



Leadership Academy  
ein Projekt von klasse:zukunft

# Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften

## Studie zur Evaluation der Auswirkungen der Leadership Academy an Schulen

Kurzfassung

Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz  
Mag. Mag. Martin Hartmann  
(Projektleitung)



mit Beiträgen von

Mag. Elfriede Alber  
Dipl.-Päd. Mag. Thomas Happ  
Mag. Astrid Laiminger  
Dipl.-Päd. Ing. Mag. Josef Vögele

Innsbruck, Februar 2009

# INHALT

<b>ABBILDUNGEN</b> .....	<b>2</b>
<b>1 ZIELSETZUNG DER STUDIE</b> .....	<b>3</b>
<b>2 THEORETISCHE VERORTUNG</b> .....	<b>5</b>
<b>3 FORSCHUNGSMETHODIK</b> .....	<b>8</b>
3.1 Phase 1: Fragebogenerhebung.....	9
3.2 Phase 2: Interviews .....	10
3.3 Phase 3: Erstellung von Fallstudien.....	11
3.4 Phase 4: Cross Casing.....	11
<b>4 ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG IM ÜBERBLICK</b> .....	<b>12</b>
4.1 Befragung der Schulleiter/innen zu Leadership-Kompetenzen: Längsschnittuntersuchung.....	12
4.2 Leadership-Kompetenzen aus der Sicht der einzelnen Akteure .....	13
<b>5 AUSWIRKUNG DER LEA AN DER SCHULE</b> .....	<b>16</b>
5.1.1 Stärkung der Führungsrolle .....	16
5.1.2 Bestätigung.....	17
5.1.3 Klarere Richtungsvorgabe .....	18
5.1.4 Verbesserung der Kommunikation .....	19
5.1.5 Shared Leadership und Teamentwicklung.....	20
5.1.6 Schulentwicklung .....	22
5.1.7 Inhalt statt Etikett.....	23
5.1.8 Lernen der Schüler/innen.....	24
5.1.9 Kultur einer Misstrauensorganisation.....	25
<b>6 ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>26</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>28</b>

## ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Grundmodell der Leadership auf der Basis von Riemann (1962) .....	5
Abbildung 2: Leadership-Kompetenz-Modell aus Schley & Schratz, 2007, S. 55 (nach Riemann, 1962 und Ulrich et al., 2000).....	7
Abbildung 3: Verteilung der Schulen.....	8
Abbildung 4: Datenerhebung und Forschungsdesign.....	9
Abbildung 5: Zielgruppen der Fragebogenerhebung .....	10
Abbildung 6: Interviewte Personen pro Schule nach Schultypen.....	10
Abbildung 7: Leadership-Kompetenzen der 10 Schulleiter/innen – Entwicklung der Selbsteinschätzung über drei Jahre .....	12
Abbildung 8: Leadership-Kompetenzen im Vergleich (Gesamtwerte aller Akteure).....	14
Abbildung 9: Leadership-Kompetenzen nach Wichtigkeit im Vergleich (Gesamtwerte aller Akteure).....	15
Abbildung 10: Entwicklung im Werte- und Entwicklungsquadrat (nach Schulz v. Thun, 2001, S. 188f) .....	21

# INNOVATION AN SCHULEN DURCH PROFESSIONALISIERUNG VON FÜHRUNGSKRÄFTEN

LEADERSHIP ACADEMY – UND WAS DANN?

## 1 ZIELSETZUNG DER STUDIE

Im November 2004 wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur die Leadership Academy (LEA), ein österreichweites institutionsübergreifendes Qualifizierungsprojekt für Führungspersonen aus dem Bildungsbereich (Schulleiter/innen und Führungspersonen der Schulverwaltung), initiiert (siehe [www.leadershipacademy.at](http://www.leadershipacademy.at)). Zielsetzung ist und war es, Führungspersonen in ihren Leadership-Fähigkeiten zu stärken und dadurch die Entwicklung des österreichischen Bildungswesens voran zu treiben. Die LEA baut auf ein Verständnis von Leitung, das den Dialog ins Zentrum stellt und sich auf das Kernanliegen der Schule konzentriert, nämlich exzellente Erziehungs- und Bildungsarbeit (Leadership for Learning). Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit den Zielsetzungen der LEA war es, wie nach Absolvierung der LEA, Leadership an den Schulen gelebt und umgesetzt wird.

Vor diesem Hintergrund entstand die hier vorliegende Studie zu „Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften“. Sie hat zum Ziel, im Sinne eines internen Programmmonitorings die feststellbaren Auswirkungen der Leadership Academy an der Schule und bei den befassten Personen darzulegen und zu evaluieren. Des Weiteren sollen sich aus den Ergebnissen Schlüsse für die Schulung und Professionalisierung von Führungskräften an Schulen ableiten lassen.

Mit dieser Zielsetzung sollte systematisches Wissen über den Erwerb und die Umsetzung von Leadership-Kompetenzen im schulischen Kontext sowie die Wirksamkeit von Führungshandeln im Hinblick auf die Implementierung von Reformmaßnahmen zur Entwicklung von Schulen gewonnen werden. Da gesichertes Wissen darüber in Österreich fehlt, richtet sich die Studie an den Erkenntnissen aus, die Michael Fullan aus seinen Forschungsprojekten für die Schulleitung 2000 folgendermaßen zusammenfasst:

„In erfolgreichen Schulen haben SchulleiterInnen eine ‚langfristige Schwerpunktsetzung bezüglich der wesentlichen Lehrinhalte‘, sie ‚verwenden den Schulentwicklungsplan‘ als Instrument, um die Betroffenen in einen Prozess der Entwicklung eines umfassenden Konzepts zu verwickeln und sie ‚bekämpfen Inkohärenz‘. Sie arbeiten hart an ‚connectedness‘ – am Zusammenhang aller Elemente –, da sie wissen, dass Aufsplitterung, Überladung und Zusammenhangslosigkeit endemische Probleme sind. Sie arbeiten effizient mit den Lehrpersonen zusammen, um angesichts der vielen zusammenhangslosen Innovationen im außerschulischen Kontext eine stärkere Kohärenz zu erreichen.“ (Fullan, 2000, S. 12)

Das Forschungsinteresse konzentriert sich bei der oben genannten Zielsetzung auf die internen Führungsstrukturen, wie zum Beispiel die Rolle der Schulleitung, die Bildung von Teams und strategische Planung mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (*Shared Leadership*) sowie deren Auswirkungen auf den Unterricht bzw. das Lernen. Im Fokus stehen dabei die Schulleitung und die von ihr geführte Schule.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden zehn Schulen der ersten LEA-Generation als „Fallstudien“ untersucht. Die Untersuchung wurde am Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung (ILS) der Universität Innsbruck von einem elfköpfigen Forschungsteam<sup>1</sup> unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz und Mag. Mag. Martin Hartmann durchgeführt und vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) gefördert.

Als „Critical Friends“ begleiteten das Projekt Univ.-Prof. Dr. Martin Bosen, früher Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund (IFS), nunmehr Bergische Universität Wuppertal und Univ.-Prof. Dr. Wilfried Schley von der Universität Zürich.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in 6 Kapitel. Im ersten Kapitel wurde auf die Zielsetzung der Studie hingewiesen. Im Anschluss erfolgt in Kapitel 2 die Darstellung der Untersuchung zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Begriffe. In Kapitel 3 wird in das methodische Vorgehen eingeführt, dabei erfolgt eine Beschreibung des Forschungsdesigns und dessen Umsetzung.

Kapitel 4 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der quantitativen Befragung. Anschließend werden in Kapitel 5 die spezifischen Veränderungen im Rahmen der LEA behandelt. Die Arbeit schließt in Kapitel 6 mit einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Untersuchung.

---

<sup>1</sup> Mag. Elfriede Alber, Mag. Carina Brunner, Mag. Josef Ganner, Dipl.Päd. Mag. Thomas Happ, Mag. Mag. Martin Hartmann (Leitung), Mag. Ildiko Kuprian, Mag. Astrid Laiminger, Mag. Mariella Resinger, Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz (Leitung), Mag. Marlene Seeberger, Dipl.Päd.Ing. Mag. Josef Vögele.

## 2 THEORETISCHE VERORTUNG

Wenn wir Führungskräfte nach ihren Zielen fragen, antworten sie häufig mit dem, was sie gerade machen, vielleicht noch welche Schwerpunkte sie sich gesetzt haben. Es scheint nur schwer möglich, in Bildungssystemen Ziele zum Ausgangspunkt zu machen, bzw. Ziele von der Funktion des Anspruchs zu befreien. Das Denken bewegt sich in Umsetzungen von Vorgaben, bezieht sich auf Vorhaben und erklärt, woran diese zu scheitern drohen. Dann sind wir wieder beim vertrauten Problemdiskurs. Alles kann zum Problem werden, die Schüler, die Eltern, die Stofffülle, die Vorgaben, die Erwartungen, die Medien, die Familienverhältnisse. Die „schwarzen Löcher“ im pädagogischen Universum haben eine eigenartige Faszination. Sie tragen zur häufig erlebten resignativen Zufriedenheit bei.

Oft haben wir den Eindruck, dass es auch an einer Sprache der Zuversicht, der optimistischen Gestaltung und des bewussten Wollens fehlt. Es geht nicht alles auf einmal. Vielmehr sind Strategien über mehrere Jahre systematisch zu verfolgen, bevor es zu einem öffentlich wahrnehmbaren Profil, einer schulischen Identität und eines entsprechenden „Brandings“ kommt. Schulen agieren heute an einem Markt, sie müssen dort ihr Profil zeigen und sich einen Namen machen. Darum geht es im Dreischritt aus Mission, Vision und Strategie. Selbstverständlich sind die Schülerinnen und Schüler dabei als aktiv anzusprechende Subjekte zu betrachten und nicht als Produkte, so wie auch Noten keine Produkte sind. Allenfalls sind es Indikatoren, die auf Prozesse verweisen, die zu diesen Resultaten führen.

Diese Kernkompetenzprozesse lassen sich in der Professionalisierung von Führungskräften nicht schematisch vermitteln, sondern erfordern eine interaktionale Verlebendigung. Dazu dienen uns die entwicklungspsychologisch wichtigen Vorarbeiten von Riemann (1962), die für menschliches (Führungs-)Handeln grundlegend sind.

Leadership-Kompetenzen haben jeweilige Richtungen und Zugänge. Diese orientieren sich an den Anforderungen eines Systems. Eine stimmige und kompetente Leadership hat Bodenhaftung, damit das tägliche Geschehen und die Kontinuität der Prozesse im Blick bleiben. Diese Blickrichtung bildet ein Spannungsverhältnis mit dem Wandel, dem Streben nach Innovationen und der Veränderung. Quer zu dieser Zeitachse von Kontinuität und Wandel liegt die Raumachse aus Nähe und Distanz.

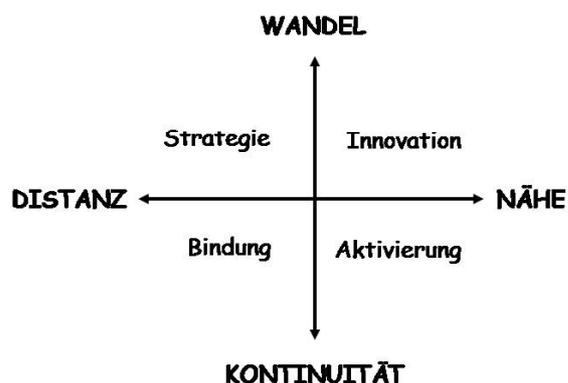


Abbildung 1: Grundmodell der Leadership auf der Basis von Riemann (1962)

Zwischen den einzelnen Achsen und Polen lassen sich vier Quadranten verorten, denen sich jeweils Kompetenzfelder zuordnen lassen. Ihnen werden im Folgenden mögliche Aufgaben von Schulleitung zugeordnet.

