



## HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤ HUMAN RESOURCES
- STUDIENGANG ➤ SCHULMANAGEMENT
- MASTERARBEIT ➤

Entwicklung eines Besetzungsverfahrens für Schulleiter im luxemburgischen Sekundarschulwesen

AUTOR/IN ➤  
Marc MICHELY

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>5</b>
<b>1.1. PROBLEMAUFRISS UND FRAGESTELLUNG</b>	<b>5</b>
<b>1.2. BESTANDSAUFNAHME: SCHULLEITUNG IN LUXEMBURG – DER LUXEMBURGISCHE KONTEXT</b>	<b>8</b>
1.2.1. AUSGANGSPOSITION UND RECHTLICHE GRUNDLAGEN ZUR BESETZUNG VON FUNKTIONSSTELLEN IM LUXEMBURGISCHEN SEKUNDARSCHULWESEN	8
1.2.2. AUSWAHLVERFAHREN UND BESETZUNGSPRAXIS	11
1.2.3. SCHULLEITUNGSQUALIFIZIERUNG UND FORTBILDUNG – EINE BESTANDSAUFNAHME IM INTERNATIONALEN VERGLEICH	13
1.2.3.1. Luxemburg	13
1.2.3.2. Bundesrepublik Deutschland	14
1.2.3.3. Frankreich	14
1.2.3.4. England	15
<b>1.3. SCHULAUTONOMIE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE BESETZUNG VON FUNKTIONSSTELLEN IM BILDUNGSSYSTEM</b>	<b>16</b>
<b>2. THEORETISCHE FUNDIERUNG</b>	<b>19</b>
<b>2.1. DIE BEDEUTUNG DER SCHULLEITUNG FÜR DIE QUALITÄT VON SCHULE – VERSUCH EINES FORSCHUNGSEXKURSES</b>	<b>19</b>
<b>2.2. SCHULLEITUNG ALS BERUF</b>	<b>22</b>
2.2.1. DIE ARBEIT DES SCHULLEITERS – EINE FORSCHUNGSLÜCKE?	22
2.2.2. BELASTUNGSERLEBEN INNERHALB VON SCHULLEITUNGEN	24
2.2.3. FÜHRUNGSMITTEL UND FÜHRUNGSSTIL	26
<b>2.3. ASPEKTE EINES PROFESSIONELLEN PERSONALAUSWAHLVERFAHRENS</b>	<b>30</b>
2.3.1. SCHULLEITUNG: ANFORDERUNGSANALYSE UND ANFORDERUNGSPROFIL	30
2.3.2. INSTRUMENTE DER PERSONALAUSWAHL	34
2.3.2.1. Biografieorientierte Verfahren	34
2.3.2.2. Simulationsorientierte Verfahren	34
2.3.2.3. Eigenschaftsorientierte Verfahren	34
2.3.2.4. Multiple Verfahren	35
2.3.3. QUALITÄT UND NUTZEN DER PERSONALAUSWAHLINSTRUMENTE	35

2.3.4. SOZIALE VALIDITÄT UND ETHISCHE ASPEKTE	39
<b>3. BESETZUNGSVERFAHREN FÜR LUXEMBURGISCHE SEKUNDARSCHULLEITER</b>	<b>41</b>
<b>3.1. VORÜBERLEGUNGEN</b>	<b>41</b>
3.1.1. PROFESSIONALISIERUNG VON SCHULLEITUNG	41
3.1.2. LEHRBEFÄHIGUNG ALS EINGANGSVORAUSSETZUNG	41
3.1.3. ZENTRALISIERTE VS. DEZENTRALE REKRUTIERUNG	43
<b>3.2. PERSONALAUSWAHLPROZESS</b>	<b>43</b>
<b>3.3. VORBEREITUNGSPHASE: ANFORDERUNGSPROFIL FÜR LUXEMBURGISCHE SEKUNDARSCHULLEITER</b>	<b>44</b>
3.3.1. DER LUXEMBURGISCHE KONTEXT	44
3.3.2. MINDEST- UND IDEALPROFIL	45
3.3.2.1. Fachkompetenzen	46
3.3.2.2. Schlüsselkompetenzen	48
3.3.2.3. Berufserfahrung	48
3.3.2.4. Qualifikation	49
<b>3.4. DURCHFÜHRUNGSPHASE</b>	<b>50</b>
3.4.1. MULTIMETHODALES VERFAHREN: ASSESSMENT-CENTER	50
3.4.2. PHASIERUNG	51
3.4.3. BESETZUNGSKOMMISSION	52
3.4.3.1. Zusammensetzung	52
3.4.3.2. Aufgabenfelder	53
3.4.4. PRÜFUNGSKOMponentEN DES AC-VERFAHRENS	54
3.4.4.1. Unterrichtsbesuch, Unterrichtsanalyse und Beratungsgespräch	55
3.4.4.2. Strukturiertes Interview	55
3.4.4.3. Fallanalyse	56
3.4.4.4. Kognitiver Leistungstest	57
3.4.4.5. Überprüfung des Anwendungswissens – Recht und Bildungspolitik	57
3.4.5. KONZEPTION DES AC UND GEWICHTUNG DER PRÜFUNGSKOMponentEN	57
3.4.6. BERUFSErfAHUNG UND QUALIFIKATION	61
3.4.6.1. Berufserfahrung	61
3.4.6.2. Qualifikation	61
<b>3.5. ENTSCHEIDUNGSFINDUNG UND FEEDBACK</b>	<b>62</b>
3.5.1. EINSTUFIGER VS. SEQUENZIELLER AUSWAHLPROZESS	62

3.5.2.	BEOBSCHTUNGS- UND BEURTEILUNGSASPEKTE	63
3.5.3.	URTEILSFINDUNG UND BEOBACHTERKONFERENZ	64
3.5.4.	FEEDBACK	65
<b>4.</b>	<b>FAZIT</b>	<b>66</b>
<b>4.1.</b>	<b>PERSPEKTIVEN</b>	<b>66</b>
4.1.1.	EVALUATION DES BESETZUNGSVERFAHRENS	66
4.1.2.	SYSTEM-LEADERSHIP: NACHWUCHSFÜHRUNGSKRÄFTEPOOL	67
4.1.3.	PROFESSIONALISIERUNG SCHULÜBERGEORDNETER INSTANZEN	68
4.1.4.	ANREIZSYSTEM	68
	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>70</b>
A)	ABB. 1: TEILNAHMEBEDINGUNGEN VON SCHULLEITUNGEN AN FORTBILDUNGSANGEBOTEN (BRD, STAND 2012/2013)	70
B)	ABB. 2: METAANALYTISCHE VALIDITÄTSBEFUNDE ZUR PROGNOSEKRAFT VERSCHIEDENER AUSWAHLVERFAHREN (I)	71
C)	ABB. 3: METAANALYTISCHE VALIDITÄTSBEFUNDE ZUR PROGNOSEKRAFT VERSCHIEDENER AUSWAHLVERFAHREN (II)	72
D)	ABB. 4: HESSISCHES ANFORDERUNGS- UND KOMPETENZPROFIL FÜR SCHULLEITERINNEN	73
E)	ABB. 5: SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR DAS LEITUNGSHANDELN IN EIGENVERANTWORTLICHEN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN	74
F)	ABB. 6: CLUSTER „ANFORDERUNGSPROFIL SCHULLEITUNGSKOMPETENZ“ (NACH WEIß)	75
G)	ABB. 7: ROLLENKOMPLEXITÄT VON SCHULLEITUNG (NACH HUBER)	76
	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>78</b>

# 1. Einleitung

## 1.1. Problemaufriss und Fragestellung

Die teils niederschmetternden Ergebnisse der PISA-Erhebungen, die seit der Jahrtausendwende in dreijährlichem Turnus das Bildungswesen in Luxemburg regelrecht erschüttert hatten (Luxemburg lag jeweils unter dem OECD-Durchschnitt und rangiert bis heute hinter den meisten anderen europäischen Ländern), ließen (und lassen) im Großherzogtum Stimmen laut werden, die einen umfassenden Umbau des Bildungssystems forderten (und weiterhin fordern).

In den vergangenen beiden Jahrzehnten reagierte die Bildungspolitik. Ein Teil der angegangen Reformen visierte schulorganisatorische Fragen im weitesten Sinne. So wurden den einzelnen Sekundarschulen Gestaltungsräume im arbeitsorganisatorischen und pädagogischen Bereich eröffnet. Eine derartig vollzogene Kompetenzverlagerung von höheren Entscheidungsinstanzen zur Einzelschule rückt indes auch die Schulleitung in ein neues Licht. Diese Entwicklung lässt sich freilich nicht einzig und allein im luxemburgischen Bildungssystem ausmachen. Lange beschreibt diese teils international feststellbare Tendenz folgendermaßen:

„Im Kern geht es um den Übergang von input-orientierten zu output-orientierten Steuerungsverfahren: Wurden bisher den Organisationseinheiten Ressourcen mit detaillierten haushaltsrechtlichen Vorgaben für die Zwecke ihrer Verwendung zur Verfügung gestellt, wirksame Verfahren einer systematischen Ergebnisfeststellung und –bewertung jedoch kaum entwickelt, so sollen die Dinge künftig gewissermaßen vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Betont wird die Eigenverantwortung der Organisationseinheiten für den Einsatz ihrer Mittel unter zunehmender Lockerung formeller Bindungen. Kehrseite dieser Entwicklung ist die Verpflichtung, systematischer und genauer als bisher Rechenschaft über Arbeitsergebnisse abzulegen.“<sup>1</sup>

Insofern befinden sich die Aufgaben von Schulleitung im Wandel. Dubs weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich ihr Führungsverständnis von transaktionaler zu transformationaler Führung verändert, insofern dass Schulleitungen neben Managementkompetenzen zunehmend Leadershipqualitäten aufweisen müssen.<sup>2</sup>

Neben dem erheblichen Erwartungsdruck an Schule, der u.a. durch die oben angesprochenen Vergleichsstudien generiert wird, ist die Schülerschaft in Luxemburg

---

<sup>1</sup> Lange, H. (1999): Qualitätssicherung in Schulen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die Deutsche Schule, Band 91, Heft 2. Münster: Waxmann, S. 146.

<sup>2</sup> Vgl. Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: Franz Steiner Verlag, S. 164.

soziokulturell und ethnisch in erheblichem Umfang heterogener geworden<sup>3</sup>, was Anpassungen auf schulorganisatorischer und pädagogischer Ebene erforderlich macht. Angesichts dieser Veränderungen verwundert es nicht, wenn sowohl aus Politik als auch aus Forschungskreisen Forderungen erhoben werden, die eine regelrechte Reorganisation von Schulleitungen fordern. Ergebnisse aus der Führungsforschung legen nahe, dass Schulen nicht mehr von einer einzelnen Person geleitet werden können, wenn Schulleitung ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung gerecht werden soll.<sup>4</sup> Neben einer Reorganisation von Schulleitungen wird auch deren Professionalisierung gefordert. Eine in der Forschungsliteratur zu Illustrationszwecken häufig verwendete fiktive Stellenanzeige, die von Fullan Mitte der 90er Jahre zitiert wurde, beschreibt infolgedessen das Anforderungs- und Tätigkeitsprofil eines Schulleiters mit folgenden Worten:

„Wanted: A miracle worker who can do more with less, pacify rival groups, endure chronic second-guessing, tolerate low levels of support, process large volumes of paper and work double shifts (75 nights a year out). He or she will have carte blanche to innovate, but cannot spend much money, replace any personnel, or upset any constituency.“<sup>5</sup>

Wenngleich diese Stellenbeschreibung an manchen Stellen überspitzt anmutet, so wird dennoch deutlich, wie komplex die Rolle des Schulleiters in der Zwischenzeit geworden ist. Insofern müssen politische Entscheidungsträger daran interessiert sein, dass schulische Führungspositionen mit dem dafür am besten geeigneten Personal versehen werden. Aus dieser Motivlage heraus resultiert die eigentliche Forschungsfrage dieser Arbeit. Anhand eines konzeptionellen und theoretisch-reflektierenden Ansatzes sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Führungspersonal für luxemburgische Sekundarschulen im Rahmen eines professionellen Auswahlverfahrens rekrutiert werden kann. Dass die Besetzung von Führungspositionen auch außerhalb des Schulwesens problembehaftet ist, insbesondere was den eigentlichen Auswahlprozess betrifft, wird in entsprechender Forschungsliteratur ersichtlich. Folgt man bspw. den Ausführungen Bühners, Lehrstuhlinhaber für Psychologische Methodenlehre und Diagnostik an der LMU München, so ist die Wunschliste an Erwartungen, die an Führungskräfte adressiert

<sup>3</sup> Vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017): Enseignement fondamental / Enseignement différencié. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année 2015/2016.

In: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiquesanalyses/statistiques-globales/2015-2016/ef-15-16.pdf> [zuletzt zugegriffen am 30.05.2018], S. 9 – 11.

<sup>4</sup> Vgl. Wissinger, J. (2014): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Bennewitz, H. / Rothland, M. / Terhart, E. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 168.

<sup>5</sup> Fullan, M (1996): Leadership for change. In: Leithwood, K. / Chapman, J. / Corson, D. / Hallinger, P. / Hart, A.: International handbook of educational leadership and administration. Dordrecht, Boston, London: Springer, S. 701.

wird, lang.<sup>6</sup> Von ihnen wird u.a. erwartet, dass sie visionär denken, ihre Mitarbeiter zu Höchstleistungen anregen, Entscheidungen treffen, Lösungen finden, Kreativität zeigen und kommunikativ und überzeugend sind. Die Verfahren, die allerdings häufig zur Auswahl von Führungskräften verwendet werden, können den zuvor formulierten Ansprüchen nur sehr bedingt gerecht werden.<sup>7</sup> Zu dieser Einsicht scheint auch Winkler, ihres Zeichens Wirtschaftspsychologin und Eignungsdiagnostikerin, zu gelangen. In einem doch sehr gewagten Vergleich bringt sie die eigentliche Problematik auf den Punkt:

„Was haben Fußball und Personalauswahl gemeinsam? In beiden Fällen existiert das Phänomen, dass Laien – (im Fußball die Fans, in der Personalauswahl jenes Organisationsmitglied, das bei Personalentscheidungen mitwirken darf) davon überzeugt sind, ein kompetentes Urteil z. B. über die richtige Spieleraufstellung bzw. die passenden KandidatInnen [sic!] vornehmen zu können“<sup>8</sup>

Zur Klärung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage gilt es zunächst, den luxemburgischen Kontext in Bezug auf Sekundarschulleitungen zu erörtern (Kap. 1.2) sowie die Bedeutung von Schulautonomie für die Besetzung von Funktionsstellen zu erläutern (Kap. 1.3). Des Weiteren werden nachfolgende Fragestellungen behandelt:

- Welche Bedeutung hat Schulleitung für die Qualität von Schule? (Kap. 2.1)?
- Welche Aspekte umfasst das Tätigkeitsfeld des Schulleiters und welches sind zielführende Führungsmittel (Kap. 2.2)?
- Wie sind professionelle Personalauswahlverfahren aufgebaut und wie steht es um die Qualität unterschiedlicher Personalauswahlinstrumente (Kap. 2.3)?

Durch die Beantwortung dieser Fragen sollen Empfehlungen und Perspektiven bezüglich der Ausgestaltung und der möglichen Implementierung eines Besetzungsverfahrens für Schulleitungspositionen innerhalb des luxemburgischen Sekundarschulwesens generiert werden (Kap. 3).

---

<sup>6</sup> Vgl. Bühner, M. (2015): Sinn und Unsinn bei der Auswahl von Führungskräften: Ein kritischer Blick auf Instrumente und Vorgehensweise. In: Welppe, I. M. / Brosi, P. / Ritzenhöfer, L. / Schwarzmüller, T.: Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer, S. 18.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., S. 18

<sup>8</sup> Winkler, B. (2015): Beobachtungen zur Auswahl- und Beurteilungspraxis: Plädoyer für den Einsatz einer evidenzbasierten Expertise. In: Welppe, I. M. / Brosi, P. / Ritzenhöfer, L. / Schwarzmüller, T.: Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer, S. 221.

## 1.2. Bestandsaufnahme: Schulleitung in Luxemburg – Der luxemburgische Kontext

### 1.2.1. Ausgangsposition und rechtliche Grundlagen zur Besetzung von Funktionsstellen im luxemburgischen Sekundarschulwesen

In erster Linie gilt es sich klarzumachen, dass Schulleiter an luxemburgischen Sekundarschulen in überwältigender Mehrheit (bis auf wenige Ausnahmen) Lehrer sind. Sie haben in der Regel ein Lehramtsstudium absolviert bzw. nach einem Fachstudium eine Lehramtsausbildung genossen und müssen, nach ihrer Verbeamtung, mindestens über fünf Jahre hinweg als Lehrer tätig gewesen sein, bevor sie eine Funktionsstelle besetzen können. Das Auswahlverfahren ist von zentralisierter Struktur; verantwortlich für die Auswahl des Kandidaten zeichnet sich, nach entsprechendem Kandidatenvorschlag seitens des Ministers, der Regierungsrat (wenngleich die Ernennung formal durch einen großherzoglichen Erlass erfolgt). Die Werbe- und Marketing-Aktivitäten, die unternommen werden, um die jeweilige Stelle zu besetzen, sind derweil als gering einzuschätzen.

Die Ernennung zum Schulleiter erfolgt für einen begrenzten Zeitraum, der sieben Jahre umfasst. Eine oder mehrere Mandatsverlängerungen an derselben Schule sind infolgedessen möglich und stellen auf der Grundlage bisheriger Praxiserfahrungen eher die Regel als die Ausnahme dar.

Des Weiteren sieht das Gesetz zur Besetzung von Funktionsstellen vor, dass Führungskräfte, demnach auch Schulleiter, über besondere Führungskompetenzen verfügen müssen und dass eben jene eingeforderten Fähigkeiten auch evaluiert werden:

„Les fonctionnaires nommés à une fonction dirigeante [...] doivent faire preuve de compétences de direction [...] pour l'exercice de leurs fonctions. Ces compétences font l'objet d'un système d'appréciation dont les conditions et modalités sont fixées par voie de règlement grand-ducal.“<sup>9</sup>

Über Art und Umfang dieser Führungskompetenzen verliert das Gesetz kein einziges Wort. Die zugegebenermaßen etwas lakonisch anmutende Ausformulierung von vermeintlichen Auswahlkriterien, lässt den politisch Verantwortlichen somit einen

---

<sup>9</sup> Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg, Mémorial A – 205 du 19 décembre 2005, Loi modifiée du 9 décembre 2005 déterminant les conditions et modalités de nomination de certains fonctionnaires occupant des fonctions dirigeantes dans les administrations et services de l'Etat, art. 2.

erheblichen Spielraum bei der Entscheidungsfindung, wenn es um die Besetzung von Funktionsstellen im Bildungswesen geht. Die Entscheidungskompetenz liegt somit einzig und allein auf Regierungsebene; die im jeweiligen Einzelfall involvierten Schulakteure, darunter die an der Schule bereits tätige (erweiterte) Schulleitung, das Lehrerkollegium oder auch die Elternvertreter bleiben außen vor.

