

Allgemeiner Teil

Serge Imboden/Stephan Schumann/Matthias Conrad

Leitungshandeln an beruflichen Schulen

Eine empirische Bestandsaufnahme und Wege zur Förderung

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie verfolgt zwei grundlegende Ziele: erstens eine systematische Erfassung zentraler Bereiche des Schulleitungshandelns an beruflichen Schulen in der Schweiz und zweitens die empirische Überprüfung der Wirksamkeit eines einjährigen Trainingsprogramms zur Förderung relevanter Führungskompetenzen von Schulleitenden. Das hierfür entwickelte Training umfasste eine Serie von Führungskräfte-Workshops mit kombinierten Coachings. Auf Basis einer quasi-experimentellen Untersuchung mit Experimental- und Kontrollgruppe wurde die Wirksamkeit der Intervention mehrperspektivisch untersucht. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass an den 29 betrachteten Schulen die *transformationale Führung* der dominierende Führungsstil der Schulleitenden darstellt. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Lehrpersonen ($N = 607$) das Leitungshandeln der Schulleitenden im Mittel weniger positiv bewerten als dies die Mitglieder der Schulleitung ($N = 101$) tun. Aus Sicht der Schulleitenden lassen sich vereinzelte positive Effekte auf das Leitungshandeln identifizieren, welche auf das Trainingsprogramm zurückgeführt werden können.

Schlagworte: Schulleitung, Berufliche Bildung, Schweiz, Training, Führungskompetenzen

1. Einleitung und Forschungsfrage

Heute besteht Konsens darüber, dass Schulleitende einen bedeutenden Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern besitzen (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004a). Einschlägige Studien (z.B. Hallinger & Heck, 1996; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Sammons, Gu, Day & Ko, 2011; Silins & Mulford, 2004) verzeichnen diesbezüglich positive Effekte der Schulleitung auf die Leistung von Lernenden, welche größtenteils indirekt über die Lehrpersonen vermittelt werden. Die Schulleitenden stellen somit eine wichtige Einflussgröße sowohl auf die schulische Leistung von Lernenden als auch für die schulische Qualität insgesamt dar (Dubs, 2016; Pashiaridis & Brauckmann, 2011; Scheerens & Bosker, 1997; Wissinger, 2014). Angesichts der substanziellen Bedeutung des Führungskräftehandelns rückt somit auch die Frage in den Fokus, wie geeignete Aus- und Weiterbildungsprogramme für Schulleitende idea-

lerweise gestaltet sein sollten, damit diese angemessen auf die sich verändernden Tätigkeitsbereiche in der Schulleitung vorbereitet werden (Huber, 2011).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag erstens der Frage, wie das Schulleitungshandeln an beruflichen Schulen in der Schweiz ausgeprägt ist. Dies ist schon allein daher relevant, als dass das Leitungshandeln an beruflichen Schulen als Forschungsgegenstand lange Zeit vernachlässigt wurde (Wissinger, 2014). Zweitens wird untersucht, ob sich das Leitungshandeln von Schulleitenden durch ein hierfür entwickeltes Trainingsprogramm verbessern lässt. Die empirische Wirksamkeitsprüfung der hierbei durchgeführten Trainingsintervention erfolgte auf Basis einer quasi-experimentellen Forschungsdesigns.

2. Theoretischer Hintergrund, Forschungsstand und Entwicklung der Fragestellung

Lange Zeit wurde die Ausrichtung des Schulmanagements auf Basis ökonomischer Prinzipien für Bildungseinrichtungen als tendenziell unpassend betrachtet (Buchen, 2016). Stattdessen war der Auftrag der Schulen überwiegend auf die Bereiche Administration und Pädagogik begrenzt (Buchen, 2016). Gerade im deutschsprachigen Raum bestehen nach wie vor unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Rolle das Management an Schulen spielen sollte (Klein, 2017; van Ackeren, Brauckmann & Klein, 2016). Im Kontext neuer Steuerungskonzepte und damit einhergehender Erweiterung von Handlungsspielräumen auf Ebene der Einzelschule erhöht sich auch für die Schulleitung der Grad der Steuerungsverantwortung, was neben erweiterten Gestaltungsoptionen auch mit einer wachsenden Rechenschaftspflicht und der Notwendigkeit der Übernahme neuer Management- und Führungsaufgaben einhergeht, die idealerweise auf die Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität abzielen sollten (Brauckmann & Eder, 2019). Diesbezüglich lassen sich zwischen nationalen Bildungssystemen in Teilen deutliche Unterschiede beobachten. So zeigt beispielsweise der Vergleich zwischen der Situation an deutschen und US-amerikanischen Schulen in Bezug auf das spezifische Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen, dass Schulleitungen in Deutschland einen vergleichsweise geringeren Einfluss auf Personal- und Budgetfragen besitzen, einen schwächer ausgeprägten Einsatz von Führungsstrategien aufweisen und sich stattdessen durch stärker ausgeprägte Partizipationsstrategien auszeichnen (Klein, 2017). Angesichts dieser Unterschiede stellt sich auch die Frage, inwieweit sich ausgewählte Leadership-Konzepte ohne Weiteres auf unterschiedliche Rahmenbedingungen übertragen lassen.

Viele Autorinnen und Autoren (z.B. Bass & Avolio, 1994; Dubs, 2016; Furtner, 2016; Leithwood, 1994; Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015) sind sich darüber einig, dass Schulen als Expertenorganisationen geführt werden sollten und die zentralen Aufgaben des Leitungspersonals darin besteht, gemeinsam getragene Visionen und Strategien zu entwickeln, diese für alle Beteiligten transparent zu machen, die Lehrerschaft zu Neuerungen zu inspirieren, Anregungen zu konkreten Maßnahmen zu

geben und günstige Bedingungen für deren Umsetzung zu schaffen sowie geeignete Denkweisen zu fördern, um festgefahrene institutionelle Strukturen und Routinen aufzubrechen. Im Hinblick auf die Selbstwahrnehmung des Leitungspersonals zeigt sich, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter in der Regel in unterschiedlichen Stadien der Auseinandersetzung mit Innovationsvorhaben befinden und damit einhergehende Reformprozesse nicht homogen durchlaufen (Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2018). Hierbei lässt sich beobachten, dass damit einhergehende Einstellungen von Schulleiterinnen und Schulleitern eine starke Bandbreite aufweisen können, welche von erklärten Gegnern bis hin zu überzeugten Befürwortern von Veränderungsprozessen reichen (Böse et al., 2018). Vor diesem Hintergrund stellt sich somit auch die Frage, welche spezifischen Unterstützungsmaßnahmen Schulleitende benötigen, um laufende und zukünftige Herausforderungen bestmöglich zu meistern.

2.1 Konzeptuelle Ansätze und Theorien im Kontext der Führung von Schulen

Schon in den 1950er- und 1960er-Jahren wurde in den USA durch verschiedene nationale Gesetzestexte (z. B. *National Defense Education Act*, 1958) die Diskussion über Untersuchungen zur Effektivität von Schulen in Gang gesetzt (Heck, 2015). Die von Bridges (1967) initiierte Diskussion zur Effizienz von *Instructional Leadership* an Schulen wurde von unterschiedlichen Autoren aufgegriffen und systematisch erweitert (z. B. Hallinger & Heck, 1996; Hallinger, 2010; Heck, Larson & Marcoulides, 1990; Kleine-Kracht, 1993; Leitner, 1994; Wiley, 2001). In der heutigen Forschung besteht weitgehend Konsens darüber, dass es im Schulkontext idealerweise einer Mischform aus transaktionaler, transformationaler, instruktionaler und distributiver Führung bedarf (z. B. McCollum, 2012). Das Konzept der transaktionalen Führung basiert auf Downton (1973) und wurde von Burns (1978) weiterentwickelt. Laut Burns beinhaltet transaktionale Führung einen Austausch (Transaktion) zwischen der Führungskraft und dem Mitarbeitenden in erster Linie dadurch, dass durch Vorgabe von Zielen und Aufgaben, aber auch durch Delegation von Verantwortung geführt wird. Durch diese Idee inspiriert entwickelte Bass (1985) dieses Konzept weiter und stellte es dem Ansatz der transformationalen Führung gegenüber. Bei der transformationalen Führung stehen eine charismatische Vision, Inspirieren, Stimulieren und individuelle Unterstützung der Mitarbeitenden sowie eine hohe Leistungserwartung im Vordergrund (vgl. z. B. Avolio, Bass & Jung, 1999; Bandura, 1977; Benson & Brown, 2007; Burns, 1978; Peus, Welp, Weisweiler & Frey, 2015; Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990). Bereits in den 1960er-Jahren macht Bridges (1967) in seinem Artikel „Instructional Leadership: A Concept Re-Examined“ auf die seit Langem andauernde und zum Teil kontrovers geführte Diskussion über die Hauptaufgaben einer Schulleitungsperson aufmerksam. In der Folge wurden verschiedene Modelle zur Veranschaulichung der instruktionalen Führung entwickelt. Das Modell von Hallinger und Murphy (1986) ist eines der wohl am häufigsten zitierten (Hallinger, 2012). Es unterscheidet drei Dimensionen des Instructional Leaderships: die Definition des Schulauftrages, die Verwaltung der Lehrpläne und die För-

derung eines positiven Lernklimas an der Schule. Die distributive Führung schliesslich (auch kollaborative Führung, Shared Leadership oder geteilte Führung) beschreibt einen dynamischen, interaktiven Einflussprozess zwischen Gruppenmitgliedern mit dem Ziel, sich gegenseitig bei der Realisierung von Gruppen- oder Organisationszielen anzuleiten (Pearce, Conger & Locke, Andy, 2008). Im Schulkontext zielt diese auf eine systematische Einbindung und Partizipation von Lehrkräften, Eltern und Lernenden in Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben (Bush & Glover, 2003; Rolff, 2007; Eikel & de Haan, 2007) ab.