#### 1. Quadrant: Bindungsquadrant

*Aufgabe:* Vertrauen schaffen, Sicherheit vermitteln, um Zugehörigkeit aufzubauen (→ Charakterstärke zeigen)

#### 2. Quadrant: Aktivierungsquadrant

*Aufgabe:* Persönliche Ermutigung und Einladung, um Kräfte zu wecken und Bereitschaft zu aktivieren (→ Individuelles Engagement erzeugen)

#### 3. Quadrant: Strategiequadrant

*Aufgabe:* Szenarien entwickeln und Strategien aufzeigen, um die Vision zu entwickeln (→ Richtung vorgeben)

#### 4. Quadrant: Innovationsquadrant

*Aufgabe:* Projekte initiieren, um das eigene System in seinen Strukturen, Prozessen und Kulturmerkmalen voran zu bringen (→ Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden)

Die Meta-Kompetenz der Leadership besteht darin, situativ die aktuelle Herausforderung anzunehmen und den Schwerpunkt selbst zu setzen. Das Potenzial und die Bereitschaft müssen in allen vier Feldern ausgebildet sein. Erst dadurch ist es möglich, unterschiedlichen Interaktionspartner/innen situativ und zielgerichtet zu begegnen und resonant zu agieren. Denn „[d]ie Situation und das spezifische Handeln in dieser Situation sind es, die Leadership ausmachen. Ohne die Situation wäre das Handeln weder nötig noch möglich, noch würde es Sinn machen.“ (Malik, 2002, S. 3) Das Verhalten von Führungspersonen lässt sich daher nicht situationsunabhängig aufgrund „empirisch ermittelter Gesetzmäßigkeiten rationalisieren und programmieren“ (Neuberger, 1990, S. 247). Führungshandeln ist vor dem Hintergrund der vielfältigen Aufgaben und Anforderungen sowie der widersprüchlichen Erwartungen „als Ausdruck von Rollendilemmata zu begreifen, die von den Akteurinnen und Akteuren nicht aufgelöst werden können“ (ebd., S. 91).

Wie die Ergebnisse unseres Forschungsprojekts zeigen werden, lässt sich nicht für jede Situation und jeden Interaktionspartner das adäquate bzw. effektive Führungsverhalten finden. Vielmehr bestimmt die Beziehung incl. der damit verbundenen resonanten Prozesse das Geschehen im mikropolitisch bestimmten Kontext von Schule und Unterricht. In dieser Gemengelage ist pädagogische Leadership keine „technologisch“ steuerbare, eindeutig planbare Tätigkeit. Sie ist vielmehr charakterisiert durch Ungewissheit, Unsicherheit und Offenheit.

Wenn sich professionelles Führungshandeln als Prozess versteht, stellt sich unweigerlich die Frage nach den Zielen, auf die dieser Prozess gerichtet sein soll. Um Beliebigkeit oder nichts sagende Leerformeln und Floskeln sowie das Herunterbeten nicht erreichbarer Ziele zu vermeiden, setzen wir die Kernkompetenzen bzw. -prozesse im aufgezeigten Spannungsfeld der Anforderungen an Führungspersonen zwischen Kontinuitäts- und Innovationsorientierung sowie zwischen Person- und Ergebnisorientierung an. Übersetzt in das Leadership-Kompetenz-Modell von Ulrich et al. (2000) werden hier die Aufgaben der Arbeit mit den Menschen, die Kommunikation und Kooperation einerseits und die Aufgabe der Zielerreichung, der Systematik, Qualitäts- und Ergebnissicherung andererseits bezeichnet. Dazu haben wir die Überlegungen von Riemann (1962) mit dem

Leadership-Kompetenzmodell für ergebnisorientierte Führung von Ulrich et al. (2000) in Beziehung gesetzt (vgl. Abbildung 2).

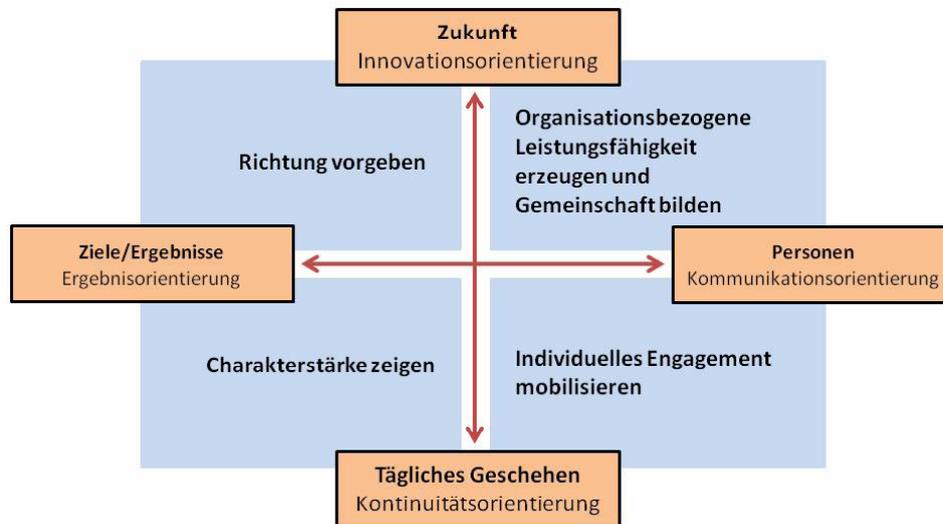


Abbildung 2: Leadership-Kompetenz-Modell aus Schley & Schratz, 2007, S. 55 (nach Riemann, 1962 und Ulrich et al., 2000)

Dieses Modell stand Pate für die Leadership-Kompetenz-Skala (LKS), die wir in diesem Forschungsprojekt als ein quantitativ ausgerichtetes Forschungsinstrument eingesetzt haben (vgl. Schley & Schratz, 2007, S. 55; Pool, 2007)

### 3 FORSCHUNGSMETHODIK

Die Anlage der Untersuchung ist darauf ausgerichtet, anhand von zehn Fallstudien in einer summativen Evaluation (Ergebnisevaluation) einen differenzierten Einblick in die Komplexität der Entwicklungsprozesse an den einzelnen teilnehmenden Schulen zu erhalten.

In der Vorbereitungsphase erfolgte die Auswahl der Schulen, dabei meldeten sich interessierte Absolventen der ersten Generation der LEA auf ein Rundschreiben. Aus den sich bewerbenden Schulen wurden zehn ausgewählt, wobei auf die Verteilung der Schultypen und eine möglichst breite regionale Streuung Rücksicht genommen wurde (vgl. Abbildung 3).

Schultyp	Anzahl	Bundesland
Volksschule	5	Steiermark (2), Kärnten (1), Niederösterreich (1), Wien (1)
Hauptschule	3	Niederösterreich (2), Oberösterreich (1)
AHS	2	Oberösterreich (1), Wien (1)
<b>Gesamt</b>	10	

Abbildung 3: Verteilung der Schulen

Voraussetzung zur Teilnahme am Forschungsprojekt war die Zustimmung einer Mehrheit des Lehrer/innen/kollegiums, der Leitung und der Schulaufsicht zum Projekt, auch mit der Perspektive die Möglichkeit einer Follow-up-Untersuchung sicher zu stellen.

Das Design der Fallstudien setzt sich aus quantitativen Daten (Fragebögen) und qualitativen Daten (Textmaterial, Interviews) zusammen. Die Vorbereitung und Durchführung der Feldphase sowie die Aufarbeitung der gesammelten Daten zur Erstellung der Fallstudien erstreckte sich über den Zeitraum vom Herbst 2006 bis zum Frühjahr 2008 und gliederte sich in drei Phasen (vgl. Abbildung 4).

**Phase 1:** Vorbereitungsarbeiten und Fragebogenerhebung mit Schulleiter/innen, Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern.

**Phase 2:** Auswertung der Fragebogendaten und persönliche Rückmeldung in Form eines Schulbesuchs. Dabei wurden Interviews mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Schulaufsicht und weiteren relevanten Partnern geführt.

**Phase 3:** Auswertung der Daten und Rückmeldung an die Schulen in Form einer Fallstudie, wenn von der Schule gewünscht: Präsentation und Diskussion der Ergebnisse mit dem Kollegium.

Im Sinne einer „kommunikativen Validierung“ (vgl. z. B. Ackermann & Rosenbusch, 1995; Schröder-Lenzen, 1997) wurde die Stimmigkeit der Untersuchungsergebnisse von den befragten Personen bestätigt, indem sie die Möglichkeit erhielten, die transkribierten Interviewprotokolle und Fallstudien zu kommentieren und mit dem/der Forscher/in zu diskutieren. Außerdem wurden den Schulen die Fallstudien zur Stellungnahme vorgelegt. Diese Kommunikation zwischen Forscher/innen und Beforschten war einerseits für den Interpretationsprozess sehr hilfreich, andererseits wurde das persönliche Verhältnis durch das Bemühen um Offenheit und Verständigung gestärkt.

Nach der Erstellung der einzelnen Fallstudien erfolgte in einer **4. Phase** mittels *Cross Casing* die vergleichende Analyse und Auswertung als Meta-Evaluation. Der vorliegende Bericht fasst einen Teil der Ergebnisse dieses *Cross Casing* zusammen und stellt die daraus gewonnen Erkenntnisse vor.

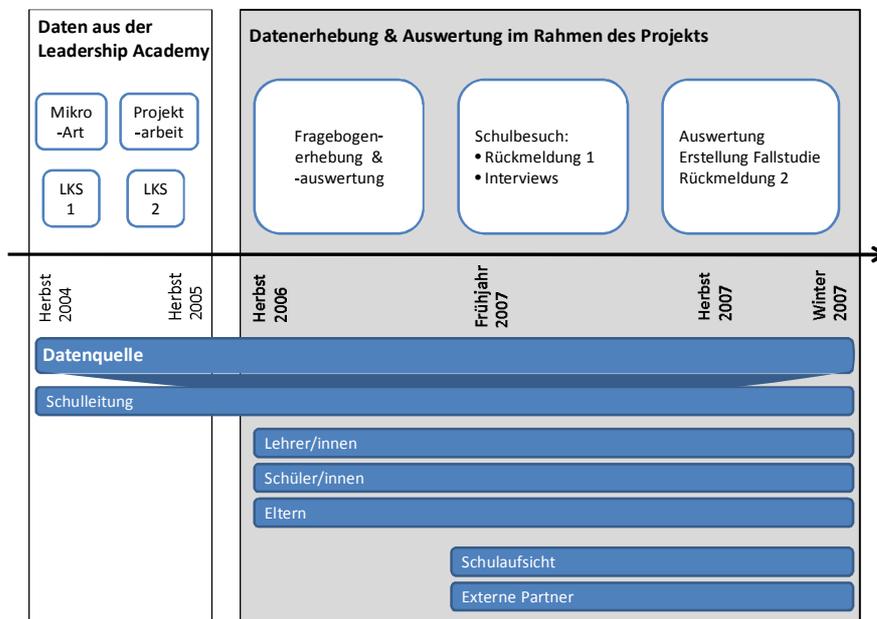


Abbildung 4: Datenerhebung und Forschungsdesign

Als theoretisches Referenzmodell sowohl für die Erstellung der Fragebögen, Interviewleitfäden als auch deren Auswertung diente das Leadership-Kompetenz-Modell (nach Riemann, 1962 und Ulrich et al., 2000, Schley & Schratz, 2006). Im Folgenden wird auf das methodische Vorgehen detaillierter eingegangen und die einzelnen Schritte werden dargelegt.

### 3.1 Phase 1: Fragebogenerhebung

In der schriftlichen Befragung im Herbst 2006 kamen strukturierte, standardisierte Fragebögen als Erhebungsinstrument zum Einsatz. Diese wurden in Anlehnung an die Leadership-Kompetenz-Skala (Schratz & Schley, 2004, Pool, 2007, nach Ulrich et al., 2000) entwickelt, für die jeweilige Gruppe (Schüler/innen, Eltern, Lehrpersonen) adaptiert und in einer Testphase erprobt.

Die Erhebung erfolgte postalisch. Jeder Schule wurden die Fragebögen in der benötigten Anzahl mit einer Anleitung zur Durchführung zugesendet. Die Schulleitung übernahm vor Ort die Logistik der Befragung, allerdings wurde die Anonymität der Befragung sichergestellt. Es wurden die in Abbildung 5 dargestellten Gruppen mittels Fragebogen befragt.

