
Qualität und Nutzen des Programms *impakt schulleitung* der Wübben Stiftung

Erste ausgewählte wissenschaftliche Befunde im Rahmen einer qualitativen und quantitativen Längsschnittstudie mit Vergleichsgruppendesign zur Qualitätseinschätzung des Programms und der Programmbausteine sowie zu den Veränderungen in den Schulen

Zwischenbericht, September 2022

Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Univ.-Prof. Dr. Christoph Helm, PD Dr. Rolf Strietholt,
Jane Pruitt, Julia Alexandra Schneider, Marius Schwander,
Louis Preisig, Hannah Marie Heister, Juliana Hoffmann,
Yanick Forcella, Jossif Schmidt, Julia Niederfriniger

IBB

Institut für Bildungsmanagement
und Bildungsökonomie
PH Zug

Inhalt

1 – Wissenschaftliche Einbettung	4
1.1 Schulqualität und Schulentwicklung.....	4
1.2 Schulleitung und Führungskräfteentwicklung.....	10
1.3 Brennpunktschulen – Besonders belastete Schulen	12
2 – Das Programm <i>impakt schulleitung</i>.....	14
3 – Fragestellungen	17
4 – Methode.....	19
4.1 Erhebungsdesign.....	20
4.2 Instrumente, Stichprobe, Beteiligung	21
4.2.1 Fragebogendaten	21
4.2.2 Dokumentenanalyse	25
4.3 Vergleichsgruppendesign	26
4.4 Analysestrategien	27
4.4.1 Effektstärken.....	28
4.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse	28
4.5 Weitere methodische Aspekte	28
4.5.1 Stichprobenausfälle.....	28
4.5.2 Umgang mit fehlenden Daten.....	29
4.5.3 Skalenkonstruktion	29
5 – Ergebnisse	31
5.1 Bewertung der Programmbausteine und des Gesamtprogramms	31
5.1.1 Prozessqualitäten	32
5.1.2 Ergebnisqualitäten der Programmbausteine	36
5.1.3 Gesamtbewertung des Programms.....	39
5.2 Erste inhaltliche Auswertungen zu den Programmbausteinen.....	40
5.2.1 Inhalte und Ziele des Coachings	40
5.2.2 Inhalte und Ziele der Schulentwicklungsbegleitung	41
5.2.3 Themen der Schulentwicklungsprojekte.....	42
5.2.4 Verwendung des Entwicklungsfonds.....	44
5.3 Qualitäten der Organisation und ihre Veränderungen	45
5.3.1 Unterschiede in den Ausgangswerten der Schulqualität	45
5.3.2 Unterschiede in den Veränderungen in der Schulqualität zwischen Projektschulen und Vergleichsschulen (Effektstärken)	45

6 – Zusammenfassung und Ausblick	53
7 – Empfehlungen	56
8 – Abschließende Einschätzungen	58
9 – Literaturverzeichnis	61
Abkürzungsverzeichnis	66
Abbildungsverzeichnis	67
Tabellenverzeichnis	67
Impressum	68

1 – Wissenschaftliche Einbettung

Für das Programm *impakt schulleitung* sind die Themenfelder erstens der Schulqualität und Schulentwicklung, zweitens der Schulleitung und Führungskräfteentwicklung und drittens die Herausforderungen von Brennpunktschulen bzw. von besonders belasteten Schulen von besonderer Bedeutung.

1.1 – Schulqualität und Schulentwicklung

Seit vielen Jahren ist das Interesse an Fragen zur Qualität und Entwicklung von Schule ungebrochen. Die Schule und ihr Angebot und auch das Schulsystem werden von Bildungspolitik*innen, Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen, aber auch Eltern kritisch diskutiert. Es geht um Qualität, um Innovation, um Gerechtigkeit und Chancengleichheit, um Bildungswege, um die Profession und die Lehrer*innenbildung. Fragen sind u. a.: Wie kann Schule auf die Zukunft vorbereiten? Welchen Einfluss hat Schule auf die Zukunftsperspektiven der Kinder? Wie kann Schule auch einen Schutzraum darstellen, wo sich Kinder und Jugendliche wohlfühlen, sie individuell gefördert werden und ihre Potenziale entfalten können? Was ist eine gute Schule? Wie kann Schule verbessert werden? Schulqualität und Schulentwicklung sind seit Jahren wichtige Themenfelder und erhielten mit den Veränderungen aufgrund der Covid-19-Pandemie einen weiteren Schub (vgl. Huber, 2022).

Einen Überblick über Schulentwicklungsforschung geben z. B. Huber (1999a,b,c), Huber und Hameyer (2000), Holtappels (2005, 2014), Hopkins, Harris, Stoll und Mackay (2011), Berkemeyer (2009), aber auch Hameyer (2014), Capaul und Seitz (2011), Bohl, Helsper, Holtappels und Schelle (2010), Steffens et al. (2017), Bonsen, Bos und Rolf (2008), Rolf (2006), Dalin (2005), sowie Dalin, Rolf und Buchen (1996).

Inputqualitäten

Sie umfassen all jene Faktoren, welche als Ressourcen oder als Rahmenbedingungen in den Leistungserbringungsprozess der Schule eingehen und mithin dessen Qualität beeinflussen (auch Ausgangsmerkmale). Inputqualitäten sind bezogen auf Leistungsvoraussetzungen und die Arbeitsbedingungen einer Organisation.

Prozessqualitäten

Sie beziehen sich auf die Schulgestaltung, sie sind durch die vielfältigen Aspekte des Schulmanagements und der Schulentwicklung gekennzeichnet.

Ergebnisqualitäten

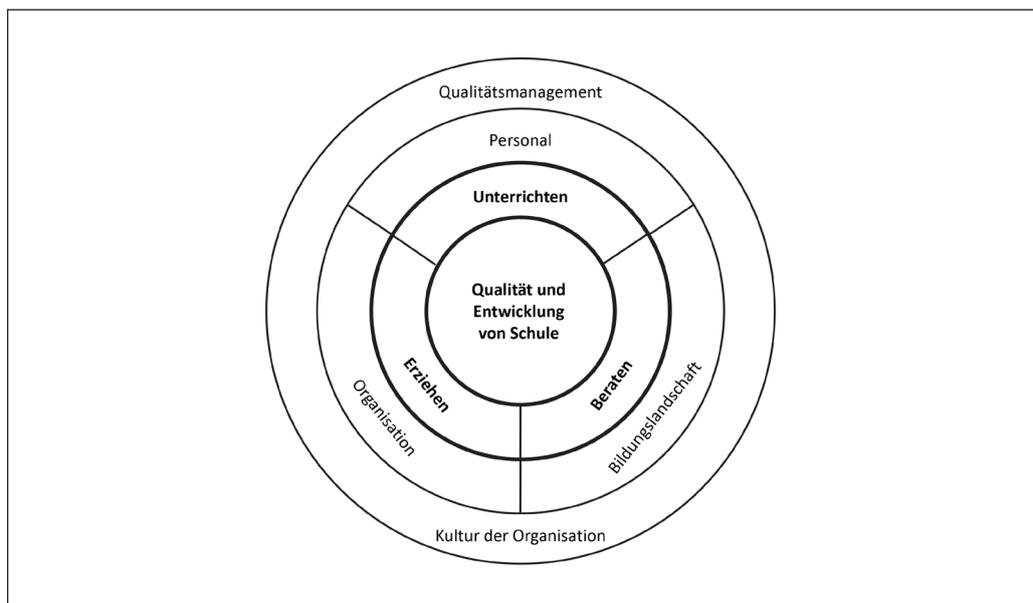
Sie umfassen die Resultate auf Organisations-, Mitarbeitenden-, Klassen- und Schüler*innenebene. Es handelt sich um den durch die Inputqualitätsmerkmale und Prozessqualitätsmerkmale erzeugten Output (und längerfristig auch Outcome).

Natürlich sind die Ergebnisqualitäten in einem Prozess auch wiederum Teil der Ausgangsmerkmale und schaffen Bedingungen für die Prozessmerkmale. Die Qualitätsmerkmale und Qualitätsmerkmalbereiche stehen in wechselseitigen Abhängigkeiten und beeinflussen sich gegenseitig.

Handlungsmodell der Schulgestaltung

Um die vielfältigen Themen rund um Schulqualität und Schulentwicklung weiter zu systematisieren und differenzieren, greifen wir auf das Handlungsmodell der Schulgestaltung (vgl. Abbildung 2, vgl. Huber, 2022) zurück:

Abbildung 2: Handlungsmodell der Schulgestaltung: Arbeitsbereiche von Schulmanagement/Schulleitung (Huber, 2022, S. 17 in Anlehnung an Huber, 2005a, 2009a, 2012a, 2013)



Qualitätsmanagement

Das Qualitätsmanagement zielt vorrangig darauf ab, dass sich alle professionellen Akteure in der Schule, v.a. Lehrer*innen, aber auch das weitere pädagogische Personal, der Qualität schulischer Arbeit vergewissern und die Ergebnisse so auswerten und aufbereiten, dass sie der Entwicklung und Verbesserung der pädagogischen Arbeit dienen. Dazu zählt v.a. auch die Lernwirksamkeit des Unterrichts. Das Handlungsfeld Qualitätsmanagement umfasst also qualitätssichernde Maßnahmen (Evaluation) und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung (Optimierung). Dabei behält dieses Handlungsfeld alle anderen genannten Handlungsfelder im Blick.

Unterricht und Erziehung

Unterricht und Erziehung liegen in der Verantwortung der Lehrkräfte. In diesem Handlungsfeld gilt es sicherzustellen, dass Unterricht auf qualitativ hohem Niveau stattfinden kann. Dazu gehören die Initiierung von Unterrichtsentwicklung und entsprechende Arbeitsstrukturen, die den Lehrkräften ermöglichen, sich in kollegialer Kooperation über Unterricht und Erziehung zu verständigen, gute Praxiserfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Unterrichtsentwicklung und Erziehungsarbeit an der Schule müssen zu einem Gesamtkonzept im Sinne von abgestimmter und gemeinsam verantworteter Arbeit zusammengeführt werden.

Personal

Das Personal, also die Lehrer*innen, die Schulleitung sowie das nicht unterrichtende Personal, sind für die Qualität und Entwicklung von Schule am wichtigsten. Auf der Grundlage des Abgleichs von vorhandenem Personalbestand und zu erwartendem Personalbedarf muss in diesem Handlungsfeld sichergestellt sein, dass der Schule geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen zur Verfügung steht. Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist natürlich ihre eigene kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung wichtig. Jedoch sollte diese Professionalisierung nicht nur den individuellen Bedürfnissen Rechnung tragen, sondern einem Gesamtkonzept folgen mit dem Ziel, die Kompetenz des Kollegiums als Ganzem zu erweitern.

Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen)

Eine größere Eigenständigkeit der Schule bringt eine Intensivierung der Kommunikation mit sich. So bekommen die Zusammenarbeit wie auch die Kontakte und Kooperationsbeziehungen nach außen ein stärkeres Gewicht – seien es Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen zu Eltern, Schulaufsicht, Schulträgern, Vertretern des öffentlichen Lebens, der Wirtschaft, der öffentlichen Institutionen oder auch der Medien. In diesem Handlungsfeld ist es wichtig, Initiativen zur Verbesserung der Kooperation mit dem schulischen Umfeld zu entwickeln und eine transparente Kommunikation mit der Öffentlichkeit sicherzustellen. Dabei kommen auch Methoden und Verfahren der Öffentlichkeitsarbeit zum Einsatz. Insbesondere die Schulleitung, aber auch die Lehrkräfte repräsentieren die Schule und tragen damit zur Stärkung des Prestiges und der Wettbewerbsfähigkeit der Schule bei. Jedoch werden die Kooperationsbeziehungen nicht nur außerhalb der Schule intensiver (quantitativ und qualitativ), sondern auch innerhalb der Schule. Zu Schulentwicklung gehört es, die Zusammenarbeit im Kollegium zu fördern. Dabei sollen kooperative Arbeitsformen effektiv und effizient organisiert sein. (Dazu gehören u. a. ressourcenökonomische Sitzungen von Gremien und Arbeitsgruppen, faire Arbeitsteilung etc.).

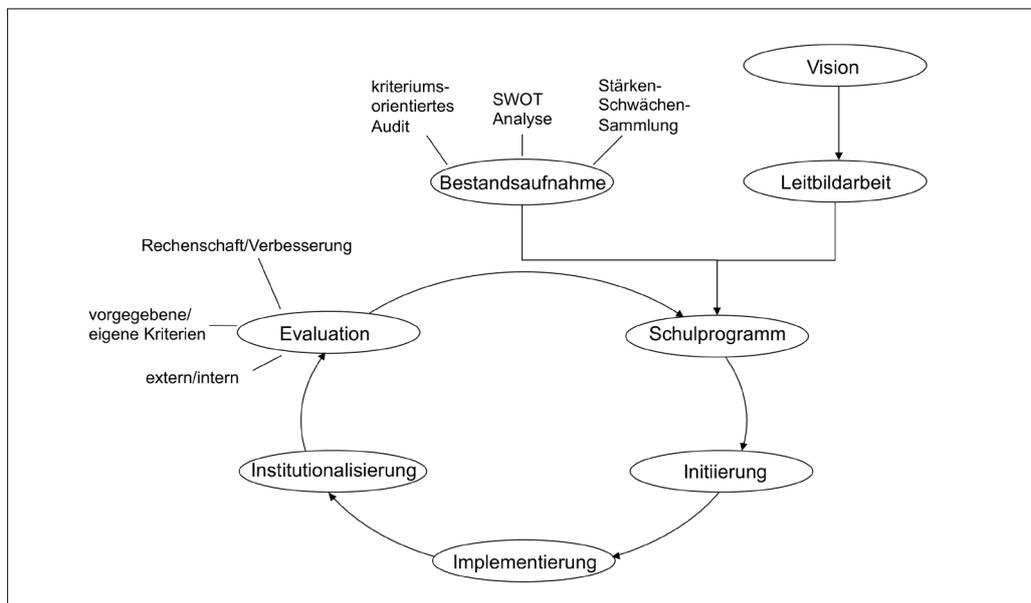
Organisation

Die Organisation von Schule und Unterricht muss so gestaltet sein, dass sie die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns ermöglicht und unterstützt. Dies setzt voraus, dass sie sich am Auftrag der Schule und an Zielvorstellungen orientiert, auf die sich die schulischen Akteure im Schulprogramm und insbesondere im Leitbild verständigt haben.

Prozessmodell der Schulentwicklung

Um Prozesse der intentionalen Verbesserung im Rahmen einer strategisch-geplanten Schulentwicklung zu beschreiben, nutzen wir das Prozessmodell der Schulentwicklung (vgl. Abbildung 3; vgl. Huber, Hader-Popp, & Schneider, 2014):

Abbildung 3: Prozessmodell der Schulentwicklung: Phasen eines idealtypischen Verbesserungsprozesses (vgl. Huber, Hader-Popp, & Schneider, 2014, S. 46)



Schulentwicklung folgt dem theoretischen Modell des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses, Veränderungskreislaufs bzw. Change-Prozesses. Das Modell unterteilt den Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess in verschiedene Subprozesse oder Phasen, die wiederum unterschiedliche Überlegungen und Handlungsschritte erfordern. Der Verbesserungsprozess ist keineswegs linear, sondern verläuft zyklisch oder spiralförmig. Abbildung 3 soll idealtypisch die verschiedenen Phasen, Schritte bzw. Teilprozesse veranschaulichen.

Will sich eine Schule weiterentwickeln und verbessern, bieten sich zwei Möglichkeiten als Ausgangspunkt an: Bestandsaufnahme bzw. Evaluation oder Vision von Schule bzw. Leitbildarbeit. Im Idealfall werden beide Perspektiven berücksichtigt und aufeinander abgestimmt. Im Ergebnis entsteht das Schulprogramm, das für die nächste Zeit inhaltliche Ziele und Schwerpunkte sowie grundlegende Organisationsformen und Verantwortlichkeiten der pädagogischen Arbeit innerhalb der Schule festlegt (vgl. Arnold, Bastian & Reh 2004). Das Schulprogramm geht im Idealfall aus einer doppelten Perspektive hervor, nämlich einem Blick nach vorn sowie einer Bilanzierung vergangener und gegenwärtiger Bemühungen.

Zentral und gleichsam herausfordernd ist die Frage, wie es gelingt, von der Vision zur Aktion zu kommen, also den gelingenden Transfer der vielen guten Ideen und Wünsche in die Praxis zu vollziehen, denn: »Erst wenn es sich auf das tatsächliche Verhalten der Beteiligten und Betroffenen auswirkt, kann ein Schulprogramm etwas bewegen« (Schratz, 2011, S. 304)

Der Transfer in die Praxis geschieht idealtypisch in drei sich überlappenden Phasen:

- der Initiierung, das heißt dem Einbringen neuer Ideen und Methoden sowie dem Werben um Akzeptanz und Engagement dafür
- der Implementierung, also ihrer konkreten Umsetzung
- der Institutionalisierung, in der die Neuerungen integrierter Bestandteil der Normen, Strukturen und Arbeitsroutinen der Schule werden.

Der Entwicklungskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächsten Schritte gibt.

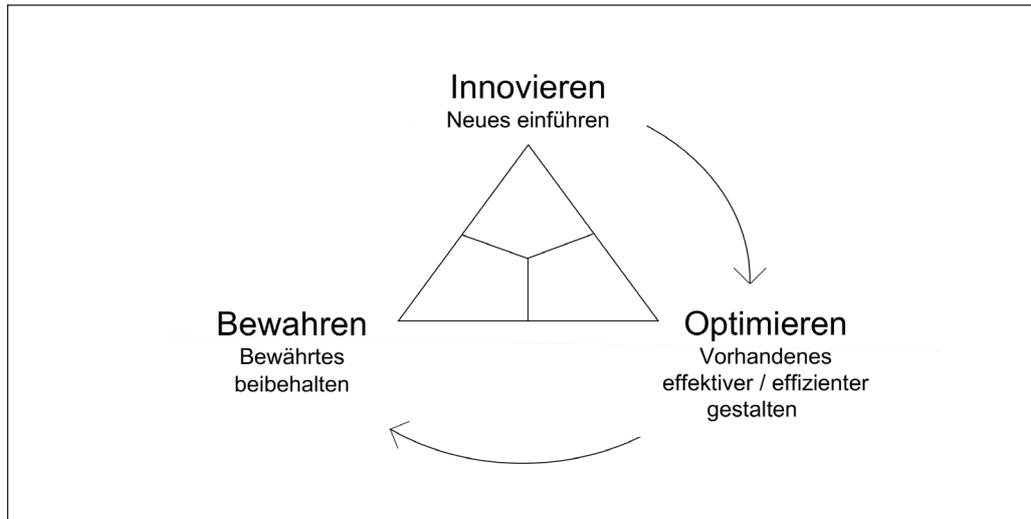
Modell strategischen Handelns: BIO-Strategie-Modell

Des Weiteren hilft im Verständnis von Schulqualität und Schulentwicklung der Zugang zu strategischem Handeln. Wir greifen auf das BIO-Strategie-Modell als Modell des strategischen Handelns (vgl. Abbildung 4; vgl. Huber, 2019, 2020) zurück.

In der Schulentwicklung im Rahmen von Qualitätsmanagement kann es nicht nur einseitig um (Weiter-)Entwicklung gehen. Es braucht auch, strategisch verankert und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet, Verstetigung und Nachhaltigkeit. Das gilt für Systeme, Organisationen, Programme, Gruppen und Einzelpersonen. Zwar gilt es, ausgehend von den Ansprüchen von Best Practice, für den eigenen Verantwortungsraum vor dem Hintergrund der Realitäten und davon abhängigen Machbarkeiten zu Möglichkeiten von Next Practice zu kommen, also die bisherige Praxis zu optimieren und Neues einzuführen. Aber es gilt stets auch, Bewährtes zu bewahren (vgl. Huber, 2019, 2020).

In der eigenen Strategie geht es folglich – und das ist kein Widerspruch –, um eine Integration der drei Aspekte Bewahren, Optimieren, Innovieren. Es gibt in jeder Organisation oder Organisationseinheit, in jedem Programm, bei jedem professionellen Handeln Aspekte, die zu bewahren sind, andere, die optimiert werden können (und sollten), und wiederum andere, die neu zu etablieren sind. Dabei ist eine Balance zu finden vor dem Hintergrund von kontextualen Bedingungen (einerseits der individuellen oder institutionellen Historie mit ihrem Potenzial (gestern und morgen), andererseits der Machbarkeiten aufgrund von Ressourcen und Sozialdynamiken (heute)), wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Diese Triade von Bewahren, Optimieren, Innovieren lässt sich auch als Abfolgelogik verstehen, als Dreischritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses: zunächst die Innovation, gefolgt von der Optimierung und dann die Verstetigung zugunsten einer nachhaltigen Wirksamkeit (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Modell strategischen Handelns: BIO-Strategie-Modell mit der Integration der drei Aspekte Bewahren, Innovieren und Optimieren (vgl. Huber, 2019, S. 14, 2020, S. 11)



Schulentwicklung könnte – abschließend – ganz allgemein als jegliche Bemühung gesehen werden, Schulen so zu gestalten, dass Schüler*innen dort günstige Lernbedingungen vorfinden, damit Lehr- und Lernziele effektiver und effizienter erreicht werden und somit ein Beitrag zum Bildungsprozess geleistet werden kann. Eine weitere Definition könnte Schulentwicklung beschreiben als eine weitgehende Optimierung der Strukturen und Prozesse und damit des Einsatzes von Ressourcen (sowohl finanziell, sächlich und personell).

1.2 – Schulleitung und Führungskräfteentwicklung

Die Bedeutung von Schulleitung für die Qualität von Schulen (School Effectiveness, vgl. u. a. Fend 1987, 1998; Rutter et al. 1979; Sammons et al. 1995) und die Entwicklung im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung von Schule (School Improvement, vgl. u. a. Fullan 1988, 1991, 1992; Leithwood & Montgomery 1986; Schratz 1998) ist seit den 1980er Jahren eindeutig belegt (vgl. zusammenfassend u. a. Hallinger & Huber 2012; Huber 1997, 1999a,b,c, 2010a, 2011a, 2016a,b; Huber & Mujis 2010).

