

# Wirksamkeit von Schulleitung im Hinblick auf das Lernen

Pierre Tulowitzki, Marcus Pietsch, Sara Köferli

Dem Führungshandeln von Schulleitenden wurde in den letzten Jahrzehnten immer mehr Beachtung geschenkt. Oft ging und geht es dabei um die Frage, welche Art von Führungshandeln wirksam im Hinblick auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist. Besondere Beachtung fanden dabei verschiedene Arten von Führungshandeln, beispielsweise transformationale und unterrichtsbezogene Führung (Instructional Leadership) oder auch situative und verteilte Führung. Im anglophonen Raum hat das Konzept des lernzentrierten Leitungshandelns (Leadership for Learning) in den letzten 15 Jahren an Bekanntheit gewonnen. Inzwischen wird es auch zunehmend in deutschsprachigen Ländern diskutiert. Welches Verständnis verbirgt sich dahinter? Was ist bekannt über die Effekte von Führungshandeln in der Schule allgemein und im Zusammenhang mit lernzentriertem Leitungshandeln im Speziellen?

## Verständnis von Leadership for Learning

Wurden schulischen Führungskräften im internationalen Raum ursprünglich seitens der Forschung nur wenig Beachtung geschenkt, so änderte sich dies zunehmend mit fortschreitendem Interesse an effektiven Schulen (School Effectiveness) und an Fragen, wie sich Schulen verbessern ließen (School Improvement). Schulleitungen wurden in beiden dieser Forschungsströmungen als ein wichtiger Faktor identifiziert. Mit zunehmender Autonomie der Schule rückte die «Schlüsselrolle Schulleitung» auch in Deutschland und Österreich stärker in den Blick. Der Einzug von Ideen und Logiken, die sich unter dem Begriff «Neue Steuerung» beziehungsweise «New Public Management» zusammenfassen lassen, stärkte den Gestaltungsspielraum wie auch die Rechenschaftspflicht der Einzelschule und damit auch die Bedeutung der Schulleitung als zentrale (und rechtlich verantwortliche) Führungsperson der Einzelschule. In der Schweiz entwickelte sich nach der Jahrtausendwende und der sukzessiven, fast flächen-

deckenden Einführung von Schulleitungen ein immer stärkeres Interesse an Schulleitung, welches sich unter anderem in der Wissenschaft (z.B. Einrichtung entsprechend ausgerichteter Zentren, Professuren und Schwerpunktprogrammen an Hochschulen), aber auch der Einrichtung von Berufsverbänden niederschlug.

Spätestens mit dem eingangs erwähnten Aufkommen der Forschung zu effektiven Schulen wurde auch der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Schulleitung beziehungsweise Führungshandeln und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern nachgegangen. Wurden anfangs noch Modelle mit direkter Wirkung («Führungshandeln wirkt sich direkt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus.») postuliert, so sind diese inzwischen mehrheitlich zugunsten von Modellen mit vermittelter Wirkung («Führungshandeln wirkt sich auf verschiedene Faktoren in der Schule direkt aus, zum Beispiel auf die Motivation von Lehrpersonen; diese Variablen haben dann einen Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern.») aufgegeben worden. Zusätzlich werden in der Regel Kontextbedingungen wie beispielsweise die Erfahrung der Lehrpersonen vor Ort oder der soziokulturelle und ökonomische Kontext der Schülerinnen und Schüler einbezogen (siehe Abbildung 1).