Befragte	Schulform		
	Volksschulen	Hauptschulen	AHS
Schulleitung	Vollerhebung		
Lehrerpersonen	Vollerhebung		
Schüler/innen der	4. Schulstufe	8. Schulstufe	8. und 11. Schulstufe
Eltern	der jeweiligen Schulstufe plus Elternvertretung der anderen Klassen		

Abbildung 5: Zielgruppen der Fragebogenerhebung

Nach dem Ausfüllen der Fragebögen wurden diese wieder per Post an die Universität Innsbruck returniert.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS auf Ebene der Einzelschule, wobei die Daten aus der LKS-Erhebung im Rahmen der LEA mitberücksichtigt und dazu in Beziehung gesetzt wurden. Beim Schulbesuch im Frühjahr 2007 erfolgte eine erste Rückmeldung der Ergebnisse an die Schule.

### 3.2 Phase 2: Interviews

In der mündlichen Befragung sollten vertiefende Informationen von den für die Studie relevanten Personengruppen erfragt werden. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens stellten die Ergebnisse der schriftlichen Befragung eine wichtige Grundlage dar, um über die Interviews tiefer gehende Aussagen zu erhalten.

Die Durchführung der Interviews erfolgte im Frühjahr 2007 im Rahmen mehrtägiger Schulbesuche. Die Interviews dauerten jeweils ca. sechzig Minuten und wurden zur Sicherstellung der Datensätze und zur Wahrung der Authentizität digital aufgezeichnet.

Durch den gemeinsamen Interviewleitfaden für alle zehn Schulen wurde einerseits eine einheitliche Vorgehensweise sichergestellt und andererseits konnten die an Schulen unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechend berücksichtigt werden. Abbildung 6 zeigt die Verteilung der Interviewpartner/innen an den einzelnen Schulen.

<b>Aufschlüsselung der Interviews für eine Schule</b>			
<b>Schultyp:</b>	<b>VS</b>	<b>HS</b>	<b>AHS</b>
Schüler/innen (in Gruppen von 2-3 Pers.)	3	5	6
Lehrer/innen	8-10	10	10
Schulleitung	1	1	1
Eltern (einzeln oder in Gruppen)	5	5	5
Schulaufsicht (BSI/LSI)	1	1	1
Schulerhalter (Pflichtschule)	1	1	
Relevante Partner der Schule (Vereine, Uni, Wirtschaft, ...)	1	1	1
Administration			1
	20-22	24	24

Abbildung 6: Interviewte Personen pro Schule nach Schultypen

Nach der Durchführung der Interviews wurden so genannte „Postskripts“ angefertigt, in denen Informationen, die direkt vor, während oder nach der Gesprächssituation wichtig waren, notiert wurden.

### 3.3 Phase 3: Erstellung von Fallstudien

Die elektronisch aufgezeichneten Interviews wurden nach der Transkription in den jeweiligen Inhaltsbereichen mittels computergestützter Codierung (Atlas.ti) ausgewertet und analysiert. Die Analyse der Daten erfolgte in folgendem Dreischritt:

- 1.) Kategorisierung der Daten im Hinblick auf die genannten inhaltlichen Bereiche
- 2) Vergleich der unterschiedlichen Interviewgruppen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern, Schulaufsicht usw.) → Triangulierung
- 3) Verdichtung des Datenmaterials (Interviewdaten, Fragebogenergebnisse und komplementäres Material im jeweiligen Inhaltsbereich (z.B. Richtung vorgeben) zu einem Text, der die Ergebnisse zusammenfassend darstellt und durch Zitate belegt.

Die Ergebnisse der einzelnen Schulstudien wurden jeweils in einem Rohbericht zusammengefasst. Dieser wurde im Herbst 2007, je nach Wunsch, jeder Schule präsentiert bzw. zugesandt, die dann dazu Stellung nahm.

### 3.4 Phase 4: Cross Casing

Auf Basis der durch die Schulen validierten Berichte erfolgte ein *Cross Casing* (schulübergreifende Analyse), das einen Vergleich der Daten an den einzelnen Schulen bzw. Schultypen enthält, aber auch übergeordnete Aussagen zu den Ergebnissen der LEA-Generation I insgesamt macht. Diese Ergebnisse wurden in einem Gesamtbericht der Studie zusammengefasst. In einem gesonderten Teil des Gesamtberichtes wurden die Auswirkungen der Leadership Academy an den an der Studie beteiligten Institutionen dargestellt und evaluiert. Hier liegt eine Kurzfassung des Endberichts vor.

## 4 ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG IM ÜBERBLICK

In diesem Abschnitt soll die Frage beantwortet werden, wie sich die Selbsteinschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter über die Zeit verändert hat, d.h.: Welche Fähigkeiten konnten sich aus Perspektive der Schulleitung nach Absolvierung der LEA halten und welche nicht? In einem zweiten Schritt wird der Eigenperspektive der Schulleitung die Außenperspektive, der für sie relevanten Personengruppen (Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler), entgegengehalten und kritisch reflektiert.

### 4.1 Befragung der Schulleiter/innen zu Leadership-Kompetenzen: Längsschnittuntersuchung

Für die Analyse der Entwicklung der Leadership-Kompetenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter steht uns Datenmaterial von drei Untersuchungszeitpunkten zur Verfügung. Verglichen werden die Prozenträge der Selbsteinschätzung in den vier Bereichen: (1) Richtung vorgeben, (2) organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden, (3) Charakterstärke zeigen und (4) das individuelle Engagement der Mitarbeiter/innen mobilisieren.

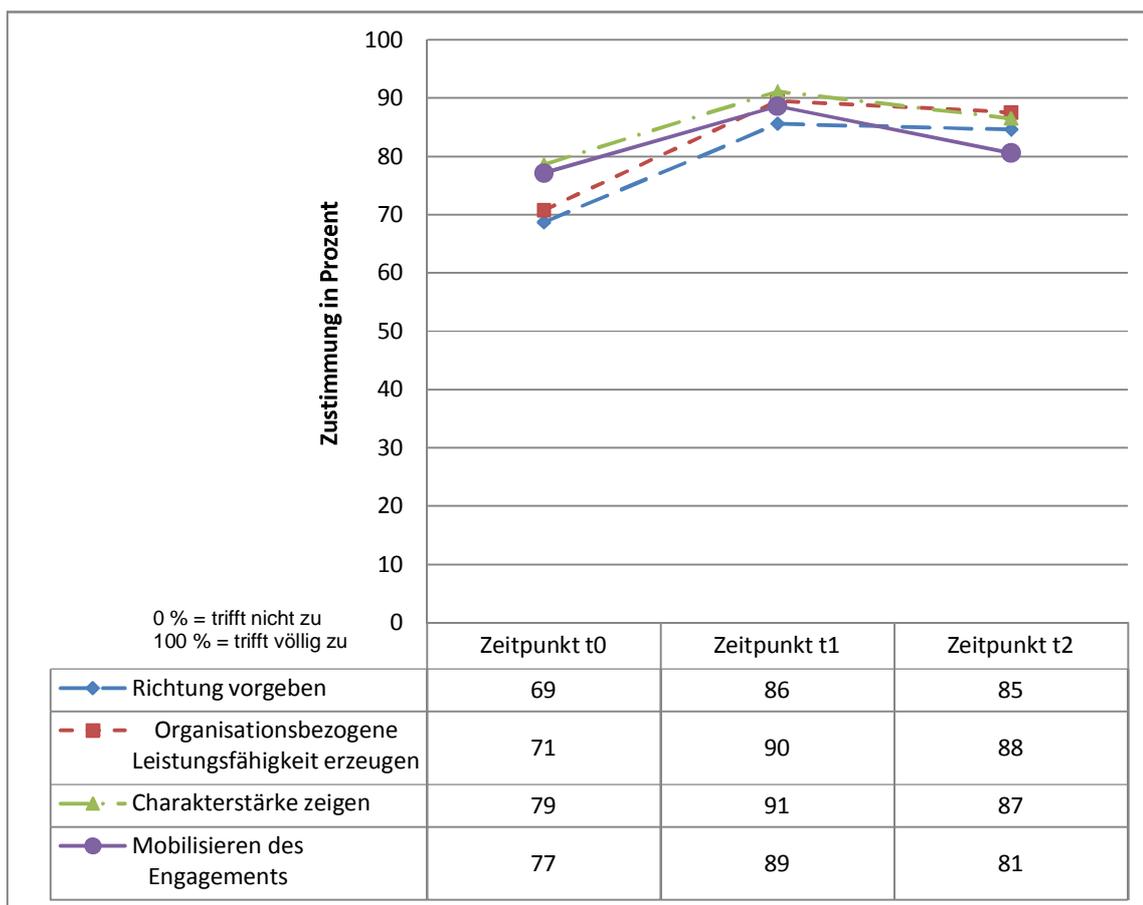


Abbildung 7: Leadership-Kompetenzen der 10 Schulleiter/innen – Entwicklung der Selbsteinschätzung über drei Jahre

Bei Betrachtung des Gesamtergebnisses (siehe Abbildung 7), d.h. der durchschnittlichen Prozentränge aller Schulleiterinnen und Schulleiter im Vergleich, lässt sich zum zweiten Messzeitpunkt (t1), also nach Abschluss der LEA, eine deutliche Aufwärtstendenz in allen vier Kompetenzbereichen erkennen. Bei *Richtung vorgeben* und *organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden* schätzen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter nach drei Jahren um rund 17 % höher ein, als vor der LEA (Zeitpunkt t0). Diese beiden Kompetenzbereiche haben sich am deutlichsten verbessert. Die Kontinuität der Steigerung blieb über beide Zeitpunkte t1 und t2 erhalten. Die Leadership-Kompetenz *Charakterstärke zeigen* steigt von 79 % zum Zeitpunkt t0, auf 87 % zum Zeitpunkt t2. Mit 8% ist in diesem Bereich die geringste Veränderung beobachtbar, was sich dadurch erklären ließe, dass Charaktereigenschaften als etwas sehr persönliches anzusehen und möglicherweise in der gegebenen Zeit wenig veränderbar sind.

Die Leadership-Kompetenz das individuelle *Engagement* der Mitarbeiter/innen *mobilisieren* wird beim Zeitpunkt t1 von den Schulleiterinnen und Schulleitern um 12 % höher eingeschätzt, als zu Beginn, fällt allerdings beim Zeitpunkt t2 wieder um 8 % ab, so dass sich schließlich nur eine geringe Verbesserung von 4 % bei der dritten Befragung ergibt. Hier werden die Schulleiterinnen und Schulleiter offenbar in einem Bereich gefordert, in dem sie die Begrenztheit ihrer Möglichkeiten erleben. Sie haben beispielsweise kaum Einfluss auf die Auswahl des Lehrpersonals und können diesem auch nur beschränkt Anreize bieten, d.h. sie sind auf die Bereitschaft und Möglichkeiten der Lehrpersonen sich zu engagieren angewiesen. Eine detailliertere Interpretation der vier Kompetenzbereiche kann im Gesamtbericht nachgelesen werden.

## 4.2 Leadership-Kompetenzen aus der Sicht der einzelnen Akteure

Die Datenerhebung zum dritten Messzeitpunkt (t2) wurde an einer erweiterten Personengruppe (Schulleiter/innen, Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern), auf Basis des Leadership-Kompetenz-Modells durchgeführt. Hierzu wurden zwei Bewertungsskalen angeboten, eine zur Einschätzung der Schulleitungsperson zu den einzelnen Kompetenzbereichen, sowie eine weitere zur Einschätzung der Wichtigkeit dieser Eigenschaft für die Befragten. Für den folgenden Vergleich der Ergebnisse wurden Mittelwerte herangezogen.

