

Ueli Hostettler und Regula Windlinger

Schulentwicklung

Perspektiven der Schulleitung

Enikő Zala-Mező,
Nina-Cathrin Strauss,
Julia Häbig (Hrsg.)

Dimensionen von Schulentwicklung

Verständnis,
Veränderung und
Vielfalt eines
Phänomens

2018, 240 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3835-4

E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8835-9



© Waxmann Verlag GmbH, 2018

WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).



Schulentwicklung

Perspektiven der Schulleitung

Zusammenfassung

Die Verantwortung für die Schulentwicklung ist eine zentrale Aufgabe der Schulleitung. Um diese realisieren zu können muss die Schulleitung durch Führung Rahmenbedingungen für die Partizipation der Lehrpersonen am Schulentwicklungsprozess schaffen. Auf der Basis der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Erhebung „Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität – eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern“ (Ebene Schule N=181; Ebene Schulleitung N=241; Ebene Lehrpersonen N=3 197) werden relevante Aspekte der Schulentwicklung aus der Perspektive der Schulleitenden im Kontext ihrer Schulen und Kollegien dargestellt. Der Beitrag untersucht auf der Ebene der an der Forschung beteiligten Schulen Zusammenhänge von Führung und für Schulentwicklung relevante Merkmale des Kollegiums (OCB, Kollektive Selbstwirksamkeit, Professionelles Lehrpersonenverhalten).

Abstract

Responsibility for school improvement is a central task for school principals. In order to achieve this, principals must create opportunities for teachers to be involved in the school improvement process. Based on the project funded by the Swiss National Science Foundation “School Leadership Practice, School Context and School Quality: A Quantitative Study of their Relationship in the German-speaking Part of the Canton of Berne” (schools N=181; principals N=241; teachers N=3 197), relevant aspects of school improvement from the perspectives of principals and faculties in the context of their schools are presented. This chapter analyses relationships between school leadership and different characteristics of the school faculty relevant for school improvement (OCB, collective teacher self-efficacy, professional teacher behaviour).

1 Einleitung

Währenddem der gesellschaftliche Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule konstant geblieben ist, haben sich in den letzten Jahren Schulen in ihrer Organisationsform und in der Ausgestaltung schulischer Prozesse verändert. Motor dieser Veränderung ist die Schulentwicklung, d.h. die bewusste, systematische Anpassung und Verbesserung von Einzelschulen unter Einbezug ihres gesellschaftlichen Kontexts und aller an ihr beteiligten Akteure und Akteurinnen (Dalin, 1999). Schulentwicklung soll dabei immer auf die Optimierung von Lehr-/Lerngelegenheiten – die „gute Schule“ – abzielen und die Leistung von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen (Rolff, 1991; Steffens & Bargel, 1993). Ihre Voraussetzungen und Gelingensbedingungen sind Ziel intensiver Forschung.

In letzter Zeit hat sich diese Forschung vermehrt mit der Fähigkeit der nachhaltigen systematischen Entwicklung von Schulen befasst, die auf einer umfassenderen

Ebene angelegt ist. Dabei ist das Konzept der School Improvement Capacity (SIC) ins Zentrum gerückt (Maag Merki, 2017). Laut diesem soll die Entwicklungsfähigkeit einer Schule auf einer Metaebene sowohl durch Merkmale effektiver Schulen in der Tradition der Schuleffektivitätsforschung (Seidel, 2008), als auch durch die von der Schulentwicklungsforschung identifizierten Voraussetzungen erfolgreicher Schulentwicklung (Feldhoff, 2017) konstituiert werden.

Fokus bleibt die Einzelschule, die – unabhängig von ihrer Organisationsform, Ausstattung und Praxis – eine Handlungs- und Leistungseinheit im Bildungssystem ist. Ihre Gestaltungsmöglichkeiten werden durch gesellschaftliche Veränderung und damit verbundenen politischen und organisatorischen Vorgaben bestimmt (Fend, 1986). Dezentralisierungsbemühungen bringen seit den 1980er Jahren den Einzelschulen mehr Autonomie, aber auch Leitungs- und Steuerungsverantwortung. In „geleiteten Schulen“ übernehmen Schulleiterinnen und Schulleiter die Verantwortung. Ihre administrativen Aufgaben werden um Leitungs- und Führungsaufgaben erweitert und umfassen meist die Umsetzung organisatorischer und gesetzlicher Vorgaben, die Verantwortung für die Schulentwicklung, die Organisation des Schulalltags, die Interaktion mit den Anspruchsgruppen und der Schulträgerschaft sowie die Funktionen der Steuerung, Führung, Rechenschaftslegung und Legitimation (Ärlestig, Day & Johansson, 2016).

In den folgenden Ausführungen soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich in der Praxis die gesetzlich verankerte Verantwortung der Schulleitung für die Schulentwicklung und ihr Führungshandeln auswirken auf die notwendigen Rahmenbedingungen für eine gelingende Schulentwicklung. Dargestellt wird dies am Beispiel des Kantons Bern. Hintergrund für diese Befunde liefert das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt „Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität – eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern“. Während in diesem Projekt nicht explizit Erfolg oder Qualität von Schulentwicklung gemessen wurde, lassen sich dennoch Aussagen zum Status von bestimmten Formen des Führungsverhaltens, Merkmalen des Kollegiums und der Zusammenhänge dieser Aspekte sowie deren Bezug zur Schulentwicklung machen. Weiter sollen diese Befunde zur Klärung beitragen, in welchem Zusammenhang „Voraussetzungen“, resp. „notwendige Rahmenbedingungen“ seitens der Schulleitung und/oder des Kollegiums für Schulentwicklung zur laufenden Diskussion im Zusammenhang mit dem Konzept der School Improvement Capacity stehen.