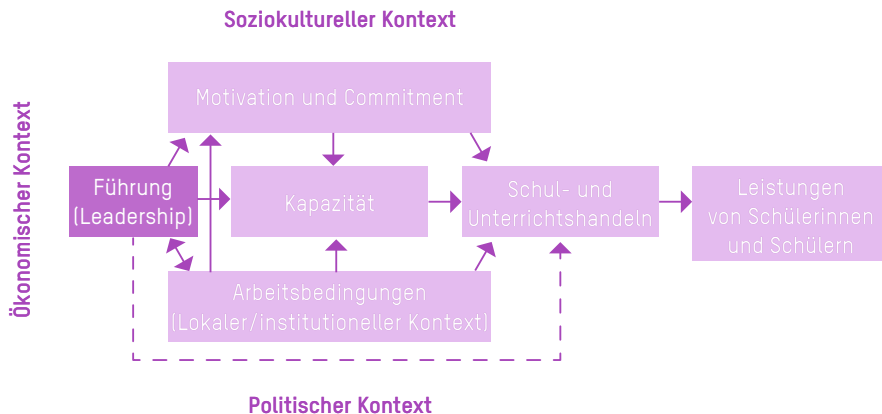


Abb. 1: Wirkungsmodell von Führung

Führungshandeln beeinflusst demnach verschiedene schulische Merkmale wie die Arbeitsbedingungen und das Klima. Diese Variablen haben wiederum einen Einfluss auf die Arbeit von Lehrpersonen im Unterricht, das heißt das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsqualität. Diese beeinflussen

wiederum die Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Somit hat das Führungshandeln keine direkte Wirkung, sondern eine auf verschiedene kritische Faktoren der Einzelschule, die wiederum für die Leistung von Schülerinnen und Schülern relevant sind. Ebenso ist Führungshandeln nicht als Einbahnstraße zu denken, sondern geschieht in der Interaktion mit den Mitarbeitenden. Schließlich kann Führungshandeln auf Ebene einzelner Personen, aber auch auf kollektiver Ebene (also auf Ebene der ganzen Schule) Wirkung entfalten. Was die Schwerpunkte angeht, so konzentrieren sich wirksame schulische Führungskräfte unter anderem darauf, dass ein sicherer und geregelter schulischer Alltag gewährleistet ist, dass innerschulische Faktoren auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind und dass Lerninhalte, pädagogische Herangehensweisen und Prüfungs- und Feedbackmethoden kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt werden (Hitt und Tucker 2016).

Im Gegensatz zu anderen, im schulischen Kontext verhandelten Führungsstilen wie beispielsweise unterrichtsbezogener Führung (Instructional Leadership), die oftmals auf bestimmte Aspekte von Führung (beispielsweise Unterricht oder Transformation) und bestimmte Personengruppen (typischerweise Schulleitungen) fokussieren, nimmt Leadership for Learning das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Blick und beschränkt sich nicht auf die Schulleitung als zentrale Personengruppe. Lernzentriertes Leitungshandeln beziehungsweise Leadership for Learning wird im Kontext dieses Beitrags als ein Prozess verstanden, bei dem sich ganze Schulgemeinschaften aktiv an zielgerichteten und effektiven Interaktionen beteiligen, die Beziehungen fördern, die auf die Verbesserung des (miteinander verknüpften) Lernens auf allen Ebenen einer Schule ausgerichtet sind: das organisatorische Lernen, das berufliche Lernen der Schulleitung und der Lehrpersonen und das individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler (Tulowitzki, Pietsch und Spillane 2021, 62; basierend auf Day 2011). Wie dieser Definitionsversuch deutlich macht, wird damit nicht nur Schulleitenden, sondern auch Lehrpersonen besondere Beachtung geschenkt. Statt eine klare Hierarchisierung zwischen Führenden und Geführten vorzunehmen, wird Führungshandeln als schulweite Aktivität verstanden, die in der Interaktion von Führenden und Beteiligten entsteht beziehungsweise gemeinsam von Führenden und Beteiligten konstruiert wird (Ahn, Bowers und Welton 2021).

Für den Diskurs prägend waren unter anderem die Arbeiten rund um den britischen Educational-Leadership-Forscher John MacBeath: In einem internationalen Forschungsprojekt erarbeitete er gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen folgende Prinzipien als konstituierende Merkmale lernzentrierten Leitungshandelns (MacBeath 2020, 915–921; siehe auch den Beitrag von Swaffield und MacBeath in diesem Band):

- ein Fokus auf das Lernen (a focus on learning)
- das Schaffen lernförderlicher Bedingungen (creating favorable conditions to learning)
- die Herstellung eines Dialogs über Führung und Lernen (creating a dialogue about Leadership for Learning)
- das aktive Teilen von Führung (sharing leadership)
- eine gemeinsame Verantwortungsübernahme (sharing accountability)