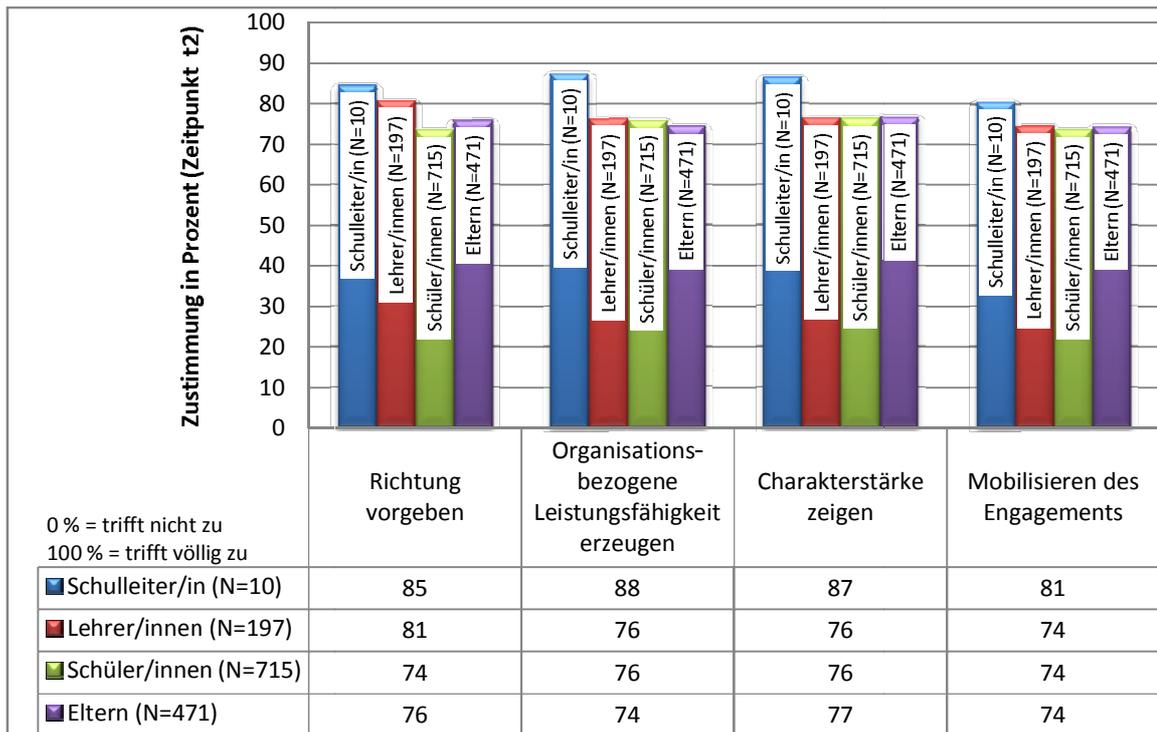


Abbildung 8: Leadership-Kompetenzen im Vergleich (Gesamtwerte aller Akteure)

Wie in Abbildung 8 erkennbar, schätzen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter in allen vier Kompetenzbereichen am höchsten ein. Mit Ausnahme der Kompetenz „Richtung vorgeben“ bewerten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern die Kompetenzen der Schulleitung relativ gleichbleibend. Bei „Richtung vorgeben“ ist die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer näher am Niveau der Schulleiterinnen und Schulleiter und etwas höher als die der Schülerinnen und Schüler und Eltern. Die Kompetenz der Schulleitung „Richtung vorgeben“ wird von den Akteuren offensichtlich am deutlichsten wahrgenommen, weil damit unmittelbare Berührungspunkte verknüpft sind, z.B. wird von allen wahrgenommen, wie ein/e Schulleiter/in nach außen ein bestimmtes Image aufbaut oder er/sie imstande ist, eine gemeinsam getragene Vision umzusetzen. Diese Ähnlichkeit der Einschätzung ist auch bei der Bewertung der Wichtigkeit dieser Kompetenz (siehe Abbildung 9) festzustellen.

Grundsätzlich werden die Kompetenzen der Schulleitung hoch eingeschätzt und es sind kaum Unterschiede beim Vergleich der einzelnen Kompetenzbereiche erkennbar.

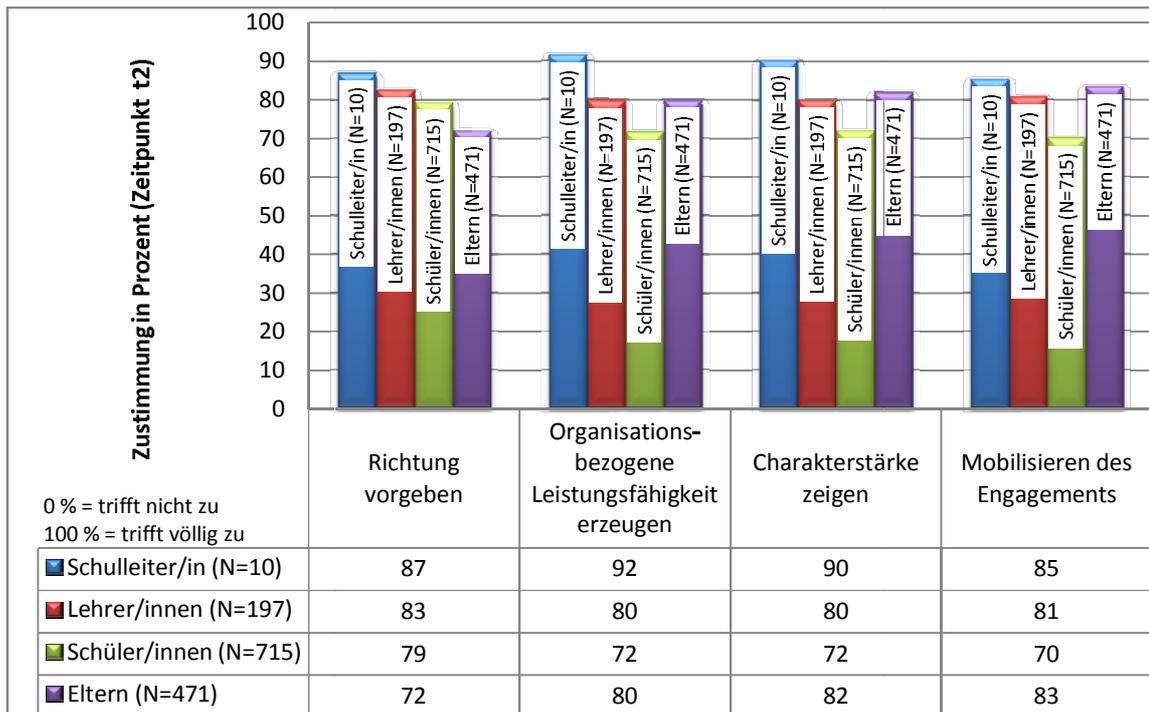


Abbildung 9: Leadership-Kompetenzen nach Wichtigkeit im Vergleich (Gesamtwerte aller Akteure)

In Abbildung 9 ist dargestellt, wie die einzelnen Akteure die Wichtigkeit der Leadership-Kompetenzen einschätzen. Wiederum bewerten die Schulleiterinnen und Schulleiter die vier Bereiche am höchsten. Bei *Richtung vorgeben* liegt die durchschnittliche Einschätzung der Lehrpersonen ähnlich hoch wie jene der Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Kompetenzen *Charakterstärke zeigen* und *individuelles Engagement der Mitarbeiter/innen mobilisieren* schätzen die Eltern etwas wichtiger ein als die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler. Die Wichtigkeit *Richtung vorgeben* wird von den Eltern am niedrigsten eingeschätzt. Ihnen scheinen das *Erzeugen organisationaler Leistungsfähigkeit* und das *Mobilisieren des individuellen Engagements* der Lehrpersonen wichtiger zu sein. Möglicherweise nehmen Eltern die an vielen Schulen noch vorherrschenden fragmentarischen Strukturen wahr und erwarten sich deshalb von organisationalen Maßnahmen und Motivation der Lehrer/innen mehr als von Richtungsvorgaben durch die Schulleitung.

Vergleicht man die Einschätzung der Leadership-Kompetenzen (Abbildung 8) mit jenen der Wichtigkeit (Abbildung 9) lässt sich zeigen, dass die Werte für die Wichtigkeit im Vergleich zu jenen der „Ist-Einschätzung“ etwas höher sind. Einzige Ausnahme bilden die Schülerinnen und Schüler, sie schätzen die Wichtigkeit in den drei Bereichen *Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen*, *Charakterstärke zeigen* und *Mobilisieren des Engagements* geringer ein. Dies dürfte auf deren Entwicklungsstand und Perspektive zurückzuführen sein. Schüler/innen besonders im Grundschul- und Unterstufenbereich dürften die personenbezogene Bewertung mehr ansprechen als die allgemeine Einschätzung der Wichtigkeit.

## 5 AUSWIRKUNG DER LEA AN DER SCHULE

Erfolgte im vorangehenden Abschnitt die Darstellung der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Leadership-Kompetenz-Rasters, so werden in diesem Kapitel die Ergebnisse jener Fragen zusammenfassend behandelt, die sich mit spezifischen Veränderungen an der Schule nach Teilnahme der Schulleitung an der LEA beschäftigen.

Im Rahmen der mündlichen Befragung wurden die Interviewpartner/innen daraufhin angesprochen, ob der Besuch der Leadership Academy durch die Schulleiter/innen für sie persönlich oder für die Schule von Nutzen war und ob es an der Schule Veränderungen gab, die sich mit der LEA in Verbindung bringen lassen. Ebenfalls interessierte, ob es in den letzten drei bis vier Jahren eine Veränderung im Führungsverhalten der Schulleiter/innen an der jeweiligen Schule gegeben habe.

Vorweg kann festgehalten werden, dass Veränderungen infolge der LEA nicht als Bruch und radikale Neuorientierung im Vergleich zu einem früheren Zeitpunkt gesehen wurde. Die LEA lieferte vielmehr Impulse, die die Entwicklung der Schulen und die der Schulleiter/innen vorantrieb. Die Mehrzahl der Befragten war sich einig, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter bereits vor der Teilnahme an der LEA über ausgezeichnete Führungsqualitäten verfügten, welche sich durch die LEA weiter entwickelt hätten. Einige stellten fest, dass nicht allein die LEA eine Veränderung bewirkt habe, sondern die Berufserfahrung über die Jahre eine Rolle dabei spiele, wie sich jemand persönlich und beruflich weiterentwickle. Veränderungen wurden meist an einzelnen signifikanten Details bemerkt, an denen sich der Musterwechsel beschreiben lässt. Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

### 5.1.1 Stärkung der Führungsrolle

Alle 10 befragten Schulleiter/innen gaben in den Interviews an, dass sie durch die LEA in ihrer Führungsrolle gestärkt wurden und sich nun in ihrer Rolle sicherer fühlten. Dies spiegelt auch die Meinung der meisten befragten Lehrer/innen, Eltern und Inspektoren wider. Eine prägnante Aussage, die das Gestärktsein in der Führungsrolle gut zum Ausdruck bringt, ist die Ausführung einer Lehrperson, die ihrer Schulleiterin äußerst kritisch gegenüber steht. Sie sagte, die Schulleiterin habe seit der LEA *„irrsinnig an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gewonnen“* (A1, L8, 40). Die Schulleiterin dieser Schule gab im Interview an, dass sie durch die LEA einen anderen Blick auf ihre Arbeit erhalten hätte. Die LEA sei der markanteste Einschnitt in ihrer Entwicklung als Führungskraft gewesen und sie begründete dies: *„Weil mir das einfach die ganzen Facetten zu führen bewusst gemacht hat, ich habe unglaublich viel Theorie gewusst und hab mir immer eingebildet, ich hab das technische Know-how vom Pädagogischen Institut dadurch mitgekriegt, dass ich dort ziemlich viel gemacht habe.“* (A1, D1, 6)

Wie an diesem Beispiel deutlich wird, führte die LEA zu einem klareren Rollenverständnis und ermöglichte ein besseres Ausfüllen der Führungsrolle. Auch an den anderen Schulen konnte aufgrund ähnlicher Äußerungen diese These bestätigt werden. So meinte beispielsweise ein Vertreter der Schulaufsicht der Schule A2: *„Ich glaube, dass sie an Festigkeit gewonnen hat“* (A2, 163) und merkte an, dass die Schulleiterin *„in ihrer Rolle sicherer“* sei (A2, A, 167). Das Gefühl der Sicherheit, des sicheren Agierens beschrieb die Schulleiterin dieser Schule aus ihrer Selbstwahrnehmung. Die Lernerfahrungen in der LEA seien für sie die Fortführung eines eingeschlagenen Weges: *„Die LEA hat mich sicherer gemacht, also ich glaube nicht, dass es mich auf einen elementar anderen Weg gebracht hat, ... aber es hat mich sehr gestärkt“* (A2, D, 463).