Dafür werden nun zuerst zentrale Konzepte kurz erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt. Danach folgen in geraffter Form jene Angaben zum Forschungsprojekt, welche die anschliessenden Ausführungen zu den Daten und Befunde einordnen lassen. Das Kapitel schliesst mit einer Interpretation der Einschätzungen und einem Ausblick auf mögliche weitere Vorgehensweisen.

2 Schulentwicklung und School Improvement Capacity – Kollegium und Schulführung

2.1 Schulentwicklung

Mit der Zunahme des Gewichts der Einzelschule als Handlungs- und Leistungseinheit im Verbund aller systembezogenen Entwicklungsprozesse hat sich in den letzten 50 Jahren nicht nur der Begriff „Schulentwicklung“ etabliert, sondern dieser hat sich auch zu einer der wichtigsten Kategorien des Wissenschafts- und Praxisdiskurses zur Schule entwickelt. Dabei ist früh klargeworden, dass der Begriff nicht einheitlich verwendet wird (z.B. Maag Merki, 2008; Bohl, 2009). Ein minimaler Konsens besteht darin, dass es sich dabei um die im Rahmen der gesetzlichen und professionellen Vorgaben bewussten, beabsichtigten und geplanten Weiterentwicklungsbemühungen von Einzelschulen durch ihre Mitglieder handelt und sich diese Form der Entwicklung damit vom allgemeinen gesellschaftlichen Wandel, der auch Schulen erfasst, absetzt (Dedering, 2012). Laut Oelkers (2008) ist Schulentwicklung als fortlaufender und nachhaltiger Prozess auf Verbesserung – die „gute Schule“ (Rolff, 1990) – ausgerichtet. Dieser Prozess wird zumindest im deutschsprachigen Raum in drei wesentlichen Bereichen von Schule verortet: Unterricht, Personal und Organisation (z.B. Holtappels, 2003). Schulentwicklung gelingt dann, wenn entlang dieser Handlungsfelder Lehr-/Lerngelegenheiten für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler verbessert werden können (Rolff, 2010).

Damit rückt einerseits die Frage nach der Steuerung solcher Prozesse ins Blickfeld und andererseits jene nach den Rollen der einzelnen Funktionsträgerinnen und -träger und der damit verbundenen Verantwortungen (Goldman, 2015). Es stellt sich also die Frage nach Rahmenbedingungen resp. Voraussetzung für Schulentwicklung und bestimmten Formen von Steuerung resp. Führung, welche diese begünstigen. Weiter wird angesprochen, dass in der Interaktion des Schulpersonals gemeinsam verantwortete Prozesse der Schulentwicklung in Gang gebracht werden. Bezogen auf die unterschiedlichen Rollen des Personals, ist mit der auf globaler Ebene erfolgten Einführung geleiteter Schulen (Pont, Nusche & Moorman, 2008), vielerorts auch von Gesetzes wegen, die Verantwortung für die Steuerung und Führung an die Schulleitung übertragen worden (z.B. Ärlestig et al., 2016). Auf der anderen Seite – und ebenso gesetzlich verankert – sind Lehrpersonen für den Unterricht verantwortlich, müssen sich aber gemäss ihrem Berufsauftrag ebenfalls an der Entwicklung der Schule als Ganzes beteiligen.¹ Deren Zusammenarbeit und deren Partizipation an gemeinsam getragenen und verbindlichen Entwicklungszielen für die Schule sind also, neben weiteren Faktoren, Voraussetzungen für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse (z.B. Holtappels, 2013). Wobei diese Zusammenarbeit

1 Ein Beispiel dafür liefert der Bildungsauftrag im Kanton Bern: Laut dem Gesetz über die Anstellung von Lehrkräften (LAG) Art. 172b-c sind Lehrpersonen durch ihren Berufsauftrag zur „Mitarbeit bei der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung“ und zur „Zusammenarbeit“ verpflichtet; die Verordnung über die Anstellung von Lehrkräften (LAV) Art 891c definiert die Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Schulleitung (Quelle: <https://www.sta.be.ch/belex/d/>).

auch durch den Grad der Überzeugung beeinflusst wird, als Kollektiv Herausforderungen in der Entwicklung von Schule bewältigen zu können (z.B. Schäfer, 2004). Wie weiter unten noch genauer ausgeführt wird, zeigt die Forschung, dass die Schulleitung nicht nur für die Steuerung formal verantwortlich ist, sondern durch ihr Handeln einen wesentlichen Einfluss sowohl auf die Qualität der Schule als auch auf die Schulentwicklung durch die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit der Lehrpersonen hat (z.B. Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

2.2 School Improvement Capacity

Die Schulentwicklungsforschung richtet sich also im Wesentlichen auf Entwicklungsprozesse an Schulen und auf den Kontext der sie umfassenden Bildungssysteme aus. Vor dem Hintergrund der Professionalisierung schulischer Prozesse und deren Folgen für das Lernen von Schülerinnen und Schülern wird nach Merkmalen wie der Ausrichtung auf Ziele, der systematischen Planung und Ausführung, sowie der kontinuierlichen Reflexion von erfolgreicher Schulentwicklung gesucht. In letzter Zeit ist mit dem Konzept der School Improvement Capacity und dem an diesem anschliessenden Forschungsfeld eine verstärkte Aufmerksamkeit auf einer umfassenden Metaebene für die Fähigkeit von Schulen, solche schulinternen Prozesse zu unterhalten, zu beobachten (Maag Merki, 2017). Dabei steht das Bemühen im Vordergrund, die Beschaffenheit der Entwicklungsfähigkeit einer Schule mit Merkmalen effektiver Schulen in der Tradition der Schuleffektivitätsforschung und den von der Schulentwicklungsforschung identifizierten Voraussetzungen erfolgreicher Schulentwicklung fassen und messen zu können (Maag Merki, 2017). In die gleiche Richtung weist Bonsen (2016) in seiner Einschätzung der Arbeiten von Hallinger und Heck (2010). Aus ihrer Untersuchung geht klar hervor, dass das Führungshandeln einerseits organisationale Faktoren und die Effektivität der Schule beeinflusst, andererseits der schulische Kontext mit seinen Gegebenheiten ebenso auf das Handeln der Schulleitung einwirkt (siehe auch Hallinger, 2011; Windlinger & Hostetter, 2014). Dieses reziproke Verständnis, ebenso wie das Konzept der School Improvement Capacity, verweisen auf eine umfassendere Konzeption der Entwicklung einer Schule als diese in der Schulentwicklung eingeschrieben ist.