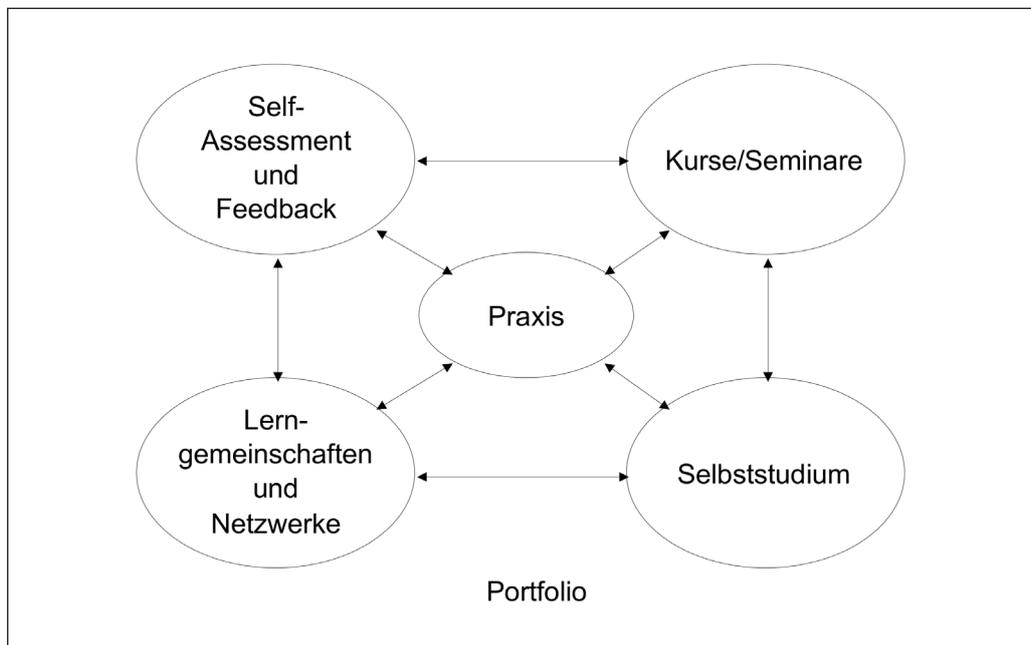
Damit ist die Frage nach gutem und wirksamem Handeln pädagogischer Führungskräfte (allen voran von Schulleitungen) längst zu einer der zentralen in der Bildungsdiskussion geworden. Zu beobachten ist eine mittlerweile breite Übereinstimmung über die Notwendigkeit und Bedeutung von entsprechenden Professionalisierungs- und damit Qualifizierungsmöglichkeiten. Die Professionalisierung von Schulleitung sollte sich in drei wesentlichen Handlungsfeldern des Personalmanagements niederschlagen: erstens in einer den Anforderungen gerechten Auswahl, zweitens in einer qualifizierten Ausbildung für dieses Amt bzw. für die Schulmanagementfunktion sowie drittens in Maßnahmen der Weiterqualifizierung bzw. in einer bedarfsgerechten Unterstützung und Beratung. Letztere ermöglichen es, kontinuierlich Kompetenzen weiterzuentwickeln; dazu gehören Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,

aber auch berufsbezogene Werte, Haltungen, Einstellungen und Eigenschaften (Huber, 2003, 2005b, 2012b). Führungskräfteentwicklung steht in diesem Sinn in einer engen Beziehung zu der Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit.

Modell der multiplen Lernanlässe in der Weiterbildung und Führungskräfteentwicklung

In der einschlägigen – auch internationalen – Fachdiskussion zur Führungskräfteentwicklung stehen heute nicht mehr ausschließlich klassische Kurse oder Seminare im Fokus. Inzwischen werden vielfältige Formen und Ansätze diskutiert und auch realisiert. Zu den multiplen Lernanlässen (vgl. Huber 2009b, 2011c, d; Huber & Schneider, 2013, 2021, 2022) gehören sowohl kognitiv-theoretische Lernformen (Vorträge und Referate), die in erster Linie der Informationsvermittlung dienen, als auch kooperative (z. B. Gruppenarbeit) und kommunikativ-prozessorientierte Verfahrensweisen (z. B. Projektarbeit) sowie reflexive Methoden (z. B. Self-Assessment und Feedback sowie Supervision). Dabei sollten die erwachsenen Lerner als selbstbestimmte Partner im Lernprozess ernst genommen werden. Am günstigsten ist es, wenn sie als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen können (vgl. Huber 2003, 2011b, 2013). Eine ausführlichere Beschreibung findet sich bei Huber (2009b, 2011c, d) und Huber & Schneider (2021, 2022).

Abbildung 5: Modell der multiplen Lernanlässe in der Weiterbildung und Führungskräfteentwicklung (nach Huber, 2011b, 2013)



Weitere theoretische Modelle

Weitere theoretische Modelle, die für die Studie genutzt werden, sind das Differenzierungsmodell von professioneller Beratung (vgl. Huber, 2010b), das grundsätzliche Merkmale, die in jeder Beratungskonstellation zu finden sind, beschreibt sowie das Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell zur Aus- und Weiterbildung (vgl. Huber et al., 2008; Huber & Radisch, 2010), welches die Evaluationsstufen nach Kirkpatrick (1994) integriert. Das Wirkungsmodell zur Aus- und Weiterbildung differenziert in Angebotsmerkmale, Angebotswahrnehmung, Angebotsnutzung sowie Angebotswirkungen. Diese werden durch die Angebotsbewertung moderiert, welche durch Rahmenbedingungen beeinflusst werden.

Daraus resultieren die Differenzierung in didaktische Merkmale, Prozessmerkmale und Ergebnismerkmale (differenziert in selbst- und fremd-ingeschätzte Merkmale der Qualität der Intervention und deren Folgen in der Schule).

1.3 – Brennpunktschulen – Besonders belastete Schulen

Brennpunktschulen sehen sich aufgrund ihres Standortes und der Komposition der Schülerschaft erschwerenden Rahmenbedingungen ausgesetzt und sind besonders gefordert. Brennpunktschulen sind Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen aus nicht privilegierten Familiensituationen (in der Regel oft gemessen am Bildungsabschluss und den finanziellen Verhältnissen der Eltern). Diese schlechteren sozio-ökonomischen Verhältnisse sind häufig assoziiert mit besonderen Kompensationsleistungen durch die Schule.

Eine Charakterisierung als Brennpunktschule (in Nordrhein-Westfalen Standorttyp 4 und 5) ist jedoch nicht gleichbedeutend mit geminderter Schulqualität (vgl. Racherbäumer & van Ackeren, 2015). Manche Schulen können aus ganz unterschiedlichen Gründen stärker gefordert sein als andere Schulen (vgl. Huber, 2012c). Dazu zählen niedrige Abschlussquoten oder schlechtere Lernstandsergebnisse (vgl. Holtappels et al., 2017). Hinzutreten kann darüber hinaus eine Kumulation von dysfunktionalen Organisationsmerkmalen (Kompositionseffekt), die unter anderem zu einer deutlich niedrigeren Schulqualität und/oder erschwerenden Schulentwicklungsprozessen führt, d.h. Belastungsfaktoren beeinträchtigen die aktuelle Qualität, aber auch die Entwicklung der Qualität (vgl. Huber, 2018; Huber, Schneider & Pruitt, 2020).

Belastungsfaktoren für Schulen lassen sich unterschiedlich in den verschiedenen Qualitätsbereichen verorten. Besonders intensiv belastet sind Schulen, bei denen sich die negativen Ausprägungen dieser verschiedenen Input-, Prozess- und Ergebnisqualitätsmerkmale häufen.

Wenn Qualitätsmerkmale abweichen, benötigen Schulen in der Schulentwicklung noch mehr externe Unterstützung. Um diesen unterschiedlichen Problem- und Belastungskonstellationen von besonders belasteten Schulen gerecht werden zu können, braucht es daher eine differenzierte Betrachtung der Belastungsmerkmale sowie unterschiedliche Schulentwicklungs- und Unterstützungsansätze, welche an den spezifischen Bedarfen der Schulen ansetzen.

Die notwendige zusätzliche Unterstützung durch das System kann beispielsweise im Rahmen von Professionalisierungs- und Beratungsangeboten erfolgen. Die Bandbreite zur Ausgestaltung von Unterstützungsmaßnahmen ist groß: Es gibt u. a. die Möglichkeit, in der Führungskräfteentwicklung über Fort- und Weiterbildungen anzusetzen, Prozessberatungen und Coachingangebote zu schaffen, zusätzliche Ressourcen in Form von Zeit, Ausstattung und Geld bereitzustellen.

Interventionslogiken sollten sich an den jeweiligen einzelschulischen Gegebenheiten, Bedürfnissen und Herausforderungen orientieren und passgenau zu der Einzelschule sein. Für Projekt- und Programminitiatoren sowie -entscheidungsträger bedeutet dies: Sie geben einen Rahmen vor, welcher von jeder an dem Projekt oder Programm teilnehmenden Schule individuell an den jeweiligen einzelschulischen Kontext angepasst wird. Dies ist eine Voraussetzung für den nachhaltigen und gesicherten Transfer der Erkenntnisse in die Prozesse der Schulentwicklung (vgl. Huber et al., 2018; Huber, Hoffmann & Pruitt, in Vorbereitung).

2 – Das Programm *impakt schulleitung*

Das Programm *impakt schulleitung* der Wübben Stiftung zielt darauf ab, Leiter*innen von Schulen in schwachem sozialem Umfeld

- in ihren zentralen Handlungsfeldern, der pädagogischen Führung und dem Schulmanagement zu professionalisieren und zu stärken,
- bei der Weiterentwicklung ihrer Schule zu unterstützen, und zwar durch ein konkretes Schulentwicklungsprojekt im Bereich der Unterrichtsentwicklung,
- für ihre Arbeit wertzuschätzen und sie mit engagierten Kolleg*innen zu vernetzen.

impakt schulleitung lief im Pilotprojekt in Nordrhein-Westfalen von 2015 bis 2020. Drei Programmgruppen (im Folgenden G1, G2 und G3) sind zeitlich versetzt in drei Regierungsbezirken mit je 25 Schulleiter*innen gestartet. Insgesamt waren somit 75 Schulen am Programm beteiligt.

Das Programm ist als ein umfassendes 3-jähriges Unterstützungsangebot konzipiert und setzt sich aus fünf Bestandteilen zusammen, die schulspezifisch bedarfsgerecht und gemäß Projektfortschritt genutzt werden können. Die Programmbausteine sind inhaltlich aufeinander abgestimmt und folgen über drei Programmjahre der Prozessarchitektur eines Schulentwicklungsprojekts. Sie setzen auf den Ebenen der Führungskräfteentwicklung, der Schulentwicklung und der Vernetzung an und werden im Folgenden kurz beschrieben.

→ **Akademieveranstaltungen: Fortbildung, Austausch, Vernetzung**

Die Akademien bieten in 2,5 Tagen den Raum für die schulübergreifende Vernetzung, Qualifizierung, kollegiale Beratung und prozessbegleitende Reflektion. Die insgesamt neun Akademien (in 3 Jahren) begleiten die Schulleitungen bei der Planung und Umsetzung ihrer individuellen, schulischen Entwicklungsvorhaben mit thematischen Inputs, Impulsvorträgen und Praxisberichten. Gleichzeitig bieten die Akademien einen geschützten Raum für Persönlichkeitsentwicklung, zum Nachjustieren, Absichern und Auftanken sowie das Entfalten einer professionellen Lerngemeinschaft.

→ **Coaching: Schulleiter*innen professionalisieren**

Den Schulleiter*innen stehen professionelle Coaches zur Verfügung, die in 1:1 Gesprächen die persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmenden auf vertraulicher Basis begleiten. Schwerpunkte und Ziele der insgesamt 10 Sitzungen können die Coaches selbst wählen.

→ **Boxenstopps**

Halbtägige Veranstaltungen am Nachmittag mit dem Ziel, den Erfahrungsaustausch und die Vernetzung der Schulleiter*innen mit verschiedenen akademieexternen Personengruppen zu fördern.

→ **Schulentwicklungsbegleitung: Prozesse moderieren**

Prozessbegleitung und unterstützende Strukturierung des pädagogischen und organisatorischen Entwicklungsprozesses an der Schule über drei Jahre durch eine*n Schulentwicklungsbegleiter*in. Jeder Schule steht ein Stundenkontingent mit der Schulentwicklungsbegleitung von je zwölf Stunden im ersten und zweiten Programmjahr und neun Stunden im dritten Programmjahr zur Verfügung.

→ **Entwicklungsfonds**

Finanzierung von Entwicklungsvorhaben bzw. Schulentwicklungsprozessen im Umfang von 3000€

Die Unterstützung im Rahmen dieser Professionalisierung von Personen in Schulleitungsfunktion wird geleistet durch ein Fortbildungsprogramm im Rahmen der Akademien und Coachingangeboten. Andererseits wird die Schulentwicklung unterstützt und damit eine wichtige Funktion der Schulleitung, indem strategisches Handeln unterstützt wird, nämlich schulspezifische Ziele identifiziert und Maßnahmen geplant, konzipiert, umgesetzt und nachhaltig gesichert werden, die der Schule helfen, Bewährtes zu bewahren, Optimierungsbedürftiges, was schon vorhanden ist aber was effektiver oder effizienter sein kann, zu optimieren und Neues, wo sinnvoll und nötig, einzuführen. Dies wird geleistet durch eine Prozessbegleitung im Rahmen der schulspezifischen Strategie im strategischen Handeln insbesondere in der Zusammenarbeit mit dem mittleren Management (erweiterte Schulleitung, Steuergruppe, spezielle Arbeitsgruppen der Schulentwicklung) und einer zusätzlichen finanziellen Möglichkeit, um Dinge anzuschaffen, für die keine Ressourcen vorhanden oder die schulgesetzlich nicht so einfach zu realisieren sind.

Mit den verschiedenen Bausteinen steuert *impakt schulleitung* Entwicklungen auf mehreren Ebenen an. Dabei richten sich Programmbausteine wie etwa das Coaching und die Akademien in erster Linie an die Schulleitung. Maßnahmen wie die Schulentwicklungsbegleitung oder der Entwicklungsfonds sind stärker auf die Entwicklung der Schule insgesamt, also sowohl an die Schulleitung als auch die Steuergruppe und das gesamte Kollegium gerichtet.

Die unterschiedlichen Programmbausteine von *impakt schulleitung* holen die Schulleitungen und ihre Schulen an ihren jeweiligen Entwicklungsständen ab und stoßen bei den Schulen weitere individuelle Maßnahmen der Schulentwicklung an. Dabei setzen die Schulen unterschiedliche Schwerpunkte und ergreifen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit und ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedarfe verschiedene Maßnahmen.

Verbindendes Element aller Ebenen und gemeinsamer roter Faden im Programm ist das schulische Entwicklungsprojekt oder -vorhaben, das die Schulleiter*innen während der drei Programmjahre anleiten und mit den Teams an ihren Schulen entwickeln, vorbereiten, durchführen und auswerten.

Das Schulentwicklungsprojekt soll zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit letztlich zur Verbesserung des Lernens der Schüler*innen beitragen. Die Akteure vor Ort – Schulleitung, Lehrkräfte, weitere pädagogische Mitarbeitende und externe Unterstützer*innen – arbeiten gemeinsam an der Veränderung des Lehrens und Lernens, um die Schülerschaft ihres Standortes optimal zu begleiten und zu fördern. Gleichzeitig dient das Projekt dazu, zentrale Handlungsrouninen der Schul- und Unterrichtsentwicklung exemplarisch herauszuarbeiten und langfristig an den Schulen zu verankern.

3 – Fragestellungen

Die wissenschaftliche Begleitung des Programms befasst sich mit den Unterstützungsmaßnahmen für Schulleitungen von Schulen in herausfordernden Lagen. Es werden sowohl deren Prozesse als auch deren Folgen fokussiert. Übergeordnet liegen diesem Bericht folgende Fragestellungen zugrunde:

1. Wie wird die Qualität der Programmbausteine durch die schulischen Akteure eingeschätzt, die zu den Maßnahmen einen Bezug haben?
2. Wie sind die Folgen der Programmbausteine hinsichtlich der Qualitäten und der Qualitätsveränderungen in den Schulen?

Die differenzierten Fragestellungen dieses Berichts lauten:

1. Qualität der Programmbausteine
 - a. Wie werden die einzelnen Programmbausteine und das Gesamtprogramm in ihren Prozess- und Ergebnisqualitäten bewertet?
 - b. Welche Zielsetzungen werden für das Coaching und die Schulentwicklung formuliert?
 - c. Was sind die Inhalte und Themen des Coachings und der Schulentwicklungsbegleitung?
 - d. Was sind Inhalte und Themen der Schulentwicklungsprojekte?
 - e. Wie wird der Entwicklungsfonds verwendet?
2. Folgen der Programmbausteine hinsichtlich der Veränderungen der Schulqualitäten
 - a. Wie wirken Maßnahmen der Schulentwicklung auf die Schulqualität (auf Organisationsmerkmale)?
 - b. Wie entwickeln sich die Schulen, die am Programm *impakt schulleitung* teilgenommen haben im Vergleich zu Schulen, die sich in einer ähnlichen Lage und Situation befinden?

In den Fragestellungen der Studie insgesamt und als Teil der wissenschaftlichen Begleitung des Programms werden darüber hinaus beantwortet detailliertere Fragestellungen zu den verschiedenen einzelnen Programmbausteinen nämlich hinsichtlich der Ziele, der Erwartungen, der Themen, der Fragestellungen, der Probleme und Inhalte sowie der Prozesse, Nutzung und Rahmenbedingungen und schließlich hinsichtlich des Nutzens, des Ertrags, der Wirksamkeit, der Sinnstiftung, des Aufwand-Nutzen-Verhältnisses, der Passung und der Gelingensbedingungen.

Des Weiteren werden Fragen beantwortet zu den Zusammenhängen in der Schulqualität über Inputqualitätsmerkmale, Prozess- und Ergebnisqualitätsmerkmale und das Wechselspiel über die zeitliche Veränderung, beispielsweise wie wirksam Schulleitung ist für die Schulentwicklung und wie sich Prozesse verbessern und wie diese sich dann wiederum auf die Ergebnisqualitätsmerkmale der Schule auswirken. Insbesondere interessieren auch Fragen von funktionalen Passungen sowohl einerseits bei den Programmbausteinen wie auch hinsichtlich bestimmter Merkmale in der Schule, beispielsweise Führungs- und Organisationsmerkmale.

4 – Methode

Aufgrund der Ziele und Fragestellungen werden verschiedene methodische Zugänge, hierunter qualitative und quantitative Verfahren der Datenerhebung und -analyse, eingesetzt. Qualitative Daten sind vor allem Dokumente, Interviewdaten und offene Angaben in den Fragebögen. Quantitative Daten sind vor allem vorhandene Daten wie statistische Kennzahlen und Daten aus den Fragebogenerhebungen.

Die methodischen Phasen und Teilschritte bauen aufeinander auf. Das Forschungsprojekt bedient sich also unterschiedlicher Datenerhebungs-(und analyse-)verfahren. Für die Auswertungen werden die qualitativen und quantitativen Daten miteinander in Verbindung gesetzt.

4.1 – Erhebungsdesign

Da es sich beim Programm um eine umfangreiche Unterstützungsmaßnahme handelt, wurde ein umfassendes Forschungskonzept angelegt, das auf sich wiederholenden, miteinander vergleichbaren Datenerhebungen beruht. Die folgende Abbildung 6 illustriert das Vorgehen und bildet die Zeitpunkte der Erhebungen (t0–t9) der entsprechenden Daten ab.

Abbildung 6: Erhebungsdesign der Studie

Kalenderjahr	Programmlaufzeit												verlängerte Programmlaufzeit in G3											
	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.									
Quartal	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Programmbausteine Fragebogen ¹						t1				t2				t3										
Schulsituation Fragebogen ³			t1					t2						t3			t4	t4			t4 ⁵	t5		t5
Akademie Fragebogen ²		t1	t2	t3		t4	t5	t6		t7	t8	t9												
Logbücher Dokumente					t1				t2					t3										
SEB/Coaches Interviews ⁴														t3										
Schulsituation Interviews ^{1,4}			t1											t3								t5		t5
KPSM Fragebogen ^{2,4}			t1											t3								t5		t5
Schulstatistik⁶ Kennzahlen		t0				t1				t2				t3			t4				t5			t6
VERA-Daten⁷ Kennzahlen				t1				t2					t3			t4				t5			t6	
Programm-/ Schuldokumente⁸	t0					t1				t2				t3			t4				t5			t6

- im Bericht verwendete Daten
- nicht im Bericht verwendete Daten
- ursprüngliche Planung
- neue Planung G2, G3

erstes Kalenderjahr in
G1 = 2015, G2 = 2016, G3 = 2017

SEB = Schulentwicklungsbegleitung
KPSM = Kompetenzprofil Schulmanagement
VERA = Vergleichsarbeiten

- 1 Schulleiter*innen & ausgewählte Mitarbeitende
- 2 Schulleiter*innen
- 3 Schulleiter*innen & alle Mitarbeitenden
- 4 Benennung gemäß des Erhebungsjahres
- 5 pandemiebedingt haben sich in G3–t3, G1–t4 und G2–t4 aufgrund des Wunsches und der Machbarkeiten der Schulen Verschiebungen in den Befragungen ergeben (grau), die Abstände wurden jedoch nachfolgend gewahrt
- 6 unterschiedliche Variablen werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Kalenderjahr erhoben
- 7 VERA-Daten liegen seit 2016 durchgehend bis zum Jahr 2021 vor
- 8 unterschiedliche Dokumente werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Kalenderjahr erstellt (schul- und programmspezifisch)

Schulstatistische Informationen und VERA-Daten werden jährlich erhoben. Die Befragungen von Schulleitungen und Schulen zur Schulsituation und zu den Programmbausteinen finden in einem Abstand von einem Jahr und einem Quartal statt mit Ausnahmen von sehr wenigen Schulen bzw. Einzelpersonen, die um eine Verlängerung oder einen späteren Beginn der Befragung gebeten haben. Die Akademiebefragungen erfolgen jeweils direkt im Anschluss an die jeweilige Akademie.