Die LEA wird hier als Stärkung des eingeschlagenen Weges und der Persönlichkeit empfunden. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die LEA auf bereits bestehenden Kompetenzen aufbaut und diese stärkt. Nach Aussage der Lehrerinnen und Lehrer der Schule A2 führte dies dazu, dass die Schulleiterin „*lockerer im Selbstverständnis als Chefin*“ geworden sei (L3, 190) und „*in letzter Zeit unglaublich gelassen die Dinge checkt*“ (L8, 111). Die Stärkung in der Führungsrolle geht offenbar mit einem entspannteren Agieren der Schulleiter/innen einher, die dadurch selbstbewusster wirken. Dieses Phänomen konnte an allen untersuchten Schulen beobachtet werden. So meinte, hier stellvertretend zitiert, die Lehrperson an einer Grundschule: „*Sie ist selbstbewusster geworden, sicherer im Umgang mit uns und mit den Eltern*“ (V1, L4, 48). Ein Aspekt, der mit der Stärkung der Führungsrolle im Zusammenhang steht, wird im nächsten Abschnitt behandelt, die Bestätigung.

### 5.1.2 Bestätigung

Die befragten Teilnehmer/innen der LEA gaben in den Interviews an, sie hätten in der LEA Bestätigung für ihre Arbeit erhalten. Dies sei in Gesprächen mit anderen Schulleiter/innen, der Arbeit in den KTC-Gruppen und den plenaren Vorträgen erfolgt. Die Schulleiter/innen erzählten bei ihrer Rückkehr an den Schulen von ihren Erlebnissen. So berichtete ein Lehrer von der Rückkehr seiner Schulleiterin und deutete: „*Sie ist immer wieder sehr enthusiastisch zurückgekommen, sehr oft auch mit der Meldung: Du, weißt du eh, das machen wir alles schon usw., für sie war es offenbar eine Bestätigung*“ (A2, L8, 118). Dieses Zitat legt nahe, dass Lehrpersonen sensibel das Verhalten und die Aussagen der Schulleiter/innen wahrgenommen haben und etwas von der Energie der LEA an den Schulen angekommen ist.

Die Aussagen der Schulleiter/innen in den Interviews vermitteln den Eindruck, dass Schulleiter/innen selten Rückmeldung über bzw. Bestätigungen für ihre Arbeit erhalten. Dies könnte ein Hinweis für eine gering ausgeprägte Kultur der Wertschätzung und der Rückmeldung sein. Es bietet sich an, diesen Aspekt zum Inhalt weiterer Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu machen, denn Rückmeldung und Wertschätzung sind wichtige Komponenten organisationaler und persönlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Eine Schulleiterin brachte die Bedeutung von Rückmeldungen auf den Punkt, indem sie davon sprach, wie sie durch die Bestätigung gelernt habe ihre Arbeit und Rolle besser auszufüllen:

*„Ich kam dann zur Leadership Academy und dort habe ich die Bestätigung bekommen, dass das, was ich tue und wie ich bin, vielleicht gar nicht so schlecht ist, dass ich die Arbeit als Schulleiterin gut ausfüllen kann, wenn ich stimmig bin und wenn es mir gelingt dies mit meinen Bedürfnissen auszufüllen.“*  
(H1, D, 54)

Wertschätzung ist ein wichtiger Bestandteil in der Philosophie der Leadership Academy. Sie folgt dem Gedanken „Wertschöpfung durch Wertschätzung“. Erst durch Wertschätzung, so die Prämisse der LEA, ist es möglich eine höhere Wertschöpfung an den Schulen zu erreichen. Die Bestätigung, welche die Schulleiter/innen der Schulen erhalten haben, erfüllt einen Teil dieser Gleichung, wie sieht es jedoch mit dem anderen Teil der Gleichung, der Wertschöpfung aus? Aussagen über die primär angestrebte Steigerung der Wertschöpfung im Bereich der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sind derzeit schwer möglich. In Österreich fehlen im Vergleich zu anderen Ländern Leistungsdaten, die zu diesem Zweck heran gezogen werden könnten.

Die LEA gab den Schulleiter/innen Bestätigung für ihre Arbeit, was sich vermutlich positiv auf den nachfolgenden Aspekt auswirkte.

### 5.1.3 Klarere Richtungsvorgabe

Den Schulleiter/innen wird vor allem von Seiten der Lehrpersonen ein stärkeres Vorgeben von Richtung attestiert. Die befragten Schulleiter/innen selbst, gaben an, sie seien in Folge der LEA in ihrer Leitung strukturierter und zielorientierter geworden. So antwortete eine Schulleiterin auf die Frage, ob sie seit der LEA etwas anders mache:

*„Worauf ich jetzt gezielter achte ist, mir sehr klar zu werden über meine Ziele und das immer wieder einmal abzuklopfen, ob das wirklich so ist und auch die Ziele zu halten bei Wenn und Abers.*

*I: Und wie geht das?*

*D: Das heißt, mir zu überlegen, wo Widerstände kommen könnten; Probehandeln, was heißt das denn für die Gruppe, um dann zu schauen, was machst du dann, bleibst du dran, oder nicht. Und dann auch zu schauen ganz konkret, was haben die Schüler davon, wie wirkt sich das in den Schüler/innenleben aus. Und den Fokus wirklich ganz gezielt auf das zu legen, was den Schülerinnen und Schülern Bildungszuwachs bringt. Das ist das eine, dann wie gesagt mitgestalten, mitverantworten, also auch die Verantwortung zu übernehmen.“ (A2, D, 367-372)*

Die Schulleiterin ist sich klarer über ihre Zielvorstellungen geworden und spielt Dinge im Probehandeln durch. Das schätzen die meisten Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule: *„Das spricht für sie, dass sie, glaube ich, hier sehr dosiert Dinge ausprobiert, Dinge macht, Dinge umsetzt, wo sie auch darauf achtet, dass es das Ihre ist.“ (A2, L10, 141)*

Neuerungen müssen nach Senge et al. (2004, S. 13) aus einer inneren Quelle gespeist sein. Es war der Schulleiterin deshalb wichtig im Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern *„ganz klar zu betonen, was das alles mit mir zu tun hat – emotional, was heißt das für mein Wertesystem und auch klar zu sagen, das ist es und nichts anderes. Mir dann aber auch anzuhören, wenn sie das anders sehen, aber trotzdem daran festzuhalten.“ (A2, D, 376)* Die Schulleiterin sei in ihrer Führung authentisch, so die meisten Lehrpersonen. Die Schulleiterin meint, die LEA habe einen Beitrag dazu geleistet, dass sie so sein könne, wie sie ist, *„sonst kann es ja öd werden, für alle Beteiligten, auch für mich selbst und die Schule. Ich denke mir, wenn es mir gut geht und wenn die Lehrer sich freuen und wenn es ihnen gut geht, dann geht es auch den Kindern gut.“ (A2, D, 475)* In ihrem Handeln gibt die Schulleiterin mehr Richtung vor und fokussiert auf die Schülerleistung. Es sei ihr wichtig geworden *„das Ziel vorzugeben, und das habe ich dann für mich so formuliert, den Weg dahin ein bisschen offen zu lassen.“ (A2, D, 483)*

Durch das Vorgeben von Richtung werde zielgerichteter gearbeitet, so die Lehrperson einer weiteren Schule: *„... mir fällt nur auf, es wird gezielter gearbeitet. Ich kann das jetzt nicht so konkret formulieren. Es ist irgendwie eine Power dahinter, kommt mir vor.“ (V5, L08, 102)* Dies wird als energetisierender Prozess wahrgenommen, der schwer in Worte gefasst werden kann. Das stärkere Vorgeben von Richtung wird von den meisten Lehrpersonen an den befragten Schulen begrüßt, da Schulleitung stärker in Erscheinung trete und Orientierungshilfe biete. In diesem Veränderungsprozess hätten die KTCs unterstützend gewirkt.

Die Leiterin einer Grundschule erzählte, wie sie die Veränderung ihrer Position aus dem Kreis des Kollegiums zur Schulleiterin erlebt hat und durch die LEA gelernt habe, mehr Richtung vorzugeben: *„Ich komme aus dem Kollegium, ... meine Lehrerinnen sind meine Kolleginnen gewesen, und ich habe gelernt in diesen letzten Jahren meine Führungsrolle mehr wahr zu nehmen, ich glaube, das war gar nicht so schlecht, dass das nicht schon ganz von Anfang so präsent war, aber ich habe in manchen Beispielen gemerkt, da muss ich jetzt sehr klar entscheiden, da wollen die Lehrerinnen Führung haben. Es passiert dann, wenn sie sagen bei manchen Dingen, wo ich mir denke, ja das können die Lehrerinnen*

*ruhig allein entscheiden, dann kommt die Frage, was sollen wir tun? Da merke ich, jetzt muss ich sehr klar sein. Meine Führungsrolle nehme ich immer stärker wahr. Das habe ich gemerkt.“ (V1, D1, 06)*

Durch das stärkere Wahrnehmen von Führung kamen teilweise verdeckte Konflikte an die Oberfläche. Besonders an zwei Schulen (A1, H3), an denen bereits vor der LEA stärkere Spannungen zwischen einzelnen Lehrpersonen und Schulleiter/innen bestanden, führte das stärkere Wahrnehmen von Führung zu einer Polarisierung. An der Schule A1 forcierte die Schulleiterin im Rahmen der LEA den Besuch von Fortbildungen. Ihre Vorgaben in diesem Bereich waren nach der Meinung der meisten Lehrpersonen jedoch zu eng, bzw. brachten unerwünschte Nebeneffekte, da, so die Meinung der Interviewten, viele Unterrichtsstunden anfielen, die übernommen werden mussten. Verbunden mit anderen Konfliktthemen kam es zu einer Verschärfung der Situation. Das stärkere Wahrnehmen von Führung scheint Widerstände sichtbar zu machen und das Beziehen von Standpunkten zu "provozieren". Es ist anzunehmen, dass sich das Vorgeben von Richtung an anderen Schulen ähnlich ausgewirkt hat, d.h. abhängig von der Vorgeschichte und dem Verhalten der Schulleiter/innen wurde das Vorgeben von Richtung begrüßt, waren die Vorgaben jedoch zu eng bzw. wirkten sich subjektiv negativ auf die Arbeitssituation aus, dann führte dies dazu, dass sich bestehende Konflikte verschärften oder erst sichtbar wurden.

#### **5.1.4 Verbesserung der Kommunikation**

Als Beleg für die praktische Auswirkung der LEA an den Schulen wurde häufig die Kommunikationskultur genannt. In acht von zehn Schulen kam es infolge der LEA zu einer Verbesserung des Kommunikationsklimas bzw. des Kommunikationsstils. Dabei gingen die Befragten zumeist von der Feststellung aus, die kommunikative Begabung der Schulleitung habe immer schon ein gutes Gesprächsklima an der Schule gewährleistet, welches in Folge der LEA noch weiter verbessert worden sei. Es ist anzunehmen, dass diese Verbesserung mit der Stärkung der Führungsrolle und der Bestätigung der bisherigen Arbeit in Zusammenhang steht. So berichteten beispielsweise Lehrpersonen der Schule V5, dass die Schulleiterin besser andere Standpunkte gelten lassen könne:

*„Na ja, wenn es in der Konferenz jetzt irgendwie Diskussionen gibt, ja wenn eine Kollegin eine Sache vertritt, bei der man genau weiß, das ist nicht ihre Linie [der Schulleiterin], die wurde anfangs immer niedergeschmettert, also vor dieser Leadership Academy, also wirklich zunichte gemacht, in Grund und Boden“ (V5, L3, 52).*

Die Schulleiterin besitzt nun mehr Sicherheit, die sich in der Art der Kommunikation ausdrückt. Eine andere Lehrperson derselben Schule drückte dies so aus:

*„[E]s hat sich viel geändert in der Art wie sie mit einem umgeht, da denke ich mir manchmal, na da wäre sie früher gehüpft. Und da ist sie ganz nett und kommunikativ und freundlich ..., ganz anders in ihrer Art“ (V5, L6, 38).*

Auch an anderen Schulen wurde von einer Verbesserung der Kommunikation berichtet. Eltern erzählten, wie die Schulleiterin (V3) nun in Gesprächen „besser zuhört“ (V3, E5, 18). An anderen Schulen bietet sich ein ähnliches Bild:

*„Die Art der Gesprächsführung hat sich bei der Schulleitung auch verändert. Sie führt Gespräche mit mehr Ruhe und sachlicher als vor der LEA.“ (H3, L3, 298)*

Wie bereits erwähnt, kam es an 10 von 8 Schulen zu einer Verbesserung der Kommunikation. An einer der zwei anderen Schulen (A1) zeigt sich folgendes Bild: Während die Schulleiterin der Schule die Auswirkungen der Leadership Academy sehr positiv einschätzt, gibt es im Kollegium

einige kritische Stimmen und Vermutungen. Einige stellten fest, dass das Kommunikationsverhalten der Schulleitung vor dem Besuch der Leadership Academy authentischer gewesen wäre, während es nun beinahe gekünstelt wirke. Tatsächlich hat die Teilnahme am Kurs der Leadership Academy die Schulleitung zur Überzeugung geführt, dass sie ihr Rollenverhalten gegenüber dem Kollegium überdenken müsse. Sie scheint sich jetzt im Klaren, dass sie von der Position abgehen muss, es allen Recht machen zu wollen. Schwierige Situationen erfordern von ihr Entscheidungen, die sie zu treffen hat und auch verantworten muss.