2.3 Rahmenbedingungen für eine gelingende Schulentwicklung – das Kollegium

Auf der Ebene des Kollegiums, verstanden als über der Summe der einzelnen Lehrpersonen stehende Einheit, können Merkmale identifiziert werden, welche förderlich sind für eine gelingende Schulentwicklung. Diese Merkmale stehen in Bezug mit der Lernfähigkeit der Schule (Feldhoff, 2017) und schliesslich mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler als Ziel der Schule (siehe auch Slegers, Thoonen, Oort & Peetsma, 2014). Dazu gehört die kollektive Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Sie beschreibt die Wahrnehmung oder Überzeugung, dass das

Kollegium mit schwierigen Situationen gut umgehen kann und gemeinsam in der pädagogischen Arbeit erfolgreich ist. Die kollektive Selbstwirksamkeit ist also die überindividuelle Einschätzung der Handlungskompetenz der Gruppe und somit etwas anderes als die Summe der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Damit ist sie auch abhängig von Prozessen innerhalb des Kollegiums (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Die Forschung zeigt, dass die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung des Kollegiums zusammenhängt mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Eells, 2011; Hattie, 2015; Goddard & Goddard, 2001).

Für einen weiteren solchen Aspekt steht der Begriff Organizational Citizenship Behavior (OCB). Er beschreibt die Bereitschaft, sich über die formalen Verpflichtungen der beruflichen Tätigkeit hinaus für die Organisation und die Kollegen und Kolleginnen einzusetzen. Auf die Schule bezogen ist es das Ausmass, in welchem Lehrpersonen bereit sind, freiwillig Lernenden, Lehrpersonen und anderen zu helfen (DiPaola, Tarter & Hoy, 2005). Dazu gehört auch das Engagement in freiwilligen Arbeitsgruppen oder die Übernahme von Spezialaufgaben, die der Entwicklung der Schule als Ganzes dienen. Lehrpersonen mit einem höheren OCB haben demnach eine stärkere Bereitschaft, sich für die Schulentwicklung einzusetzen. Das OCB wirkt sich auch auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus (DiPaola & Hoy, 2005). Hoy und Kollegen haben neben dem OCB auch ein Instrument zur Messung des organisationalen Klimas entwickelt. Eine der Dimensionen erfasst das professionelle Lehrpersonenverhalten, zu dem die Forschenden in erster Linie gegenseitigen Respekt sowie die Qualität der Kooperation zwischen den Lehrpersonen zählen (Hoy, Smith & Sweetland, 2002). Die Schulentwicklungsforschung zeigt, dass Intensität und Qualität der Kooperation zwischen den Lehrpersonen entscheidend ist für erfolgreiche Schulentwicklungsverläufe (Holtappels, 2016, S. 157). Die Klima-Dimension „professionelles Lehrpersonenverhalten“ steht ebenfalls im Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Hoy, Hannum & Tschannen-Moran, 1998).

2.4 Rahmenbedingungen für eine gelingende Schulentwicklung – die Schulführung

Eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung ist Führung und deren Beschaffenheit. Zu Fragen der Führung in Schulen, der Wirksamkeit von Schulleitung und dem Zusammenhang von Schulleitungshandeln mit Effektivität und Qualität von Schule existiert eine Fülle an wissenschaftlicher Literatur, zumeist aus der angelsächsischen Welt. Im deutschsprachigen Raum ist diese Forschung noch weniger ausgeprägt (Bonsen, 2006; Wissinger, 2011). Als Qualitätsindikator steht in den meisten Untersuchungen die Verbesserung der Lernleistung von Schülerinnen und Schülern im Vordergrund (Huber & Muijs, 2010). Es besteht Einigkeit, dass die Wirkung von Führung in Schulen dabei indirekt über die Lehrpersonen als Einzelpersonen und als Mitglieder professioneller Gemeinschaften erfolgt und arbeitsbezogene Einstellungen wie Arbeitszufriedenheit, Commitment,

oder die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst. Diese sind zugleich Outcomes und Mediatoren (Day & Leithwood, 2007), indem sie Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Unterrichts und der Leistung der Schülerinnen und Schüler aufweisen. „Leadership is second in strength only to classroom instruction“, stellen Leithwood, Seashore Louis, Anderson und Wahlstrom (2004, S. 70) in ihrem Übersichtsartikel zum Stand der Forschung fest.