Bis heute besteht Unklarheit darüber, welche Führungstheorie die „beste“ Basis für eine erfolgreiche Führung eines sozialen Systems darstellt (Dubs, 2016). Es ist vielmehr fraglich, ob diesbezüglich eine „eindeutige Lösung“ überhaupt erwartet werden kann. Ein möglicher Grund hierfür liegt darin, dass der Begriff *Führung* ein Konstrukt darstellt, welches – je nach zugrunde gelegten normativen Annahmen und Zielen – unterschiedlich definiert werden kann (Dubs, 2016). Stemmer Obrist (2014) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass es schwierig sei, das Konstrukt der *Führung* in einer einheitlichen Führungstheorie abzubilden, da sich Führung in komplexen Handlungsfeldern vollzieht, die durch unauflösbare Widersprüche oder unerwartete Dynamiken gekennzeichnet sein können.

Im Rahmen eines systematischen Literatur-Reviews haben Feser, Mayol und Srinivasan (2015) insgesamt 20 Formen von Managementverhalten identifiziert, die eine effiziente und effektive Leitungspersonen kennzeichnen. Die Ergebnisse zeigen, dass vier der 20 identifizierten Verhaltensweisen annähernd 90% der Varianz zwischen „guten“ und „weniger guten“ Organisationen aufklären. Zu diesen vier Verhaltensweisen zählen: 1) das *effiziente Lösen von Problemen*, 2) das *ergebnisorientierte Handeln*, 3) die *Einnahme unterschiedlicher Perspektiven* und 4) die *Unterstützung anderer*. Obgleich diese vier Faktoren keine abschließende Auflistung von Merkmalen erfolgreichen Führungsverhaltens darstellen, eignen sich diese als Ausgangspunkt für die Konzeption und Priorisierung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Führungskräfte-Entwicklung.

Im Laufe der letzten Jahre ist eine Reihe von wissenschaftlichen Studien zum Thema *Qualifizierung von Leitungspersonal* erschienen (vgl. Day, 2011), welche sich vor allem auf das *Full-Range-Leadership-Modell* von Avolio und Bass (1991) beziehen (Gunter, 2010). Letzteres zählt heute zu den bedeutendsten Führungskonzepten (vgl. Avolio, 2011). Bass (1985) und Avolio (2011) empfehlen, dass die Führungs-Forschung ihren Fokus auf die kombinierte Wirkung der transformationalen Führung (d. h. Führen auf Basis von Vertrauen, Respekt, Wertschätzung) und transaktionalen Führung (d. h. Führen auf Basis von Zielvereinbarungen) legen sollte, da eine Kombination dieser beiden Führungsdimensionen die „ideale“ Form erfolgreicher Führung darstelle.

2.2 Wirksamkeit des Schulleitungshandelns

Im Rahmen der Wirksamkeitsforschung zum Schulleitungshandeln wurde die Leitung meist, im Sinne einer unabhängigen Variablen, als wesentliche Einflussgröße für effektive Schulen betrachtet, demzufolge weitere Einflussgrößen bzw. Rahmenbedingungen hierbei zunächst nicht weiter berücksichtigt wurden (Bonsen, 2016; Hallinger & Heck, 1998). Angesichts solcher stark simplifizierten Wirkungsmodelle waren Untersuchungen zur Wirksamkeit des Schulleitungshandelns tendenziell wenig aussagekräftig und bezüglich der hierbei ermittelten Ergebnisse in Teilen sogar widersprüchlich (Hallinger, 2014; Leithwood, Begley & Cousins, 1994). In Anbetracht der eingeschränkten Aussagekraft der auf diese Weise gewonnen Erkenntnisse wurde bereits früh erkannt, dass derartige Untersuchungen der Komplexität der Schulpraxis kaum gerecht werden (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Hallinger & Heck, 1998). Forschungsarbeiten, die komplexere Wirkungsmodelle zugrunde legten und in diesem Zusammenhang auch verstärkt indirekte Effekte des Schulleitungshandelns untersuchten, kamen häufig zu dem Ergebnis, dass die Schulleitung relevante abhängige Variablen auf Ebene der Institution, wie beispielsweise die Mitarbeiterzufriedenheit oder die Innovationsbereitschaft des Lehrpersonals, maßgeblich beeinflusst (u. a. Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Hallinger & Heck, 1998). Weitgehend unklar blieb demgegenüber jedoch die Frage, ob der Einfluss der Schulleitung eher in einem direkten oder aber in einem eher vermittelten Zusammenhang mit relevanten Zielgrößen der Schulqualität steht, zu der insbesondere auch die schulische Leistung von Schülerinnen und Schülern zählt (Bonsen, 2006, 2010; Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Huber & Muijs, 2009; Pfeiffer, 2002; Sun & Leithwood, 2012; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Heute besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es sich beim Schulleitungshandeln um einen tendenziell distalen Einflussfaktor auf die Leistung der Lernenden handelt (vgl. z. B. Hallinger & Heck, 1996, 1998; Leithwood et al., 2004a; Ogawa & Hart, 1985; Seitz & Capaul, 2007). Dumay, Boonen und Van Damme (2013) konnten Erkenntnisse aus früheren Studien bestätigen (z. B. Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004; May, Huff & Goldring, 2012; Goddard & Miller, 2010), wonach sich direkte Effekte der Schulleitung auf die Leistung von Lernenden als vernachlässigbar klein darstellen. Witziers, Bosker und Krüger (2003) kommen in ihrer Metaanalyse zu ähnlichen Resultaten: Das Schulleitungshandeln korreliert nur gering direkt mit den Leistungen der Lernenden ($r = .10$). Als Ergebnis einer dreijährigen Längsschnittstudie identifizierten May et al. (2012) einen möglichen Grund für den geringen direkten Effekt des Schulleitungshandelns auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern: Sie sehen dies vor allem darin begründet, dass die Aktivitäten der Schulleitung, über längere Zeit gesehen, variabel und zudem stark durch die individuellen Kontextbedingungen der betrachteten Schulen bestimmt werden. Heute wird davon ausgegangen, dass der Effekt der Schulleitung vor allem durch das pädagogische Handeln der an der Schule tätigen Lehrpersonen mediiert wird (Hattie, 2009; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; OECD, 2005; OECD, Pont, Nusche & Moorman, 2008; Ross & Gray, 2006).

2.3 *Qualifizierungsansätze und deren Wirksamkeit*

Die Rolle der Schulleitung kann allgemein als begünstigender Faktor für die Entfaltung der in der Institution Schule vorhandenen Potenziale verstanden werden (Leithwood et al., 2008). Angesichts dieser Annahme scheint es lohnend, gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen für Personen mit Führungsaufgaben vorzusehen. Der erfolgreiche Transfer des Gelernten in die Praxis zählt gleichzeitig zu den größten Herausforderungen der Trainingslehre (Grossman & Salas, 2011). Obwohl mehrere Metastudien (u. a. Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa & Chan, 2009; Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004) positive Effekte von der Teilnahme an Führungskräfte trainings auf die Leistung von Mitarbeitenden berichten, liegen bislang keine hierauf basierenden Standards zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Führungskräfte vor. Stattdessen werden diesbezüglich lediglich relevante Handlungsdimensionen benannt, welche in der Regel jedoch nicht näher auf die zu fördernden Kompetenzbereiche eingehen, was insbesondere für die Zielgruppe der Schulleitenden zutrifft (Ingvarson Anderson, Gronn & Jackson, 2006).

Zusammenfassend macht der Forschungsstand zur Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden deutlich, dass die Qualifizierung von Leitungspersonal von Seiten der Forschung lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Zu dieser Situation hat im Wesentlichen auch eine Rekrutierungspraxis beigetragen, welche die Beförderung einer Lehrperson zum Schulleitenden in erster Linie an deren Befähigung als Lehrkraft knüpft und damit ein Bild des beruflichen Selbstverständnisses verstärkte, welche eine gesonderte Ausbildung als Leitungsperson lange Zeit überflüssig erscheinen ließ (Roggenbuck-Jagau, 2005; Stemmer Obrist, 2012; Wissinger, 1996).

2.4 *Qualifizierung und Professionalisierung von Schweizer Schulleitenden*

In der Schweiz ist das Bildungswesen von der obligatorischen Schule bis zur Tertiärstufe (Hochschulen und höhere Berufsbildung) eine öffentliche Aufgabe, demzufolge die Verantwortung für das Bildungswesen im Wesentlichen den 26 föderalistisch organisierten Kantonen obliegt (EDK, 2019). Die Qualifizierung von Schulleitenden wird hierbei von Seiten der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) durch Vorgabe von Standards und Empfehlungen zentral organisiert. Wie auch in anderen Ländern, verläuft der typische Werdegang von Schulleitenden in der Regel über eine pädagogische Grundausbildung als Lehrperson, an die sich eine mehrjährige Lehrtätigkeit einschließlich der aktiven Mitarbeit an schulinternen Projekten und Übernahme von Leitungsfunktionen auf Stufe des mittleren Kadern anschließt. Die Mehrheit der Schulleitenden qualifiziert sich erst nach Amtsübernahme für ihre Tätigkeit in der Schulleitung, sodass in diesem Zusammenhang eher von einer Weiterbildung als von einer originären Ausbildung die Rede sein kann, welche zudem nicht verpflichtend ist (Huber, 2002; Rosenbusch, Braun-Bau & Warwas, 2006). Die EDK hat diesbezüglich einschlägige Profile für Zusatzausbildungen zum Lehrberuf erarbeitet und schafft

damit die Grundlage für national anerkannte Abschlüsse (EDK, 2009). Die *Zusatzausbildung Schulleitung* soll es Lehrpersonen ermöglichen, anspruchsvolle Führungsaufgaben in der Schule zu übernehmen oder mit spezialisiertem und vertieftem Fachwissen einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten (EDK, 2020). Die Weiterbildung für angehende Schulleitende soll vor allem dazu befähigen, eine Schule auf Primarstufe, Sekundarstufe I oder II (allgemeinbildender und berufsbildender Bereich) in pädagogischer, personeller, organisatorischer und administrativer Hinsicht zu leiten (EDK, 2009, Art. 2). Die Anerkennung von Schulleitungsausbildungen erfolgt hierbei auf Grundlage des Reglements über die Anerkennung von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom 17. Juni 2004 (EDK, 2004) und des Profils für *Zusatzausbildungen Schulleitung* vom 29. Oktober 2009 (EDK, 2009), welche in der Schweiz die einzigen Regelungen dieser Art darstellen.