### **5.1.5 Shared Leadership und Teamentwicklung**

An allen Schulen kam es in Folge der LEA zu einer Zunahme von Shared Leadership und vermehrter Teamentwicklung. Einerseits wurden an den Schulen alte Teams reaktiviert und andererseits neue Teams gegründet. Eine Schulleiterin berichtete:

*„Wir haben an der Schule Teams installiert, die sehr autonom für Projekte (Schülerzeitung, Homepage, Schnittstelle Kindergarten - Schule) arbeiten können. Durch die LEA versuche ich auch, diese Teams autonom arbeiten zu lassen. Das Team versucht dann auch, die anderen Lehrer mit ins Boot zu bringen. Das LEA-Projekt ist bei einer Konferenz gestartet worden, und ein Team hat dann die Organisation übernommen, da es mit 20 Lehrerinnen nicht möglich war, auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen.“ (V4, D, 19)*

Die Schulleiterin versucht durch die LEA den Teams mehr Autonomie zu geben, das erforderte bei manchen Schulleiterinnen eine Veränderung der inneren Haltung. Ein Beispiel hierfür ist die Schulleiterin der Grundschule V3, die davon erzählte, wie sie gelernt hat Verantwortung zu teilen:

*„Ich habe für mich von der Leadership Academy mitgenommen: Ich muss nicht alles an mich reißen und muss nicht alles selber machen, sondern lasse die Kolleginnen handeln und lasse es auch zu, wenn es sich manchmal in eine andere Richtung bewegt.“ (V3, D, 10)*

Die Theorie des „Inneren Teams“ von Schulz von Thun (2001) bietet ein brauchbares Werkzeug um derartige Veränderungen auf einer Metaebene zu deuten. Sie wird neben anderen Theorien auch in der LEA verwendet. Schulz von Thun geht davon aus, dass mehrere Aspekte der Persönlichkeit gleichzeitig wirksam werden und das Verhalten prägen. Er bezeichnet diese bildlich als innere Teammitglieder. Jedes Teammitglied steht für einen Aspekt der Persönlichkeit. Die Teammitglieder können bildlich gesprochen miteinander ins Gespräch kommen, Koalitionen bilden und in Opposition gehen. Das innere Team wird vom Oberhaupt oder Teamleiter geführt, dessen Aufgabe es ist, das Funktionieren des Teams sicherzustellen. Auf der inneren Bühne, auf der das Team auftritt, gibt es Mitspieler, die auf Grund biografischer Erfahrungen auf die Hinterbühne „verbannt“ wurden.

Überträgt man die Theorie des inneren Teams auf die oben zitierte Schulleiterin, könnte gesagt werden, dass die Schulleitern einen Aspekt der Persönlichkeit besitzt, welcher für Kontrolle steht; dieser ist auf Grund von früheren Erfahrungen stark ausgeprägt, weshalb er auf der inneren Bühne äußerst präsent ist. Der entgegengesetzte Aspekt, das Loslassen und Vertrauen, wurde auf die Hinterbühne verbannt. Die Schulleiterin hat nach eigenen Aussagen in der LEA mitgenommen, dass sie Dinge loslassen kann. Der verbannte Mitspieler wurde auf die Vorderbühne geladen. Das erste Auftreten verbannter Teammitglieder ist nach Schulz von Thun oft mit Begleiterscheinungen verbunden. Treten im inneren Team ehemalige Außenseiter das erste Mal auf, so sind sie häufig: „unwillkommen bei der Mitwelt, ungeschickt und rüde im Auftreten, sie werden angefeindet von den eigenen inneren Teampartnern“ (S. 221). „Unwillkommen bei der Mitwelt“ bedeutet: „Die Mitwelt (Ehepartner, Arbeitskollegen, Chef und Freunde) neigt oft nicht dazu, den Persönlichkeitsfortschritt ihres Partners zu feiern und mit offenen Armen willkommen zu heißen. Im Gegenteil sie sind irritiert

und befremdet“. (Ebd.) So kann die erste Erfahrung einer Lehrperson interpretiert werden, die von anfänglicher Irritation nach der Rückkehr der Schulleiterin von der LEA meinte:

*„Was mir persönlich aufgefallen ist, wie sie das erste Mal von der Leadership Academy zurück gekommen ist, dass sie angefangen hat alles zu delegieren, wo wir gesagt haben: ‚Super und das ist jetzt Leadership!‘ Sie ist zurückgekommen und hat gesagt: ‚Ich mache jetzt keine Schulbuchbestellungen mehr, ich mache dieses und jenes nicht mehr – ich muss delegieren‘. Also, es war im ersten Moment ein bisschen negativ.“* (V3, L1, 25)

In diesem Zitat kann das von Schulz von Thun beschriebene „ungeschickte und rüde Auftreten“ des inneren Mitspielers gesehen werden. Im weiteren Verlauf gelang es der Schulleiterin offensichtlich den „verbannten“ Persönlichkeitsaspekt in das innere Team zu integrieren, da die Lehrperson hinzufügte, es sei nur im ersten Moment etwas negativ gewesen. Übereinstimmend damit berichteten die meisten Lehrpersonen dieser Schule davon, dass die Schulleiterin begonnen habe Teams zu bilden, Freiheit zuzulassen und Vertrauen teile:

*„Als die Schulleitung mit der Leadership Academy angefangen hat, haben wir eine Gruppe gebildet, ein soziales Netzwerk eigentlich und in dieser Gruppe von fünf Lehrerinnen haben wir ein Programm für die Schule ausgearbeitet, auf das Schuljahr bezogen und das machen wir jetzt jedes Jahr, dass wir solche Schwerpunkte setzen, wie Begabtenförderung, Förderpläne erstellen, ...“* (V3, L2, 4)

Die Entwicklung der Schulleiterin kann mit Hilfe eines Werte- und Entwicklungsquadrates (vgl. Schulz von Thun, 2001, S. 38-55) betrachtet werden. Die Schulleiterin hat dabei eine Entwicklung von einer Haltung des „Alles-selber-Machens“ zu Shared Leadership vollzogen, sie kann Verantwortung mehr teilen, Entwicklungen eher zulassen und ist im Prozess flexibler (vgl. Abbildung 10).

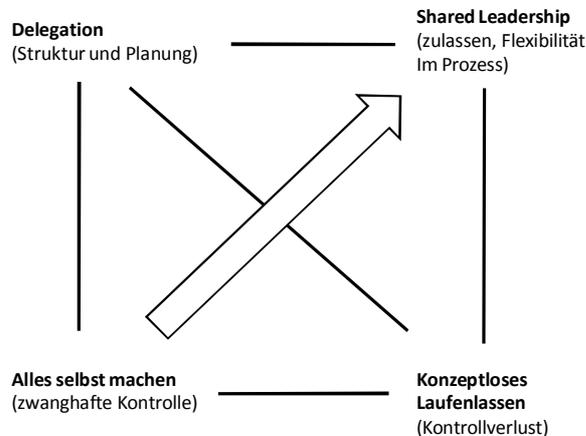


Abbildung 10: Entwicklung im Werte- und Entwicklungsquadrat (nach Schulz v. Thun, 2001, S. 188f)

Diese Entwicklung konnte an mehreren Schulen beobachtet werden und wurde mehrfach von interviewten Lehrpersonen wahrgenommen: *„Ich denke, sie ist jetzt seit fünf Jahren an unserer Schule, und in den ersten zwei Jahren hatte sie Schwierigkeiten mit der Verantwortungsabgabe“* (V4, L5, 10).

Die Schulleiterin der Schule V4 hat Teams formiert und eingesetzt, wodurch effizienter und motivierter gearbeitet werden kann und Ziele schneller und einfacher zu erreichen sind. Die Bildung von Teams geht an dieser Schule aus Sicht der meisten Lehrpersonen auf die LEA zurück: *„Ich denke*

*schon, dass das mit Leadership zu tun hat, ansonsten gäbe es die Teams ja schon länger.“ (V4, L10, 15)*

An der Hauptschule H2, war der Großteil der Lehrpersonen der Meinung, dass die Teamarbeit sich sehr stark verbessert habe, vor allem im „Kernteam“, welches sehr gut arbeite und für den Erfolg der Vorhaben zuständig sei. Auch durch die Gründung des neuen Schwerpunktes der Schule sei die Teamarbeit forciert und stark verbessert worden:

*„... Ich merke nur, dass es ständig vorwärts geht. Wovon das abhängig ist, was der Grund dafür ist, ist schwer zu sagen. Ich muss auch dazu sagen, dass wir hier in der Schule ein Kernteam haben, das sich einfach für die Schule einsetzt. Die arbeiten auch unglaublich viel. Ohne die würde es auch nicht gehen.“ (H2, L7, 114)*

Manche Lehrerinnen und Lehrer sehen an dieser Schule keine Verbesserung in der Teamarbeit. Sie meinten jedoch: *„Durch die Schulleitung wird das Arbeiten in Gruppen bei den Lehrer/innen forciert. Teamarbeit ist ihr verstärkt wichtig geworden“ (H3, L8, 73-75).* Vermehrte Teamarbeit ist ein Phänomen, das an allen Schulen nachgewiesen werden konnte.

### **5.1.6 Schulentwicklung**

An den untersuchten Schulen fanden schon vor der LEA Schulentwicklungsprozesse statt; dies wurde in Interviews mit Schulleiter/innen, Lehrpersonen und Schulinspektion besonders betont. Die LEA habe jedoch neue Impulse gebracht und die Fortführung eines eingeschlagenen Weges beschleunigt. So wurden einerseits die Arbeitsmethoden verbessert, wie beispielsweise die Organisation und Gestaltung der Konferenzen. Der Ablauf der Konferenzen werde durchdacht vorbereitet und für alle Teilnehmer/innen nachvollziehbar auf Flip-Charts festgehalten und präsentiert. Das fiel selbst den Elternvertretern auf:

*„Wenn ich irgendwo reinkomme und es war am Vortag eine Konferenz, dann sieht man noch eine Flip-Chart, wie schön strukturiert sie das aufgeschrieben hat. Das habe ich einmal zufällig gesehen, als ich selbst einen Flip-Chart gebraucht habe.“ (V3, E3, 24)*

Andererseits habe die LEA auch Schwung in den Entwicklungsprozess gebracht und wichtige Rückmeldungen gegeben. So stellte die Schulleiterin der Schule H2 fest:

*„... gewisse Teile – auch im Bereich Schulentwicklung – haben mir sehr geholfen. Da fällt mir jetzt sofort das KTC ein, was für mich eine sehr gute Stütze war.“ (H2, D1, 156)*

Das stärkere Strukturieren von Prozessen und die Verwendung von Flip-Charts kann auf die Arbeit in den KTC-Gruppen zurückgeführt werden, da beide integrale Bestandteile dieser sind.

An der Schule H2 bestand bereits vor dem Besuch der LEA die Idee, einen neuen Schulzweig zu gründen. In der LEA wurden die Schritte zur Umsetzung geplant und Schlüsse aus dem Prozess an der Schule gezogen. Eine für die Schulleiterin wichtige Schlussfolgerung war, dass Angst vor Neuem Auslöser der im Kollegium vorherrschenden Unstimmigkeiten ist und ein Aussprechen innerhalb des Lehrkörpers notwendig sei. So beschrieb die Schulleitung die damalige Situation:

*„Es war mehr Kommunikation notwendig. Ich glaube, dass früher viel mehr ‚unter dem Tische gegärt und gebrodelt‘ hat. Das haben wir ausreden müssen – immer wieder. Es hat immer wieder Situationen gegeben, wo man gemerkt hat, dass ein Punkt da ist, wo gewisse Gruppen miteinander reden müssen. Um Leute wieder mehr ‚ins Boot zu holen‘. Egal zu welchem Zeitpunkt und dann, wenn er es bestimmt. Und letztendlich habe ich das nicht sagen können, wer wann ‚auf den Zug aufspringt‘.“ (H2, D1, 168)*

Fragt man nach dem Erfolg oder Misserfolg der Gründung des neuen Schwerpunktes, so sprechen viele Befragte die Verbesserung der Kommunikation zwischen den Lehrer/innen an, welche durch diese Neuerung entstanden sei. Die LEA besitzt offenbar die Funktion eines Katalysators, indem sie Prozesse beschleunigt.

