Votum gekommen, okay ja, wir wollen diese kooperativen Teamstrukturen mit Organisationsleitung, didaktischer Leitung, mit Teams und Steuergruppe. Und die erweiterte Schulleitung, die dann die Arbeit auf vier Gruppen im Prinzip koordiniert oder austariert auch. (SL Schule C, T<sub>2</sub>)“

Zuletzt hatten wir die teilnehmenden Schulleitungen gebeten Angaben darüber zu machen, wie sie die Kooperationsaktivitäten innerhalb des Schulleitungsteams gestalten (z.B. *Im Leitungsteam reflektieren wir systematisch die Aufgabenerfüllung in unseren Arbeitsschwerpunkten*). Für alle drei Messzeitpunkte zeigen sich dabei ebenfalls hohe Zustimmungen seitens der Teilnehmenden. Dabei existiert eine leichte positive – jedoch nicht signifikante – Veränderung im zeitlichen Verlauf. Weder für den Vergleich der Durchgänge noch der Schularten existieren signifikante Unterschiede.

### **5.2.5 Zwischenfazit**

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Werkstatt „Schule leiten“ auf den Ebenen 2 und 3 des Rahmenmodells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006; s. Kap. 2.2) befragten wir die teilnehmenden Schulleitungen zu insgesamt drei Messzeitpunkten zu motivationalen Merkmalen sowie zu Facetten ihres Leitungshandelns. Bezüglich ihrer motivationalen Merkmale berichten die Teilnehmenden zu allen Zeitpunkten über eher hohe Ausprägungen ihrer Selbstwirksamkeit und Innovationsbereitschaft. Die längsschnittlichen Analysen geben keine Hinweise auf signifikante Veränderungen dieser Einschätzung. Mit Blick auf das Leitungshandeln berichten die Teilnehmenden darüber, im zeitlichen Verlauf signifikant stärker Tätigkeiten der Unterrichts- und Personalentwicklung nachzugehen. Dabei existieren keine Unterschiede zwischen den Durchgängen. Jedoch zeigt sich diesbezüglich ein signifikanter Unterschied im zeitlichen Verlauf für die teilnehmenden Schulleitungen der Grundschulen. Für die Merkmale der innerschulischen Kooperation berichten die Teilnehmenden ebenfalls zu allen Messzeitpunkten über eher hohe Ausprägungen. Im zeitlichen Verlauf existieren jedoch keine signifikanten Effekte.

## 5.3 Veränderungen der Teilnehmenden in der Fremdwahrnehmung

Zur Validierung der selbstberichteten Veränderungen aus Perspektive der Teilnehmenden führten wir auch mit den Lehrkräften der zugehörigen Schulen schriftliche Befragungen durch. In diesen Befragungen machten die Lehrkräfte u.a. Angaben zum Führungshandeln ihrer Schulleitung – wobei die Formulierung der Items auf die Perspektive der Lehrkräfte angepasst wurde. Für die Auswertung der längsschnittlichen Daten berechneten wir für jedes Merkmal zwei mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung. Dabei untersuchte die erste Varianzanalyse Veränderungen für die Durchgänge 2 und 3 im Zeitraum  $T_1$ – $T_2$ . Die zweite Analyse umfasste den Zeitraum  $T_1$ –Follow-Up. Die Betrachtung dieser beiden Zeiträumen erfolgte aufgrund der geringen Fallzahl für Durchgang 3 zur Follow-Up-Erhebung und der somit erreichten größeren statistischen Power der Analysen nur für  $T_1$ – $T_2$ . Die geringe Fallzahl der Lehrkräfte zu diesem Messzeitpunkt ist vor allem auf die mangelnde Bereitschaft der Schulleitungen zurückzuführen, während der COVID-19-Pandemie schulische Befragungen mit dem Lehrerkollegium durchzuführen.

In beiden Analyseverfahren untersuchten wir Unterschiede zwischen den Schularten mit der Annahme, dass sich Veränderungen seitens des Leitungshandelns in Grundschulen aufgrund flacherer Hierarchien eher bemerkbar machen als in komplexeren Systemen. Weiterhin berücksichtigten wir in den Analysen die Angabe der Lehrkräfte, die im Verlauf der Werkstatt an der Umsetzung des Schulentwicklungsprojektes beteiligt waren. Wir nehmen an, dass Lehrkräfte, die in die Umsetzung der Schulentwicklungsprojekte involviert waren, verstärkt Kontakt mit den teilnehmenden Schulleitungen hatten und somit eher über Veränderungen ihres Leitungshandelns berichten könnten. Anders als bei den bisherigen Analysen differenzieren wir in diesem Schritt der Evaluation nicht zwischen den Durchgängen, da die geringe Fallzahl der teilnehmenden Personen eine solche Differenzierung erschwert.

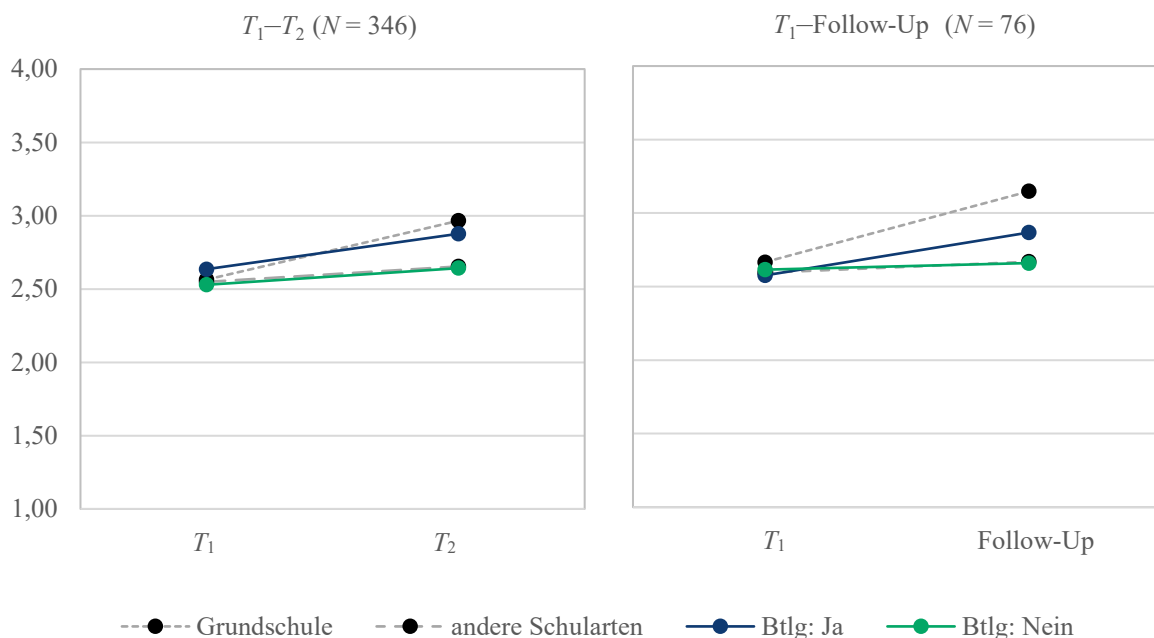
### 5.3.1 Merkmale des Führungshandelns

Während die Lehrkräfte zu  $T_1$  darüber berichten, dass ihre Schulleitungen nur in mittlerem Maße Tätigkeiten der *Unterrichtsentwicklung* nachgehen, nimmt die Zustimmung diesbezüglich im Verlauf der Werkstatt stetig zu und liegt bei der Follow-Up Erhebung eher im oberen Skalenbereich (s. Abb. 23; z.B. *Die Schulleitung sorgt dafür, dass an unserer Schule ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität existiert*).



Es zeigt sich eine signifikante längsschnittliche Veränderungen des Schulleitungshandelns im Bereich Unterrichtsentwicklung mit moderater Effektstärke für den Zeitraum  $T_1-T_2$  ( $F(1, 339) = 21.07, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .06$ ) sowie für den Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up ( $F(1, 339) = 5.17, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .07$ ). Somit existieren Hinweise dafür, dass die positive Veränderung des Schulleitungshandelns im Bereich Unterrichtsentwicklung auch noch etwa ein Jahr nach Beendigung der Werkstatt wahrnehmbar ist. Für den Zeitraum  $T_1-T_2$  existiert ein signifikanter Unterschied mit geringer Effektstärke in der längsschnittlichen Entwicklung zwischen den Schularten ( $F(1, 339) = 5.19, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .02$ ). Dabei besteht sowohl für die Grundschulen ( $p < .001$ ) als auch für die anderen Schularten ( $p < .05$ ) ein signifikanter Zuwachs. Dieser ist jedoch für die Grundschulen größer als für die anderen Schularten. Für den Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up sind die jeweils positiven Veränderungen jedoch nicht signifikant. Weiterhin berichten sowohl die Lehrkräfte mit Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt als auch ohne Beteiligung über signifikante Veränderungen des Schulleitungshandelns im Zeitraum  $T_1-T_2$  ( $p < .001$ ). Im Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up bestehen nur für die Lehrkräfte mit Beteiligung signifikante Zuwächse ( $p < .05$ ).