3. Methode und Treatment

Das der Studie zugrunde liegende Forschungsdesign basierte auf einem Quasi-Experiment, bestehend aus Treatment- und Kontrollgruppe. Die Treatmentgruppe durchlief im Verlauf des Schuljahres 2014/15 eine Serie von zentralen *Führungskräfte-Workshops* mit kombinierten *Coachings* auf Ebene der Einzelschule (nähere Informationen siehe unten), welche jeweils von einer Pre- und Post-Erhebung mittels Onlinefragebogen flankiert wurden. Zur Gewährleistung einer möglichst multiperspektivischen Betrachtung wurden zusätzlich zu den Schulleitenden auch die Lehrpersonen derselben Schulen zu ausgewählten Aspekten der Führung sowie zu relevanten Kontextmerkmalen der Schulleitung befragt.

Im Vorfeld der Studie (d. h. im ersten Quartal 2014) wurden alle 141 berufsbildenden Schulen der Schweiz von der *Table Ronde Berufsbildender Schulen*, einer Dachorganisation der beruflichen Schulen, kontaktiert und zur Teilnahme an dieser Studie eingeladen. Von den auf diese Weise angefragten beruflichen Schulen äußerten 29 Einrichtungen Interesse an einer Beteiligung. Da die Teilnahme freiwillig gewesen ist, muss grundsätzlich von einer selektiven Stichprobe ausgegangen werden. Die Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe konnte aus Gründen der Schulorganisation nicht durchgängig randomisiert erfolgen, da einzelne Schulen erst zu einem späteren Zeitpunkt am angebotenen Training teilnehmen wollten. Ein gewisser *Selbst-Selektionsbias* ist folglich nicht auszuschließen. Die Teilnahme an der Studie wurde nicht incentiviert, jedoch war das angebotene Training für die partizipierenden Schulleitenden kostenlos. Die Schulleitungen der teilnehmenden Schulen konnten sich für die angebotenen Führungskräfte-Workshops einschreiben, welche in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz stattfanden und dort jeweils in den jeweiligen Sprachen angeboten wurden. Im Rahmen der Führungskräfte-Workshops wurden Gruppen von jeweils 15 bis 30 Personen gebildet, wobei die Mitglieder der einzelnen Schulleitungen in der Regel denselben Workshop-Gruppen angehörten. An den begleitenden Führungscoachings nahmen primär die Direktionsmitglieder teil (Rektor/innen, Prorektor/innen,

Abteilungsverantwortliche und Leiter/innen der Administration), die in Abhängigkeit der Schulgröße jeweils Gruppen zwischen zwei und zehn Personen bildeten. Alle teilnehmenden Schulen durchliefen insgesamt vier halbtägige Führungskräfte-Workshops und mindestens vier halbtägige Coachings. Letztere haben jeweils zwischen den einzelnen Workshopeinheiten stattgefunden. Sowohl die Führungskräfte-Workshops als auch die begleitenden Coachings wurden von ausgebildeten Coaches durchgeführt, die zudem über langjährige Erfahrung in der Schulleitung an beruflichen Schulen verfügen.

Angesichts der längsschnittlich angelegten Erhebung unter Verwendung eines anonymisierten Personencodes konnten im Rahmen der Datenanalyse insgesamt 101 Schulleitende im Rahmen der Datenanalyse berücksichtigt werden, was ca. 45% der an der Maßnahme teilnehmenden Schulleitenden entspricht. In die Analyse flossen ferner die Daten von insgesamt 607 Lehrpersonen ein.

3.1 Aufbau des Treatments

Mit Hilfe der durchgeführten Workshops erhielten die teilnehmenden Schulleitenden theoretische Inputs zum Thema (*Schul-*)*Führung*, welche im Rahmen der individuellen Coachings nochmals inhaltlich und methodisch vertieft wurden. Die Führungskräfte-Workshops bestanden aus folgenden vier Themenbereichen: 1) *Meine Rolle als Führungskraft*, 2) *Führen mit einem Cockpit*, 3) *Volition: Strategien und Ziele umsetzen* und 4) *Qualität zur Kultur machen*.

Im ersten Workshop wurden zunächst die verschiedenen Facetten der Führung einer Schule vorgestellt und diskutiert. Hierbei wurde unter anderem auch der Frage nachgegangen, welche Eigenschaften eine „effiziente Führungskraft“ ausmacht. Darüber hinaus lernten die Teilnehmer/innen konzeptuelle Unterschiede zwischen *transaktionaler*, *transformationaler*, *instruktionaler* und *passiver Führung* kennen.

Der zweite Workshop thematisierte die Bedeutung der Projektleitung und den Einsatz eines „Führungscockpits“ als zentrales Führungsinstrument sowie relevante Aspekte der datengestützten Messung und des Monitorings von (Leistungs-)Zielen.

Im dritten Workshop wurde aufgezeigt, wie Führungskräfte vorhandene Resistenzen von Seiten des Kollegiums gezielt abbauen und Motive, Ziele oder Wünsche der Lehrpersonen in konkrete Handlungen umsetzen können. In diesem Zusammenhang wurde das Mitarbeitergespräch als weiteres Führungsinstrument vorgestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert.

Im vierten und letzten Workshop wurde schließlich der Unterschied zwischen den übergeordneten Führungszielen *Qualität managen* und *Qualität leben* für die Domäne Schule aufgezeigt. Die Teilnehmenden sollten hierbei führungsrelevante Faktoren erkennen, welche zu einer Verbesserung der Schulkultur und des Schulklimas beitragen können.

Zwischen den einzelnen Workshops, welche jeweils im Abstand von ca. 6–8 Wochen stattfanden, wurden die halbtägigen Führungs-Coachings unmittelbar an den teilnehmenden Schulen durchgeführt. Auf diese Weise sollten die Workshopinhalte in der

Schulleitung nochmals diskutiert und deren praktische Umsetzung mit Hilfe geeigneter Management-Instrumente operativ begleitet werden (vgl. Imboden, 2020). Die einzelnen Phasen des Coachingprozesses wurden weitgehend standardisiert durchgeführt. Unterschiede gab es lediglich in Bezug auf das zugrunde liegende Tempo der Umsetzung, so dass diejenigen Schulen, welche bereits über etablierte Führungsmechanismen verfügten, einzelne Schritte des Coaching-Prozesses überspringen oder bei Bedarf schneller umsetzen konnten. Insofern gab es in Abhängigkeit der Ausgangssituation der einzelnen Schulen gewisse Unterschiede in Bezug auf die operative Gestaltung der einzelnen Führungs-Coachings, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte.

In der ersten Phase des Coachingprozesses (*Reflektionsphase*) fand eine umfassende Analyse der Ist-Situation der jeweiligen Schule statt. Ein wichtiger Bestandteil dieser Phase bildete die Umfeldanalyse, welche die mittelfristige Entwicklung des Umfeldes der Schule und die Entwicklung relevanter Anspruchsgruppen antizipieren sollte (Kappler, 2007). Neben einer Stakeholderanalyse zur Bewertung des Einflusses ausgewählter Personengruppen, wurde hierbei auch das Instrument der *PESTEL*-Analyse eingesetzt. Das Akronym steht für *Political, Economical, Social, Technological, Environmental, Legal* und thematisiert relevante Einflussfaktoren und Trends in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Technologie, Ökologie und Gesetzgebung, die einen möglichen Effekt auf den Status Quo und die zukünftige Entwicklung der Schule als Institution besitzen. Die Resultate dieser Umfeldanalyse wurden in eine differenzierte *SWOT-Analyse* (Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats) überführt, welche als Grundlage für die weitere Reflektion der Ausgangssituation der einzelnen Schulen bzw. der jeweiligen Schulleitung herangezogen wurde.

Die zweite Phase des Coachingprozesses diente dazu, den Sollzustand der Schulentwicklung zu eruieren. Auf Basis des *Business Modells Canvas* von Osterwalder, Pigneur und Smith (2010) wurden hierfür mögliche Zukunftsszenarien entwickelt und deren jeweilige Konsequenz für den Schulalltag multiperspektivisch ausgelotet.

Die dritte Phase (*Strategiephase*) diente der Strategieformulierung. Hierbei wurde festgelegt, wie die zuvor definierten Ziele idealerweise erreicht werden können. Im Rahmen eines kreativ-partizipativen Prozesses wurde hierfür zunächst eine Vision (*Leitbild*) bezogen auf die langfristige Schulentwicklung ausgearbeitet. Zusammen mit der SWOT-Analyse, dem Business Model Canvas und der Risikoanalyse bildete diese Vision die Basis für die anschließende Strategieformulierung.