Zudem bleibt anzumerken, dass die im Gesetz explizit geforderten Evaluierungsmaßnahmen, deren Ausführungsbestimmungen in einem Weisungsreglement festgehalten werden sollten, bis zum heutigen Zeitpunkt nicht durchgeführt werden. Insofern findet eine institutionalisierte Evaluation des Schulleitungspersonals in Luxemburg schlichtweg nicht statt.

Insbesondere auf der Grundlage dieser Feststellung ist allerdings anzumerken, dass das Gesetz es dennoch vorsieht, dass eben jene Führungskräfte vorzeitig, noch vor dem Ablauf ihres Mandats, von ihren Aufgaben entbunden werden können. Eine Amtsenthebung ist möglich, wenn, so der Text, tiefgründige und anhaltende Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Amtsträger und der Regierung vorliegen:

„Les fonctionnaires [...] peuvent être révoqués de leurs fonctions s’il existe un désaccord fondamental et persistant avec le Gouvernement sur l’exécution de leurs missions ou s’ils se trouvent dans une incapacité durable d’exercer leurs fonctions.“<sup>10</sup>

Parallel zu diesem Versuch der rechtlichen Einordnung der Schulleiterauswahl in Luxemburg, sollten diesbezüglich an dieser Stelle auch (schul-)kulturelle Aspekte angesprochen werden.

Der in Lehrerkollegien vorherrschende Mythos von Gleichheit, der seit jeher Schulleiter als *Primus inter pares* definiert, ist demnach auch an quasi allen luxemburgischen Sekundarschulen vorzufinden. Schulleiter im luxemburgischen Sekundarschulwesen arbeiten exklusiv als Leiter; sie unterrichten in der Regel nicht und insofern unterscheidet sich allerdings ihr Tätigkeitsfeld eindeutig von jenem der Lehrkräfte. Dem Schulleiter beigeordnet ist jeweils mindestens ein Stellvertreter („*directeur adjoint*“), dessen Rekrutierungsvoraussetzungen und -modalitäten mit jenen des Schulleiters identisch sind. Schulleiter haben zudem die Möglichkeit, auf Lehrkräfte oder andere an der Schule tätigen Personen zurückzugreifen, die unter der Bezeichnung „*attaché à la direction*“ an der Leitung der Schule mitwirken, sodass hier ggf. von einer „erweiterten Schulleitung“ gesprochen werden kann.

---

<sup>10</sup> Ebd., art. 2.

Die Gesamtverantwortung für die Einzelschule liegt aus rechtlicher Sicht beim Schulleiter. Eine Vielzahl an Gesetzen, Vorschriften und Verordnungen regelt im Detail die Arbeit des Schulleiters und versucht dabei, dessen Tätigkeitsfeld gegenüber dem Ministerium und allen weiteren Schulakteuren abzugrenzen.

Die Schulleiter sind im Rahmen ihrer Tätigkeit einerseits Repräsentanten des Bildungsministeriums, andererseits Leiter ihrer Schule. Insofern müssen sie eine gelegentlich widersprüchliche Doppelrolle erfüllen, da die Interessen beider Seiten teils divergieren können.

Als wichtigstes Kontrollorgan existiert an luxemburgischen Sekundarschulen der „conseil d'éducation“, ein neunköpfiger Rat, der den Schulleiter, vier Vertreter der Gesamtschulkonferenz, zwei Schüler- sowie zwei Elternvertreter umfasst. Er [der Rat] zeigt sich u.a. verantwortlich für die Erarbeitung des Schulentwicklungsplans und der Schulcharta. Zudem bewilligt das Gremium alljährlich den von der Schulleitung vorgelegten Haushaltsplan, wengleich betont werden muss, dass der „conseil d'éducation“ Entscheidungen der Schulleitungen lediglich „aufschieben“, allerdings nicht verhindern kann. Über ein wahrhaftiges Veto-Recht verfügt das Gremium insofern nicht.

In Luxemburg sind Schulleiter nur wenig bis gar nicht involviert, wenn Entscheidungen hinsichtlich der Rekrutierung bzw. der Entlassung von Personal zu treffen sind. Mit einer autonomen oder eigenverantwortlichen Personalpolitik, wie sie von Unternehmen betrieben wird, können ihre Entscheidungsbefugnisse daher keineswegs gleichgesetzt werden.

Die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen obliegt laut gesetzlicher Vorgabe eindeutig dem Schulleiter; er nimmt Unterrichtsbesuche vor und wacht über die Einhaltung und Umsetzung der Lehrplaninhalte. Wengleich zu dieser Evaluationspraxis keine belastbaren empirischen Untersuchungen vorliegen, so muss doch angezweifelt werden, inwiefern Schulleitungen diese pädagogische Kontrollfunktion, in Anbetracht ihres Arbeitspensums, in der Praxis tatsächlich übernehmen können bzw. übernehmen wollen. Auch im luxemburgischen Schulsystem gilt der Grundsatz, dass Lehrkräfte durch die Institution der Pädagogischen Freiheit über einen juristisch gesicherten Handlungsfreiraum verfügen.<sup>11</sup> Zudem fehlt wegen der gleichen akademischen Grundausbildung ein hierarchieverstärkender

---

<sup>11</sup> Vgl. Huber, S. G. (2008b): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus der Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, R. (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, S. 97.

Differenzierungsansatz zwischen Führungspersonal und Lehrkräften.<sup>12</sup> In der schulischen Alltagspraxis scheint demnach die Legitimationsmacht nicht auf Seiten der Schulleitung, sondern eher auf Seiten der Lehrerschaft verankert zu sein.<sup>13</sup> Erschwerend wirkt sich aus Sicht der Schulleitung zudem aus, dass das luxemburgische Schulrecht eine individuelle Leistungsbeurteilung für Lehrkräfte, die u.a. Auswirkungen auf die Besoldung der betroffenen Lehrkraft haben könnte, nicht vorsieht. Des Weiteren sind Lehrpersonen in Luxemburg zu einem Großteil verbeamtet und somit entfällt faktisch die stärkste Sanktionsmöglichkeit von Führungspersonen, die Entlassung.

Fazit: Entgegen der weit verbreiteten Sichtweise, dass Schulleiter über eine ausgedehnte Weisungsbefugnis verfügen würden, ist ihre Position, insbesondere in rechtlicher Hinsicht, von ambivalenter, gar abhängiger Gestalt. Als aufschlussreich erweist sich diesbezüglich die Einschätzung Jahns:

„Eingezwängt zwischen staatlichen, pädagogischen und familiären Interessen sind sie [die Schulleiter] so eher als mit inkonsistenten Kompetenzen ausgestattete Abteilungsleiter denn als uneingeschränkte, „starke“ Entrepreneure zu begreifen.“<sup>14</sup>

### 1.2.2. Auswahlverfahren und Besetzungspraxis

Hinsichtlich der Effizienz der Rekrutierungspraxis von Schulleitungspersonal in Luxemburg können angesichts fehlender Forschungsansätze kaum haltbare Aussagen gemacht werden. Somit ist bisweilen unklar, inwiefern das gegenwärtige Besetzungsverfahren in Luxemburg eine Auswahl der geeigneten Kandidaten vor dem Hintergrund des sich im Wandel befindenden Berufsbilds von Schulleitung angemessen unterstützt.

Ähnliches lässt sich auch für das nahe Ausland, bspw. die Bundesrepublik Deutschland, konstatieren. So stellt Huber diesbezüglich fest, dass über den Leistungsstand der gegenwärtigen Verfahren zur Auswahl von Schulleitungspersonal bisher so gut wie nichts gesagt werden kann, da vergleichende Untersuchungen zu unterschiedlichen Auswahlverfahren für Schulleiter schlichtweg nicht existieren.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Vgl. Schmerbauch, A (2017): Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen. Erfurt: Springer VS, S. 40.

<sup>13</sup> Vgl. Tulowitzki, P. (2013): Schulleitung und Schulentwicklung in Frankreich. Wiesbaden: Springer VS, S. 179.

<sup>14</sup> Jahn, R (2015): Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf. Potsdam: Springer VS, S. 29.

<sup>15</sup> Vgl. Huber, S. G. (2008a): Das Bild des Schulleiters/der Schulleiterin in einer eigenverantwortlichen Schule. In: Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg.): Schulleitertag 2008. Führungshandeln in der Schule – Konsequenzen im Kontext von eigenverantwortlicher Schule. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 25./26. September 2008. Mainz, S. 45.

Rosenbusch und Warwas äußern sich ebenso kritisch und bemängeln Defizite hinsichtlich aktueller Auswahlverfahren:

„Bei dieser Auswahlpraxis handelt es sich um eine rückwärtsgewandte Qualitätsbestimmung primär pädagogisch-didaktischer Leistungen, deren inhaltliche und prognostische Validität im Hinblick auf das zukünftige Tätigkeitsspektrum des Schulleiters nicht ausreicht“<sup>16</sup>

Des Weiteren ist zu beobachten, dass bei Personalauswahlverfahren, insbesondere im öffentlichen Dienst, in vielen Fällen nur die „vermeintlich formal-objektiven und juristisch nachprüfbaren Kriterien herangezogen werden, sodass wesentliche Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität weitgehend unberücksichtigt bleiben.“<sup>17</sup> Insofern ist, wie bereits weiter oben angesprochen (vgl. Kap. 1.2.1), das luxemburgische Modell des Auswahlverfahrens zur Besetzung von Schulleitungspersonal als weitgehend intransparent zu qualifizieren. Es verzichtet zudem nahezu vollständig auf zeitgemäße Ansätze wie Personalmarketing und eine strategische Personalentwicklung. Um diesen Anspruch zu erfüllen, müsste, so Gourmelon, das Auswahlverfahren systematisiert werden; nach der Erstellung eines Anforderungsprofils und der Stellenausschreibung müsste eine Analyse der eingereichten Bewerbungsunterlagen erfolgen, auf deren Basis sich die Festlegung der weiteren personaldiagnostischen Schritte ergeben würde.<sup>18</sup>

Das Verfahren zur Besetzung von Funktionsstellen im luxemburgischen Sekundarschulwesen muss angesichts der vorliegenden Sachlage als defizitär qualifiziert werden, da wesentliche Kriterien einer professionellen Personalauswahl (vgl. Kapitel 2.4.1) unerfüllt bleiben.

---

<sup>16</sup> Rosenbusch, H. S. / Warwas, J. (2010): Schulleitung als Profession. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung I. Handbuch für das Schulmanagement. Köln: Wolters Kluwer, S. 20f.

<sup>17</sup> Vgl. Weiß, J. (2015): Assessment-Center als Auswahlverfahren für Schulleitung. Handlungsempfehlungen für ein professionelles Personalmanagement. Saarbrücken: Akademikerverlag, S. 38.

<sup>18</sup> Vgl. Gourmelon, A. (2009): Analyse von Bewerbungsunterlagen. In: Gourmelon, A / Kirbach, C. / Etzel, S (Hrsg.): Personalauswahl im öffentlichen Sektor. Bade-Baden: Nomos, S. 139-152.

### 1.2.3. Schulleitungsqualifizierung und Fortbildung – Eine Bestandsaufnahme im internationalen Vergleich

Wenn Schulleitung, wie von vielen Bildungsforschern eruiert und gefordert, einen eigenen Berufszweig darstellt, so stellt sich unweigerlich die Frage nach Qualifizierungsansätzen im Sinne einer entsprechenden Professionalisierung von Schulleitung.

Das luxemburgische Aus- und Fortbildungsangebot für Schulleitungen wird nachfolgend einem Vergleich zu ausländischen Modellen unterzogen. Grundsätzlich ist zu beobachten, dass sich die Schulleiterausbildung in den vergangenen Jahrzehnten erheblich weiterentwickelt hat. Einen diesbezüglichen Überblick liefert Stückler, die in ihrer Dissertation über die Wirksamkeit der Schulmanagementausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiter unterschiedliche Schulleiterqualifizierungsmodelle aus internationaler Sicht vergleicht.<sup>19</sup> Einen ähnlichen Ansatz verfolgt die Untersuchung von Ingvarson et al. unter der Schirmherrschaft des Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL).<sup>20</sup> Auch Huber untersuchte im Rahmen seiner Forschungstätigkeit eine Vielzahl von Einrichtungen, die Qualifizierungsangebote für Schulleitungen anbieten, und dies vor allem im Hinblick auf Inhalte, Ziele, methodische Umsetzung und zeitliche Gestaltung der Qualifizierung.<sup>21</sup> In Anlehnung an deren Ergebnissen lässt sich zunächst feststellen, dass sowohl die Eignungsfeststellung als auch die Ausbildung der Schulleiter in den verschiedenen Ländern höchst unterschiedlich ausgestaltet ist.

#### 1.2.3.1. Luxemburg

Bezüglich des luxemburgischen Kontexts ist zu sagen (auch wenn dieser in keiner der zuvor erwähnten Arbeiten Erwähnung fand), dass es Lehrkräften bisher im Prinzip möglich war (und immer noch ist), ohne zusätzliche Qualifikation oder Ausbildung Schulleiter zu werden. Wenngleich seitens des Bildungsministeriums ein überschaubares Fortbildungsangebot für Schulleitungen besteht, so wird dabei in erster Linie auf die Eigeninitiative von Bewerbern oder Funktionsträgern gesetzt. Aus gesetzlicher Sicht sind Schulleiter nicht einmal verpflichtet, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Gänzlich verzichtet wird zudem auf eine

<sup>19</sup> Vgl. Stückler, A. (2005): Die Wirksamkeit der Schulmanagementausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiter – eine Evaluationsstudie an Kärntens Pflichtschulen. Dissertation. Klagenfurt, S. 17 – 48.

<sup>20</sup> Vgl. Ingvarson, L. / Anderson, M. / Gronn, P. / Jackson, A. (2006): Standards for school leadership. A critical review of literature. Melbourne: Australian institute for teaching and school leadership.

<sup>21</sup> Vgl. Huber, S. G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Kronach: Wolters Kluwer.

Potenzialanalyse der Bewerber. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang vor allem, dass das Leitmotiv der Führungskräfteentwicklung im luxemburgischen Sekundarschulwesen als personalpolitische Notwendigkeit offenbar (noch) nicht angekommen ist.

Dass es anders geht, wird deutlich, wenn man die Landesgrenzen überschreitet. Im direkten Vergleich mit dem Ausland wird somit schnell ersichtlich, dass die Führungskräfteentwicklung im luxemburgischen Bildungswesen geradezu als rückständig einzustufen ist.

#### 1.2.3.2. Bundesrepublik Deutschland

So gilt bspw. für die BRD, dass Fortbildungsangebote für Stellenbewerber, für neu ernannte und langjährig tätige Schulleiter in allen Bundesländern heute inzwischen Standard sind (vgl. Abbildung 1). Wenngleich hier zweifelsohne ein Kulturwandel zu erkennen ist, so macht Klein deutlich, dass dieser Ansatz von einem durchgängigen systematischen Führungskräfte-training im Sinne einer Professionalisierung des Schulmanagements noch immer ein Stück weit entfernt ist, da lediglich in 11 der 16 Bundesländer für neu ernannte Schulleiter eine Teilnahmepflicht für Fortbildungsangebote besteht.<sup>22</sup> Einige Bundesländer, bspw. Nordrhein-Westfalen und Sachsen, gehen indes gar einen Schritt weiter und unterziehen Schulleitungsaspiranten einer Eignungsfeststellung.<sup>23</sup> Exemplarisch hervorzuheben ist an dieser Stelle das niedersächsische Auswahlverfahren für Schulleiter.<sup>24</sup> Nach Beendigung einer Qualifizierungsfortbildung nimmt der Kandidat an einem Assessment-Center teil. Dabei werden die Bewerber in Bezug auf Leitungskompetenz, Managementkompetenz, Sozialkompetenz und Fachkompetenz bewertet. Erst nach erfolgreicher Absolvierung des Assessment-Centers ist eine Bewerbung auf eine ausgeschriebene Schulleiterstelle möglich. Eine endgültige Entscheidung bezüglich der Kandidatenauswahl trifft die zuständige Schulbehörde vor dem Hintergrund der Empfehlung einer Auswahlkommission.

#### 1.2.3.3. Frankreich

In Anlehnung an Tulowitzkis Dissertation „Schulleitung und Schulentwicklung in Frankreich“ soll nachfolgend das Auswahlverfahren sowie die Ausbildung von

---

<sup>22</sup> Vgl. Klein, H. E. (2013): Schulleiter brauchen mehr Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen. Bestandsaufnahme von Aufgaben und Kompetenzprofilen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft Schulewirtschaft, S. 21.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S. 20.

<sup>24</sup> Vgl. Stückler, A. (2005), S. 23.

Schulleitungskräften in Frankreich beleuchtet werden.<sup>25</sup> Der überwiegende Teil der künftigen Schulleiter wird im Rahmen eines Wettbewerbsverfahrens (concours) durch eine Zulassungsprüfung bestimmt. Dabei richtet sich die Zahl der zugelassenen Personen nach der Anzahl voraussichtlich benötigter Führungskräfte. Dieser Wettbewerb wird national organisiert und steht allen qualifizierten Lehrkräften offen. Er besteht aus einer vierstündigen schriftlichen Prüfung, in der eine Fallanalyse zu bearbeiten ist. Anschließend folgt eine Bestenauslese; die verbleibenden Kandidaten unterziehen sich im Folgenden einem einstündigen mündlichen Assessment. Die Kandidaten stellen innerhalb von 15 Minuten zunächst ein Exposé ihrer fachlichen Qualifikationen vor, anschließend erfolgt ein Interview. Die Jury besteht aus Vertretern des Bildungsministeriums.

Darüber hinaus werden jährlich etwa ein Fünftel der zur Verfügung stehenden Plätze anhand einer Eignungsliste (liste d'aptitude) an Bewerber vergeben, die bereits lange als Lehrkräfte im Dienst sind. Diese Art der Bewerber nehmen nicht an dem weiter oben dargestellten Verfahren teil, sondern werden anhand ihres Lebenslaufs selektiert. Eine weitere Kategorie von Bewerbern stellen Ministerialbeamte dar, die eine Verwaltungstätigkeit auf gehobener Ebene ausüben. Diese haben die Möglichkeit, sich zum Schulleiter abordnen zu lassen.

Im ersten Jahr ihrer Berufung arbeiten die Anwärter in der Regel als stellvertretende Schulleiter und müssen eine Reihe von Fortbildungen absolvieren, deren Dauer insgesamt 36 Tage umfasst. Die Ernennung zum Schulleiter erfolgt infolgedessen vorläufig; der Besuch eines zweiwöchigen Intensivkurses sowie weiterer Fortbildungskurse ist Voraussetzung für die definitive Ernennung.

#### 1.2.3.4. England

Der angelsächsische Raum nimmt unterdessen eine Vorreiterrolle ein in Bezug auf Professionalisierungsansätze von Schulleitungen. Einen entsprechenden Überblick über die Ausbildung pädagogischen Führungspersonals in England liefert Brundrett.<sup>26</sup> So wurde dort bereits 1989 eine „School Management Task Force“ gegründet, deren Bestrebungen schließlich in der „Teaching Training Agency“ (TTA), die 1994 ins Leben gerufen wurde, mündeten. Infolgedessen wurden unterschiedliche Programme initiiert, die sich sowohl an Schulleiteraspiranten (National Professional Qualification for Headship, 1997) als auch an Funktionsträger (Headlamp, Leadership Programme for

---

<sup>25</sup> Vgl. Tulowitzki, P. (2013), S. 85 – 87.