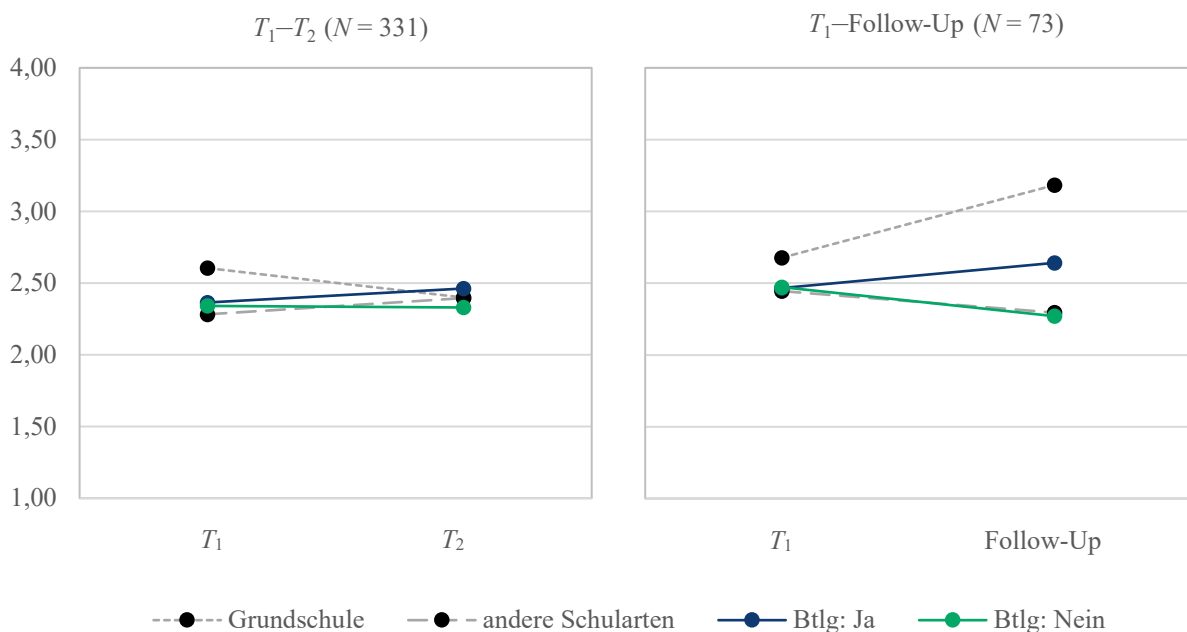
Abb. 23: Längsschnittliche Veränderungen der Skala Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung aus Perspektive der befragten Lehrkräfte



Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Hinsichtlich des Schulleitungshandeln im Bereich *Personalentwicklung* (z.B. *Die Schulleitung gibt unseren Lehrkräften regelmäßig Rückmeldung darüber, wie sie sich entwickelt haben*) berichten die Lehrkräfte für  $T_1$  und  $T_2$  über mittlere Ausprägungen (s. Abb. 24). Insgesamt zeigen sich für die gesamte Gruppe weder für den Zeitraum  $T_1$ – $T_2$  noch  $T_1$ –Follow-Up signifikante längsschnittliche Veränderungen. Für den Zeitraum  $T_1$ – $T_2$  existieren signifikante Unterschiede der längsschnittlichen Veränderungen zwischen den Schularten mit geringer Effektstärke ( $F(1, 328) = 8.74, p < .01, \text{partielles } \eta^2 = .03$ ). Dabei berichten die Lehrkräfte der Grundschulen über signifikante Abnahmen des Schulleitungshandeln ( $p < .05$ ), während die Lehrkräfte der anderen Schularten über signifikante Zuwächse berichten ( $p < .05$ ). Im Zeitraum  $T_1$ –Follow-Up zeigen sich hingegen keine signifikanten Veränderungen für den Vergleich der Schularten. Sowohl zum Zeitpunkt  $T_1$  ( $p < .05$ ) als auch zur Follow-Up-Erhebung ( $p < .01$ ) existieren signifikante Unterschiede zwischen den Schularten zugunsten der Grundschulen. Hinsichtlich des Faktors *Beteiligung* besteht für den Zeitraum  $T_1$ – $T_2$  ein signifikanter zeitlicher Unterschied mit geringer Effektstärke ( $F(1, 328) = 6.76, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .02$ ). Dabei zeigen sich für die Einschätzungen der Lehrkräfte ohne Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt signifikante negative Veränderungen zeigen ( $p < .01$ ).

Abb. 24: Längsschnittliche Veränderungen der Skala *Maßnahmen der Personalentwicklung* aus Perspektive der befragten Lehrkräfte

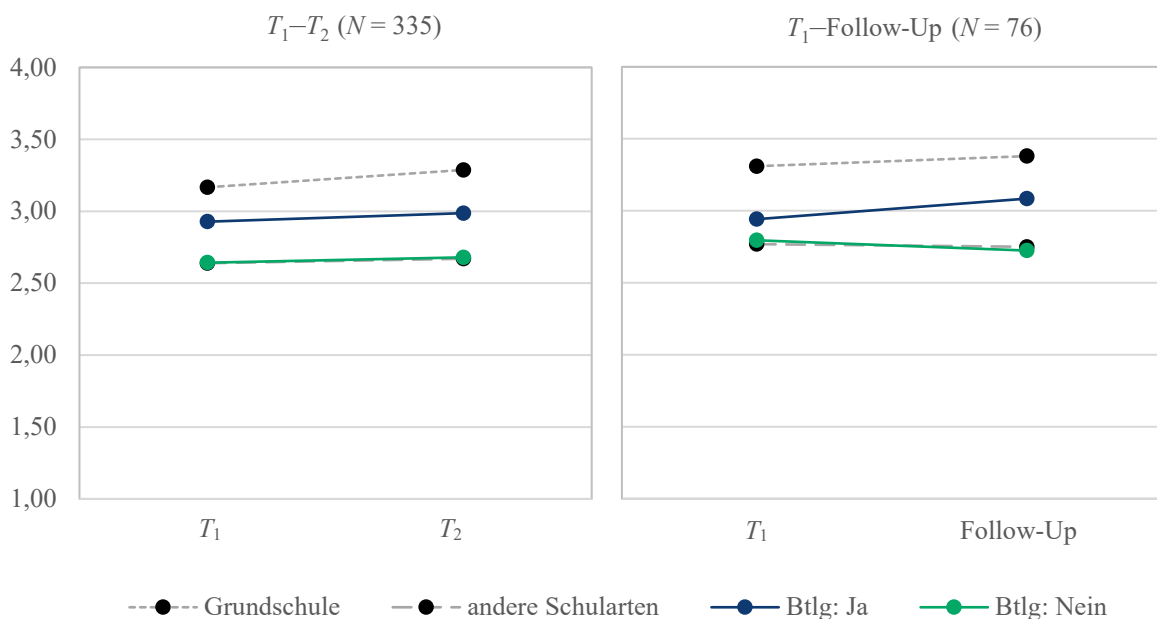


Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

### 5.3.2 Innerschulische Kooperation

Wir befragten die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen auch nach ihrer Wahrnehmung bezüglich des Schulleitungshandelns zur Förderung innerschulischer Kooperationsaktivitäten. Dabei berichten die Lehrkräfte zu allen Messzeitpunkten darüber, dass ihre Schulleitungen in mittlerem bis eher hohem Maße Tätigkeiten zur *Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation* nachgehen (z.B. *Die Schulleitung etabliert klare Regeln für die Kooperation im Kollegium*). Die Angaben der Lehrkräfte an Grundschulen sowie der Lehrkräfte mit Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt liegen dabei zu allen Befragungszeitpunkten über den Angaben von Lehrkräften anderer Schularten bzw. ohne Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Schularten zu allen Messzeitpunkten statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Es zeigen sich jedoch weder für die zeitliche Veränderung noch für den Vergleich der Schularten oder den Faktor *Beteiligung* signifikante Effekte (s. Abb. 25).

Abb. 25: Längsschnittliche Veränderungen der Skala *Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation* aus Perspektive der befragten Lehrkräfte