Lernzentriertes Leitungshandeln stellt damit nicht nur das Lernen beziehungsweise den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum, es betont auch deren Partizipation und das Engagement aller Personen in der Schule zum Herstellen gelingender Lehr-Lern-Prozesse (Dempster 2019). Der im ersten Prinzip genannte Fokus auf das Lernen bezieht sich nicht nur auf das Lernen im Unterricht, sondern auch auf die schulischen Akteure (Lehrpersonen, Schulleitung) und die Schule als Organisation (Hallinger und Heck 2010).

## Studien aus dem anglophonen Sprachraum

Im anglophonen Raum ist der eingangs erwähnte indirekte Wirkungszusammenhang inzwischen vielfach dargestellt (beispielsweise Leithwood und Louis 2012; Grissom, Egalite und Lindsay 2021). Oftmals sind die Wirkungszusammenhänge dabei reziprok; Schulleitungen beeinflussen also nicht nur verschiedene (hauptsächlich innerschulische) Faktoren, sondern werden auch von ihnen beeinflusst (Hallinger 2011; siehe auch Abbildung 2).

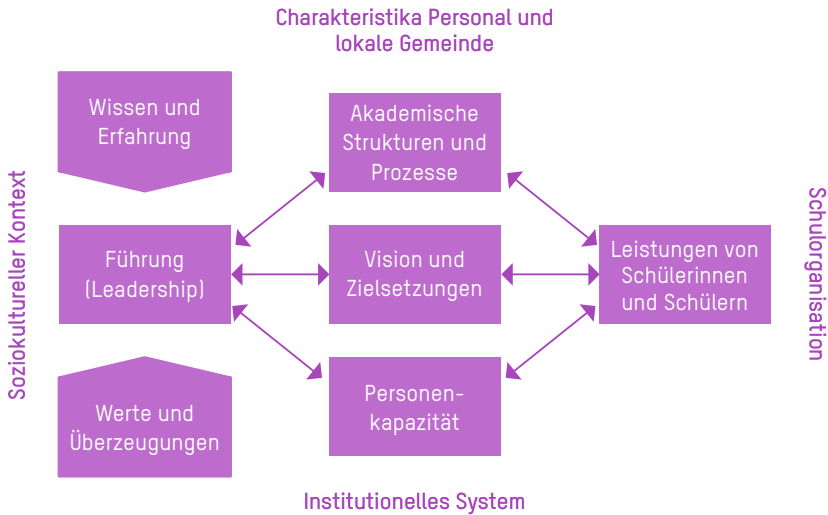


Abb. 2: Wirkungszusammenhänge Führungshandeln (basierend auf Hallinger 2011)

Hallinger und Heck (2010) vertreten deshalb die Ansicht, dass empirische Studien zur Schulverbesserung dynamische Modelle beinhalten müssen, die den kontinuierlichen Veränderungen der Beziehungen zwischen organisationalen Prozessen Rechnung tragen können. Sie plädieren für und nutzen daher eine längsschnittliche Betrachtung möglicher Effekte durch Führungshandeln. Sie sehen eine Verbindung zwischen geteiltem (shared) Führungshandeln und dem Entwickeln von Strategien, die das Lehren und Lernen beeinflussen (Hallinger und Heck 2010; Louis et al. 2010).

Robinson et al. (2009; siehe auch den Beitrag in diesem Band) identifizierten mittels einer Meta-Metastudie acht Dimensionen, durch die schulisches Führungshandeln den Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann:

- Ziele und Erwartungen setzen (establishing goals and expectations)
- Ressourcen strategisch einsetzen (resourcing strategically)
- Lehrplan und Unterricht planen, koordinieren und evaluieren (planning, coordinating, and evaluating teaching and the curriculum)
- Verbindungen erschaffen, die bildungswirksam sind (creating educationally powerful connections)
- Die Professionalisierung von Lehrpersonen fördern und daran teilhaben (promoting and participating in teacher learning and development)