In der vierten und letzten Phase wurden schließlich die zusammengetragenen Informationen in ein *Führungscockpit* integriert, welche strategische Führungs- und Informationssysteme, wie beispielsweise die *Balanced Scorecard* (vgl. Kaplan & Norton, 1992), und angestrebte Ziele, wie beispielsweise Innovations- und Qualitätsziele, Kommunikationsziele, strategische Ziele (und damit einhergehende Risiken) sowie damit einhergehende Projekte in einem zentralen Steuerungsinstrument miteinander vereint. Kernstück des Führungscockpits bildet ein softwarebasiertes Managementsystem für die Schulleitung, welches primär dem Monitoring des Umsetzungsfortschritts dient und alle relevanten Informationen und Indikatoren der Schule übersichtlich darstellt. Das

Führungscockpit beinhaltet zudem eine Projektmanagement-Funktion, welche eine termingerechte Umsetzung der einzelnen Projektschritte gewährleisten sollte.

3.2 Erhebungsinstrumente

Die einzelnen Erhebungen wurden jeweils mit Hilfe eines Online-Fragebogens realisiert. Befragt wurden sowohl die Mitglieder der Schulleitung (Rektor/innen, Prorektor/innen, Abteilungsverantwortliche und Leiter/innen der Administration) als auch die an der jeweiligen Schule tätigen Lehrpersonen. Der hierbei verwendete Fragebogen für Schulleitende umfasste in weiten Teilen dieselben Items wie der Fragebogen für Lehrpersonen. Unterschiede in Bezug auf die Itemformulierung bezogen sich lediglich auf die jeweilige Perspektive der Befragten. Das zugrunde liegende Antwortformat basierte auf einer sechsstufigen Likert-Skala, deren Ausprägung von 1 (*trifft gar nicht zu*) bis 6 (*trifft völlig zu*) reichte. Das verwendete Instrumentarium ist in Tabelle 1 (S. 710–711) im Überblick dargestellt, jeweils aufgeschlüsselt nach *Fragebogen für Schulleitende* ($n = 101$) und *Fragebogen für Lehrpersonen* ($n = 607$). Datenbasis für die Berechnung der Reliabilitätskoeffizienten ist der Messzeitpunkt 1 (Pre-Erhebung).

3.3 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Pre-Erhebung (Messzeitpunkt 1) erfolgte rund vier Wochen vor Beginn der Intervention (im Zeitraum von September bis Oktober 2014). Die Nacherhebung (Messzeitpunkt 2) fand ein Jahr später statt, ca. 8 Wochen nach Abschluss des Treatments (September bis Oktober 2015).

Betreffend die Verteilung innerhalb des zugrunde liegenden Zweigruppenplans, gehörten 72 Schulleitende der Experimentalgruppe und 29 Schulleitende der Kontrollgruppe an. Bei den Lehrpersonen zählten 382 zur Experimental- und 225 zur Kontrollgruppe (vgl. Tab. 2). Die Stichprobe erstreckte sich auf insgesamt 29 Schulen.

Innerhalb der berücksichtigten Stichprobe (vgl. Tab. 3 und 4) beantworteten 72 Schulleitende den Fragebogen auf Deutsch und 20 auf Französisch (Anmerkung: Schulleitende des italienischsprachigen Kantons Tessin wurden auf Französisch befragt). Die befragten Mitglieder der Schulleitung waren zum Zeitpunkt der Befragung im Mittel 50 Jahre alt ($M = 49.99$; $SD = 7.03$) und besitzen somit dasselbe Durchschnittsalter wie die Schulleitenden der OECD-Länder (OECD, 2014). 81 % der befragten Schulleitenden sind männlich, lediglich 19 % sind weiblich. Die Schulleitenden verfügen im Mittel über eine 7-jährige Berufserfahrung auf Leitungsebene ($M = 7.17$; $SD = 6.36$) und liegen damit leicht unter dem Durchschnitt der OECD-Länder, welcher im Mittel 9 Jahre beträgt (OECD, 2014). Die Befragten sind durchschnittlich mit rund 72 Stellenprozenten¹ ($SD = 25.46$) in der Schulleitung beschäftigt und berichten über eine durch-

1 Arbeitspensum in Prozent

	Anz. Schulen	Anz. Schulleitende	Anz. Lehrpersonen
Experimentalgruppe	21	72	382
Kontrollgruppe	8	29	225
Gesamt	29	101	607

Tab. 2: Stichprobe im Überblick (Messzeitpunkt 1)

	Experimentalgr.		Kontrollgr.		Gesamt	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
Anzahl	72	100%	29	100%	101	100%
Sprachregion deutsch	52	72%	20	69%	72	71%
Sprachregion romanisch (franz./ital.)	20	28%	9	31%	29	29%
männlich	56	78%	26	90%	82	81%
weiblich	16	22%	3	10%	19	19%
Formale Schulleitungsausbildung	35	49%	16	55%	51	51%

Tab. 3: Stichprobe der Schulleitenden

	Experimentalgruppe			Kontrollgruppe			Gesamt		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Alter [Jahre]	72	49.28	7.18	29	51.76	6.4	101	49.99	7.03
Berufserfahrung (Leitung) [Jahre]	69	7.35	6.69	29	6.76	5.58	98	7.17	6.36
Leitungsfunktion [%]	71	71.18	26.13	29	72.77	23.96	97	71.61	25.46
Wöchentliche Arbeitszeit [Std.]	69	45.77	7.27	29	44.55	8.48	98	45.41	7.63

Hinweis: *n* = Anzahl Probanden; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Tab. 4: Ausgewählte Merkmale der Schulleitenden

Konstrukt/ Quelle	Skala/Beispielitem	Schulleitende	Lehrpersonen
Schulleitungshandeln Fragebogen zum Schulleitungshandeln (Diel & Steffens, 2010)	Ergebnisse sichern und bewerten Bsp.: „ <i>Ich sichere die Weiterentwicklung der Schule auf der Basis von Qualitätsmanagementkonzepten.</i> “	4 Items $\alpha = .66$	4 Items $\alpha = .81$
	Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung Bsp.: „ <i>Ich begreife die Unterrichtsentwicklung als eine zentrale Steuerungsaufgabe.</i> “	5 Items $\alpha = .70$	5 Items $\alpha = .88$
	Innovative Grundhaltung Bsp.: „ <i>Ich suche nach neuen Wegen, wie die Arbeit an der Schule verbessert werden kann.</i> “	5 Items $\alpha = .67$	5 Items $\alpha = .86$
	Innovative Prozesse anstoßen und gestalten Bsp.: „ <i>Ich kann das Kollegium für die innovative Arbeit motivieren.</i> “	7 Items $\alpha = .77$	7 Items $\alpha = .93$
	Konstruktive Arbeitsatmosphäre Bsp.: „ <i>Ich fördere ein Klima des Vertrauens an der Schule.</i> “	8 Items $\alpha = .80$	8 Items $\alpha = .94$
	Strukturen legen für Entwicklungsprozesse Bsp.: „ <i>Ich achte darauf, dass die Lehrkräfte klare Ziele vereinbaren und daran ihr Handeln ausrichten.</i> “	5 Items $\alpha = .68$	5 Items $\alpha = .85$
	Verbindliches Schulleitungshandeln Bsp.: „ <i>Ich stehe zu den eigenen Aussagen und halte Vereinbarungen ein.</i> “	5 Items $\alpha = .69$	5 Items $\alpha = .90$
Berufliches Selbstverständnis (Warwas, 2012)	Zusammenarbeit im Schulleitungsteam Bsp.: „ <i>Das Schulleitungsteam hat eine gemeinsame Vision von der Zukunft der Schule.</i> “	6 Items $\alpha = .89$	6 Items $\alpha = .95$
	Administration Bsp.: „ <i>Ich bin durch behördliche Limitationen so eingedeckt, dass meine Gestaltungsmöglichkeiten minimal sind.</i> “	2 Items $\alpha = .69$	–
	Distributive Führung Bsp.: „ <i>Ich binde die Lehrkräfte möglichst umfassend in verantwortungsvolle Führungsaufgaben ein.</i> “	4 Items $\alpha = .60$	–
	Förderung des Schulklimas Bsp.: „ <i>Meine Aufgabe ist es, entspannte Arbeitssituationen zu schaffen, die auf gegenseitigem Vertrauen basieren.</i> “	5 Items $\alpha = .63$	–
	Leadership Bsp.: „ <i>Als Mitglied der Schulleitung muss ich vor allem mitreißende Visionen entwerfen, an deren Verwirklichung alle begeistert mitarbeiten.</i> “	5 Items $\alpha = .57$	–
	Primus inter Pares Bsp.: „ <i>Ein Schulleiter sollte für seine Lehrkräfte in erster Linie Kollege und erst in zweiter Linie Vorgesetzter sein.</i> “	5 Items $\alpha = .60$	–
Zielvereinbarung (Eigenentwicklung)	Unterrichtsentwicklung Bsp.: „ <i>Es ist meine Pflicht als Schulleitung, mit den Lehrkräften eine verbindliche gemeinsame Vorstellung von gutem Unterricht zu erarbeiten.</i> “	2 Items $\alpha = .68$	–
	Bsp.: „ <i>Die Schulleitung führt regelmäßig (mind. 1 × pro Jahr) Mitarbeitergespräche durch.</i> “	10 Items $\alpha = .85$	8 Items $\alpha = .90$
Leitbild & Strategien (Eigenentwicklung)	Bsp.: „ <i>Die Schule verfügt über Strategien, die aufzeigen, wie das Leitbild erreicht werden kann.</i> “	5 Items $\alpha = .84$	5 Items $\alpha = .90$