<sup>26</sup> Vgl. Brundrett, M. (2008): Educational leadership development in England. In: Brundrett, M. / Crawford, M.: Developing school leaders. An international perspective. Abingdon: Routledge, S. 7 – 22.

Serving Headteachers, 1998 / Head of the future, 2006) richten.<sup>27</sup> Mit der National Professional Qualification for Headship (NPQH) wurde eine Qualifikationsstufe geschaffen, die für einige Jahre (von 2004 bis 2012) gar eine Voraussetzung für die Bewerbung von Schulleitungspositionen darstellte. Da diese Maßnahme einerseits mit enormen Kosten verbunden war, andererseits die Rekrutierung von Führungspersonal zunehmend Schwierigkeiten bereitete, wurde gewissermaßen die Notbremse gezogen. Weitere Gründe für diesen Kurswechsel lassen sich dem Weißbuch "The Importance of Teaching" des englischen Bildungsministeriums entnehmen:

„We are concerned that the qualification has been overly focused on how to implement government policy rather than on the key skills required for headship. We will ask the National College to review the content of the NPQH. [...] We will expect it to focus on the occupational requirements of being a head.“<sup>28</sup>

Aus Sicht der Regierung sollte somit eine curriculare Aufbereitung erfolgen. Aus einer Antwort des englischen Bildungsministers auf eine parlamentarische Anfrage lässt sich zudem herauslesen, dass sich die Anzahl der Absolventen des NPQH seit 2012 erheblich reduziert hat.<sup>29</sup> Schlossen 2010/2011 noch 1345 Anwärtler das Programm erfolgreich ab, so waren es 2012/2013 gerade noch 120.

Ungeachtet dieser Entwicklung, wird England in der Forschungsliteratur fortwährend als Vorbild angesehen, da es über ein in sich weitgehend geschlossenes Ausbildungsprogramm für Schulleitungen verfügt.

### 1.3. Schulautonomie und ihre Bedeutung für die Besetzung von Funktionsstellen im Bildungssystem

Angesichts sich verändernder sozialer Rahmenbedingungen sind (und waren) Schulen (und insbesondere Schulleitungen) in der Verpflichtung, Adaptationsprozesse vorzunehmen. Unter gesellschaftlichen Veränderungen, die auf Schule einwirken, sind sicherlich die „wachsende Multikulturalität und Vielseitigkeit einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft“<sup>30</sup> mit einer damit einhergehenden Komplexitätszunahme zu nennen (vgl. Kapitel 1.1).

<sup>27</sup> Vgl. Brundrett, M. (2008), S. 12 – 13.

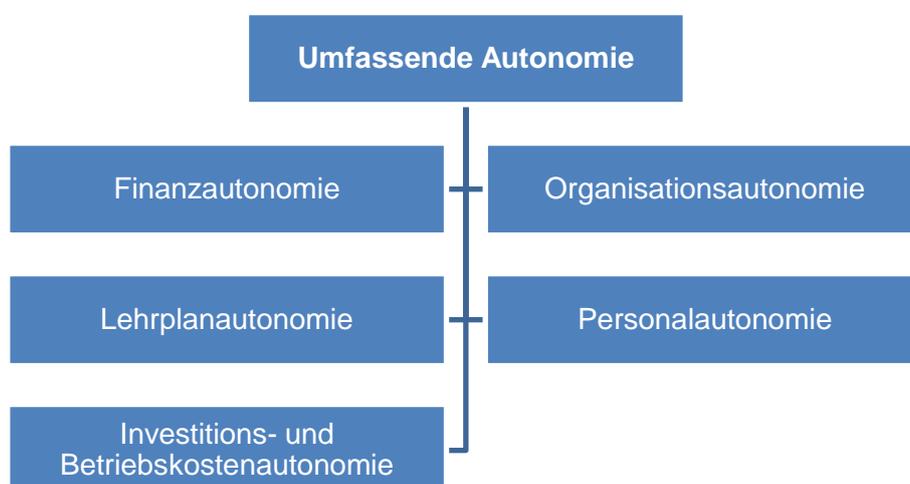
<sup>28</sup> Department of Education, UK (2010): The importance of Teaching. London: Crown, S. 27.

<sup>29</sup> Antwort auf die schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 221059 betreffend der Qualifikation von Schulleitern, gestellt von Ben Bradshaw am 16. Januar 2015. In: <https://www.parliament.uk/business/publications/written-questions-answers-statements/written-question/Commons/2015-01-16/221059/> [zuletzt zugegriffen am 19.07.2018].

<sup>30</sup> Huber, S. G. (2008a), S. 30.

Als vergleichsweise „neu“ wird im Rahmen der „Educational Governance“ die offenbar zunehmende Kompetenzverlagerung auf Einzelschulen empfunden. So lässt sich in vielen Ländern, so auch in Luxemburg, eine „Tendenz zu mehr Dezentralisierung, mehr ‚Schulautonomie‘ bzw. einer erweiterten Eigenverantwortung von Schulen und zu einem ‚Wettbewerb‘ zwischen den Schulen“<sup>31</sup> beobachten. Autonomie gewähren heißt, abzuklären, welche Kompetenzen bei den politischen Behörden verbleiben und welche an die Einzelschule übertragen werden.

Dubs spricht in diesem Zusammenhang von teilautonomen Schulen.<sup>32</sup> Das nachfolgende Schema, basierend auf Dubs‘ Ausführungen, verdeutlicht, was unter umfassender Autonomie für Schulen verstanden werden kann.<sup>33</sup>



Auch in Luxemburg ist die Teilautonomisierung der (Sekundar-)Schule seit Jahren fester Bestandteil der politischen Agenda. So lassen sich dem aktuellen und im Jahre 2013 ausformulierten Regierungsprogramm, das als politische Absichtserklärung für die jeweilige Legislaturperiode zu verstehen ist, folgende Zeilen entnehmen:

„L'autonomie permettra aux établissements scolaires de mieux s'adapter aux réalités socioculturelles régionales et aux besoins des élèves. Le Gouvernement étendra cette autonomie aux choix pédagogiques ainsi qu'à la dotation et à la gestion financière, au recrutement de personnel et à la grille horaire tout en respectant le cadre des objectifs et standards nationaux“<sup>34</sup>

<sup>31</sup> Huber, S. G. (2008a), S. 31.

<sup>32</sup> Vgl. Dubs, R. (2011): Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer, rechtlicher und schulischer Sicht. Berlin: Sigma, S. 14.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>34</sup> Gouvernement luxembourgeois (2013): Programme gouvernemental 2013, S. 108.  
In: <https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/dossiers/gouv-2013/assermentation/programme-gouvernemental.pdf> [zuletzt zugegriffen am 04.07.2018]

Den Schulen sollte demnach ein weitreichendes Handlungsfeld im Bereich der Lehrplan-, Finanz- und Personalgestaltung eingeräumt werden. Rückblickend auf die vergangenen Jahre lässt sich feststellen, dass die politischen Entscheidungsträger diesen Versprechungen zumindest ansatzweise Folge leisten konnten.

Wird die Verantwortung für einzelne Teilbereiche auf die Einzelschule übertragen, so hat dies unweigerlich Auswirkungen auf die Tätigkeitsfelder und Rollenkomplexität von Schulleitungen. Rosenbusch illustriert die damit einhergehende Erwartungshaltung an Schulleitungen äußerst pointiert:

„Während es vordem hieß: 'Hier, Herr Schulleiter, hast Du eine Beförderung. Leite nun eine Schule nach den bestehenden Vorschriften!', heißt es jetzt: 'Hier hast Du eine Schule mit vierzig Lehrkräften, einer Sekretärin, einem Hausmeister, ein Millionen teures Gebäude mit kostspieligen Einrichtungen, sowie die Verantwortung für 500 Schüler. Mach etwas daraus!'“<sup>35</sup>

Angesichts des veränderten Spektrums an Anforderungen und Herausforderungen für Schulleitungen muss als Konsequenz ein Umdenken bei der Rekrutierung schulischer Führungskräfte erfolgen.

---

<sup>35</sup> Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Luchterhand, S. 91.

## 2. Theoretische Fundierung

### 2.1. Die Bedeutung der Schulleitung für die Qualität von Schule – Versuch eines Forschungsexkurses

Während die empirische Schulforschung in der angelsächsischen Welt die Rolle und Wirksamkeit der Schulleitung in zahlreichen Forschungsarbeiten umfassend beleuchtet hat<sup>36</sup>, lässt sich die betreffende Forschung im deutschsprachigen Raum grundsätzlich als „defizitär“<sup>37</sup> und „schmal“<sup>38</sup> bezeichnen. Die internationale Forschungsliteratur bezüglich des Zusammenhangs zwischen Schulleitungshandeln und der Effektivität und Qualität der Einzelschule schöpft aus zwei unterschiedlichen Forschungstraditionen, der qualitativen Forschung auf der Basis von Fallstudien und der quantitativen Forschung auf der Grundlage von großen Stichproben.<sup>39</sup> In Bezug auf das luxemburgische Schulwesen muss leider festgestellt werden, dass keinerlei wissenschaftlich generierte Erkenntnisse vorliegen, die den Einfluss des Schulleitungshandelns für die Qualität und Wirksamkeit von Schule messen oder gar nur beschreiben. Wenngleich Erkenntnisse zum Schulleitungshandeln aus transnationalen Studien von der Bildungspolitik zur Erstellung und Umsetzung nationaler Reformvorhaben genutzt wurden, so bleibt bis zum heutigen Zeitpunkt allerdings ungeklärt, inwiefern und in welchem Maße eine Transposition der angeführten Forschungsergebnisse auf das luxemburgische Bildungswesen überhaupt möglich ist.

Einen Überblick über die vorliegende Forschungslage bezüglich der Bedeutung des Schulleitungshandelns für Schul- und Qualitätsentwicklung liefern sowohl Buhren und Rolff als auch Huber.<sup>40/41</sup> Darauf aufbauend werden im Folgenden wesentliche Ergebnisse und Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln angeführt. Bei der folgenden Darstellung wird indes kein Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der Beschreibung der Forschungslandschaft erhoben.

<sup>36</sup> Vgl. Huber, S. G. (2008b), S. 99.

<sup>37</sup> Pfeiffer, H. (2002): Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte Perspektiven. In: Wissinger, J. / Huber, S. G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 21.

<sup>38</sup> Bensen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H. / Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 194.

<sup>39</sup> Bensen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H. / Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 307..

<sup>40</sup> Vgl. Buhren, C. / Rolff, H.-G. (2016): Qualitätsmanagement in Schulen. Studienbrief SM1010. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern, Distance and Independent Studies Center, S. 32 – 37.

<sup>41</sup> Vgl. Huber, S. G. (2008b).

Grundsätzlich lassen sich folgende Forschungstraditionen unterscheiden:<sup>42</sup>

- Schulqualitätsforschung (school quality research): die Untersuchung der Rolle der Schulleitung im Rahmen der Schulentwicklung;
- Schulwirksamkeitsforschung (school effectiveness research): die Untersuchung der Rolle der Schulleitung für die am Output gemessene Wirksamkeit und Qualität der Schule;
- Forschung zur Schulleitung und ihrem Handeln: die Untersuchung des eigentlichen Schulleitungshandelns (Aufgaben, Kompetenzen und Rollen).

Bezüglich des ausgeprägten Einflusses der Schulleitung auf Schulentwicklungsprozesse besteht überwiegend Konsens in der Forschungsliteratur.<sup>43</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass Schulleiterhandeln in engem Zusammenhang mit Merkmalen auf der schulischen Prozess- und Outputebene stehen.<sup>44</sup>

Eine in der Öffentlichkeit viel diskutierte Forschungsarbeit zu den Wirkungsfaktoren auf die Schülerleistung ist sicherlich die im Jahre 2008 von John Hattie publizierte Studie „Visible Learning“.<sup>45</sup> Hattie operiert in dieser Studie u.a. mit dem Begriff der Effektstärke  $d$ , die Aufschluss über den Einfluss eines bestimmten Faktors auf einen erfolgreichen Lernprozess geben soll. Ist die gemessene Effektstärke oberhalb von .60 angesiedelt, so ist der Einfluss des entsprechenden Faktors als erheblich einzuschätzen. Eine Effektstärke unterhalb von .20 lässt dagegen darauf schließen, dass der schulische Lernerfolg nicht bzw. nur kaum positiv beeinflusst wird.

Dem Faktor „Schulleitungshandeln“ wird eine Effektstärke von .36 zugesprochen und somit ist dieser demnach zunächst als moderat einzustufen. Buhren und Rolff verweisen allerdings darauf, dass der Einfluss der Schulleitung angesichts dieser Feststellung dennoch keineswegs unterschätzt werden sollte, da Schulleitungshandeln vermittelnd auf Schülerleistungen wirkt.<sup>46</sup> Huber schreibt dazu:

„Zwar kann man von einer direkten Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung nicht ausgehen, jedoch durchaus von einer indirekten durch die Auswirkung des Schulleitungshandelns auf Schulkultur (im Sinne der Art und Weise, wie die formale und informelle Aufbau- und Ablauforganisation und allgemein Kommunikation und Interaktion an der Schule gehandhabt werden) und das

<sup>42</sup> Vgl. Hostettler, U / Windlinger, R. (2016): Schulleitung – Profession und Forschung. In: Hofmann, H. / Hellmüller, P. / Hostettler, U. (Hrsg.): Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis. Bern: hep Verlag, S. 13.

<sup>43</sup> Vgl. Huber, S. G. (2008b), S. 101.

<sup>44</sup> Vgl. Buhren, C. / Rolff, H.-G. (2016), S. 32.

<sup>45</sup> Vgl. Hattie, J. A. C. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning for Teachers". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

<sup>46</sup> Vgl. Buhren, C. / Rolff, H.-G. (2016), S. 32.

Selbstverständnis der Lehrkräfte, auf deren Einstellungen und Verhalten sowie auf deren Motivation.“<sup>47</sup>

So werden eben gerade jene Faktoren, die bei Hattie einen hohen Stellenwert einnehmen, bspw. die Schaffung von Feedbackstrukturen, fortwährende formative Evaluation innerhalb des Unterrichts oder gegenseitiges Hospitieren bei Lehrkräften, in vielen Fällen durch die Schulleitung initiiert oder angeregt. Zwischenfazit: Je mehr Schulleitungen unterrichtsbezogen führen und demnach auch Unterricht evaluieren, desto höher ist ihr Einfluss auf schulischen Lernerfolg einzuschätzen.<sup>48</sup>

Wenngleich wohl Konsens darüber besteht, dass die Wirkung von Schulleitungshandeln auf die Lernleistung der Schüler von indirekter Natur ist, so wird die Stärke dieser indirekten Beziehung in der Forschung unterschiedlich ausgewiesen.

Neben Hatties Arbeit sind an dieser Stelle weitere Metaanalysen zu thematisieren, die Aufschluss über die Bedeutung der Schulleitung für die Qualität von Schule insgesamt geben. So haben Marzano et al. insgesamt 70 Studien ausgewertet, die seit 1978 im amerikanischen Sprachraum publiziert wurden.<sup>49</sup> Die vorgenommene Metaanalyse aus dem Jahre 2005 basiert auf der Erforschung von insgesamt 2894 Schulen, 14.000 Lehrkräften und mehr als 1,1 Millionen Schülern. Die Forschungsergebnisse belegen einen statistisch signifikanten Zusammenhang ( $r=.25$ ) zwischen einer effektiven Schulleitung und Schülerleistungen, sodass die Forscher zum Schluss kommen, dass „ein hocheffektiver Schulleiter [...] einen dramatischen Einfluss auf die Schülerleistungen insgesamt ausüben“<sup>50</sup> kann.

Leithwood et al. bescheinigen der Schulleitung für die Schulwirksamkeit eine tragende Rolle, indem sie feststellen, dass „Schulleitung der zweitwichtigste Faktor ist, welcher Schülerlernen beeinflusst. Davor steht nur noch Unterricht in der Klasse“<sup>51</sup>.

Eine Abweichung zu dieser vermeintlichen Tendenz innerhalb der Forschung stellen die Untersuchungen von Witziers et al. dar.<sup>52</sup> Robinson et al. führen diese Abweichung allerdings darauf zurück, dass Witziers et al. nur sehr wenige Studien berücksichtigt

---

<sup>47</sup> Huber, S. G. (2008b), S. 100.

<sup>48</sup> Vgl. Buhren, C. / Rolff, H.-G. (2016), S. 32.

<sup>49</sup> Vgl. Marzano, R. / Waters, T. / McNulty, B. (2005): School Leadership that works. From Research to results. Alexandria, VA: ASCN.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S. 41.

<sup>51</sup> Vgl. Leithwood, K. / Seashore-Louis, K. / Anderson, S. / Wahlstrom K. (2004): How leadership influences student learning. New York: Jossey-Bass, S. 98.

<sup>52</sup> Vgl. Witziers, B. / Bosker, R. J. / Kruger, M. L. (2003): Educational leadership and student achievement. The elusive search for an association. In: Educational Administration Quarterly, Vol. 39, Nr. 3. New Orleans: Loyola University of New Orleans, S. 398 – 425.

hätten, in denen auch indirekte Effekte der Schulleitung auf die Schülerleistungen modelliert worden wären.<sup>53</sup>

Anhand der hier dargestellten Ergebnisse einiger ausgewählter Untersuchungen aus der quantitativ ausgerichteten Schulwirksamkeitsforschung lässt sich insofern festmachen, dass die Bedeutung der Schulleitung eine wesentliche Rolle für die Wirksamkeit und Qualität von Schulen spielt.

## 2.2. Schulleitung als Beruf

### 2.2.1. Die Arbeit des Schulleiters – Eine Forschungslücke?

Eine Vielzahl von Studien gibt Aufschluss, welche Auswirkungen Schulleitungshandeln auf Schulentwicklung und Performance haben (vgl. Kapitel 2.1). Im Vergleich dazu ist auffällig, dass kaum empirische Untersuchungen vorliegen, die sich gezielt mit den Grundlagen, also der Fragestellung, was Schulleiter tatsächlich tun, beschäftigen.

Bemerkenswert erscheint im Rahmen dieser Arbeit vor allem, dass diese Forschungslücke insbesondere für Luxemburg auszumachen ist, da hier explorative Forschungsprojekte im Zusammenhang mit den genannten Fragestellungen schlichtweg nicht existieren.

Vertraut man den Ausführungen Rolffs, lassen sich Schulleiter häufig wahllos auf jedes Problem, das an ihrer Schule entsteht, ein, ohne über ein System von Prioritäten zu verfügen.<sup>54</sup> Insofern bestünde die Hauptaktivität von Schulleitern aus Krisenmanagement.

Bärstecher konstatiert, dass innerhalb der Forschungsliteratur einzelne Teilaspekte des konkreten Schulleitungshandelns empirisch immer wieder beleuchtet wurden, dies jedoch in der Regel aus einer fachspezifischen Bildungsentwicklungsperspektive und nicht im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Untersuchung der Aufgaben und Tätigkeiten des Managementinstrumentariums erfolgte.<sup>55</sup> Wissinger mahnt in diesem Zusammenhang an, dass die Beschreibung und Analyse schulischen Leitungshandelns über bislang erste Versuche und Einzelfallbeschreibungen hinaus

---

<sup>53</sup> Vgl. Robinson, V. M. J. / Lloyd, C. A. / Rowe, K. J. (2008): The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. In: Educational Administration Quarterly, Vol. 44, Nr. 5. New Orleans: Loyola University of New Orleans, S. 665.