In Literatur und Forschung zu Führung in Schulen wurden verschiedene Führungsmodelle untersucht, verglichen und teilweise gegeneinander abgegrenzt (siehe z.B. Hallinger, 2003). Dabei zeigte sich, dass insbesondere folgende Arten von Führung an Schulen wirksam sind: Transformationale Führung (z.B. Leithwood & Sun, 2012; Harazd & van Ophuysen, 2011), welche darauf abzielt, Werte und Einstellungen der Mitarbeitenden so zu verändern, dass sich diese für die Ziele der Organisation einsetzen; zweitens instructional leadership (z.B. Blase & Blase, 2000) mit einem starken Fokus auf Unterricht als Kernaufgabe der Lehrpersonen und drittens distributed leadership, also geteilte Führung (z.B. Bensen, 2010). Das National College of School Leadership sieht distributed leadership als ein „all-inclusive phenomenon that encompasses the practice of delegation, sharing, collaboration, dispersion and democratizing leaderships in schools“ (NCSL, 2004, S. 13). Ein Aspekt von distributed leadership ist die Delegation von Aufgaben und der Einbezug von Lehrpersonen bei Entscheidungen, also Partizipation. Diese wird durch partizipative Führung ermöglicht. Distributed leadership geht aber noch darüber hinaus und beinhaltet Führung nicht nur als eine Rolle, sondern als eine Funktion, die zulässt, dass auch Lehrpersonen Führung übernehmen (siehe auch Gronn, 2000).

Unabhängig von den unterschiedlichen Modellen von Führung identifizierten Leithwood et al. (2008) vier grundlegende Führungstätigkeiten, welche erfolgreiche Leitungspersonen einsetzen. Diese grundlegenden Tätigkeiten vereinen Aspekte der verschiedenen Führungsmodelle:

1. Eine Vision aufbauen, eine Richtung vorgeben
2. Menschen verstehen und entwickeln
3. Die Organisation gestalten
4. Der Fokus auf das Unterrichten und Lernen.

Mit diesen grundlegenden Führungstätigkeiten kann die Schulleitung indirekt Einfluss nehmen auf den Unterrichtserfolg der Schülerinnen und Schüler, indem sie Wirkungen über folgende Wege erzielt (Leithwood, Patten & Jantzi, 2010):

- Über das Wissen und die Fähigkeiten der Lehrpersonen bezüglich Unterrichten und Lernen
- Über die Einstellungen und Emotionen der Lehrpersonen (wie Selbstwirksamkeitserwartungen, Arbeitszufriedenheit)
- Über die Gestaltung der Organisation (Strukturen, Abläufe, Formen der Zusammenarbeit)
- Über das familiäre Umfeld (Zusammenarbeit mit den Eltern)

Dabei wirkt Führung nicht immer gleich: Merkmale des internen und externen Kontexts der Einzelschule haben auch einen Einfluss auf die Wirkungen von Führungshandeln (z.B. Bensen, van der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Hallinger, 2011; Warwas, 2015; Windlinger & Hostettler, 2014).

2.5 Verhältnis von Führung und Schulentwicklung / School Improvement Capacity

Ebenso wie kein einheitliches Konzept für Schulentwicklung vorliegt, existieren unterschiedliche Modelle der School Improvement Capacity, die sich insbesondere in der Verortung von Führung unterscheiden. Wenn also SIC definiert wird, ist Führung Teil davon oder steht sie in einer Wechselwirkung mit dieser? Unterschiedliche Definitionen haben auch einen Einfluss auf die Art und Weise, wie SIC erhoben und gemessen wird. Während z.B. bei Thoonen, Slegers, Oort und Peetsma (2012) Schulführung Teil des Modells ist, gehört diese bei Hallinger und Heck (2011) nicht zur SIC, sondern beeinflusst diese und wird wiederum von ihr beeinflusst. Sowohl für die Schulführung, die Schulentwicklung und die SIC steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler als ultimatives Ziel im Vordergrund.

Auch die Definition von Führung muss sorgfältig gewählt werden. Sie kann als personengebunden, formal als Rolle, oder als Funktion verstanden werden. Mit der Darstellung als Funktion werden Führungsprozesse als soziale Interaktionen und in ihrer Verteilung innerhalb einer Organisation sichtbar (z.B. distributed leadership). Dieser Aspekt der Verteilung von Führung hat auch mit SIC zu tun. So vermuten Hallinger und Heck (2011), dass eine hohe SIC Führung zu einem gewissen Grad ersetzen oder in ihrer Wichtigkeit zurückstufen kann. Eine mögliche Interpretation für den Prozess ist, dass als logische Folge sich zumindest die Form der Führung anpassen muss, wenn Führung zu SIC beiträgt und diese ermöglicht. Des Weiteren sollte die Frage nach dem Startpunkt der Schule auf ihrem Entwicklungspfad gestellt werden. Und: Wäre sie ohne Führung überhaupt so weit gekommen?

SIC verändert sich über die Zeit hinweg – und dabei keineswegs immer nur linear (vgl. Thoonen et al., 2012). Es gibt Hinweise, „that improving leadership practices may be an important prerequisite for building school-wide capacity“ (S. 454). Auch in der Längsschnittstudie von Hallinger und Heck (2011) zeigen die Befunde, dass eine starke lernbezogene, kollaborative Führung ein wichtiger Faktor und Auslöser („catalyst“) für Veränderung ist in der „capacity to improve“ bei „low-performing“ Schulen (S. 22). Dabei fallen reziproke Effekte auf. So beeinflussen die SIC und Führung sich wechselseitig und Veränderungen der School Improvement Capacity und der Führung haben zusammen einen positiven Effekt auf die Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schüler. Interessant ist auch, dass der Effekt von „capacity building“ auf die Führung stärker ist, als umgekehrt. Zudem zeigen Schulen, in denen während der vier Jahre der Studie die gleiche Schulleitung präsent war, eine stärkere Zunahme der lernbezogenen Führung und eine stärker ausgeprägte SIC am letzten Erhebungszeitpunkt.

