

Professionalisierungsstrukturen für  
schulische Führungskräfte – Ein  
internationaler Überblick  
Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung

Pierre Tulowitzki<sup>1</sup>, Ella Grigolet<sup>1</sup>, Jennifer Haiges<sup>2</sup> & Aline Lüthi<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

Pierre Tulowitzki  
Ella Grigoleit  
Jennifer Haiges  
Aline Lüthi

## **Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung**

Stand: April 2021  
v2

DOI: <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3726>

Zitationshinweis:

Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Lüthi, A. (2021). *Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz.  
<https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3726>

### **Danksagung**

Wir möchten uns herzlich u.a. bei folgenden Expertinnen und Experten für wertvolle Rückmeldungen, Erläuterungen sowie Hinweise auf wichtige Quellen rund um die jeweiligen Professionalisierungsstrukturen und ihre Hintergründe bedanken:

Carol Campbell, University of Toronto

Christof Thierstein, Fachhochschule Nordwestschweiz

Christoph Kruse, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Helene Ärlestig, Umeå University

Lejf Moos, Aarhus University

Livia Jesacher-Röbller, Universität Innsbruck

Luciana Cardarelli, Catholic Principals' Council, Ontario

Michael Schratz, Universität Innsbruck

Nadine Trépanier-Bisson, Ontario Principals' Council

NG Pak Tee, National Institute of Education Singapore

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitungen in Deutschland	6
2.1.	Entwicklung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitung	6
2.2.	Modelle der Aufgaben von Schulleitung	7
2.3.	Rechtliche Rahmenbedingungen in Deutschland	8
2.4.	Zeitliche Dimensionen des Schulleitungshandelns	9
2.5.	Selbstwahrnehmung und -einschätzung von Schulleitenden bezüglich Belastung und Kompetenz	10
3.	Vorgehen und Grenzen der Untersuchung	11
4.	Übersichten über Strukturen der Professionalisierung/ Weiterqualifizierung von schulischen Führungskräften	12
4.1.	Deutschland (Nordrhein-Westfalen)	12
4.1.1.	Bildungssystem	13
4.1.2.	Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte	14
4.1.2.1.	Angebote der Bezirksregierungen	15
4.1.2.2.	Angebote der DAPF (TU Dortmund)	15
4.1.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen	15
4.2.	Schweiz	16
4.2.1.	Bildungssystem	16
4.2.2.	Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte	16
4.2.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen	18
4.3.	Österreich	18
4.3.1.	Bildungssystem	18
4.3.2.	Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte	19
4.3.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen	20
4.3.4.	Exkurs - Austrian Leadership Academy (2004-2018)	21
4.3.5.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Austrian Leadership Academy	22
4.4.	Dänemark	23
4.4.1.	Bildungssystem	23
4.4.2.	Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte	24
4.4.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen	26

4.5.	Schweden	27
4.5.1.	Bildungssystem	27
4.5.2.	Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte	27
4.5.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen	29
4.6.	England	29
4.6.1.	Bildungssystem	30
4.6.2.	Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte	31
4.6.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Qualifizierungsstrukturen	32
4.7.	Kanada (Ontario)	33
4.7.1.	Bildungssystem	33
4.7.2.	Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte	34
4.7.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen	36
4.8.	Singapur	36
4.8.1.	Bildungssystem	36
4.8.2.	Professionalisierungsstrukturen	37
4.8.3.	Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen	39
5.	Diskussion	39
5.1.	Qualifikation von Schulleitenden	39
5.2.	Steuerung der Professionalisierung schulischer Führungskräfte	41
5.3.	Anbieter und Zertifizierung	43
5.4.	Rahmenbedingungen	43
5.5.	Desiderat Wirksamkeitsforschung	45
6.	Schluss	45
7.	Literatur	47

## 1. Einleitung

Die Position der Schulleitung hat in den letzten Jahrzehnten eine Aufwertung erfahren, die u.a. durch erweiterte Rechte und Pflichten (Brauckmann, 2016) sowie die Einführung einer vorbereitenden oder begleitenden Qualifikation (Tulowitzki et al., 2019) gekennzeichnet ist. Schulische Führungskräfte spielen für die Organisation und Gestaltung der Schule eine zentrale Rolle (Schratz et al., 2016). Die Effekte von Schulleitungshandeln wirken über verschiedene innerschulische Faktoren bis in die Unterrichtsebene und damit auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Leithwood et al., 2017). Es gibt Hinweise, dass Schulleitungen gerade an Schulen in herausfordernder Lage besonders relevant sind (Klein, 2018; Leithwood et al., 2010). Angesichts einer solch hervorgehobenen Position erscheint es zentral, schulischen Führungskräften ein System der Fort- und Weiterbildung anzubieten, welches sie umfassend und systematisch auf ihrem Weg der Professionalisierung begleitet.

Unter dem Begriff Professionalisierung lassen sich verschiedene Bedeutungsebenen ausmachen: Das hier zugrunde liegende Verständnis beginnt beim Begriff der Professionalität<sup>1</sup>, der in Anlehnung an Nittel nicht als ein einmal zu erreichender Zustand, sondern als immer wieder neu und weiterzuentwickelnde Kompetenz verstanden, die in verschiedenen beruflichen Situationen zum Tragen kommt (Giesecke, 2010). Professionalität zeigt sich durch souveränes und flexibles berufliches Handeln ebenso wie in der Reflexion über das eigene berufliche Verhalten und seine vermutliche Wirkung sowie das Erkennen von „Wissenslücken“. Es umfasst wissenschaftlich fundiertes Wissen wie auch Erfahrungswissen und subjektive Theorien. Eine derartige Kompetenz lässt sich nicht allein durch eine Grundqualifikation und alltägliche Berufserfahrungen aufbauen und weiterentwickeln. Vielmehr bedarf es hierzu kontinuierlicher Bemühungen, die sich unter dem Begriff Professionalisierung zusammenfassen lassen. Im Kontext der vorliegenden Expertise umfasst der Begriff einerseits die individuelle Fort- und Weiterbildung einer (angehenden) schulischen Führungskraft und schließt ergänzend kollektive Fort- und Weiterbildungsstandards und -strukturen ein. Eine international vergleichende Betrachtung verschiedener Ansätze und Strukturen zur Fort- und

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Profession und Professionalität sind sowohl in ihrer Historie als auch in ihren Bedeutungen höchst komplex und werden in den Sozialwissenschaften engagiert diskutiert. Einen ersten Einblick – speziell für den schulischen Kontext – bieten beispielsweise Cramer (2020) oder Beck & Tlatkin-Troitschanskaia (2010); speziell zum Verhältnis zur bietet unter anderem Giesecke (2005) einen ersten Einblick.

Weiterbildung von Schulleitenden vermag dabei Impulse für die Weiterentwicklung im deutschsprachigen Kontext zu liefern.

Der vorliegende Bericht zielt darauf ab, einen internationalen Überblick über die Professionalisierungsstrukturen schulischer Führungskräfte zu geben. Hierzu erfolgt zunächst eine Klärung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitungen in Deutschland. Anschließend wird das methodische Vorgehen vorgestellt, welches dem hier vorgestellten Überblick zugrunde liegt. Daraufhin werden länderspezifische Strukturen zur Professionalisierung von schulischen Führungskräften präsentiert. Im Diskussionsteil werden ausgewählte Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder der zuvor präsentierten Strukturen erörtert.

## 2. Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitungen in Deutschland

### 2.1. Entwicklung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitung

Während Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland noch in den 1980er Jahren oft als Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben galten, änderte sich ihr Profil ab den 1990er Jahren zunehmend. So führten in Deutschland wie auch in vielen anderen westlichen Ländern neben der Schulentwicklungsforschung Einflüsse des ursprünglich aus der öffentlichen Verwaltung stammenden *New Public Management* als Reaktion auf träge, bürokratische und ineffiziente Prozesse auch im Bildungssektor zu einer Haltungsänderung und Kompetenzerweiterung (Buchen, 2016). Die Verlagerung von u.a. pädagogischen, personellen und finanziellen Entscheidungskompetenzen von System- auf Schulebene führte zu einer gesteigerten Bedeutung der Einzelschule, welche sich einerseits durch eine höhere Eigenverantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten, andererseits aber auch durch die erhöhte Pflicht der Rechenschaftslegung zeigte. Innerhalb dieser Organisation nahm die Schulleitung nunmehr die Rolle eines zentralen, aktiv gestaltenden Akteurs in der Schulentwicklung ein (Brauckmann, 2014; Schwanenberg et al., 2018).

Diese Veränderung des Rollenverständnisses resultierte in einer Erweiterung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitenden, sowohl im Hinblick auf die Quantität als auch die

Komplexität (Brauckmann, 2016). Schulleitung beinhaltet seitdem neben den traditionellen Tätigkeiten wie der Verwaltung der Schule und dem Aufrechterhalten des pädagogischen Alltagsgeschäfts auch Aufgaben, welche mit den Begriffen Management und Führungshandeln sowie Schulentwicklung assoziiert werden, beispielsweise die Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität, die Personalentwicklung und den effektiven Ressourceneinsatz.

## 2.2. Modelle der Aufgaben von Schulleitung

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Steuerungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (SHaRP) unterscheiden Brauckmann et al. (2014) die Tätigkeitsfelder *Eigener Unterricht, Unterrichtsbezogene Führungsarbeit, Schüler- und elternbezogene Arbeit, Personalführung und -entwicklung, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben* sowie die *Vertretung der Schule nach außen*. Huber und Schwander (2015) benannten basierend auf früheren Arbeiten von Huber die Handlungsfelder *Unterrichtsentwicklung, Erziehung, Personalmanagement, Organisation und Verwaltung, Qualitätsmanagement* sowie *Kooperation und Repräsentieren*. Meyer et al. (2019) entwickelten ein Aufgabenraster zu Schulleitungsaufgaben, welches auf einer Analyse schulrechtlich relevanter Dokumente aus allen sechzehn Bundesländern beruhte. Sie gliederten die Aufgaben von Schulleitung in die Bereiche *Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisation und Verwaltung, Personalführung* und *Kooperation*. Wenngleich sich diese Kategorisierungsansätze bezüglich der Genese der zugrunde liegenden Daten und der inhaltlichen Schwerpunkte unterscheiden, so beinhalten sie als Schnittmengen dennoch alle „bisherige“ Tätigkeiten wie pädagogisches Handeln, Unterricht und Verwaltung, verdeutlichen zusätzlich aber auch die neueren Aufgabenfelder wie die Entwicklung von Schule, Unterricht und Personal (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Schnittmengen und Unterschiede der Tätigkeitsfelder und Aufgaben von Schulleitungen

<b>Tätigkeitsfelder nach Brauckmann et al. (2014)</b>	<b>Handlungsfelder nach Huber und Schwander (2015)</b>	<b>Aufgabenbereiche nach Meyer et al. (2019)</b>
Unterrichtsbezogene Führungsarbeit	Unterrichtsentwicklung	Unterrichtsentwicklung
Personalführung und Personalentwicklung	Personalmanagement	Personalentwicklung
		Personalführung

Verwaltungs- und Organisationsaufgaben	Organisation und Verwaltung	Organisation und Verwaltung
Vertretung der Schule nach außen	Kooperation und Repräsentieren	Kooperation
Eigener Unterricht		
Schüler- und elternbezogene Arbeit	Erziehung	
	Qualitätsmanagement	Organisationsentwicklung

### 2.3. Rechtliche Rahmenbedingungen in Deutschland

Die Verantwortungsbereiche und Befugnisse der Schulleitungen werden in Deutschland in den Schulgesetzen der Bundesländer reguliert. Die durch den Bildungsföderalismus entstehende Heterogenität zeigt sich nicht nur darin, dass Begriffe wie „Schulleitung“ nicht einheitlich gefasst werden (Brauckmann, 2016) oder die Anzahl der Aufgabenbeschreibungen der Schulleitung in Bezug auf Menge und Detailgrad variiert (Meyer et al., 2019), sich die Qualifizierungen zum Amt unterscheiden (Tulowitzki et al., 2019), sondern auch in den inhaltlich teilweise erheblich voneinander abweichenden Rechten und Pflichten der Schulleitung.

Die Ergebnisse der zuvor erwähnten ShaRP-Studie (Brauckmann, 2014) zeigten u.a., dass grundsätzlich alle Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich der Personalführung und -entwicklung beteiligt sind, sich die Befugnisse in ihrer Ausprägung aber deutlich unterscheiden. In allen untersuchten Bundesländern finden sowohl zentrale Einstellungsverfahren als auch schulbezogene Verfahren statt. Während in manchen Bundesländern nur wenige Schulen eigenständige Entscheidungen treffen können, werden in anderen Bundesländern die Lehrkräfte bei Neueinstellungen überwiegend durch die Schulen ausgewählt. Im Rahmen der Personalentwicklung sind alle Schulleiterinnen und Schulleiter dieser Bundesländer verpflichtet, die Fortbildung der Lehrkräfte sicherzustellen. Die Fachaufsicht über die Lehrkräfte ist ebenfalls überall die Aufgabe der Schulleitung, allerdings mit unterschiedlichen Handlungsspielräumen. Die Heterogenität setzt sich in der Bildung der Schulleitung fort: während manche Bundesländer Schulleitung im Sinne einer erweiterten Schulleitung begreifen, liegt in anderen die Führungsverantwortung eher konzentriert bei einer Person. Die

Gewährleistung des alltäglichen Schulbetriebs ist in allen Ländern Aufgabe der Schulleitung. Somit ist diese verantwortlich für die Stunden- und Vertretungspläne und den Einsatz der Lehrkräfte. Zudem erteilen Schulleiterinnen und Schulleiter auch eigenen Unterricht, wobei der Umfang der Unterrichtsverpflichtung wiederum variiert. Die Rechenschaftslegung wird immer im Zusammenhang mit der internen Evaluation genannt. Die Schulen sind verpflichtet, ihr Schulprogramm in regelmäßigen Abständen zu evaluieren und ggfs. Maßnahmen zu ergreifen. Der Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden wird, insbesondere im Bereich der Qualitätsentwicklung, eine hohe Bedeutung zugemessen.