Konstrukt/ Quelle	Skala/Beispielitem	Schul- leitende	Lehr- personen
Passive Leadership			
Führungsverhalten Multifactor Leadership Questionnaire (short) (Bass & Avolio, 1995a; 1995b)	Laissez-faire <i>Bsp.: „Ich vermeide es bei wichtigen Fragestellungen beteiligt zu werden.“</i>	4 Items $\alpha = .60$	–
	Management by Exception Passive <i>Bsp.: „Ich greife erst ein, wenn die Probleme ernst werden.“</i>	4 Items $\alpha = .64$	–
Transactional Leadership			
	Management by Exception Active <i>Bsp.: „Ich konzentriere mich auf Unregelmäßigkeiten, Fehler, Ausnahmen und Abweichungen von Standards.“</i>	4 Items $\alpha = .67$	–
	Contingent Reward <i>Bsp.: „Ich biete Anderen im Austausch für Ihre Bemühungen Unterstützung an.“</i>	4 Items $\alpha = .51$	–
Transformational Leadership			
	Individualized Consideration <i>Bsp.: „Ich helfe anderen dabei, ihre Stärken zu entwickeln.“</i>	4 Items $\alpha = .65$	–
	Idealized Influence Attributs <i>Bsp.: „Ich mache andere stolz darauf, mit mir zusammen zu arbeiten.“</i>	4 Items $\alpha = .35$	–
	Idealized Influence Behavior <i>Bsp.: „Ich betone die Wichtigkeit, eine gemeinsame Vision zu haben.“</i>	4 Items $\alpha = .71$	–
	Inspirational Motivation <i>Bsp.: „Ich spreche mit Begeisterung darüber, was erreicht werden muss.“</i>	4 Items $\alpha = .72$	–
	Intellectual Stimulation <i>Bsp.: „Ich bringe andere dazu, Probleme von vielen unterschiedlichen Standpunkten aus zu betrachten.“</i>	4 Items $\alpha = .53$	–

Tab. 1: Betrachtete Konstrukte, Skalen und Reliabilitätskoeffizienten (Messzeitpunkt 1)

schnittliche Arbeitszeit von 45.41 Stunden pro Woche ($SD = 7.63$). Rund die Hälfte der Schulleitenden verfügt über eine formale Ausbildung als Schulleitende/r. Ein Drittel der Befragten nimmt regelmäßig (mindestens einmal pro Jahr) an Weiterbildungen für Schulleitende teil. Des Weiteren arbeiten die an der Studie teilnehmenden Führungskräfte zu 22.5% als Rektor/in, zu 18.5% als stellvertretende/r Rektor/in, zu 45.1% als Abteilungsleiter/in und zu 13.9% in anderen Führungspositionen (nicht in Tabelle dargestellt). Von den 607 befragten Lehrpersonen beantworteten 78% ($n = 466$) den Fragebogen der Eingangserhebung auf Deutsch. Rund 22% ($n = 131$) wählten als Sprache Französisch oder Italienisch (vgl. Tab. 5).

Im Mittel sind die befragten Lehrpersonen mit 46 Jahren ($M = 46.43$; $SD = 8.96$, $n = 602$) ca. 3–4 Jahre jünger als die betrachteten Leitungspersonen (vgl. Tab. 6). 53% der Lehrpersonen sind männlich, 47% sind weiblich. Die Lehrkräfte verfügen durchschnittlich über 13 Jahre Unterrichtserfahrung ($M = 13.36$; $SD = 10.02$), arbeiten mit einem mittleren Stellenpensum im Umfang von 69.35% als Lehrperson ($SD = 29.62$), unterrichten durchschnittlich 5.47 Schulklassen ($SD = 3.38$) und beschäftigen sich ca. 6 Stun-

	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe		Gesamt	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
Anzahl	383	100%	224	100%	607	100%
Sprachregion deutsch	321	84%	151	67%	472	78%
Sprachregion romanisch (franz./ital.)	62	16%	73	33%	135	22%
männlich	193	50%	127	57%	320	53%
weiblich	190	50%	97	43%	287	47%

Tab. 5: Stichprobe der Lehrpersonen

	Experimentalgruppe			Kontrollgruppe			Gesamt		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter [Jahre]	381	46.84	8.93	221	45.72	8.99	602	46.43	8.96
Berufserfahrung [Jahre]	374	13.55	9.96	211	13.02	10.15	585	13.36	10.02
Lehrpensum [%]	381	68.33	30.05	222	71.10	28.85	603	69.35	29.62
Andere Tätigkeiten [Std./Woche]	343	6.96	9.99	206	4.69	6.92	549	6.11	9.03
Anzahl unterrichteter Klassen	379	5.49	3.46	223	5.43	3.24	602	5.47	3.38

Hinweis: *n* = Anzahl Probanden; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Tab. 6: Ausgewählte Merkmale der Lehrpersonen

den pro Woche ($SD = 9.03$) mit anderen Tätigkeiten als Unterricht (z. B. Teilnahme an Sitzungen, Mitarbeit in Arbeitskreisen oder Projektarbeiten etc.).

3.4 Auswertungsmethoden

Die deskriptive Analyse aller Teilnehmer-Reaktionen erfolgte durch Vergleich der Mittelwerte (arithmetisches Mittel) auf Ebene der betrachteten Skalen. Ergänzend hierzu wurde auf inferenzstatistische Verfahren, insbesondere t-Tests für unabhängige Stichproben und einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) zurückgegriffen. Die Effekte des Treatments auf das berufliche Selbstverständnis und das Schulleitungshandeln wurden mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung analysiert. Das zugrundeliegende Signifikanzniveau beträgt jeweils $\alpha \leq .05$. Als Effektstärkenmaß wird standardmäßig *Cohens d* berichtet. Fehlende Werte wurden nicht imputiert, demzufolge die berichteten Ergebnisse auf teils variierenden Fallzahlen beruhen.

4. Empirische Befunde

Nachstehend werden zunächst deskriptive Befunde zur Ausprägung des Schulleitungshandelns an Schweizer beruflichen Schulen und ausgewählte Perspektivenvergleiche zwischen den Schulleitenden und Lehrpersonen berichtet. Datenbasis der Ausgangssituation sind die Angaben zum Messzeitpunkt 1. Im Anschluss daran werden ausgewählte Effekte des Treatments auf das Schulleitungshandeln und das berufliche Selbstverständnis vorgestellt.

4.1 Ausprägung des Schulleitungshandelns

Wie Tabelle 7 zu entnehmen ist, zeichnen sich Schulleitende an Schweizer beruflichen Schulen vor allem durch einen transformationalen Führungsstil aus ($M = 4.76$; $SD = .47$),

Führungsverhalten	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Transformationale Führung	91	4.76	.47
Transaktionale Führung	96	3.75	.61
Distributive Führung	95	3.72	.83
Passive Führung	95	1.96	.60

Hinweis: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Sechsstufige Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“)

Tab. 7: Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens durch die Schulleitenden zum Messzeitpunkt 1

gefolgt von transaktionaler Führung ($M = 3.75$; $SD = .61$) und distributiver Führung ($M = 3.72$, $SD = .83$). Die *passive Führung* ($M = 1.96$; $SD = .60$) nimmt im Vergleich zu den anderen betrachteten Führungsstilen eine deutlich untergeordnete Rolle ein.

4.2 Perspektivenvergleich

Im Rahmen eines Perspektivenvergleichs zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen zeichnen sich für einzelne Konstrukte, welche mit dem Leitungshandeln signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schulleitenden und denjenigen der Lehrkräfte ab. Es wurden hierbei insgesamt acht Dimensionen sowohl aus Perspektive der Schulleitenden als auch aus Sicht der Lehrpersonen untersucht. Hierbei zeigt sich, dass sich die Gruppe der Schulleitenden ihr Leitungshandeln tendenziell positiver bewerten als dies die Lehrpersonen aus deren Perspektive tun.

Die Tendenz zu höheren Ausprägungen in Bezug auf die Selbsteinschätzung gegenüber der Fremdeinschätzung ist aus der Literatur bekannt (u. a. Atwater & Yammarino, 1992; Bass & Yammarino, 1991; Harris & Schaubroeck, 1988; Nilsen & Campbell, 1993). Der Perspektivenvergleich der acht untersuchten Dimensionen zum Leitungshandeln (vgl. Tab. 8) zeigt, dass die größten Unterschiede zwischen der Einschätzung

Dimension	Schulleitende			Lehrpersonen		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung ($d = .43$; $p = .00$)	96	4.83	.62	550	4.41	1.02
Ergebnisse sichern und bewerten ($d = .29$; $p = .00$)	95	4.79	.69	556	4.50	1.05
Innovative Grundhaltung ($d = .38$; $p = .00$)	99	4.99	.55	538	4.64	0.98
Innovative Prozesse anstoßen und gestalten ($d = .69$; $p = .00$)	96	4.98	.48	543	4.32	1.03
Konstruktive Arbeitsatmosphäre ($d = .80$; $p = .00$)	97	5.22	.46	547	4.43	1.05
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse ($d = .35$; $p = .00$)	99	4.91	.54	547	4.59	0.97
Verbindliches Leitungshandeln ($d = .79$; $p = .00$)	100	5.33	.47	554	4.53	1.07
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam ($d = .25$; $p = .01$)	100	4.82	.86	492	4.55	1.11

Hinweis: d = Cohens d ; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung
Sechsstufige Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“)

Tab. 8: Perspektivenvergleich zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen (Selbst- und Fremdeinschätzung) des Leitungshandelns zum Messzeitpunkt 1

von Schulleitenden und denen der Lehrpersonen mit einer Differenz von .80 und einer Effektstärke von $d = .79$ für das *verbindliche Leitungshandeln* vorliegen sowie mit einer Differenz von .79 und einer Effektstärke von $d = .80$ betreffend der *konstruktiven Arbeitsatmosphäre* bestehen (Skala von 1 bis 6). Die größte Übereinstimmung zwischen beiden Perspektiven besteht hinsichtlich der Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten*. Bei allen acht betrachteten Dimensionen des Leitungshandelns liegen die Mittelwerte sowohl bei den Schulleitenden als auch bei den Lehrpersonen im oberen Drittel des Wertebereichs, was auf eine insgesamt positive Einschätzung des Leitungshandelns der Schulleitung hindeutet.