3 Projekt

Das Forschungsprojekt „Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität – eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern“ wurde von Mai 2012 bis Oktober 2013 an der PHBern durchgeführt (Windlinger, Hostettler & Kirchofer, 2014; Windlinger & Hostettler, 2014). Die Finanzierung des Projekts erfolgte durch den Schweizerischen Nationalfonds (<http://p3.snf.ch/Project-136877>). Praxispartner des Projekts waren der Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Bern und die Fachstelle Kindergarten- und Schulaufsicht deutsch der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Das Projekt verfolgte zwei Hauptziele: Zum einen ging es darum, Informationen zum Stand der geleiteten Schule im Kanton Bern zu generieren, zum anderen wollten wir herausfinden, wie Merkmale des Schulleitungshandelns, des Schulkontexts und der Schulqualität zusammenhängen. An diesem Projekt haben sich 181 geleitete Schulen aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern beteiligt. Die Schulleitungspersonen (insgesamt 241, gewisse Schulen werden von zwei oder drei Schulleitenden geleitet) und deren Kollegien (3 197 Lehrpersonen) wurden schriftlich befragt. Da die Lehrpersonen anlässlich von regulären Konferenzen befragt wurden, ist die Rücklaufquote entsprechend hoch, was für die an der Befragung beteiligten Schulen auf der Ebene der Lehrpersonen einer Gesamterhebung nahekommt. Die Schulleitenden machten dabei Angaben zu ihrer eigenen Person, zum internen und externen Kontext der Schule, zu ihrem beruflichen Selbstverständnis, der beruflichen Belastung und Zufriedenheit, sowie zu ihrer Arbeitszeit und -aufteilung. Die Lehrpersonen machten Einschätzungen zum Führungshandeln ihrer Schulleitung, zu Merkmalen ihres Kollegiums und machten Angaben zu ihrer eigenen beruflichen Zufriedenheit und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die Stichprobe der Schulleitungspersonen setzte sich wie folgt zusammen: Etwas mehr als die Hälfte waren Männer, das Durchschnittsalter lag bei gut 50 Jahren und das durchschnittliche Leitungspensum bei 42%. Diese Merkmale der Forschungsteilnehmenden entsprechen der Ausprägung in der Grundgesamtheit. Die Schulleitenden in der Stichprobe hatten jedoch im Vergleich zum kantonalen Durchschnitt ein höheres Dienstalter und öfter eine Schulleitungsausbildung abgeschlossen. Schulleitende mit Kleinstpensum waren in der Stichprobe unter-, solche mit Pensum zwischen 20–40% übervertreten.

Das Projekt wurde nicht entwickelt, um Schulentwicklung oder SIC zu erheben. Da Entwicklung mit Veränderung über die Zeit zu tun hat, vermag ein Querschnittsdesign diese nicht befriedigend zu erheben. Dazu braucht es ein längsschnittlich angelegtes Vorgehen (vgl. Hallinger & Heck, 2011, S. 5). Das im Projekt angelegte Verständnis der Zusammenhänge zwischen Kontext, Schulleitungshandeln, Merkmalen der Lehrpersonen und Kollegium, sowie deren Auswirkung auf Unterricht resp. Lernerfolg ist in der Abbildung 1 dargelegt. In diesem Kapitel konzentrieren wir uns auf Merkmale der Führung und des Kollegiums, die in der Abbildung

hervorgehoben sind, und die wir insgesamt als Voraussetzung für eine systematische Entwicklung der Schule verstehen.

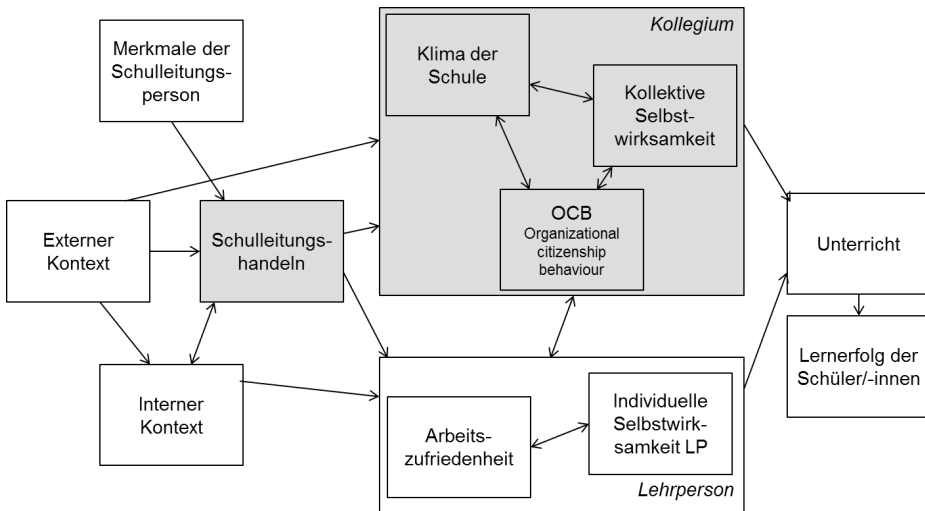


Abbildung 1: Forschungsmodell

4 Datengrundlage und Interpretation

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Führung durch die Schulleitung in den beteiligten Schulen wahrgenommen wird, unabhängig von Grösse, Organisationsform und Rahmenbedingungen.