#### 2.4. Zeitliche Dimensionen des Schulleitungshandelns

Brauckmann et al. (2014) zeigten bundeslandabhängig sowohl für Grundschul- als auch Gymnasialschulleiterinnen und -schulleiter eine große Spannweite von ca. 7 bis hin zu 27 Stunden hinsichtlich des selbst erteilten Unterrichts auf. Ebenfalls hohe Zeitaufwendungen wiesen die Schulleiterinnen und Schulleiter schulart- und bundeslandübergreifend in den Bereichen „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ sowie der „unterrichtsbezogene[n] Führungszeit“ auf. Ein vergleichsweise geringer Anteil der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit von 55 Stunden entfiel auf die „Vertretung der Schule nach außen“, die „Personalführung und -entwicklung“, die „Organisationsführung und -entwicklung“ sowie die „schüler- und elternbezogene Arbeit“. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch eine Studie von Huber et al. , der zufolge repräsentative Aktivitäten lediglich 6% der Arbeitszeit von Schulleitenden ausmachten (Huber et al., 2016, S. 176).

Im Rahmen der 2019 durchgeführten Studie *Leadership in German Schools* (LineS) gaben Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland eine durchschnittliche Arbeitszeit von 50 Stunden in einer regulären Arbeitswoche an. Hiervon erteilten sie im Schnitt 11 Stunden Unterricht. Bezogen auf verbleibende Zeit außerhalb des Unterrichts gaben 67% der Schulleitungen an, in großem Umfang Tätigkeiten auszuführen, die dem reibungslosen Ablauf des Alltagsgeschäfts dienen. Lediglich 8% der Schulleiterinnen und Schulleiter taten dies in geringem oder eher geringem Umfang. Tätigkeiten der Schulentwicklung, welche auf grundlegende Erneuerungen zielen, nahmen lediglich bei 16% der befragten Schulleitungen einen großen Umfang ein. Im Gegensatz hierzu gaben 40% der Schulleitungen an, dies in (eher) geringem Umfang zu tun. Die traditionellen Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitung

nahmen somit insgesamt einen deutlich größeren Anteil der wöchentlichen Arbeitszeit ein als „neuere“ Tätigkeitsfelder (Cramer et al., 2020).

## 2.5. Selbstwahrnehmung und -einschätzung von Schulleitenden bezüglich Belastung und Kompetenz

Die von Schulleiterinnen und Schulleitern subjektiv empfundene Belastung durch bestimmte Aufgaben und Tätigkeitsfelder lässt sich nicht linear auf den benötigten Zeitaufwand zurückführen. Während einerseits zeitlich umfangreiche Aufgabenfelder wie der „Eigene Unterricht“ oder die „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ sich auch in einer moderaten bis hohen Beanspruchung auswirken, steht ein hohes Belastungserleben im Tätigkeitsfeld „Organisationsführung und -entwicklung“ einem geringen Anteil an der Arbeitszeit von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber. Belastungsintensiv werden vor allem die „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“, die „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ sowie die „Organisationsführung und -entwicklung“ empfunden (Brauckmann, 2014). Im Vergleich weist der „eigene Unterricht“, welcher den höchsten zeitlichen Aufwand ausmacht, eine wesentlich geringere Belastung auf (Brauckmann, 2014, S. 35).

Insbesondere die administrativen Tätigkeiten werden von Schulleiterinnen und Schulleitern als besonders belastend empfunden. Im Kontrast hierzu stehen die Aufgabenbereiche, welche von den Schulleitenden positiv, also als besonders attraktiv empfunden werden. Für deutsche Schulleitende sind dies nach einer Erhebung von Huber et al. (2013) neben dem eigenen Unterricht vor allem beratende Tätigkeiten sowie die kollegiale Zusammenarbeit und die eigene Fortbildung. Insgesamt werden stärker pädagogisch ausgerichtete Tätigkeiten sehr gerne ausgeübt und als weniger belastend empfunden; gleiches gilt für Tätigkeiten nahe am Unterricht (Huber et al., 2013).

Eine Erhebung von Schwanenberg et al. (2018) zeigte deutliche Hinweise darauf, dass sich die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter in allen Tätigkeitsfeldern grundsätzlich als erfolgreich wahrnahmen. Als besonders erfolgreich schätzten sie sich in den Bereichen des alltäglichen Kerngeschäfts, wie der schülerinnen- und schülerbezogenen Arbeit, der elternbezogenen Arbeit sowie den Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, ein. Auf einer differenzierteren Ebene, den konkreten Tätigkeiten hinter diesen Bereichen, gab es dennoch durchaus auch in diesen Feldern Tätigkeiten, in denen sich Schulleiterinnen und Schulleiter als

weniger erfolgreich wahrnahmen. In den neueren Aufgabengebieten der Schulleitung empfanden sich Schulleitende gemäß Studie als etwas weniger erfolgreich. Hierzu zählten unter anderem die „Personalführung und -entwicklung“, die „Organisationsführung und -entwicklung“, „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ und die „Umsetzung von Steuerungsinstrumenten“. Konkrete Tätigkeiten waren hier beispielsweise die Anleitung der internen Evaluation des Unterrichts, die Beschaffung von Drittmitteln und die Planung und Motivation der Fort- und Weiterbildung des Kollegiums (Schwanenberg et al., 2018).

Wichtige Entlastungsfaktoren für Schulleiterinnen und Schulleiter können anscheinend durch adäquate Leitungsstrukturen und Aufgabenverteilung gestärkt werden: im Bereich der Personalführung und -entwicklung fühlten sich Schulleitende signifikant erfolgreicher, wenn eine erweiterte Schulleitung an der jeweiligen Schule implementiert war (Schwanenberg et al., 2018, S. 28–29). Auch eine Steuer(ungs)gruppe beeinflusste die Selbstwahrnehmung der Schulleitenden in den Bereichen Personalführung und -entwicklung, der unterrichtsbezogenen Führungsarbeit sowie den Steuerungsinstrumenten positiv (Schwanenberg et al., 2018, S. 29).

### 3. Vorgehen und Grenzen der Untersuchung

Die Auswahl der zu untersuchenden Länder ergab sich kriteriengeleitet aus vorherigen Recherchen zur Identifikation von Unterschieden und Ähnlichkeiten verschiedener Bildungssysteme und Professionalisierungsstrukturen in Bezug auf zentrale und dezentrale Ansätze sowie der zugrundeliegenden Logik. Dabei wurden sowohl Länder ausgewählt, die im Vergleich zum deutschen Kontext gewisse Ähnlichkeiten auf Systemebene aufweisen (z.B. Österreich) als auch Länder mit markant unterschiedlichen Ansätzen (z.B. Singapur mit einem hohen Zentralisierungsgrad) wie auch solche, deren Fort- und Weiterbildungsstrukturen eine gewisse Marktnähe aufweisen (z.B. Kanada und England). Da sich die Richtlinien und Konzepte der Schulleitungsqualifizierung und -professionalisierung teilweise innerhalb eines Landes stark je nach Region, Bundesland, Kanton oder Provinz unterscheiden, wurden zum Teil entsprechende Eingrenzungen vorgenommen.

Als relevant bezüglich des Verständnisses der Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte wurden dabei folgende Punkte erachtet:

- Grundlegende Charakteristika eines Bildungssystems
- Wege der Qualifikation für Schulleitende

- Angebote der Professionalisierung für Schulleitende, sowie deren Formen und Strukturen
- Verpflichtungsgrad der Angebote der Professionalisierung für Schulleitende
- Anbieter und Institutionen der Professionalisierung für Schulleitende
- Mögliche Evaluationen und Forschung zu den Angeboten der Professionalisierung
- Finanzielle Rahmenbedingungen

Entlang dieser Kriterien erfolgte anschließend eine Internet- und Literaturrecherche sowie eine Sichtung öffentlich verfügbarer Dokumente. Zusätzlich wurde in jedem Land mindestens eine Person kontaktiert, die über Detailkenntnisse zum jeweiligen System der Qualifikation und Professionalisierung von Schulleitenden verfügte, und befragt. Darüber hinaus wurden von den Befragten zusätzliche Dokumente angefordert. In einigen Fällen wurden zudem Bildungsministerien kontaktiert, um nichtöffentliche Informationen zum jeweiligen System der Qualifikation und Professionalisierung in Erfahrung zu bringen.

Trotz größtmöglichen Aufwands kann die vorliegende Untersuchung keinen Anspruch auf Vollständigkeit für die aufgeführten Länder und ihre Systeme der Professionalisierung schulischer Führungskräfte erheben. Mitunter waren einzelne Aspekte eines Systems nicht öffentlich beschrieben oder es gab Hinweise darauf, dass die gelebte Praxis nicht der Dokumentenlage entsprach. In solchen Fällen wurde versucht, diesen Widerspruch im Text kenntlich zu machen. Insbesondere Informationen zu Evaluationen oder zur Nutzung von Angeboten zur Professionalisierung schulischer Führungskräfte wurden nicht oder nur eingeschränkt erteilt.

## 4. Übersichten über Strukturen der Professionalisierung/ Weiterqualifizierung von schulischen Führungskräften

### 4.1. Deutschland (Nordrhein-Westfalen)

#### 4.1.1. Bildungssystem

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Verantwortung für das Bildungssystem durch die geteilte Verantwortlichkeit zwischen Bund und Ländern geprägt. Die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern im Bildungsbereich ist im Grundgesetz festgelegt. Sofern das Grundgesetz dem Bund keine Gesetzgebungskompetenz einräumt, haben die Länder das Recht, Gesetze zu erlassen (European Commission, 2017b).

Im Sinne der Kulturhoheit der Länder obliegt die primäre Verantwortung für das Bildungssystem im Schulbereich, dem Hochschulbereich und der Erwachsenenbildung, einschließlich der Gestaltung und Steuerung mittels Schulgesetzen und Curricula den 16 Bundesländern. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung ist bei der Gesetzgebung insbesondere für die außerschulische berufliche Aus- und Weiterbildung, die Regelung von Ausbildungsbeihilfen sowie der Hochschulzulassung und Hochschulabschlüssen zuständig. Das Grundgesetz sieht neben der beschriebenen Aufgabenteilung auch besondere Kooperationsformen zwischen Bund und Bundesländern im Rahmen der so genannten Gemeinschaftsaufgaben vor, die auch den schulischen Bereich betreffen können.

Die frühkindliche Bildung und Betreuung sind in Deutschland nicht Teil des staatlich organisierten Schulwesens, sondern fast ausschließlich im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe angesiedelt. Auf Bundesebene liegt die Zuständigkeit dafür im Rahmen der Gemeinwohlverantwortung beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Auf Länderebene sind die Ministerien für Jugend und Soziales und zum Teil auch die Kultusministerien zuständig.

In Nordrhein-Westfalen, dem bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland, ist das Schulwesen nach Schulstufen aufgebaut und in Schulformen gegliedert. Die Primarstufe umfasst die Klassenstufen 1 bis 4 und stellt die gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens dar. Anschließend ist der Besuch einer weiterführenden Schule vorgesehen, wobei die Entscheidung über die Schulform nach einer Beratung mit den Lehrkräften bei den Familien liegt. An Gesamt-, Real-, und Hauptschulen, sowie den 2011 eingeführten Sekundarschulen umfasst die Sekundarstufe I die Klassen 5 bis 10, an G8- Gymnasien die Klassen 5 bis 9. Nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe I kann über den Besuch der Gymnasien, Gesamtschulen oder berufsbildenden Schulen (Sekundarstufe II) die Hochschulreife erworben werden.

#### 4.1.2. Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Freie Schulleitungsstellen werden in NRW über das Ausschreibungsportal STELLA ausgeschrieben. Bewerberinnen und Bewerber müssen über eine zur Schulform passende Lehramtsqualifikation sowie mehrere Jahre Erfahrung in hauptberuflicher Tätigkeit als Lehrkraft verfügen. Zukünftige schulische Führungskräfte müssen darüber hinaus in der Qualifikationserweiterung SLQ (Schulleitungsqualifizierung) zentrale Handlungskompetenzen in pädagogischer Führung und Schulmanagement erwerben. Auf Basis eines landesweit festgelegten Curriculums werden Lehrkräfte auf die Übernahme des Amtes der Schulleitung vorbereitet. Die Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) enthält alle relevanten Gesetze und Erlasse wie das Schulgesetz und die Allgemeine Dienstverordnung für die Schulen in NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). In Kooperation mit den Fortbildungsdezernaten der Bezirksregierungen und Kursleitungen aller Bezirke hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW die Kompetenz inne, die Qualität der Schulleitungsqualifizierung zu sichern und weiterzuentwickeln.

Die Schulleitungsqualifizierung umfasst in insgesamt 104 Fortbildungsstunden an 13 Tagen die Module:

1. Schulinterne und -externe Kommunikation und Kooperation,
2. Personalmanagement,
3. Gestaltung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht sowie
4. Recht und Verwaltung.

Die erfolgreiche Teilnahme an der Schulleitungsqualifizierung ist eine Grundvoraussetzung der Zulassung zum Eignungsfeststellungsverfahren (EFV).

In NRW gibt das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Kooperation mit den Fortbildungsdezernaten des Landes auch den Rahmen der Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulleitende vor. Inhaltlich lehnen sich die Angebote an die oben genannten vier Bereiche des Curriculums SLQ an, welches die Grundlage für anerkannte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen darstellt. In NRW, wie auch in weiten Teilen Deutschlands, stehen Schulleitenden diverse Anbieter zur Verfügung. Einen Überblick über die Vielfalt der Angebotsstrukturen von Schulleitungsfort- und -weiterbildungen in Deutschland bietet der

Beitrag von Klein und Tulowitzki (2020). Neben Angeboten der Bezirksregierungen und Vereinen lassen sich beispielsweise universitäre und gewerkschaftliche Anbieter identifizieren.

#### 4.1.2.1. Angebote der Bezirksregierungen

Die Fortbildungsangebote der Bezirksregierungen orientieren sich grob am Curriculum SLQ und werden in der Regel schulextern durchgeführt. Die Moderation der sogenannten Specials, bei denen es sich um Angebote für spezielle Gruppen von Schulleitenden handelt, erfolgt weitgehend durch schulisches oder schulpraktisch tätiges Personal. Die Moderatorinnen und Moderatoren werden entsprechend landesweit abgestimmter Anforderungsprofile qualifiziert. Die Angebote sollen den Erwerb und die Vertiefung führungsbezogener Handlungskompetenzen ermöglichen. Sie richten sich an verschiedene Zielgruppen (Bezirksregierung Köln, 2017).