Ein weiteres Beispiel für Rückmeldungen, die sich förderlich auf den Schulentwicklungsprozess auswirkten, ist eine Schule mit sehr hohem Entwicklungstempo (V2). Die Schulleiterin, eine begeisterte und sehr engagierte Frau, reduzierte auf Grund von Rückmeldungen aus dem kollegialen Teamcoaching das Tempo der Entwicklung. Eine Lehrperson dieser Schule berichtete darüber: „Sicher mit unserem Projekt, dass das dann eben entschleunigt wurde, und wo sie so mit Feuereifer dabei war und dann ... gesagt hat, wir machen es langsamer, was sie sonst nie gemacht hätte“ (V2, L4, 200). Die Schulleiterin reduzierte auf Grund der Rückmeldungen im KTC das Tempo, was einen Musterwechsel darstellte. Eine andere Lehrperson fügte hinzu: „... das war ganz spürbar in Verbindung mit der Leadership Academy. Weil wir da von unserem Seminar her ein rascheres Tempo gehabt haben, das dann Gott sei Dank entschleunigt wurde.“ (V2, L6, 11) Die Lehrer/innen waren über die Reduktion des Tempos froh, da es ihrer Meinung nach auf Dauer nicht durchhaltbar gewesen wäre, wodurch die Schule weiter handlungsfähig blieb.

Durch die LEA kam es zu einer bewussteren Planung und einem strukturierteren Umsetzen von Vorhaben an den Schulen, weiters wurden wichtige Rückmeldungen für den jeweiligen Prozess gegeben.

#### **5.1.7 Inhalt statt Etikett**

In den Leitfadenterviews fragten wir nach den Projekten, die im Rahmen der LEA durchgeführt wurden. Es stellte sich heraus, dass mit Ausnahme einer Schule (V2), die Projekte nicht als Projekte der LEA bekannt waren. Die Projekte selbst bzw. deren Inhalte kannte der Großteil der Befragten. Dieses Ergebnis lässt sich mit dem Bild eines Marmeladeglases vergleichen. Die meisten Befragten kannten den Inhalt des Glases, das Projekt selbst. Das Etikett "LEA Projekt" ist ihnen jedoch nicht bekannt bzw. klebt für sie nicht am Glas.

So konnten die befragten Lehrpersonen und Eltern an der Hauptschule H2, an der die Schulleiterin im Rahmen der LEA einen neuen Schwerpunkt für Neue Medien, Gesundheit und Soziales einführte, viel über dieses Projekt erzählen. Sie wussten jedoch nicht, dass die Gründung dieses Schwerpunktes von der Schulleitung in der Leadership Academy als Projekt ausgearbeitet wurde.

Ähnlich die Situation an der Schule H3, einige der interviewten Lehrer/innen konnten auch hier das Projekt direkt benennen, wussten aber nicht, dass es sich um ein LEA-Projekt handelte. Die in den Interviews gesammelten Informationen bezüglich der LEA-Projekte weisen darauf hin, dass die Projekte als solche an dieser und den übrigen Schulen nicht im Zusammenhang mit der LEA kommuniziert wurden.

An der Schule V1 erklärte die Schulleiterin, sie habe kein Interesse daran gehabt, dass ihr Projekt im Kollegium explizit als LEA Projekt bekannt wurde. Inhalt ihres Projekts war die Lösung eines Konfliktes, den das gesamte Kollegium der Schule mit einer Lehrperson hatte. Die Schulleiterin erzählte: „... da ging es um diese Kommunikation [mit der Kollegin] und es waren alle eingebunden“ (V1, D, 90). Mit Hilfe einer externen Moderation wurde der Konflikt und das Thema Kommunikation bearbeitet. Die Schulleiterin verschwieg den Zusammenhang mit der LEA bewusst, da sie befürchtete die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schule könnten es als Vertrauensbruch ansehen, wenn sie die Konfliktsituation mit anderen bespreche.

Eine Ausnahme scheint die Schule V2 zu sein, an ihr war das Projekt, in dem es um Werte, Wertschätzung und Kommunikation ging, den meisten Lehrer/innen, Eltern und der Schulaufsicht als LEA Projekt bekannt. Die Eltern sprachen darüber, dass sie zu Hause das Projekt mitbekommen hätten und die Themen auch in der Familie angesprochen würden und sie froh darüber seien, dass damit die Schule einen Teil der erzieherischen Aufgabe bezüglich des Sozialverhaltens übernimmt und nicht immer nur sie, die Eltern, versuchen den Kindern beizubringen, was beispielsweise Respekt bedeutet. Der Schulinspektor erzählte über die Auswirkungen des Projekts:

*„Als ich in die Schule gekommen bin, habe ich es an den Kindern gemerkt, weil sie auch immer davon erzählt haben. Allein, wenn man in die Klassen hineingeht, sieht man überall von diesem Projekt. Man merkt es am Umgang der Kinder miteinander oder am Umgang der Kinder mit den Lehrern, bzw. leben dieses die Kinder, die ganze Schulgemeinschaft, also Lehrer, Eltern, Frau Direktor, dieses Projekt.“*  
(V2, A1, 16)

Die Inhalte der LEA Projekte waren sehr vielfältig, was als eine Stärke gedeutet werden kann, da sie an den aktuellen Herausforderungen der jeweiligen Schule ansetzten. Unserer Meinung nach ist es nicht notwendig, dass alle Beteiligten wissen, dass es sich um ein LEA Projekt handelt, solange die gesteckten Ziele des Projekts erreicht werden, dies lässt sich mit den Schlagworten lieber "Inhalt statt Etikett" zusammenfassen.

### **5.1.8 Lernen der Schüler/innen**

Uns interessierte des Weiteren der Einfluss der LEA auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Über dieses Thema lassen sich jedoch derzeit keine wissenschaftlich abgesicherten Aussagen treffen, da Leistungsdaten der Schulen, im Vergleich zu anderen Ländern, fehlen. Eine selbst durchgeführte Testung hätte in diesem Projekt einen nicht zu finanzierenden Aufwand dargestellt. Zusammenfassend können über das Verhältnis von Schulleitung und Schülerleistungen auf Basis der vorliegenden Literatur folgende Aussagen getroffen werden:

- 1.) Die Lernprozesse von Schüler/innen werden durch mehrere Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule beeinflusst. Für jene Faktoren, die im Bereich der Schule liegen, kommen mehrere Studien zu dem Schluss, dass Schülerinnen und Schüler neben hochwertigem Unterricht und adäquaten Lehrplänen am meisten von positiven Effekten der Schulleitung profitieren (vgl. Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000; Townsend, 2007). Nach einer Metastudie von Leithwood & Riehl (2005) erklärt der Einfluss von Schulführung etwa 3-5% der Varianz in den Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern. Der Großteil der restlichen Varianz liegt in schüler/innen/bezogenen Merkmalen (wie familiärer Hintergrund, geistige Fähigkeiten, Lernmotivation). Betrachtet man allein die schulbezogenen Faktoren, dann liege der Einfluss der Schulleitung bei 10-20%, was neben Unterricht und Curriculum der größte Einflussfaktor darstellt. Es ist anzunehmen, dass der Einfluss der Schulleitung auf die Lernprozesse höher sein dürfte als von Leithwood & Riehl (2005) dargestellt, da in den von ihnen analysierten Studien aus forschungsmethodischen Gründen nur einzelne Aspekte des Führungshandelns inkludiert wurden. Darüber hinaus fehlt die Berücksichtigung von Langzeitauswirkungen bestimmter Entscheidungen (z.B. die Auswahl von Lehrpersonal) auf die Lernprozesse.
- 2.) Eine wichtige Erkenntnis im Zusammenhang von Schülerleistung und Schulleitung ist, dass Schulleitung die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler primär indirekt beeinflusst (Hallinger & Heck, 1996). Schulleiter und Schulleiterinnen verbringen den Großteil ihrer Arbeit außerhalb der Klasse. Ihr Einfluss findet deshalb vermittelt durch andere Personen, Maßnahmen und organisatorischen Faktoren wie Lehrer/innen, Unterricht und Schulklima

statt (Hallinger & Heck, 1998). Die Rolle der Schulleitung ist vor allem für die Schaffung förderlicher Bedingungen für Unterricht und Lernen, sowie den Einsatz für ambitionierte Ziele wichtig. Sie beeinflusst die Motivation, Möglichkeiten und Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen, welche wiederum Unterricht gestalten (vgl. Hallinger & Heck, 1998; Marzano et al., 2005; Robinson, 2007; Waters et al., 2003).

- 3.) Ergänzend zum bedeutenden Einfluss von Schulleitung auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler weisen Pont et al. (2008, S. 19f) auf die entscheidende Rolle von Schulleitung bei Reformen im Bildungsbereich hin: „It bridges educational policy and practice“ (ebd., S. 19). Schulleitung verbindet zentrale Vorgaben mit der Praxis und stellt das entscheidende Bindeglied für die Synchronisation von top-down und bottom-up Strategien dar (Fullan, 2001; Hopkins, 2008; Moos & Huber, 2007). Die übergeordneten Ebenen des Bildungssystems können oft nur die Richtung für Entwicklungen vorgeben. Der Erfolg hängt in der Regel von den Schulleiterinnen und Schulleitern vor Ort ab, denn nur durch Schulleitung kann es gelingen, so die Argumentation, zentrale Reformvorhaben kohärent in die interne Schulentwicklung und den Alltag zu integrieren (Stoll et al., 2002).

Es liegt nahe in weiteren Untersuchungen der Frage nachzugehen, welchen Einfluss die Leadership Academy bei der Implementierung von Reformen im österreichischen Schulsystem spielt. In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, ganze Regionen und die Rolle der LEA-Netzwerke zu untersuchen.

### **5.1.9 Kultur einer Misstrauensorganisation**

Bei den Befragungen hat sich fast durchwegs das Phänomen gezeigt, dass die Intervention in Form einer schriftlichen Befragung auf große Verunsicherungen traf. Sie zeigten sich vor allem in der Angst einzelner befragter Gruppen, dass die Daten gegen sie verwendet werden könnten. So wurden z.B. die Titelblätter mit den anonymisierten Personendaten von einzelnen Befragten abgetrennt, manche Eltern getrauten sich nicht ihre anonymen Fragebögen über die Schule an die Universität Innsbruck weiter zu leiten und nahmen direkten Kontakt mit der Projektleitung auf, um ihrer Besorgnis Ausdruck zu verleihen. Eine Lehrperson berichtet: *„Die Fragebögen ... waren ein heikles Thema bei uns an der Schule, weil Leute um ihre Anonymität gefürchtet haben“* (V4, L10, 15).

Es ist zu vermuten, dass Schulen in Österreich, jenseits der Teilnahme ihrer Leiter/innen an der LEA, nach wie vor im Sinne einer Fehlerorientierung der Kultur einer Misstrauensorganisation zuzuordnen sind. Erst über persönliche Besuche des Forschungsteams vor Ort konnten durch Aufklärungsarbeit vertrauensbildende Maßnahmen gesetzt werden. In den Gesprächen wurden die Ängste angesprochen, die meist diffus waren. Die Eltern hatten die Befürchtung, Kritik könne sich negativ auf die Schüler/innen auswirken:

*„Ich möchte mir nichts Anderes vorstellen. Wenn ich Kritik an irgendwas anbringe, ... dann möchte ich nicht, dass das mein Kind zu spüren bekommt, weil mich das stört.“* (A2, E1, 184-188)

Die Antwort auf die Frage, ob es schon vorgekommen sei, dass sich Kritik negativ auf ihre Kinder ausgewirkt habe oder es solche Fälle an der Schule gäbe, ergab keine weiterführenden Anhaltspunkte.