4.3 Effekte der Führungskräfteworkshops und Coachings

Nachstehend werden Effekte des Treatments auf das Schulleitungshandeln und das berufliche Selbstverständnis der Schulleitenden berichtet. In Tabelle 9 sind die hierbei ermittelten Effekte über die Zeit in einer Übersicht zusammengefasst.

Effekte auf das Leitungshandeln

Eine deutliche Zunahme zeigt sich aus Sicht der Schulleitenden für die Dimension *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam*. Der Mittelwert dieser Skala nimmt sowohl für die Experimentalgruppe ($M_{MZP1} = 4.88$; $M_{MZP2} = 5.15$) als auch für die Kontrollgruppe ($M_{MZP1} = 4.67$; $M_{MZP2} = 5.10$) zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 zu. Für die Dimension *Zusammenarbeit im Schulleitungsteam* lässt sich ein signifikanter Haupteffekt beobachten ($F = 18.12$; $p = .00***$), welcher sich mit einem partiellen Eta-Quadrat von .17 als mittelstarker Effekt darstellt (vgl. Rost, 2007). T-Tests für verbundene Stichproben ergeben, dass sowohl der Mittelwertzuwachs in der Experimentalgruppe ($p = .00**$) als auch jener in der Kontrollgruppe ($p = .00**$) signifikant sind. Unabhängig von der Zuteilung zu Experimental- und Kontrollgruppe steigt somit die durchschnittliche Bewertung der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam zum Messzeitpunkt 2 deutlich an. Da die Kontrollgruppe weniger als 30 Probanden umfasst, wurde zur Absicherung dieses Ergebnisses ein verteilungsfreier Friedman-Test durchgeführt. Auch dieser bestätigt, dass es sich bei den beobachteten Veränderungen um eine signifikante Zunahme handelt ($p_E = .01*$; $p_K = .02*$). Eine abschließende Ermittlung der Effektstärke mittels *Cohens d* verdeutlicht, dass der Zuwachs in der Kontrollgruppe ($d = .51$) einen stärkeren Effekt verzeichnet als in der Experimentalgruppe ($d = .36$). In der Kontrollgruppe handelt es sich demnach um einen mittelstarken Effekt, in der Experimentalgruppe lediglich um einen kleinen Effekt.

In Bezug auf die in Tabelle 9 dargestellte Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten* liegt sowohl bei den Schulleitenden als auch bei den Lehrpersonen ein signifikanter Innersubjekteffekt vor (Schulleitende: $F = 4.29$; $p = .04*$; $\eta^2_{\text{partial}} = .05$; Lehrpersonen: $F = 5.17$; $p = .02*$; $\eta^2_{\text{partial}} = .01$). Dieser kleine bis sehr kleine Effekt deutet darauf hin, dass sich die Experimentalgruppe (Schulleitende: $M_{MZP1} = 4.91$; $M_{MZP2} = 5.01$; Lehrpersonen: $M_{MZP1} = 4.64$; $M_{MZP2} = 4.60$) und die Kontrollgruppe (Schulleitende: $M_{MZP1} =$

	Gruppe	n	MZP1		MZP2		Effekt	F	η^2_{partial}
			M	SD	M	SD			
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	EG	65	4.88	0.81	5.17	0.72	HE	19.38**	.18
	KG	28	4.67	1.01	5.10	0.65			
Innovative Grundhaltung der Schulleitung	EG	63	5.08	0.42	5.28	0.43	HE	5.98*	.06
	KG	27	4.91	0.68	4.95	0.47	ZSE	6.45*	.68
Ergebnisse sichern und bewerten	EG	65	4.92	0.61	5.00	0.60	ISE	4.07*	.43
	KG	28	4.52	0.78	4.30	0.91	ZSE	16.40**	.15
Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung	EG	64	4.91	0.56	4.93	0.53	ISE	5.02*	.05
	KG	29	4.72	0.66	4.51	0.63	ZSE	6.77*	.69
Leitbild wird gelebt (Skala Leitbild & Strategien)	EG	61	4.23	0.77	4.12	0.88	ISE	4.24*	.05
	KG	24	4.08	0.87	4.35	0.68			
Berufliches Selbstverständnis: Leadership	EG	62	3.51	0.77	3.84	0.64	ISE	13.60**	.13
	KG	28	3.58	0.74	3.41	0.55			
Berufliches Selbstverständnis: Unterrichtsentwicklung	EG	67	3.77	1.41	4.28	1.20	ISE	16.50**	.15
	KG	29	4.16	1.42	3.90	1.40			
Verbindliches Leitungshandeln	EG	62	5.35	0.48	5.46	0.32	ISE	3.94	.04
	KG	29	5.30	0.5	5.20	0.44			
Führungsinstrumente	EG	66	4.25	1.33	4.55	1.17	ZSE	4.62*	.47
	KG	29	3.91	1.14	3.85	1.17			
Leitbild & Strategien	EG	60	4.53	1.11	4.40	1.21	ZSE	5.80*	.07
	KG	24	3.86	1.22	3.83	1.45			

Erläuterungen: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; n = Anzahl Probanden; MZP = Messzeitpunkt
M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; F = empirischer F-Wert; η^2_{partial} = partielles Eta-Quadrat
HE = Haupteffekt; ZSE = Zwischensubjekteffekt; ISE = Innersubjekteffekt
Sechsstufige Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“)
Signifikanzniveau = *p < 0.05, **p < 0.01

Tab. 9: Effekte des Treatments aus Perspektive der Schulleitenden

4.52; $M_{MZP2} = 4.30$; Lehrpersonen: $M_{MZP1} = 4.30$; $M_{MZP2} = 4.48$) in Abhängigkeit von ihrer Gruppenzugehörigkeit unterschiedlich entwickeln.

Zu beobachten ist, dass die Schulleitenden der Experimentalgruppe bezogen auf die Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten* einen leichten Mittelwertzuwachs zum Messzeitpunkt 2 verzeichnen, wohingegen die Werte der Kontrollgruppe im Zeitverlauf leicht abfallen. Es lässt sich hierbei ein mittelstarker Zwischensubjekteffekt ermitteln, der zugunsten der Schulleitenden ausfällt (Schulleitende: $F = 16.11$; $p = .00***$;

$\eta^2_{\text{partial}} = .15$; Lehrpersonen: $F = 4.82$; $p = .03^*$; $\eta^2_{\text{partial}} = .01$). Betrachtet man die deskriptive Entwicklung der Mittelwerte im Zeitverlauf, kann beobachtet werden, dass die stärksten Zuwächse bei beiden Gruppen jeweils für die drei Dimensionen *Zusammenarbeit im Leitungsteam*, *Innovative Grundhaltung* und *Ergebnisse sichern und bewerten* vorliegen.

Anders stellt sich bei den Schulleitenden die Befundlage in Bezug auf das *Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung* dar. Auch hier liegt ein kleiner Innersubjekteffekt vor ($F = 4.96$; $p = .03^*$; $\eta^2_{\text{partial}} = .05$), sodass sich auch bei dieser Dimension die Werte der Experimentalgruppe ($M_{MZP1} = 4.91$; $M_{MZP2} = 4.93$) und Kontrollgruppe ($M_{MZP1} = 4.72$; $M_{MZP2} = 4.51$) im Zeitverlauf unterschiedlich entwickeln: Während der Mittelwert der Experimentalgruppe leicht ansteigt, sinkt der Wert der Kontrollgruppe leicht ab. T-Test ($p = .03^*$) und Friedman-Test ($p = .00^{**}$) führen zu dem Ergebnis, dass es sich bei dem beobachteten Rückgang in der Kontrollgruppe um einen kleinen (*Cohens d* von .33) jedoch signifikanten Effekt handelt.

Effekte auf das berufliche Selbstverständnis der Schulleitenden

Im Folgenden steht die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses aus der Perspektive der Schulleitenden im Fokus. Hierfür wurde auf ausgewählte Skalen zur Erfassung kognitiver und konativer Modalitäten der beruflichen Identität zurückgegriffen (Warwas, 2009; 2012; 2014). Wie beim Schulleitungshandeln wurden die Daten auch hier wiederum mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung untersucht.

Ein signifikantes Ergebnis ergibt sich hierbei für die Skala *Leadership*. Wie in Tabelle 9 zu ersehen ist, steigt die mittlere Ausprägung dieser Dimension, ausgehend von einem zwischen beiden Gruppen vergleichbaren Ausgangsniveau, bei der Experimentalgruppe zum Messzeitpunkt 2 leicht an ($M_{MZP1} = 3.51$; $M_{MZP2} = 3.84$), wohingegen diese bei der Kontrollgruppe leicht abnimmt ($M_{MZP1} = 3.58$; $M_{MZP2} = 3.41$). Die Analyse der Daten verzeichnet einen signifikanten Innersubjekteffekt ($F = 13.32$; $p = .00^{***}$; $\eta^2_{\text{partial}} = .13$), der mit einem partiellen Eta-Quadrat von .13 mittelstark ausfällt. T-Test ($p = .00^{***}$) und Friedman-Test ($p = .00^{***}$) zeigen, dass ausschließlich der Zuwachs der Experimentalgruppe signifikant ist.