#### 4.1.2.2. Angebote der DAPF (TU Dortmund)

Ein Beispiel für einen universitären Akteur im Bereich der Professionalisierung ist die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF), eine gemeinsame Initiative des Zentrums für Hochschulbildung und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Das Angebot der DAPF umfasst Seminare, Kongresse sowie weiterbildende Studienprogramme, die sich neben Schulleitungen auch an didaktische Leitungen, Fachgruppen- und Stufensprecherinnen und -sprecher, Steuergruppenvorsitzende, Kompetenzteamleitungen, Schulentwicklungsberatende und andere pädagogische Führungskräfte richten. Das Seminarprogramm lehnt sich an die Vorgaben der Schulleitungsqualifizierung NRW an und ist durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW als Weiterbildungsangebot anerkannt. Zertifikatskurse für schulische Führungskräfte umfassen in der Regel 12 ECTS-Punkte und schließen mit dem Erwerb eines Universitäts-Zertifikats nach § 62 Hochschulgesetz NRW ab (DAPF, 2021).

#### 4.1.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Eine regelmäßige Evaluation der Angebote, die von den Bezirksregierungen angeboten werden, erfolgt durch die Fortbildungsdezernate der Bezirksregierungen. Entsprechende Berichte dienen jedoch hauptsächlich der internen Qualitätsentwicklung und sind nicht öffentlich

einsehbar. Während Fortbildungsangebote für Lehrkräfte in NRW vor einiger in Form evaluiert wurden und Ergebnisse in Form eines öffentlich zugänglichen Expertenberichts zugänglich gemacht wurden (Altrichter et al., 2019), fehlt ein entsprechendes Pendant für Fortbildungsangebote für schulische Führungskräfte.

## 4.2. Schweiz

### 4.2.1. Bildungssystem

Das schweizerische Bildungssystem ist föderalistisch geprägt und dezentral orientiert. In der Schweiz verteilen sich daher die Kompetenzen des Bildungswesens auf den Bund, die 26 Kantone sowie auf die Gemeinden. Dabei arbeiten Bund, Kantone und Gemeinden zusammen. Die Hauptverantwortung und insbesondere die Verantwortung für die sogenannte obligatorische Bildung (die Dauer der Schulpflicht, in der Regel neun Jahre) liegt dabei bei den Kantonen, die jeweils eigene Rechtsvorschriften in diesem Bereich setzen. Für den anschließenden sogenannten nachobligatorischen Bereich tragen sowohl die Kantone als auch der Bund die Verantwortung, wobei der Bund besonders für die Regularien und die Kantone insbesondere für die Durchführung verantwortlich sind (Nenniger, 2012).

26 kantonale Erziehungsdirektorinnen- und -direktoren bilden zur Koordination eine politische Behörde, die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Die EDK regelt die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen in Bildungsfragen, ähnlich der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland. Unter anderem verabschiedet die EDK verbindliche Profile für verschiedene Zusatzausbildungen im Schulsektor, darunter das „Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung“ (EDK, 2009). In diesem Profil werden sowohl die Ziele, der Mindestumfang, die Voraussetzungen als auch die Inhalte der Qualifikation für Schulleitungen definiert, wodurch eine schweizweite Standardisierung der Qualifikation zur Schulleitung erfolgt. Für die Weiterqualifizierung bestehender Schulleitungen existieren keine verbindlichen Profile.

### 4.2.2. Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Freie Schulleitungsstellen werden in der Schweiz in der Regel öffentlich ausgeschrieben. In den meisten Kantonen gehören ein Lehrdiplom und einige Jahre Berufserfahrung zu den Anforderungen, um sich auf eine freie Stelle bewerben zu können. Darüber hinaus sind die Bewerberinnen und Bewerber verpflichtet, eine Qualifikation zur Schulleitung gemäß dem von

der EDK ratifizierten Profil zu absolvieren. Dies geschieht je nach Kanton und Verfügbarkeit entweder vor Stellenantritt oder begleitend zum Stellenantritt.

Seit 2002 ist die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen und schulischen Führungskräfte in der deutschsprachigen Schweiz Aufgabe der Hochschulen<sup>2</sup>. Die Qualifikation hin zur Schulleitung und die Weiterqualifikation für bestehende Schulleitungen basieren grundsätzlich auf der gleichen Struktur, nämlich den Weiterbildungsangeboten von Hochschulen. Die geläufigen Programme im tertiären Weiterbildungsbereich auf Hochschulniveau nennen sich „Certificate of Advanced Studies“ (CAS, 10-15 ECTS-Punkte), „Diploma of Advanced Studies“ (DAS, 30 ECTS-Punkte) und „Master of Advanced Studies“ (MAS, 60 ECTS-Punkte). Sie werden konform der Regelungen der europäischen Bologna-Reform im Hochschulwesen gestaltet. DAS und MAS können ihrerseits modular aufgebaut sein, also z.B. aus zwei oder mehr CAS-Programmen bestehen.

Die verpflichtende Qualifizierung hin zur Schulleitung erfolgt in Form eines CAS- oder DAS-Programms. Sie dauert meist ein bis zwei Jahre und vermittelt die Basis für die Tätigkeiten der Schulleitung sowie für das Führen einer Bildungsorganisation. Die Inhalte sind durch das zuvor erwähnte EDK-Profil „Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung“ festgelegt und standardisiert. Notwendige Voraussetzungen zur Teilnahme sind in der Regel ein abgeschlossenes Lehramtsstudium sowie zwei Jahre Praxiserfahrung als Lehrkraft. Zusätzlich bieten einige Kantone spezielle Programme für Quereinsteiger an.

Für Schulleitende werden außerdem seitens der Hochschulen weitere CAS-/DAS-/MAS-Programme, Kurse, Module oder Tagungen angeboten (Anderegg & Breitschaft, 2020). Beispielsweise existieren für Schulleitungen Weiterbildungsprogramme mit Schwerpunkten Veränderungsmanagement, Schulentwicklung oder auch Beratung. Jede Hochschule konzipiert dabei die Programme selbstständig, es gibt keine übergeordneten verbindlichen Profile. Dies führt zu einer Vielfalt an Programmen. Die Teilnahme an derartigen Programmen ist für bestehende Schulleitende nicht verpflichtend, sondern erfolgt in der Regel freiwillig und auf eigene Kosten; einige Kantone und Gemeinden unterstützen die Teilnahme jedoch finanziell (vgl. Anderegg & Breitschaft, 2020). Bei der Entlohnung der Schulleitenden können Weiterbildungszertifikate zudem berücksichtigt werden, was einen zusätzlichen Anreiz für das Absolvieren entsprechender Programme bieten kann.

---

<sup>2</sup> In der französischsprachigen Schweiz findet die Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleitenden an einer zentralen Institution, dem Fordif, statt. Diese Institution wird von vier französischsprachigen Hochschulen getragen, der Universität Genf, einem Institut der Universität Lausanne, dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB und der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt.

Es gibt zudem noch weitere Weiterbildungsangebote für Schulleitende, die im Rahmen kürzerer Formate wie einzelner Seminare oder Workshops stattfinden. Sie werden ungefähr zehn bis zwanzig Mal im Jahr von Hochschulen angeboten. Auch diese Seminare sind nicht verpflichtend und können nach Interesse besucht werden. Diese Angebote werden direkt über die jeweiligen Pädagogischen Hochschulen kommuniziert. Interessenten melden sich demnach über die jeweiligen Pädagogischen Hochschulen an. Auch Berufsverbände und andere nicht-öffentliche Träger organisieren gelegentlich kürzere Weiterbildungsangebote oder Tagungen mit Weiterbildungscharakter.

#### 4.2.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Bezüglich der Nutzung und Wirksamkeit der Weiterbildungsangebote für schulische Führungskräfte sind kaum Erkenntnisse verfügbar. Entsprechende Studien und Evaluationen beziehen sich zudem in der Regel auf die Erstqualifikation zur Schulleitung während die Weiterbildungsangebote für bestehende Schulleitungen kaum wissenschaftliche Beachtung finden. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitenden in Basel deuten jedoch darauf hin, dass kürzere Weiterbildungsangebote rege genutzt werden. Längere Weiterbildungsprogramme in Form von CAS, DAS, oder MAS werden – mit Ausnahme der verpflichtenden Erstqualifikation zur Schulleitung – eher seltener in Anspruch genommen (Rüegg & Lori, 2014).

### 4.3. Österreich

#### 4.3.1. Bildungssystem

In Österreich obliegt die überwiegende Zuständigkeit für das Bildungssystem, einschließlich nahezu aller Bereiche der Schul- und Unterrichtsorganisation sowie des Entlohnungs- und Pensionsrechts der Lehrkräfte, der Verantwortung des Bundes. In bestimmten, durch die Verfassung geregelten Angelegenheiten bestehen geteilte Zuständigkeiten zwischen Bund und Bundesländern, wobei der Bund den gesetzlichen Rahmen vorgibt und die Länder die detaillierte Ausgestaltung verantworten. Die Freiheit von Wissenschaft und Lehre sind verfassungsrechtlich garantiert.

Die Volksschule umfasst vier Schuljahre von Jahrgang 1 bis 4. Anschließend erfolgt der Besuch einer Mittelschule oder Unterstufe der allgemein bildenden höhere Schule (AHS). Die AHS umfasst eine vierjährige Unterstufe und eine vierjährige Oberstufe und schließt mit der Reifeprüfung (Matura) ab.

Schülerinnen und Schüler können nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe I in die AHS-Oberstufe übergehen, eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule (BHS) oder eine Polytechnische Schule (PTS) besuchen. Angebote der höheren Bildung werden durch öffentliche Universitäten, private Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) sowie durch Pädagogische Hochschulen ausgebracht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020).

#### 4.3.2. Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

In Österreich regeln diverse Verordnungen und Gesetze die Ausbildung, den Aufgabenbereich sowie nötige Fortbildungen zur Ausführung der Schulleitungsfunktion. Sowohl die Verantwortlichkeiten der Schulleitenden als auch die Art und Weise, wie sie ihre Aufgaben wahrnehmen, befinden sich im Wandel: Im Laufe der letzten Jahrzehnte erweiterte sich das Aufgabenspektrum von Schulleitenden, das bisher von eher administrativen und fiskalischen Aufgaben geprägt war, um weitere Bereiche wie Veränderungsmanagement, Schulentwicklung, Personalentwicklung und Vernetzung. Ihr Aufgabenspektrum umfasst somit auch, das schulische Bildungsangebot zukunftsorientiert zu gestalten und eine kontinuierliche Entwicklung der Qualität sicherzustellen (Schratz & Hartmann, 2009).

Als verpflichtendes Fundament für Schulleitungsaus-, fort-, und -weiterbildungen im österreichischen Bildungswesen dient das sogenannte Schulleitungsprofil. Dabei handelt es sich um eine Orientierungshilfe, herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, welche zentrale Aufgaben der Schulleitungen entlang der drei Dimensionen „Organisation führen“, „Menschen führen“ und „Sich selbst führen“ darstellt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung et al., 2019).

Bis zum Schuljahr 2019/2020 bestand für angehende Schulleitende die Verpflichtung zur Teilnahme am Weiterbildungslehrgang „Schulmanagement“ (12 ECTS-Punkte) innerhalb von vier Jahren und sechs Monaten nach Amtsübernahme, der inzwischen durch eine umfangreichere Vorqualifizierung abgelöst wurde, die bis 2023 die aktuelle Qualifikation ablöst (siehe auch nachfolgender Absatz). Entsprechende Angebote existieren jedoch noch bis heute. Die Themen Kommunikation und Führung, Schulentwicklung (Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement), Konfliktmanagement, Schul- und

Dienstrecht, schulisches IT-Management und E-Learning werden verpflichtend behandelt (siehe exemplarisch Pädagogische Hochschule Wien, 2017).

Lehrkräfte, die ab dem Jahr 2023 die Übernahme einer Leitungsfunktion beabsichtigen, müssen vor Antritt zur Schulleitung mindestens sechs Jahre Berufserfahrung vorweisen und den Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“, bestehend aus einer Vorqualifizierung (20 ECTS-Punkte) und Vertiefungsmodulen (40 ECTS-Punkte), absolvieren. Diese Umgestaltung der Ausgangsvoraussetzung zur Übernahme der Leitungsfunktion wurde im Zuge der Dienstrechts-Novelle 2013 Pädagogischer Dienst beschlossen (211. Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, 2013). Bis zum Schuljahr 2029/2030 besteht jedoch eine Übergangsregelung, die eine Qualifikation im Umfang von 30 ECTS-Punkte vorsieht (Schratz et al., 2016).

Die Ausgestaltung und Abhaltung der Fort- und Weiterbildung von bestehenden Schulleitungen im Sinne des Schulleitungsprofils obliegt hauptsächlich den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Darüber hinaus existieren Fort-, Weiterbildungs- und Coaching-Angebote der Verwaltungsakademie des Bundes sowie weiterer (privater) Einrichtungen. Konsekutiv zum Hochschullehrgang „Schulmanagement: „Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ bieten einige Pädagogische Hochschulen eigenständig und/oder in Kooperation mit Universitäten bzw. Fachhochschulen Aufbaumodule an, die mit einem „Master of Education“ abschließen. Darüber hinaus bestehen an verschiedenen Universitäten auf die Zielgruppe zugeschnittene Angebote wie die Studiengänge „Educational Leadership Schulmanagement“ (M.A., 90 ECTS-Punkte), „School Building Leadership“ (Master of Science, ca. 75 ECTS-Punkte) und „Innovationsorientiertes Management im Bildungsbereich“ (M.A., 120 ECTS-Punkte). Diese Angebote werden von den Teilnehmenden in der Regel selbst finanziert. Hinweise zur Relevanz derartiger Fort- und Weiterbildung für die Karriere- oder Gehaltsentwicklung der Schulleitenden konnten nicht identifiziert werden.

4.3.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen  
Veröffentlichungen, Berichte und Evaluationen rund um die Professionalisierung von Schulleitenden konzentrieren sich hauptsächlich auf die Qualifizierung und Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Amtsübernahme. Es konnten keine Ergebnisse zur Wirkung aktueller Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefunden werden. Derzeit befindet sich das System der

Fort- und Weiterbildungsstrukturen für schulische Führungskräfte im Umbruch. Mit Einführung neuer Qualifikationsmaßnahmen verändern sich sowohl die Ausgangsvoraussetzungen wie auch die Möglichkeiten zur weiteren Professionalisierung. Zur Beurteilung dieser Strukturen sind weitere Forschungsarbeiten und Auswertungen nötig.