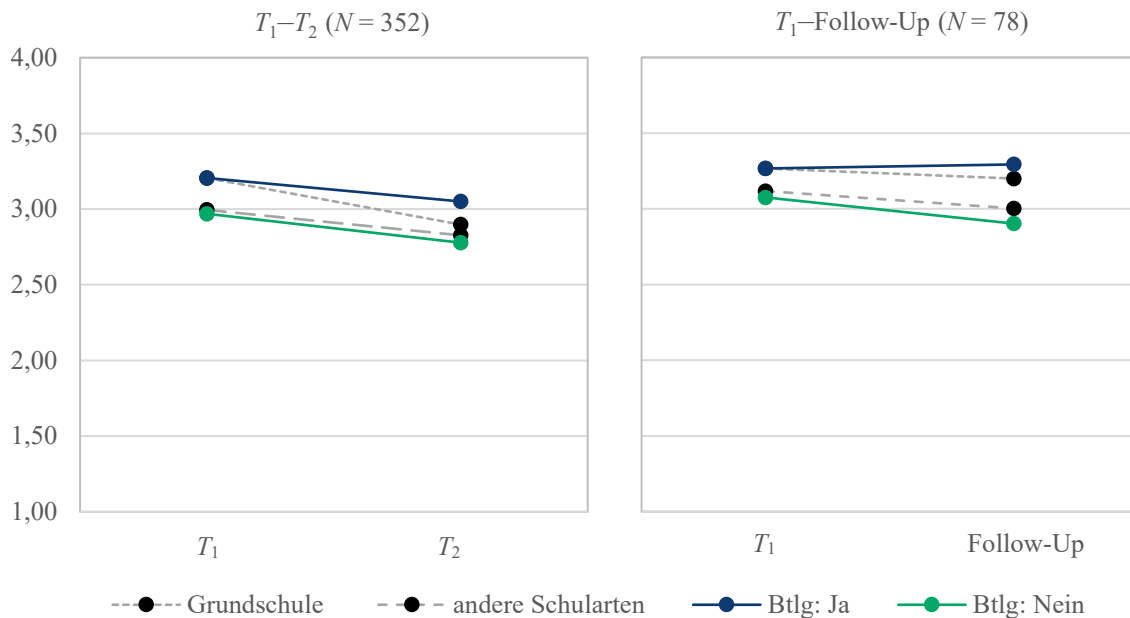


Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Weiterhin baten wir die Lehrkräfte darum anzugeben, wie sehr sich ihre Schulleitungen darum bemühen, sie in Prozesse der Entscheidungsfindung zu involvieren (z.B. *Das Kollegium hat bei Entscheidungen ausreichend Gelegenheit, seine Meinung einzubringen*). Dabei liegen die Angaben der Lehrkräfte zu allen Messzeitpunkten eher im oberen Skalenbereich (s. Abb. 26). Im Zeitraum T<sub>1</sub>-T<sub>2</sub> zeigt sich eine leichte Abnahme der mittleren Zustimmungen. Diese zeitliche Veränderung ist für die gesamte Gruppe statistisch signifikant ( $F(1, 349) = 11.21, p = .001$ ,

partielles  $\eta^2 = .03$ ). So zeigen sich sowohl für die Lehrkräfte der Grundschulen als auch anderer Schularten über signifikante Abnahmen ( $p < .05$ ). Die Einschätzungen der Lehrkräfte ohne Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt nehmen signifikant ab ( $p < .001$ ), sodass zu  $T_2$  ein signifikanter Unterschied zugunsten der Lehrkräfte mit Beteiligung besteht ( $p < .01$ ). Die Angaben der Lehrkräfte im Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up sind hingegen weitestgehend konstant, sodass hier keine signifikante Veränderung vorliegt. Weder für den Vergleich der Schularten noch für den Faktor *Beteiligung* existieren signifikante Unterschiede der zeitlichen Veränderungen. Lediglich zur Follow-Up-Erhebung existiert ein signifikanter Unterschied zugunsten der Lehrkräfte mit Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt ( $p < .05$ ).

Abb. 26: Längsschnittliche Veränderungen der Skala *Beteiligung des Kollegiums* aus Perspektive der befragten Lehrkräfte



Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

### 5.3.3 Qualitative Befunde

Im Rahmen der qualitativen Begleitstudie befragten wir neben den teilnehmenden Schulleitungen auch weitere Schulleitungsmitglieder sowie ausgewählte Lehrkräfte der Schulen. Dabei handelte es sich sowohl um Lehrkräfte, die eine bestimmte Funktion innerhalb der Schule übernehmen (z.B. Steuergruppenmitglied, Fachkoordination), als auch Lehrkräfte ohne zusätzliche Aufgaben. Nur in sehr wenigen Interviews konnten wir Hinweise dafür finden, dass sich das

Schulleitungshandeln aus Perspektive Lehrkräfte verändert hat. Dabei berichten sie u.a. darüber, dass die Schulleitung Maßnahmen ergriffen hat, um die Kommunikation mit dem Kollegium zu verbessern:

„[...] Wir haben jetzt immer montags in der ersten großen Pause eine ganz kurze, sozusagen, ja, Nachrichten – genau. So Montagsnachrichten. Und für alle Kollegen, die nicht da waren, wird es auch nochmal ausgehängt. Und das finden wir halt, also mir gefällt das sehr gut, weil jetzt besser sichergestellt ist, dass Kollegen wichtige Informationen rechtzeitig kriegen. Also das fand ich gut. [...] Ich fand, das war so eine Best Practice Sache, die an irgendeiner anderen Schule dann im Rahmen ihrer Hospitation gesehen haben. Das ist glaube ich mit so das Greifbarste, weil das andere ist eher so ein schleichender Prozess, aber so als konkrete, greifbare, sichtbare Sache, ist das glaube ich mit eins der besten Beispiele, ja. (Lehrkraft Schule C, T<sub>3</sub>)“

Eine weitere Lehrkraft berichtet darüber wahrzunehmen, dass sich die Arbeitsweise der Schulleitung verändert hat:

„Also ich merke das sehr, weil also insbesondere von Seiten von [TP Schule C], weil seine Vorgehensweise glaube ich so wesentlich stärker, einfach sich so an der Struktur orientiert. Und weil er, glaube ich, da in dem Strukturierungsprozess halt immer mehr über die Jahre dazugelernt hat, also jetzt auch mit anderen Fortbildungen zusammen. Und ein sehr großes Hintergrundwissen auch hat an Konzepten und so weiter, die er immer in seine Konferenzleitung einbringt, in seine ... ## Vorlagen einbringt. Also ich denke, da ist auf seiner Seite aus ein komplett strukturiertes Hintergrundwissen, was er halt auch wirklich absolut zielgenau geplant mit riesen, hohem Aufwand einbringt. Also so empfinde ich das. Da hat er sich unfassbar fortentwickelt so in seiner ganzen Schullaufbahn. (Lehrkraft Schule C, T<sub>3</sub>)“

Der Großteil der befragten Lehrkräfte gibt jedoch an, entweder nicht regelmäßig über die Teilnahme der Schulleitung an der Werkstatt informiert zu werden oder keine Veränderungen wahrzunehmen, die auf die Teilnahme zurückzuführen wären.

„Könnte ich nicht sicher sagen. Also es ist ähnlich wie beim letzten Mal auch. Wir verändern uns alle so ein bisschen, entwickeln uns. Also ich merke da so, dass wir alle so nicht mehr dieselben sind wie noch vor 18 Monaten. Nur ob das jetzt darauf zurückzuführen ist oder auf andere Einflüsse. Es gibt ja auch noch andere Fortbildungen, die besucht werden. Ob man so eine Schule besucht oder irgendwie mit jemandem spricht und sich austauscht über irgendwelche Erfahrungen, die man macht. Das hat halt auch alles seine Auswirkungen. (Schulleitungsmitglied Schule A, T<sub>3</sub>)“

„Also, für mich hat sich nichts geändert, weil ich schon immer ganz viel von den beiden gehalten habe. Weil die sehr, sehr offen sind. Immer für Fragen, für Probleme ein offenes Ohr haben, einen nie abfertigen, die Leitung an sich immer sehr wirklich Kollegen zentriert auch ist. Also es wird immer, auch selbst in den Konferenzen, da wird kein Druck ausgeübt, da wird nicht vehement auf irgendwas, ja, also für mich/ wahrscheinlich war das noch unterstützend jetzt. Das hat ihre Arbeit auch noch unterstützt. Aber jetzt dass sich da direkt noch was gezeigt hat, kann ich jetzt nicht sagen. (Lehrkraft Schule A, T<sub>2</sub>)“