<sup>54</sup> Vgl. Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa, S. 130.

<sup>55</sup> Vgl. Bärstecher, F. E. (2014): Was machen Schulleiter tatsächlich und welche Faktoren beeinflussen diese ausgeführten Tätigkeiten? Dissertation. Potsdam, S. 35.

weiter systematisiert werden müsse.<sup>56</sup> Bärstecher kann allerdings in seiner Arbeit die Ergebnisse einer Vielzahl US-amerikanischer Studien validieren, aus denen hervorgeht, dass Schulleiter wenig Zeit der direkten Unterrichtsentwicklung und – Verbesserung widmen.<sup>57</sup>

Zu analogen Ergebnissen kommt auch Bonsen, der nachweisen kann, dass Schulleiter einen erheblichen Teil ihrer Arbeitszeit mit administrativen Tätigkeiten ausfüllen und insofern für Unterrichtsbesuche und damit auch für Unterrichtsentwicklung im weiteren Sinne kaum Zeit aufbringen können.<sup>58</sup> Auch Wissinger stellt fest, dass insbesondere die Bereiche Organisation und Verwaltung im Zentrum der Tätigkeit des Schulleiters stehen.<sup>59</sup> Aufgrund der Ergebnisse aus international vergleichenden Analysen ist davon auszugehen, dass einzelschulisches Führungshandeln im deutschen Sprachraum stärker durch Verwaltungs- und Managementtätigkeiten als durch pädagogische Führung gekennzeichnet ist.<sup>60</sup>

Diese Forschungstendenz lässt sich offensichtlich auch in der Schweiz nachweisen. Die von Windlinger und Hostettler durchgeführte Untersuchung im Kanton Bern zeigt auf, dass Schulleitende den größten Anteil ihrer Arbeitszeit, nämlich 23 Prozent, für Arbeiten im Bereich der Organisation und Administration verwenden. Werden Sekretariatsarbeiten zu dieser Kategorie hinzugezählt, so sind es knapp 30 Prozent.<sup>61</sup>

Wenngleich der Kenntnisstand bezüglich der tatsächlichen Ausgestaltung und zeitlichen Gewichtung der Tätigkeitsfelder von Schulleitungen äußerst gering ist, so lässt sich auf der Grundlage der Forschungssituation zumindest die These formulieren, dass der Bereich der Unterrichtsentwicklung im Arbeitsalltag des Schulleiters offensichtlich keinen allzu hohen Stellenwert einnimmt (oder einnehmen kann). Sollte sich diese Annahme bestätigen, wäre dies natürlich fatal im Hinblick auf den Einfluss der Schulleitung auf den tatsächlichen Lernerfolg der Schüler (vgl. Kapitel 2.1). Insofern wird diese Erkenntnis bei der Aufstellung von Schulleitungsteams sowie grundsätzlich bei der Entwicklung von Auswahlverfahren für schulische Führungskräfte Beachtung finden.

---

<sup>56</sup> Vgl. Wissinger, J. (2014), S. 161.

<sup>57</sup> Vgl. ebd., S. 199.

<sup>58</sup> Vgl. Bonsen, M. et al. (2002b): Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, H. G. / Holtappels, H. G. / Klemm, K. / Pfeiffer, H.-G. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Weinheim und München: Juventa, S. 287 – 322.

<sup>59</sup> Vgl. Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim und München: Juventa, S. 91.

<sup>60</sup> Vgl. Wissinger, J. (2014), S. 153.

<sup>61</sup> Vgl. Hostettler, U / Windlinger, R. (2016), S. 17.

### 2.2.2. Belastungserleben innerhalb von Schulleitungen

In der Forschung scheint weitgehend Einigkeit zu bestehen, dass über die Belastung der Schulleitung nur unzureichend Erkenntnisse vorliegen. So urteilen Behr et al. diesbezüglich folgendermaßen:

„Insbesondere gibt es – auch international – kaum empirische Studien. Wir wissen eigentlich nicht, wie belastet Schulleitungen sind und was sie am meisten belastet.“<sup>62</sup>

Grundsätzlich sind differenzierte Beanspruchungsstudien mit arbeitswissenschaftlicher, stress- oder gesundheitspsychologischer Fundierung bei schulischen Führungspersonen selten anzutreffen.<sup>63</sup> Versucht man den derzeitigen Erkenntnisstand zur Schulleitungsbelastung zusammenzufassen, so wird ersichtlich, dass die dazu vorliegenden empirischen Arbeiten zudem äußerst heterogener Natur sind. So verweist Warwas darauf, dass die gewonnenen Erkenntnisse zum Belastungserleben von Schulleitungen auf divergenten Fragestellungen und Operationalisierungen basieren.<sup>64</sup>

In Analogie zu diesen Feststellungen lässt sich der Forschungsstand für das luxemburgische Schulwesen in Bezug auf Schulleitungsbelastung resümieren. Es liegen keine empirisch gewonnenen Erkenntnisse vor. Infolgedessen gilt zu beachten, dass die weiter unten hervorgehobenen Ergebnisse der Studien zum Belastungserleben von Schulleitungen aufgrund von Differenzen in den Arbeitsbedingungen in ihrer Validität (und Übertragbarkeit) für den luxemburgischen Kontext zumindest mit Vorbehalt betrachtet werden müssen.

Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung teilt die Mehrzahl der Studien ein gemeinsames Erkenntnisinteresse mit Fragen nach einem erfolgreichen Führungshandeln und damit auch mit Fragen nach einem effizienten Rekrutierungsmodell in Bezug auf schulische Führungskräfte.

Das zu Beginn dieses Kapitels angeführte, zugegeben etwas defätistisch anmutende Zitat aus einem 2003 erschienenen Fachartikel gilt es in der Zwischenzeit allerdings etwas zu revidieren. So sollte an dieser Stelle vor allem das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (SHaRP) angeführt werden, das zu einer empirisch fundierten Klärung des Belastungserlebens von Schulleitern im Kontext sich

---

<sup>62</sup> Vgl. Behr, M. / Valentin, U. / Ramos-Weisser, C. (2003): Arbeitsbelastung von Schulleitungen. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 14(4). Neuwied: Luchterhand, S. 210.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., S. 210.

<sup>64</sup> Vgl. Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Bamberg: Springer VS, S.159.

verändernder Rahmenbedingungen beitragen will.<sup>65</sup> Zu diesem Zweck wurden in sechs Bundesländern quantitative und qualitative Daten zum Schulleitungshandeln selbst sowie zum Belastungsempfinden von Schulleitern erhoben. Im Folgenden sollen wesentliche Erkenntnisse aus der SHaRP-Studie kurz umrissen werden:<sup>66</sup>

Als belastend werden vor allem Verwaltungstätigkeiten empfunden, insofern dass konzeptionelle Tätigkeiten im weitesten Sinne in den Hintergrund rücken.<sup>67</sup> Schulleiter geben Verwaltungs- und Organisationsaufgaben als die zentrale Belastungsgröße an.<sup>68</sup> Es ist auffällig, dass sich die zeitliche Belastung für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben negativ auf die Wahrnehmung des selbstverantworteten Handelns auswirkt. Zudem korreliert dieses Belastungsempfinden mit einer höheren Arbeitsunzufriedenheit.<sup>69</sup>

Ferner wurden die Schulleiter danach gefragt, welchen Tätigkeitsfeldern sie die größte Bedeutung einräumen würden. Zu den drei wichtigsten Handlungsprioritäten zählen Personalführung und –entwicklung, Organisationsführung und –entwicklung sowie unterrichtsbezogene Führungsarbeit.<sup>70</sup>

Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie aus dem Jahr 2006 von Rosenbusch et al.<sup>71</sup> Bei der Befragung von 131 Führungskräften wurde deutlich, dass Verwaltungs- und Organisationsaufgaben etwa ein Drittel der Leitungszeit in Anspruch nehmen.

Laux' Versuch, die Forschungslage im Hinblick auf den deutschen Raum im Rahmen ihrer Dissertation weiter zu erschließen, mündet in der Identifizierung von insgesamt 13 empirischen Untersuchungen, in denen insgesamt 2590 Schulleitungskräfte befragt wurden.<sup>72</sup> Als belastungsindizierende Faktoren gelten das Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung, administrative Tätigkeiten sowie mangelnde Anerkennung und Konflikte im Kollegium. Dagegen werden eigene Gestaltungsmöglichkeiten sowie eine

---

<sup>65</sup> Vgl. Brauckmann, S. / Herrmann, C. (2013): Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die Deutsche Schule, Beiheft 12, S. 172 – 196.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., S. 184 – 191.

<sup>67</sup> Vgl. ebd., S. 174.

<sup>68</sup> Vgl. ebd., S. 185.

<sup>69</sup> Vgl. ebd., S. 186.

<sup>70</sup> Vgl. ebd., S. 187.

<sup>71</sup> Vgl. Rosenbusch, H. S. / Braun-Bau, S. / Warwas, J. (2006): Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung. Bamberg: Universitätsdruck, S. 71 – 73.

<sup>72</sup> Vgl. Laux, A. (2011): Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrergesundheit. Dissertation. Potsdam, S. 62.

zunehmende schulische Eigenständigkeit als belastungsreduzierend wahrgenommen.<sup>73</sup>

Obwohl es sich bei den dargestellten Forschungsergebnissen lediglich um einen Ausschnitt von Studien aus dem deutschen Raum handelt, kristallisiert sich eine klare Tendenz heraus. Bereits im Kapitel 2.2 wurde ersichtlich, dass ein wesentliches Tätigkeitsfeld von Schulleitungen aus (teils belastungsinduzierenden) Verwaltungstätigkeiten besteht. Unter einer transferorientierten Perspektive könnte im Rahmen dieses Kapitels die Schlussfolgerung gezogen werden, dass, im Sinne eines effizienten Schulleiterhandelns bzw. eines „Distributed Leadership“, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben einer sinnvollen Verteilung bedürfen.

### 2.2.3. Führungsmittel und Führungsstil

Allgemein zeigen die Forschungsergebnisse, dass ein Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistungen besteht und dass die Schulleitung eine wesentliche Rolle für die Entwicklung und Qualität der Schule einnimmt (vgl. Kap. 2.1). Während in der Vergangenheit über die Stärke dieses Zusammenhangs hinreichend debattiert wurde, so fokussiert sich die Forschung in der Zwischenzeit zunehmend auf die Frage, welche (Führungs-)Mittel eingesetzt werden müssen, um eben die oben genannten Effekte zu erzielen.<sup>74</sup>

Eine Vielzahl von Führungskonzepten wird in der Literatur angeführt. Als exemplarisch für diese Aussage sind die Ergebnisse der Analyse von Leithwood, Janti und Steinbach zu werten. In ihrer Analyse von 121 Aufsätzen, die zwischen 1988 und 1998 in einschlägigen, englischsprachigen Zeitschriften veröffentlicht wurden, listen die Forscher mehr als 20 verschiedene Führungskonzepte auf, die im Bildungsbereich Verwendung finden.<sup>75</sup>

Zunehmend scheint sich in diesem Zusammenhang auch der anglo-amerikanische Begriff „Leadership“ zu etablieren. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass der Führerbegriff historisch belastet ist und somit auch im Bildungswesen als „politisch unkorrekt“ oder „ideologisch anrühlich“<sup>76</sup> empfunden wird. Durch die Verwendung dieses Begriffs sollen „unerwünschte Akzente des Managements, die als wenig

<sup>73</sup> Vgl. Laux, A. (2011), S. 76.

<sup>74</sup> Vgl. Huber, S. G. / Muijs D. (2010): School leadership effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In: Huber, S. G. (Hrsg.): School leadership – International perspectives. Dordrecht: Springer VS, S. 70.

<sup>75</sup> Vgl. Leithwood, K. / Jantzi, D. / Steinbach, R. (2002): Changing leadership for changing times. Buckingham: Open-University Press, S. 7.

<sup>76</sup> Bonsen, M. / Von der Gathen, J. / Iglhaut, C. / Pfeiffer, H. (2002a). Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim und München: Juventa, S. 21.

dynamisch und nicht innovativ gelten“<sup>77</sup>, hinter sich gelassen werden. Unter Leadership werden folglich visionäre, proaktive und zukunftsorientierte Aspekte subsumiert, was insofern zu einer Nivellierung des ursprünglichen Führungsbegriffs führt.<sup>78</sup> Auf der Basis ihrer langjährigen Forschungserfahrung haben Leithwood, Harris und Hopkins eine Reihe von Thesen zu erfolgreicher Schulführung aufgestellt.<sup>79</sup> Aus ihrer Sicht liegt die Hauptaufgabe von Führung darin begründet, eine Verbesserung der Leistung der Lehrkräfte herbeizuführen. In diesem Zusammenhang identifizieren sie drei grundlegende Führungstätigkeiten:

- Die Vorgabe von Zielen („setting directions“)
- Die Personalentwicklung („developing people“)
- Die Organisationsentwicklung („developing the organization“)

Ein derartiger Führungsansatz ist dem „transformational leadership“ zuzuschreiben. Organisationsmitglieder werden bei diesem Modell als entwicklungstreibende Kräfte angesehen.<sup>80</sup> Laut Huber gilt es, den Fokus auf das „Entwickeln von effizienten, kooperativen Entscheidungsfindungs- und Problemlösestrategien sowie einem von allen mitgetragenen Schullethos“<sup>81</sup> zu legen. Neben Leithwood et. al wird der Ansatz des Transformational Leadership von zahlreichen weiteren Autoren als erfolgsversprechend im schulischen Kontext angesehen.

Kritiker werfen dieser Art der Führung allerdings vor, dass mit ihr die Gefahr der Manipulation oder Homogenisierung des Denkens einhergeht.<sup>82</sup> Wird innerhalb der Organisation zu sehr auf die Innovations- und Motivationskraft der Führung gesetzt, so besteht die Gefahr, dass getroffene Entscheidungen weder reflektiert noch hinterfragt werden.<sup>83</sup> Des Weiteren ist die Frage aufzuwerfen, inwiefern es weniger charismatischen Schulleitern gelingen kann, die Rolle des „transformational Leaders“ auszufüllen.<sup>84</sup>

<sup>77</sup> Schmerbauch, A (2017), S. 37.

<sup>78</sup> Vgl. Wagner, C. (2011): Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 28.

<sup>79</sup> Vgl. Leithwood, K. / Harris, A., Hopkins, D. (2008): Seven strong claims about successful school leadership. In: School leadership & management, Vol. 28, Nr. 1. Bath (UK): University of Bath, S. 30.

<sup>80</sup> Vgl. Demski, D. (2016): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS, S. 148.

<sup>81</sup> Huber, S. G. (2008b), S. 109.

<sup>82</sup> Vgl. Gebert, D. / Von Rosenstiel, L. (2002): Organisationspsychologie. Person und Organisation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 226.

<sup>83</sup> Vgl. Stippler, M. / Moore, S. / Rosenthal, S. / Dörffler, T. (2013): Führung – Überblick über Ansätze, Entwicklungen und Trends. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 58.

<sup>84</sup> Vgl. Schmerbauch, A (2017), S. 37.

Neben diesem Führungskonzept fungiert in der Forschungsliteratur u.a. der Begriff des „Instructional Leadership“. Im Rahmen dieses Konzepts übernimmt der Schulleiter eine exponierte Position in der Schaffung einer Strategie zur optimierten Unterrichtsentwicklung.<sup>85</sup> Lehrkräfte erhalten Unterstützung bei der Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien, bei der Festlegung von Lernzielen, bei der Planung von Aktivitäten oder bei der optimalen Förderung der Pädagogen durch berufliche Weiterbildung.<sup>86</sup> Innerhalb dieses Führungskonzepts umfasst das Schulleitungshandeln neben dem Fördern kooperativer Beziehungen innerhalb des Kollegiums vor allem die Beurteilung und Beratung von Lehrpersonen im Unterricht, zum Beispiel auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen.<sup>87</sup>

Während der „instructional Leader“ Veränderungsprozesse „erster Ordnung“ durch direkte Einflussnahme auf Curriculum und Unterricht einleitet, bewirkt der „transformationale Leader“ Veränderungsprozesse „zweiter Ordnung“ u.a. dadurch, dass er Rahmenbedingungen schafft, in denen die Lehrkräfte selbst an der Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen arbeiten und somit Veränderungsprozesse „erster Ordnung“ generieren.<sup>88</sup>

Aus Forschungssicht weisen beide Konzepte allerdings mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf, da der gemeinsame Fokus von Schulleitungshandeln bei beiden Modellen auf Schulentwicklungsmaßnahmen liegt.<sup>89</sup>

Als mögliche Alternative zwischen transformationaler und unterrichtsbezogener Führung könnte sich Hubers Modell der integrativen Führung erweisen.<sup>90</sup> Diese Führungskonzeption baut auf organisationspädagogischen Grundsätzen auf, insofern dass pädagogische Überlegungen grundsätzlich Primat über Prämissen der Verwaltung und Administration haben. Verwaltung ist dabei unter der pädagogischen Überlegung zu diskutieren, inwieweit sie die Zieltätigkeit von Schule fördert oder gar behindert.<sup>91</sup> Des Weiteren setzt das Modell voraus, dass „im Umgang mit Schülern, Lehrkräften und Eltern Mündigkeit unterstellt oder entwickelt wird, dass Anerkennung

---

<sup>85</sup> Vgl. Bensen, M. / Von der Gathen, J. / Iglhaut, C. / Pfeiffer, H. (2002a). Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim und München: Juventa, S. 62.

<sup>86</sup> Vgl. Wissinger, J. (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Bennewitz, H. / Rothland, M. / Terhart, E. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 103.

<sup>87</sup> Vgl. Huber, S. G. (2008b), S. 100.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S. 110 – 111.

<sup>89</sup> Vgl. ebd., S. 111.

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S. 113.

<sup>91</sup> Vgl. Rosenbusch, H. S. (2013): Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In: Huber, S. G.: Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 91.

[...] praktiziert wird, dass Selbsttätigkeit möglich und erwünscht ist und dass Kooperation ein Handlungs- und Zielprinzip ist.“<sup>92</sup>

Wenngleich sich aus der internationalen Schulwirkungs- und Schulentwicklungsforschung entnehmen lässt, dass Schulleitungen für die Effizienz und Effektivität einer Schule zentrale Bedingungsfaktoren darstellen, so kann an dieser Stelle keine seriöse Empfehlung abgegeben werden, welches dieser Leadership-Modelle sich in der Praxis als erfolgversprechendstes darstellen könnte.