- Einen konstruktiven Umgang mit Problemen pflegen (engaging in constructive problem talk)
- Eine sichere und unterstützende Umgebung sicherstellen (ensuring an orderly and supportive environment)
- Intelligente Werkzeuge und Hilfsmittel identifizieren, entwickeln und nutzen (selecting, developing and using smart tools)

Robinson et al. betonen allerdings, dass diese Dimensionen nicht als «Checkliste» zu verstehen seien, sondern als «Aspekte einer Führungslandschaft» (Robinson, Hohepa und Lloyd 2009, 141). Je nach Kontext gebe es unterschiedliche Bedingungen oder Probleme, denen man begegne – die dann einen unterschiedlichen Fokus auf die spezifischen Dimensionen erfordern. Ähnlich argumentiert auch MacBeath (2019), der neuen Schulleitungen rät, zuerst die Kultur und den Kontext ihrer Schule kennenzulernen. Der Austausch mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Personen aus der Gemeinde und die Auseinandersetzung mit der bisherigen Geschichte der Schule stellen wichtige Lernanlässe und Fundamente für die Weiterentwicklung der Schule dar. Diese Art von Führungshandeln wird als «emerging in the flow of practice» (MacBeath 2019, 56) beschrieben.

Die skizzierte Relevanz des Schulkontexts für das Leitungshandeln ist in Studien aus dem anglophonen Sprachraum ein wiederkehrendes Thema. So konstatiert etwa Hallinger (2011), dass schulisches Führungshandeln sowohl den Kontext beeinflussen kann als auch vom Kontext beeinflusst wird. Ähnlich argumentiert auch Dempster, dem zufolge Leadership for Learning «auf einer tiefen Empathie für die Schülerinnen und Schüler, basierend auf einem Verständnis der sie umgebenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen» beruht (Dempster 2019, 416). Hallinger (2011) betont in diesem Zusammenhang, dass sich Führung in eine Richtung entwickeln müsse, die die Flexibilität von Führungsstilen und -strategien fördert.

Hallinger (2011) sieht insbesondere drei Stellen, an denen Schulleitungen ansetzen können, um das Lernen zu beeinflussen (vgl. auch Hallinger und Heck 2010): erstens durch Zielsetzungen und Visionen, das heißt die Richtung, in die sich die Schule entwickeln soll; zweitens durch akademische Prozesse und Strukturen – unter Rückgriff auf Fullan sind damit systemische Veränderungen gemeint, die eine Verbesserung der Praktiken der Lehrpersonen ermöglichen. Drittens sollen Lehrpersonen in Prozesse wie

beispielsweise die Bestimmung der Zielsetzung miteinbezogen werden, da sich das positiv auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Auch von Lehrpersonen wird gefordert, dass sie ihre Praktiken an Situation und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen können. MacBeath (2019) plädiert für einen starken Austausch der Lehrpersonen untereinander im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft.

*When the focus of the teachers' conversations centres on the quality of student learning and on collaborative work, teachers are more likely to adopt practices that enhance that learning. By these measures, improvement rests most significantly with a culture and ethos in which teachers not only talk together about their practice but listen to, and learn from, their colleagues. (MacBeath 2019, 59; vgl. auch Louis et al. 2010, 37)*

Eine derartige Gemeinschaft sehen Louis et al. (2010, 42) als eng verknüpft mit dem Lernen auf organisationaler Ebene. Die Autorinnen und Autoren vermuten, dass die Verbindung zwischen einer solchen Gemeinschaft und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern durch ein Schulklima erklärt werden könnte, das sie über das einzelne Klassenzimmer hinaus zu Bemühungen ermutigt.