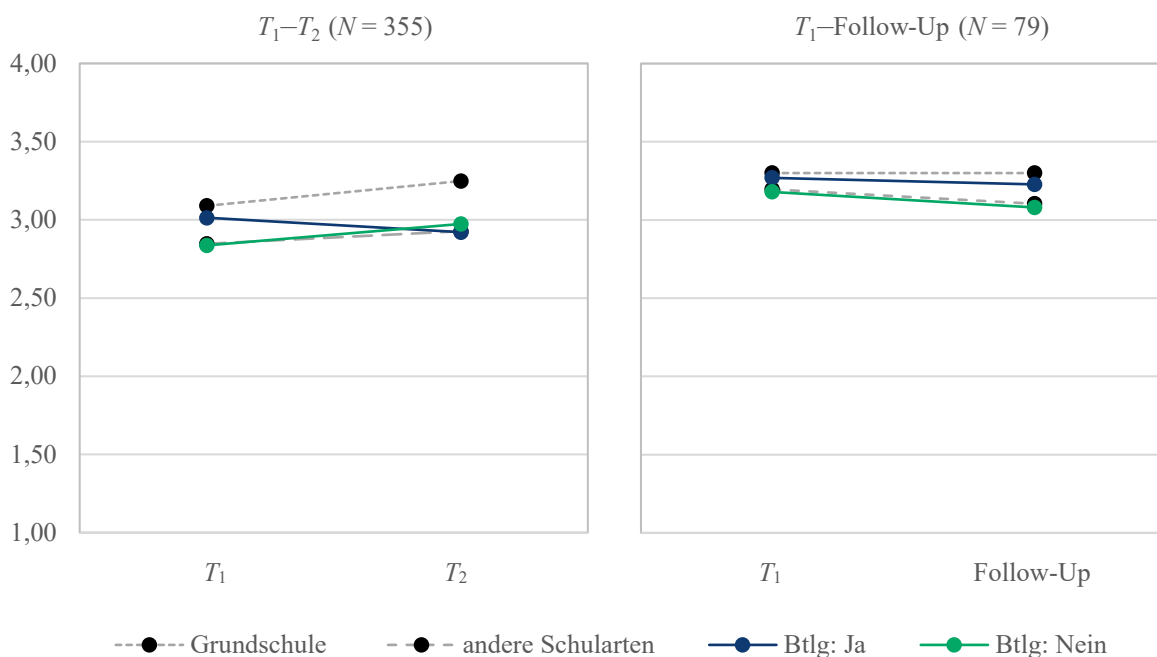
#### 5.3.4 Zwischenfazit

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Werkstatt „Schule leiten“ auf Ebene 3 des Evaluationsmodells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006, s. Kap. 2.2) befragten wir die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen zu ihren Einschätzungen verschiedener Aspekte des Schulleitungshandelns (Maßnahmen der Unterrichts- und Personalentwicklung, Tätigkeiten der Förderung der innerschulischen Kooperation). Dabei berichten die Lehrkräfte im zeitlichen Verlauf der Werkstatt darüber, dass ihre Schulleitung stärker Tätigkeiten der Unterrichtsentwicklung nachgeht. Für das Schulleitungshandeln im Bereich Personalentwicklung bestehen zeitliche Veränderungen im Zeitraum  $T_1-T_2$  in den Einschätzungen der Lehrkräfte anderer Schularten sowie der Lehrkräfte mit Beteiligung an den Schulentwicklungsprojekten. Weiterhin berichten die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen darüber, dass sie im Zeitraum  $T_1-T_2$  weniger von ihren Schulleitungen in die schulische Entscheidungsfindung involviert werden. Für den Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up-Erhebung existiert diese Veränderung hingegen nicht.

## 5.4 Veränderungen auf Ebene der Lehrkräfte und schulischer Strukturen

Zur Überprüfung der dritten Forschungsfrage sowie entsprechend der vierten Ebene des Evaluationsmodells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) untersuchten wir die Wirksamkeit der Werkstatt anhand von Veränderungen auf organisationaler Ebene (s. Kap. 2.2). In diesem Zusammenhang befragten wir die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen zu allen drei Messzeitpunkten nach ihrer Wahrnehmung der kollektiven Selbstwirksamkeit, der Innovationsbereitschaft im Kollegium sowie der Offenheit für Kooperation im Kollegium. Für alle Merkmale führten wir eine mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durch, bei der wir – analog zum bisherigen Vorgehen – auch Unterschiede zwischen den Schularten sowie für die Beteiligung an der Umsetzung der Schulentwicklungsprojekte untersuchten.

Abb. 27: Längsschnittliche Veränderungen der Skala *Kollektive Selbstwirksamkeit* aus Perspektive der befragten Lehrkräfte

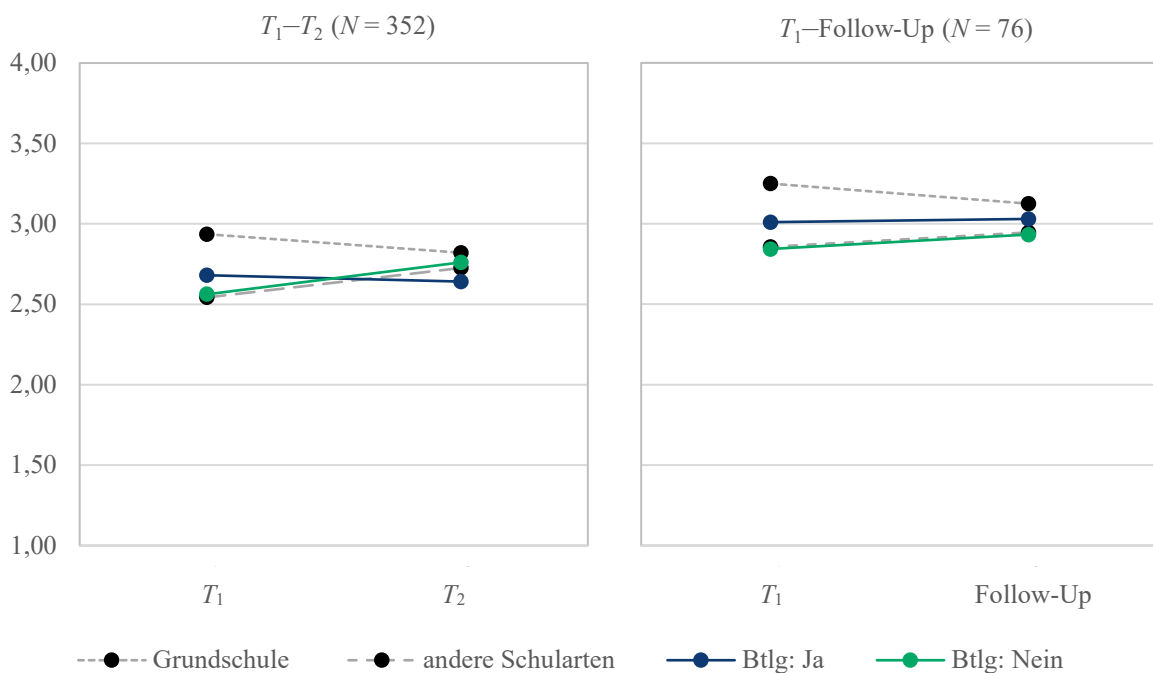


Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die befragten Lehrkräfte zu allen Messzeitpunkten in eher hohem Maße als kollektiv selbstwirksam in ihrem Kollegium wahrgenommen haben (z.B. *Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Kollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können*). Weder für den Zeitraum T<sub>1</sub>-T<sub>2</sub>

noch für den Zeitraum  $T_1$ -Follow-Up zeigt sich im zeitlichen Verlauf eine signifikante Veränderung der gesamten Gruppe (s. Abb. 27). Für den Zeitraum  $T_1$ - $T_2$  existieren jedoch Unterschiede in der längsschnittlichen Entwicklung mit geringer bzw. moderater Effektstärke zwischen den Schularten ( $F(1, 352) = 4.37, p < .05$ , partielles  $\eta^2 = .01$ ), sowie für den Faktor *Beteiligung* ( $F(1, 352) = 12.34, p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .03$ ). Dabei weisen die Lehrkräfte der Grundschulen einen signifikant größeren Zuwachs in der kollektiven Selbst-wirksamkeit auf als die Lehrkräfte der anderen Schularten. ( $p < .05$ ), sodass zu T2 ein signifikanter Unterschied zugunsten der Grundschulen besteht ( $p < .001$ ). Entgegen unserer Erwartung nehmen sich die Lehrkräfte mit Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt als weniger kollektiv-selbstwirksam wahr als Lehrkräfte ohne Beteiligung. Für die Lehrkräfte ohne Beteiligung finden wir signifikante Zunahmen im Zeitraum  $T_1$ - $T_2$  ( $p < .001$ ).

Abb. 28: Längsschnittliche Veränderungen der Skala *Innovationsbereitschaft im Kollegium* aus Perspektive der befragten Lehrkräfte



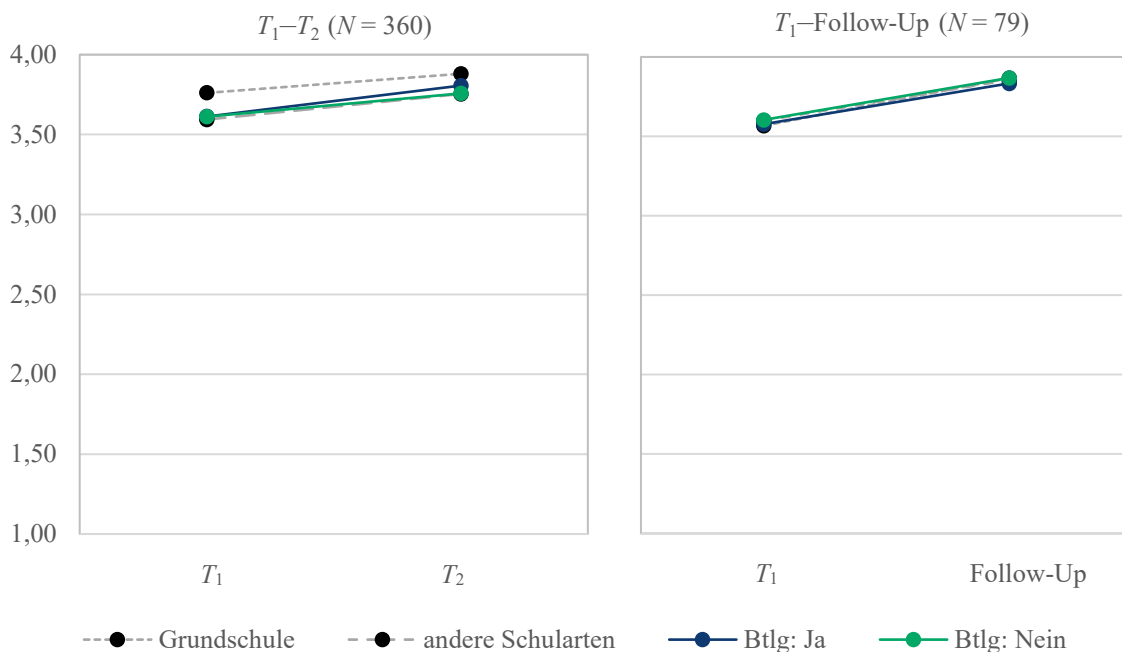
Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Hinsichtlich des Merkmals *Innovationsbereitschaft im Kollegium* hatten wir die Lehrkräfte gebeten einzuschätzen, wie offen sie und die anderen Lehrkräfte ihres Kollegiums Neuerungen gegenüberstehen (z.B. *In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze zu überprüfen*). Dabei zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte ihre Kolleg\*innen zu allen Messzeitpunkten im mittleren bis oberen Skalenbereich einschätzen (s.