Bildungsforscher verneinen indes weitgehend die Existenz einer jedem Kontext gerecht werdenden Führungskonzeption, da die Einflussmöglichkeiten von Schulleitungen grundsätzlich durch die an der jeweiligen Einzelschule vorherrschende Schulkultur begrenzt wird. So hält Hallinger fest:

„that it is virtually meaningless to study principal leadership without reference to the school context. [...] Contextual variables of interest to principals include the student background, community type, organizational structure, school culture, teacher experience and competence, fiscal resources, school size, and bureaucratic and labour organisation“<sup>93</sup>

Wenzel verweist in diesem Zusammenhang auf die Wechselwirkung zwischen Schulleitung und Schulkontext:

„So wie innovative Initiativen aus dem Kollegium auf die Unterstützung durch den Schulleiter verwiesen sind, so sind andererseits Schulleitungen für die Verwirklichung ihrer schulischen Visionen und Ideale an die Schulkultur der jeweiligen Schule gebunden, also daran, inwiefern jene an die Sinnstrukturen der jeweiligen Schulkultur anschlussfähig sind“<sup>94</sup>

Unabhängig vom Führungskonzept, auf das sich Schulleitungen beziehen, bleibt die Erkenntnis, dass Schulleiter sowohl Management- als auch Führungsaufgaben ausüben und insofern konsequenterweise eine Doppelrolle übernehmen.<sup>95</sup> Als belastungsreduzierende Maßnahme (vgl. Kapitel 2.2.2) könnte sich ein schrittweiser Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Führungsverantwortung als sinnvoll erweisen. Der Weg hin zum „Distributed Leadership“, also zum delegativen Führungshandeln, scheint insofern vorgezeichnet. Ein kooperatives Führungskonzept könnte in der Praxis bspw. in der Einrichtung von Steuergruppen oder erweiterter Schulleitungsteams münden.

<sup>92</sup> Vgl. Huber, S. G. (2008b), S. 93.

<sup>93</sup> Hallinger, P. (2003): Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. In: Cambridge Journal of Education, Vol. 33, Nr. 3. Oxford: Routledge, S. 346.

<sup>94</sup> Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 439-440.

<sup>95</sup> Vgl. Wissinger, J. (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Bennewitz, H. / Rothland, M. / Terhart, E. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 106.

Obwohl noch keine hinreichenden empirischen Erkenntnisse über die Wirkung und Grenzen des Distributed Leadership-Ansatzes vorliegen<sup>96</sup>, wurde dieses Konzept von der schulbezogenen Management- und Leadership-Forschung mit zunehmendem Wohlwollen aufgegriffen.<sup>97</sup> Problematisch an diesem Konzept ist allerdings das ggf. mangelnde Interesse von Organisationsmitgliedern an Führungsaufgaben. So verweist Wissinger auf den Umstand, dass eben diese Feststellung gerade auf jene Lehrkräfte zutrifft, die ihre Kernaufgabe im Unterrichten sehen und insofern eine Abneigung gegenüber Verwaltungsaufgaben verspüren.<sup>98</sup>

Angesichts der in diesem Kapitel beschriebenen Sachlage bezüglich der Konzeption und Wirksamkeit unterschiedlicher, im Bildungsbereich diskutierter Führungsmittel, bleibt für die Fragestellung dieser Arbeit festzustellen, dass im Rahmen eines Auswahlverfahrens für schulische Führungskräfte ein möglichst breites Spektrum an Leadership-Kompetenzen abgedeckt werden sollte.

## 2.3. Aspekte eines professionellen Personalauswahlverfahrens

Die Qualität eines Personalauswahlprozesses ist grundsätzlich an folgenden Kriterien festzumachen: die Auswahl und Zusammenstellung geeigneter Verfahren (auf der Grundlage von Arbeits- und Anforderungsanalysen) sowie die sachgerechte Durchführung, Auswertung und Interpretation der Verfahrensergebnisse.<sup>99</sup> Insofern werden nachfolgend Ansätze zur Erstellung eines Anforderungsprofils für Schulleiter diskutiert. Des Weiteren werden unterschiedliche Instrumente der Personalauswahl vorgestellt und deren Qualität und Nutzen auf der Grundlage bestehender Forschungsergebnisse kritisch hinterfragt.

### 2.3.1. Schulleitung: Anforderungsanalyse und Anforderungsprofil

Bei einer Anforderungsanalyse stehen die Leistungsvoraussetzungen von Personen, die für eine erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen Aufgaben benötigt werden, im Zentrum der Beobachtung.

---

<sup>96</sup> Vgl. Harris, A (2009): What we know. In: Harris, A.: Distributed leadership. Different perspectives. Dodrecht: Springer, S. 11 – 21.

<sup>97</sup> Vgl. Schmerbauch, A (2017), S. 57.

<sup>98</sup> Vgl. Wissinger, J. (2014), S. 156.

<sup>99</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013): Personalauswahl. In: Huber, S. G.: Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 567.

Das Anforderungsprofil erwächst aus den Ergebnissen der Anforderungsanalyse. Die Forschung wird nicht müde darauf hinzuweisen, welche zentrale Bedeutung Anforderungsprofile bei Personalauswahlprozessen einnehmen. So sind sie einerseits Informationsbasis für Bewerber, andererseits können sie als Verteidigungsgrundlage der Personalauswahl im Falle von Diskriminierungsklagen dienen.<sup>100</sup> Anforderungsprofile erhöhen die ethische und juristische Legitimation personalpsychologischer Maßnahmen und tragen insofern wesentlich zu deren Akzeptanz bei.<sup>101</sup> Zudem ist empirisch nachgewiesen, dass Personalauswahlinstrumente, die auf einer formellen Anforderungsanalyse aufbauen, höhere Validitätswerte erreichen als Verfahren, die lediglich auf der Basis einer oberflächlichen Basis geführt werden.<sup>102</sup> Weuster unterscheidet fünf unterschiedliche Profilarten, die nachfolgend kurz dargestellt werden:<sup>103</sup>

<b>Mindestprofil</b>	Durch Musskriterien oder Knock-out-Kriterien wird die Grenze zu unterqualifizierten Bewerbern definiert. Im Rahmen einer Train-or-Buy-Entscheidung gilt es zu klären, welche Kompetenzen der Bewerber bei Arbeitsantritt bereits vorweisen muss und welche nach Arbeitsantritt durch Fortbildungen noch vermittelt werden können.
<b>Höchstprofil</b>	Kriterien legen die Grenze zu überqualifizierten Bewerbern fest.
<b>Idealprofil</b>	Wunschkriterien, die zum Wunschkandidaten führen, werden beschrieben. Ein modifiziertes Idealprofil, das eine Abweichung von den Wunschkriterien zulässt, erhöht bei geringer Bewerberanzahl die Wahrscheinlichkeit, die ausgeschriebene Stelle besetzen zu können.
<b>Negativprofil (Tabuprofil)</b>	Merkmale, die der Bewerber nicht aufweisen soll, werden definiert und können als Ausschlusskriterium fungieren.
<b>Irrelevanzprofil</b>	Merkmale der Bewerber, die explizit nicht als Auswahlkriterium dienen, werden definiert.

Im Mittelpunkt des Anforderungsprofils stehen die Leistungserwartungen, die an den Bewerber für die erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen Aufgaben gestellt werden. Ein wesentliches Kriterium einer professionellen Anforderungsanalyse besteht darin, dass

<sup>100</sup> Vgl. Weuster, A. (2012): Personalauswahl I. Internationale Forschungsergebnisse zu Anforderungsprofil, Bewerbersuche, Vorauswahl, Vorstellungsgespräch und Referenzen. Wiesbaden: Springer-Gabler, S. 37.

<sup>101</sup> Vgl. Blickle, G. (2011a): Anforderungsanalyse. In: Nerdinger, F. W. / Blickle, G. / Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 211.

<sup>102</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 68.

<sup>103</sup> Vgl. ebd., S. 44 – 46.

der Ausprägungsgrad einer bestimmten Kompetenz thematisiert wird.<sup>104</sup> Bei der Besetzung von Stellen in (Schulleitungs-)Teams ist zu beachten, welche Kenntnisse und Fähigkeiten im Team bereits vorhanden sind oder gar fehlen. Das Anforderungsprofil ist gemäß diesen Erkenntnissen entsprechend anzupassen.<sup>105</sup> Dieses Verfahren der teambezogenen Stellenbildung ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass eine Tendenz hin zur Bildung erweiterter Schulleitungen zunehmend erkennbar wird, von enormer Bedeutung.

Bonsen stellt fest, dass bezüglich der Anforderungen an Schulleitung und des Stands der Schulleitungsforschung keine umfassende Theorie schulischen Leitungshandelns auszumachen ist (vgl. auch Kapitel 2.2.3).<sup>106</sup> Es scheint derweil gewissermaßen unmöglich, eine Übersicht über Rollenfacetten und Aufgaben von Schulleitung zu erstellen. Die Komplexität von Schulleitungshandeln lässt sich exemplarisch an Hubers Modellansatz einer Klassifizierung von Schulleitungsrollen erkennen.<sup>107</sup>

	<b>Die Arbeit mit Menschen innerhalb der Schule</b>	<b>Die Arbeit mit Menschen außerhalb der Schule</b>	<b>Die Arbeit bei der Verwaltung von Ressourcen</b>
<b>Rolle</b>	Organisationsentwickler Personalentwickler People Person Lehrer Vorbild	Homo Politicus Repräsentant Vermittler Mediator	Verwalter Architekt Gebäudemanager Finanzmensch Unternehmer

In einer Auflistung der derzeitigen Forschungsdesiderate der Schulleitungsforschung mahnt Wissinger an, dass sowohl die Beschreibung als auch die Analyse schulischen Leitungshandelns weiter systematisiert und entwickelt werden müsse.<sup>108</sup> In Anbetracht des Forschungsstands wird somit erkennbar, dass das Erstellen eines allgemeingültigen Anforderungsprofils für Schulleitung, auch unter Einsatz

<sup>104</sup> Vgl. Blickle, G. (2011a), S. 212.

<sup>105</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 41.

<sup>106</sup> Vgl. Bonsen, M. (2010): Einführung: Schule leiten. In: Bohl, T. / Helsper, W. / Holtappels, H. G. / Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195.

<sup>107</sup> Vgl. Huber, S. G. (2009a): Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: Lehren & Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Ausgabe 8/9. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, S. 17.

<sup>108</sup> Vgl. Wissinger, J. (2014), S. 161.

professioneller Methoden (tätigkeitserfahrungsgeleitet, arbeitsplatzanalytisch-empirisch, personenbezogen-empirisch)<sup>109</sup>, nicht möglich ist.

Ungeachtet dessen existieren in der Zwischenzeit eine Vielzahl von Modellen, die versuchen (oder gar vorgeben), Schulleitungskompetenz umfassend abzubilden. So definiert bspw. das hessische Kultusministerium im Rahmen eines Anforderungs- und Kompetenzprofil für Schulleiter drei Kompetenzfelder (Persönliche Kompetenz, Soziale und kommunikative Kompetenz, Fachliche Kompetenz und Kenntnisse), die insgesamt fünfzehn Einzelkompetenzen beinhalten (vgl. Abbildung 4). Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat derweil sechs „Schlüsselkompetenzen“ (unterteilt in Leitungs- und Fachkompetenzen) von Schulleitung definiert (vgl. Abbildung 5).

Bei diesen Versuchen wird auf „tätigkeitserfahrungsgeleitete“<sup>110</sup> bzw. „erfahrungsgeleitet-intuitive“<sup>111</sup> Methoden zur Etablierung eines Anforderungsprofils gesetzt. Diese deskriptiven Ansätze stellen demnach pragmatisch inhaltliche Schwerpunkte der Schulleitungstätigkeit in den Mittelpunkt, verzichten dabei allerdings weitgehend auf eine theoretische Fundierung.

Ein Abgleich unterschiedlicher Anforderungsprofile für Schulleitung, auch über Hessen und Nordrhein-Westfalen hinaus, lässt erkennen, dass diese zahlreiche Überschneidungen aufweisen, wenngleich auch punktuell Differenzen bestehen. Weiß versucht im Rahmen seiner Arbeit dem Thema gerecht zu werden, indem er mithilfe des Verfahrens der Clusterbildung ein sogenanntes „Cluster Anforderungsprofil Schulleitungskompetenz“<sup>112</sup> erstellt, das neben der Fachkompetenz drei weitere (außerfachliche) Kompetenzfelder (Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) enthält (vgl. Abbildung 6). Mit diesem Modell verfolgt Weiß einen ganzheitlichen (Schul-)Kompetenzansatz, der auf eine isolierte Betrachtung von Kompetenzaufzählung für den Management- und Leadershipbereich verzichtet.<sup>113</sup>

Nicht thematisiert wurde bisher die Frage, welche Personen oder Personengruppen sich für den Aufbau eines solchen Profils verantwortlich zeigen. Je höher der Spezialisierungsgrad der zu besetzenden Position, desto ungeeigneter erscheint es, das Profil von nur einem Personalmitarbeiter erstellen zu lassen. Als

<sup>109</sup> Vgl. Blickle, G. (2011a), S. 212 – 21.

<sup>110</sup> Vgl. Blickle, G. (2011a), S. 212.

<sup>111</sup> Vgl. Wissinger, J. (2014), S. 160.

<sup>112</sup> Vgl. Weiß, J. (2015), S. 25.

<sup>113</sup> Vgl. , J. (2015), S. 26.

Informationsquelle erweist sich in der Regel der nächsthöhere Vorgesetzte, der derzeitige Stelleninhaber sowie ggf. andere Arbeitnehmer.<sup>114</sup>

## 2.3.2. Instrumente der Personalauswahl

### 2.3.2.1. Biografieorientierte Verfahren

Auf der Grundlage biografischer Daten und bisher erzielten Leistungen wird bei biografieorientierten Methoden auf künftiges Verhalten geschlossen.<sup>115</sup>

Auswahlverfahren, die nach diesem Prinzip funktionieren, umfassen u.a. die Auswertung von Bewerbungsunterlagen, den biografischen Fragebogen oder das biografische Interview.<sup>116</sup>

Schuler verweist darauf, dass der biografische Ansatz der Berufseignungsdiagnostik vor allem dann brauchbare Informationen liefert, wenn die Ähnlichkeit zwischen dem vergangenen und dem künftigen Tätigkeitsbereich hoch ist.<sup>117</sup>

### 2.3.2.2. Simulationsorientierte Verfahren

Bei diesem Verfahren wird dem Bewerber eine Aufgabe gestellt, die der künftigen Tätigkeit möglichst ähnlich sein soll. Anhand der Art der Ausführung oder auf der Grundlage des erreichten Ergebnisses wird auf den Eignungsgrad des Kandidaten geschlossen.<sup>118</sup> Zu den simulationsorientierten Verfahren zählen üblicherweise Arbeitsproben, situative Interviews oder „Situational Judgment Tests“.<sup>119</sup>

### 2.3.2.3. Eigenschaftsorientierte Verfahren

Die Funktionslogik von eigenschaftsorientierten Auswahlverfahren besteht darin, dass auf der Grundlage von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen und kognitiven Fähigkeiten auf zukünftiges Verhalten und beruflichen Erfolg geschlossen wird. Im Rahmen von standardisierten Messverfahren erfolgt die Angabe von Merkmalsausprägungen in quantitativen Werten und den Vergleich eines individuellen Wertes mit allgemeinen Normwerten.<sup>120</sup> Die Erfassung dieser Merkmale erfolgt am zuverlässigsten mithilfe wissenschaftlich abgesicherter Fähigkeits-, Interessen-, und Persönlichkeitstests.<sup>121</sup>

---

<sup>114</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 39.

<sup>115</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 562.

<sup>116</sup> Vgl. Schuler, H. (2013): Personalauswahl. Eine eignungsdiagnostische Perspektive. In: Stockholm, R.: Handbuch Strategisches Personalmanagement. Wiesbaden: Springer-Gabler, S. 34.

<sup>117</sup> Vgl. ebd. S. 34.

<sup>118</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 562.

<sup>119</sup> Vgl. Schuler, H. (2013), S. 37.

<sup>120</sup> Vgl. ebd., S. 41.

<sup>121</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 563.

Sinnvoll erscheinen diese Verfahren insbesondere in jenen Fällen, wo das Anforderungsprofil noch nicht hinreichend ausformuliert werden konnte bzw. wo Tätigkeitsanforderungen sich voraussichtlich rasch verändern werden.<sup>122</sup>

#### 2.3.2.4. Multiple Verfahren

Üblicherweise besteht der Personalauswahlprozess nicht aus einer einzigen Verfahrenskomponente. Ein multipler Ansatz verfolgt dabei den gemeinsamen Einsatz der drei vorgestellten Methoden und verspricht sich dadurch eine umfassende Diagnose des Bewerbers.<sup>123</sup> Zu den Verfahren, die ihrem Aufbauprinzip zufolge bereits als multipel zu charakterisieren sind, gehören u.a. das Assessment-Center sowie das multimodale Interview.<sup>124</sup>

### 2.3.3. Qualität und Nutzen der Personalauswahlinstrumente

Angesichts der Fülle existierender Beurteilungsinstrumente stellt sich im Kontext einer professionellen Personalauswahl unweigerlich die Frage, welche Verfahren zunächst den klassischen wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen.

Bezüglich der Objektivität des Verfahrens unterscheidet Weuster die Durchführungs-, die Auswertungs- sowie die Interpretationsobjektivität.<sup>125</sup> Während bei der Durchführung darauf geachtet werden muss, dass für alle Bewerber identische und standardisierte Untersuchungssituationen gewährleistet sind, setzt die Auswertungsobjektivität voraus, dass die Ergebnisse von Tests und Prüfungen nach einer präzise beschriebenen Vorgehensweise ermittelt und dokumentiert werden. Interpretationsobjektivität ist dann sichergestellt, wenn die an der Auswertung beteiligten Personen aus den vorliegenden Ergebnissen die gleichen Schlüsse ziehen.

Unter Reliabilität eines Messverfahrens ist dessen Messgenauigkeit zu verstehen. Zu den gebräuchlichen Methoden zur Reliabilitätsbestimmung eines Messverfahrens zählen die Testwiederholung, der Parallelttest sowie die Testhalbierung.<sup>126</sup> Folgt man Weuster, so kann die Reliabilität von Personalauswahlverfahren nur dann

---

<sup>122</sup> Vgl. Schuler, H. (2013), S. 41.

<sup>123</sup> Vgl. Blicke, G. (2011b): Personalauswahl. In: Nerdinger, F. W. / Blicke, G. / Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 242.

<sup>124</sup> Vgl. Schuler, H. (2013), S. 46.

<sup>125</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 12-13.

<sup>126</sup> Vgl. ebd., S. 14.

gewährleistet werden, wenn deren Inhalte geheim gehalten werden. Tests müssen resistent sein gegen kurzfristig erfolgende Vorbereitungsmaßnahmen.<sup>127</sup>

Das Kriterium der Validität liefert Auskunft über die Gültigkeit eines Verfahrens. Valide ist eine Methode dann, wenn sie tatsächlich misst, was sie messen soll.<sup>128</sup> Von besonderer Bedeutung für die Fragestellung dieser Arbeit erscheint die prognostische Validität.<sup>129</sup> Vereinfacht dargestellt zeigt die prognostische Validität eines Verfahrens an, wie zuverlässig die durch diese Methode gewonnenen Daten zur Vorhersage des späteren beruflichen Erfolgs sind.<sup>130</sup>

Die von Schmidt und Hunter im Jahre 1998 publizierte Metaanalyse zur Validität verschiedenster Personalauswahlverfahren galt über lange Zeit als die umfassendste Untersuchung zu dieser bedeutenden Frage (vgl. Abbildung 2).<sup>131</sup> Knapp 20 Jahre später haben Schmidt, Oh und Schaffer erneut eine solche Studie durchgeführt.<sup>132</sup> Aufgrund ergänzender Forschung und methodischer Weiterentwicklung konnte, laut Autorenteam, die Genauigkeit der geschätzten wahren Validitäten erhöht werden:

„The ensuing period of nearly 20 years had indeed seen methodological developments and additional research findings that refine and improve the accuracy of the validity estimates presented in the 1998 article. During this time, a new and more accurate procedure correcting for the downward bias caused by range restriction has become available.“<sup>133</sup>

Aufbauend auf diesen Forschungsergebnissen zeigt die nachfolgende Tabelle die Vorhersagekraft einiger Auswahlverfahren (vgl. Abbildung 3 bezüglich der Darstellung aller Verfahren).