Die offenbar fehlende Vertrauens- und Feedbackkultur erscheint uns deswegen von besonderer Bedeutung, weil die einzelnen Fallstudien als Instrument für die eigene Weiterentwicklung der Schule und der Schulleitung dienen sollten. Die hier beschriebenen Erfahrungen bestärken die inzwischen getroffene Entscheidung bereits während der LEA, neben der Befragung der Leitungspersonen, Lehrer/innen bzw. Mitarbeiter/innen einzubinden, um im Sinne einer professionellen Entwicklung eine stärkere Feedbackkultur zu etablieren.

## 6 ZUSAMMENFASSUNG

Die schriftliche Befragung zu Beginn und am Ende der Leadership Academy zeigte in allen vier Bereichen der Leadership-Kompetenz-Skala einen deutlichen Anstieg in der Selbsteinschätzung der Leadership Kompetenzen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Im Rahmen dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Einschätzung des Kompetenzzuwachses in den drei Bereichen „Richtung vorgeben“, „Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit und Gemeinschaft bilden“ sowie „Charakterstärke zeigen“ durch die in der Studie erfassten Schulleiter/innen beibehalten werden konnte. Im Bereich „Mobilisieren des individuellen Engagements der Mitarbeiter/innen“ sanken die Werte deutlich ab, blieben jedoch über dem Ausgangsniveau.

Im Bereich „Richtung vorgeben“, also der Fähigkeit externe Ereignisse zu verstehen, auf die Zukunft zu fokussieren und Visionen in Handlungen umzusetzen, konnten die meisten Veränderungen festgestellt werden. Die befragten Schulleiter/innen übernehmen laut Selbst- und Fremdeinschätzung ihre Führungsrolle in diesem Bereich stärker. Dies ist vor dem Hintergrund komplexer gesellschaftlicher Umfeldbedingungen von Schule und schulautonomer Gestaltungsmöglichkeiten als hilfreich zu bewerten, da Schulleiter/innen mehr Gestaltungsverantwortung übernehmen. Das stärkere Wahrnehmen der Richtungsvorgabe wird von der Mehrheit der Lehrpersonen begrüßt, da es an der Schule zu stärkerer Transparenz über die Zielsetzungen und Vorgangsweisen kommt.

An einigen Schulen kamen durch die stärkere Wahrnehmung von Richtungskompetenz der Schulleitung verdeckte Konflikte an die Oberfläche, da sie damit zur Stellungnahme herausforderte. Die Schulleiter/innen selbst führen den Kompetenzzuwachs im Bereich „Richtung vorgeben“ auf eine größere Klarheit ihrer Rolle, erhaltene Wertschätzung und die Arbeit in den kollegialen Teamcoachings (KTC) zurück. Es zeigten sich in diesem Bereich schultypenspezifische Unterschiede: an kleinen Schulen (VS, HS) fällt den Schulleiter/innen Richtung vorzugeben leichter als an großen Schulen (z.B. AHS), da an letzteren die Vielfalt der unterschiedlichen Sichtweisen der Lehrpersonen schwieriger zu einer gemeinsamen Linie vereinbar sind. In diesem Bereich werden weitere Unterstützungsmaßnahmen erforderlich sein, um die Vorstellungen wünschenswerter Entwicklungsziele der Teilnehmer/innen an der Leadership Academy an die vorherrschende Schulkultur anschlussfähig zu machen und für die gemeinsamen Zielstellungen zu gewinnen.

Der Aufbau organisatorischer Infrastruktur, die Integration von Heterogenität und Individualität, der Einsatz von Teams, die Gestaltung einer Schul-, Lern- und Arbeitskultur und das Ermöglichen von Innovation ergeben den Bereich „Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden“. An allen Schulen kam es in diesem Bereich in Folge der LEA zu vermehrter Teamentwicklung und geteilter Führung (*Shared Leadership*). Die Schulleiter/innen trugen zur Schaffung von Strukturen bei, die eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht ermöglichten und vorantrieben. In der Schaffung organisatorischer Infrastruktur liegt noch deutliches Entwicklungspotenzial, da diese in vielen Fällen nur rudimentär ausgeprägt scheint. Die Ergebnisse der Befragungen machten deutlich, dass Schulleiter/innen diesbezüglich oft an ihre Grenzen kommen. Es erweist sich beispielsweise für sie als schwierig, Teamstrukturen ohne verpflichtende Präsenz aller Lehrpersonen über längere Zeit aufrecht zu erhalten. An allen Schultypen konnte die Kooperation von Lehrpersonen als Strategie in der Weiterentwicklung der Schulen beobachtet werden. Sie stellt ein wichtiges Kriterium für die Umsetzung von Reformen auf Ebene der Einzelschulen dar, weshalb ihr ein besonderer Stellenwert zukommt.

Im Bereich „Charakterstärke zeigen“, der sich aus den Fähigkeiten Werte zu leben, ein positives Selbstbild schaffen und kognitive Fähigkeiten haben, zusammensetzt, gab es eine leichte Zunahme in der Selbst- und Fremdeinschätzung. Das authentische Vorleben von Werten durch die Schulleitung wird als wichtig, wirksam und entscheidend für die Glaubwürdigkeit in der Entwicklung

von Schule und Unterricht eingestuft. Schulleiter/innen, die mit dem Herzen bei der Sache sind, die mit gutem Beispiel vorangehen, die ihre Visionen verinnerlicht und im Kern ihres Selbstverständnisses angesiedelt haben, die wertschätzend mit den Schulkollegen umgehen, die über Jahre an ihren Haltungen, Einstellungen gearbeitet haben, werden besonders geschätzt und respektiert. Die Entwicklung im Leadership-Bereich „Charakterstärke zeigen“ kann nicht kurzfristig erfolgen, da Charaktereigenschaften sehr persönlich sind und sich in der individuellen Biografie über längere Zeit herausgebildet haben.

Der vierte Leadership-Kompetenzbereich, die Fähigkeit „das Engagement der Mitarbeiter/innen zu mobilisieren“, ist in der Einschätzung der Befragten nach drei Jahren fast wieder auf das Ausgangsniveau gesunken. In der Befragung konnten keine stichhaltigen Gründe dafür gefunden werden. Eine mögliche Erklärung hierfür bietet sich in der Zusammenschau der Bereiche „Richtung vorgeben und „Engagement der Mitarbeiter/innen mobilisieren“ an: So könnte die anfängliche Zunahme der vierten Leadership-Kompetenz mit dem Bereich „Richtung vorgeben“ zusammenhängen. Die später resultierende Diskrepanz zwischen der Vorgabe einer wünschenswerten Entwicklungsrichtung durch die Schulleitung und dem Gewinnen des Engagements der Lehrerinnen und Lehrer kann ihren Ursprung in anderen Faktoren haben: Etwa, dass Führungspersonen im Schulbereich sich ihre Mitarbeiter/innen nicht aussuchen können, dass es wenig Anreizsysteme gibt, die besonderes Engagement auszeichnen lassen. Die beschränkte Verfügbarkeit der Lehrpersonen an der Schule ist ein weiterer Faktor, der die Einflussnahme auf die Mobilisierung der Lehrerinnen und Lehrer erschwert. In diesem Bereich gab es keine Hinweise auf Unterschiede zwischen den Schultypen, den Einfluss des Alters der Schulleitung und des Standorts der Schule. Das Klima an einer Schule ist ein wichtiger Faktor für das Engagement der Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Da sich im Schulklima die gemeinsamen Werte einer Schule spiegeln, sind vertrauensbildende Maßnahmen eine wichtige Basis für die Zusammenarbeit. Vertrauen und wertschätzender Umgang sind daher wichtige Voraussetzungen, um das Engagement der Beteiligten zu halten bzw. zu steigern. Es gab an jenen Schulen ein gutes Arbeitsklima, an denen den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Ideen einzubringen, und die Schulleitung bereit ist zuzuhören, für Neues offen ist und unterstützend agiert.

Der Vergleich der Schulen machte zweierlei Aspekte besonders deutlich: Erstens, die untersuchten Schulen sind mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, die in hohem Maße vom jeweiligen Kontext und Standort der Schule abhängen. Zweitens, die Entwicklung der Leitungspersonen ist von Person zu Person äußerst unterschiedlich. So gibt es beispielsweise Personen, die in einzelnen Leadership-Bereichen bereits vor der Teilnahme an der Leadership Academy ausgeprägte Fähigkeiten besaßen, während andere hier große Zuwächse verzeichneten. Die LEA scheint mit ihrem offenen Ansatz beide Aspekte aufzugreifen und zu integrieren, was sich auch in der Pluralität der Entwicklungsprojekte zeigte.

Die Relevanz der Projekte für die *Schulentwicklung* war durch die von den Teilnehmer/innen gewählten Themen sehr unterschiedlich. *Unterrichtsentwicklung* und die Förderung der *Bildungsprozesse* der Schüler/innen wurden in sehr unterschiedlichem Maß über die LEA-Entwicklungsprojekte angeregt. Es war schwierig, den Einfluss des *Leadership for Learning* auf das Lernen der Schüler/innen im Einzelnen nachzuweisen. Aufgrund dieser Erfahrungen empfiehlt es sich bereits in der LEA eine stärkere Bewusstmachung über diesen Zusammenhang sicherzustellen. Insgesamt konnte bei den befragten Schulleiter/innen ein bewussteres *Wahrnehmen* von „Führung“ durch Leadership festgestellt werden, das auch von den Lehrerinnen und Lehrern an der Schule wahrgenommen wurde. Die Wirkungen der damit zusammenhängenden Interventionen waren sehr unterschiedlich, haben aber in den meisten Fällen zu einer klareren Richtungsvorgabe geführt.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Ackermann, H. & Rosenbusch, H. S. (1995). Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. 1: Grundlagen qualitativer Forschung (S. 135-167). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fullan, M. (2000). Schulentwicklung im Jahr 2000. In *Journal für Schulentwicklung*, 4 (4), S. 9-16.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. In *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), S. 157-191.
- Hopkins, D. (2008). Realising the Potential of System Leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership (pp. 21-36). Paris: OECD.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What Do We Already Know About Educational Leadership? In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (pp. 12-27). New York, NY: Teachers College Press.
- Malik, F. (2002). Management oder Leadership. Die "leader-Eigenschaften" gibt es nicht! In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (37, C1.10, S. 1-9). Berlin: Raabe.
- Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moos, L. & Huber, S. (2007). School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. In Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (S. 579-596). Dordrecht: Springer.
- Neuberger, O. (1990). *Führen und geführt werden* (3. neubearbeitete Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Pont, B., Nusche, D. & Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand – Mit der Leadership-Kompetenz-Skala Führungskompetenzen von Schulleitungspersonen auf der Spur. In *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), S. 42-53.
- Riemann, F. (1962). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München: Reinhardt.
- Robinson, V.M.J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Winmalee, NSW, Australien: Australian Council for Educational Leaders.
- Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*. Cambridge, MA.: SOL (Society for Organizational Learning).
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Schley, W. & Schratz, M. (2004). *Leadership-Kompetenz-Skala*. Unveröffentlichter Fragebogen (nach Ulrich et al., 2000) im Rahmen der Leadership Academy. Ramsau a. Dachstein.
- Schley, W. & Schratz, M. (2005). Leadership als Haltung. In *Erziehung und Unterricht*, 155 (3-4), S. 250-270.

- Schley, W. & Schratz, M. (2006). *Leadership Academy Generation I. – Abschlussbericht*. Zürich und Innsbruck: mimeo.
- Schley, W. & Schratz, M. (2007). Leadership-Kompetenz aufbauen: Zwei Workshopeinheiten. In *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), S. 54-59.
- Schröder-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 107-117). Weinheim und München: Juventa.
- Schulz von Thun, F. (2001). *Miteinander reden* (Bd. 3). Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation (8. Aufl). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski J. & Flowers, B. (2004). *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Stoll, L., Bolam, R. & Collarbone, P. (2002). Leading for Change: Building Capacity for Learning. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 41-73). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Ulrich, D., Zenger, J. & Smallwood, N. (2000). *Ergebnisorientierte Unternehmensführung. Von der Zielformulierung zu messbaren Erfolgen*. Frankfurt, New York: Campus.
- Walters, J. T., Marzano, R. J & McNulty, B. A. (2004). Leadership that Sparks Learning. In *Educational Leadership*, 61 (7), S. 48-51.
-