Abb. 28). Es zeigen sich für keinen der beiden untersuchten Zeiträume signifikante längsschnittliche Veränderungen der gesamten Gruppe. Im Zeitraum  $T_1$ – $T_2$  existieren jedoch signifikante Unterschiede in der Veränderung mit geringer Effektstärke zwischen den Schularten ( $F(1, 349) = 5.16, p < .05$ , partielles  $\eta^2 = .02$ ), sowie für die Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt ( $F(1, 349) = 5.79, p < .05$ , partielles  $\eta^2 = .02$ ). So existiert zu  $T_1$  noch ein signifikanter Unterschied zugunsten der Grundschulen ( $p < .001$ ). Dieser Unterschied ist zu  $T_2$  nicht mehr vorhanden, da die Einschätzungen der Lehrkräfte der anderen Schularten signifikant zunehmen ( $p = .001$ ) und die Angaben der Lehrkräfte der Grundschulen leicht abnehmen. Ähnlich zeigt sich dies für die Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt. Während sich für die Einschätzungen der Lehrkräfte mit Beteiligung im zeitlichen Verlauf ein leichter Rückgang der Innovationsbereitschaft im Kollegium zeigt, existiert ein signifikanter Zuwachs der Angaben der Lehrkräfte ohne Beteiligung ( $p < .05$ ). Zum Zeitpunkt  $T_2$  existiert dann ein signifikanter Unterschied zugunsten der Lehrkräfte ohne Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt ( $p < .05$ ).

Abb. 29: Längsschnittliche Veränderungen der Skala *Offenheit für Kooperation im Kollegium* aus Perspektive der befragten Lehrkräfte



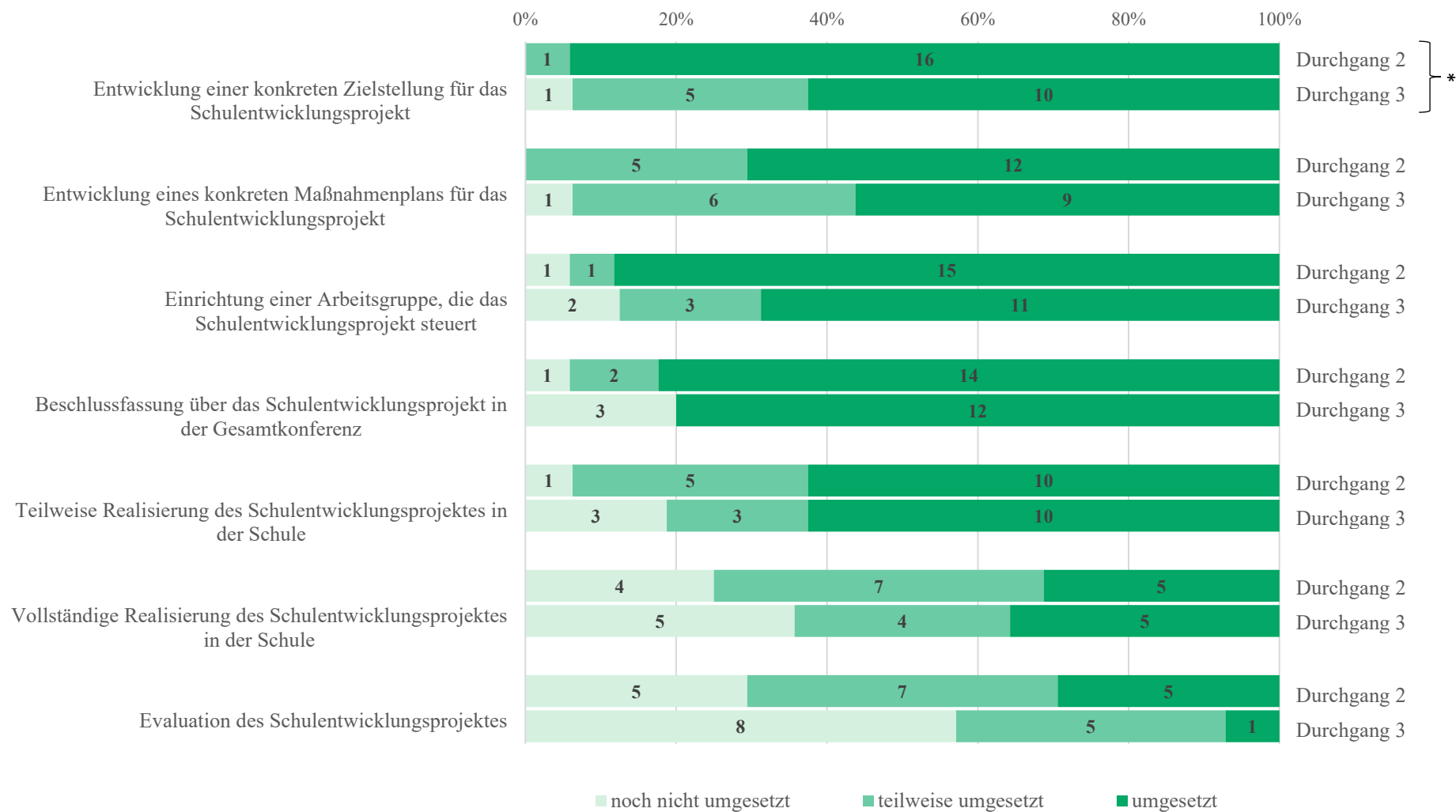
Anm.: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

Weiterhin hatten wir die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen darum gebeten Angaben zu machen, wie sie die Offenheit gegenüber Kooperation im Kollegium einschätzen (z.B. *Kolle-giale Unterstützung bei Problemen ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit in der Schule*; s. Abb. 29). Für beide untersuchten Zeiträume berichten die Lehrkräfte über sehr hohe Zustim-mungen. Sowohl für den Zeitraum  $T_1$ – $T_2$  ( $F(1, 357) = 11.83, p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .03$ ), als auch für den Zeitraum  $T_1$ –Follow-Up ( $F(1, 76) = 13.64, p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .15$ ), existieren signifikante längsschnittliche Zuwächse mit moderater bzw. großer Effektstärke für die ge-samte Gruppe. Im Zeitraum  $T_1$ – $T_2$  existieren signifikante Zuwächse für Lehrkräfte mit und ohne Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt ( $p < .05$ ) sowie für Lehrkräfte anderer Schularten ( $p < .001$ ). Für den Zeitraum  $T_1$ –Follow-Up bestehen dann signifikante positive Veränderungen für alle Personengruppen. Somit nimmt die Offenheit für Kooperation im Kollegium aus Per-spektive der Lehrkräfte im längsschnittlichen Verlauf insgesamt zu.

Zur Untersuchung von Veränderungen der schulischen Strukturen interessierten wir uns ferner dafür, welche Schritte im Zuge der Schulentwicklungsprojekte umgesetzt werden konn-ten. Hierfür befragten wir die Teilnehmenden im Rahmen der Follow-Up-Erhebung hinsichtlich der Planung und Implementation der Schulentwicklungsprojekte (s. Abb. 30). Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden beider Durchgänge ihr Schulentwicklungsprojekt jeweils planen sowie teilweise umsetzen konnte. Im Vergleich der Durchgänge zeigt sich eine jeweils positive Tendenz zugunsten der Teilnehmenden von Durchgang 2. Dieser Unterschied ist für die Entwicklung konkreter Zielstellungen für das Schulentwicklungsprojekt signifikant ( $p < .05$ ). Eher wenige Teilnehmende – insbesondere von Durchgang 3 – waren in der Lage, ihr Schulentwicklungsprojekt vollständig umzusetzen bzw. das implementierte Schulentwick-lungsprojekt abschließend zu evaluieren. In den Interviews erhalten wir Hinweise dafür, dass dies auf die hohe Belastung des pädagogischen Personals im Zuge der COVID-19-Pandemie zurückzuführen ist:

„Die Überbelastung ist im Moment auch noch da, aber ich glaube jetzt weniger-, also ich sage mal der Fokus hat sich jetzt verschoben. Es ist jetzt leider Gottes die Pandemie, die die Überbelastung bei den Kollegen hervorruft, sodass über Dinge wie Werkstatt ‚Schule leiten‘ gar nicht mehr gesprochen wird. Also da-, jetzt nicht im-, also nicht so in diesem negativen Sinn ‚Wir müssen jetzt das noch und sollen das noch und so.‘ Das ist völlig in den Hintergrund geraten im Moment. (TP Schule E,  $T_3$ )“

Abb. 30: Absolute Anzahl der Nennungen zum Erreichen von Teilschritten im Rahmen der Schulentwicklungsprojekte zur Follow-Up-Erhebung



Anm.: \*  $p < .05$

## 6. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse der Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“. Bei der Werkstatt handelt es sich um ein Fortbildungsangebot für Schulleitungen, das durch die Deutsche Schulakademie konzipiert und in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes sowie dem saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien im Zeitraum 2017 bis 2021 in drei Durchgängen pilotiert wurde. Ziel des vorliegenden Berichts ist es, für die Durchgänge 2 und 3 zu zeigen, (1) wie die Teilnehmenden die Qualität des Fortbildungsangebotes wahrnehmen, (2) wie die Werkstatt dazu beiträgt, die Leitungskompetenzen der Teilnehmenden zu verändern sowie (3) wie sich schulische Prozesse der Schulentwicklung auf Grundlage der Werkstatt verändern. Im Folgenden sollen alle Befunde zusammengefasst und vor dem Hintergrund methodischer Limitationen diskutiert werden.