Einblicke in das Fortbildungsverhalten schulischer Führungskräfte bietet die TALIS-2018-Studie (OECD, 2018). Aus der Untersuchung ging hervor, dass österreichische Schulleitungen im Vergleich zum europäischen Durchschnitt weniger häufig angaben, Coachings bzw. Selbst- oder Fremdbeurteilung (37%, EU 43%) sowie Online-Kurse/-Seminare (22%, EU 38%) in Anspruch genommen zu haben. 95% der Befragten gaben an, sich in den letzten 12 Monaten durch das Lesen von Fachliteratur fortgebildet zu haben. Ferner gaben 87% der befragten Schulleitenden an, sich in den letzten 12 Monaten via Kurs/Seminar fortgebildet zu haben. Insgesamt artikulieren österreichische Schulleitungen in fast allen Bereichen der Befragung einen im internationalen TALIS-Vergleich niedrigen Bedarf an Fortbildungen.

#### 4.3.4. Exkurs - Austrian Leadership Academy (2004-2018)

Initiiert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur wurde 2004 die Austrian Leadership Academy (LEA) als institutionsübergreifende Qualifikationsinitiative für Führungspersonen aus dem Bildungsbereich ins Leben gerufen. Das Ziel der LEA war es, Führungskräfte des österreichischen Bildungssektors so in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen, dass sie den sozialen, technologischen und politischen Herausforderungen in einem sich ständig wandelnden System gewachsen sind. Bei erfolgreicher Absolvierung erhielten die Teilnehmenden ein Zertifikat (17 ECTS-Punkte, für Studienzwecke anrechenbar an Universitäten und Hochschulen).

Zwischen 2004 und 2018 nahmen jährlich 250-300 Führungskräfte aller Bundesländer und Schulformen, der Schulaufsicht und der zuständigen Ministerien an den Lehrgängen teil (Schratz & Schley, 2014). Die einjährigen Ausbildungsdurchgänge bestanden aus vier sogenannten Foren, die neben vorgegebenen Themen wie Projektmanagement auch Themen aus dem Kreis der Teilnehmenden behandelten. In diesen mehrtägigen Fortbildungen setzten sich die Führungskräfte intensiv mit ihren persönlichen und institutionellen Entwicklungschancen sowie der lösungsorientierten Arbeit an eigenständig gewählten innovativen Projekten innerhalb der eigenen Organisation auseinander. Die im Rahmen der

LEA behandelten Inhalte umfasste diverse Facetten von Leadership und Steuerungskompetenzen wie Personalentwicklung, Standards, Rollenklärung, interdisziplinärer Kooperation, Evaluation und Schulkultur. Ein besonderer Schwerpunkt der LEA war es, die Bildung von Netzwerken unter den Teilnehmenden zu stärken und in kollegialen Teamcoachings, Lernpartnerschaften und vielfältigen Verflechtungen der Akteure den Blick auf die eigene Organisation zu erweitern, Wissen zu teilen und sich in heterogenen Lerngemeinschaften auszutauschen.

Wissenschaftlich geleitet von Michael Schratz und Wilfried Schley in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur verfügte die LEA über vielfältige Partnerschaften und einem aktiven Kreis von Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren. Nach einer Reform erfolgt seit 2018 jedoch die Qualifikation für neue Schulleitende wie oben dargestellt an den Pädagogischen Hochschulen. Nach 14 Generationen mit über 3.000 Absolventinnen und Absolventen werden somit künftige Schulleitende nicht mehr an der LEA qualifiziert. Stattdessen konzentriert sich die LEA inzwischen auf die Netzwerkarbeit unter den bestehenden Mitgliedern und begleitet diese systemweit in ihren Leitungsaufgaben.

#### 4.3.5. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Austrian Leadership Academy

Zur Untersuchung, inwiefern die Teilnahme an den Angeboten der LEA die Arbeit im schulischen Alltag beeinflusste, wurden zehn Schulen der ersten LEA-Generation von 2006 bis 2008 durch das Institut für Lehrer\*innenbildung und Schulforschung (ILS) der Universität Innsbruck untersucht. Im Fokus des Interesses standen neben internen Führungsstrukturen auch die Rolle der Schulleitenden, die strategische Planung in Teams im Sinne von *shared leadership* sowie Auswirkungen auf das Lernen und den Unterricht (Schratz & Hartmann, 2009).

Laut Selbst- und Fremdeinschätzung wurden die größten (positiven) Veränderungen im Bereich „Richtung vorgeben“ festgestellt. Diese Rubrik umfasst die Fähigkeit, auf externe Ereignisse adäquat zu reagieren, zukunftsorientiert zu handeln und Visionen in Handlungen umzusetzen. Nach Angabe der Befragten zeigten die teilnehmenden Schulleitungen einen deutlichen Kompetenzzuwachs und eine stärker wahrgenommene Führungsrolle. Das verstärkte Wahrnehmen der Richtungsvorgabe wurde von der Mehrheit der Lehrkräfte begrüßt. Der Kompetenzzuwachs im Bereich „Richtung vorgeben“ wurde durch die Schulleitenden auf eine größere Rollenklarheit, wahrgenommene Wertschätzung und die Zusammenarbeit in

kollegialen Teamcoachings zurückgeführt. An allen teilnehmenden Schulen kam es zu gesteigerter Teamentwicklung und geteilter Führung (*shared leadership*), wenngleich im Aufbau organisatorischer Infrastrukturen jedoch noch Entwicklungspotenzial bestand. Die Fähigkeit Werte authentisch vorzuleben und ein positives Selbstbild zu schaffen wurde unter dem Bereich „Charakterstärke zeigen“ subsumiert. Nach den Angaben der Teilnehmenden konnte auch in diesem Bereich ein Zuwachs festgestellt werden.

Darüber hinaus befasste sich ein Forschungsteam im Rahmen eines Fallstudienberichts der OECD-Bildungsdirektion zu Entwicklungsstrategien schulischer Leitungskräfte mit den Strategien und Auswirkungen der LEA (Stoll et al., 2007). Ihm zufolge nahm eine hohe Anzahl der Führungskräfte freiwillig und mit hohem Engagement an den Aktivitäten der LEA teil. Die Mehrheit der befragten Schulleitenden und Mitglieder der Schulgemeinschaft gaben an, dass sich die Führungsleistungen durch veränderte Denkmuster und Strategien wandelten. Zudem geht aus dem Bericht hervor, dass lediglich eine Minderheit der Absolventinnen und Absolventen nicht nennenswert von der Teilnahme an der LEA profitierte.

#### 4.4. Dänemark

##### 4.4.1. Bildungssystem

Das Bildungswesen Dänemarks fällt größtenteils in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Kinder, Bildung und Gleichstellung der Geschlechter sowie des Ministeriums für höhere Bildung und Wissenschaft. Das Bildungsministerium ist für die Erstellung des Rahmens für die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe verantwortlich. In Zusammenarbeit mit den Gemeinderäten beaufsichtigt das Bildungsministerium die kommunale Grund- und Sekundarschule (Folkeskole). Das dänische Schulsystem ist in drei Stufen gegliedert: nicht-obligatorische Tagesbetreuung für Kinder im Alter von 0-5 Jahren, obligatorische Grundschul- und untere Sekundarschulbildung für Kinder im Alter von 6-16 Jahren und obere Sekundarschulbildung für Jugendliche im Alter von 16-19 Jahren (European Commission, 2017a). Die Schulpflicht beginnt in Dänemark am 1. August des Kalenderjahres, in dem das Kind das sechste Lebensjahr vollendet, und endet mit dem Abschluss der neunten Klasse bzw. mit Erreichen des siebzehnten Lebensjahres.

In der Regel besuchen Schülerinnen und Schüler die Folkeskole, in der leistungsheterogen unterrichtet wird. In Dänemark bedeutet Schulpflicht die Verpflichtung der für ein Kind verantwortlichen Person, die Teilnahme des Kindes am Unterricht der Folkeskole oder an einem vergleichbaren Unterrichtsangebot sicherzustellen, beispielsweise Heimunterricht (Nusche et al., 2016).

Im Anschluss an die mittlere Reife können Schülerinnen und Schüler je nach Interessengebiet ein Angebot der Sekundarstufe II wählen. An den Gymnasien kann das allgemeine Abitur (STX), an den kaufmännischen Gymnasien die höhere kaufmännische Prüfung (HHX), an den technischen Gymnasien die höhere technische Prüfung (HTX) und an Volksschulen (VUC-Zentren) bzw. an den Gymnasien die höhere technische Prüfung abgelegt werden.

Im Juni 2013 initiierte die dänische Regierung eine Reform der Folkeskole, die auf einer breiten politischen Einigung der großen politischen Parteien zur Verbesserung der öffentlichen Grund- und Sekundarstufe I beruht. Die Reform wird seit dem Schuljahr 2014/15 umgesetzt (Nusche et al., 2016). Zentrale Aspekte beinhalten:

- die Stärkung der beruflichen Entwicklung von Lehrkörpern und pädagogischem Personal (z. B. durch die Anforderung, dass alle Lehrer bis 2020 für die Fächer, die sie unterrichten, voll qualifiziert sein müssen, durch die Bereitstellung zusätzlicher zweckgebundener Mittel (eine Milliarde DKK) für die berufliche Entwicklung von Lehrern und Pädagogen zwischen 2014 und 2020),
- die Schaffung eines nationalen Gremiums von ca. 80 Lernberaterinnen und -berater, die Kommunen und Schulen bei der Qualitätsentwicklung unterstützen,
- die Einführung eines nationalen Programms für die Ausbildung und Entwicklung von Schulleitenden und die Bereitstellung von 60 Mio. DKK zwischen 2013 und 2015 sowie
- die Erweiterung administrativer und pädagogischer Zuständigkeiten der Schulleitenden (z.B. Festlegung von Grundsätzen und Regelung des Ressourceneinsatzes innerhalb ihrer Schule) (Nusche et al., 2016).

#### 4.4.2. Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Schulleitende in Dänemark werden oft als verlängerter Arm der lokalen Kommunalverwaltung charakterisiert (Nusche et al., 2016). Die Rolle der Schulleitenden hat sich in den vergangenen sieben Jahren stark verändert. Vor der oben erwähnten Reform konnte das Verhältnis zwischen

Schulleitenden und Lehrkräften als eher kollegial charakterisiert werden. Gehälter und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte waren auf verschiedenen öffentlichen Ebenen reguliert und durch die Lehrgewerkschaft mit den Regierungen verhandelt. 2013 sollten auf Wunsch der kommunalen Arbeitgeber die Pflichtstundenanzahl erhöht und die Schulleitungen im öffentlichen Dienst mehr Entscheidungsfreiheit bzgl. der Arbeitszeiten der Lehrkräfte erhalten. Dies stieß bei vielen Lehrkräften auf große Ablehnung und rief Protestaktionen hervor, insbesondere bei gewerkschaftlich organisierten Lehrkräften. Nachdem den gewerkschaftlich organisierten Lehrkräften über mehrere Wochen hinweg keinen Zutritt zu den Schulgebäuden gewährt wurde und damit ca. 900.000 Schülerinnen und Schüler von Unterrichtsausfall betroffen waren und sich keine Einigung andeutete, erließ das dänische Parlament den *Act 409*, welcher in weiten Teilen den Forderungen vieler Lehrkräfte entgegenkam. Dies stellt wiederum die Schulleitungen vor neue Herausforderungen: Verträge mit Lehrkräften müssen nun in allen Bereichen individuell mit jeder einzelnen Lehrkraft verhandelt werden, was Mehraufwand für Schulleitung verursacht und die Komplexität rund um Personalfragen erhöht. Für Privatschulen, welche in Dänemark ebenfalls in großer Zahl existieren, gilt der *Act 409* nicht. Diese haben eigene Leitungsgremien, welche für die jeweiligen Regelungen verantwortlich sind.

Abgesehen von einem pädagogischen Hintergrund gibt es keine formalrechtliche Bildungsanforderung zur Übernahme des Schulleitungsamtes. Allerdings erwarten die meisten Gemeinden zumindest eine grundlegende Qualifizierung und sind oft auch bereit, diese bei geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten zu finanzieren oder zu bezuschussen. In der Regel übernehmen Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung die Position der Schulleitung (KL, 2017; Moos, 2020; Nusche et al., 2016).

Die Professionalisierungsangebote für Schulleitende in Dänemark werden von verschiedenen Institutionen getragen: Dänische Universitäten bieten vollständige Masterstudiengänge für Schulleitende an, welche primär von Schulleiterinnen und Schulleitern des Gymnasiums, aber auch von einigen Schulleitenden anderer Schularten in Anspruch genommen werden.

An den anwendungsorientierten Hochschulen (Professionshøjskole) kann das *Diploma in leadership* (DIL) berufsbegleitend erworben werden. Es richtet sich an Berufseinsteigende. Häufig erwarten die kommunalen Arbeitgeber, dass Schulleitende innerhalb der ersten beiden Dienstjahre das DIL zumindest in Teilen absolvieren; eine rechtliche Verpflichtung hierzu existiert allerdings nicht. Dieses auf ein Jahr ausgelegte Programm im Umfang von 60 ECTS-

Punkten besteht zur Hälfte aus verbindlichen, nicht-schulspezifischen Modulen, welche allgemeine Theorien und Kompetenzen von Management und Führung zum Gegenstand haben. Die verbliebenen 30 ECTS-Punkte werden durch Wahlmodule ergänzt, welche schulbezogen sein können (Moos, 2020, S. 2). Die Teilnehmenden sind somit nicht nur (potenzielle) Schulleitende, sondern (potenzielle) Führungskräfte aus vielen Bereichen des öffentlichen Diensts.

Auf Ebene der Gemeinde wird die berufliche Weiterentwicklung der Schulleitenden durch Fortbildungsangebote unterstützt. Diese betreffen beispielsweise Budgetierung, Schulentwicklungsplanung, Digitalisierung oder Datennutzung. Zunehmend schließen Gemeinden außerdem Zielvereinbarungen mit Schulleitenden (Nusche et al., 2016, S. 150f.), an deren Ergebnissen die Schulleitenden gemessen werden.

Des Weiteren organisieren dänische Kommunen in Kooperation mit Hochschulen oder Beratungsagenturen in lokale Schulentwicklungsprojekte eingebettete spezifische Professionalisierungsangebote für ihre Schulleitenden und Lehrkräfte mit Führungsverantwortung („middle leaders“) (Moos, 2020, S. 2).