Bedingt durch die Corona-Pandemie erfolgten die t3-Befragungen von G3 (Programmgruppe 3) zu einem späteren Zeitpunkt mit einem verlängerten Befragungszeitraum. Daraus ergibt sich für das gesamte Design der Verlängerung der Studie für t4 und t5, die bereits angelaufen aber an dieser Stelle noch nicht berichtet wird, eine neue Planung aufgrund des Wunsches und der Machbarkeiten der Schulen.

4.2 – Instrumente, Stichprobe, Beteiligung

4.2.1 – Fragebogendaten

Die Fragebogendaten beruhen vor allem auf zwei Fragebögen, die mehrfach in teilweise adaptierter Form verwendet wurden.

Der erste Fragebogen bezieht sich auf die Schulsituation. Anhand dieser Daten wird analysiert, ob und in welcher Weise sich eine Entwicklung der Prozess- und Ergebnismerkmale der Schulen abzeichnet.

Der zweite Fragebogen befasst sich mit der Einschätzung der Qualität und des Nutzens der Programmbausteine. Anhand dieser Daten wird die Gesamtbewertung des Programms abgeleitet.

Die Befragungen wurden online administriert. Vor jeder Befragung wurden die Personen ermittelt, die für die jeweilige Befragung vorgesehen sind: Das Gesamtkollegium für die Befragung zur Schulsituation bzw. die Mitarbeitenden der Schule, die mit den Maßnahmen in Kontakt kamen für die Befragung zu den Programmbausteinen. Die Schulleiter*innen stellten für die Befragungen die entsprechenden E-Mail-Adressen der Mitarbeitenden der Schule zur Verfügung. Dadurch erhielt jeder Mitarbeitende einen personalisierten Link für den Fragebogen (mit Ausnahme der ersten Befragung zu den Programmbausteinen).

Befragung zur Schulsituation

Die Fragebogenerhebungen zur Schulsituation richteten sich an die Schulleiter*innen der beteiligten Projekt- und Vergleichsschulen sowie das Kollegium jeder Schule.

Inhalt

Mit der Online-Befragung zur Schulsituation wurden mehrheitlich quantitative Daten mit geschlossenem Antwortformat erhoben. Gegenstand der Befragung war die Schulsituation und das berufliche Belastungserleben der an den Schulen tätigen Personen. Die befragten Personen sollten ihre Einschätzung zu Themenbereichen wie Berufszufriedenheit, Arbeitsbedingungen, Schulmanagement, Schulentwicklung und Zusammenarbeit verschiedener Akteure sowie zur Organisation und Führung geben.

Mit offenen Antwortformaten wurden Rahmenbedingen an den Schulen sowie Wünsche und Anregungen an verschiedene Schulakteure erfragt. Die Projektschulen konnten zusätzlich Wünsche und Anregungen an die Wübben Stiftung benennen.

Stichprobe

Vor jeder Befragung zur Schulsituation wurden die aktuellen Mitarbeitenden der Schule ermittelt. Tabelle 1 liefert eine Übersicht über Stichprobengrößen und die absolute Beteiligung pro Gruppe je Messzeitpunkt, geteilt in Projekt- und Vergleichsschulen zur Befragung zur Schulsituation. Es werden jeweils die absoluten Werte der Schulleiter*innen und Mitarbeitenden sowie die Anzahl der Schulen dargestellt, die an der Befragung teilgenommen haben.

Die Spalte „in allen MZP“ gibt an, wie viele Personen der Schulen zu allen Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben. Die vergleichsweise geringe Übereinstimmung der Teilnehmenden lässt sich beispielsweise zurückführen auf Schwierigkeiten bei der Zuordnung der Daten aus verschiedenen Messzeitpunkten. Der primäre Grund für die geringe Überschneidung der Stichproben verschiedener Messzeitpunkte ist die teilweise hohe Fluktuation in den Schulen.

Tabelle 1: Befragung zur Schulsituation – Stichprobe in absoluten Beteiligungszahlen

		T1			T2			T3			in allen MZP		
		SL	MA	Sch	SL	MA	Sch	SL	MA	Sch	SL	MA	Sch
G1	PS	25	685	25	24	609	25	24	545	24	22	258	24
	VS	11	369	11	7	342	9	5	97	5	4	44	5
G2	PS	25	625	25	24	504	25	18	478	25	18	247	25
	VS	24	448	26	24	339	25	18	238	20	11	110	18
G3	PS	23	499	25	21	388	21	18	343	20	16	154	19
	VS	10	147	10	7	60	7	9	152	9	5	18	7
Total		118	2773	122	107	2242	112	92	1853	103	58	831	98

Anmerkungen: PS=Projektschulen; VS=Vergleichsschulen; SL=Anzahl Schulleiter*innen, die auf die Befragung geantwortet haben, MA=Anzahl Mitarbeitende, die auf die Befragung geantwortet haben, Sch=Anzahl Schulen, die sich an der Befragung beteiligt haben; G1=Gruppe 1, G2=Gruppe 2, G3=Gruppe 3; T1=erster Messzeitpunkt; T2=zweiter Messzeitpunkt; T3=dritter Messzeitpunkt; MZP=Messzeitpunkt

Tabelle 2 liefert eine Übersicht über Rücklaufquoten pro Gruppe je Messzeitpunkt, geteilt in Projekt- und Vergleichsschulen zur Befragung zur Schulsituation. Die Rücklaufquote der Mitarbeitenden über alle Projektschulen liegt für alle drei Messzeitpunkte bei über 50 %. Die Rücklaufquote über alle Vergleichsschulen liegt für die ersten beiden Messzeitpunkte in Gruppe 1 und 2 bei über 50 %, für den letzten Messzeitpunkt bei über 40 %. In Gruppe 3 gibt es bei den Vergleichsschulen einen Ausreißer nach unten zum zweiten Messzeitpunkt mit 32 %.

Tabelle 2: Befragung zur Schulsituation – Stichprobe in relativen Beteiligungszahlen (Rücklaufquote)

		T1		T2		T3	
		SL	MA	SL	MA	SL	MA
G1	PS	100 %	73 %	100 %	64 %	100 %	63 %
	VS	100 %	52 %	70 %	50 %	100 %	41 %
G2	PS	100 %	78 %	96 %	66 %	74 %	64 %
	VS	100 %	64 %	92 %	63 %	67 %	44 %
G3	PS	92 %	71 %	95 %	72 %	82 %	58 %
	VS	91 %	60 %	88 %	32 %	90 %	49 %

Anmerkungen: PS=Projektschulen; VS=Vergleichsschulen; SL=Anteil Schulleiter*innen, die auf die Befragung geantwortet haben, MA=Anteil Mitarbeitende, die auf die Befragung geantwortet haben; G1=Gruppe 1, G2=Gruppe 2, G3=Gruppe 3; T1=erster Messzeitpunkt; T2=zweiter Messzeitpunkt; T3=dritter Messzeitpunkt

Befragung zu den Programmbausteinen

Ziel der Online-Befragung war es, die Einschätzung von Qualität und Nutzen der Programmbausteine zu ermitteln, die durch den Coach/die Coachin, die Schulentwicklungsbegleitung sowie den Entwicklungsfonds und die Akademien innerhalb des Programms *impakt schulleitung* der Wübben Stiftung zur Verfügung gestellt werden. Die Befragung richtete sich an die Schulleiter*innen sowie die Mitarbeitenden, die aufgrund ihrer Erfahrung mit den Programmbausteinen durch die Schulentwicklungsbegleitung eine Einschätzung vornehmen konnten.

Inhalt

Mit der Online-Befragung zu den Programmbausteinen wurden mehrheitlich quantitative Daten mit geschlossenem Antwortformat erhoben. Gegenstand der Befragung war die Einschätzung von Qualität und des Nutzens der Programmbausteine durch die Schulleiter*innen und ausgewählte Mitarbeitende. Die befragten Personen sollten zum einen ihre Einschätzung zu den jeweiligen Programmbausteinen zu Prozessqualitäten wie Ambitioniertheit der Ziele, Beziehung mit dem und Kompetenz des Coaches sowie der Schulentwicklungsbegleiter*innen und der Prozessgestaltung geben. Zum anderen wurden die Ergebnisqualitäten erhoben. Diese enthalten Aspekte der erlebten Wirkungen in der Zielerreichung, Motivationssteigerung, Kompetenzentwicklung, Verhaltensänderungen und Organisationsveränderungen.

Zum dritten Messzeitpunkt wurden Fragen zur Gesamtbewertung des Programms *impakt schulleitung* in Form einer Abschlussbefragung aufgenommen, die bspw. den wahrgenommenen Lernzuwachs und die persönliche Entwicklung abbildet.

Mit offenen Antwortformaten wurden unter anderem Ziele des Coachings und der Schulentwicklungsbegleitung, abschließende Kommentare zu persönlichen und schulischen Entwicklungen durch die Programmteilnahme sowie Wünsche und Anregungen an die Wübben Stiftung erfragt.

Stichprobe

Vor jeder Befragung zu den Programmbausteinen wurden die aktuellen Mitarbeitenden der Schule ermittelt, die mit den Maßnahmen in Kontakt kamen. Tabelle 3 liefert eine Übersicht über Stichprobengrößen und die absolute Beteiligung pro Gruppe je Messzeitpunkt der Projektschulen zur Befragung zu den Programmbausteinen. Es werden jeweils die absoluten Werte der Schulleiter*innen und Mitarbeitenden sowie die Anzahl der Schulen dargestellt, die an der Befragung teilgenommen haben.

Die Spalte „in allen MZP“ gibt an, wie viele Personen der Schulen zu allen Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben.

Tabelle 3: Befragung zu den Programmbausteinen – Stichprobe in absoluten Beteiligungszahlen

	T1			T2			T3			in allen MZP		
	SL	MA	Sch	SL	MA	Sch	SL	MA	Sch	SL	MA	Sch
G1	25	154	25	23	97	24	24	96	24	22	63*	23
G2	25	151	25	23	103	24	21	90	23	21	55	23
G3	23	75	23	21	71	21	16	37	19	15	24	18
Total	73	380	73	67	271	69	68	329	69	58	142	64

Anmerkungen: SL=Anzahl Schulleiter*innen, die auf die Befragung geantwortet haben, MA=Anzahl Mitarbeitende, die auf die Befragung geantwortet haben, Sch=Anzahl Schulen, die sich an der Befragung beteiligt haben; G1=Gruppe 1, G2=Gruppe 2, G3=Gruppe 3; T1=erster Messzeitpunkt; T2=zweiter Messzeitpunkt; T3=dritter Messzeitpunkt; MZP=Messzeitpunkt; *=nur in T2 und T3, da zu T1 keine persönlichen Einladungslinks verschickt wurden.

Tabelle 4 liefert eine Übersicht über Rücklaufquoten pro Gruppe je Messzeitpunkt der Projektschulen zur Befragung zu den Programmbausteinen. Die Rücklaufquote der Mitarbeitenden über alle Projektschulen liegt für alle drei Messzeitpunkte bei über 60 %, die Rücklaufquote der Schulleiter*innen liegt jeweils über 75 %. Der Ausreißer nach unten zum dritten Messzeitpunkt der dritten Gruppe lässt sich mit dem Befragungszeitpunkt während der Corona-Pandemie begründen. Die Befragung wurde dementsprechend später durchgeführt, so dass einige der Schulleiter*innen bereits einige Zeit aus dem Programm ausgeschieden und teilweise ihre Schulen verlassen haben. Dies hat neben der allgemein hohen Belastung in den Schulen zu einer mangelnden Bereitschaft geführt, an der Befragung teilzunehmen.

Tabelle 4: Befragung zu den Programmbausteinen – Stichprobe in relativen Beteiligungszahlen (Rücklaufquote)

	T1		T2		T3	
	SL	MA	SL	MA	SL	MA
G1	100 %	–	96 %	74 %	100 %	68 %
G2	100 %	79 %	96 %	78 %	91 %	71 %
G3	88 %	77 %	100 %	76 %	76 %	61 %

Anmerkungen: SL = Anteil Schulleiter*innen, die auf die Befragung geantwortet haben, MA = Anteil Mitarbeitende, die auf die Befragung geantwortet haben; G1 = Gruppe 1, G2 = Gruppe 2, G3 = Gruppe 3; T1 = erster Messzeitpunkt; T2 = zweiter Messzeitpunkt; T3 = dritter Messzeitpunkt; Angaben zu G1 T1 MA können nicht gemacht werden, da Befragung nicht personalisiert durchgeführt wurde.

Akademiebefragung

Nach jeder Akademie wurden die Schulleiter*innen der Projektschulen, welche die Veranstaltung besucht haben, zu einer Befragung eingeladen, in der sie die Akademie hinsichtlich didaktischer Merkmale, der Relevanz der Inhalte und des Angebotsnutzens sowie der eigenen Kompetenzentwicklung bewerten. Diese Einschätzungen werden über alle Gruppen und Akademien gemittelt.

Die Anzahl der Schulleiter*innen, die an den Akademiebefragungen teilgenommen haben begründet sich durch die anfängliche Anzahl der Schulleiter*innen der 75 Projektschulen ergänzt durch zwei weitere Schulleiter*innen, welche während der Programmlaufzeit die Schulleitungsfunktion übernommen haben.

4.2.2 – Dokumentenanalyse

Zur Dokumentenanalyse gehören vor allem Dokumente, die im Rahmen des Programms entstanden sind, z. B. Bewerbungsbögen, Projektpläne, Zwischen- und Abschlussreflexionen sowie Logbücher der Coaches und der Schulentwicklungsbegleiter*innen (SEB); etc. Darüber hinaus gehören dazu auch weitere Dokumente auf Schulebene, welche durch die Schulen zur Verfügung gestellt wurden (z. B. Berichte der Schulaufsicht, Ergebnisse aus Selbstevaluationen, Schulprogramm). Diese liegen zur Berichtslegung jedoch nicht vollständig vor.

In Anlehnung an den Kommunikationswissenschaftler Werner Früh wird unter der Dokumentenanalyse eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Texten mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf textexterne Sachverhalte verstanden (Früh, 2007).

Tabelle 5: Übersicht über Dokumente

	Dokumente			
	G1	G2	G3	Total
Logbücher SEB	26	25	21	72
Logbücher Coaches	25	28	23	76
Projektplan	25	25	23	73
Zwischenreflexion	24	25	12	61
Abschlussreflexion	25	21	18	64

Logbücher der Coaches und Schulentwicklungsbegleiter*innen

Die Logbücher dokumentieren pro Beratungsanlass/-termin mittels geschlossener und offener Fragen in einem standardisierten Format die Inhalte und Ziele, Arbeitsweisen und Verlauf der Beratung sowie getroffene Vereinbarungen/nächste Schritte und eine persönliche Bewertung der Beratung und des Fortschritts. Die Ausfüllanweisungen innerhalb der Vorlage der Logbücher konkretisierten die jeweiligen Spaltenüberschriften, mit dem Ziel, inhaltliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Beratungspersonen zu reduzieren.

4.3 – Vergleichsgruppendesign

Für die quantitativen Fragebogenerhebungen wurde mit einem Vergleichsgruppendesign gearbeitet. Die Vergleichsgruppe und die teilnehmenden Schulen ähneln sich, d.h. die Vergleichsgruppe soll mit den am Programm teilnehmenden Schulen vergleichbar sein. Die Vergleichsgruppe setzt sich aus elf Schulen in Gruppe 1, 26 Schulen in Gruppe 2 und zehn Schulen in Gruppe 3 zusammen, die sowohl ähnliche als auch differenzierende Merkmale der Programmgruppe abdecken. Von den Vergleichsschulen haben insgesamt 29 Schulen zum ersten und zum dritten Befragungszeitpunkt teilgenommen.

Die Vergleichsgruppe wurde nach folgenden Kriterien ausgewählt:

Die Vergleichsgruppe stammt aus demselben Regierungsbezirk wie die Schulen der jeweiligen Kohorte. Dies sichert eine geografische Nähe, ähnliche Steuerungslogiken und ähnliche Rahmenbedingungen.

Die Vergleichsgruppe entspricht den Auswahlkriterien zur Teilnahme im Programm der Wübben Stiftung, die Schulen haben sich beworben oder hätten sich bewerben können. Das war der Standorttyp in herausfordernder Lage 4 oder 5.

Zudem wurden die Ergebnisse der VERA-3 bzw. VERA-8 Vergleichsarbeiten berücksichtigt: Hier wurden Schulen bestimmt, die eine vergleichbare Kompetenzstufenverteilung bzw. Range auf der Bildungsstandardmetrik und ähnliche Streuung bei der Durchführung von VERA-3 2015 und VERA-8 2016 aufwiesen. Dafür wurden die Inhaltsbereiche der Vergleichsarbeiten in Deutsch, Lesen und Mathematik (Zahlen und Operationen an den Grundschulen) betrachtet, weil diese über die Jahre in Nordrhein-Westfalen konsistent verpflichtend durchgeführt werden. Zusätzlich wurden nur Schulen mit vergleichbarer Anzahl an Schüler*innen im an VERA teilnehmenden Jahrgang gezogen.

Die Vergleichsgruppe spiegelt die Vielfalt der im Programm teilnehmenden Schulen wider.

Die Vergleichsschulen sind vom Forschungsteam in Kooperation mit der jeweiligen Schulaufsicht angesprochen worden. Die Erhebungen wurden in der Vergleichsgruppe in reduziertem Umfang vorgenommen, d.h. die Vergleichsgruppe hat ausschließlich an den Befragungen zur Schulsituation teilgenommen. Die Befragung zur Einschätzung der Intervention wurde nur an den Schulen durchgeführt, die auch an dem Programm teilgenommen haben.

Diese Vergleichsschulen nehmen nicht am Programm *impakt schulleitung* teil, erhalten jedoch die Ergebnisse der jeweiligen Schulbefragung in Berichtsform sowie die Möglichkeit, das Self-Assessment KPSM für pädagogische Führungskräfte zu bearbeiten und in einem Workshop zu vertiefen. Darüber hinaus konnten die Schulleitungen der Vergleichsschulen während der Studie kostenfrei am World Educational Leadership Symposium (WELS) des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug teilnehmen.

4.4 – Analysestrategien

Für die Auswertung der quantitativen Daten werden neben deskriptiven Methoden zur Darstellung der verschiedenen Prozess- und Wirkungsindikatoren auch multivariate Verfahren zum Einsatz kommen. Mittels multivariater Verfahren kann dem komplexen Zusammenwirken verschiedener Faktoren Rechnung getragen werden. Neben multivariaten Varianz- und Regressionsanalysen können hierzu auch Strukturgleichungsmodelle eingesetzt werden. Für die Analyse spezifischer Fragestellungen, die nur anhand von Teilstichproben erfasst werden, werden die Auswertungsverfahren der Stichprobengröße entsprechend angepasst, das heißt es werden non-parametrische Verfahren eingesetzt.

4.4.1 – Effektstärken

Zur Erfassung der Veränderungen in den Schulen anhand von Fragebogendaten wurde die Effektstärke Cohens d (Cohen, 1988) berechnet, welche sich auf die praktische Relevanz der Ergebnisse bezieht. Diese Effektstärke lässt sich bei unterschiedlicher Teilnehmerzahl über verschiedene Messzeitpunkte hinweg berechnen, indem die Teilnehmerzahl bei der Berechnung der gepoolten Standardabweichung berücksichtigt wird. Berechnet wird aus der Differenz zwischen den Mittelwerten der zwei Messzeitpunkte, geteilt durch die gepoolte Standardabweichung. Gemäß Cohens Richtlinie zur Interpretation der Effektstärke, welche in der Forschung häufig angewendet wird, gilt ein Effekt $d < 0,20$ als praktisch nicht bedeutsam, $0,20 \leq d < 0,50$ als klein (small), $0,50 \leq d < 0,80$ als mittel (medium), und $d \geq 0,80$ als großer Effekt. Darüber hinaus wurden die Mittelwerte der Skalen über verschiedene Messzeitpunkte hinweg pro Schule (Schulebene) bzw. über alle Schulen hinweg verglichen.

4.4.2 – Qualitative Inhaltsanalyse

Die Dokumente wie Logbücher wurden angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in Abhängigkeit der Fragestellung teils deduktiv, teils induktiv codiert.

Die offenen Angaben zu den Zielen wurden mittels einer vereinfachten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Kategorisierung und Operationalisierung der Ziele orientiert sich am Abschlussbericht der Evaluation des Landespilotprojektes „Schulleitungs-Coaching“ in Nordrhein-Westfalen von Dezhgahi, Goldenbaum und Kuhn (2014) und am Artikel von Buhl, Roth und Dux (2007). Die Ziele wurden jeweils doppelt codiert und in einer gemeinsamen Sitzung anschließend besprochen. Die Ergebnisse finden sich in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2.

4.5 – Weitere methodische Aspekte

4.5.1 – Stichprobenausfälle

Durch die bereits benannten Ausfälle und geringen Überschneidungen der Teilnehmenden in der Befragung zur Schulsituation in allen Messzeitpunkten, wurden die Stichprobenausfälle weitergehend analysiert.

Damit Entwicklungen in den Aspekten der Schulqualität keine methodischen Artefakte aufgrund von Dropouts darstellen, ist es notwendig zu prüfen, inwiefern sich die Einschätzungen von Proband*innen, die sowohl zu T1 und T3 an der Befragung teilgenommen haben, von jenen, die nur zu T1 teilgenommen, unterscheiden. Dies gilt insbesondere für die untersuchten Konstrukte. Können keine relevanten Unterschiede beobachtet werden, liegen Hinweise dafür vor, dass der Dropout die Befunde zu den längsschnittlichen Analysen nicht wesentlich verzerren sollte.

Konkret wurden auf Schulebene für jedes Konstrukt die Effektstärken (Cohens d) der Differenz zwischen der Gruppe von Proband*innen, die zu T1 und T3 an der Befragung teilgenommen haben, und der Gruppe von Proband*innen, die nur zu T1 teilgenommen haben, auf Basis der Skalenmittelwerte in R (R Core Team, 2014) mit dem Paket „effsize“ (Torchiano, 2020) berechnet.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Analyse ist naheliegend, dass die Dropouts bzw. die Stichprobenmortalität die längsschnittlichen Befunde nicht beeinflussen.