### *Wie beurteilen die Teilnehmenden die Qualität der Werkstatt „Schule leiten“?*

Wir befragten die teilnehmenden Schulleitungen zu mehreren Zeitpunkten im Verlauf der 18-monatigen Fortbildungsreihe über ihre Wahrnehmung der Qualität der Werkstatt. Dabei zeigt sich, dass sie die Werkstatt insgesamt als sehr positiv wahrnehmen. So schätzen die Teilnehmenden die Werkstatt im Rahmen der Follow-Up-Erhebung etwa ein Jahr nach Beendigung der Fortbildung als gut bis sehr gut ein. Die Teilnehmenden von Durchgang 2 bewerten die Werkstatt insgesamt positiver als die Teilnehmenden von Durchgang 3. Es existieren keine systematischen Unterschiede zwischen den Schularten.

Im Rahmen der qualitativen Begleitstudie erhalten wir weitere Hinweise für eine positive Bewertung des Gesamtprogramms. Dabei berichten die Teilnehmenden darüber, dass sie das vielfältige Angebot der Werkstatt schätzen (Bausteine, Netzwerktreffen, Shadowing), dass kohärent aufeinander aufbaue. Weiterhin betonen die Teilnehmenden ihre positive Einschätzung des Austauschs in der gesamten Lerngruppe. Dabei sei es sowohl der Austausch innerhalb der eigenen Schulart als auch zwischen den Schularten, der es erlaube, Einblicke in andere Prozesse zu erhalten, womit sich die Werkstatt von einer Vielzahl anderer Fortbildungsangebote unterscheidet. Zuletzt bewerten die Teilnehmenden die hohe wahrgenommene Kompetenz aller Referent\*innen im Rahmen der Werkstatt als positiv. Die externe Expertise trage dazu bei, praktische Erfahrungen aus Schulsystemen anderer Bundesländer kennenzulernen und hinsichtlich der eigenen Leitungstätigkeit zu reflektieren.

Die positive Wahrnehmung der Teilnehmenden zeigt sich auch bei der Bewertung der Bausteine, der Netzwerktreffen sowie des Shadowings. Im Rahmen der Bausteinevaluation berichten die Teilnehmenden über eher hohe bis sehr hohe Einschätzungen der wahrgenommenen

Kompetenz der Referent\*innen sowie des Einsatzes von Materialien und Methoden. Hinsichtlich des wahrgenommenen Gewinns der Bausteine für die eigenen Leitungskompetenzen und das eigene Schulentwicklungsprojekt berichten die Teilnehmenden über mittlere bis eher hohe Zustimmungen. Im Vergleich der beiden Durchgänge finden wir für alle Merkmale eine tendenziell positivere Wahrnehmung seitens der Teilnehmenden von Durchgang 2. Insbesondere für die Bausteine 4 und 5 sind diese Unterschiede statistisch signifikant. Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass sich die Teams der Referent\*innen in den Durchgängen 2 und 3 teilweise unterschieden. Während Durchgang 2 ausschließlich mit Referent\*innen der Deutschen Schulakademie besetzt war, waren in Durchgang 3 weiterhin zwei Personen beteiligt, die in Durchgang 1 die Werkstatt „Schule leiten“ selbst als Teilnehmende absolviert hatten. In Durchgang 3 fehlte wiederum eine Referentin, die zuvor Teil von Durchgang 2 war. Ein weiterer Erklärungsansatz für die signifikant unterschiedlichen Einschätzungen von Baustein 5 liegt im Format der Durchführung der Veranstaltung. Aufgrund der Kontaktbeschränkungen im Kontext der COVID-19-Pandemie wurde Baustein 5 in Durchgang 3 im November 2020 im Online-Format durchgeführt. Da sich Baustein 5 somit erheblich von den vorangegangenen Bausteinen unterschied, kann angenommen werden, dass die Teilnehmenden einen geringeren Gewinn sowohl bezüglich der eigenen Leitungskompetenzen als auch bezüglich des eigenen Schulentwicklungsprojektes wahrnahmen.

Für die Wahrnehmung der Netzwerktreffen und des Shadowings zeigen sich insgesamt ähnlich positive Einschätzungen wie für die Bausteine. Beide Angebote bewerten die Teilnehmenden insgesamt als weitestgehend gut bis sehr gut. Hinsichtlich der Netzwerktreffen berichten die Teilnehmenden über eine hohe wahrgenommene Kompetenz der Netzwerkleitungen sowie über eine mittlere bis eher hohe Bewertung des Austauschs in der Netzwerkgruppe und des wahrgenommenen Unterstützungserlebens. In den Interviews berichten eine Reihe von Personen zum dritten Befragungszeitpunkt, dass es geplant sei, die Netzwerke auch nach Beendigung der Werkstatt fortzuführen. Eines der grundlegenden Ziele der Werkstatt „Schule leiten“ war es, regionale Netzwerke zum Austausch in Fragen der Schulentwicklung zu etablieren. Der vorliegende Befund liefert Hinweise für das Erreichen dieser Zielstellung.

Hinsichtlich der Shadowings berichten die Teilnehmenden über eine positive Bewertung des Angebots für das eigene Schulentwicklungsprojekt – wobei auch hier die Teilnehmenden von Durchgang 2 über eine positivere Wahrnehmung berichten als die Teilnehmenden von Durchgang 3. Dieser Unterschied lässt sich womöglich auf Probleme in der Organisation der Shadowings in Durchgang 3 zurückführen. Während sich der Zeitraum für die Shadowings in Durchgang 2 auf etwa sechs Monate belief, umfasste der Zeitraum für Durchgang 3 aufgrund

organisatorischer Schwierigkeiten in den Absprachen mit den Schulen etwa 12 Monate (s. Abb. 5). Diese Schwierigkeiten zeigen sich auch daran, dass weniger Teilnehmende von Durchgang 3 als von Durchgang 2 überhaupt ein Shadowing durchführen konnten.

Insgesamt finden wir wenig Hinweise für kritische Einschätzungen der Teilnehmenden hinsichtlich der Qualität der Werkstatt „Schule leiten“. So merkt eine Person im Rahmen der qualitativen Begleitstudie zum dritten Befragungszeitpunkt die schulleitungszentrierte Ausrichtung des Entscheidungsprozesses für die Inhalte der Schulentwicklungsprojekte an. Dieser Prozess sei ausschließlich von den Schulleitungen ausgehend und würde nicht die Meinungen der Lehrkräfte in den Schulen berücksichtigen. Dies könne womöglich zu einem Mangel an der Akzeptanz seitens der Lehrkräfte in den Kollegien führen. Weiterhin berichtet die Person darüber, dass es für ein erfolgreiches Schulentwicklungsprojekt wichtig sei, weitere Akteure, wie z.B. den Schulträger, in die Planungs- und Umsetzungsprozesse zu involvieren, da viele Veränderungen an Schulen mit baulichen Maßnahmen einhergingen, über die die Entscheidungshoheit außerhalb der Schule liege. Zukünftige Durchgänge der Werkstatt könnten dies stärker berücksichtigen.

*Inwiefern hat die Werkstatt „Schule leiten“ dazu beigetragen, die Leitungskompetenzen (u.a. Einstellungen und Führungshandeln) der Teilnehmenden zu stärken?*

Neben einer subjektiven Bewertung der Qualität der Werkstatt, war es Ziel der Evaluation herauszufinden, wie sich die Leitungskompetenzen der Teilnehmenden im zeitlichen Verlauf verändern. Hierfür führten wir schriftliche Prä-Post-Follow-Up-Befragungen mit den Teilnehmenden sowie mit den Lehrkräften ihrer Schulen durch. Anhand der Selbstberichte der Schulleitungen finden wir für alle drei Befragungszeitpunkte hohe Einschätzungen der Teilnehmenden für die Merkmale *Selbstwirksamkeit* und *Innovationsbereitschaft* ohne signifikante Veränderung. Die Teilnahme an der Werkstatt erfolgt durch eine freiwillige Bewerbung der Schulleitungen. Demnach kann es sich bei den Teilnehmenden um eine selektive Gruppe jener Schulleitungen handeln, die ohnehin darum bemüht sind, ihr Wissen und ihre Führungskompetenzen weiterzuentwickeln. Es scheint somit plausibel, dass die Teilnehmenden bereits zu Fortbildungsbeginn über hohe Ausprägungen motivationaler Merkmale berichten.