Zur Unterstützung der Bildungsreform von 2014 gewährte die dänische A. P. Møller Foundation Fördermittel im Umfang von einer Billion Dänischer Kronen (ca. 135 Million Euro). Zehn Prozent dieser Summe wurden bis heute in lokale Projekte zur Stärkung und Weiterentwicklung schulischer Führung investiert, welche von den Schulen und Gemeinden vor Ort entwickelt werden (Fonden, 2020).

#### 4.4.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Zur Wirkung schulleitungsspezifischer Professionalisierungsmaßnahmen sind bis heute nur wenige Informationen verfügbar. Die identifizierten Studien und Evaluationen beziehen sich dabei ausschließlich auf die Fortbildungsmaßnahmen, die auf das Amt der Schulleitung vorbereiten: 2017 untersuchte das dänische Evaluierungsinstitut EVA die Auswirkungen der formalen Qualifizierungsmöglichkeiten für Schulleitende im Hinblick auf den Krankenstand des Lehrkörpers sowie auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Diesbezüglich konnten keine besonderen Effekte durch die Schulleitungsqualifizierung festgestellt werden (Lindberg, 2017). Ebenfalls 2017 veröffentlichte Sørensen im Rahmen eines kumulativen Promotionsvorhabens mehrere Studien über die Wirksamkeit der formalen Qualifizierung

*Diploma in leadership* (DIL). Er kam zu dem Schluss, dass das formale Qualifikationsprogramm den Teilnehmenden zu erweiterten Kompetenzen in ihrem Führungshandeln verhalf (Sørensen, 2017).

## 4.5. Schweden

### 4.5.1. Bildungssystem

In Schweden obliegt die Gesamtverantwortung für das Bildungssystem der Regierung, die den Rahmen und die Ziele vorgibt und das öffentliche Schulsystem durch die Nationale Agentur für Bildung (Skolverket) steuert. Die Gemeinden tragen die Verantwortung für die Ausgestaltung von Bildung vor Ort. Die gesamte Bildung, von der Vorschulklasse (förskola) bis zur Hochschulbildung, ist kostenlos. Seit 2018 ist der Besuch der Vorschulklassen für alle Kinder ab dem Jahr, in dem sie das sechste Lebensjahr erreichen, verpflichtend. Die Angebote der Vorschulen stehen bereits Kindern ab dem ersten Lebensjahr zur Verfügung und werden häufig in Anspruch genommen. Mit dem Alter von sieben Jahren beginnt die Pflichtschulzeit in der Grundschule (grundskola), die im Alter von 16 Jahren endet. Anschließend steht Schülerinnen und Schülern der Besuch einer Schule der oberen Sekundarstufe (gymnasieskola) mit praktischem oder theoretischem Schwerpunkt frei. (European Commission, 2017c) Höhere Bildung wird sowohl von staatlichen Universitäten (universitet) und Hochschulen (högskolor) als auch von privaten und unabhängigen Bildungseinrichtungen angeboten. Dabei erhalten einige der privaten Hochschuleinrichtungen ebenfalls staatliche Zuschüsse.

### 4.5.2. Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Die Komplexität der Schulleitungsfunktion in Schweden ergibt sich aus den vielfältigen Aufgaben von Schulleitenden, die im schwedischen Schulgesetz, den Lehrplänen und anderen Vorschriften festgelegt sind: Als pädagogische Führungskräfte tragen Schulleitende die übergreifende Verantwortung für die Planung und Umsetzung jener Maßnahmen, die auf die nationalen akademischen und sozialen Bildungsziele hinarbeiten.

Der Bedarf an adäquaten Professionalisierungsmaßnahmen für diese zentrale Rolle im Bildungssystem äußerte sich in Schweden bereits zu Beginn der 1970er Jahre. Als Konsequenz vermehrter Forderungen schulischer Akteure wurde Mitte der 1970er Jahre in Schweden ein

systematisches nationales Fortbildungsprogramm für Schulleitungen eingeführt. Ziel war es, Schulleitende in ihrer Funktion zu professionalisieren, zu stärken und sie in Übereinstimmung mit nationalen Standards zu entwickeln. Seitdem hat das Programm zahlreiche Revisionen erfahren - sein Schwerpunkt blieb jedoch unverändert.

Derzeit ist das 2008 ins Leben gerufene „National School Leadership Training Program“ das verpflichtendes Professionalisierungsprogramm für Schulleitende an Pflichtschulen sowie Schulen der oberen Sekundarstufe und steht bei ausreichenden Kapazitäten auch stellvertretenden Schulleitungen frei (Norberg, 2018). Das dreijährige berufsbegleitende Programm richtet sich an bereits angestellte Schulleitende und umfasst 30 ECTS-Punkte. Es nimmt ca. 20% ihrer Arbeitszeit in Anspruch. Aufgebaut in drei Kurse pro Jahr, beinhaltet das Programm die Auseinandersetzung mit Entwicklungsprozessen des Bildungssystems, den Aufbau von Netzwerken sowie relevante Aspekte von Recht, Wirtschaft und Politikwissenschaften. Es verfolgt die Zielsetzung, die pädagogischen und systematisch-operativen Handlungskompetenzen der schulischen Führungskräfte zu entwickeln. Das Themengebiet „Legislation on schools and the role of exercising the functions of an authority“ befasst sich mit dem Rollenverständnis sowie der Umsetzung von Vorgaben, die in Gesetzen und Verordnungen verankert sind. Der Bereich „Management by goals and objectives“ konzentriert sich auf die schulische Qualitätssicherung durch Zielsetzungen. „School Leadership“ behandelt Steuerungsprinzipien zur Förderung der Schulleistungen. Spezifiziert wurden diese Bereiche in 36 Zwischenzielen von Wissen, Verstehen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zu erreichen sind. Ebenso umfasst das Programm die Supervision und individuelle Begleitung von schulischen Leitungskräften (Norberg, 2018).

Zuständig für die Ziele und Richtlinien der Professionalisierung von Schulleitenden ist die oben genannte Nationale Agentur für Bildung (Skolverket). Sie trägt die Verantwortung für nationale Schulentwicklungsprogramme sowie für die kontinuierliche berufliche Weiterbildung schulischer Akteure (Swedish National Agency for Education, o. J.). Die Nationale Agentur für Bildung vergibt Zuschüsse und organisiert Schulungsprogramme für schulische Leitungskräfte zur Einhaltung der Qualitätsstandards. Seit 2008 müssen Hochschulen, die entsprechende Professionalisierungsangebote ausbringen wollen, sich in Einklang mit bestimmten Kriterien und Vorgaben um die Durchführung bewerben (Norberg, 2018). Alle Bewerbungen werden durch eine externe Begutachtung überprüft. Als Konsequenz dieses neuen Verfahrens verloren einige Institutionen die Berechtigung zur Durchführung der Angebote und neue Hochschulen

traten mit Verträgen über sechs Jahren in das Programm ein. Die Inhalte des Programms erhielten im Vergleich zu den früheren vermehrt erfahrungsbasierten Angeboten stärker wissenschaftlich- und forschungsorientierte Schwerpunkte. Auch umfassen die Vorgaben zur Lehre im Programm strengere Richtlinien für Dozierende als bisher. Derzeit werden die Angebote durch sieben Universitäten und Hochschulen in Schweden bereitgestellt.

Im Anschluss an das verpflichtende „National School Leadership Training Program“ stehen schulischen Akteuren neben privaten Bildungsträgern Angebote mehrerer staatlicher Organisationen zur Verfügung, darunter der Schwedische Rat für Hochschulbildung (Universitets- och högskolerådet) und die Nationale Agentur für Sonderpädagogische Schulen (Specialpedagogiska skolmyndigheten). Diese Angebote sind in der Regel kostenlos und freiwillig. Zwar bestehen auf nationaler Ebene bestehen keine Vorgaben zur verpflichtenden Fort- und Weiterbildung von Schulleitenden, doch können Gemeinden oder private Bildungsträger als einstellende Instanzen bestimmte Qualifikationen verlangen. Weiterführende Qualifikationsmaßnahmen umfassen in vielen Fällen ein bestimmtes Themengebiet wie beispielsweise Digitalisierungsstrategien, den Umgang mit Vielfalt oder neue rechtliche Grundlagen und beinhalten häufig den Erwerb von ECTS-Punkten.

#### 4.5.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Öffentlich zugängliche Berichte oder Evaluationen, die Aussagen über die Wirkung der Professionalisierungsstrukturen für Schulleitende in Schweden zulassen, konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht identifiziert werden. Aus der TALIS-2018-Studie (OECD, 2018) ging hervor, dass die Teilnahme schwedischer Schulleitender an führungsbezogenen Kurs- oder Seminarangeboten etwa dem europäischen Durchschnitt entsprach (66%, EU 65%). 94% der Schulleitenden gaben an, sich durch das Lesen von Fachliteratur fortgebildet zu haben (EU 77%). Die Anzahl der Kurse und Seminare, die in Präsenz besucht wurden, lagen bei den befragten Schulleitenden mit 59% unter dem europäischen Durchschnitt (78%). Der Bedarf an Professionalisierungsangeboten stellte sich unter den schwedischen Schulleitenden sowohl im europäischen wie auch im internationalen TALIS Durchschnitt als niedrig dar.

## 4.6. England

#### 4.6.1. Bildungssystem

Das Bildungsministerium des Vereinigten Königreichs (Department for Education) trägt die Gesamtverantwortung für das gesamte englische Bildungssystem (European Commission, 2017d). Kinder im Alter von 5 bis 16 Jahren unterliegen einer Schulpflicht, welche durch den Besuch einer öffentlichen bzw. privaten Schule oder durch Heimunterricht erfüllt werden kann (Education Act, 1996, S. 9). Die Verantwortung für die Wahl einer geeigneten Lernumgebung entsprechend des Alters und der Fähigkeiten des Kindes liegt bei den Eltern (Education Act, 1996, S. 9).

Im Alter von 5 bis 11 Jahren besuchen die Schülerinnen und Schüler eine Primarschule; von 11 bis 16 Jahren schließt sich die Sekundarschule an, welche mit den sogenannten GCSEs (General Certificate of Secondary Education) in den gewählten Unterrichtsfächern beendet wird. Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren müssen entweder weiterhin eine Schule in vollem Umfang besuchen oder berufliche Tätigkeiten kombiniert mit schulischer Bildung in reduziertem Umfang aufnehmen (European Commission, 2017d).

Das englische Schulsystem zeichnet sich durch eine lange Tradition von privaten Schulen aus. Neben den staatlichen Schulen (maintained schools) existieren auch unabhängige Schulen, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden (academies) sowie Privatschulen (private schools oder auch public schools), welche keine direkte staatliche Finanzierung erhalten (European Commission, 2017d). Lokale Lenkungsorgane (governing body) bestehend aus Eltern, der Schulleitung, Lehrkräften, Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Behörde und ggf. weiteren Mitgliedern tragen die Verantwortung für die strategische Entwicklung der Schule und überwachen die finanziellen Belange (European Commission, 2017d). Die Schulleitenden sind für das Tagesgeschäft an den englischen Schulen verantwortlich und dem zuständigen Gremium zur Rechenschaft verpflichtet. Während für staatliche Schulen die Führungsstruktur eines hauptverantwortlichen Schulleitenden vorgeschrieben ist, können die Lenkungsorgane von unabhängigen Schulen freier über die Leitungsstruktur der Schule entscheiden. Ergänzend zur Schulleiterin und zum Schulleiter ist es in beiden Strukturen üblich, eine mehrere Personen umfassende Leitungsgruppe mit Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf verschiedenen Ebenen zu bilden.

Das Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), eine nicht-ministerielle Behörde, ist zuständig für die britische Schulinspektion (Ofsted, o. J.). Diese, von der Regierung beauftragte, Organisation wurde zur Datenerhebung und -auswertung konzipiert,

welche den Eltern neutrale Einblicke hinsichtlich der Qualität der Einzelschulen verschaffen sollte. Diese Funktion wurde erweitert, sodass Ofsted nun für die externe Evaluation aller staatlichen und einiger unabhängiger Schulen verantwortlich ist. Auch Lehrkräfte und Schulleitende in England werden vom Ofsted jährlich evaluiert. Für Schulleitende und ihre Entwicklung werden maßgeblich die Kriterien der „Headteacher Standards“ (2020b) genutzt, welche unter anderem die Bereiche Schulklima, Unterricht, Curriculum und Bewertung, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung und Leitung beinhaltet und explizit auch die Professionalisierung des Kollegiums umfasst (Department for Education, 2020b, S. 6).

#### 4.6.2. Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Schulleitende werden in England unter den Lehrkräften rekrutiert; der Qualified Teacher Status (QTS) ist neben der gesundheitlichen und juristischen Eignung eine obligatorische Voraussetzung. Bis 2012 mussten angehende Schulleiterinnen und Schulleiter zudem die sogenannte National Professional Qualification for Headship (NPQH) bereits vor Amtsantritt verpflichtend vorweisen, welche inzwischen eine freiwillige Weiterbildungsmaßnahme sowohl vor der Ernennung als auch während der Tätigkeit als Schulleitung darstellt. Trotz des freiwilligen Charakters durchlaufen viele Schulleitungen in England diese Qualifikation. Die Auswahl neuer Schulleitungen erfolgt nach einer öffentlichen Ausschreibung und der Durchführung eines festgeschriebenen Bewerbungsverfahrens durch lokale Leitungsgremien. Hierfür existieren, analog zu Gehalt und Aufgabengebieten, offizielle Handreichungen (Department for Education, 2020c).

Neben der NPQH, welche angehende oder amtierende Schulleiterinnen und Schulleiter adressiert, existieren in England auch spezifische Qualifikationsrahmen für schulische Führungskräfte auf einer mittleren Führungsebene, für stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter sowie für Geschäftsführende von Schulverbänden (Department for Education, 2017). All diese Rahmenvorgaben wurden durch das Department for Education konzipiert. In der praktischen Umsetzung akkreditiert das Department for Education Anbieter, welche diese Professionalisierungsmaßnahmen dann in eigener Verantwortung innerhalb der Rahmenvorgaben entwickeln und durchführen. Alle Weiterbildungsmaßnahmen dauern zwischen 6 und 18 Monaten und schließen mit einem Assessment ab. Die Kosten für diese Weiterbildungen variieren von Anbieter zu Anbieter. Die Schulleitenden können die

Kostenübernahme der Professionalisierungsmaßnahmen beantragen (Department for Education, 2020d).