Neuere empirische Studien zur Wirksamkeit von Schulleitungen stützen diese Sichtweise: So zeigen Shen et al. (2020) im Rahmen einer Metaanalyse, dass die Möglichkeit von Lehrpersonen, gemeinsam Einfluss auf die Entwicklung einer Schule zu nehmen, sich positiv in den Leistungen von Schülerinnen und Schülern niederschlägt. Entgegen älterer Befunde zeigen jüngere metaanalytische Studien (Grissom, Egalite und Lindsay 2021; Wu und Shen 2022) darüber hinaus, dass einerseits Führung an Schulen zwar deutlich mit den Lernergebnissen aufseiten von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt, dass aber andererseits kein bestimmter Führungsstil (beispielsweise Instructional Leadership) besser geeignet ist, wenn es darum geht, ein entsprechendes Lernen zu befördern.

Einschränkend ist bei Erkenntnissen aus dem internationalen Kontext zu erwähnen, dass die Passung auf den Schweizer beziehungsweise deutschsprachigen Raum bisweilen schwierig ist. Beispielsweise sind die Mechanismen der Rechenschaftslegung für Schulen in den USA in der Regel deutlich stärker ausgeprägt als in den deutschsprachigen Ländern. Auch sind die

Kompetenzen von Schulleitenden dort anders gelagert. Es gibt Hinweise, dass sie andere Strategien in ihrem Führungsverhalten einsetzen (Klein 2016). Insbesondere Modelle, die der Schulleitung einen hohen Einfluss auf den Unterricht zuschreiben, scheinen aufgrund der Autonomie von Lehrkräften in deutschsprachigen Ländern schwer übertragbar. Hingegen erscheint das Modell des lernzentrierten Leitungshandelns grundsätzlich auch für deutschsprachige Länder passend, da es im Gegensatz zu rein unterrichtsbezogener Führung (Instructional Leadership) durch eine ganzheitlichere Perspektive wie auch die Betonung von Partizipationsmöglichkeiten eine deutliche Nähe zu Leadership-Strategien aufweist, die an deutschen Schulen identifiziert wurden (Klein 2016).

## Studien aus deutschsprachigen Ländern

Ähnlich dem anglophonen ist im deutschsprachigen Raum die (empirisch fundierte) Annahme vorherrschend, dass die Wirksamkeit von Schulleitung auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler (hauptsächlich) indirekter Natur ist (Bonsen 2016). In diesem Zusammenhang warnt Anderegg (2020) mit Rückgriff auf Biesta (2013) jedoch vor Verkürzungen: Weder schulische Führungspersonen noch Lehrpersonen könnten direkt und verlässlich Lernen bei Schülerinnen und Schülern «erzeugen». Führungspersonen hätten somit keinen (in-)direkten Einfluss auf das Lernen von Schülerinnen und Schüler, sondern könnten lediglich «Bedingungen schaffen, welche das Lernen besser oder schlechter ermöglichen» (Anderegg 2020, 256). Ein weiterer Kritikpunkt wird von Amman (2018) vorgebracht und zielt auf eine grundlegende Problematik: In vielen Studien, die sich mit lernzentriertem Leitungshandeln befassen, werde von den Verfassenden nicht dargelegt, von welcher Lerntheorie sie ausgehen, obwohl dies zentral sei, wenn man lernzentriertes Leitungshandeln untersuchen wolle (Ammann 2018).

Ein Konsens scheint jedoch darüber zu bestehen, dass Führen und Geführtwerden als ein responsiver Prozess zu verstehen ist (vgl. z. B. Ammann 2018, siehe auch das Schlusskapitel der Herausgeberinnen und Herausgeber in diesem Band; Anderegg 2020). Ferner besteht Konsens darüber, dass bei einem derartigen Führungsverständnis nicht nur Schulleitenden, sondern auch Lehrpersonen eine tragende Rolle zukommt. So betonen etwa Rößler und Schratz (2018) unter Rückgriff auf Fullan (2005), dass Leadership ver-

teilt werden muss und Schulleitungen, aber auch andere schulische Akteure zu «system thinkers» werden sollten, das heißt, dass sie das gesamte System berücksichtigen.

Obwohl schulische Führungskräfte in den deutschsprachigen Ländern seit mehreren Jahrzehnten erforscht werden, gibt es kaum empirische Hinweise quantitativ ausgerichteter Forschung zur Wirksamkeit ihres Handelns in Bezug auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die vorhandenen Studien lassen dabei – ähnlich den Ergebnissen aus angloamerikanischen Ländern – ein indirektes Wirkungsmodell plausibel erscheinen (Bonsen et al. 2002; Pietsch et al. 2016).