---

<sup>127</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 14.

<sup>128</sup> Vgl. Kanning, U. P. (2004): Standards der Personaldiagnostik. Göttingen: Hogrefe, S. 182.

<sup>129</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 19.

<sup>130</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 563.

<sup>131</sup> Vgl. Schmidt, F. L. / Hunter J. E. (1998): The validity and utility of selection methods in personnel psychology. Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. In: Psychological Bulletin, Nr. 124, S. 262 – 274.

<sup>132</sup> Vgl. Schmidt, F. L. / Oh, I.-S. / Shaffer, J. A. (2016): The validity and utility of selection methods in personnel psychology. Practical and theoretical implications of 100 years of research findings. In: <https://ssrn.com/abstract=2853669> [zuletzt zugegriffen am 27.07.2018]. Philadelphia: Fox School of Business Research Paper.

<sup>133</sup> Vgl. ebd., S. 3.

Auswahlverfahren	Validitätskoeffizient (r)
Kognitive Leistungstests	.65
Strukturierte Interviews	.58
Integritätstests	.46
Assessment-Center	.36
Biografische Daten	.35
Schulnoten	.34
Arbeitsproben	.33
Referenzen	.26
Alter	.00

Aus dem Validitätskoeffizienten lässt sich herauslesen, wie hoch der Zusammenhang zwischen Auswahlverfahren und zukünftigem Berufserfolg ist. Betrachtet man die jeweiligen Verfahren einzeln, so müssen kognitive Leistungstests als validester Prädiktor für Berufserfolg eingestuft werden. Etwas weiter unten rangieren Integritätstests sowie strukturierte Interviews.

Hervorheben sollte man zudem, dass das Alter innerhalb von den 31 betrachteten Prädiktoren am allerschlechtesten abschnitt. Insofern muss davon auszugehen sein, dass kaum ein Zusammenhang zwischen Berufserfolg und Alter eines Bewerbers besteht.

Werden mehrere Verfahren im Sinne eines multiplen Ansatzes kombiniert, so ist nicht nur die grundständige Validität einer Methode zu beachten, sondern ihre inkrementelle Validität, d.h. die Zusatzinformationen, die sie über andere Verfahren hinaus liefert.<sup>134</sup> Auch hier liefert die Arbeit von Schmidt et al. wichtige Erkenntnisse.<sup>135</sup> Es wurde berechnet, wie nützlich ein zweites Verfahren zur Personalauswahl ist, wenn es zusätzlich zum kognitiven Leistungstest eingesetzt wird. Die nachfolgende Tabelle, die absteigend nach der inkrementellen Validität in Bezug auf Intelligenztest sortiert ist, liefert darüber Aufschluss.

<sup>134</sup> Vgl. Schuler, H. (2013), S. 53.

<sup>135</sup> Vgl. Schmidt, F. L. / Oh, I.-S. / Shaffer, J. A. (2016), S. 15ff.

<b>Validitätszuwachs (in %) durch Hinzunahme weiterer Auswahlmethoden</b>	
<b>Kognitive Leistungstests (r = .65)</b>	
+ Integritätstests	+20%
+ Strukturierte Interviews	+18%
+ Interessen	+10%
+ Referenzen	+8%
+ Biographische Daten	+6%
+ Assessment-Center	+2%
+ Schulnoten	+1%
+ Arbeitsproben	+0%

Aus der Tabelle geht hervor, dass sowohl Integritätstests als auch strukturierte Interviews einen erheblichen Zusatznutzen zum Intelligenztest bieten. Etwas zur Varianzaufklärung tragen Interessentests (+ 10%) sowie Referenzen (+8%) und biographische Daten (6%) bei. Über die Wirksamkeit anderer Verfahrenskombinationen sowie über Kompensationsmöglichkeiten unterschiedlicher Eignungsmerkmale untereinander ist derzeit allerdings wenig gewusst.<sup>136</sup>

Was den Nutzen solcher Verfahren anbelangt, so ist der Forschung zu entnehmen, dass sich etwa die Hälfte der Unterschiede im beruflichen Erfolg von Personen durch eignungsdiagnostische Verfahren vorhersagen lässt.<sup>137</sup> Ebenso belegt ist der ökonomische Nutzen von validen Personalauswahlverfahren: Eine metaanalytisch bestimmte Faustregel besagt, dass Mitarbeiter, deren Leistung eine Standardabweichung besser ist als die ihrer durchschnittlichen Kollegen, einem Unternehmen einen zusätzlichen monetären Nutzen von 40 bis 70% ihres Jahresgehalts (ansteigend mit der Komplexität ihrer Tätigkeit) erbringen.<sup>138</sup> Aus der Sicht Nicolais sind Auswahlverfahren nicht primär als Kostenfaktor, sondern vor allem als nützliche Investition zu betrachten.<sup>139</sup>

<sup>136</sup> Vgl. Schuler, H. (2013), S. 53.

<sup>137</sup> Vgl. ebd., S. 52.

<sup>138</sup> Vgl. ebd., S. 54.

<sup>139</sup> Vgl. Nicolai, C. (2014): Personalmanagement. 3. Auflage. Konstanz und München: UTB, S. 110.

### 2.3.4. Soziale Validität und ethische Aspekte

Neben der prognostischen Validität, der Praktikabilität und ökonomischen Überlegungen spielen bei der Auswahl der einzusetzenden Methoden jedoch auch noch andere Faktoren eine Rolle. Insbesondere die soziale Validität ist hier zu nennen. Sie prüft, inwiefern die einzelnen eignungsdiagnostischen Verfahren von den Bewerbern akzeptiert werden.<sup>140</sup> Zu den wesentlichen Komponenten der sozialen Validität gehören laut Weuster folgende Punkte:<sup>141</sup>

1. Information über Aufgaben und Anforderungen der zu besetzenden Stelle, über Entwicklungsmöglichkeiten und über Merkmale der Organisation;
2. individuelle Partizipation der Bewerber oder die repräsentative Partizipation durch Arbeitnehmervertreter an der Entwicklung und dem Einsatz der Auswahlinstrumente;
3. Transparenz des Auswahlverfahrens durch Informationen über den Stand des Verfahrens, den Aufgabenbezug der Auswahlinstrumente, die Rolle der handelnden Personen sowie über Bewertungsregeln;
4. aufrichtige und zugleich rücksichtsvolle und aufbauende Urteilskommunikation.

Aus der empirischen Forschung liegen Hinweise vor, dass die Berücksichtigung der vier Parameter der sozialen Validität, insbesondere von Partizipation und Information, die Akzeptanz von Personalauswahlverfahren positiv beeinflusst.<sup>142</sup> Aus einer von Anderson et al. publizierten Meta-Analyse, die 8974 Bewerber aus insgesamt 17 Ländern erfasste, ist zudem zu entnehmen, dass Interviews und Arbeitsproben die am höchsten präferierten Auswahlverfahren sind. Kognitive Leistungstests, Referenzeinholungen sowie biografische Daten liegen im Mittelfeld, während Ehrlichkeitstests und grafologische Untersuchungen am wenigsten Akzeptanz erfahren.<sup>143</sup>

Neben der sozialen Validität gilt es bei Personalauswahlverfahren moralisch-ethische Standards zu beachten. So betont Weuster an dieser Stelle:

<sup>140</sup> Vgl. Spinath, F. M. / Unz, D. C. (2007): Güte der diagnostischen Methoden. In: John, M. / Maier, G. W. (Hrsg.): Eignungsdiagnostik in der Personalarbeit. Grundlagen, Methoden, Erfahrungen. Düsseldorf: Symposium Publishing, S. 49.

<sup>141</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 27.

<sup>142</sup> Vgl. Köchling, A. C. (2000): Bewerberorientierte Personalauswahl. Ein effektives Instrument des Personalmarketing. Dissertation. Darmstadt und Frankfurt am Main: Lang, S. 30 – 36.

<sup>143</sup> Vgl. Anderson, N. / Salgado, J. F. / Hülsheger, U. R. (2010): Applicant reactions in selection. Comprehensive meta-analysis into reaction generalization versus situational specificity. In: International journal of selection and assessment. Vol 18, Nr. 3. London: Blackwell Publishing, S. 295.

„Ein Auswahlverfahren ist nicht allein zweckrational und nutztechnisch, sondern auch wertrational zu bewerten. Der Zweck der optimalen Stellenbesetzung heiligt nicht jedes Mittel.“<sup>144</sup>

Bezüglich der Einhaltung dieser Standards verweist Blickle auf die Achtung der rationalen Selbstbestimmung sowie auf den Schutz der psychischen und sozialen Unversehrtheit der Bewerber.<sup>145</sup> Zum Schutz der rationalen Selbstbestimmung muss zunächst gewährleistet sein, dass die Bewerber über die Ziele, Durchführungsmodalitäten und ggf. (Neben-)Folgen der einzelnen Verfahren in Kenntnis gesetzt werden. Es ist erforderlich, dass der Bewerber Rückmeldung über den Evaluationsprozess erhält. Ein für den Bewerber nachvollziehbares Feedback erfordert zudem, dass das Auswahlverfahren teilweise dokumentiert wird, was in der DIN-Norm 33430 zur Eignungsdiagnose auch vorgesehen ist.<sup>146</sup> Zudem sollte der Bewerber selbst darüber entscheiden können, an wen und in welcher Form die diagnostischen Ergebnisse weitergeleitet werden.

Die psychische und soziale Unversehrtheit der Bewerber wird u.a. dann garantiert, wenn Erhebungsinstrumente keine sprachlich diskriminierenden Ausdrücke beinhalten und Bewerbern durch hinreichende Informationen und respektvollen Umgang vermittelt wird, dass sie die kognitive Kontrolle über das Begutachtungsverfahren haben.<sup>147</sup> Um sozialer Stigmatisierung vorzubeugen, ist eine Schweigepflicht des Diagnostikers gegenüber Dritten anzudenken.<sup>148</sup>

---

<sup>144</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 30.

<sup>145</sup> Vgl. Blickle, G. (2011b), S. 265-266.

<sup>146</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 31.

<sup>147</sup> Vgl. Blickle, G. (2011b), S. 266.

<sup>148</sup> Vgl. ebd., S. 266.

## 3. Besetzungsverfahren für luxemburgische Sekundarschulleiter

### 3.1. Vorüberlegungen

#### 3.1.1. Professionalisierung von Schulleitung

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit angedeutet, wird dem Thema der Führungskräfteentwicklung im luxemburgischen Sekundarschulwesen seitens der Entscheidungsträger nur sehr bedingt Aufmerksamkeit geschenkt. Vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungsprozesse in Fragen der Steuerung von Bildungssystemen ist eine Professionalisierung von Schulleitungspersonal erforderlich.

Die Professionalisierung von Schulleitung sollte sich laut Huber in drei wesentlichen Handlungsfeldern des Personalmanagements niederschlagen:<sup>149</sup>

- in einer qualifizierten Ausbildung für dieses Amt;
- in einer den Anforderungen gerechten Auswahl;
- in Maßnahmen der Weiterbildung bzw. in einer systematischen Personalentwicklung.

Im Zentrum dieser Arbeit steht indes die Etablierung eines (wenn möglich) professionellen Personalauswahlverfahrens für Führungskräfte an luxemburgischen Sekundarschulen. Es liegt auf der Hand, dass Fragen der Führungskräfteentwicklung, also auch Fragen der (Vor-)Qualifizierung und Weiterbildung, in diesem Zusammenhang thematisiert werden müssen.

#### 3.1.2. Lehrbefähigung als Eingangsvoraussetzung

Bei der Besetzung von Schulleiterstellen im luxemburgischen Sekundarschulwesen gilt es (bis auf wenige Einzelschulen ausgenommen), eine Reihe formaler Eingangsvoraussetzungen zu beachten. Dazu gehören die Verbeamtung, die Lehrbefähigung an Grund- oder Sekundarschulen sowie eine fünfjährige Berufspraxis als Lehrer.

Externe Bewerber scheiden demnach als Kandidaten de facto aus. Wenngleich die Rekrutierung von nicht originär pädagogisch ausgebildetem Personal, bspw. Führungskräfte aus der Wirtschaft, immer wieder auf Ministerialebene zur Diskussion

---

<sup>149</sup> Vgl. Huber, S. G. (2009a), S. 20.

gestellt wird, so ist aus Sicht des Verfassers unbedingt und nachdrücklich davon abzusehen, die derzeit bestehenden Zugangskriterien abzuschwächen.

Grundsätzlich ist zunächst einmal festzustellen, dass in den meisten Ländern die Lehrbefugnis und Unterrichtserfahrungen in der jeweiligen Schulart als *conditio sine qua non* für die Übernahme von Leitungspositionen in einer Schule gelten.<sup>150</sup>

Als wesentliche Voraussetzung qualitativ hochwertiger Leistungstätigkeit gilt Arbeitszufriedenheit. Empirische Evidenzen liegen diesbezüglich in Form von Meta-Analysen aus dem betrieblichen Kontext vor. So stellt Fischer einen beachtlichen Zusammenhang zwischen Ausprägungen der Arbeitszufriedenheit und des individuellen Arbeitsengagements bzw. der organisationalen Produktivität.<sup>151</sup> In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass Schulleiter Verwaltungs- und Organisationsaufgaben als die zentrale Belastungsgröße betrachten (vgl. Kapitel 2.2.2), insofern dass wesentliche Handlungsfelder im Bereich der pädagogischen Arbeit vernachlässigt werden müssen. Steht demnach effizientes Leitungshandeln an vorderster Stelle im Lastenheft der in Verantwortung stehenden Personalentscheider, so scheint es sinnvoller, Schulleitungsteams so aufzubauen, dass Verwaltungsaufgaben delegiert werden können, statt externen Führungskräften Schulleitungsposten zuzuführen. In diesem Sinne hält Fend fest:

„Die Zukunft liegt aber nicht darin, schulfremde Managementpositionen einzurichten, die zu einer problematischen Trennung von Management und Pädagogik führen würden. Es wird aber wichtig werden, die Schulleitungsfunktionen neu zu durchdenken, die Zeitressourcen sachgerecht zu konzipieren und Arbeitsteilungen zu installieren [...]“<sup>152</sup>

Empirisch belegt ist weiterhin, dass Schulleiter, die unterrichtsbezogen führen und infolgedessen auch Unterricht evaluieren, einen hohen Einfluss auf den schulischen Lernerfolg der Schüler haben (vgl. Kapitel 2.1). Unterrichtswirksame Schulleitungen rücken demnach ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht, werden in Unterrichtsfragen (von der Lehrerschaft) anerkannt und mischen sich ein. An dieser Stelle wird offensichtlich, in welchem Maße sich nicht originär pädagogisch ausgebildetes Personal als Schulleiter disqualifizieren muss.

---

<sup>150</sup> Huber, S. G. (2013): Die Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 139.

<sup>151</sup> Vgl. Fischer, L. (2006): Arbeitszufriedenheit: Steuerungstechnik der Arbeitsmoral oder mess-sensibles Artefakt? Die Forschungsarbeit im Überblick. In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. Göttingen: Hogrefe, S. 3.

<sup>152</sup> Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS, S. 365-366.

Des Weiteren ist der Schulleiter in Luxemburg Garant (und insofern auch höchstpersönlich verantwortlich) für Unterrichtsqualität. Laut Gesetz führt er in personam Unterrichtsbesuche durch und entscheidet bei nicht verbeamteten Lehrkräften gar über deren didaktische und fachliche Kompetenz und insofern auch über deren Verbleib als Lehrkräfte im Bildungssystem. Es ist derweil höchst zweifelhaft, inwiefern Führungskräfte ohne pädagogische Ausbildung über die in diesem Zusammenhang benötigte Beurteilungskompetenz verfügen.

Die Lehrbefähigung sowie Unterrichtserfahrung als Lehrkraft sollten demnach als Knock-out-Kriterium im Sinne eines Mindestprofils fungieren (vgl. Kapitel 2.3.2).

### **3.1.3. Zentralisierte vs. dezentrale Rekrutierung**

Im internationalen Vergleich reicht das Gesamtkonzept der Auswahl von Schulleitern von einer dezentralen (die Verantwortung liegt hier bei den Schulen selbst) bis zu einer zentralisierten Struktur.<sup>153</sup> In Luxemburg verfolgt man bis zum jetzigen Zeitpunkt einen zentralisierten Ansatz, indem der Regierungsrat, auf Vorschlag des zuständigen Bildungsministers, die Auswahlentscheidung bezüglich einer Stellenbesetzung gutheißt. Anders als beim dezentralen Rekrutierungsansatz ist die Einzelschule nicht in den Auswahlprozess involviert.

Hinsichtlich der dieser Arbeit zugrunde liegenden Themenstellung, kann es als opportun erscheinen, diese Rekrutierungspraxis zu hinterfragen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden Möglichkeiten aufgezeigt (sowohl im Rahmen der Erstellung eines Anforderungsprofils als auch im eigentlichen Auswahlverfahren), inwiefern betroffenen Schulen ein Mitspracherecht bei der Besetzung von Schulleitungsstellen eingeräumt werden kann.

## **3.2. Personalauswahlprozess**

In der Forschungsliteratur wird der Prozess der Personalauswahl in der Regel in Einzelschritte unterteilt. Hiltmanns Modell sieht drei Phasen vor:<sup>154</sup>

1. Vorbereitungsphase (Anforderungsanalyse)
2. Durchführungsphase (Datenerhebung)
3. Abschlussphase (Entscheidungsfindung)

Dieses Modell soll als Prozessgrundlage zur Etablierung eines Schulleiterbesetzungsverfahrens für den luxemburgischen Kontext dienen. So wird im

---

<sup>153</sup> Vgl. Huber, S. G. (2013), S. 139.

<sup>154</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 560.

Folgenden zunächst ein Anforderungsprofil für Schulleiter elaboriert und vorgestellt (vgl. Kapitel 3.3). In einem zweiten Schritt werden sowohl die Erhebung als auch die Bewertung unterschiedlicher Bewerbermerkmale verschiedener Personalauswahlverfahren thematisiert (vgl. Kapitel 3.4). Das Ende des Verfahrens wird markiert durch die dritte Phase. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem die eigentliche Entscheidungsfindung (vgl. Kapitel 3.4.1).

### 3.3. Vorbereitungsphase: Anforderungsprofil für luxemburgische Sekundarschulleiter

#### 3.3.1. Der luxemburgische Kontext

Zur Entwicklung eines Anforderungsprofils für luxemburgische Sekundarschulleiter ist empirische Forschung unumgänglich. Entsprechende Untersuchungen zum Schulleitungshandeln sowie zur Belastung und Beanspruchung von Schulleitung liegen derzeit allerdings nicht vor und können insofern nicht als Erarbeitungsbasis dienen. Deshalb muss zur Profilerstellung auf erfahrungsgelitet-intuitive Methoden zurückgegriffen werden, dies in Analogie zu den zahlreichen Anforderungsprofilen für Schulleiter, die weltweit erstellt wurden (vgl. Kapitel 2.3.2).