Ab September 2021 treten überarbeitete Qualifikationsrahmen für stellvertretende Schulleitende, Schulleitende und Geschäftsführende von Schulen in Kraft. Der Qualifikationsrahmen für mittlere Führungspositionen wird durch drei spezialisierte Varianten ersetzt: „NPQ leading behaviour and culture“, „NPQ leading teacher development“ und „NPQ leading teaching“ (Department for Education, 2020c).

Die NPQH wurde bereits mehrfach reformiert. Der ab 2021 gültige Qualifikationsrahmen umfasst zehn Bereiche, welche relevante Forschungsbefunde aus der nationalen und internationalen Schulleitungsforschung thematisieren und zusätzlich benötigte Fähigkeiten in den Blick nehmen. Die neu definierten Bereiche sind Schulkultur (School Culture), Unterrichten (Teaching), Curriculum und Evaluation (Curriculum and Assessment), Verhalten (Behaviour), Besondere Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen (Additional and Special Educational Needs and Disabilities), Professionalisierung des Kollegiums (Professional Development), Organisationsführung (Organisational Management), Implementierung von Neuerungen/ Schulentwicklung (Implementation), Kooperationen (Working in Partnership) sowie Führung und Verantwortlichkeiten (Governance and Accountability). Im Unterschied zum aktuell gültigen Rahmenkonzept orientiert sich die Neustrukturierung an den Assessment-Kriterien für Lehrkräfte und Schulleitungen. Informationen über zeitliche Anteile oder vorgegebener Bausteine sind derzeit noch nicht verfügbar (Department for Education, 2020a).

#### 4.6.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Qualifizierungsstrukturen

Die TALIS-Studie (OECD, 2018) ermöglicht Einblicke in das Fortbildungsverhalten englischer Schulleitungen. Während nur 65,1% der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter angeben, in den letzten zwölf Monaten Kurse oder Seminare zu fachlichen Inhalten, Unterrichtsmethoden oder pädagogischen Fragestellungen besucht zu haben (OECD-Durchschnitt: 72,0%), haben 75,3% an Veranstaltungen zu Leadership-Themen teilgenommen (OECD: 72,7%). Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt nehmen englische Schulleitende überdurchschnittlich häufig an Online-Fortbildungsformaten teil (49,2%; OECD: 35,9). Auch die Partizipation in Netzwerken von Schulleitenden (70,8%; OECD: 61%) und die Lektüre von Fachliteratur

(97,0%; OECD: 86,8%) wird von Schulleitenden aus England häufiger genutzt als im OECD-Durchschnitt.

2017 veröffentlichten Forschende der University of Leicester in Zusammenarbeit mit Forschenden des CFE Research, einer unabhängigen Agentur mit Schwerpunkten in der Sozialforschung und Evaluation, den Abschlussbericht einer Evaluation aller 2013 gültigen NPQ-Curricula. Hierbei äußerten 86% der Teilnehmenden, dass die Module der Qualifizierung ihre Erwartungen (fast) vollständig erfüllt hätten. 85% der Teilnehmenden gaben an, dass die Inhalte ihre Fortbildungsbedarfe im Bereich Führung (fast) vollständig adressiert hätten. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Bereitschaft für Leitungstätigkeiten steigerte sich. Sowohl eine große Mehrheit der Teilnehmenden als auch deren Vorgesetzten gab an, dass sich die Führungskompetenzen durch die Leadership-Qualifizierung im Rahmen der Curricula verbessert hätten (Leonardi et al., 2017).

## 4.7. Kanada (Ontario)

### 4.7.1. Bildungssystem

In Kanada liegt die Verantwortung für die Schulbildung jeweils bei den zehn Provinzen und den drei Territorien. Auf regionaler Ebene übernimmt in jeder Provinz und in jedem Territorium jeweils die Bildungsministerin bzw. der Bildungsminister und das zugehörige Ministerium die Aufsicht über das Bildungswesen. Die Ministerin bzw. der Minister wird vom Parlament gewählt und übernimmt insbesondere die Aufgabe der Bildungsverwaltung, der Finanzverwaltung sowie auch des Festlegens von Bildungsstandards (Campbell et al., 2017). Die öffentlich finanzierten Schulen werden von den 72 Bezirksschulbehörden betrieben. Zu ihren Aufgaben gehört beispielsweise das Verwalten der von der Provinz zur Verfügung gestellten Mittel, das Bereitstellen von Bildungsprogrammen sowie das Instandhalten und Aufbauen der Schulen (Montanari, 2014).

Das Bildungssystem in Kanada wird in den verschiedenen Provinzen und Territorien jeweils unterschiedlich gestaltet, weist aber dennoch mehrheitlich einen ähnlichen Aufbau auf. Es gibt sowohl öffentliche als auch private Schulen, wobei von ungefähr 93% der Schülerinnen und Schüler eine öffentliche Schule besucht wird (Statistics Canada, 2020). Zudem ist Kanada offiziell zweisprachig, weshalb jeweils zwischen dem Besuch einer englischsprachigen und einer französischsprachigen Schule gewählt werden kann.

In Kanada umfasst die Schulbildung 12 Klassenstufen. Zu Beginn besuchen die Kinder die Primarschule (primary oder elementary school). Dazu gehört Kindergarten (Grade 1) und alle Klassenstufen bis zur 8. Klasse. Anschließend treten die Kinder über in die „secondary education“ die sogenannte High School, welche Klassenstufe 9 bis 12 umfasst. Im Alter von ungefähr 17 oder 18 Jahren ist diese beendet und die Jugendlichen treten in die „post-secondary education“ über. Dazu zählt der Besuch einer Universität, eines Colleges oder das Absolvieren einer Lehre oder eines Praktikums.

#### 4.7.2. Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Da sich Professionalisierungsstrukturen in Kanada je nach Provinz etwas unterscheiden, wurde eine exemplarische Provinz ausgewählt, auf welche sich die nachfolgenden Angaben beziehen. Da Ontario die bevölkerungsreichste und zweitgrößte Provinz in Kanada ist und mit dem Ontario Institute for Studies in Education (OISE) der University of Toronto über eine international anerkannte Institution rund um die Professionalisierung schulischer Akteure verfügt, werden die dortigen Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte nachfolgend kurz vorgestellt.

Um in Ontario schulische Führungskraft werden zu können, müssen Interessentinnen und Interessenten zunächst mindestens fünf Jahre Tätigkeit als Lehrkraft nachweisen. Zudem wird ein Masterabschluss im Bildungsbereich gefordert. Statt eines Masterabschlusses können auch mindestens zwei sogenannte „specialist qualifications“ absolviert und nachgewiesen werden. Diese bestehen in der Regel aus einer Serie von drei Kursen, welche aufeinander aufbauend sind. Nach dem Erreichen all jener Anforderungen können Interessierte anschließend an der Schulleitungsausbildung („Principals qualification program“; PQP) teilnehmen. Für die Kosten des PQP kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel selbst auf. Die Ausbildung wird durch das Ontario College of Teachers gestaltet und von verschiedenen Trägern durchgeführt. Die verschiedenen Träger müssen ungefähr alle 3-5 Jahre durch das „Ontario College of Teachers“ (re-)akkreditiert werden, um das Programm anbieten zu können (Ontario College of Teachers, 2009). Die Ausbildung besteht in der Regel aus zwei weiteren Programmen, welche insgesamt 300 Stunden umfassen. Die Inhalte dieser beiden Programme orientieren sich an den fünf Führungsbereichen des „Ontario Leadership Frameworks“ (Jensen et al., 2017), welche nachfolgend aufgeführt sind (Leithwood, 2012):

- Arbeit an Zielen und Visionen (Setting directions)
- Beziehungsaufbau und Personalentwicklung (Building Relationships and Developing People)

- Zielgerichtete Organisationsentwicklung (Developing the Organization to Support Desired Practices)
- Unterrichtsentwicklung (Improving the Instructional Program)
- Sicherstellen von Verantwortlichkeit (Securing Accountability)

Zu diesen zwei Teilen kommt ein Praktikum oder ein kleines Forschungsprojekt im Bereich der Schulführung hinzu. Erst nach erfolgreichem Abschließen dieser Ausbildung können die Absolventinnen und Absolventen sich auf ausgeschriebene Stellen, im Bereich der Schulleitung oder stellvertretenden Schulleitung<sup>3</sup> bewerben. Seit einigen Jahren gibt es in Ontario eine Strategie zur Entwicklung im schulischen Führungsbereich, welche bis 2018 durch den Staat mitfinanziert wurde. Zu dieser Strategie gehört beispielsweise ein zweijähriges Mentoring Programm. Dieses ist für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger obligatorisch, wobei die verschiedenen Distrikte dieses Programm selbst gestalten können. Weitere Fort- und Weiterbildungen für bestehende Schulleitende werden freiwillig und nach persönlichem Interesse besucht.

Schulleitungs-Berufsverbände erhalten in Ontario eine finanzielle Unterstützung durch das Bildungsministerium, um die Konzeption und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zu fördern. Die Weiterbildungsangebote werden durch Schulleitungs-Berufsverbände aber auch durch die Schulbezirke angeboten, wobei jeweils interne, als auch externe Fachpersonen herangezogen werden. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung von schulischen Führungskräften spielen Berufsverbände in Ontario eine hervorgehobene Rolle. Durch die kostenpflichtige Mitgliedschaft in diesen Verbänden erhalten schulische Führungskräfte verschiedene Vorteile wie z.B. die Möglichkeit, vergünstigt an Fort- und Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, die von den Berufsverbänden (mit-)organisiert werden. Für schulische Führungskräfte ist es daher besonders attraktiv die Angebote derartiger Organisationen zu nutzen. Die Angebote variieren dabei von kurzen 60-minütigen Sessions, Vorträgen, ganztägigen oder halbtägigen Workshops oder auch umfangreicheren Kursen und Modulen. Schulische Führungskräfte nehmen in der Regel im Laufe ihrer Karriere an einer Vielzahl an Fort- und Weiterbildungen teil.

---

<sup>3</sup> Die Funktion der stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleitern in Kanada ist nur vage definiert. Grundlegend haben stellvertretende Schulleitungen jedoch eine unterstützende Funktion, die jeweils mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter abgesprochen ist (Education Act, RRO, 1990).

#### 4.7.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Umfassende Evaluationen zum Weiterbildungssystem für schulische Führungskräfte in Ontario gibt konnten nicht identifiziert werden. Kanada hat zwar an der TALIS-Studie der OECD (2018) teilgenommen, jedoch war die Provinz Ontario dabei nicht vertreten.

### 4.8. Singapur

#### 4.8.1. Bildungssystem

Das Bildungsministerium in Singapur (*Ministry of Education, MOE*) ist verantwortlich für die Primar- und Sekundarstufe sowie den tertiären Bildungssektor. Einzig die sogenannte Vorschule wird von einer anderen Institution, der *Early Childhood Development Agency (ECDA)* verantwortet (Ministry of Education Singapore, o. J.).

Die vorschulische Bildung umfasst einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren und ist fakultativ. Im Anschluss wird die Primarschule besucht, welche sechs Jahre umfasst. Alle Schülerinnen und Schüler müssen am Ende der Primarstufe eine Leistungsfeststellung (*Primary School Leaving Examination*) absolvieren. Diese dient als Grundlage für den weiteren Bildungsweg in der Sekundarstufe.

Im Sekundarbereich befindet sich das Schulsystem in Singapur aktuell im Umbruch. Bis 2024 werden die bisherigen Schulzüge (*Express Course, Normal Academic Course und Normal Technical Course*) durch eine Differenzierung auf Fachebene (G1/ G2/ G3) ersetzt, um den Schülerinnen und Schülern eine passgenaue(re) Förderung zu ermöglichen. Die bisherigen Abschlüsse des Sekundarbereichs werden ab 2027 durch das *Singapore-Cambridge Secondary Education Certificate* ersetzt (Ministry of Education Singapore, 2020, S. VIII).

Da den Ergebnissen der zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Primarstufe bzw. Sekundarstufe aufgrund ihrer Selektionsfunktion eine hohe Bedeutung für den weiteren Bildungsweg zugemessen wird, hat sich in Singapur ein großes Angebot an privater Nachhilfe entwickelt. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler nimmt diese, teilweise sehr kostenintensiven, Unterstützungsangebote in Anspruch.

In Singapur wird dem lebenslangen Lernen ein hoher Wert beigemessen. Auch wenn im Rahmen der schulischen Bildung bestimmte Abschlüsse nicht erreicht werden, können die Berechtigungen für weiterführende Bildung im tertiären Bildungssektor durch alternative Qualifizierungen erreicht werden (Ministry of Education Singapore, 2020, S. IX). Im Rahmen

der 2015 begonnenen nationalen Bildungsinitiative für lebenslanges Lernen „Skillsfuture“ werden die Bürgerinnen und Bürger des Landes in allen Lebensphasen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung ermutigt und beim Erwerb von zukunftsorientierten Fähigkeiten und Kompetenzen unterstützt (Government of Singapore, 2019).

#### 4.8.2. Professionalisierungsstrukturen

Lebenslanges Lernen und Weiterbildung sind ein wesentlicher Bestandteil des Systems in Singapur. Lehrkräften und schulischen Führungskräften stehen jedes Jahr bis zu 100 Stunden an Fort- und Weiterbildung zu, welche in der Regel vom oder in Kooperation mit dem National Institute of Education ausgebracht (NIE) werden. Es existiert keine Mindestverpflichtung, allerdings ist die Nachfrage nach Fort- und Weiterbildung sehr hoch. Für die Dauer der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden Lehrkräfte und Schulleitende vom Unterricht freigestellt. Die Kosten werden in der Regel vom Bildungsministerium übernommen und die Freistellung erfolgt bei vollem Lohn (NCEE, o. J.).

Um den Lehrkräften ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen ermöglichen zu können, existieren in Verantwortung des Bildungsministeriums drei sogenannte Karrierepfade, sogenannte *Career Tracks*: Der *Teaching Track* fokussiert die weiterführende Qualifikation als Lehrkraft und bietet den Lehrkräften Fortbildungsmöglichkeiten im pädagogischen und didaktischen Bereich. Der *Senior Specialist Track* ermöglicht Lehrkräften sich in ausgewählten Bereichen, für welche besonders vertieftes Fachwissen erforderlich ist, weiterzubilden. Der *School Leadership Track* richtet sich an Lehrkräfte, die eine Führungsfunktion im schulischen Bereich (Fachleitung, Abteilungsleitung, stellvertretende Schulleitung, Schulleitung, Cluster Superintendent) anstreben und mindestens im dritten Jahr als Lehrkraft tätig sind (Ministry of Education Singapore, 2021; NCEE, o. J.). Jeder Track besteht aus 13 Stufen, welche jeweils eine Gehaltserhöhung sowie zusätzliche Mentoring- und Qualifikationsmöglichkeiten mit sich bringen. Ein Aufstieg in eine höhere Stufe erfolgt nicht automatisch, sondern basierend auf dem *Educational Performance Management System (EPMS)*, welches eine jährliche Evaluation in den Bereichen *Professional Practice*, *Leadership Management* und *Personal Effectiveness* basierend auf individuell festgelegten Zielen beinhaltet. Dieses Instrument wird auch zur Auswahl/ Zuordnung der Lehrkräfte für die jeweiligen *career tracks* genutzt (NCEE, o. J.).