Darüber hinaus befragten wir die Teilnehmenden zu allen Befragungszeitpunkten danach, welchen *Maßnahmen der Unterrichts- und Personalentwicklung* sie in ihrem Leitungshandeln nachgehen. Hierbei berichteten die Teilnehmenden für beide Facetten ihres Leitungshandelns mittlere Ausprägungen zu  $T_1$  und eher hohe Ausprägungen zur Follow-Up-Erhebung mit einer

signifikanten längsschnittlichen Veränderung. Diese Veränderung kann für das Merkmal *Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung* durch die Befragung der Lehrkräfte validiert werden. Auch diese schätzen das Schulleitungshandeln in diesem Bereich im zeitlichen Verlauf signifikant höher ein. Somit liefert dieser Befund insgesamt Hinweise darauf, dass auch ein zweites Ziel der Werkstatt – die Veränderung des Führungshandelns im Rahmen der Schulentwicklung – erreicht werden konnte. Für die Veränderungen beider Merkmale existieren Unterschiede zwischen den Schularten. So zeigen sich zeitliche Veränderungen eher in den Angaben der Lehrkräfte der Grundschulen als in den Angaben der Lehrkräfte anderer Schularten. Dies kann damit erklärt werden, dass es sich bei Grundschulen um Systeme mit eher flachen Hierarchien handelt. Einerseits ist es Schulleitungen an Grundschulen im Vergleich zu anderen Schularten somit eher möglich, neu erworbenes Wissen und Fähigkeiten in ihre berufliche Praxis zu integrieren. Andererseits können Lehrkräfte an Grundschulen verstärkt Kenntnis über das berufliche Handeln ihrer Schulleitungen nehmen.

Hinsichtlich der untersuchten Merkmale der innerschulischen Kooperation (*Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation, Beteiligung des Kollegiums, Kooperation innerhalb des Leitungsteams*) sind die Befunde weniger eindeutig. Es existiert ein signifikanter Unterschied für das Merkmal *Schaffung von Strukturen und Formen der Kooperation* zwischen den Durchgängen. Dabei bestehen insbesondere Abnahmen in den Einschätzungen der Teilnehmenden von Durchgang 3. Dies lässt sich womöglich mit den Kontaktbeschränkungen an den Schulen im Kontext der COVID-19-Pandemie erklären, die es Schulleitungen erschwerte, die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu unterstützen. Die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen bewerten das Schulleitungshandeln jedoch überwiegend positiv. Die Lehrkräfte der Grundschulen sowie die Lehrkräfte mit Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt berichten dabei zu allen drei Befragungszeitpunkten über die höchsten Ausprägungen des Führungshandelns ihrer Schulleitungen in diesem Bereich. Diese Unterschiede können damit erklärt werden, dass die Lehrkräfte der Grundschulen aufgrund flacherer schulischer Hierarchien einfacher durch ihre Schulleitung zur Kooperation angeregt werden können. Weiterhin sind die Lehrkräfte mit Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt womöglich auch in anderen Kontexten in die Arbeit der Schulentwicklung involviert, sodass sie in diesem Zusammenhang verstärkt die Strukturen der Schulleitung nutzen und mit ihren Kolleg\*innen zusammenarbeiten. Hinsichtlich der wahrgenommenen *Beteiligung des Kollegiums* finden wir signifikante Abnahmen für die Angaben der Lehrkräfte für den Zeitraum  $T_1$ – $T_2$ . Für den Zeitraum  $T_1$ –Follow-Up existiert dieser Unterschied nicht.

*Wie haben sich schulische Strukturen und Prozesse zur Förderung von Schulentwicklung in den teilnehmenden Schulen durch die Werkstatt „Schule leiten“ verändert?*

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage untersuchten wir im Rahmen der schriftlichen Befragungen die wahrgenommene *kollektive Selbstwirksamkeit*, *Innovationsbereitschaft* und *Offenheit gegenüber Kooperation* aufseiten der Lehrkräfte. Für alle Merkmale berichten die Lehrkräfte über mittlere bis hohe Ausprägungen zu allen Befragungszeitpunkten. Hinsichtlich der Offenheit gegenüber Kooperation im Kollegium existiert sowohl für den Zeitraum  $T_1$ – $T_2$  als auch  $T_1$ –Follow-Up ein signifikanter Zuwachs. Dieser Befund liefert weitere Hinweise für das Erreichen der Zielstellungen durch die Werkstatt. Für die kollektive Wirksamkeit sowie die Innovationsbereitschaft bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Schularten sowie für die Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt. Dabei bestehen für beide Merkmale Abnahmen in den Angaben der Lehrkräfte mit Beteiligung. Dies kann damit erklärt werden, dass es sich bei den Lehrkräften mit Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt um eine selektive Gruppe von Personen handelt, die zusätzlich zu ihrer unterrichtlichen Praxis Aufgaben im Bereich der Schulentwicklung übernehmen. Lehrkräfte ohne Beteiligung am Schulentwicklungsprojekt haben diese zusätzliche Belastung nicht. Diese Situation kann womöglich zur Wahrnehmung ungleicher Belastungen im Kollegium und in Folge dessen zu einer Abnahme der wahrgenommenen kollektiven Selbstwirksamkeit sowie der Innovationsbereitschaft in Bezug auf das gesamte Kollegium geführt haben. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Effekte nicht für den Zeitraum  $T_1$ –Follow-Up bestehen.

Etwa ein Jahr nach Beendigung der Werkstatt berichtet die Mehrheit der Teilnehmenden von Durchgang 2 und 3 darüber, eine konkrete Zielstellung, einen Maßnahmenplan und eine Arbeitsgruppe zur Umsetzung ihrer Schulentwicklungsprojekte erstellt bzw. eingerichtet zu haben. Weiterhin hat sich eine Mehrheit der Teilnehmenden im Rahmen der Gesamtkonferenz an ihrer Schule einen Beschluss zum Schulentwicklungsprojekt eingeholt und dieses zumindest teilweise umsetzen können. Nur wenige Personen berichten darüber, ihr Schulentwicklungsprojekt vollständig umgesetzt oder abschließend evaluiert zu haben. Dies deutet darauf hin, dass die Werkstatt insgesamt womöglich über einen noch längeren Zeitraum angelegt werden könnte. Insbesondere im letzten Jahr hätten die Schulleitungen womöglich von einer stärkeren Unterstützung durch die Referent\*innen der Werkstatt profitieren können. Für alle der aufgeführten Tätigkeiten zeigen sich leichte Unterschiede zwischen den Angaben für Durchgang 2 und 3. Die Teilnehmenden von Durchgang 3 scheinen insgesamt eher weniger Teilschritte ihrer Schulentwicklungsprojekte bzw. in einem geringeren Umfang umgesetzt zu haben. Dieser Un-



terschied ist für die Entwicklung einer konkreten Zielstellung zu Beginn des Schulentwicklungsprojektes am stärksten. So sind die Unterschiede in den darauffolgenden Schritten der Schulentwicklung womöglich darauf zurückzuführen, dass eingangs keine genauen Ziele formuliert wurden. Weiterhin lassen sich die Unterschiede zwischen den Durchgängen erneut mit Einschränkungen im Zuge der COVID-19-Pandemie und der damit einhergehenden hohen Belastung für das gesamte schulische Personal erklären. So konzentrierte sich das pädagogische Personal im Schuljahr 202/21 womöglich verstärkt darauf, den Distanzunterricht an den Schulen zu gestalten, sodass die Schulentwicklungsprojekte weniger intensiv bearbeitet wurden.

Im Rahmen der qualitativen Begleitstudie finden wir weitere Hinweise dafür, dass die teilnehmenden Schulleitungen innerschulische Strukturen implementiert haben, um die Arbeit in der Schulentwicklung zu unterstützen. So berichten die Teilnehmenden von Schule D darüber, dass sie auf Grundlage einer Idee aus der Werkstatt eine Konferenz, bestehend aus der Schulleitung und Lehrkräften verschiedener Jahrgangsstufen, initiiert haben, die sich in regelmäßigen zeitlichen Abständen trifft, um sich über alltägliche Bedarfe der Lehrkräfte und Ideen für die Schulentwicklung auszutauschen. Weiterhin berichten die Teilnehmenden von Schule C über alle drei Befragungszeitpunkte ausführlich über ihr Vorgehen bei der Planung und Implementierung verschiedener Schulentwicklungsprojekte, die sie partizipativ mit dem gesamten Kollegium entwickelt und umgesetzt haben. Somit deuten unsere Befunde insgesamt darauf hin, dass die Werkstatt „Schule leiten“ auch dazu beitragen konnte, die schulischen Strukturen für die Arbeit in der Schulentwicklung zu verbessern.