4.5.2 – Umgang mit fehlenden Daten

Fehlende Daten entstehen, wenn Personen eine Frage vergessen oder bewusst auslassen (weil sie sie nicht beantworten wollen oder können) oder wenn sie den Fragebogen vorzeitig beenden und deshalb den Rest der Fragen nicht beantworten. Personen, welche für eine Befragung eingeladen wurden, diese aber nicht begonnen haben, haben bei allen Fragen fehlende Werte und fließen nicht in die Auswertungen ein.

Bei Auswertungen zu einzelnen Fragen fließen Personen, welche keine Angaben gemacht haben, nicht in die Analysen ein. Bei Auswertungen zu Skalen, welche aus dem Mittelwert von mehreren Items bestehen, werden im Normalfall diejenigen Personen eingeschlossen, welche mindestens als 50 % der entsprechenden Fragen beantwortet haben.

4.5.3 – Skalenkonstruktion

Die Befragungsinstrumente für Mitarbeitende und Schulleitungen bestanden aus einer Reihe von Skalen, um unterschiedliche Dimensionen von Interventions- und Schulqualität zu messen. Ziel war es, die komplexen Konstrukte mithilfe mehrerer Einzelitems zu erfassen, die zu einem Skalenscore zusammengefasst werden. Die Einzelitems hatten fünfstufige Antwortskalen¹. Den Lehrkräften und Schulleitungen wurden grundsätzlich dieselben Skalen vorgelegt, bei Bedarf aber auf die Zielgruppe angepasst und mit zielgruppenspezifischen Skalen ergänzt. Der überwiegende Teil der Skalen basiert auf etablierten Instrumenten, teilweise wurden zudem Fragen adaptiert oder neu formuliert. Die Skalen wurden in der Regel zu allen drei Erhebungen eingesetzt. Ausgewählte Skalen wurden zur Abschlussbefragung ergänzt. Eine Übersicht über alle eingesetzten Skalen ist abrufbar unter: www.Bildungsmanagement.net/impakt. In diesem Bericht werden lediglich ausgewählte Skalen berücksichtigt.

¹ Mit Ausnahme der Emotionale Erschöpfung, die vierstufig und der Passung von Mitarbeitenden zu Schulleiter*in, die siebenstufig erhoben wurde.

Um die psychometrische Qualität der Skalen zu überprüfen, wurden die Befragungsinstrumente auf Einzelitem- und Skalenebene analysiert. Die Analysen der Einzelitems umfassten die Verteilung der Antworten sowie der Anteil an fehlenden Werten. Auf Skalenebene wurde die faktorielle Validität der Skalen im Rahmen von konfirmatorischen Faktorenanalysen geprüft. Für die Evaluation der Modelle wurden die Fitindizes Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI) und Root Mean Square Residual (SRMR) verwendet (z. B. Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). Obwohl die Items eine vier- oder fünfstufige geordnete kategoriale (ordinale) Antwortskala hatten, wurde sie als kontinuierliche Daten behandelt und die Modellschätzung erfolgte mit dem konventionellen Maximum Likelihood Schätzer. Dieses Vorgehen ist nicht ideal, da die

genannten Fitindizes vom Schätzer beeinflusst werden können (vgl. Li, 2016; Xia & Yang, 2019), spezifische Schätzer für kategoriale Daten aber sehr große Stichproben erfordern, damit alle Zellen ausreichend besetzt sind. Das Problem nicht besetzter Zellen stellte sich insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Daten häufig schiefverteilt waren, da sowohl die Intervention als auch die Schulqualität tendenziell sehr positiv eingeschätzt wurden. Neben den Fitindizes wurden die Faktorladungen der einzelnen Items überprüft und Items mit sehr geringen Faktorladungen (etwa .2) wurden ausgeschlossen. Die Modellschätzungen erfolgten mit dem R-Paket lavaan (Rosseel, 2012). Cronbach's Alpha wurde als Reliabilitätskoeffizient berechnet, um die Messgenauigkeit der Skalen zu berechnen. Sofern die Skalen zu mehreren Messzeitpunkten administriert wurden, haben wir die Skalenanalysen separat für die drei Messzeitpunkte repliziert.

5 – Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen dieses Berichts. Im ersten Abschnitt werden die Ergebnisse zur wahrgenommenen Qualität und dem Nutzen der Programmbausteine dargestellt. Daran anschließend folgen erste inhaltliche Auswertungen zu den Programmbausteinen Coaching, Schulentwicklungsbegleitung und Entwicklungsfonds sowie der Themen der Schulentwicklungsprojekte. Abschließend werden die Ergebnisse zu den Wirkungen der Programmbausteine hinsichtlich ausgewählter Qualitätsdimensionen und der Qualitätsveränderungen in den Schulen berichtet.

5.1 – Bewertung der Programmbausteine und des Gesamtprogramms

Nur wenn das Programm in hoher Qualität an den Projektschulen implementiert wurde, kann man erwarten, dass die Programmteilnahme positive Effekte auf die Schulqualität hat. Um die Qualität der Programmbausteine des Programms *impakt schulleitung* an den Projektschulen zu erheben, wurde zum einen eine umfangreiche Interventionsbefragung durchgeführt, in der unterschiedliche Dimensionen abgefragt wurden. Die Befragung richtete sich an die Schulleiter*innen sowie die Mitarbeitenden, die aufgrund ihrer Erfahrung mit den Programmbausteinen durch die Schulentwicklungsbegleitung eine Einschätzung vornehmen konnten. Zusätzlich fanden nach jeder Akademie, die von den Schulleiter*innen besucht wurde, Akademiebefragungen statt, deren Auswertung in die Prozessqualitäten und die Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Akademie einfließen. Grundlage bilden jeweils die schulweise aggregierten Mittelwerte zu den Skalen.

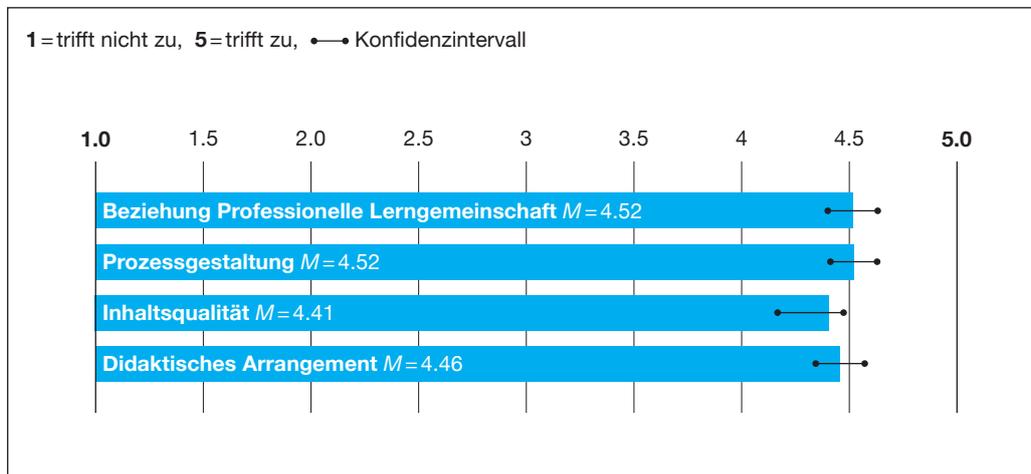
5.1.1 – Prozessqualitäten

Zur Ermittlung der Prozessqualitäten der Programmbausteine werden die gemittelten Werte aller Messzeitpunkte (T1 – T3) aus der Befragung zu den Programmbausteinen und gemittelte Werte über die Akademien aus der Akademiebefragung verwendet.

Akademie

Die Prozessqualität der Akademien wurde anhand der vier Indikatoren Beziehung Professionelle Lerngemeinschaft, Prozessgestaltung, Inhaltsqualität und Didaktisches Arrangement erfasst. Die Fragen zu diesen Indikatoren wurden nach jeder Akademie gestellt und die Auswertungen dazu über die entsprechenden Akademien gemittelt.

Abbildung 7: Prozessqualität Akademie

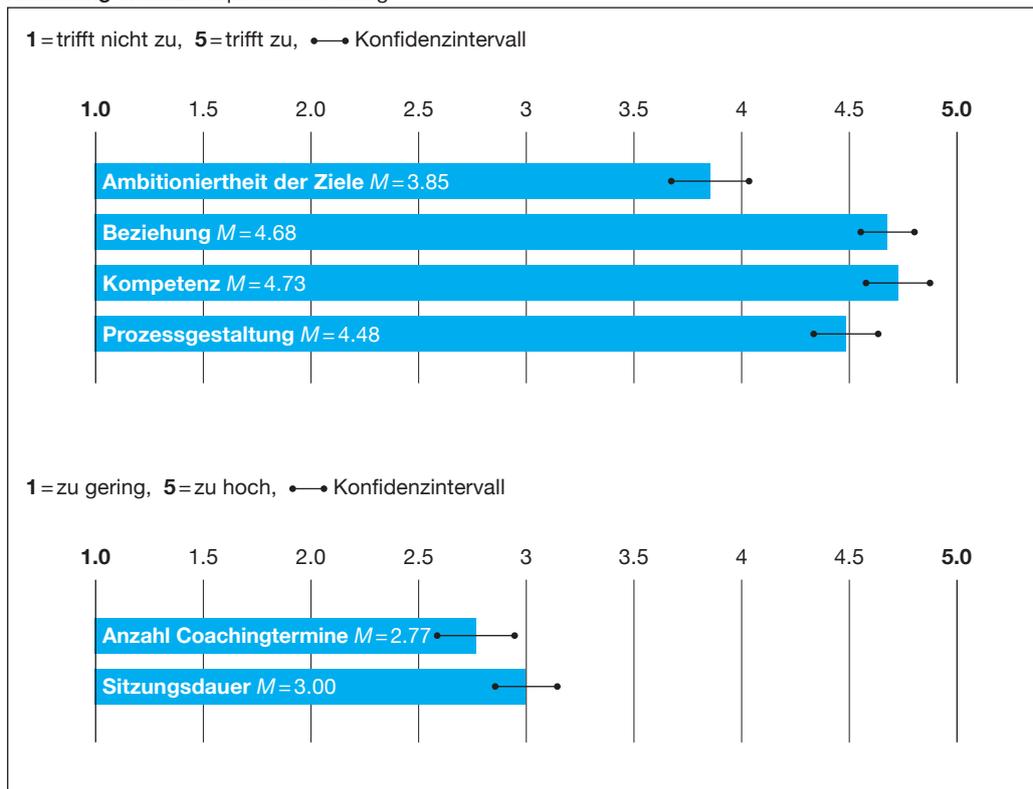


Die Prozessqualität der Akademien wurde insgesamt als sehr gut bewertet. Die Mittelwerte liegen zwischen 4 („trifft eher zu“) und 5 („trifft zu“): Die Schulleiter*innen schätzen die Beziehung unter den Akademieteilnehmenden (Beziehung Professionelle Lerngemeinschaft: $M=4.52$) sowie die Prozessgestaltung der Akademien ($M=4.52$), also u. a. die Möglichkeit, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und sich über Wortbeiträge einzubringen, hoch ein. Die Angemessenheit der Themenfülle und des Anspruchsniveaus sowie der Relevanz der Akademieziele für die eigenen Herausforderungen werden eher hoch eingeschätzt (Inhaltsqualität: $M=4.41$) ebenso wie die Umsetzung des Didaktischen Arrangements ($M=4.46$).

Coaching

Die Prozessqualität des Coachings wird anhand der vier Indikatoren der Ambitioniertheit der Ziele, der Beziehung zwischen Coach und Coachee, der Kompetenz der Coaches und der Prozessgestaltung des Coachings erfasst. Zudem wurden als Rahmenbedingungen die Angemessenheit der Anzahl der Coachingtermine sowie der Sitzungsdauer erhoben.

Abbildung 8: Prozessqualität Coaching



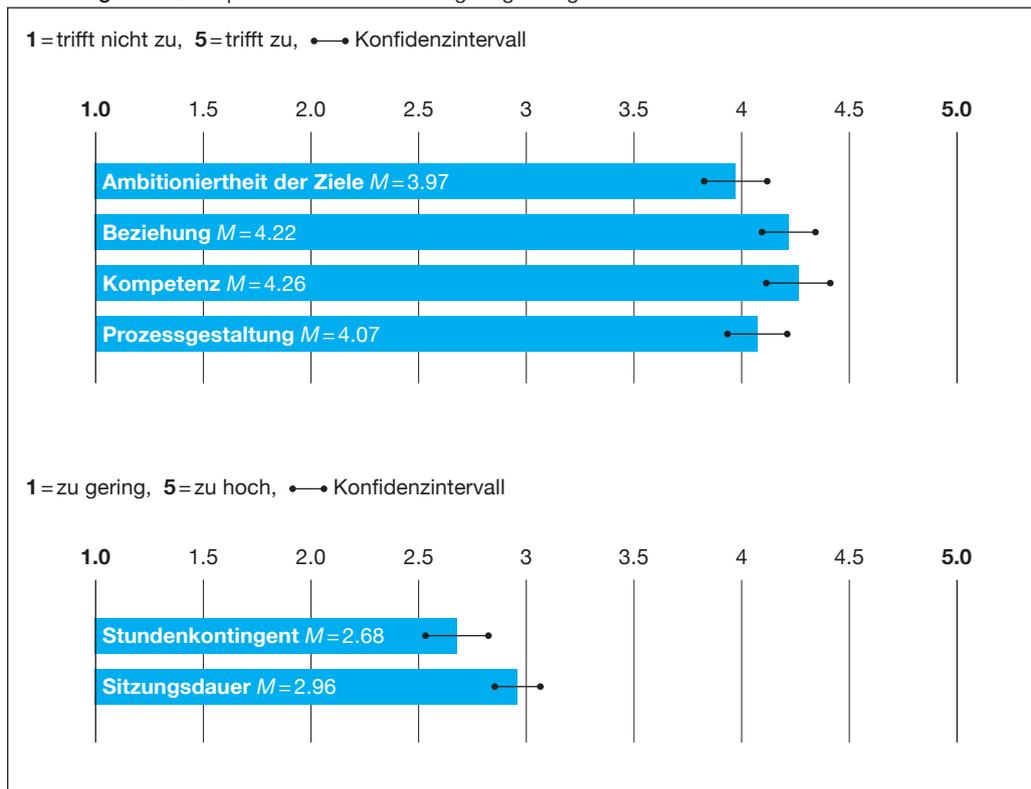
Beziehung ($M=4.68$), Kompetenz ($M=4.73$) und Prozessgestaltung ($M=4.48$) wurden insgesamt über alle Messzeitpunkte hinweg sehr hoch bewertet. Die Ambitioniertheit der Ziele wurde mit einem Gesamtmittelwert von $M=3.85$ etwas niedriger eingeschätzt.

Die Anzahl der Coachingtermine und deren Sitzungsdauer wurden auf einer Antwortskala von 1 = zu gering bis 5 = zu hoch erfasst. Der Wert 3 entspricht damit „angemessen“, womit der Gesamtmittelwert eben dieser Einschätzung entspricht.

Schulentwicklungsbegleitung

Die Prozessqualität der Schulentwicklungsbegleitung wurde anhand der gleichen Indikatoren wie die des Coachings erfasst. Anstelle der Angemessenheit der Anzahl der Coachingtermine wurde hier nach der Angemessenheit des Stundenkontingents gefragt.

Abbildung 9: Prozessqualität Schulentwicklungsbegleitung



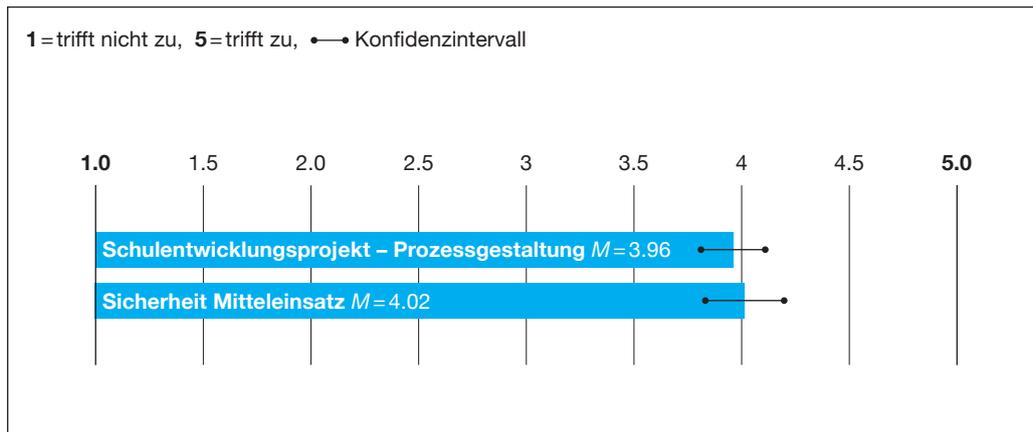
Im Unterschied zum Coaching wurden die Indikatoren im Schnitt ähnlicher bewertet als die des Coachings. Beziehung ($M=4.22$) und Kompetenz ($M=4.26$) haben die höchsten durchschnittlichen Bewertungen erhalten, wenngleich die Prozessgestaltung ($M=4.07$) und die Ambitioniertheit der Ziele ($M=3.97$) ebenfalls eher hoch eingeschätzt wurden. Insgesamt wurden die Indikatoren zur Prozessqualität der Schulentwicklungsbegleitung etwas niedriger als die des Coachings eingeschätzt.

Die Stundenkontingente der Schulentwicklungsbegleitung und die Sitzungsdauer wurden auf einer Antwortskala von 1 = zu gering bis 5 = zu hoch erfasst. Der Wert 3 entspricht damit „angemessen“, womit der Gesamtmittelwert eben dieser Einschätzung entspricht.

Schulentwicklungsprojekt und Einsatz des Entwicklungsfonds

Die Einschätzung der Prozessgestaltung des an der Schule initiierten Schulentwicklungsprojekts wurde durch Aspekte wie Planung und Durchführung des Projektes erfasst. Die Qualität der Prozessgestaltung des Schulentwicklungsprojekts wurde durch die befragten Schulleitungen und Mitarbeiter*innen als eher hoch ($M=3.96$) eingeschätzt.

Abbildung 10: Prozessqualität Schulentwicklungsprojekt und Einsatz Entwicklungsfonds



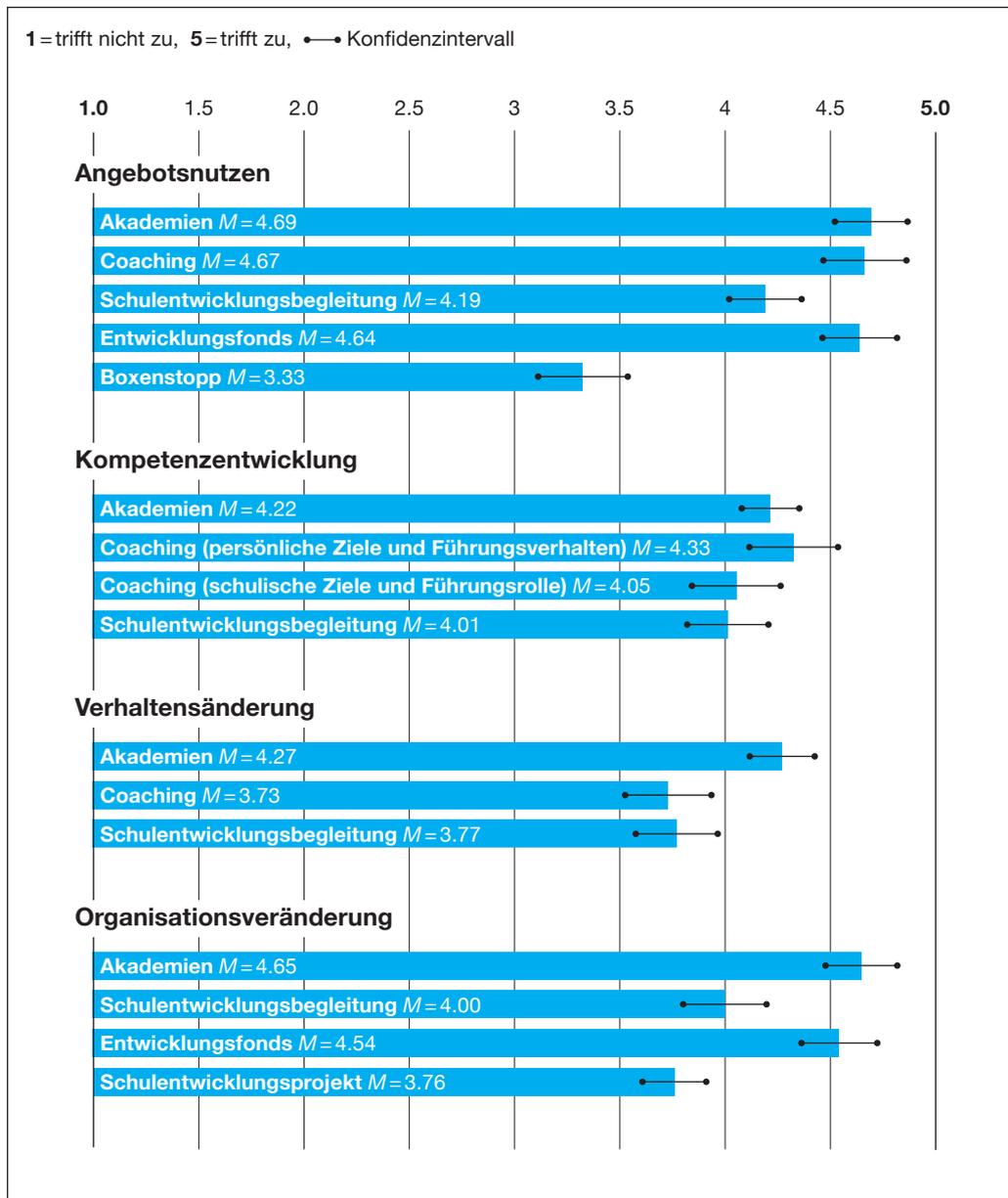
Der Mitteleinsatz des Entwicklungsfonds erfasst die Sicherheit im effektiven Einsatz der zur Verfügung gestellten Projektmittel für die Umsetzung des Schulentwicklungsprojekts. Hier zeugt das Ergebnis ($M=4.02$) von tendenzieller Sicherheit der Schulleitungen, die finanziellen Mittel einzusetzen.