Lehrkräfte im *School Leadership Track* durchlaufen vor ihrer Ernennung zur Schulleitung mindestens drei weitere Stufen als schulische Führungskraft, nämlich die einer Fachleitung, einer Abteilungsleitung und als stellvertretende Schulleitung. Diese sind als verbindliche Stufe vorgeschrieben und stellen sicher, dass Schulleitende bereits mit Führungs- und Leitungsaufgaben auf einer niedrigeren Ebene vertraut sind. Das Erreichen einer höheren Stufe erzeugt in der Regel keinen automatischen Aufstieg in eine höhere Position. Eine Ausnahme bildet die Stufe zwischen stellvertretender Schulleitung und Schulleitung: wenn stellvertretende Schulleitende sich auf dieser Leitungsebene bewährt haben und zur Schulleitung ernannt werden sollen, absolvieren sie das sechsmonatige „Leaders in education“ Programm am National Institute of Education (NIE). Bei erfolgreichem Abschluss verlassen die Führungskräfte ihren bisherigen Einsatzort und werden an einer anderen Institution als Schulleitende ernannt. Auch für schulische Führungsaufgaben auf der mittleren Leitungsebene oder die Leitung eines schulischen Clusters (die Schulen in Singapur sind in Cluster bestehend aus 12 bis 15 Schulen eingeteilt) existieren gesonderte Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme (NCEE, o. J.).

Die Weiterbildung und Professionalisierung von Schulleitenden wird überwiegend durch das NIE getragen und in enger Absprache mit dem Bildungsministerium als Fort- und Weiterbildungen am NIE oder in den Schulclustern gestaltet. Falls Schulleitende an Konferenzen oder Weiterbildungsmaßnahmen von anderen Trägern, wie beispielsweise dem Civil Service College oder auch im Ausland, teilnehmen möchten, können sie die Kostenübernahme und Freistellung beim Bildungsministerium beantragen. Der Großteil der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erfolgt berufsbegleitend und schließt mit dem Erwerb eines Zertifikats ab.

Die *Academy of Principals (Singapore) (APS)*, der Berufsverband von Schulleitenden in Singapur, bietet zwei Masterstudiengänge (Master of Education) an: in Kooperation mit dem NIE und der University of Melbourne wird der Masterstudiengang „Master of Educational Management“ angeboten; in Kooperation mit der University of Sydney der Studiengang „Educational Management and Leadership“ (Academy of Principals (Singapore), 2021).

Auch Studienreisen ins Ausland und Freistellungen für Forschung und Weiterbildung werden vom Bildungsministerium, dem NIE und der APS unterstützt. (Academy of Principals (Singapore), 2021)

#### 4.8.3. Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Im Rahmen der Recherchen konnten keine Erkenntnisse zur Wirkung aktueller Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefunden werden. Entsprechende Evaluationen werden zwar durchgeführt, entsprechende Ergebnisse sind jedoch nicht öffentlich verfügbar. Im Rahmen der TALIS-2018-Studie (OECD, 2018) zeigte sich, verglichen mit dem OECD-Durchschnitt, ein deutlich überdurchschnittliches Fort- und Weiterbildungsverhalten von Schulleitenden in Singapur. 90,2% der Schulleitenden hatten in den vergangenen 12 Monaten an Seminaren oder Kursen zu Unterrichtsmethoden und pädagogischen Fragestellungen teilgenommen (OECD: 72,0); Seminare oder Kurse zum Führungsverhalten wurden von 96,2% der Schulleitenden besucht (OECD: 72,7). Schulleitende in Singapur nahmen überdurchschnittlich häufig an Präsenzweiterbildungsformaten (99,5%; OECD: 77,4%) und Konferenzen (88,1%; OECD: 74,6%) teil. Sie geben überdurchschnittlich oft an in Netzwerken von Schulleitenden organisiert zu sein (82,7%; OECD: 61%). Lediglich Fort- und Weiterbildungsangebote im Rahmen von formalen Angeboten (z.B. weiterbildende Studiengänge) werden von Schulleitenden in Singapur im Vergleich zum OECD-Durchschnitt seltener in Anspruch genommen (Singapur: 5,5%; OECD: 15,7%)

Die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulleitende werden engmaschig evaluiert, allerdings sind die Ergebnisse nicht öffentlich zugänglich. Die Auslastung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist sehr hoch.

## 5. Diskussion

### 5.1. Qualifikation von Schulleitenden

In der vergleichenden Betrachtung wird deutlich, dass die Qualifikation hin zur Schulleitung in den meisten untersuchten Ländern stärker reguliert und gesteuert wird als die Fort- und Weiterbildung für bestehende Schulleitungen. Hier finden sich über die untersuchten Länder hinweg diverse Gemeinsamkeiten (siehe Tabelle 2): Erfahrung als Lehrkraft wird in der Regel vorausgesetzt, um als Schulleiterin bzw. als Schulleiter in Frage zu kommen. In den meisten untersuchten Ländern ist darüber hinaus eine Qualifikation zur Schulleitung verpflichtend oder wird zumindest angeboten. Oftmals basiert diese auf einem Rahmenkonzept oder Profil.

Tabelle 2: Modalitäten der Qualifikation zur Schulleitung

	NRW	Schweiz	Österreich	Schweden	England	Kanada	Singapur	Dänemark
<b>Bildungssystem/ Verantwortlich</b>	dezentral / Bundesländer	dezentral / Kantone	eher zentral / tlw. Länder	dezentral	dezentral / lokale Schulvorstände	dezentral / Provinzen	zentral	zentral / lokale Schulvorstände
<b>Voraussetzungen, um in der Schulleitung tätig zu sein</b>	Lehrkraft, Schulleitungs- qualifizierung, Eignungsfest- stellungs- verfahren	i.d.R. abgeschlossenes Lehramtsstudium und zwei Jahre Berufserfahrung; Quereinstieg in einzelnen Kantonen	6 Jahre Berufserfahrung; verpflichtend: Hochschul- lehrgang Schulmanage- ment: „Professionell führen – nachhaltig entwickeln“	i.d.R. Lehrkräfte	Qualified Teacher Status (QTS)	5 Jahre Berufserfahrung; bildungsbezogener Masterabschluss oder 2 specialist qualifications	3 Jahre Berufserfahrung, Eignung und Interesse (wird durch jährliche Evaluation geprüft), im Rahmen des career tracks mindestens zwei vorherige Leitungserfahrungen auf mittlerer Ebene + stellv. Schulleitung	Pädagogischer Hintergrund
<b>Verpflichtende Qualifikation zur SL</b>	ja	ja	ja	Nein	optional	ja	im Rahmen des <i>school leadership career tracks</i>	optional
<b>Zeitpunkt der Qualifikation</b>	im Vorfeld	sowohl berufsbegleitend als auch im Vorfeld möglich	im Vorfeld	berufsbegleitend	sowohl vorbereitend als auch begleitend (auf freiwilliger Basis)	im Vorfeld	im Vorfeld	sowohl vorbereitend als auch begleitend (auf freiwilliger Basis)
<b>Rahmenkonzept für Qualifikation</b>	Schulleitungs- qualifizierung (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW)	Profil für Zusatzausbildung- en (EDK)	Schulleitungs- profil (Bund)		National Professional Qualifications	Principals qualification program (Ontario College of Teachers)	Leaders in Education program (NIE)	Diploma in Leadership (Ministerium)

## 5.2. Steuerung der Professionalisierung schulischer Führungskräfte

Die Fort- und Weiterbildungen für amtierende Schulleitende erscheinen in der Gesamtbetrachtung eher heterogen. Auffällig sind unter anderem das Fehlen von Rahmenkonzepten sowie Anreizsystemen (siehe Tabelle 3). Es lässt sich beobachten, dass in vielen der untersuchten Länder konkrete Regularien im Rahmen der Voraussetzung und Qualifizierung zur Übernahme einer Leitungsfunktion im schulischen Bereich bestehen, die Fort- und Weiterbildungsstrukturen jedoch keine vergleichbare Rahmung aufweisen. Der verpflichtende Besuch von Maßnahmen zur weiteren Professionalisierung schulischer Leitungskräfte war nur in wenigen der untersuchten Länder vorgeschrieben und ging in diesen Fällen nicht über die für Lehrkräfte geltenden Bestimmungen hinaus. Gewisse Direktive über die Inhalte und Bedingungen der Fort- und Weiterbildung werden teilweise in Form von Curricula, Profilen und Qualifikationsrahmen durch die jeweils zuständigen Ministerien als verwaltende Instanz vorgegeben und dienen zur Orientierung für ausbringende Institutionen. Entsprechende Qualifikationsrahmen ließen sich in England, Österreich, Kanada (Ontario) und Deutschland (NRW) identifizieren, die zum Teil jedoch erheblichen Spielraum in der Konzipierung und Umsetzung von Angeboten boten. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Angebote variiert teilweise selbst innerhalb einer Region, abhängig von Anbietern und Formaten. Obgleich auch in der Schweiz eine große Bandbreite an Fortbildungsinhalten besteht, so ermöglicht die Standardisierung und Modularisierung im CAS/DAS/MAS-System eine gewisse Transparenz und Vergleichbarkeit. In Singapur regeln die sogenannten „Career Tracks“ die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Bezug auf individuelle Karrieresituationen und bieten einen übergeordneten Rahmen.

Tabelle 3: Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung für Schulleitende im internationalen Vergleich

	NRW	Schweiz	Österreich	Schweden	England	Kanada	Singapur	Dänemark
<b>Rahmenkonzept für Fort- und Weiterbildung</b>	Ministerium in Kooperation mit Fortbildungsdezernenten	nicht vorhanden	Schulleitungsprofil (Bund)	National School Leadership Training Program (Regierung)	nicht vorhanden	Ontario Leadership Frameworks	nicht vorhanden	keines
<b>Anbieter/ Institutionen</b>	Bezirksregierungen, Vereine, Universitäten, freie Träger	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Berufsverbände, private Träger	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Verwaltungsakademie, private Träger	Universitäten, Hochschulen; private Bildungsträger + staatliche Institutionen	diverse, akkreditiert durch Bildungsministerium	diverse, akkreditiert durch Ontario College of Teachers	National Institute of Education, Academy of Principals	Anwendungsorientierte Hochschulen
<b>Zielgruppe(n)</b>	neu ernannte SL, erfahrene SL	neu ernannte SL, erfahrene SL	neu ernannte SL, erfahrene SL	SL, bei Kapazitäten auch stellvertr. SL	Middle Leaders, Senior Leaders, Headteachers, Executive Leaders	interessierte für schulische Leitungsfunktionen	im Rahmen der career tracks festgelegt	Schulleitende; auch potenzielle Schulleitende
<b>Modelle</b>	Fortbildungen, Zertifikatskurse	CAS-, DAS- und MAS-Programme sowie kürzere Fortbildungen	Fortbildungen, Coaching, Studiengänge (MA)	Kurse, Supervision, individuelle Begleitung	Fortbildungen	verpflichtendes zweijähriges Coaching; Fortbildungen der principal associations	in der Regel Zertifikatskurse am NIE; jährliches Evaluationsgespräch	Fortbildungen, praxisintegrierte Fortbildungen zur Schulentwicklung vor Ort
<b>Verpflichtungsgrad</b>	keine Verpflichtung	keine Verpflichtung	entsprechend den geltenden Regelungen für Lehrkräfte	verpflichtend	keine Verpflichtung	keine Verpflichtung	keine Verpflichtung	durch Arbeitgeber (Kommunen) beeinflussbar
<b>Anreize</b>	keine Informationen	kann bei Entlohnung berücksichtigt werden	keine Informationen	berufsbegleitend, 20% der Arbeitszeit in den ersten drei Jahren werden für Weiterbildung genutzt	kann bei Entlohnung berücksichtigt werden	keine Informationen	Verknüpfung mit erhöhter Entlohnung und beruflichem Aufstieg	keine Informationen

### 5.3. Anbieter und Zertifizierung

Unter den untersuchten Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte lassen sich vielfältige Anbieter ausmachen. In einigen Systemen sind staatliche Organisationen, die den jeweiligen Bildungsministerien unterstehen, zentrale Instanzen in der Fort- und Weiterbildung. So wird in Singapur ein überwiegender Teil der Angebote vom oder in Kooperation mit dem National Institute of Education ausgebracht. In Nordrhein-Westfalen wird ein Großteil der Professionalisierungsangebote für Schulleitenden von den Bezirksregierungen angeboten. Auch die Konzeption und Entwicklung der Angebote in Nordrhein-Westfalen findet in Zusammenarbeit der Fortbildungsdezernate, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und den Bezirksregierungen statt. Ein weiterer Anbieter für Schulleitungsfort- und Weiterbildungen in Nordrhein-Westfalen ist die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF). Neben den Bezirksregierungen und der DAPF existieren in NRW jedoch diverse weitere Anbieter. Auch in England und Kanada bestehen Fort- und Weiterbildungsangebote verschiedener Institutionen, die in England durch das Bildungsministerium, in Kanada (Ontario) durch das Ontario College of Teachers akkreditiert werden. Eine essenzielle Rolle unter den Anbietern in Kanada spielen die Principals' Associations, die neben Kurs-, Seminar- und Kongressangeboten auch den Austausch in Netzwerken ermöglichen.

In einigen der untersuchten Länder stellt sich die Vielfalt der Anbieter deutlich geringer dar. So bringen Universitäten und Hochschulen in Österreich, Schweden, Dänemark und in der Schweiz die Mehrheit der Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulleitende aus. Für größere Fort- und Weiterbildungsprogramme im europäischen Raum scheinen ECTS-Punkte sich als Standard zur Ausweisung von Umfang und Leistungen durchgesetzt zu haben.