Die Ergebnisse des vorliegenden Evaluationsberichtes sind jedoch unter Berücksichtigung einiger methodische Einschränkungen zu interpretieren. Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass die Evaluation der Werkstatt „Schule leiten“ nicht in Form eines experimentellen Studiendesigns durchgeführt wurde. Somit existiert keine Vergleichsgruppe, die zur Kontrolle der längsschnittlichen Veränderungen herangezogen werden könnte. Dies betrifft sowohl die Befunde auf Ebene der teilnehmenden Schulleitungen selbst als auch die Ebene der Lehrkräfte. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass es in beiden Durchgängen Personen gibt, die nicht oder nur teilweise an den schriftlichen Befragungen teilgenommen haben. Weiterhin gibt es Personen, die zwar selbst an den schriftlichen Befragungen teilnahmen, deren Lehrkräfte jedoch nicht befragt werden konnten. Dies gilt insbesondere für die Follow-Up-Erhebung von Durchgang 3. Hier haben sich aufgrund der noch immer andauernden COVID-19-Pandemie nur wenige Schulen bereit erklärt, ein drittes Mal an den schriftlichen Befragungen teilzunehmen. Der geringe Stichprobenumfang zur Follow-Up-Erhebung von Durchgang 3 führt auch dazu, dass nur für eine geringe Anzahl von Personen die Angaben über alle drei Befragungszeitpunkte

miteinander verknüpft werden konnten. Aus diesem Grund führten wir für die Analyse der Daten auf Ebene der Lehrkräfte jeweils zwei Varianzanalysen mit Messwiederholung durch ( $T_1$ – $T_2$  und  $T_1$ –Follow-Up), um die statistische Power der Verfahren zu erhöhen.

Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der schriftlichen Befragungen ist anzumerken, dass die untersuchten Merkmale zwar einschlägige Konstrukte der Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung darstellen – jedoch nicht absolut deckungsgleich mit den Inhalten der Werkstatt sind. Es ist anzunehmen, dass sich das Leitungshandeln der Teilnehmenden insbesondere in den Facetten zeitlich verändert, die thematisch in der Werkstatt berücksichtigt wurden. Die qualitative Begleitstudie setzt an diesem Kritikpunkt an und trägt dazu bei, tieferegehende Informationen über die Bewertung der Qualität der Werkstatt, den subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs sowie über Veränderungen in den schulischen Strukturen zu erhalten. In den Interviews konnte jedoch nur eine kleine Auswahl von Schulen begleitet werden, wodurch die Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf die anderen Teilnehmenden begrenzt ist.

Insgesamt deuten die Ergebnisse des vorliegenden Evaluationsberichtes darauf hin, dass die Werkstatt „Schule leiten“ ein Fortbildungsangebot ist, das auf mehreren Ebenen wirksam ist. Es zeigt sich, dass die Teilnehmenden die einzelnen Angebote der Fortbildung (Bausteine, Netzwerktreffen, Shadowing) sowie das Gesamtprogramm als sehr positiv bewerten. Dabei bewerten die Teilnehmenden von Durchgang 2 diese Angebote in einer Reihe von Merkmalen positiver als die Teilnehmenden von Durchgang 3. Weiterhin deuten unsere Befunde darauf hin, dass es keine systematischen Veränderungen motivationaler Merkmale der Teilnehmenden gibt. Hinsichtlich des Leitungshandelns im Bereich *Unterrichtsentwicklung* berichten sowohl die Teilnehmenden selbst als auch die Lehrkräfte ihrer Schulen über positive zeitliche Veränderungen. Auf Ebene der Lehrkräfte finden wir eine positive zeitliche Entwicklung der wahrgenommenen Offenheit gegenüber Kooperation im Kollegium. Diese Befunde können durch qualitative Erkenntnisse aus der begleitenden Interviewstudie validiert werden.

Auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse stellt die Werkstatt „Schule leiten“ ein insgesamt wirksames Fortbildungsangebot für Schulleitungen dar. Dabei weist die Werkstatt eine Reihe von Merkmalen auf, die durch empirische Forschungsarbeiten im Vergangenen als Merkmale effektiver Fortbildungen identifiziert werden konnten. Bei der Werkstatt „Schule leiten“ handelt es sich um ein mehrteiliges Fortbildungsangebot, das durch Expert\*innen konzipiert und durchgeführt wird. Im Rahmen verschiedener Angebote werden die Teilnehmenden zur intensiven Auseinandersetzung mit fachlichen und praxisrelevanten Inhalten sowie zum Austausch und zur Zusammenarbeit mit ihren Kolleg\*innen angeregt. Die Werkstatt berücksichtigt dabei sowohl Phasen der Reflexion als auch des Transfers neu erworbener Kompetenzen. Somit

kann die Werkstatt „Schule leiten“ insgesamt als ein Beispiel guter Praxis für die der Konzeption und Durchführung zukünftiger Programme der Aus- und Fortbildung von Schulleitungen dienen.

## 7. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartman, G. B. (2015). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015* (S. 263–304). Graz: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen.  
<https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Technical Report*. New York: Center for Leadership Studies. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Bonsen, M., Gathen, J. von der, Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz K. & Baumert, J. (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1157–1186.  
<https://doi.org/10.25656/01:16627>
- 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. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Bredeson, P. V. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development, *Journal of In-Service Education*, 26, 385–401.  
<https://doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalin, P., Rolff, H. G. & Buchen, H. (1998). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess: Ein Handbuch*. Verlag für Schule u. Weiterbildung, Dr.-Verlag Kettler.
- Dammann, M., von Ilseemann, C., Kretschmer, W. & Reese, M. (2018). Werkstatt Schule leiten. Vorstellung eines außergewöhnlichen Qualifizierungsangebots für Schulleitungen. *Lernende Schule*, 84, 43–45.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, S. H. & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43(1), 25–45.
- Felfe, J. (2006). Transformationale und charismatische Führung – Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5(4), 163–176.  
<https://doi.org/10.1026/1617-6391.5.4.163>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.  
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.  
<https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.  
<https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>

- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W. & Liare, D. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Holtappels, H. G. (2011a). Ganztagschule. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, B. Gniewosz (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 113–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G. (2011b). Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung, In H. Altrichter & Ch. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131–149.
- Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Wirtschaft Stiftung der Deutschen and Stiftung Robert-Bosch (Hrsg.), *Schule Gemeinsam Gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogisches Personal* (S. 17–51). Münster: Waxmann Verlag.
- Ilsemann, C. von & Kretschmer, W. (2018). Die Werkstatt „Schule leiten“. *SchulVerwaltung spezial*, 5.
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008). *Fragebogen zum Schulleitungshandeln*. Unveröff. Dokument. Wiesbaden: Hessische Lehrkräfteakademie.
- Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R. & Goddard, Y. (2015). Exploring the Causal Impact of the McREL Balanced Leadership Program on Leadership, Principal Efficacy, Instructional Climate, Educator Turnover, and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314–332. <https://doi.org/10.3102/0162373714549620>.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 13(11).
- Kirkpatrick, D. L. (1977). Evaluating training programs: Evidence vs. proof. *Training and Development Journal*, 31(11), 9–12.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Klein, E. D. & Schwanenberg, J. (2020). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–21 <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration*, 59(6), 635–657. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Kretschmer, W. & Ilsemann, C. von (2020). Schule lernwirksam und kompetent gestalten. Die Werkstatt „Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie. *Pädagogik*, 8, 58–63.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021) *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 85–96. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.1.85>

- Maaz, K., Neumann, M., Böse, S. & Gesswein, T. (2016). Skalenhandbuch BONUS-Studie. Eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin. Unveröff. Dokument. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Master, B. K., Schwartz, H., Unlu, F., Schweig, J., Mariano, L. T., Coe, J., Wang, E. L., Phillips, B. & Berglund, T. (2021). Developing School Leaders: Findings From a Randomized Control Trial Study of the Executive Development Program and Paired Coaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1–26. <https://doi.org/0162373721104725>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, A., Richter, D. & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Meyer, A., Richter, E., Gronostaj, A. & Richter, D. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“ Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung. *DDS–Die Deutsche Schule*, 112(3), 277–295. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.03>
- Miller, R. J., Goddard, R. D., Kim, M., Jacob, R., Goddard, Y. & Schroeder, P. (2016). Can Professional Development Improve School Leadership? Results from a Randomized Control Trial Assessing the Impact of McREL’s Balanced Leadership Program on Principals in Rural Michigan Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 531–566. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X16651926>
- Ni, Y., Rorrer, A. K., Pounder, D., Young, M. D. & Korach, S. (2019). Leadership matters: preparation program quality and learning outcomes. *Journal of Educational Administration*, 57(2), 185–206. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2018-0093>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Özdemir, N., Gün, F. & Yirmibeş, A. (2021). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, Online first. <https://doi.org/10.1177/17411432211034167>
- Orphanos, S. & Orr, M. T. (2014). Learning Leadership Matters. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680–700. <https://doi.org/10.1177/1741143213502187>
- Orr, M. T. & Orphanos, S. (2011). How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70. <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>
- Palumbo, R., & Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: A literature review. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 734–752. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0051>
- Pietsch, M. (2014). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? Eine Zusammenschau und praxisorientierte Einordnung von Best-Evidence-Forschungsbefunden der letzten zehn Jahren. *Journal für Schulentwicklung*, 18(2), 15–23.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 527–555. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0692-4>

- Rolff, H. G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: T. Bohl, C. Schelle, W. Helsper & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445–459. <https://doi.org/10.1177%2F1741143213502192>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P., Oort, F. J. & Peetsma, T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2004). Principals' Sense of Efficacy. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Tulowitzki, P., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter\*innen in Deutschland - ein bundesweiter Überblick. *DDS - Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–169. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.