5.1.2 – Ergebnisqualitäten der Programmbausteine

Zur Ermittlung der Ergebnisqualitäten der Programmbausteine werden die Werte des dritten Messzeitpunktes (T3) aus der Befragung zu den Programmbausteinen und gemittelte Werte über die Akademien aus der Akademiebefragung verwendet.

Im Folgenden werden einige Aspekte der verschiedenen Ergebnisqualitäten der Programmbausteine einander gegenübergestellt. Damit lassen sich vorsichtige Schlüsse ziehen, bei welchen Bausteinen gewisse Aspekte besonders gut eingeschätzt wurden und welche eher schlechter eingeschätzt wurden. Zu berücksichtigen gilt, dass den gleichnamigen Skalen teilweise verschiedene Items pro Programmbaustein zugrunde liegen, um den unterschiedlichen Zielen bzw. Zielgruppen der Programmbausteine gerecht zu werden. Ein Vergleich der Bausteine sollte daher nur mit Vorsicht erfolgen.

Abbildung 11: Ergebnisqualitäten der Programmbausteine



Angebotsnutzen

Der Angebotsnutzen der verschiedenen Bausteine wurde bis auf für die Boxenstopps mehrheitlich als hoch oder sehr hoch eingeschätzt. Insbesondere der Angebotsnutzen der Akademien ($M=4.69$), des Coachings ($M=4.67$) und des Entwicklungsfonds ($M=4.64$) wurde sehr hoch eingeschätzt, aber auch der Gesamtmittelwert zur Schulentwicklungsbegleitung ($M=4.19$) liegt im hohen Bereich. Der Angebotsnutzen der Boxenstopps wurde im Vergleich am niedrigsten eingeschätzt ($M=3.33$). Grundsätzlich würden die Teilnehmenden die Programmbausteine demnach weiterempfehlen und weiter in Anspruch nehmen. Sie beurteilen den entstandenen Aufwand als gerechtfertigt und beurteilen den Nutzen des Bausteins für sich und für die Schule als hoch. Dabei wurde der Nutzen für die Schule für die Akademien, die Schulentwicklungsbegleitung, den Entwicklungsfonds und den Boxenstopp, der Nutzen für die eigene Person bei den Akademien, beim Coaching und beim Boxenstopp abgefragt.

Kompetenzentwicklung

Die Kompetenzentwicklung durch die Programmbausteine wurde insgesamt hoch eingeschätzt. Die Kompetenzentwicklung durch die Akademien bildet die Einschätzungen der Schulleiter*innen ab. Diese fällt mit einem $M=4.22$ hoch aus. Die Teilnehmenden geben demnach an, dass sich bspw. die Qualität ihrer Arbeit verbessert hat und sie sich persönlich weitergebildet haben. Außerdem haben sie eine Idee erhalten, wie sie ihre Handlungsfähigkeit verbessern können und wo noch Professionalisierungsbedarf besteht.

Die Kompetenzentwicklung durch das Coaching bildet die Einschätzungen der Schulleitungen in zwei Bereichen ab. Zum einen bezieht sie sich auf persönliche Ziele und das Führungsverhalten ($M=4.33$) und zum anderen auf die Kompetenzentwicklung in Bezug auf schulische Ziele und die Führungsrolle ($M=4.05$). Sie stimmen also eher zu, dass ihr Führungsverhalten durch das Coaching in ihrer Wahrnehmung effektiver ist und sie die Herausforderungen, mit denen sich Schulleitungen konfrontiert sehen, besser verstehen.

Die Kompetenzentwicklung durch die Schulentwicklungsbegleitung bildet die Einschätzungen der Schulleitungen und der in die Schulentwicklung involvierten Mitarbeitenden ab. Diese liegt mit einem $M=4.01$ im hohen Bereich. Sie stimmen also eher zu, dass sie konkrete Anregungen für die Weiterentwicklung der Schule erhalten und Prioritäten für die Schule besser definieren können.

Verhaltensänderung

Die Verhaltensänderung durch die Programmbausteine wurde insgesamt eher hoch eingeschätzt. Die Verhaltensänderung durch die Akademien bildet die Einschätzung der Schulleiter*innen ab. Diese wurde mit einem $M=4.27$ hoch eingeschätzt. Die Teilnehmenden geben also an, dass sie die Inhalte der Akademien im Arbeitsalltag umsetzen und ihre Arbeitsleistung und Arbeitsgesundheit verbessert haben.

Die Verhaltensänderung durch das Coaching bildet die Einschätzung der Schulleitungen ab und liegt bei $M=3.73$. Sie stimmen Aussagen, wonach sie ihr Kollegium besser verstehen und zur aktiven Mitarbeit an der Schulentwicklung motivieren können und durch das Kollegium oder Freunde zurückgemeldet bekommen, ihr Verhalten geändert zu haben, teilweise bis eher zu.

Bezogen auf die Schulentwicklungsbegleitung gibt die Verhaltensänderung u. a. an, ob sie schulische Herausforderungen besser bewältigen können, eine Standortbestimmung durchgeführt haben und Maßnahmen und Meilensteine regelmäßig überprüfen. Diese wurde von den Schulleiter*innen und involvierten Mitarbeitenden mit einem $M=3.77$ eher hoch eingeschätzt.

Organisationsveränderung

Die Organisationsveränderung durch die Programmbausteine wurde insgesamt hoch eingeschätzt. Die Organisationsveränderung durch die Akademien wird von den Schulleitungen mit einem $M=4.65$ hoch bis sehr hoch eingeschätzt. Das bedeutet, dass die Akademien den Teilnehmenden geholfen haben, sich mit anderen Schulleiter*innen zu vernetzen, ihre eigene Professionalisierung zu unterstützen und ihre Schule in ihrer Qualität weiterzuentwickeln.

Die Organisationsveränderung durch die Schulentwicklungsbegleitung wird im Vergleich dazu mit einem $M=4.00$ niedriger aber noch immer hoch eingeschätzt. Die Schulentwicklungsbegleitung hat nach Einschätzung der Schulleitung und involvierten Mitarbeitenden demnach eher dazu beigetragen, sie und die Schulgremien bei den Schulentwicklungsprozessen sowie einer nachhaltigen Verankerung und beim Ausbau des Prozesswissens der Schulentwicklung zu unterstützen und die Rolle, den Auftrag und die Arbeit der Schulgremien zu verbessern.

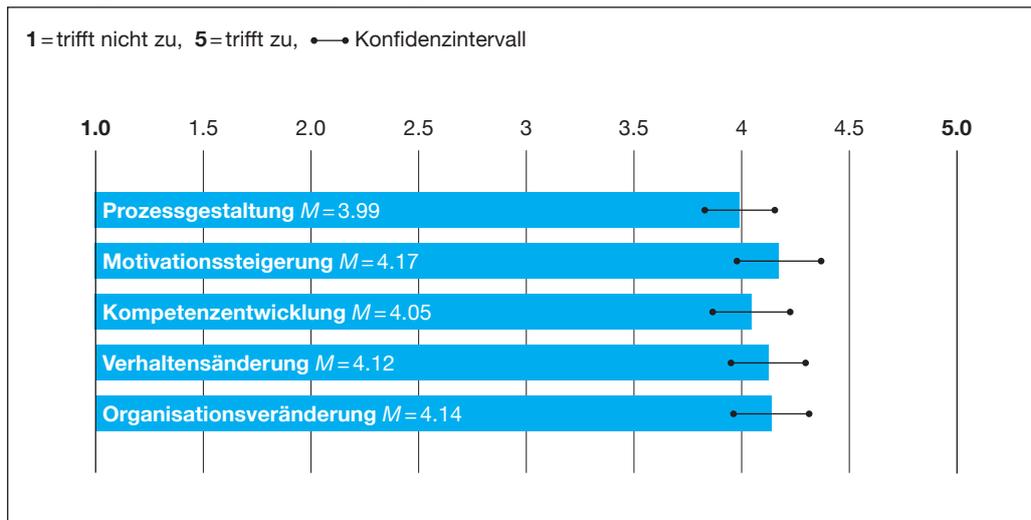
Die Organisationsveränderung durch den Entwicklungsfonds wurde von den Schulleiter*innen mit einem $M=4.54$ hoch bis sehr hoch eingeschätzt. Sie stimmen Aussagen zu, wonach der Entwicklungsfonds ihnen einen bedeutsamen finanziellen Spielraum bietet und ihnen bei der Umsetzung des Schulentwicklungsprojekts hilft sowie die Bildungs- und Lernmöglichkeiten der Schüler*innen verbessert und dazu beiträgt, die Ziele der Schule zu erreichen.

Die Organisationsveränderung durch das Schulentwicklungsprojekt wird durch die Schulleiter*innen und involvierte Mitarbeitende mit einem $M=3.76$ eher hoch eingeschätzt. Dementsprechend hat sich bspw. das Schulmanagement, die Schulentwicklung, die kollegiale Zusammenarbeit, der Unterricht teilweise verbessert und es konnten eher weitere Ziele oder Schwerpunkte für die kontinuierliche Schulentwicklungsarbeit in Zukunft identifiziert werden.

5.1.3 – Gesamtbewertung des Programms

Die Einschätzungen zum Gesamtprogramm beruhen auf dem Indikator Prozessgestaltung, der die Prozessqualität darstellt, sowie den Indikatoren Motivationssteigerung, Kompetenzentwicklung, Verhaltensänderung und Organisationsveränderung, die den Ergebnisqualitäten zugeordnet werden. Die Einschätzungen zum Gesamtprogramm sind Teil der Abschlussbefragung, die zum dritten Messzeitpunkt erfolgte.

Abbildung 12: Gesamtbewertung des Programms



Die durchschnittliche Bewertung ist bei allen Indikatoren hoch. Die Prozessqualität in Form der Prozessgestaltung beruht auf Einschätzungen von Schulleiter*innen und involvierten Mitarbeitenden. Die Teilnehmenden stimmen den Aussagen teilweise bis eher zu ($M=3.99$), dass bspw. die Informationen über das Programm ausreichend und ihnen die Ziele des Programms klar waren sowie Erstellung des Projektplans für das Schulentwicklungsprojekt hilfreich war.

Die Schulleiter*innen schätzen in der Motivationssteigerung durch das Gesamtprogramm ein, ob sie eine gestärkte Motivation für die Ausübung einer Führungsfunktion erlangen und motiviert werden, das Gelernte in der Praxis umzusetzen. Diesen Aussagen stimmen sie eher zu ($M=4.17$).

Die Kompetenzentwicklung durch das Gesamtprogramm bildet die Einschätzungen der Schulleiter*innen ab und liegt bei $M=4.05$. Die Teilnehmenden stimmen also eher zu, dass sie bspw. die eigenen Tätigkeiten selbstkritischer reflektieren und eigene Stärken und Schwächen besser erkennen. Außerdem konnten sie kommunikative und fachliche Kompetenzen eher weiterentwickeln.

Die Schulleitungen schätzen in der Verhaltensänderung durch das Gesamtprogramm bspw. ein, ob sie komplexe Situationen besser wahrnehmen und angemessener auf diese reagieren können und ob sie bei der Weiterentwicklung der Schule effektiv und zielgerichtet vorgehen. Diesen Aussagen stimmen sie eher zu ($M=4.12$).

Die Organisationsveränderung durch das Gesamtprogramm beruht auf Einschätzungen der Schulleiter*innen. Sie stellt sich mit einem $M=4.14$ hoch dar. Demnach wurde bspw. die Kooperation und das Lernklima an der Schule verbessert und das Kollegium zeigt durch die Programmteilnahme eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber Entwicklungsvorhaben und bewertet die entstandenen Veränderungen positiv.

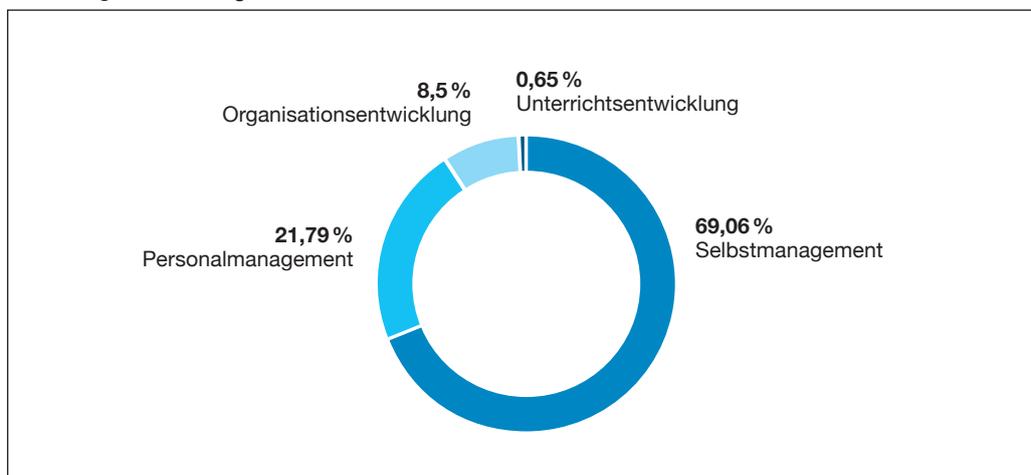
5.2 – Erste inhaltliche Auswertungen zu den Programmbausteinen

5.2.1 – Inhalte und Ziele des Coachings

Die Schulleitungen wurden in den Interventionsbefragungen gebeten, die (bis zu) drei wichtigsten Ziele des Coachings anzugeben. Inhaltlich geht es dabei um die Themen Selbstmanagement (SM), Personalmanagement (PM), Organisationsentwicklung (OE) und Unterrichtsentwicklung (UE). Die Kategorisierung und Operationalisierung orientiert sich am Modell Schulgestaltung sowie am Abschlussbericht der Evaluation des Landespilotprojektes „Schulleitungs-Coaching“ in Nordrhein-Westfalen von Dezhgahi, Goldenbaum und Kuhn (2014) und am Artikel von Buhl, Roth und Dux (2007). Die Ziele wurden jeweils doppelt kodiert und in einer gemeinsamen Sitzung anschließend besprochen. Einige der von den Schulleitungen genannten Ziele können ggf. unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden, da sie inhaltlich überlappend sind. Für die Zuordnung wurde daher berücksichtigt, dass es sich um Coaching-Ziele handelt.

Die Verteilung der Ziele des Coachings über alle Gruppen und alle MZP zeigt, dass das Selbstmanagement (317 Angaben, 69,06 %) der Schulleiter*innen bei der Formulierung der Ziele mit der Coachin/dem Coach ein zentrales Thema darstellt, gefolgt vom Thema Personalmanagement (100 Angaben, 21,79 %) und der Organisationsentwicklung (39 Angaben, 8,50 %). Am wenigsten werden Ziele zum Thema Unterrichtsentwicklung formuliert (3 Angaben, 0,65 %).

Abbildung 13: Coaching – Inhalte und Ziele



Aus den Analysen der offenen Angaben der Interventionsbefragung sowie der Logbücher ergibt sich, dass in den Coachings überwiegend Aspekte des Selbst- und Personalmanagements sowie der Organisationsentwicklung thematisiert wurden. Schwerpunkte waren dabei beispielsweise die Gestaltung der eigenen Berufsbiografie, die Rolle und das Auftreten als Schulleitung oder das Führen von Personal- und Schlichtungsgesprächen.

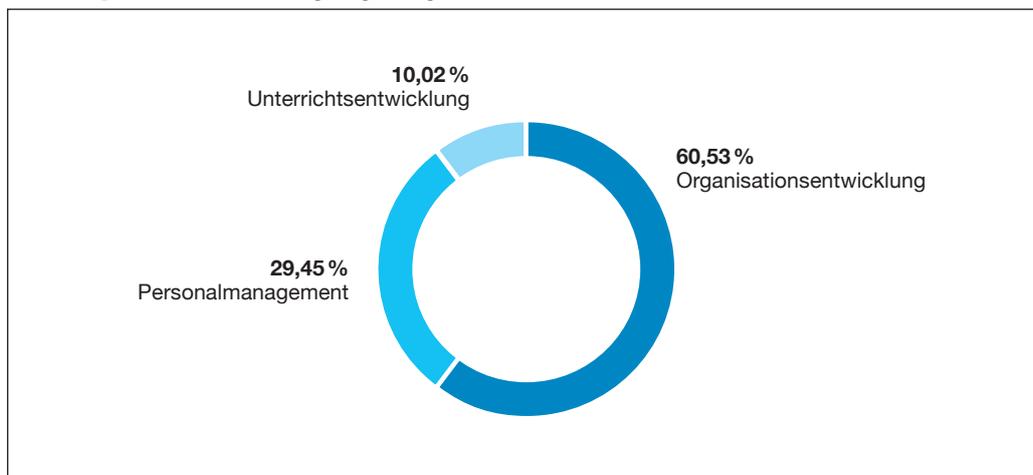
Gemeinsam mit dem Coach erarbeiten die Schulleitungen aus Herausforderungen Ziele und mögliche Lösungswege. Auffällig ist hierbei, dass der Kern dieser Arbeit in der eigenen Haltung, also den inneren Anteilen, den Werten und dem daraus resultierenden Rollenverständnis als Schulleitung liegt. Das zeigt sich unter anderem auch in der Verteilung der Ziele. Die Herausforderungen, mit denen Schulleitungen in das Coaching kommen, stellen sich jedoch primär im Bereich des Personalmanagements. Herausforderungen mit Mitarbeitenden stellen beim Coaching somit einen Anlass dar, sich über die eigenen Werte und das eigene Rollenverständnis bewusst zu werden.

5.2.2 – Inhalte und Ziele der Schulentwicklungsbegleitung

Die Schulleitungen wurden in den Interventionsbefragungen gebeten, die (bis zu) drei wichtigsten Ziele der Schulentwicklungsbegleitung anzugeben. Inhaltlich geht es dabei um Personalmanagement (PM), Organisationsentwicklung (OE) und Unterrichtsentwicklung (UE). Die Kategorisierung erfolgt analog zu den Zielen des Coachings (siehe 5.2.1). Einige von den Schulleitungen genannten Ziele können ggf. unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden, da sie inhaltlich überlappend sind. Für die Zuordnung wurde daher berücksichtigt, dass es sich um Ziele der Schulentwicklungsbegleitung handelt.

Die Verteilung der Ziele der Schulentwicklungsbegleitungen über alle Gruppen und alle Messzeitpunkte zeigt, dass die Organisationsentwicklung (296 Angaben, 60.53 %) ein zentrales Thema bei der Formulierung der Ziele mit der Schulentwicklungsbegleitung ist, gefolgt von dem Thema Personalmanagement (144 Angaben, 29.45 %). Am wenigsten werden Ziele zum Thema Unterrichtsentwicklung formuliert (49 Angaben, 10.02 %).

Abbildung 14: Schulentwicklungsbegleitung – Inhalte und Ziele



Aus den Analysen der offenen Angaben der Interventionsbefragung sowie der Logbücher geht hervor, dass in der Schulentwicklungsbegleitung überwiegend organisatorische und strukturelle Aspekte der Schulentwicklung thematisiert wurden. Projektübergreifende Inhalte der Schulentwicklungsbegleitung waren etwa die Formulierung, Klärung und Konkretisierung eines Themas bzw. Projektziels, die Klärung organisatorischer und finanzieller Rahmenbedingungen, die Analyse des Ist-Zustands bzgl. des Projektthemas/Projektziels, die Erstellung des Projekt- und Meilensteinplans und die Reflexion der Schulentwicklungsprozesse. Aber auch Aspekte der Kooperation, Struktur- und Prozessoptimierung, gesundheitsbezogene Themen, der Umgang mit Konflikten und Gewalt und die konkrete Bearbeitung des Schulentwicklungsprojektes bilden Inhalte der Schulentwicklungsbegleitung.

5.2.3 – Themen der Schulentwicklungsprojekte

Die folgenden Analysen beschäftigen sich mit den Themen und Zielen von Schulentwicklungsbegleitung anhand der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse von 57 Projektplänen, die im Rahmen des Programms *impakt schulleitung* angefertigt wurden.

Inhaltlich betrachtet lässt sich eine große Vielfalt an Themen in den Zielformulierungen in den Projektplänen finden. Mit einem überwiegend induktiven Vorgehen wurden die in Tabelle 6 aufgelisteten Themenkomplexe herausgearbeitet.