Studien, die sich explizit auf lernzentriertes Leitungshandeln beziehungsweise Leadership for Learning beziehen, scheinen noch seltener: So gibt es grundsätzlich Hinweise, dass lernzentriertes Führungshandeln beziehungsweise ähnliches Führungsverhalten mit Unterrichtsqualität (Pietsch und Leist 2019; Pietsch und Tulowitzki 2017) sowie Motivation und Commitment von Lehrkräften zusammenhängt (Pietsch, Tulowitzki und Koch 2019) und auch ein Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und Charakteristika von Schulkultur besteht (Klein und Bronnert-Härle 2020). Ferner scheint lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen in herausfordernder Lage den Aufbau von Schulentwicklungskapazität zu begünstigen (Brücher, Holtappels und Webs 2021). Unklar ist allerdings, wie verbreitet derartige Führungsansätze in der Praxis tatsächlich sind. Um Veränderungen verlässlich messen zu können (zum Beispiel in Bezug auf Lernen), wären Längsschnittdesigns vonnöten, die sowohl Aspekte von Führungshandeln wie auch von Lernen berücksichtigen. Derartige Studien liegen aus den deutschsprachigen Ländern jedoch zurzeit nicht vor.

Ähnlich stellt sich die Situation in Österreich dar. Rößler und Schratz (2018) beschreiben, wie in Österreich an sieben Schulen versucht wurde, lernzentriertes Leitungshandeln mittels der Einführung zweier neuer Teacher-Leader-Rollen umzusetzen, die auf dem Konzept der geteilten Führung (Shared Leadership) basieren: Lerndesignerinnen und -designer, welche die Schulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung einer veränderten Lernkultur (im Kontext der Mittelschulreform) unterstützen, und Schulqualitätskoordinatorinnen und -koordinatoren, welche die Schulleitung vor allem administrativ bei der Umsetzung von Qualitätsprozessen (u. a. im Bereich Lernen und Lehren) unterstützen (Rößler und Schratz 2018, 292f.). Dieser

Ansatz eines lernzentrierten Leitungshandelns habe sich an allen Schulen als erfolgreich erwiesen.

Für die Schweiz liegen bisher ebenfalls erst vereinzelt Studien zu lernzentriertem Leitungshandeln vor. Anderegg (2017) fand im Rahmen einer Fallstudie an einer sogenannten Mosaikschule Hinweise, wie ein enges Verständnis von Lernen durch die Führungsperson das Lernverständnis der gesamten Schule prägen kann. In Bezug auf die Übernahme von Führungsverantwortung durch Lehrpersonen (Teacher Leadership), die ein wichtiges Element von Leadership for Learning darstellt, konnte Strauss (2020) zeigen, dass damit – unter den richtigen Rahmenbedingungen – Lehrpersonen stärker in die Gestaltung von Schule einbezogen werden können und die Professionalität aller schulischen Akteure gestärkt werden kann.

## Diskussion und Fazit

Während Leadership for Learning im anglophonen Raum mittlerweile als eine eigenständige Strömung im Bereich der schulischen Führungsforschung gilt (Hallinger und Kovačević 2019) und auch ihren Niederschlag im Rahmen groß angelegter internationaler Schulvergleichsuntersuchungen findet (beispielsweise OECD 2016), ist die Diskussion ebenso wie die empirische Forschung hierzu im deutschsprachigen Raum bislang eher verhalten (zur Übersicht vgl. Tulowitzki und Pietsch 2020). Doch auch hier scheint sich ein integratives Führungsverständnis abzuzeichnen, ebenso ein gewisser Konsens, dass es (auch hierzulande) wichtig ist, ein breites Spektrum an Führungspraktiken anzuwenden, anstatt sich nur auf einige zu konzentrieren, wenn es darum geht, Schule und Unterricht zu verändern und das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Gleichwohl legen weitere empirische Befunde nahe, dass die Forschungsergebnisse und Annahmen aus dem anglophonen Raum nicht eins zu eins übertragen werden können, da sowohl der lokale als auch der nationale beziehungsweise kulturelle Kontext einer Schule in besonderem Maße beeinflussen, wie schulische Führungsakteure ihre Fähigkeiten und Praktiken entwickeln, wie Führung an Schulen ausgeübt wird und wie gut die jeweilige Führung an Schulen zu den weiteren schulischen Akteuren mit ihren jeweils individuellen Bedarfen und Voraussetzungen passt (Wu und Shen 2022). Dies betrifft auch die Frage, ob man führungsbezogene Kompetenzen