Im Projekt wurden zwei Perspektiven des Führungsverhaltens aus Sicht der Lehrpersonen untersucht (N=3 197). Zum einen ging es um die Partizipation, also den Einbezug von Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in die Führung. Beispiele dafür sind die Delegation von Führungsaufgaben an Lehrpersonen oder der Einbezug des Kollegiums bei wichtigen Entscheidungen. Zum anderen interessierte uns, wie die Lehrpersonen den Führungsstil der Schulleitungen wahrnehmen. Dabei liegt der Fokus auf dem, was die Führungsperson tut. Es geht also um die Verhaltensweisen aus dem gesamten möglichen Spektrum an Führungsverhaltenweisen, dem „full range of leadership“ (Bass & Avolio, 1995), welche die Führungsperson gegenüber den Mitarbeitenden zeigt. Die für eine Person typische Ausprägung dieser Verhaltensweisen könnte man als deren Führungsstil bezeichnen (siehe auch Wegge & von Rosenstiel, 2004, S. 491). Zum Spektrum an Führungsverhaltenweisen gehören drei Arten von Führung (Bass & Avolio, 1997): Transformationale Führung (durch welche Werte und Einstellungen der Geführten „transformiert“ werden sollen), transaktionale Führung (im Zentrum stehen hier Austauschprozesse zwischen Führenden und Geführten) und schliesslich die Laissez-faire-Führung (Ablehnen von Verantwortung, Verzicht auf Einflussnahme). Unser Fokus liegt auf der transformationalen Führung, welche sich im Schulbereich

als effektiv erwiesen hat (siehe z.B. Leithwood & Sun, 2012; Chin, 2007 und Abschnitt 2.4). In der Literatur ist bislang nicht vollständig geklärt, wie die beiden Perspektiven (transformationaler Führungsstil und Partizipation) zueinander stehen. Gemäss Bass sind die beiden Perspektiven relativ unabhängig, „transformationale Führungspersonen können direktiv oder partizipativ sein, autoritär oder demokratisch“ (1999, S. 13; orig. Englisch). Es gibt aber auch Hinweise dafür, dass die transformationale Führung verstärkt zusammen mit partizipativer Führung auftritt (Yukl, 1999). In unserem Datensatz fanden wir einen starken Zusammenhang zwischen den beiden Arten von Führung – das heisst, Lehrpersonen, die ihre Schulleitung als stärker transformational führend beschrieben, erlebten gleichzeitig auch einen stärkeren Einbezug in die Führung.

4.1 Partizipative Führung

Um zu erheben, wie stark die Lehrpersonen in die Führung einbezogen werden, wurden vier Items aus der Studie von Warwas (2012) eingesetzt und umformuliert, so dass sie die Perspektive der Lehrpersonen wiedergeben (analog zur Subskala „Distributive Führung“; Berufliches Selbstverständnis der Schulleitung).² Die Lehrpersonen berichteten, dass sie die Führung eher partizipativ erleben, das heisst, sie haben *manchmal* bis *oft* die Möglichkeit, sich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen, die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern einzubeziehen und bei Führungsaufgaben und in Entscheidungen mitzuwirken. Zwischen den einzelnen Schulen gibt es jedoch bezüglich dieser Formen der Partizipation grosse Unterschiede. Beispielsweise wird die Führung in grösseren Schulen tendenziell als weniger partizipativ erlebt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Partizipative Führung – Auswertung auf Schulebene, Mittelwerte und Standardabweichungen (Antwortskala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft sehr zu*)

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen	180	3.75	6.00	5.05	0.38
An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen/Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben	180	2.91	5.33	4.32	0.45
Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten aus dem Kollegium.	180	2.62	6.00	4.27	0.59
Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden.	180	2.85	5.57	4.09	0.49

2 Detaillierte Angaben zu den verwendeten Skalen finden sich in Windlinger, Hostettler & Kirchhofer (2014).

4.2 Transformationale Führung

Zur Erfassung des Führungsstils wurde der Fragebogen Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5x short, deutsche Übersetzung von Felfe & Goihl, 2002; Anpassung an den Schulkontext Harazd & van Ophuysen, 2011) eingesetzt. Fünf Subskalen erfassen dabei die verschiedenen Aspekte der transformationalen Führung: Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit (attributional), Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit (verhaltensbezogen), Inspirierende Motivation, Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken, sowie Individuelle Unterstützung und Förderung.

Die Lehrpersonen im Kanton Bern nehmen ihre Schulleitungen insgesamt als relativ stark transformational führend wahr, die Mittelwerte der Subskalen befinden sich deutlich über der Skalenmitte im Bereich zwischen 4 (manchmal) und 5 (oft). Weitere Führungsverhaltensweisen ausserhalb der transformationalen Führung, also im Bereich der transaktionalen Führung und der Laissez-faire Führung werden deutlich seltener wahrgenommen (siehe Abbildung 2).

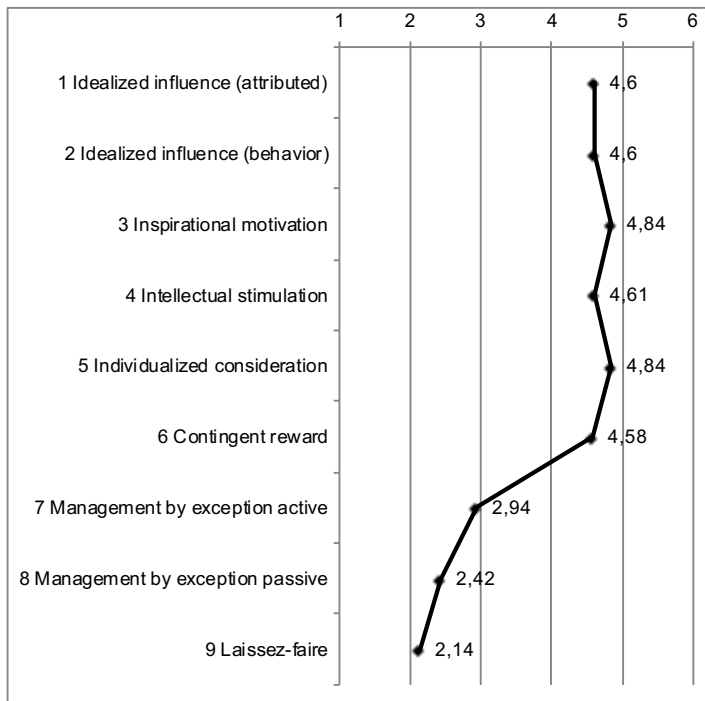


Abbildung 2: „Full range of leadership“ (MLQ5x Short) – Mittelwerte pro Subskala (N=3 197)
 Antwortskala: 1=sehr selten, 2=selten, 3=eher selten, 4=manchmal, 5=oft, 6=fast immer
 Transformationale Führung: Subskalen 1–5; Transaktionale Führung: Subskalen 6–8;
 Laissez-faire-Führung: Subskala 9