Tabelle 6: Themen der Schulentwicklungsbegleitung in Projektplänen – absteigend nach Anteil Schulen

Themen	Anteil Schulen		Anzahl
Schaffung von Konsens und Erarbeitung von Regularien	70.1 %	(40/57)	102
Individualisiertes Lernen	61.4 %	(35/57)	63
Selbstständigkeit und Partizipation der Schüler*innen	40.3 %	(23/57)	41
Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und -szenarios	33.3 %	(19/57)	33
Sonstiges Unterrichtsentwicklung	31.5 %	(18/57)	41
Kommunikation und Kollaboration im Team	28.0 %	(16/57)	33
Kooperatives, Soziales Lernen	26.3 %	(15/57)	20
Sprachförderung und Mehrsprachigkeit	22.8 %	(13/57)	23
Struktur- und Prozessoptimierung	22.8 %	(13/57)	23
Elternzusammenarbeit	15.7 %	(9/57)	14
Raum und Infrastruktur	12.2 %	(7/57)	8
Umgang mit Konflikten und Gewalt	10.5 %	(6/57)	10
Mentale Gesundheit	10.5 %	(6/57)	8
Vernetzung mit Externen	7.0 %	(4/57)	5
Projektplanung	1.7 %	(1/57)	1
Sonstiges	17.5 %	(10/57)	17

In über zwei Dritteln aller Schulen (70.1 %) war es unter anderem Thema, Konsens im Kollegium herzustellen und Regularien zu erarbeiten. Damit sind Konzepte, Regelwerke, Richtlinien oder Leitbilder gemeint. In fast zwei Dritteln aller Schulen (61.4 %) wird das Thema Individualisiertes Lernen bearbeitet. Dabei ging es in einigen Schulen auch explizit um das Thema Heterogenität oder Inklusion. Auch das auf jede Schülerin und jeden Schüler abgestimmte Feedback war ein Teil dieser Kategorie. Immer noch mehr als ein Drittel aller Schulen (40.3 %) stellte sich die Frage, wie sie ihre Kinder zu mehr Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme bringen konnten, was meist mit einer gewünschten Involvierung von Schüler*innen in die Gestaltung von Unterricht und dem Schulleben einherging. In genau einem Drittel aller Schulen (33.3 %) wurde als Ziel formuliert, Unterrichtsmaterialien zu erstellen, zu sortieren und zu verteilen. Neben den oben genannten unterrichtsbezogenen Themen gab es in fast einem Drittel aller Schulen (31.5 %) sonstige Themen der Unterrichtsentwicklung. Dazu gehörten beispielsweise das Classroom-Management, Umgang mit digitalen Medien, Resilienzförderung und jahrgangsübergreifendes bzw. altersdurchmisches Lernen. In etwa einem Viertel aller Schulen wurden unter anderem die Themen Kommunikation und Kollaboration im Team (28.0 %), Kooperatives Lernen bzw. das Gestalten der Gemeinschaft (26.3 %), Sprachförderung und Mehrsprachigkeit (22.8 %) sowie Struktur- und Prozessoptimierung (22.8 %) behandelt. Bei Letzterem ging es beispielsweise um die Gestaltung der Übergabe einer Klasse von der einen zur nächsten Klassenlehrperson. Andere Themen, welche immer wieder genannt wurden, sind die Elternzusammenarbeit (15.7 %), die Gestaltung der Räumlichkeiten und Infrastruktur (12.2 %), der Umgang mit Konflikten und Gewalt (10.5 %), Themen der Gesundheitserhaltung und Stressprävention, wobei es insbesondere um ein angenehmes Schulklima ging, in dem sich alle wohlfühlen sollten (10.5 %) sowie die Vernetzung und Kooperation mit externen Organisationen oder Unterstützungssystemen (7.0 %).

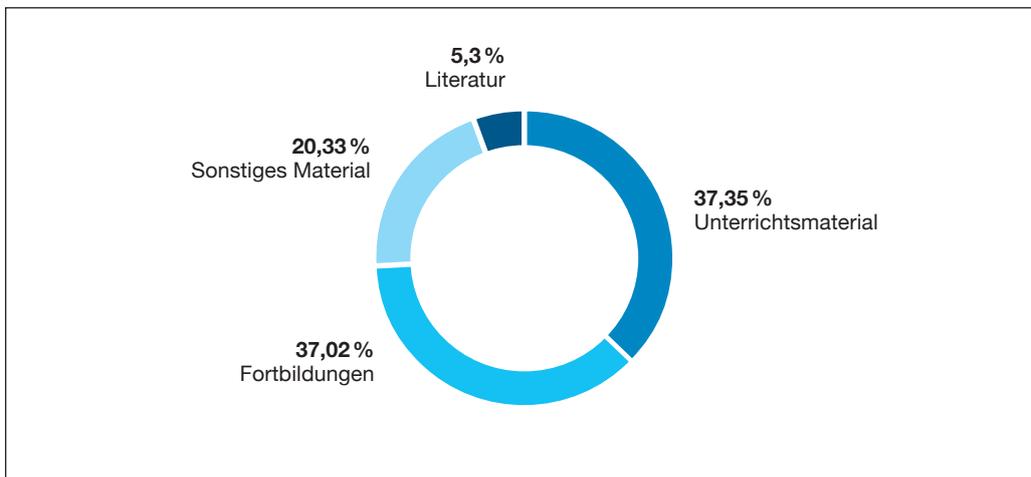
5.2.4 – Verwendung des Entwicklungsfonds

Von möglichen 213.000€ wurden insgesamt 198.100€ abgerufen, dies entspricht 93,00 %.

Pro Schule wurden durchschnittlich $M = 2790,14\text{€}$ abgerufen. Differenzierter betrachtet ergibt sich folgendes Bild:

- $N = 63$ Schulen (ca. 88 %) haben die maximale Summe von 3000€ abgerufen
- $N = 4$ Schulen (ca. 6 %) haben nicht die maximale Summe abgerufen
- $N = 4$ Schulen (ca. 6 %) haben keine Mittel abgerufen

Abbildung 15: Entwicklungsfonds – Auswertung der Ausgaben



Die Auswertungen der Mittelverwendung der Schulen zeigen eine vielfältige Verwendung der Gelder. In einem ähnlichen Umfang (ca. 37 %) haben die Schulen die Gelder zur Finanzierung von Fortbildungen und den Erwerb von Unterrichtsmaterialien eingesetzt. Sonstiges Material, beispielsweise Moderationsmaterialien für die Schule, macht etwa ein Fünftel der Gesamtausgaben aus. Darüber hinaus wurde etwa 5 % des verwendeten Budgets für Literatur ausgegeben.

5.3 – Qualitäten der Organisation und ihre Veränderungen

Die folgenden Analysen beschäftigen sich mit den Entwicklungen der Projekt- und Vergleichsschulen auf ausgewählten Qualitätsdimensionen. Sie beruhen auf den Daten der Fragebogenerhebung zur Schulsituation. Die Fragebogenerhebungen zur Schulsituation richteten sich an die Schulleiter*innen der beteiligten Projekt- und Vergleichsschulen sowie das gesamte Kollegium jeder Schule. Für die Analysen auf Schulebene werden nur Schulen herangezogen, in denen mindestens fünf Personen an der Befragung teilgenommen haben oder ein Drittel des Gesamtkollegiums.

5.3.1 – Unterschiede in den Ausgangswerten der Schulqualität

Es wurde zunächst geprüft, ob sich Projektschulen und Vergleichsschulen in den Ausgangsmessungen zu den Aspekten der Schulqualität unterscheiden, da vergleichbare Ausgangswerte zwischen den beiden Gruppen eine Voraussetzung sind, um unterschiedliche Veränderungen in den Schulqualitäten auf die Programmbausteine zurückführen zu können. Hierzu wurde auf Schulebene für jedes Konstrukt die Effektstärke (Cohens d) der Differenz zwischen Projekt- und Vergleichsschulen auf Basis der Skalenmittelwerte in R (R Core Team, 2014) mit dem Paket „effsize“ (Torchiano, 2020) berechnet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die 95 %-Konfidenzintervalle bei fast allen Konstrukten den Wert 0 enthalten und sich daher die beiden Gruppen (Projekt- und Vergleichsschulen) zu T1 nicht signifikant voneinander unterscheiden. Lediglich bei den Konstrukten Handlungskoordination Fachkonferenz (hier nicht berichtet) und Kooperative Führung weisen die Vergleichsschulen einen signifikant höheren Ausgangswert als die Projektschulen auf.

Die Analysen deuten darauf hin, dass sich die Projekt- und Vergleichsschulen in der Erstmessung (T1) in zahlreichen Aspekten ihrer Schulqualität nicht signifikant unterscheiden, sodass die beiden Vergleichsgruppen als ähnlich genug interpretiert werden können, um Veränderungen in den Schulqualitätsmerkmalen weitgehend auf die Programmbausteine zurückführen zu können.

5.3.2 – Unterschiede in den Veränderungen in der Schulqualität zwischen Projektschulen und Vergleichsschulen (Effektstärken)

Die Analysen gehen der Frage nach, ob Unterschiede in der Entwicklung von zentralen Merkmalen der Schulqualität und der schulischen Beschaffenheit zwischen den Projekt- und den Vergleichsschulen bestehen.

Angenommen wird, dass die Programmbausteine von *impakt schulleitung* zu Lerneffekten/ Weiterentwicklungen bei Schulleitungen führen und dies zu einer verbesserten Handlungskoordination und Schulentwicklung in den Einzelschulen, die in verschiedenen Aspekten der Schulqualität/Schulbeschaffenheit ihren Niederschlag finden sollte. Konkret sollten durch die Aktivitäten des Programms die Schulleitungen u. a. mehrere Aspekte ihrer Leitungs-

rolle verbessern, ihre Führungskompetenz stärken, innerschulische und außerschulische Kommunikations- und Kooperationsformate effektiver nutzen und höhere Zufriedenheit im Lehrer*innenkollegium/beim Personal erzielen. Ferner sollen sie durch das Coaching ihr Leitungshandeln reflektieren und Entwicklungsziele setzen sowie ihre Arbeitsweise professionalisieren und ihre Führungskompetenz stärken. Durch die Netzwerktreffen sollen die Schulleiter*innen ihr Leitungshandeln verbessern sowie ihre Beratungskompetenz, Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Expertise in Schulentwicklungsfragen und Leitungsaspekten stärken. Daher ist zu erwarten, dass die Aspekte der Schulqualität/Schulbeschaffenheit sich in Projektschulen besser entwickeln als in den Vergleichsschulen.

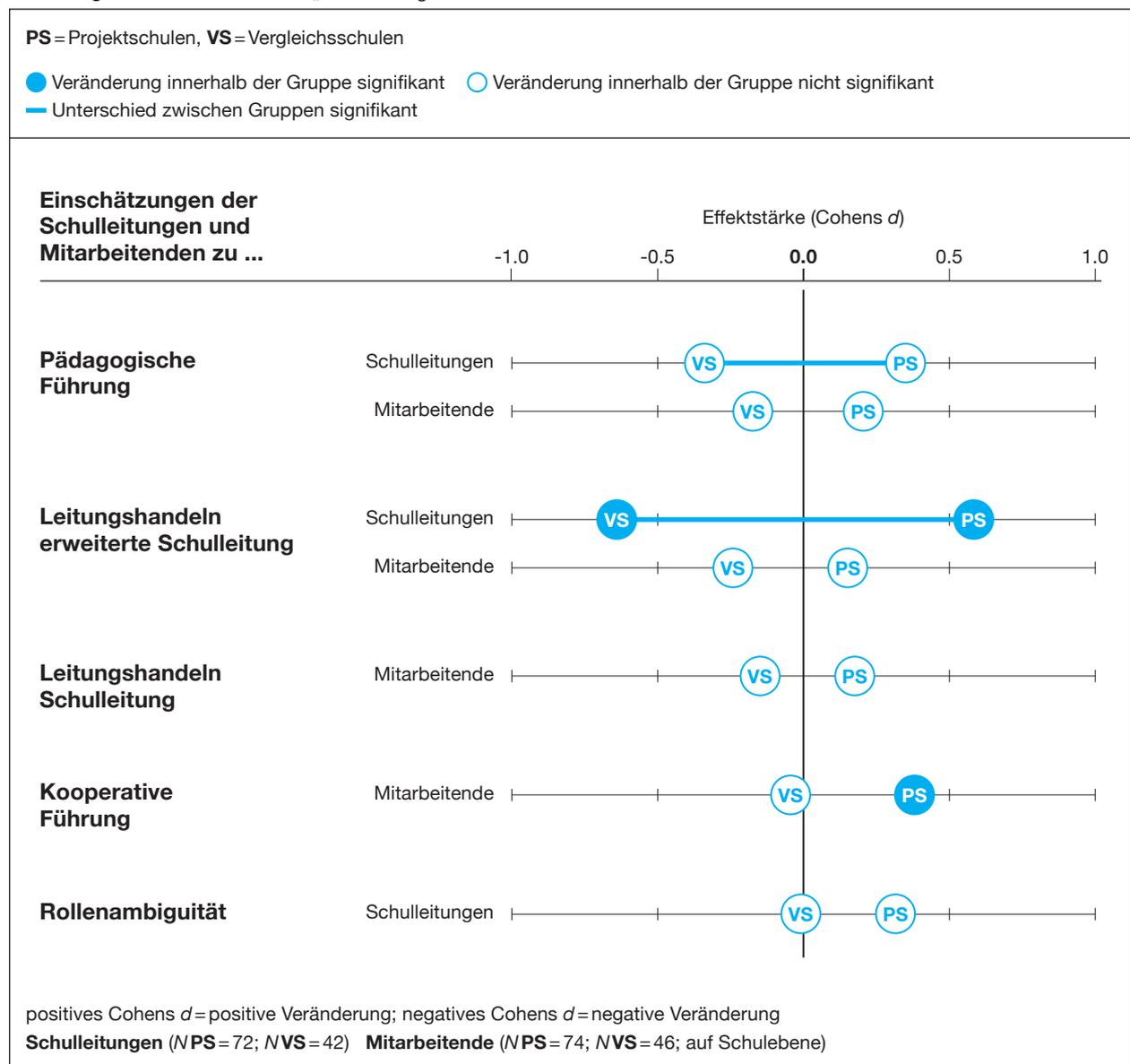
Um diese Annahme zu prüfen, wurden die im Längsschnitt zu T1 und T3 erfassten Einschätzungen der Schulleitungen und Mitarbeitenden der Schule zu einer Vielzahl von Aspekten der Schulqualität/Schulbeschaffenheit (= Konstrukte) analysiert. Herangezogen wurden die Mittelwerte der Schulleiter*innen der Projektschulen ($N = 72$) und der Vergleichsschulen ($N = 42$) sowie der Mitarbeitenden der Schulen aggregiert auf Schulebene von 74 Projektschulen ($N_{T1} = 1055-1727$, $N_{T3} = 812-1129$) und 46 Vergleichsschulen ($N_{T1} = 553-810$, $N_{T3} = 145-187$)². Konkret wurden für jedes Konstrukt die Effektstärken (Cohens d) der Entwicklungen (= Differenz T3–T1) auf Basis der Skalenmittelwerte in R (R Core Team, 2014) mit dem Paket „effsize“ (Torchiano, 2020) getrennt für die Projektschulen und die Vergleichsschulen berechnet (siehe dazu Abschnitt 4.4.1). Ein kleiner positiver Effekt fängt ab 0,20 an, ein mittlerer ab 0,50 und ein großer ab 0,80. Cohens d kann auch negativ sein. Dies bedeutet, dass der Effekt negativ ist.

Um die Signifikanz der Unterschiede in den Effektstärken zwischen den Projekt- und Vergleichsschulen zu prüfen, wurde der Signifikanzwert für den Interaktionseffekt zwischen der Zeit (Messzeitpunkt) und der Gruppenzugehörigkeit (Projektschule/Vergleichsschule) über eine Zwei-Faktoren-Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Der Signifikanzwert des Interaktionseffektes gibt wieder, ob sich die beiden Gruppen in ihrer Veränderung über die Zeit signifikant voneinander unterscheiden. Aufgrund der theoretischen Überlegungen/der Programmbausteine wird eine höhere Effektstärke für die Projektschulen erwartet.

Die Ergebnisse der Analysen in Bezug auf die Einschätzungen der Schulleitungen und der Mitarbeitenden sind in Abbildung 16 bis Abbildung 20 dargestellt.

² Das N variiert innerhalb der Messzeitpunkte je nach Konstrukt zwischen dem unteren und dem oberen Wert, da nicht alle Mitarbeiter*innen alle Items beantwortet haben. Zwischen den Messzeitpunkten variiert das N aufgrund von Dropouts bzw. Ausfällen von Mitarbeitenden (siehe Abschnitt 4.5.1).

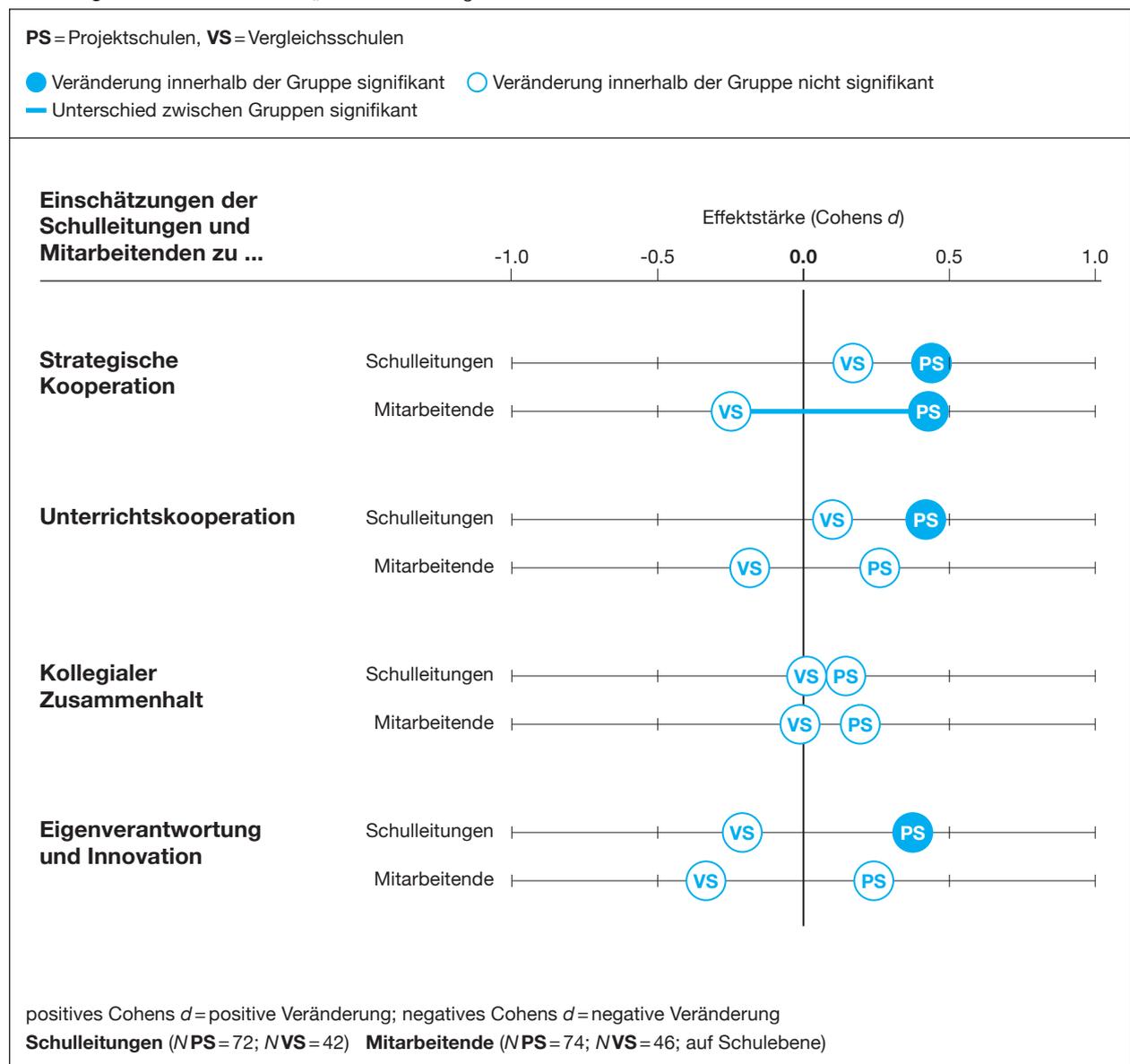
Abbildung 16: Qualitätsdimension „Schulleitung“



Im Bereich der Qualität der Schulleitung zeigen die berechneten Effektstärken, dass Schulleitungen und Mitarbeitende der Projektschulen in allen abgefragten Aspekten rein deskriptiv zunächst über eine positive Entwicklung berichten (positives Cohens d), während in den Vergleichsschulen diese Entwicklung negativ ausfällt. Gemessen an Cohens d fallen die positiven Entwicklungen der Projektschulen klein bis mittelgradig oder auch nicht bedeutsam aus.³ Die Entwicklung des Leitungshandelns der Schulleitung und der erweiterten Schulleitung sowie die kooperative und pädagogische Führung an den Projektschulen werden demnach positiver eingeschätzt als in den Vergleichsschulen. Zudem hat sich in der Wahrnehmung der Schulleiter*innen der Projektschulen ihre Rollenklarheit verbessert. Die Unterschiede in den Effektstärken zwischen Projekt- und Vergleichsschulen im Bereich der Schulleitung sind signifikant auf Ebene der Schulleiter*innen für das Leitungshandeln erweiterte Schulleitung und die pädagogische Führung.

3 Die Mittelwertsunterschiede von T1 und T3 zur Qualitätsdimension „Schulleitung“ sind statistisch signifikant bei den Mitarbeitenden der Projektschulen zur Kooperativen Führung und bei den Schulleitungen der Projekt- und der Vergleichsschulen zum Leitungshandeln der erweiterten Schulleitung.