Weitere Effekte sind in Bezug auf die Dimension *Unterrichtsentwicklung* zu beobachten. Dieses aus *konativer Modalität* und *beruflicher Identität* bestehende Handlungsfeld (Warwas, 2009; 2012; 2014) entwickelt sich bei der Experimentalgruppe, ausgehend von einem vergleichsweise niedrigeren Ausgangsniveau, positiv ($M_{MZP1} = 3.76$; $M_{MZP2} = 4.30$), während bei der Kontrollgruppe eine Abnahme zu verzeichnen ist ($M_{MZP1} = 4.16$; $M_{MZP2} = 3.90$). Diese gegensätzliche Entwicklung stellt einen signifikanten Innersubjekteffekt dar ($F = 17.88$; $p = .00^{***}$; $\eta^2_{\text{partial}} = .16$), der sich mit einem partiellen Eta-Quadrat von .16 als mittelstark erweist. T-Tests und Friedman-Tests verzeichnen hierbei sowohl für die Mittelwertentwicklung der Experimentalgruppe ($p_t = .00^{***}$; $p_f = .00^{***}$) als auch für die der Kontrollgruppe ($p_t = .04^*$; $p_f = .00^{**}$) statistische Signifikanzen. Die damit einhergehenden Effektstärken erweisen sich jedoch lediglich als klein bis sehr klein (*Cohens d* = .41 (Experimentalgruppe) bzw. *Cohens d* = .19 (Kontrollgruppe)).

Effekte aus Perspektive der Lehrpersonen

Die Effekte über die Zeit aus Sicht der Lehrpersonen sind in Tabelle 10 im Überblick zusammengefasst.

Insgesamt zeigen sich aus der Perspektive der Lehrpersonen keine relevanten Treatment-Effekte auf das von dieser Gruppe berichtete Leitungshandeln der Schulleitung. In Bezug auf die Dimension *Ergebnisse sichern und bewerten* kann zudem ein erwartungswidriger Effekt konstatiert werden. In den Ausgangswerten zum Messzeitpunkt 1 zeigen sich gruppenbezogene Unterschiede, die möglicherweise auf einen Selektionsbias bei der Stichprobengewinnung zurückgeführt werden können.

	Gruppe	n	MZP1		MZP2		Effekte	F	η^2_{partial}
			M	SD	M	SD			
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	EG	184	4.77	0.91	4.89	0.89	HE	7.71**	.03
	KG	104	4.47	1.16	4.59	1.00	ZSE	7.26**	.03
Innovative Grundhaltung der Schulleitung	EG	184	4.77	0.91	4.89	0.89	HE	7.72**	.03
	KG	104	4.47	1.16	4.59	1.00	ZSE	7.26**	.03
Ergebnisse sichern und bewerten	EG	234	4.64	1.00	4.60	1.03	ISE	5.82*	.02
	KG	136	4.30	1.11	4.49	1.02	ZSE	4.82*	.01
Verbindliches Leitungshandeln	EG	276	4.69	1.00	4.7	0.98	ZSE	11.60**	.26
	KG	160	4.34	1.20	4.4	1.12			
Leitbild & Strategien	EG	317	4.03	1.25	4.18	1.23	HE	4.44*	.01
	KG	158	3.74	1.31	3.83	1.26	ZSE	8.95**	.02
Strukturen legen für Entwicklungsprozesse	EG	261	4.71	0.84	4.78	0.87	ZSE	13.23**	.03
	KG	146	4.34	1.09	4.46	1.03			
Zielvereinbarung	EG	336	4.56	1.16	4.56	1.11	ZSE	18.75**	.03
	KG	194	4.10	1.38	4.12	1.28			
Mitarbeitergespräche werden regelmäßig durchgeführt	EG	354	4.54	1.74	4.50	1.77	ZSE	12.42**	.02
	KG	210	4.09	1.85	3.96	1.85			

Erläuterungen: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe, n = Anzahl Probanden, MZP = Messzeitpunkt
SD = Standardabweichung; F = empirischer F-Wert; η^2_{partial} = partielles Eta-Quadrat
HE = Haupteffekt; ZSE = Zwischensubjekteffekt; ISE = Innersubjekteffekt
Sechsstufige Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“)
Signifikanzniveau = *p < 0.05, **p < 0.01

Tab. 10: Effekte des Treatments aus Perspektive der Lehrpersonen

5. Diskussion und Ausblick

Die Befundlage zur Rolle der Schulleitung lässt deutlich erkennen, dass Schulleitende einen substanziellen Einfluss auf die Qualität ihrer Schule und auf die Leistung der Lernenden haben. Die hierbei zum Tragen kommende Einflussnahme erfolgt überwiegend indirekt über die an der Schule tätigen Lehrpersonen, sie ist in erster Linie gekennzeichnet durch die Vorgabe von herausfordernden Zielen, einer hohen Erwartungshaltung, einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Personals und der Schaffung einer produktiven und stimulierenden Schulkultur, die das pädagogische Handeln der Lehrkräfte in geeigneter Weise unterstützt. Zugleich existieren bislang nur wenige empirisch abgesicherte Befunde zur Wirksamkeit von Führungskräfte Trainings für Schulleitende in Bezug auf deren operatives Leitungshandeln. Zudem sind standardisierte Aus- und Weiterbildungskonzepte für schulisches Leitungspersonal nach wie vor rar.

Um das Schulleitungshandeln an beruflichen Schulen in der Schweiz näher zu beleuchten und die Effektivität eines einjährigen Trainingsprogramms mit begleitenden Coachings zur Förderung relevanter Führungskompetenzen von Schulleitenden zu überprüfen, wurde eine quasi-experimentelle Feldstudie mit mehreren Messzeitpunkten durchgeführt. Die hierbei ermittelten Ergebnisse zeigen, dass sich Schulleitende an Schweizer beruflichen Schulen durch ein eher transformationales Führungsverhalten auszeichnen, gefolgt von transaktionaler und distributiver Führung. Die passive Führung hingegen nimmt in der Schulpraxis eine deutlich untergeordnete Rolle ein. Es kann festgehalten werden, dass viele der an der Untersuchung teilnehmenden Schulleitenden bereits über ein adäquat ausgeprägtes Führungsverhalten verfügen. Im Hinblick auf relevante Aspekte des Leitungshandelns zeigt sich der aus der Forschungsliteratur bekannte Effekt, demzufolge Schulleitende ihr Leitungshandeln tendenziell positiver bewerten als dies die Lehrpersonen aus deren Perspektive tun. Diesbezüglich bestehen die größten Wahrnehmungsunterschiede zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen in Bezug auf die Aspekte *Verbindlichkeit des Leitungshandelns* und *Konstruktive Arbeitsatmosphäre*.

Im Hinblick auf das im Rahmen der hier berichteten Studie durchgeführten Trainingsprogramms mit begleitenden Führungs-Coachings zeigen sich aus der Perspektive der Schulleitenden für ausgewählte Aspekte des Leitungshandelns positive Entwicklungen infolge der Teilnahme an der Intervention. Am eindrücklichsten zeigt sich dies in Bezug auf die *innovative Grundhaltung* des Leitungspersonals. Dieser Befund ist umso bemerkenswerter, als das Bonsen et al. (2002) die Innovations- oder Veränderungsbereitschaft der Schulleitung als einen der stärksten Prädiktoren für schulische Qualität betrachten. Eine weitere positive Entwicklung lässt sich für das *berufliche Selbstverständnis* von Schulleitenden feststellen, sodass infolge des Treatments ein mittelstarker Innersubjekteffekt der Skala *Leadership* (d. h. Selbstwahrnehmung als Leitungsperson) beobachtet werden konnte. Der Zuwachs dieser als *kognitive Modalität* des beruflichen Selbstverständnisses bezeichneten Dimension (Warwas, 2009; 2012; 2014) macht deutlich, dass die Schulleitenden in Folge der Teilnahme am Trainingsprogramm ein stärker ausgeprägtes Selbstverständnis als Führungskraft aufweisen. Angesichts des in der Li-

teratur berichteten Verhaftetseins von Schulleitenden im Rollenbild der Lehrperson im Sinne eines „*Primus inter Pares*“ (Languth, 2006; Warwas, 2014; Wissinger, 1996) ist diese Entwicklung als durchaus wünschenswert zu bewerten. Zugleich muss konstatiert werden, dass sich für die meisten der betrachteten Dimensionen des Leitungshandelns keine Treatmenteffekte identifizieren lassen. Mögliche Ursachen hierfür könnten darin begründet liegen, dass es in einer *Expertenorganisation* (wie der Schule) länger dauern kann, bis wünschenswerte Effekte auf der Ebene der Lehrpersonen ankommen. Dies zu überprüfen würde die Durchführung längerfristig angelegter Studien erfordern. Darüber hinaus liefern die Ergebnisse der Untersuchung sowohl Hinweise auf die spezifische Selbstwahrnehmung der Schulleitenden als Führungskraft mit einem tendenziell transformationalen Führungsverständnis als auch auf die spezifische Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung von Führungskompetenzen, welche sich vor allem in der Bereitschaft zur Innovation und dem beruflichen Selbstverständnis des Leitungspersonals niederschlagen. Die Ergebnisse der Studie stehen damit weitgehend im Einklang mit den zu Grunde liegenden Annahmen der einschlägigen Forschungsliteratur.