Die Heterogenität der luxemburgischen Sekundarschulen ist u.a. auf das jeweilige Bildungsangebot, auf die individuelle pädagogische Schwerpunktsetzung und nicht zuletzt auf die Anzahl der zu unterrichtenden Schüler zurückzuführen. Ein Anforderungsprofil für Schulleitungen, das für alle Schularten Verwendung finden soll, lässt einen gewissen Abstraktionsgrad in der Ausformulierung erwarten und bedarf einer Konkretisierung für die Einzelschule.

Damit eine differenzierte Bewertung von Bewerbern erfolgen kann, sollte das Anforderungsprofil gewichtete Kriterien aufweisen.<sup>155</sup> Als Modell für ein solches Anforderungsprofil könnte bspw. das Leiterbestellungsverfahren des österreichischen Bundeslandes Steiermark fungieren.<sup>156</sup> Auf das Formulieren von präzisen Indikatoren zu den Kompetenzen wird innerhalb des Profils bewusst verzichtet, stattdessen bietet sich zum besseren Verständnis ein Beschreibungsansatz an.

---

<sup>155</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 68.

<sup>156</sup> Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2013): Leiterbestellungsverfahren für Schulleiter an allgemein bildenden Pflichtschulen.  
In: [https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11679909\\_74838423/7a34edc5/Leiterbestellungsverfahren.pptx](https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11679909_74838423/7a34edc5/Leiterbestellungsverfahren.pptx)

### 3.3.2. Mindest- und Idealprofil

An dieser Stelle sollte nicht der Eindruck erweckt werden, dass Schulleiter über die Gesamtzahl der im Anforderungsprofil aufgelisteten Kompetenzen verfügen müssten, um ihrer neuen Funktion gerecht werden zu können.

Insofern weist das Anforderungsprofil zunächst eine Primärunterteilung auf (vgl. nachfolgende Abbildung / vgl. Abbildung 8 bezüglich der Gesamtdarstellung des Profils).

Anforderungsprofil	
Mindestprofil	Idealprofil

Einerseits listet das Mindestprofil (vgl. Kapitel 3.1.2) formale Voraussetzungen hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses, der Qualifikation und der Berufserfahrung des Bewerbers auf; andererseits sind die über die formalen Eingangsbedingungen hinausgehenden Bestandteile des Profils Teil des Idealprofils (vgl. Kapitel 3.1.2 sowie nachfolgende Darstellungen).

Mindestprofil	
<b>Beschäftigungsverhältnis</b>	Beamtenstatus
<b>Qualifikation</b>	Lehrbefähigung an Grund- oder Sekundarschulen
<b>Berufserfahrung</b>	Fünffährige Berufspraxis als Lehrer

Wie bereits weiter oben festgestellt, ist das Erstellen eines allgemeingültigen Idealprofils für Schulleiter in Anbetracht des Forschungsstands und der vorherrschenden Heterogenität innerhalb der (luxemburgischen) Schullandschaft nur schwerlich realisierbar (vgl. Kapitel 2.3.2). Dennoch ist ein solches Profil als Grundlage für den Aufbau eines Besetzungsverfahrens (und somit auch für die Auswahl von Personalauswahlinstrumenten) unbedingt erforderlich. In Analogie zu Weiß' Anforderungsprofil „Schulleitungskompetenz“<sup>157</sup> wird an dieser Stelle der Versuch unternommen, wesentliche Kompetenzen für Schulleitungshandeln quasi patchworkartig in ein Idealprofil zu integrieren. Orientiert wurde sich dabei am „Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter (Allgemein bildende und berufliche Schulen)“ des Bundeslandes Baden-Württemberg<sup>158</sup>, an dem

<sup>157</sup> Vgl. Weiß, J. (2015), S. 25.

<sup>158</sup> Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016): Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter (Allgemein bildende und berufliche Schulen). In: <https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM>

Schlüsselkompetenzmodell für Schulleitungen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen<sup>159</sup> sowie an konzepttheoretischen Ausführungen zum Aufbau von Kompetenzmodellen<sup>160</sup>. Zudem wurde versucht, den Ergebnissen der empirischen Forschung zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln (vgl. Kapitel 2.1) Rechnung zu tragen.

Das Idealprofil beinhaltet somit insgesamt vier Unterteilungen, darunter zwei Kompetenzbereiche. Zur Operationalisierung und Klassifizierung unterschiedlicher Kompetenzen hat sich in der Fachliteratur eine Aufteilung in die Bereiche Fach- und Schlüsselkompetenz bewährt.<sup>161</sup> Des Weiteren umfasst das Idealprofil die bisherige Berufserfahrung des Bewerbers im Rahmen von Schulleitungstätigkeit sowie dessen zertifizierte schulleitungsrelevante Qualifikation (vgl. nachfolgende Darstellung).

Idealprofil	
<b>Fachkompetenzen</b>	Pädagogische Kompetenz
	Beratungs- und Evaluationskompetenz
	Managementkompetenz
	Normenkompetenz
	Bildungspolitische Kompetenz
<b>Schlüsselkompetenzen</b>	Methodenkompetenz
	Sozialkompetenz
	Selbstkompetenz
<b>Berufserfahrung</b>	Tätigkeit als Mitglied von Schulleitungsteams
<b>Qualifikation</b>	Erwerb zertifizierter schulleitungsrelevanter Qualifikationen

### 3.3.2.1. Fachkompetenzen

Der „ideale“ Schulleiter weist ein hohes Maß an pädagogischer Kompetenz auf, um unterrichtsbezogen führen zu können. Er ist für die Implementierung neuer Lehr- und

Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1\_PDFS\_2016/Anforderungsprofil\_Schulleiter\_innen\_2016.pdf [zuletzt zugegriffen am 27.07.2018]

<sup>159</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen.

In: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leitbild/sl\\_handlungsfelder\\_schluesse\\_lkompetenzen.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leitbild/sl_handlungsfelder_schluesse_lkompetenzen.pdf) [zuletzt zugegriffen am 29.07.2018].

<sup>160</sup> Vgl. Jöns, I. (2006): Wie entwickelt man ein Kompetenzmodell? Erfahrungen aus der Wirtschaft für den öffentlichen Dienst. In: Bundesakademie für öffentliche Verwaltung im Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Personalauswahl im öffentlichen Dienst. Eine Dokumentation der Fachtagung am 3. und 4. Mai 2006. Brühl: BAKöV, S. 105.

<sup>161</sup> Schaper, N. (2011): Aus- und Weiterbildung. Konzepte der Trainingsforschung. In: Nerdinger, F. W. / Blickle, G. / Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 464.

Lernkulturen verantwortlich und ist in curriculare Tätigkeiten impliziert. Die Wirksamkeit von unterrichtsbezogenem Leitungshandeln ist durch Forschungsergebnisse untermauert (vgl. Kapitel 2.1).

Als „instructional Leader“ (vgl. Kapitel 2.2.3) unterstützt der Schulleiter seine Lehrkräfte, nimmt regelmäßig Unterrichtsbesuche vor und führt Beurteilungs- und Beratungsgespräche. Insofern sind Beratungs- und Evaluationskompetenz von herausragender Bedeutung und sind infolgedessen auch Teil der Fachkompetenz. Lehrkräfte erhalten Unterstützung bei der Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien, bei der Festlegung von Lernzielen, bei der Planung von Aktivitäten oder bei der optimalen Förderung der Pädagogen durch berufliche Weiterbildung.<sup>162</sup> Innerhalb dieses Führungskonzepts umfasst das Schulleitungshandeln neben dem Fördern kooperativer Beziehungen innerhalb des Kollegiums vor allem die Beurteilung und Beratung von Lehrpersonen im Unterricht, zum Beispiel auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen.

Als „transformational Leader“ und Organisationspädagoge (vgl. Kapitel 2.2.3) verfügt der „ideale“ Schulleiter naturgemäß über Managementkompetenzen, wenngleich pädagogische Überlegungen grundsätzlich Primat über Prämissen der Verwaltung haben sollten. In seiner Rolle als Manager verfügt der Schulleiter im optimalen Fall über ein vertieftes Wissen in den Bereichen Veränderungs-, Qualitäts- und Personalmanagement.

Zur Fachkompetenz des Schulleiters gehören zudem Normenkompetenz sowie bildungspolitische Kompetenz.

Die Normenkompetenz beinhaltet primär die Kenntnis über schulrelevante Gesetze und Regelungen. Als zentrale Rechtsbereiche gelten das Schul- und Dienstrecht. Daneben sind für den Schulleiter Kenntnisse im Bereich Haushaltsrecht, Datenschutz und Arbeitsschutz erforderlich. Die Fähigkeit zu entscheiden, wann im juristischen Sinne Handlungsbedarf besteht und zu wissen, zu welcher Person oder Institution eine Kontaktaufnahme erforderlich ist, ist ebenso Bestandteil der Normenkompetenz.

Als Bindeglied zwischen Bildungsministerium und Schule, müssen Schulleiter in ihrer Doppelrolle (vgl. Kapitel 1.3.1) fähig sein, zu aktuellen bildungspolitischen Fragestellungen argumentativ Stellung zu beziehen. Dies setzt voraus, dass sie über bildungspolitische Kompetenz verfügen, insofern dass sie über die aktuelle und

---

<sup>162</sup> Vgl. Wissinger, J. (2011), S. 103.

zentrale bildungspolitische Ziele informiert sind und antizipieren können, inwiefern diese Auswirkungen für die eigene Schule haben könnten.

### 3.3.2.2. Schlüsselkompetenzen

Die Schlüsselkompetenzen umfassen die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz.

Von welcher Bedeutung diese Schlüsselkompetenzen für Schulleitung sind, wird plastisch an Hubers Modell zur Rollenkomplexität von Schulleitung erkennbar (vgl. Abbildung 7).<sup>163</sup> Aus seiner Sicht umfasst das Schulleitungshandeln einerseits die „Arbeit mit und für Menschen“ sowie „die Verwaltung finanzieller und personeller Ressourcen bzw. allgemein administrative Tätigkeiten“<sup>164</sup>. Beide Aspekte setzen für Schulleiter unweigerlich den Besitz von Schlüsselkompetenzen (je nach Kontext in unterschiedlicher Ausprägung) voraus. In Anlehnung an Schaper<sup>165</sup> soll mithilfe der nachfolgenden Tabelle kurz verdeutlicht werden, was unter diesen Begrifflichkeiten zu verstehen ist.

<b>Schlüsselkompetenzen</b>	Methodenkompetenz	Situationsübergreifend einsetzbare kognitive und metakognitive Fähigkeiten, die zur selbstständigen Bewältigung komplexer Aufgaben gefordert sind
	Sozialkompetenz	Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum erfolgreichen Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen. Die Sozialkompetenz wird ersichtlich in kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern
	Selbstkompetenz	Persönlichkeitsbezogene Dispositionen wie Einstellungen und Motive, die das Arbeitshandeln beeinflussen / Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Selbstorganisation

### 3.3.2.3. Berufserfahrung

Das Idealprofil umfasst bisherige Schulleitungstätigkeit potentieller Bewerber auf Schulleiterstellen. Entsprechende Berufserfahrung wird wohl in der Regel dadurch erworben werden, dass Bewerber bereits Funktionsstellen innerhalb von (erweiterten) Schulleitungen besetzen. Weuster stellt in diesem Kontext fest, dass Berufserfahrung und einschlägige Kenntnisse ein guter Prädiktor für die Arbeitsleistung darstellen, insbesondere dann, wenn keine Einarbeitung durch erfahrene Kollegen möglich ist oder wenn von der eingestellten Person schnell eine hohe Produktivität erwartet wird.<sup>166</sup> Wesentlich für die Gewichtung dieses Kriteriums innerhalb des Besetzungsverfahrens ist die Erkenntnis, dass der Zusammenhang zwischen

<sup>163</sup> Vgl. Huber, S. G. (2009a), S. 17.

<sup>164</sup> Vgl. ebd., S. 16.

<sup>165</sup> Vgl. Schaper, N. (2011), S. 464.

<sup>166</sup> Vgl. Weuster, A. (2012), S. 51.

Berufserfahrung und Leistung mit zunehmender Dauer der Berufserfahrung schwächer wird (vgl. nachfolgende Tabelle).<sup>167</sup>

Berufserfahrung (in Jahren)	Validitätskoeffizient (r)
< 3	.49
3 – 6	.32
6 – 9	.25
9 – 12	.19
> 12	.15

#### 3.3.2.4. Qualifikation

Mit den erweiterten Anforderungen an Schulleiter steigt der Bedarf an zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen, die über die im Mindestprofil festgehaltenen Kriterien hinausreichen. Die Ausgestaltung und Wirksamkeit von Aus- und Fortbildungsgängen für schulische Führungskräfte wurde bereits weiter oben thematisiert (vgl. Kapitel 1.3.3). Stückler weist auf zahlreiche signifikante Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Kompetenzen von Schulleitern und Schulmanagementausbildungen hin.<sup>168</sup> Insofern verfügt der „ideale“ Schulleiter über eine entsprechende Ausbildung, über deren Bedeutung und Gewichtung im Rahmen des Auswahlverfahrens Konsens erzielt werden muss.

<sup>167</sup> Vgl. Schmidt, F. L. / Hunter J. E. (2004): General mental ability in the world of work. Occupational attainment and job performance. In: American psychological association (Hrsg.): Journal of personality and social psychology, Vol. 68, Nr. 1. Washington DC: APA, S. 168.

<sup>168</sup> Vgl. Stückler, A. (2005), S. 167.

## 3.4. Durchführungsphase

### 3.4.1. Multimethodales Verfahren: Assessment-Center

Wie bereits weiter oben festgestellt wurde, bestehen Personalauswahlprozesse häufig aus nicht nur einer einzigen Verfahrenskomponente (vgl. Kapitel 2.3.3.4). Die Kombination unterschiedlicher Auswahlverfahren im Sinne eines multimethodalen Ansatzes gilt als optimal.<sup>169</sup> In diesem Sinne bietet sich das Assessment-Center, ein Verfahren, das bereits über ein als multipel zu charakterisierendes Aufbauprinzip verfügt, geradezu als Instrument der Schulleiterauswahl an.

Allerdings, und dies sollte an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, stehen Assessment-Center seit Jahrzehnten in der Kritik; ihr Einsatz in Personalgewinnungsverfahren wird immer wieder in Frage gestellt. Grund dafür ist u.a., dass die prognostische Validität von ACs aus Sicht der Forschung in den vergangenen 50 Jahren beständig abgenommen hat.<sup>170</sup> So haben Sackett und Dreher bereits 1982 nachgewiesen, dass ACs nicht notwendigerweise über eine ausreichende Konstruktvalidität verfügen.<sup>171</sup>

Schuler verweist darauf, dass im Rahmen von ACs häufig nur der simulationsbezogene Diagnoseansatz praktiziert wird (vgl. 2.3.3.2), insofern dass nur noch Interaktionsaufgaben wie Rollenspiele oder Kurzvorträge durchgeführt werden.<sup>172</sup> Insofern nützt es auch nichts, die Anzahl der Einzelübungen zu erhöhen, da ähnliche Aufgaben nur minimale inkrementelle Validität erzielen.<sup>173</sup> Bühner spricht sich grundsätzlich dafür aus, aufgabenbezogene Jobanforderungen zu definieren, als stattdessen die zahlreichen dafür notwendigen Kompetenzen aufzulisten, die wenig trennscharf messbar sind.<sup>174</sup>

Laut Schuler gilt es einige Vorkehrungen zu treffen, um die Qualität von ACs zu erhöhen. Dazu gehören primär eine Steigerung des Standardisierungsgrads der

<sup>169</sup> Vgl. Westhoff, K. (2010): Strategien der Eignungsbeurteilung. In: Westhoff, K. / Hellfritsch, J. / Hornke, L. F. / Kubinger, K. D. / Lang, F. / Moosbrugger, H. / Püschel, A. / Reimann, G. (Hrsg.): Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430. Lengerich: Papst, S. 148.

<sup>170</sup> Vgl. Schuler, H. (2014): Psychologische Personalauswahl. Eignungsdiagnostik für Personalentscheidungen und Berufsberatung. Göttingen: Hogrefe, S. 293.

<sup>171</sup> Vgl. Sackett, P. R. / Dreher, G. F. (1982): Constructs and assessment center dimensions. Some troubling empirical findings. In: American psychology association (Hrsg.): Journal of applied psychology, Vol. 67, Nr. 4. Washington DC: APA, S. 401 – 410.

<sup>172</sup> Vgl. Schuler, H. (2015): Die Versuchen sind groß und vielfältig, die eigene Menschenkenntnis zu überschätzen und dabei die eigene Routine mit der Validität der Urteile zu verwechseln. Im Gespräch mit Heinz Schuler. In: Welppe, I. M. / Brosi, P. / Ritzenhöfer, L. / Schwarzmüller, T.: Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer, S. 39.

<sup>173</sup> Vgl. ebd., S. 39.

<sup>174</sup> Vgl. Bühner, M. (2015), S. 25.

Übungen, die Berücksichtigung des Prinzips der Multimodalität, der Einsatz inkrementell valider Verfahren sowie die Gewährleistung der diagnostischen Kompetenz der Assessoren.<sup>175</sup> Bühner fügt dem u.a. hinzu, dass Übungen grundsätzlich einen Anforderungsbezug zur Tätigkeit aufweisen sollten. Wird das AC kompetenzbezogen durchgeführt, so sollte pro Aufgabenstellung nicht mehr als drei Kompetenzen gleichzeitig beobachtet und bewertet werden.<sup>176</sup>

Um auch zukünftig Qualitätsdefizite des in dieser Arbeit elaborierten Besetzungsverfahrens ausmerzen zu können, sei an dieser Stelle auf die vom Arbeitskreis Assessment Center veröffentlichten „Standards der Assessment Center Methode“<sup>177</sup> verwiesen, die seit 2016 in einer dritten, überarbeiteten Fassung vorliegen.

Trotz der durchaus berechtigten Kritik an ACs wäre es ein Fehlschluss, dieses als Instrument zur Personalrekrutierung ausschließen zu wollen. Grundsätzlich kann man festhalten, dass konzeptionelle Aspekte und Durchführungsmodalitäten wohl primär darüber entscheiden, wie hoch die prognostische Validität von ACs ausfällt.

Im weiteren Verlauf gilt es nun, den Ablauf des gesamten Personalauswahlprozesses schematisch darzustellen, die in den Prozess involvierten Entscheidungsträger zu benennen sowie die einzelnen Übungen darzulegen, aus denen sich das Besetzungsverfahren für luxemburgische Sekundarschulleiter konstituiert.

### 3.4.2. Phasierung

Phase (N - X) <sup>178/179</sup>	Inhalt
N- 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antrag (des Amtsinhabers) auf Eintritt in den Ruhestand (alternativ: Rücktrittsgesuch des Amtsinhabers, Nichtverlängerung des Funktionsstellenmandats, frühzeitiges Ausscheiden des Amtsinhabers)</li> </ul>
N - 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erarbeitung des Anforderungsprofils; ggf. Anpassungsbedarf aufgrund schulkontextspezifischer Begebenheiten</li> <li>- Ausschreibung der zu besetzenden Funktionsstelle</li> </ul>

<sup>175</sup> Vgl. Schuler, H. (2015), S. 39.