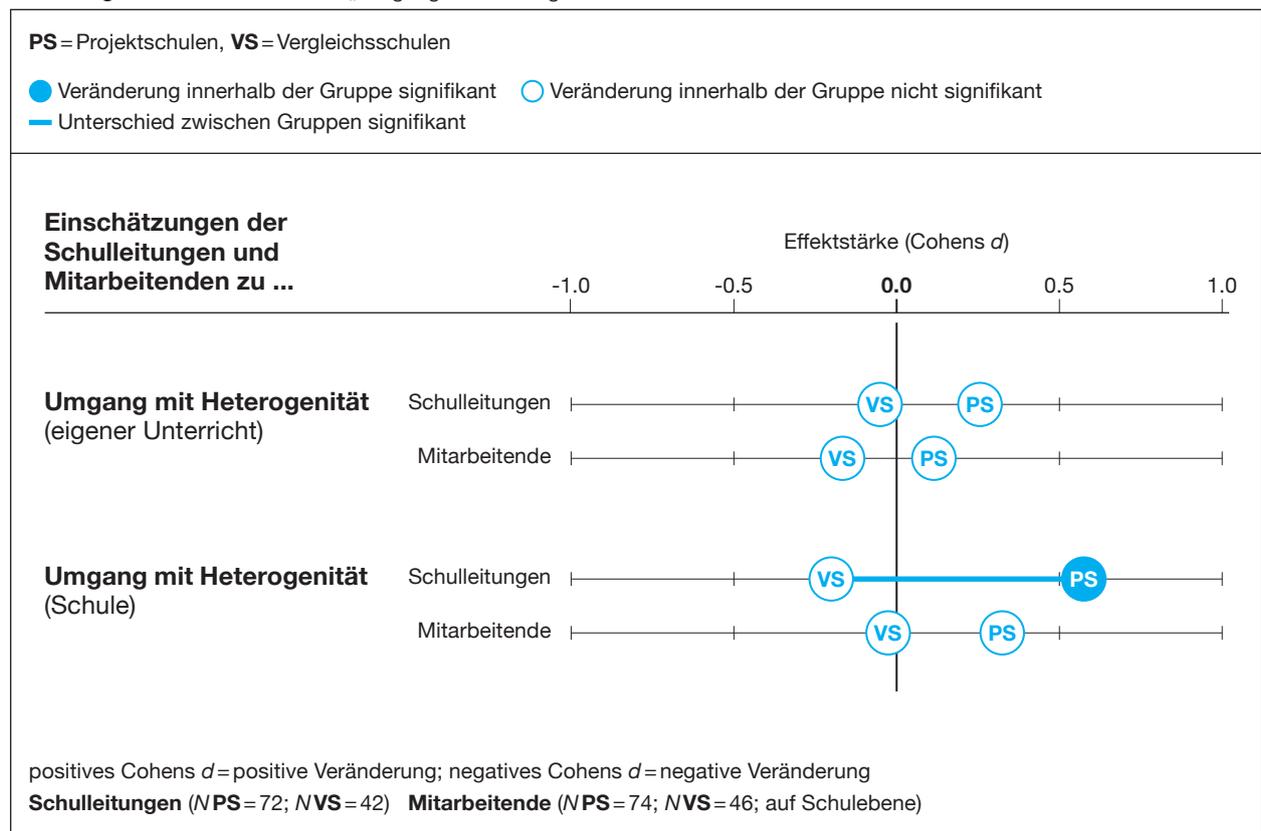
Abbildung 17: Qualitätsdimension „Schulentwicklung“



Im Bereich der Schulentwicklung zeigen die berechneten Effektstärken, dass Schulleitungen und Mitarbeitende der Projektschulen in allen abgefragten Aspekten rein deskriptiv über eine positive Entwicklung berichten (positives Cohens *d*), während in den Vergleichsschulen diese Entwicklung weniger stark positiv ausfällt oder gar negativ ist. Gemessen an Cohens *d* fallen die positiven Entwicklungen der Projektschulen klein oder auch nicht bedeutsam aus.⁴ Die Entwicklung des kollegialen Zusammenhalts, der strategischen Kooperation und Unterrichtskooperation sowie der Eigenverantwortung und Innovation an den Projektschulen werden positiver eingeschätzt als in den Vergleichsschulen. Die Unterschiede in den Effektstärken zwischen Projekt- und Vergleichsschulen im Bereich der Schulentwicklung sind signifikant auf Ebene der Mitarbeitenden (auf Schulebene aggregiert) für die strategische Kooperation.

4 Die Mittelwertsunterschiede von T1 und T3 zur Qualitätsdimension „Schulentwicklung“ sind statistisch signifikant bei den Mitarbeitenden der Projektschulen zur Strategischen Kooperation und bei den Schulleitungen der Projektschulen zur Strategischen Kooperation, zur Unterrichtskooperation und zur Eigenverantwortung und Innovation.

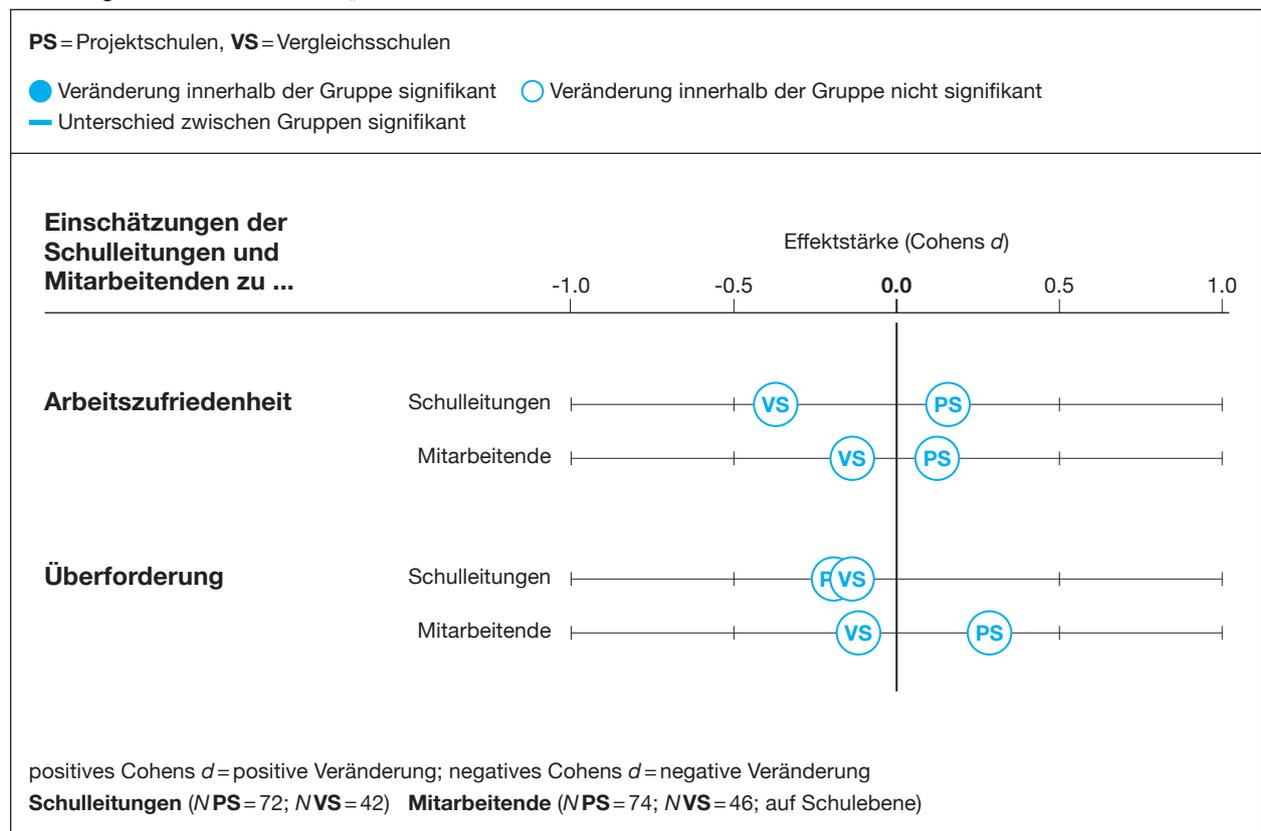
Abbildung 18: Qualitätsdimension „Umgang mit Heterogenität“



Im Bereich Umgang mit Heterogenität zeigen die berechneten Effektstärken, dass Schulleitungen und Mitarbeitende der Projektschulen in allen abgefragten Aspekten rein deskriptiv über eine positive Entwicklung berichten (positives Cohens *d*), während in den Vergleichsschulen diese Entwicklung eher negativ ausfällt. Gemessen an Cohens *d* fallen die positiven Entwicklungen der Projektschulen klein bis mittelgradig oder auch nicht bedeutsam aus.⁵ Die Entwicklung des Umgangs mit Heterogenität an der Schule und im eigenen Unterricht an den Projektschulen wird entsprechend positiver eingeschätzt als an den Vergleichsschulen. Die Unterschiede in den Effektstärken zwischen Projekt- und Vergleichsschulen sind signifikant auf Ebene der Schulleiter*innen für den Umgang mit Heterogenität in der Schule.

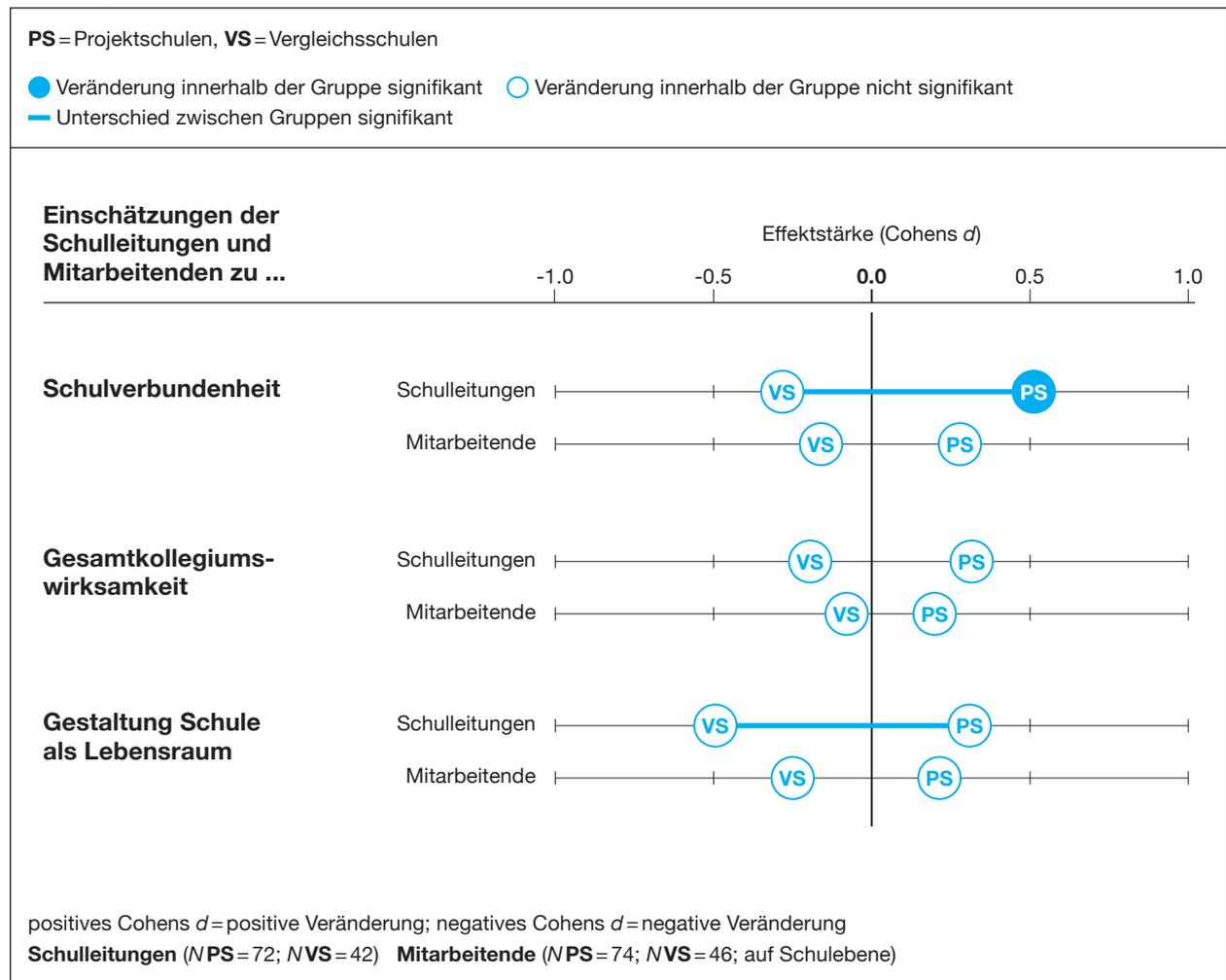
5
 Die Mittelwertsunterschiede von T1 und T3 zur Qualitätsdimension „Umgang mit Heterogenität“ sind statistisch signifikant bei den Schulleitungen der Projektschulen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule.

Abbildung 19: Qualitätsdimension „Berufliche Zufriedenheit“



Im Bereich der beruflichen Zufriedenheit zeigen die berechneten Effektstärken, dass die Schulleiter*innen der Projektschulen in den abgefragten Aspekten von einer positiven Entwicklung berichten, während bei den Schulleiter*innen der Vergleichsschulen diese Entwicklung weniger stark positiv ausfällt oder gar negativ ist. Zu erwähnen ist, dass die Skala Überforderung durch die Zunahme des Mittelwertes eine negative Entwicklung im Sinne einer Zunahme der Überforderung abbildet. Daraus ergibt sich für die Interpretation der Entwicklung bei den Mitarbeitenden der Projektschulen, dass sie eine Zunahme der Überforderung wahrnehmen, während die Mitarbeitenden der Vergleichsschulen eine Abnahme zeigen. Jedoch zeigen die Mitarbeitenden der Projektschulen eine Zunahme der Arbeitszufriedenheit, während diese Entwicklung bei den Mitarbeitenden der Vergleichsschulen negativ ausfällt. Gemessen an Cohens d fallen die Entwicklungen der Projektschulen jedoch klein bis nicht bedeutsam aus. Die Unterschiede in den Effektstärken zwischen Projekt- und Vergleichsschulen sind jedoch nicht signifikant.

Abbildung 20: Qualitätsdimension „Schule als Ganzes/Gesamtbild“



Im Bereich Schule als Ganzes/Gesamtbild zeigen die berechneten Effektstärken, dass Schulleitungen und Mitarbeitende der Projektschulen in allen abgefragten Aspekten rein deskriptiv über eine positive Entwicklung berichten (positives Cohens *d*), während in den Vergleichsschulen diese Entwicklung eher negativ ausfällt. Gemessen an Cohens *d* fallen die positiven Entwicklungen der Projektschulen klein bis mittelgradig aus.⁶ Die Entwicklung der Verbundenheit mit der Schule, der Wirksamkeit des Gesamtkollegiums und der Gestaltung der Schule als Lebensraum an den Projektschulen wird entsprechend positiver eingeschätzt als an den Vergleichsschulen. Die Unterschiede in den Effektstärken zwischen Projekt- und Vergleichsschulen im Bereich der Schulleitung sind signifikant auf Ebene der Schulleiter*innen für die Schulverbundenheit und die Gestaltung der Schule als Lebensraum.

Insgesamt zeigt sich zudem, dass die Schulleiter*innen der Projektschulen die Entwicklungen mit Ausnahme des kollegialen Zusammenhalts positiver einschätzen als die Mitarbeitenden der Projektschulen. Zu erwähnen ist, dass die Mittelwertsunterschiede zwischen den Messzeitpunkten innerhalb der Gruppen der Projekt- und Vergleichsschulen bei einigen Konstrukten in Bezug auf die Einschätzungen der Schulleitungen und bei zwei Konstrukten in Bezug auf die Einschätzung der Mitarbeiter*innen der Projektschulen statistisch signifikant sind, wengleich bei den Schulleitungen der Vergleichsschulen lediglich der Mittelwert-

⁶ Die Mittelwertsunterschiede von T1 und T3 zur Qualitätsdimension „Schule als Ganzes/Gesamtbild“ sind statistisch signifikant bei den Schulleitungen der Projektschulen zur Schulverbundenheit.

Unterschied zum Leitungshandeln der erweiterten Schulleitung einen signifikanten Wert aufweist. Diese Beobachtung ist vor allem auf die kleine Stichprobengröße zurückzuführen. Nominell lassen sich für diese Stichprobe dennoch Unterschiede und Veränderungen in den Mittelwerten beschreiben. Eine Übertragung der Erkenntnisse auf die Gesamtpopulation ist jedoch nur eingeschränkt möglich.

Die Unterschiede zwischen den Projektschulen und Vergleichsschulen sind bei einigen Konstrukten in Bezug auf die Einschätzungen der Schulleitungen und bei einem Konstrukt in Bezug auf die Einschätzung der Mitarbeiter*innen statistisch signifikant, sodass auf Basis der Analysen in einigen Aspekten von einer statistisch abgesicherten besseren Entwicklung der Projektschulen gesprochen werden kann. Dennoch ist zu erwähnen, dass die Befunde limitiert sind und nicht alle Unterschiede in den Effektstärken signifikant sind, was vor allem durch die kleine Stichprobengröße und die geringen Unterschiede in den Effektstärken begründet werden kann. Tendenziell zeigt sich in den Effektstärken jedoch, dass die Schulmittelwerte der Projektschulen in allen abgefragten Aspekten eine positive Entwicklung aufweisen (positives Cohens d), während in den Vergleichsschulen diese Entwicklung weniger stark positiv ausfällt oder negativ ist. Eine Ausnahme bildet hierbei die Überforderung, die bei den Mitarbeitenden in den Projektschulen leicht angestiegen ist, während sie in den Vergleichsschulen leicht rückläufig war.

6 – Zusammenfassung und Ausblick

Das Programm *impakt schulleitung* hat einen hohen Nutzen

Das Programm *impakt schulleitung* wird von allen Beteiligten als ein großer Erfolg wahrgenommen mit einer hohen Relevanz und Bedeutung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit – insbesondere an Schulen, die stärker gefordert sind und mehr Unterstützung benötigen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen die sehr positive Einschätzung der Qualität und des Nutzens des Programms, zum einen die Bedeutung der Programmbausteine im Einzelnen und zum anderen in ihrer Kombination, und zudem deren positive Folgen auf die Qualität schulischer Arbeit in den Schulen.

Kurz zusammengefasst zeigen die Ergebnisse Folgendes:

Zur Qualität und Ausgestaltung des Gesamtprogramms und der Programmbausteine

- Sowohl die Prozess- als auch die Ergebnisqualität (Angebotsnutzen, Kompetenzentwicklung sowie Verhaltens- und Organisationsveränderung) des Gesamtprogramms werden aus Sicht der Beteiligten positiv eingeschätzt. Der Nutzen des Gesamtprogramms ist hoch. Aus Sicht der Beteiligten lassen sich positive Veränderungen durch das Programm hinsichtlich der Motivationssteigerung, Kompetenzentwicklung sowie Verhaltens- und Organisationsveränderung feststellen.
- Sowohl die Prozess- als auch die Ergebnisqualität der einzelnen Programmbausteine – Akademie, Coaching, Schulentwicklungsbegleitung, Boxenstopp und Entwicklungsfonds – werden durch die Beteiligten positiv beurteilt.
- Die Ziele und die Inhalte des Coachings beziehen sich eher auf die eigene Rolle und Person, erst dann auf Strategie und Schulentwicklung.

-
- Die Ziele und die Inhalte der Schulentwicklungsbegleitung beziehen sich eher auf Strategie und Schulentwicklung und Techniken der Handlungskoordination und Kooperation, erst dann auf Unterrichtsentwicklung.
 - Die angestoßenen Entwicklungsprojekte der Schulen beschäftigen sich mehrheitlich mit der Zielperspektive auf Unterricht und Erziehung. Sie umfassen zudem Bereiche des Personalmanagements bis hin zu strukturellen Veränderungen in der Organisation.
 - Der Entwicklungsfonds in Höhe von 3000 Euro wird von fast allen Schulen in voller Höhe genutzt und vor allem zur Finanzierung von Fortbildungen und dem Erwerb von Unterrichtsmaterialien eingesetzt.

Zu den Veränderungen in der Schulqualität aus Sicht der Schulleitungen und der Mitarbeitenden

- Die Projektschulen haben sich über die Projektlaufzeit hinweg im Bereich der Qualität der Schulleitung, der Schulentwicklung, des Umgangs mit Heterogenität, der Schule als Gesamtbild sowie der beruflichen Zufriedenheit und sowohl auf Basis der Einschätzung der Schulleitungen als auch der Mitarbeiter*innen mehrheitlich besser entwickelt als die Vergleichsschulen, die sich zum Teil sogar negativ entwickelt haben.
- Die Schulleiter*innen der Projektschulen schätzen die Entwicklungen mehrheitlich positiver ein als die Mitarbeitenden der Projektschulen.
- In den Einschätzungen der Schulleitungen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Projektschulen und Vergleichsschulen in Bezug auf das Leitungshandeln der erweiterten Schulleitung, die pädagogische Führung, den Umgang mit Heterogenität in der Schule, die Schulverbundenheit sowie in der Gestaltung von Schule als Lebensraum, sodass auf Basis der Analysen in diesen Aspekten von einer statistisch abgesicherten besseren Entwicklung der Projektschulen gesprochen werden kann.
- In den Einschätzungen der Mitarbeiter*innen zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Entwicklung der Projekt- und Vergleichsschulen in Bezug auf die strategische Kooperation.

Ausblick

Über diesen Zwischenbericht hinaus liegen in Kürze Befunde zum Einfluss der Corona-Pandemie, zu Gelingensbedingungen der Maßnahmen sowie der Mechanismen schulischer Qualitätsentwicklung vor. Weiterführende Analysen umfassen außerdem die Qualität und Rolle der Schulleitung für die Qualität und Qualitätsentwicklung, insbesondere für das inklusive Handeln bzw. den Umgang mit Heterogenität am Schulstandort, die unterschiedlichen Einschätzungen von Mitarbeitenden und Schulleitungen, die Rolle und Qualität von Kooperation im Kollegium, die emotionale Verbundenheit mit der Schule und deren Folgen für die Qualität und Entwicklung von Schule sowie die zentrale Rolle von Passungen, insbesondere die Passung der Schulleitung zum Schulkontext bzw. der Schulkultur. Zudem werden illustrative Fallstudien erstellt. Zusätzlich erfolgen Analysen mit weiteren Informationen, wie z.B. die Hinzuziehung schulstatistischer Daten der Schule und Leistungsdaten der Schüler*innen sowie der umfassenden, verschiedenen Interviewdaten mit den Durchführenden der Programmbausteine, v.a. der Coaches und Schulentwicklungsbegleitungen, und der schulischen Akteure über die Programmbausteine und ihre Schulen.

7 – Empfehlungen

Kombination von Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im schulischen Qualitätsmanagement

Für die Schulpraxis zeigt sich ein hoher Nutzen in der Kombination von Professionalisierung einerseits und Qualitätsentwicklung andererseits. Davon kann man ableiten, dass eine Erweiterung der bisherigen Maßnahmen in diese Richtung sehr sinnvoll ist.

Im Zentrum stehen dabei der systematische Ausbau des schulischen Qualitätsmanagements und das Verfolgen einer kohärenten Schulstrategie mit einer profunden, persistenten und professionellen Umsetzung.