erlernen kann, wobei anzumerken ist, dass zur Wirksamkeit von Qualifikationsmaßnahmen für schulische Führungskräfte generell kaum belastbare Befunde vorliegen. Hoffnung machen in diesem Zusammenhang einzelne Forschungsvorhaben, wie beispielsweise eine experimentelle Studie, in deren Rahmen ein Konzept zur Fortbildung schulischer Führungskräfte untersucht wurde, das grosso modo der Idee des Leadership for Learning folgt (Fryer Jr. 2017). Mithilfe des Konzepts sollten Führungskräfte dazu befähigt werden, einerseits einen starken Fokus auf unterrichtsbezogene Führung zu legen, aber andererseits auch in die Lage versetzt werden, eine lernaffine Kultur aufzubauen und zu pflegen sowie Lehrpersonen als pädagogische Führungskräfte zu qualifizieren. Die Befunde zeigen, dass Teilnehmende Leadership for Learning lernen konnten und dass dies einen positiven Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern hatte, dass dazu jedoch eine sehr intensive Weiterbildung über einen Zeitraum von zwei Jahren nötig war und dass häufige Wechsel der Schulleitungen entsprechende Entwicklungen zunichtemachen können.

Einschränkend sei erwähnt, dass es im komplexen, bisweilen hektischen Alltag von Schulleitungen und Lehrpersonen oft schwer erscheint, Leadership for Learning zu «leben». Doch können womöglich gerade die eingangs erwähnten Prinzipien des Leadership for Learning gepaart mit gezielten Entlastungen und einer Kultur des Vertrauens Verbesserung schaffen. Beispielsweise können der offene Dialog über Führung und Lernen (drittes Prinzip), das Teilen von Führung (viertes Prinzip) und die gemeinsame Übernahme von Verantwortung (fünftes Prinzip) helfen, Druck und Stress zu verteilen und damit abzapfen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu fördern. Idealerweise können so nicht nur bestmögliche Bedingungen für das Lernen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die Arbeit von Lehrpersonen und Schulleitungen geschaffen werden.

## Literatur

Ahn, Joonkil, Alex J. Bowers und Anjalé D. Welton. 2021. Leadership for learning as an organization-wide practice: Evidence on its multilevel structure and implications for educational leadership practice and research. *International Journal of Leadership in Education*. Online First (September). <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1972162>.

- Ammann, Markus. 2018. Leadership for learning as experience: Introducing the use of vignettes for research on leadership experiences in schools. *International Journal of Qualitative Methods* 17 (1): 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406918816409>.
- Anderegg, Niels. 2017. Leadership for Learning in der Schweiz – eine Fallstudie. *International Successful School Principalship Project*. Konferenzpaper präsentiert auf dem ÖFEB-Kongress 2017, Feldkirch.
- Anderegg, Niels. 2020. Führen als responsives Geschehen: Dem Phänomen «Führen» auf der Spur. In *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren: Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*, hrsg. v. Symeonidis und Johanna F. Schwarz, 255–267. Innsbruck: Studienverlag.
- Biesta, Gert J. J. 2013. *Beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Bonsen, Martin. 2016. Wirksame Schulleitung. In *Professionswissen Schulleitung*, hrsg. v. Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff, 4. Auflage, 193–228. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bonsen, Martin, Jan von der Gathen, Claus Iglhaut und Hermann Pfeiffer. 2002. *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Brücher, Lisa, Heinz Günter Holtappels und Tanja Webs. 2021. Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: das Projekt «Potenziale entwickeln – Schulen stärken»*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm und Annika Hillebrand, 205–243. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Day, Christopher. 2011. The layering of leadership. In *Leadership and Learning*, hrsg. v. Jan Robertson und Helen Timperley, 13–26. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288931>.
- Dempster, Neil. 2019. Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. In *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*, hrsg. v. Tony Townsend, 403–421. Dordrecht: Springer.
- Fryer Jr., Roland G. 2017. *Management and student achievement: Evidence from a randomized field experiment*. Working Paper 23437. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <https://dx.doi.org/10.3386/w23437>.