Die hier berichteten Ergebnisse unterliegen einer Reihe von Limitationen, zu denen insbesondere der (Selbst)-Selektionsbias der Stichprobe zählt: Erstens beruhte die Teilnahme an der Studie auf Freiwilligkeit und zweitens konnte aus schulorganisatorischen Gründen die Zuweisung zu Treatment- und Kontrollgruppe nicht vollständig randomisiert erfolgen. Dies ist bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen. Ungeachtet dieser Limitationen konnte auf Basis der hier berichteten Untersuchung erstmals eine ausführliche Bestandsaufnahme relevanter Merkmale von Führungskräften an Schweizer beruflichen Schulen vorgenommen werden, auf deren Basis konkrete Anknüpfungspunkte für die Gestaltung geeigneter Maßnahmen zur Förderung von Führungskompetenzen abgeleitet werden können. Eine besondere Stärke der vorliegenden Untersuchung bildet hierbei die mehrdimensionale Betrachtung der untersuchten beruflichen Schulen, wonach in Gestalt eines systematischen Perspektivenvergleichs sowohl die Sicht der Schulleitenden als auch die des Lehrpersonals beleuchtet wird. Ferner wird auf Grundlage der Studie erstmalig eine systematische Analyse der an beruflichen Schulen in der Schweiz vorzufindenden Führungsstile vorgenommen, welche eine deutliche Tendenz in Richtung transformationale Führung erkennen lässt. Obwohl sich die Studie durch einen insgesamt deskriptiven Charakter auszeichnet, tragen die Ergebnisse gesamthaft betrachtet zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn im Bereich der internationalen Schul- und Unterrichtsforschung bei und liefern auch ob der großen Stichprobe weiterführende Erkenntnisse in Bezug auf die Ausprägung des Leitungshandelns an beruflichen Schulen, gerade, aber nicht nur für die Schweiz.

Literatur

- Atwater, L. E., & Yammarino, F. J. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *Personnel Psychology*, 45(1), 141–164.
- Avolio, B. J. (2011). *Full range leadership development* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range of leadership development programs: Basic and advanced manuals*. Binghamton: Bass, Avolio & Associates.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764–784.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice Hall.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1991). Congruence of self and others' leadership ratings of naval officers for understanding successful performance. *Applied Psychology*, 40(4), 437–454.
- Benson, J., & Brown, M. (2007). Knowledge workers: What keeps them committed; what turns them away. *Work, Employment and Society*, 21(1), 121–141. <https://doi.org/10.1177/0950017007073623>
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung: Forschungsergebnisse. In H. Buchen (Hrsg.), *Beltz Handbuch. Professionswissen Schulleitung* (S. 193–228). Weinheim u. a.: Beltz.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2016). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 193–226). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bonsen, M., Gathen, J. von der, Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim/München: 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.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Brauckmann, S., & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 5–15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136–147.
- Buchen, H. (2016). Führung und Management. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 13–99). Weinheim/Basel: Beltz.
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232–245.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Reading: The University of Reading.

- Collins, D. B., & Holton, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248.
- Day, D. V. (2011). Leadership development. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grit, B., Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 37–50). Thousand Oaks: Sage.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. Free Press.
- Dubs, R. (2016). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 103–173). Weinheim/Basel: Beltz.
- Dumay, X., Boonen, T., & Van Damme, J. (2013). Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *The Elementary School Journal*, 114(2), 225–251.
- EDK. (2004). *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf*. http://edudoc.ch/record/38143/files/Regl_d.pdf [05.06.2020].
- EDK. (2009). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung*. http://edudoc.ch/record/35587/files/Prof_Zus_Schulleitung_d.pdf [05.06.2020].
- EDK. (2019). *Bildungssystem Schweiz*. <http://www.edk.ch/dyn/16600.php> [05.06.2020].
- EDK. (2020). *Zusatzausbildungen, Diplomanerkennungen*. <http://www.edk.ch/dyn/12935.php> [05.06.2020].
- Eikel, A., & de Haan, G. (2007). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Wochenschau Verlag.
- Feser, C., Mayol, F., & Srinivasan, R. (2015). Decoding leadership: What really matters. *McKinsey Quarterly*, 25(January), 1–4. http://www.mckinsey.com/insights/leading_in_the_21st_century/decoding_leadership_what_really_matters [05.06.2020].
- Furtner, M. (2016). *Effektivität der transformationalen Führung. Helden, Visionen und Charisma*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Goddard Roger D., & Miller R. J. (2010). The conceptualization, measurement, and effects of school leadership: Introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 111(2), 219–225.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103–120.
- Gunter, H. (2010). Book review: Full range leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 38, S. 396–397. <https://doi.org/10.1177/1741143210362934>
- Hallinger, P. (2010). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306.
- Hallinger, P. (2012). Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning. *The Hong Kong Institute of Education*, (October).
- Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539–576. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X13506594>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527–549.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355.
- Harris, M. M., & Schaubroeck, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisor, self-peer, and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41(1), 43–62.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Heck, R.H. (2015). Organizational theory and the study of educational leadership and school improvement: Some reflections. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 58–67. www.organizationaltheoryineducation.com [05.06.2020].
- Heck, R.H., Larson, T., & Marcoulides, G.A. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94–125.
- Huber, S.G. (2002). Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie. In J. Wissinger & S.G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 215–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S.G. (2011). Wirksamkeit der Führungskräfteentwicklung. In *Organisation und Führung* (S. 277–288). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93298-9_24
- Huber, S.G., & Muijs, D. (2009). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S.G. Huber (Hrsg.), *School leadership. International perspectives* (S. 57–77). Dordrecht/London: Springer.
- Imboden, S. (2020). iManagement. <https://www.2imagement.ch/?id=46> [05.06.2020].
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Melbourne: Australian Institut for Teaching and School Leadership.
- Kaplan, R.S., & Norton, D.P. (1992). The balanced scorecard: Measures that drive performance. *Harvard Business Review*, (Januar/Februar), 71–80.
- Kappler, A. (2007). *Mit Strategie-Checks Unternehmen erfolgreich neu ausrichten*. Hedingen.
- Klein, E.D. (2017). Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 61–87. <http://link.springer.com/10.1007/s11618-016-0695-1>.
- Kleine-Kracht, P. (1993). Indirect instructional leadership: An administrator's choice. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 1–29.
- Languth, M. (2006). Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Dissertation, Georg August-Universität Göttingen.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. <http://eaq.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K., Begley, P.T., & Cousins, B.J. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. The Falmer Press.
- Leithwood, K., Day, D.V., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S.E., & Wahlstrom, K.L. (2004). How leadership influences student learning. In *Center for Applied Research and Educational Improvement* (The Wallac).
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes: An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219–238.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417–439.

- McCollum, J. (2012). *A study of the leadership dimensions of national distinguished principals*. Nova Southeastern University.
- Nilsen, D., & Campbell, D.P. (1993). Self-observer rating discrepancies: Once an overrater, always an overrater? *Human Resource Management*, 32(2-3), 265–281.
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. In *Learning*.
- OECD. (2014). School improvement through strong leadership. In *Teaching in Focus* (7. Aufl.). <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> [05.06.2020].
- OECD, Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Ogawa, R. T., & Hart, A. W. (1985). The effect of principals on the instructional performance of schools. *Journal of Educational Administration*, 23(1), 59–72.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., & Smith, A. (2010). *Business model generation*. USA: Wiley.
- Pashiaridis, P., & Brauckmann, S. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11–32.
- Pearce, C.L., Conger, J.A., & Locke, A.E. (2008). Shared leadership theory. *Leadership Quarterly*, 19, 622–628.
- Peus, C., Welpe, I., Weisweiler, S., & Frey, D. (2015). Führung an Hochschulen. *Trends Der Psychologischen Führungsforschung*, 527–539.
- Pfeiffer, H. (2002). Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 21–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107–142.
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <http://eaq.sagepub.com/content/44/5/635.short> [05.06.2020].
- Roggenbuck-Jagau, I. (2005). *Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolf, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S., & Warwas, J. (2006). *Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen*. Bamberg: Universitätsdruck.
- Ross, J.A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798–822. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/20054196?origin=crossref>
- Rost, D.H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83–101.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.
- Seitz, R., & Capaul, H. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung, Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations – Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443–466.
- Stemmer Obrist, G. (2012). *Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargaer Volksschule*. Baden: Universität Zürich.
- Stemmer Obrist, G. (2014). *Schule führen: wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können*. Bern: Haupt.

- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 11*(4), 418–451.
- Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C., & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In *Governance im Bildungssystem* (S. 195–228). http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-06523-2_8.
- van Ackeren, I., Brauckmann, S., & Klein, E. D. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 29–51). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_2.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(3), 475–498.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.
- Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen: Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 273–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiley, S.D. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change, 2*(1), 1–33.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 145–176). Münster: Waxmann.
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 398–425.

Abstract: The present study pursues two fundamental objectives: firstly, a systematic recording of central areas of school management activities at vocational schools in Switzerland and secondly, an empirical examination of the effectiveness of a one-year training programme to enhance relevant leadership skills among school leaders. The training developed for this purpose included a series of management workshops with combined coaching. On the basis of a quasi-experimental study with an experimental and control group, the effectiveness of the intervention was examined from several perspectives. The results of the study make it clear that in the 29 schools examined, “transformational leadership” is the dominant leadership behaviour of the school leaders. In addition, it was found that teachers (N = 607) assessed the leadership behaviour of the school leaders less positively than the members of the school leadership (N = 101). From the point of view of the school principals, several positive effects on leadership can be identified, which can be traced back to the training programme.

Keywords: School Management, Vocational Education, Switzerland, Training, Leadership

Anschrift der Autoren

Dr. Serge Imboden, Hochschule für Wirtschaft (HES-SO),
Institut Unternehmertum & Management,
Techno-Pôle 3, 3960 Sierre, Schweiz
E-Mail: serge.imboden@hevs.ch

Prof. Dr. Stephan Schumann, Universität Konstanz,
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II,
Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz, Deutschland
E-Mail: stephan.schumann@uni-konstanz.de

Dr. Matthias Conrad, Universität Konstanz,
Binational School of Education,
Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz, Deutschland
E-Mail: matthias.conrad@uni-konstanz.de