Lehrpersonen, welche ihre Schulleitung stärker als partizipativ und transformational führend wahrnehmen, weisen gleichzeitig eine höhere Zufriedenheit mit der Schulleitung (statistisch gesehen starker Zusammenhang), eine höhere individuelle Selbstwirksamkeitserwartung (schwacher Zusammenhang) und eine stärkere Arbeitszufriedenheit (mittlerer Zusammenhang) auf.

4.3 Kollektive Selbstwirksamkeit

Die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums wurde erhoben mit der Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999). Die Einschätzungen beziehen sich jeweils auf das Kollegium, z.B. *„Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrpersonen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten“*. Die Einschätzung der kollektiven Selbstwirksamkeit hat auf der Schulebene einen starken Zusammenhang mit der Einschätzung der Führung (siehe Tabelle 2).

4.4 Organizational Citizenship Behavior

Das Organizational Citizenship Behavior (OCB) wurde mit einer eigenen Übersetzung des Instruments von DiPaola et al. (2005) gemessen. Wie bei der kollektiven Selbstwirksamkeit beziehen sich auch hier die Einschätzungen auf die Lehrerinnen und Lehrer der Schule. Ein Beispielimitem ist *„Lehrerinnen und Lehrer machen innovative Vorschläge zur Verbesserung der Qualität unserer Schule“*. Die Befunde zeigen, dass OCB auf Schulebene, d.h. unter Verwendung der Merkmalsmittelwerte pro Schule, mit partizipativer Führung mit einem starken und mit transformationaler Führung mit einem mittleren Effekt korreliert (Tabelle 2).

4.5 Professionelles Lehrpersonenverhalten

Das professionelle Lehrpersonenverhalten als Teilaspekt des organisationalen Klimas der Schule wurde mit dem Organizational Climate Index (OCI) (Hoy et al., 2002) gemessen. Die dazugehörigen Items erfassen kooperativen Umgang, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, soziale Unterstützung, professionelles Verhalten, Respektieren der Fachkompetenz der Kolleginnen und Kollegen und das Erfüllen der Aufgaben mit Enthusiasmus. Im Gegensatz zur auf zukünftiges Handeln ausgerichteten kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung misst der OCI die zum Untersuchungszeitpunkt wahrgenommene aktuelle Praxis der professionellen Zusammenarbeit im Kollegium, z.B.: *„Der Umgang im Kollegium ist kooperativ“*. Das professionelle Lehrpersonenverhalten korreliert auf Ebene der Schulen mit partizipativer Führung und mit transformationaler Führung jeweils mit einem starken Effekt (Tabelle 2).

Tabelle 2: Rangkorrelation (Spearman's Rho) zwischen transformationaler / partizipativer Führung und Merkmalen des Kollegiums, Ebene Schulen (n=180)

	Transformationale Führung	Partizipative Führung
Kollektive Selbstwirksamkeit	.54**	.53**
Organizational Citizenship Behavior	.47**	.56**
Klima – Teilaspekt „Professionelles Lehrpersonenverhalten“	.54**	.61**

** p < .01

5 Schluss

Ausgangspunkt für dieses Kapitel war die Frage, wie Führungshandeln in der Praxis in einem Zusammenhang zu notwendigen Rahmenbedingungen für eine gelingende Schulentwicklung steht. Dies bedeutet auch, dass in einem ersten Schritt festgestellt wird, ob in untersuchten Schulen überhaupt Führung stattfindet. Weiter sollte theoriegeleitet bestimmt werden, welches notwendige Rahmenbedingungen sind und welche Zusammenhänge zwischen diesen und Führung gemessen werden können. Wir sind davon ausgegangen, dass eine Reihe von Merkmalen des Kollegiums Voraussetzungen für eine gelingende Schulentwicklung sind. Dazu zählen wir die kollektive Selbstwirksamkeit, die Bereitschaft sich über die formalen Verpflichtungen der beruflichen Tätigkeit hinaus für die Schule und das Kollegium einzusetzen (OCB) und professionelles Lehrpersonenverhalten (Teilaspekt des OCI). Diese Merkmale haben alle einen Bezug zur Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Schulen und in anderen Studien wurde für sie ein signifikanter positiver Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen.

In den von uns untersuchten Schulen, die etwa einem Drittel aller Schulen im Kanton Bern entsprechen, findet Führung statt und die „geführten“ Lehrpersonen, schätzen den Führungsstil ihrer Schulleitung mehrheitlich als partizipativ und transformational ein. Diese partizipative und transformationale Führung ist auf der individuellen Ebene positiv mit der Zufriedenheit mit der Schulleitung, der Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen und der individuellen Selbstwirksamkeit verbunden. Für die Voraussetzungen einer gelingenden Schulentwicklung ist aufschlussreich, dass sich auf der Ebene des Kollegiums positive Zusammenhänge von partizipativer resp. transformationaler Führung der Schulleitung mit professionellerem Lehrpersonenverhalten, höherer kollektiver Selbstwirksamkeit und stärkerem Organizational Citizenship Behavior innerhalb der jeweiligen Kollegien zeigen. Führung steht also in einem positiven Zusammenhang mit wichtigen Rahmenbedingungen der Schulentwicklung.