- Fullan, Michael. 2005. *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Grissom, Jason A., Anna J. Egalite und Constance A. Lindsay. 2021. *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. Research report*. New York: Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.
- Hallinger, Philip. 2011. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49 (2): 125–42. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 2010. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership* 38 (6): 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>.
- Hallinger, Philip und Jasna Kovačević. 2019. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research* 89 (3): 335–369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>.
- Hitt, Dallas Hambrick und Pamela D. Tucker. 2016. Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research* 86 (2): 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>.
- Klein, Esther Dominique. 2016. «Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland?» *Tertium Comparationis* 2: 203–229.
- Klein, Esther Dominique und Hanna Bronnert-Härle. 2020. Mature school cultures and new leadership practices – An analysis of leadership for learning in German comprehensive schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 955–977. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00968-4>.
- Leithwood, Kenneth und Karen Seashore Louis. 2012. *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, Karen Seashore, Kenneth Leithwood, Kyla L. Wahlstrom und Stephen Anderson. 2010. *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research to the Wallace Foundation*. New York: Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/investigating-the-links-to-improved-student-learning.aspx>.

- MacBeath, John. 2019. Leadership for learning. In *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*, hrsg. v. Tony Townsend, 49–73. Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3_3).
- MacBeath, John. 2020. Leadership is for learning – a critique of current misconceptions around leadership for learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 903–923. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00967-5>.
- OECD. 2016. *School leadership for learning*. Paris: OECD Publishing.
- Pietsch, Marcus und Sebastian Leist. 2019. The effects of competition in local schooling markets on leadership for learning. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (1): 109–134. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0224-9>.
- Pietsch, Marcus, Markus Lücken, Franziska Thonke, Stefan Klitsche und Frank Musekamp. 2016. Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg: Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (3): 527–555. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0692-4>.
- Pietsch, Marcus und Pierre Tulowitzki. 2017. Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement* 28 (4): 629–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>.
- Pietsch, Marcus, Pierre Tulowitzki und Tobias Koch. 2019. On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective. *Education Administration Quarterly* 55 (5): 705–741. <https://doi.org/10.1177/0013161X18806346>.
- Robinson, Viviane M. J., M. K. Hohepa und Claire Lloyd. 2009. *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: best evidence synthesis iteration*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Rößler, Livia und Michael Schratz. 2018. Leadership for learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In *Teacher leadership: Areas: Educational leadership and change, perspectives and inspirations*, hrsg. v. Joanna Madalińska-Michalak, 282–303. Warschau: FRSE Publications.
- Shen, Jianping, Huang Wu, Patricia Reeves, Yunzheng Zheng, Lisa Ryan und Dustin Anderson. 2020. The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 31 (November): 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>.

- Strauss, Nina-Cathrin. 2020. Teacher Leadership: Der Riese erwacht. In *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg, 124–135. Bern: hep.
- Tulowitzki, Pierre und Marcus Pietsch. 2020. Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>.
- Tulowitzki, Pierre, Marcus Pietsch und James P. Spillane. 2021. Leadership for learning in Germany and the US: Commonalities and differences. In *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies. A transatlantic discourse in education research*, hrsg. v. Angelika Wilmers und Sieglinde Jornitz, 62–79. Opladen: Barbara Budrich.
- Wu, Huang und Jianping Shen. 2022. The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review* 35 (Februar): 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2021.100423>.