Strategisch gesehen sollten Stärken gestärkt und rasch erfahrbare Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, die zu positiven Veränderungen im Selbstbild und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Akteure führen. Sogenannte „Quick Fixes“ (kleiner Aufwand, geringe Kosten und hohe Wirkung) sollten identifiziert und anschließend gezielt und zeitnah von den Schulleitungen angegangen werden. Im Rahmen von Unterstützungsangeboten (Coaching, Schulentwicklungsbegleitung) sollten die „heißen Eisen“ und keine „Placebothemen“ angegangen werden.

Dazu gehört der Ausbau von Personalmanagement und Wissensmanagement. Auch die Etablierung eines mittleren Managements zur Erweiterung der Handlungskoordination der Schulleitung im Rahmen der Schulentwicklung ist hier eingeschlossen.

Personalentwicklung im Zentrum von Personalmanagement

In der Personalentwicklung sollte eine intensive und passgenaue Fortbildung des Kollegiums berücksichtigt werden. Der Fokus liegt dabei auf einem Unterricht, der speziell auf die Schülerschaft eingeht. Hierzu ließen sich Hospitationstrips organisieren. Hospitationstrips an Nicht-impakt-Schulen inspirieren zu neuen Ideen und schaffen eine Sensibilisierung bzw. ein Bewusstsein dafür, dass es sich lohnt, hier Konzepte zu erarbeiten. Veranstaltungen zu Gesundheitsmanagement sollten ebenfalls erfolgen, da sie das nötige Know-how vermitteln, um mit Belastungssituationen umzugehen. Um Bildungs-, Beratungs- und Betreuungsangebote insgesamt zu verbessern, können das Curriculum revidiert und Lehr-Lernprozesse klar strukturiert werden.

Einbettung ins Schulumfeld und Verzahnung mit Schulaufsicht und Schulträger

Verstärkte Zusammenarbeit im Schulumfeld und Unterstützung von außen sollten weiter gefördert werden.

Darüber hinaus braucht es eine Verzahnung mit dem Schulträger und der Schulaufsicht sowie mit dem schulischen Umfeld (auch außerschulische Partner, vgl. Familiengrundschulzentren). Schulaufsicht und Schulträger sollten eine gemeinsame Kontraktierung mit den Schulen eingehen hinsichtlich der Strategie und Maßnahmen sowie der dafür notwendigen Ressourcen (Personal, Know-how, Vernetzung, Ausstattung).

Besondere Förderung von Brennpunktschulen

Besonders geforderte Schulen benötigen eine besondere und auch eine erweiterte Form der Unterstützung.

Für die Schulen, die im Brennpunkt besonders stark belastet sind, sollte man eines in Betracht ziehen: Die Schwelle, an einem solchen Programm teilnehmen zu wollen, kann aufgrund der Anforderungs- oder auch Überforderungssituation an diesen Schulen hoch sein. Dennoch erachten wir die Freiwilligkeit der Teilnahme als ein wichtiges Element. Natürlich soll ein solches Programm als Ressource die Schulen bei der ohnehin geforderten Arbeit unterstützen, aber mit den Komponenten des Aufwands, der Initiierung und der Weiterbildungs- und Beratungsanteile kann es unter Umständen zunächst als etwas Zusätzliches (und Belastendes) wahrgenommen werden. Auf solche Aspekte sollte in der Kommunikation und in der Bewerbung eines solchen Programms geachtet werden.

Um Verbesserungen an Schulen im Brennpunkt und besonders belasteten Schulen anzustoßen, braucht es grundsätzlich eine sorgfältige Einbettung in den Landeskontext und die Nutzung aller Strukturen und Ressourcen. Dafür sind auch von der Politik zusätzliche Ressourcen sicherzustellen.

8 – Abschließende Einschätzungen

Professionalität und Wertschätzung als kulturprägende Merkmale

Auch auf die Machart und die Haltung kommt es an: Aus unserer Sicht und als nicht-teilnehmende Beobachter*innen bei Veranstaltungen und im Kontakt mit Schulen werden eine ausgesprochen professionelle, wertschätzende Interaktionsqualität der verschiedenen Akteure, der Stiftung, der Akademieleitung, der Coaches und Schulentwicklungsbegleitungen, und eine hohe Qualität in der Durchführung und Folge der Teilnahme am Programm *impakt schulleitung* festgestellt.

Professionalität und Wertschätzung werden im Programm auch immer wieder implizit und explizit als kulturprägende Merkmale identifiziert. Diese Kultur zeichnet sich durch kritisches Nachfragen, Bestätigung und viele anerkennende Worte aus. Es werden weder fixe Vorstellungen aufgedrängt noch Drucksituationen geschaffen. Vielmehr werden immer wieder Reflexionsanlässe geboten, wo die verschiedenen Akteure mit ihrer Professionalität, ihrer Expertise, ihrem Wissen eingebunden werden. Die Form der Wertschätzung zeichnet sich in konkreten Kommunikationsanlässen, in informellen Gesprächen ab und ist als underlying culture spürbar. Alle Personen sind wichtig, die Gestalt entsteht über die Relationen der Akteure und deren Perspektive, Meinungen und Expertise.

Zielgruppen und Gestaltung des Programms gut gewählt und aufeinander abgestimmt

Die Zielgruppen des Programms sind gut gewählt: Schulische Führungskräfte sind verantwortlich für die Handlungskoordination an Schule im Engagement für eine hohe Qualität von Bildung. Die Etablierung eines mittleren Managements und intensive Kooperation in Fachschaften, Jahrgangsteams und im Ganzttag steigern die Qualitäten in Unterricht, Erziehung und Beratung.

Das Gesamtprogramm zeichnet sich durch verschiedene einzelne Maßnahmen aus sowie deren Zusammenspiel. Coaching für Schulleitung und Beratungsangebote für strategische Schulentwicklung – neben Fortbildung und zusätzlichen finanziellen Mitteln – schaffen Möglichkeiten zur Professionalisierung einerseits und zur Qualitätsentwicklung andererseits. Eine Innovation liegt in der Verknüpfung mit dem Projekt, das für drei Jahre durchgeführt wird und das entsprechende Wirkung entfalten soll.

Die Programmbausteine funktionieren unterschiedlich: Coaching ist hoch persönlich angesiedelt, die Akademien zielen auf das Schulentwicklungsprojekt ab und die Schulentwicklungsbegleitung setzt genau dort strategisch an. Das heißt, Coaching und Schulentwicklungsbegleitung sind nicht eng gekoppelt, sondern relativ lose miteinander verknüpft und an Bedürfnissen und Bedarfen festgemacht. Dieses Konstrukt führt zu einer wichtigen Entscheidung bezüglich des Handelns der Akteure im Programm: Je reflektierter und kompetenter und je klarer in der Analyse jemand seine eigene Situation versteht und beschreibt, umso eher kann er auch die Interventionsangebote nutzen, um diese wiederum positiv zu beeinflussen.

Die Innovation: Das Gesamtpaket in Anwendung auf ein Schulentwicklungsprojekt

Das Innovative des Programms *impakt schulleitung* ist zudem sicherlich die Kombination von Maßnahmen der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in einem Programm sowie das Zusammenspiel dieser Programmbausteine und das Transferwissen, das entsteht. *impakt schulleitung* ist nicht nur ein reines Weiterbildungsangebot für Schulleitungen. Verschiedene Formate der Schul- und Führungskräfteentwicklung werden zu einem Gesamtpaket kombiniert, das die Bedarfe und Bedürfnisse von Schulleitungen in den Mittelpunkt stellt.

Dieses bedarfsorientierte Gesamtpaket und das Zusammenspiel der einzelnen Programmbausteine ist sicherlich das Innovative des Programms und macht dieses Angebot aus. Auch die Fragen des Transfers und die intensive Bearbeitung des eigenen Schulentwicklungsprozesses für exemplarisches Lernen – mit einer eigenen Schulentwicklungsfallstudie im Sinne eines Live Case – spielen eine wichtige Rolle.

Potenziale

Potenzial liegt im Ausbau der Kohärenz- und Verbindlichkeitsstiftung bei gleichzeitigem Einhalten der hohen Teilnehmenden- und Schulspezifitätsorientierung. Dies könnte über die Schulleitungen in den Akademien geschehen, aber auch über die Arbeit der Coaches durch explizite Impulse.

Weiteres Potenzial liegt im Ausbau der Systemvernetzung mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und dem lokalen und regionalen Umfeld.

Fazit

Die von den teilnehmenden Schulleitungen und Mitarbeitenden sehr positiv eingeschätzten Prozess- und Ergebnisqualitätsmerkmale der Interventionen sowie der Nutzen und die Wirkungen in den Schulen sind beeindruckend – eine sehr positive Dynamik in der Wechselwirkung.

Auch wenn das Programm mit seinen Programmbausteinen speziell für Brennpunktschulen ausgelegt war, wäre es wahrscheinlich für alle Schulkontexte hochinteressant.

Die ausgezeichnete Interaktionsqualität mit hoher Bedürfnis- und Bedarfsorientierung, gekoppelt mit Prozessbegleitungen in allen Programmbausteinen, schafft Verbindlichkeit. Es ist dieses gesamte Paket in seiner Geschlossenheit, seinem hohen Adressatenbezug, Ethos und der Dichte der Verknüpfungen in der Interaktion, das das Programm *impakt schulleitung* ausmacht und den stark geforderten Schulen eine besondere Unterstützung in ihrer Arbeit für die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Bildung bietet.

9 – Literaturverzeichnis

- Arnold, E., Bastian, J. & Reh, S.** (2004). Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit – Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstruments. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 44–60). Juventa.
- Berkemeyer, N.** (2009). *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff*. Beltz.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., & Schelle, C.** (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G.** (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H.-G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten Beispiele und Perspektiven* (S. 11–39). Juventa.
- Buhl, C., Roth, W. L., & Dux, B.** (2007). Selbstmanagement-Entwicklung durch coaching?: Eine Expertenbefragung über die Förderung von Selbstmanagement-Kompetenzen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 14(3), 243–255. <https://doi.org/10.1007/s11613-007-0036-6>
- Capaul R., & Seitz H.** (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3. Aufl.). Haupt Verlag.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Cronbach, L.J.** (1972). Evaluation zur Verbesserung von Curricula. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. Piper & Co. Verlag, S. 41–59.
- Dalin, P.** (2005). *School Development. Theories and Strategies. An international Handbook*. Continuum.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H.** (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*, 3. Auflage. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dezhgahi, U., Goldenbaum, A., & Kuhn, H. P.** (2014). *Abschlussbericht der Evaluation des Landespiplotprojekts „Schulleitungs-Coaching“ in Nordrhein-Westfalen*. Universität Kassel. Kassel.
- Ditton, H.** (2002). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippel (Hrsg.), *Handbuch für Bildungsforschung*, S. 775–790.
- Fend, H.** (1987). „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1* (S. 55–80). Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Früh, W.** (2007). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. UTB.
- Fullan, M.** (1988). *What's worth fighting for in the principalship*. Ontario Public School Teachers' Federation.

-
- Fullan, M.** (1991). *The new meaning of educational change*. Cassell.
- Fullan, M.** (1992). *Successful school improvement*. Open University Press.
- Hallinger, P., & Huber, S.G.** (Hrsg.) (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(23).
- Hameyer, U.** (2014). *Transformation der Schule – Erkenntnisse aus vier Jahrzehnten: Impulse für die Praxis*. Klett Kallmeyer.
- Holtappels, H. G.** (2005). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule: 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung*. Juventa.
- Holtappels, H. G.** (Hrsg.) (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Waxmann.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E., & Ackeren, I. van** (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen–Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Ed./Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T.** (2011). *School and School Improvement: State of the Art Review*. Keynote Presentation Prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol: Cyprus.
- Huber, S.G.** (1997). *Headteachers' views on headship and training: A comparison with the NPQH*. Cambridge: School of Education, University of Cambridge.
- Huber, S.G.** (1999a). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *Schul-Management*, 2, 10–17.
- Huber, S.G.** (1999b). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schul-Management*, 3, 7–18.
- Huber, S.G.** (1999c). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). *Schul-Management*, 5, 8–18.
- Huber, S.G.** (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. In der Reihe Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Wolters Kluwer.
- Huber, S.G.** (2005a). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung (10.11)*. München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G.** (2005b). Schulleitungshandeln als pädagogisch orientiertes Handeln verstehen. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.). *PraxisWissen Schulleitung (10.12)*. München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G.** (2009a). Schulleitung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 502–511.
- Huber, S.G.** (2009b). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In R. Mulder, O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, R. Nickolaus, D. Sembill (Hrsg.), *Professionalität von Lehrenden – Zum Stand der Forschung*. Weinheim: Beltz, S. 451–463.
- Huber, S.G.** (Hrsg.). (2010a). *School Leadership – International Perspectives*. Springer.
- Huber, S.G.** (2010b). Bei Beratung kommt es auf die Passung an. Ein Differenzierungsmodell zur Orientierung. In S.G. Huber, S. Hader-Popp & N. Schneider (Hrsg.), *Beratung – Kompetenzen zur Unterstützung nutzen*. *SchulVerwaltung spezial*, 12(1), Kronach: Wolters Kluwer Deutschland, S. 7–9.

-
- Huber, S.G.** (2011a). Research on Principals in the German Speaking Countries. In O. Johansson (Hrsg.), *Rektor – En Forskningsöversikt 2000–2010*. Vetenskapsrådet, S. 230–254.
- Huber, S.G.** (2011b). Merkmale guter Fortbildung. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. 3. Auflage. Köln: LinkLuchterhand, S. 183–191.
- Huber, S.G.** (2011c). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837–853.
- Huber, S.G.** (Hrsg.) (2011d, dritte Auflage; 2010d, zweite Auflage; 2009c, erste Auflage), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Link-Luchterhand.
- Huber, S.G.** (2012a). Schulleitung – eine Einführung. In: S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Wolters Kluwer, S. 1–8.
- Huber, S.G.** (2012b). Aufgabe von Schulleitung: Gelingensbedingungen für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement schaffen. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Wolters Kluwer, S. 301–307.
- Huber, S.G.** (Hrsg.). (2012c). Failing Schools – besonders belastete Schulen. *Schulverwaltung spezial*, 2. Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G.** (Hrsg.) (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link, 4. Auflage.
- Huber, S. G.** (2016a). Germany: The School Leadership Research Base in Germany. In H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals*. Springer, S. 375–401.
- Huber, S. G.** (2016b). Switzerland: The School Leadership Research Base in Switzerland. In H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals*. Springer, S. 421–442.
- Huber, S. G.** (2018). No Simple Fixes for Schools in Challenging Circumstances. Contextualization for Germany. In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *International Perspectives on Leading Low- Performing Schools*. Charlotte: Information Age Publishing, S. 243–266.
- Huber, S.G.** (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD)* (Hrsg.), 14(4), 13–16.
- Huber, S.G.** (2020). Responsible Leaders entwickeln Schule in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 3–14). Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G.** (2022). Schule in der Digitalität gestalten: Zentrale Prämissen, kritische Perspektiven, thematischer Überblick. *Schule Verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 1(1), 14–30. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a187>
- Huber, S.G., & Hameyer, U.** (2000). Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern – Stand des Forschungswissens. In H. Altrichter & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Journal für Schulentwicklung – Theorie und Forschung in der Schulentwicklung* (S. 78–96). Studienverlag.
- Huber, S.G., & Muijs, D.** (2010). School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and their Pupils. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *School Leadership – International Perspectives* (S. 57–78).

- Huber, S.G. & Radisch, F.** (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In W. Böttcher, J.N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 337–354). Waxmann.
- Huber, S.G., & Schneider, N.** (2013). Merkmale guter Fort- und Weiterbildung. *Schulverwaltung spezial* 3, 8–10.
- Huber, S.G., & Schneider, N.** (2021). Durchgängige und systematische schulische Führungskräftegewinnung und -entwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(2), 149–160. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.03>
- Huber, S.G. & Schneider, N.** (2022). Developing school leadership: Trends, concepts, approaches and impact. *eJournal of Education Policy*, 22(1).
- Huber, S.G., Schneider, N. & Radisch, F.** (2008). *Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung: Zum Stand der Forschung und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen*. Interner Projektbericht. Zug: IBB.
- Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M.** (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung: Berlin.
- Huber, S.G., Hader-Popp, S., & Schneider, N.** (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement. Reihe »BildungsWissen Lehramt«*. Beltz Verlag.
- Huber, S.G., Skedsmo, G., Pham, G.H., Koszuta, A., Karwat, K., Schwander, M., Kots, S., & Luig, C.** (2018). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“*. Interner Bericht. IBB Zug.
- Huber, S.G., Schneider, J.A., & Pruitt, J.** (Ed./Hrsg.). (2020). Schulen mit besonderen Herausforderungen – Besonders belastete Schulen. *Schulverwaltung spezial*, 4, Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G., Hoffmann, J. & Pruitt, J.** (in Vorbereitung). *International Mapping of Interventions In Schools In Challenging Circumstances*.
- Kirkpatrick, D. L.** (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J.** (1986). *Improving Principal Effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press.
- Li, C. H.** (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behav Res Methods*, 48(3), 936–949. doi:10.3758/s13428-015-0619-7
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl). Beltz.
- R Core Team** (2014). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>
- Racherbäumer, K., & Ackeren, I. van** (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 189–20). Verlag Barbara Budrich.
- Reusser, K. & Tremp, P.** (2008). Diskussionsfeld »Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen«. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), S. 5–10.
- Rolff, H.-G.** (2001). *Schulentwicklung konkret. Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation*. Kallmeyer.

-
- Rolff, H.-G.** (2006). Was wissen wir über die Entwicklung von Schule?
Pädagogik, 58(6), 42–47.
- Rosseel, Y.** (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. In *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J.** (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sammons, P., Hillman, J., A., & Mortimore, P.** (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education, University of London, and Office for Standards in Education.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H.** (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research* 8(2), 23–74.
- Schratz, M.** (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*. StudienVerlag, S. 160–189.
- Schratz, M.** (2011), Leitbild und Schulprogramm. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. (S. 297–326). Carl Link, 3. Auflage.
- Steffens, U., Maag Merki, K., & Fend, H.** (Hrsg.) (2017). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Waxmann.
- Torchiano, M.** (2020). *effsize: Efficient Effect Size Computation*.
<https://CRAN.R-project.org/package=effsize>
- Xia, Y., & Yang, Y.** (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behav Res Methods*, 51(1), 409–428. doi:10.3758/s13428-018-1055-2

Abkürzungsverzeichnis

d	Effektstärke Cohens d
G1	erste Gruppe
G2	zweite Gruppe
G3	dritte Gruppe
IBB	Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
MA	Mitarbeitende (Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal)
M	arithmetischer Mittelwert: Er ist die Summe der Einzelwerte aller Fälle dividiert durch die Fallzahl
MZP	Messzeitpunkt
N	Anzahl Personen, die auf die Befragung geantwortet haben
OE	Organisationsentwicklung
PH	Pädagogische Hochschule
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
PM	Personalmanagement
PS	Projektschulen
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler des Cohens d
SEB	Schulentwicklungsbegleitung
SEIS	Selbstevaluation in Schulen
SL	Schulleiter*in
SM	Selbstmanagement
T1	erster Messzeitpunkt
T2	zweiter Messzeitpunkt
T3	dritter Messzeitpunkt
UE	Unterrichtsentwicklung
VS	Vergleichsschulen (Kontrollschulen)
α	Cronbachs Alpha
β	Regressionskoeffizient

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Strukturmodell Schulqualität	5
Abbildung 2:	Handlungsmodell der Schulgestaltung: Arbeitsbereiche von Schulmanagement/Schulleitung	6
Abbildung 3:	Prozessmodell der Schulentwicklung: Phasen eines idealtypischen Verbesserungsprozesses	8
Abbildung 4:	Modell strategischen Handelns: BIO-Strategie-Modell mit der Integration der drei Aspekte Bewahren, Innovieren und Optimieren	9
Abbildung 5:	Modell der multiplen Lernanlässe in der Weiterbildung und Führungskräfteentwicklung	11
Abbildung 6:	Erhebungsdesign der Studie	20
Abbildung 7:	Prozessqualität Akademie	32
Abbildung 8:	Prozessqualität Coaching	33
Abbildung 9:	Prozessqualität Schulentwicklungsbegleitung	34
Abbildung 10:	Prozessqualität Schulentwicklungsprojekt und Einsatz Entwicklungsfonds	35
Abbildung 11:	Ergebnisqualitäten der Programmbausteine	36
Abbildung 12:	Gesamtbewertung des Programms	39
Abbildung 13:	Coaching – Inhalte und Ziele	40
Abbildung 14:	Schulentwicklungsbegleitung – Inhalte und Ziele	41
Abbildung 15:	Entwicklungsfonds – Auswertung der Ausgaben	44
Abbildung 16:	Qualitätsdimension „Schulleitung“	46
Abbildung 17:	Qualitätsdimension „Schulentwicklung“	47
Abbildung 18:	Qualitätsdimension „Umgang mit Heterogenität“	48
Abbildung 19:	Qualitätsdimension „Berufliche Zufriedenheit“	49
Abbildung 20:	Qualitätsdimension „Schule als Ganzes/Gesamtbild“	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Befragung zur Schulsituation – Stichprobe in absoluten Beteiligungszahlen	22
Tabelle 2:	Befragung zur Schulsituation – Stichprobe in relativen Beteiligungszahlen (Rücklaufquote)	23
Tabelle 3:	Befragung zu den Programmbausteinen – Stichprobe in absoluten Beteiligungszahlen	24
Tabelle 4:	Befragung zu den Programmbausteinen – Stichprobe in relativen Beteiligungszahlen (Rücklaufquote)	25
Tabelle 5:	Übersicht über Dokumente	26
Tabelle 6:	Themen der Schulentwicklungsbegleitung in Projektplänen – absteigend nach Anteil Schulen	42

Impressum

Alle Rechte vorbehalten.

© Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber 2022
Pädagogische Hochschule Zug
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
Zugerbergstrasse 3
CH-6300 Zug
ibb@phzg.ch
www.Bildungsmanagement.net

Autor*innen

Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Univ.-Prof. Dr. Christoph Helm
PD Dr. Rolf Strietholt
Jane Pruitt
Julia Alexandra Schneider
Marius Schwander
Louis Preisig
Hannah Marie Heister
Juliana Hoffmann
Yanick Forcella
Jossif Schmidt
Julia Niederfriniger