Private Bildungsträger spielen in der Gesamtbetrachtung eine eher untergeordnete Rolle. Insgesamt lässt sich die Bandbreite und Komposition der austragenden Institutionen sowie der vergebenen Zertifizierungen als vielfältig charakterisieren.

### 5.4. Rahmenbedingungen

Idealerweise sollten Fort- und Weiterbildung vom Bestreben der Teilnehmenden, ihre Kompetenzen und ihr Wissen zu erweitern getragen sein. Darüber hinaus können Anreizsysteme (z.B. zeitliche Entlastung, Perspektive auf höheres Gehalt) sich förderlich auf die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten auswirken. In den hier untersuchten Ländern konnten in einigen Fällen derartige Ansätze identifiziert werden: Zwar bestehen weder

in der Schweiz, in England noch in Singapur offizielle Verpflichtungen zur Fort- und Weiterbildung, jedoch kann sich der Besuch entsprechender Angebote auf die Gehalts- und Karriereentwicklung auswirken. Weitere Instrumente, Anreize zu schaffen, waren eine finanzielle Förderung der Angebote bzw. eine Bezuschussung ihrer Teilnahme und das Schaffen von Vernetzungsmöglichkeiten für die Teilnehmenden.

Die zeitlich begrenzten Ressourcen der Schulleitenden können ein bedeutsames Hindernis zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten darstellen. Eine Verfügbarkeit von Formaten unterschiedlichen zeitlichen Umfangs und Onlineangebote scheinen daher besonders geeignet, um eine breite Teilnahme zu ermöglichen. Auch finanzielle Modalitäten spielen eine Rolle. So werden die Kosten für Professionalisierungsmaßnahmen in Schweden in der Regel vollständig übernommen und die Schulleitenden werden für die Dauer der Formate von ihren regulären Aufgaben freigestellt.

Eine Stärke der Professionalisierungsstrukturen in Singapur kann in der engen Kooperation und Verzahnung zwischen dem bildungspolitischen Entscheidungsträger (Bildungsministerium), der wissenschaftlichen Vorbereitung und Fundierung (National Institute of Education) sowie der pädagogischen Praxis (Schulleitende, Schulcluster) gesehen werden. Hierdurch entstehen Synergieeffekte, welche sich positiv auf die Fort- und Weiterbildung auswirken. Gleichzeitig könnte derartige geschlossene System insofern Risiken bergen, als dass neue internationale Erkenntnisse und Trends nicht ausreichend erfasst und implementiert werden. Die regelmäßige Einladung ausländischer Forscherinnen und Forscher, die Möglichkeit der bezahlten Freistellung für Qualifizierungsmaßnahmen im Ausland sowie die Teilnahme an internationalen Fachkonferenzen scheinen Mittel zu sein, derartigen Risiken zu begegnen. Im internationalen Vergleich besonders auffällig an den Professionalisierungsstrukturen in Singapur sind die langfristige Planung der professionellen Entwicklung schulischer Führungskräfte, die Weiterbildungskultur und das Anreizsystem. Die langfristige Karriereplanung durch die Career Tracks sowie die jährlichen Evaluationen der Lehrkräfte und Schulleitenden stellen gleichzeitig ein Auswahl-, Begleitungs- und Monitoringsystem dar. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wirken sich direkt auf das Gehalt und die weitere Karriere von Lehrkräften und Schulleitenden aus. Möglicherweise könnte dies ein wichtiger Faktor für die hohe Auslastung der Angebote sowie das Weiterbildungsstreben der Lehrkräfte und Schulleitenden sein.

### 5.5. Desiderat Wirksamkeitsforschung

Lassen sich in vielen Ländern umfangreiche Untersuchungen und eine gewisse Aufmerksamkeit seitens Politik, Wirtschaft und Praxis in Bezug auf Qualifikationssysteme für angehende Schulleitende identifizieren, so fehlen in der überwiegenden Mehrheit der untersuchten Länder und Regionen entsprechende Pendanten im Rahmen der Professionalisierungsstrukturen für etablierte Schulleitende. Oftmals sind Evaluationen und Wirkungsmessungen zur Weiterentwicklung der Formate Bestandteil der Konzeptionen, dienen jedoch überwiegend der internen Informationsgewinnung. Öffentlich zugängliche Berichte oder gar wissenschaftlich fundierte Begleitstudien, die Aussagen über die Wirkung bestimmter Programme und Maßnahmen zulassen könnten, konnten kaum identifiziert werden.

## 6. Schluss

Der vorliegende Überblick gewährt Einsichten in Systeme und Spannungsfelder rund um die Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte in ausgewählten Ländern. Er verdeutlicht die internationale Vielfalt der Herangehensweisen an die Fort- und Weiterbildung von Schulleitenden. Sowohl die Strukturen, die finanziellen Modalitäten wie auch die Relevanz für die berufliche Laufbahn unterscheiden sich dabei zum Teil erheblich.

Angesichts der hervorgehobenen Bedeutung der Schulleitung für die Organisation und Entwicklung einer Schule (Bonsen, 2016) erscheinen systematische Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung ein wichtiges Instrument, die Professionalisierung und somit auch die Effektivität von Schulleitenden zu steigern. Idealerweise kann diese durch regelmäßige Beratungsgespräche und Coachings begleitet werden.

Etwaige Inhalte zeitgemäßer Professionalisierungsangebote sollten sich an den aktuellen Aufgaben und Herausforderungen schulischer Führungskräfte orientieren. Anbieter von Professionalisierungsstrukturen sollten darüber hinaus in der Lage sein, flexibel auf aktuelle Entwicklungen wie beispielsweise die Corona-Pandemie (verbunden mit einem erhöhten Bedürfnis nach Knowhow zur digitalen Transformation der Schule) reagieren zu können.

Eine Stärkung und Weiterentwicklung der Professionalisierungsstrukturen schulischer Führungskräfte erscheint auch deshalb sinnvoll, weil davon nicht nur Schulleitungen profitieren können, sondern indirekt auch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Angesichts der großen Herausforderungen, denen sich die Schule gegenüber sieht, erscheint es zwingend notwendig,

dass alle Akteure bestmögliche Gelegenheiten der Unterstützung, Begleitung und Weiterentwicklung erhalten.

## 7. Literatur

- Academy of Principals (Singapore). (2021). *APS | Academic | Overview*.  
[https://www.aps.sg/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=89](https://www.aps.sg/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=89)
- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J., & Pant, H. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW - Stellungnahme der Expertengruppe*.  
[https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2019\\_17\\_LegPer/PM20191028\\_Evaluation-Lehrerfortbildung/Expertenbericht\\_Lehrerfortbildung.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2019_17_LegPer/PM20191028_Evaluation-Lehrerfortbildung/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf)
- Anderegg, N., & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 3, 302–309.
- Beck, K., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). (2010). *Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen*. VEP.
- Bezirksregierung Köln. (2017). *Anbindung der Specials an das Curriculum SLQ*.  
[https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk\\_internet/leistungen/abteilung04/46/schulleitungen/specials/curriculum.pdf](https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/46/schulleitungen/specials/curriculum.pdf)
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Springer Fachmedien.
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Brauckmann, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem—*

- Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 238–255). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Buchen, H. (2016). Schule managen—Statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 12–101). Beltz.
211. Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Pub. L. No. NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.) (2013).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Altrichter, H., & Brauckmann, S. (2019). *Schulleitungsprofil Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*.
- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., & Hobbs-Johnson, A. (2017). *The State of Educators' Professional Learning in Canada* (S. 98).
- Cramer, C. (2020). *Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik* (M. Harant, P. Thomas, & U. Küchler, Hrsg.; S. 111–128). Tübingen University Press. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/104224>
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2020). *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>
- DAPF. (2021). *Seminarprogramm—Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte—TU Dortmund*. <http://www.zhb-tu-dortmund.de/zhb/dapf/de/home/Seminarprogramm/index.html>
- Department for Education. (2017). *Unlocking talent, fulfilling potential: A plan for improving social mobility through education*.
- Department for Education. (2020a). *National Professional Qualification (NPQ): Headship Framework*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/925507/NPQ\\_Headship.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/925507/NPQ_Headship.pdf)

- Department for Education. (2020b). *Headteachers' standards 2020*.  
<https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>
- Department for Education. (2020c, Oktober 13). *National professional qualifications frameworks: From September 2021*. GOV.UK.  
<https://www.gov.uk/government/publications/national-professional-qualifications-frameworks-from-september-2021>
- Department for Education. (2020d, Dezember 18). *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>
- EDK. (2009). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung*.  
[http://edudoc.ch/record/35587/files/Prof\\_Zus\\_Schulleitung\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/35587/files/Prof_Zus_Schulleitung_d.pdf)
- European Commission. (2017a, Oktober 9). *Denmark*. Eurydice - European Commission.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en)
- European Commission. (2017b, Oktober 9). *Deutschland*. Eurydice - European Commission.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany\\_de](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_de)
- European Commission. (2017c, Oktober 10). *Sweden*. Eurydice - European Commission.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en)
- European Commission. (2017d, Oktober 10). *United Kingdom—England*. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en)
- Fonden, A. P. M. (2020). *Brikker til en midtvejsstatus*.  
[https://www.apmollerfonde.dk/media/4661/midtvejsstatusfolkeskoledonationen\\_2020.pdf](https://www.apmollerfonde.dk/media/4661/midtvejsstatusfolkeskoledonationen_2020.pdf)
- Gieseke, W. (2005). Professionalität und Fortbildungsbedarf. In K. Baldauf-Bergmann, F. Küchler, & C. Weber (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Wandel. Ansätze einer reflexiven*

- Weiterbildungspraxis ; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schäffter* (S. 28–51). Schneider-Verl. Hohengehren. \\psf\Home\Desktop\%EF%80%A8\Gm18 Literatur\Kruegers Literaturverwaltung (C5)\Krügers Literaturverwaltung c5\Citavi Attachments\Gieseke (2005) Professionalität und Fortbildungsbedarf.pdf
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In S. Nolda, E. Nuissl, & R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Government of Singapore. (2019, November 22). *SSG / What is SkillsFuture?* Skillsfuture. <https://www.skillsfuture.gov.sg/AboutSkillsFuture>
- Huber, S. G., Gördel, B.-M., Kilic, S., & Tulowitzki, P. (2016). Accountability in the German school system. In J. Easley II & P. Tulowitzki (Hrsg.), *Educational Accountability – International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (S. 165–183). Routledge.
- Huber, S. G., & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft, & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 17–51). Waxmann.
- Huber, S. G., Wolfgramm, C., & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013 – Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 259–271). Carl Link.
- Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017). *Preparing to Lead. Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems*. National Center on Education and the Economy.
- KL. (2017). *Grunduddannelse af skoleledere: Fremtidige kompetencebehov og uddannelsesstilbud*. Local Government Denmark.

- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung.* University of Duisburg-Essen.
- Klein, E. D., & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter\*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 257–276. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.02>
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012.* The Institute for Education Leadership. [http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final\\_Research\\_Report\\_-\\_EN.pdf](http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf)
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools.* John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Hrsg.). (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Leonardi, S., Archer, R., Birkin, G., Choudhoury, A., Cork, L., & Fox, A. (2017). *Leadership Curriculum Evaluation* (S. 102).
- Lindberg, A. (2017). *Effekten af lederuddannelse for skoleledere.* EVA. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Resume\\_Effekten%20af%20lederuddannelse%20for%20skoleledere.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Resume_Effekten%20af%20lederuddannelse%20for%20skoleledere.pdf)
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A., & Hartung-Beck, V. (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57–60 SchulG).* <https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/l/lehrerfortbildung/fortbildungserlass.pdf>

- Ministry of Education Singapore. (o. J.). *Preschool—Ministry of Education Singapore*. Base. Abgerufen 5. März 2021, von sdf
- Ministry of Education Singapore. (2020). *Education Statistics Digest 2020* (S. 122). <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/education-statistics-digest-2020.pdf>
- Ministry of Education Singapore. (2021, Februar 19). *Professional Development and Career Tracks | Ministry of Education*. <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development/>
- Montanari, G. (2014). *The Ontario Leadership Framework for Catholic Principals and Vice-Principals: Purpose Versus Practice* [Dissertation]. University of Toronto (Canada).
- Moos, L. (2020). *School Leaders professional development and opportunities and structures in Denmark*.
- NCEE. (o. J.). *Singapore: Teacher and Principal Quality*. Singapore: Teacher and Principal Quality. Abgerufen 5. März 2021, von <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/>
- Nenniger, P. (2012). Das Schulwesen in Deutschland und in der Schweiz – Über einige Unterschiede von scheinbar Gleichem. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen* (S. 17–37). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93335-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93335-1_2)
- Norberg, K. (2018). The Swedish national principal training programme: A programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513912>
- Nusche, D., Radinger, T., Falch, T., & Shaw, B. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264262430-en>
- OECD. (2018). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Ofsted. (o. J.). *Ofsted*. GOV.UK. Abgerufen 22. März 2021, von <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- Ontario College of Teachers. (2009). *Interim Accreditation Application Guide for Providers—Ontario College of Teachers Principal’s Qualification Program 2009*.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2017). *Curriculum Schulmanagement AHS/BBS*.
- Rüegg, S., & Lori, S. (2014). *Evaluation der Schulleitungsausbildung beider Basel (SLBB) Befragung der Absolventinnen und Absolventen*.
- Schratz, M., & Hartmann, M. (2009). *Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften – Studie zur Evaluation der Auswirkungen der Leadership Academy an Schulen*.
- Schratz, M., & Schley, W. (2014). Educational Leaders as Change Agents in System Development: The Austrian Leadership Academy. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 04/2014, 12–29.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner, & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 – Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1, S. 221–262). Leykam.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? *SHIP Working Paper Reihe No. 03*. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/47202>
- Sørensen, P. (2017). *Developing Leadership Behaviour: The Impact of Leadership Education*. Aalborg Universitetsforlag. <https://vbn.aau.dk/en/publications/developing-leadership-behaviour-the-impact-of-leadership-educatio>
- Statistics Canada. (2020). *Vast majority of students attended public schools prior to the pandemic*. 11, 6.

Stoll, L., Moornman, H., & Rahm, S. (2007). *School leadership development strategies: The Austrian leadership academy—A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. OECD.

Swedish National Agency for Education. (o. J.). *Skolverket* [Text]. Abgerufen 18. März 2021, von <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>

Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, *111*(2), 149–170. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>

Education Act, (1996). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/8>