Das für die Forschung genutzte Querschnittsdesign lässt jedoch keine klaren Aussagen zur Richtung der Wirkungen machen. Gerade die Diskussion zu School Improvement Capacity zeigt, dass es äusserst kompliziert und anspruchsvoll ist, Schulentwicklungsprozesse überhaupt modellieren und systematisch messen und vergleichen zu können. Es muss aber zumindest davon ausgegangen wer-

den, dass Führung und deren Beschaffenheit zu einer umfassenden und nachhaltigen Entwicklungsfähigkeit von Schulen in einem reziproken Verhältnis steht. Eine adäquate Beschreibung dieser gegenseitigen Beeinflussung erfordert längsschnittliche Untersuchungen.

Trotz der grossen Herausforderungen für die empirische Erforschung von Schulentwicklungsprozessen, scheint es uns interessant zu sein, zukünftig in längsschnittlich angelegten Studien das Verhältnis von Führung und Schulentwicklung resp., umfassender verstanden, School Improvement Capacity noch genauer zu untersuchen. Eine Möglichkeit wäre, verschiedene Aspekte von Führung und der SIC über einen gewissen Zeitraum mehrmals zu erheben, um verstehen zu können, ob und wie sich diese gegenseitig beeinflussen. Weiter kann eine sinnvolle Kombination von qualitativen und quantitativen Zugängen unter einer Mixed-Method-Perspektive helfen, Veränderung über die Zeit hinweg zu dokumentieren und zu zeigen, wie Führungshandeln organisationale Faktoren der SIC beeinflusst und andererseits der schulische Kontext, z.B. die Beschaffenheit des SIC, auf das Handeln der Schulleitung einwirkt. Damit liessen sich vielleicht auch Aussagen darüber machen, zu welchem Zeitpunkt in der Entwicklung der Schulen und ihrer SIC welche Art von Führung wichtig ist, d.h. in welchem Verhältnis formale Führung durch die Schulleitung steht mit der Führung als Funktion, verteilt in der Schule (z.B. distributed leadership) und der jeweiligen Ausprägung der School Improvement Capacity der einzelnen Schule.

Literatur

- Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (Hrsg.) (2016). *A Decade of Research on School Principals. Studies in Educational Leadership*. Heidelberg: Springer.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9–32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report*. Redwood City, CA.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Transformational Leadership*. Mahwah NJ: L. Erlbaum Associates.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141. <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 553–559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193–228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bonsen, M. (2010). Distributed leadership in der Schule. *Erziehung und Unterricht*, 160 (7–8), 619–627.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Educational governance: Vol. 7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 301–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M., van der Gathen, J., Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim, München: Juventa.

- Chin, J. M.-C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 166–177. <https://doi.org/10.1007/BF03029253>
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuweid: Luchterhand.
- Day, C., & Leithwood, K. (eds). (2007). *Successful school principal leadership in times of change: International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, 88 (3), 35–44. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0002>
- DiPaola, M., Tarter, C., & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB Scale. In W. K. Hoy & C. Miskel (Hrsg.), *Leadership and Reform in American Public Schools*. Greenwich, CT: Information Age.
- Eells, R. J. (2011). Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement (Dissertation). Loyola University, Chicago. Retrieved from http://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schulen 2* (S. 185–207). Münster: Waxmann.
- Felfe, J., & Goihl, K. (2002). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 5.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goldmann, D. (2015). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem Konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gronn, P. (2000) Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 28 (3), 317–338.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- 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 & Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research online*, 3, 141–167.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte – Forschungsbefunde – Instrumente*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerverkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven: Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35–62). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141–168). Münster, New York: Waxmann.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational Climate and Student Achievement: A Parsimonious and Longitudinal View. *Journal of School Leadership*, 8 (4), 336–359.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86, 38–49.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In S. Huber (Hrsg.), *Studies in Educational Leadership: Vol. 10. School Leadership – International Perspectives* (S. 57–77). Dordrecht: Springer Science + Business Media B.V.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student learning*. Minneapolis. Retrieved from University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement website: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 22–30
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki, K & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schulen 2* (S. 269–286). Münster: Waxmann.
- NCSL (2004). *Distributed Leadership in Action: Full Report*. Nottingham UK: National College of School Leadership.
- Oelkers, J. (2008). Eine pragmatische Sicht auf Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 7–13
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Rolff, H.-G. (1990). Was ist gute Schule? Kritische Analysen zu einem Modethema. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 243–261). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (6), 865–886.

- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, M. (2004). *Schulleitung und Schulentwicklung. Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens*. Bern, Universität, Bern.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 44, 192–214.
- 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. Retrieved from <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 44, 28–53.
- Seidel, T. (2008). Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 348–367.
- Sleegers, P. J.C., Thoonen, E. E.J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T.D. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 617–652. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2013-0126>
- Steffens, U., & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schulen*. Neuwied: Luchterhand.
- Thoonen, E. E.J., Sleegers, P. J.C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T.D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 441–460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Warwas, J. (2015). Principals' leadership behaviour: Values-based, contingent or both? *Journal of Educational Administration*, 53 (3), 310–334. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2014-0035>
- Wegge, J., & von Rosenstiel, L. (2004). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. Auflage, S. 475–512). Bern: Hans Huber.
- Windlinger, R., & Hostettler, U. (2014). *Schulleitungshandeln im Kontext. Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien*. Bern: hep verlag.
- Windlinger, R., Hostettler, U., & Kirchhofer, R. (2014). *Forschungsprojekt Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität – eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern.: Schlussbericht*. Bern. Retrieved from PHBern, Institut für Weiterbildung website: <http://schulleitungshandeln.ch/de/unsere-publikationen/>
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 285–305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)