<sup>176</sup> Vgl. Bühner, M. (2015), S. 25.

<sup>177</sup> Vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V. (2016): AC-Standards. Standards der Assessment Center Methode. Buxtehude. In: <https://www.arbeitskreis-ac.de/images/attachments/AkAC-Standards-2016.pdf> [zuletzt zugegriffen am 22.07.2018]

<sup>178</sup> N = Zeitpunkt des Amtsantritts des ausgewählten Bewerbers.

<sup>179</sup> X = Anzahl der Monate vor Amtsantritt des ausgewählten Bewerbers.

N - 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eingang der Bewerbungsunterlagen</li> <li>- Überprüfung der generellen Eignung der Bewerber gemäß den im Mindestprofil definierten Anforderungen</li> <li>- Einladung der Bewerber zum AC-Verfahren</li> </ul>
N - 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung und Auswertung des AC-Verfahrens</li> <li>- Formalisierte Rückmeldung an die Bewerber</li> <li>- Abstimmung über den Besetzungsvorschlag innerhalb der Besetzungskommission</li> </ul>
N - 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übermittlung des Besetzungsvorschlags an den Bildungsminister</li> <li>- Entscheidung des Ministers bezüglich der Bewerberauswahl (ggf. nach im Vorfeld stattfindenden Auswahlgesprächen)</li> </ul>
N - 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einleitung vorbereitender Maßnahmen zur Amtsübernahme des ausgewählten Bewerbers (Wechsel des ausgewählten Bewerbers an die betreffende Schule; Austauschmöglichkeit mit Amtsinhaber)</li> </ul>
N	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amtsantritt des Bewerbers</li> </ul>

### 3.4.3. Besetzungskommission

Eine methodische Neukonzeption der Schulleiterauswahl in Luxemburg bedarf der Implementierung neuer, zielführender Strukturen. Aufgrund der Tatsache, dass bisher auf eine formalisierte Eignungsüberprüfung der Bewerber verzichtet wurde (vgl. Kapitel 1.3.1), sahen sich die politischen Entscheidungsträger gezwungen, derart gelagerte Personalentscheidungen mehr oder weniger blind treffen zu müssen. Mit der Einsetzung einer Besetzungskommission könnte diesem Umstand ein Ende bereitet werden. Nachfolgend werden Zusammensetzung und Aufgabenfelder der Kommission kurz dargelegt.

#### 3.4.3.1. Zusammensetzung

Der Bildungsminister beruft für jede zu besetzende Stelle eine Besetzungskommission, die aus einem Vorsitzenden und zwei weiteren Mitgliedern besteht. Mindestens eines dieser Mitglieder soll erfahrener Schulleiter sein.

Ein Repräsentant der Berufsvertretung der luxemburgischen Sekundarschulleitungen nimmt als Beobachter an den Sitzungen der Kommission teil, verfügt allerdings über kein Stimmrecht. Dessen Rolle muss sich, so Paschen, auf die Prozess- und Verfahrensbeobachtung beschränken, ohne dass er Einfluss auf die Urteilsbildung nimmt.<sup>180</sup>

#### 3.4.3.2. Aufgabenfelder

Die nachfolgende Auflistung der Aufgabenfelder ermöglicht einen Überblick über die Funktionsweise der Besetzungskommission:

- Beratungsfunktion für politische Entscheidungsträger im Rahmen der Besetzung von Funktionsstellen im luxemburgischen Sekundarschulwesen;
- Koordinationsfunktion;
- Erarbeitung und Anpassung der Anforderungsprofils bezüglich der zu besetzenden Funktionsstelle;
- Ausformulierung des Ausschreibungstextes;
- Auswertung der eingegangenen Bewerbungsunterlagen;
- Initiierung und (ggf. Durchführung) des AC-Verfahrens sowie Auswahl der Assessoren;
- Dokumentation und Auswertung des Verfahrens
- Erarbeitung und Übermittlung eines Besetzungsvorschlags an politische Entscheidungsträger.

Je nach Kompetenzverteilung innerhalb der Kommission sollte es den Mitgliedern freistehen, als Assessoren am AC-Verfahren teilzunehmen. Ohne Rückgriff auf weiteres, und vor allem für die jeweilige Aufgabenstellung geschultes Personal, wird eine professionelle Evaluierung der Kandidaten allerdings nicht erfolgen können. Auch aus verfahrensorganisatorischen Gründen ist die Hinzunahme von Experten zu empfehlen.

Es wäre im Rahmen dieser Arbeit verfrüht, die Arbeitsabläufe innerhalb der Kommission noch weiter konkretisieren zu wollen. Langfristig muss das Besetzungsverfahren in seiner Gesamtheit evaluiert werden, will man dem selbst gesteckten Anspruch hinsichtlich der Professionalisierung der Personalauswahl gerecht werden. Demzufolge sind dann ggf. auch Anpassungen in Bezug auf die Zusammenstellung und Funktionsweise der Besetzungskommission vorzunehmen.

---

<sup>180</sup> Vgl. Paschen, M. / Beenen, A. / Turck, D. / Stöw, C. (2013): Assessment Center professionell. Worauf es ankommt und wie Sie vorgehen. Göttingen: Hogrefe, S. 212.

### 3.4.4. Prüfungskomponenten des AC-Verfahrens

Das hier vorgeschlagene Konzept eines AC beinhaltet insgesamt fünf Prüfungsteile. Die nachfolgende Matrix verdeutlicht zunächst überblicksartig den Aufbau des Verfahrens und setzt das Anforderungsprofil in Beziehung zu den ausgewählten Übungen.

	Fachkompetenzen					Schlüsselkompetenzen		
	Pädagogische Kompetenz	Beratungs- und Evaluationskompetenz	Managementkompetenz	Normenkompetenz	Bildungspolitische Kompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<b>Unterrichtsbesuch, Unterrichtsanalyse und Beratungsgespräch</b>	X	X					X	
<b>Strukturiertes Interview</b>			X		X		X	X
<b>Fallanalyse</b>	X	X	X			X		
<b>Kognitiver Leistungstest</b>						X		X
<b>Überprüfung des Anwendungswissens – Recht und Bildungspolitik</b>				X	X			

Das Besetzungsverfahren umfasst sowohl situative als auch nichtsituative Übungen. Im Folgenden werden die einzelnen Prüfungsteile bezüglich ihrer Konzeption und Zielsetzung näher erörtert.

#### 3.4.4.1. Unterrichtsbesuch, Unterrichtsanalyse und Beratungsgespräch

Der Bewerber begibt sich in die Rolle des Schulleiters, der eine Lehrkraft innerhalb der eigenen Schule besucht. Sollten es die Umstände erlauben, so erscheint es u.a. aus praktischen Gründen durchaus sinnvoll, wenn alle Bewerber derselben Unterrichtsstunde beiwohnen. Der Unterrichtsgegenstand darf keinen direkten Fachbezug zur Grundausbildung des Bewerbers aufweisen, d.h. die Unterrichtsanalyse erfolgt in einem für den Bewerber nicht affinen Fach.

Als gemeinsame Grundlage erhalten alle Kandidaten Anweisungen bezüglich der von ihnen zu analysierenden Unterrichtsaspekte (bspw. Einstieg, Medieneinsatz, Einsatz von Sozialformen etc.). Eine Einschränkung der Analyse auf vorher festgelegte Bereiche reduziert Beurteilungsverzerrungen, erhöht die Vergleichbarkeit zwischen den Bewerbern und ermöglicht es zudem, deren Fachkompetenzen möglichst trennscharf zu ermitteln. Zudem wird den Bewerbern ein von den Assessoren ausgewähltes unterrichtsdiagnostisches Instrument, bspw. einen Bewertungsbogen oder einen Kriterienkatalog, ausgehändigt.

Der eigentliche Unterrichtsbesuch umfasst eine Schulstunde. Im weiteren Verlauf des Prüfverfahrens wird den Bewerbern Vorbereitungszeit eingeräumt, damit sie sich auf das Beratungsgespräch mit der Lehrkraft vorbereiten können. Das Beratungsgespräch findet unmittelbar nach dem Ablauf der Vorbereitungsphase ab und erfolgt kriterienorientiert.

Auf Fachebene werden in diesem Verfahren die pädagogische Kompetenz sowie die Beratungs- und Evaluationskompetenz beurteilt. Der Bewerber soll unter Beweis stellen, dass er im Sinne eines „instructional Leaders“ Lehrerhandeln sowie Unterrichtsprozesse analysieren und infolgedessen zur Weiterentwicklung der didaktischen Kompetenz der Lehrkräfte beitragen kann. Das Beratungsgespräch, als stereotypische Variante einer sozialen Interaktionssituation, sollte als Anlass genommen werden, die Sozialkompetenz des Bewerbers zu beleuchten. Auch hier erscheint es aus Assessorensicht ratsam, ein Kriterienraster als Bewertungsbasis zu nutzen, um Einzelaspekte der Sozialkompetenz, die im Beratungsgespräch womöglich eine übergeordnete Rolle spielen (bspw. Empathie, Motivierungsvermögen oder nonverbale Sensibilität), treffgenau zu ermitteln.

#### 3.4.4.2. Strukturiertes Interview

Auch für das Interview gilt, dass diese Form des Auswahlverfahrens einen klaren Anforderungsbezug vorweisen muss. Je nach Konzeption ist es mithilfe des

strukturierten Interviews möglich, den Ausprägungsgrad von sowohl Fach- als auch Schlüsselkompetenzen zu ermitteln. Das Ziel der Strukturierung besteht darin, beeinflussende Effekte sowie die daraus ggf. entstehenden Verzerrungen oder Beurteilungsfehler auf ein Mindestmaß zu reduzieren.<sup>181</sup> Zur Standardisierung gehört selbstverständlich, dass alle Bewerber mit den gleichen Leitfragen konfrontiert werden.

Das strukturierte Interview sollte als Teil des in dieser Arbeit zu elaborierenden Besetzungsverfahrens die Management- sowie die bildungspolitische Kompetenz (auf der Ebene der Fachkompetenz) fokussieren. Unter Verwendung standardisierter Beurteilungsskalen werden Aspekte des Change-Managements sowie des Qualitäts- und Personalmanagements erfragt. Bildungspolitische Kompetenz lässt sich durch das Prüfen des Anwendungswissens hinsichtlich der Inhalte und Ziele der Bildungspolitik überprüfen. Auf außerfachlicher Ebene sollte die Sozialkompetenz (hier insbesondere die kommunikativen Fähigkeiten) und die Selbstkompetenz geprüft werden. Aufgrund der oben getroffenen Auswahl bezüglich der zu überprüfenden Fachkompetenzen wird der Bewerber sein argumentatives Geschick mit Verweis auf persönliche Einstellungen und Motive unter Beweis stellen können.

Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass des Weiteren die Möglichkeit besteht, auf bereits vorkonstruierte Interviewmodelle zurückzugreifen, die ggf. eine bessere prognostische Validität erzielen. Es bleibt indes zu überprüfen, inwieweit diese Konzepte modulierbar sind, um dem hier zugrundeliegenden spezifischen Kontext gerecht zu werden.

#### 3.4.4.3. Fallanalyse

Die zu den situativen Übungen gehörende Fallanalyse versetzt den Bewerber in eine mehr oder weniger komplexe Führungsaltagssituation.<sup>182</sup> Der zu bearbeitende Sachverhalt sollte so konstruiert sein, dass die pädagogische Kompetenz, die Beratungs- und Evaluationskompetenz sowie die Managementkompetenz des Bewerbers einer Bewertung unterzogen werden können.

Auf der Ebene der Schlüsselkompetenzen sollte die Methodenkompetenz anvisiert werden. Der Bewerber soll zeigen, inwiefern er angesichts komplexer Situationen in der Lage ist, adäquate Problemlösestrategien zu entwickeln. Die Bearbeitung des Fallbeispiels erfolgt schriftlich. Insofern kann, als Bestandteil der Methodenkompetenz, auch schriftliche Ausdrucksfähigkeit geprüft werden.

<sup>181</sup> Vgl. Kanning, U. P. (2004), S. 409.

<sup>182</sup> Drescher, Anne (2010): Die professionelle Personalauswahl in der öffentlichen Verwaltung. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag, S. 90.

#### 3.4.4.4. Kognitiver Leistungstest

Kognitive Leistungstests sind hinsichtlich ihrer sozialen Validität natürlich kritisch zu hinterfragen. Insbesondere bei der Rekrutierung von Führungskräften stellt sich hier die Frage nach der Angemessenheit. Eben aus jenen Akzeptanzerwägungen heraus erachtet Schuler den Einsatz allgemeiner und spezieller Intelligenztests bei der Suche nach Führungspersonal als eher ungeeignet.<sup>183</sup> Gegen solche Tests könnten natürlich auch sowohl rein ökonomische Argumente als auch Zeitaspekte angeführt werden.

Trotz dieser sicherlich berechtigten Bedenken wäre es bei der Erarbeitung eines Besetzungsverfahrens sowohl fahrlässig als auch unzulässig, Forschungsergebnisse zu missachten. Kognitive Leistungstests gelten gemeinhin als validester Prädiktor für den Berufserfolg (vgl. Kapitel 2.3.4). Zudem erhöhen sie, als standardisiertes Verfahren, Objektivität und Reliabilität des gesamten Auswahlprozesses.

Insofern gilt es zu überprüfen, welche kognitiven Fähigkeiten mit den im Anforderungsprofil für luxemburgische Sekundarschulleiter definierten Kompetenzen korrelieren. So bietet es sich an, im Bereich der Methodenkompetenz die individuelle Problemlösekapazität der Bewerber zu erfassen. Dieser Ansatz scheint umso sinnvoller, da das schlussfolgernde oder logische Denken der beste Prädiktor für die sogenannte allgemeine kognitive Fähigkeit darstellt.<sup>184</sup> Teile der Selbstkompetenz lassen sich hingegen mit Belastungstests bewerten.

#### 3.4.4.5. Überprüfung des Anwendungswissens – Recht und Bildungspolitik

Im Rahmen einer schriftlichen Prüfung werden mithilfe eines standardisierten Fragebogens die Kenntnisse des Bewerbers in Bezug auf Schulrecht, Dienstrecht, Haushaltsrecht und Arbeitsschutzregelungen geprüft. Des Weiteren sollte die Prüfung Fragen zu bildungspolitischen Zielen und Inhalten beinhalten. Insofern lassen sich die Normenkompetenz und die bildungspolitische Kompetenz des Bewerbers beurteilen. Innerhalb der Vorbereitungsphase ist es dem Bewerber erlaubt, auf alle für die ihm vorgelegten Fragestellungen relevanten Gesetzestexte und Regelungen zurückzugreifen.

### 3.4.5. **Konzeption des AC und Gewichtung der Prüfungskomponenten**

Bei der Konzeption des Besetzungsverfahrens für luxemburgische Sekundarschulleiter wurde versucht, zentralen Konstruktionsempfehlungen für ACs weitestmöglich

---

<sup>183</sup> Vgl. Schuler, H. (2003): Auswahl von Mitarbeitern. In: Rosenstiel, L. / Regnet, E. / Domsch, M. E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 180.

<sup>184</sup> Vgl. Bühner, M. (2015), S. 20.

Rechnung zu tragen. In Anlehnung an Weiß werden in diesem Zusammenhang nachfolgend wesentliche Kriterien aufgelistet:<sup>185</sup>

- a) Jede Kompetenz wird mit mindestens zwei Übungen erfasst.
- b) Pro Übung werden maximal 5 Kompetenzen gemessen.
- c) Klare Operationalisierung der in den Übungen zu beobachtenden Verhaltensweisen.
- d) Gewährleistung eines multimethodalen Ansatzes
- e) Übungen stehen in konkreter Beziehung zum Arbeitsalltag der relevanten Stelle

Um eine differenzierte Bewertung der einzelnen Bewerber zu gewährleisten, wurde für die dem Anforderungsprofil entnommenen Kompetenzen eine Gewichtung vorgenommen (vgl. nachfolgende Abbildung).

---

<sup>185</sup> Vgl. Weiß, J. (2015), S. 76.

Prüfungscomponenten	Fachkompetenzen					Schlüsselkompetenzen			Maximal erzielbare Punktzahl (pro Prüfungsteil)
	Pädagogische Kompetenz	Beratungs- und Evaluationskompetenz	Managementkompetenz	Normenkompetenz	Bildungspolitische Kompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<b>Unterrichtsbesuch, Unterrichtsanalyse und Beratungsgespräch</b>	15	15					10		<b>40</b>
<b>Strukturiertes Interview</b>			5		5		10	10	<b>30</b>
<b>Fallanalyse</b>	5	5	5			5			<b>20</b>
<b>Kognitiver Leistungstest</b>						15		10	<b>25</b>
<b>Überprüfung des Anwendungswissens – Recht und Bildungspolitik</b>				10	5				<b>15</b>
<b>Maximal erzielbare Punktzahl (pro Kompetenz)</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	
<b>Berufserfahrung</b>									<b>25</b>
<b>Qualifikation</b>									<b>25</b>
<b>Maximal erzielbare Punktzahl (alle Prüfungsteile)</b>									<b>180</b>

Zu jeder Prüfungscomponente wurde eine im Rahmen des Verfahrens maximal erzielbare Punkteanzahl definiert. Zudem wurden den im jeweiligen Prüfungsteil erfassten Kompetenzen einen Punktwert zugewiesen.

Die Aufteilung von Punkten auf einzelne Kompetenzen (bzw. auch auf Prüfungscomponenten) impliziert naturgemäß eine Priorisierung bestimmter Fertigkeiten oder Personenmerkmale innerhalb des Besetzungsverfahrens. Bei der

Implementierung und praktischen Anwendung eines solchen Personalauswahlverfahrens muss es möglich sein und bleiben, diese Priorisierung der ausgeschriebenen Stelle entsprechend anzupassen. Es ist dennoch unbestreitbar, dass der hier vorgenommenen Punkteaufteilung in gewisser Hinsicht eine arbiträre Entscheidung des Verfassers vorausging, die einer Erklärung bedarf:

Nichtsituative Übungen (70 Punkte) wurden gegenüber situativen Verfahren (60 Punkte) leicht priorisiert, um ggf. die prognostische Validität des ACs zu erhöhen. Innerhalb der nichtsituativen Übungen wurden dem kognitiven Leistungstest und dem Prüfungsteil zur Überprüfung des Anwendungswissen bezüglich rechtlicher und bildungspolitischer Fragen in der Summe einen etwas höheren Punktwert zugewiesen als dem strukturierten Interview. Angesichts der vorliegenden Forschungsergebnisse zur prognostischen Validität einzelner Auswahlverfahren (vgl. Kapitel 2.3.4) scheint dies berechtigt.

Im Bereich der Fachkompetenzen wurden der pädagogischen Kompetenz sowie der Beratungs- und Evaluationskompetenz des Bewerbers einen vergleichbar hohen Stellenwert eingeräumt. Diese Feststellung gilt insbesondere dann, wenn man die Managementkompetenz als direkte Vergleichsgrundlage hinzuzieht. Die luxemburgischen Sekundarschulleiter haben längst Schritte hin zum „Distributed Leadership“ unternommen; erweiterte Schulleitungen stellen in der Zwischenzeit eher die Regel als die Ausnahme im Sekundarschulwesen dar. Zudem ist es denkbar, dass Schulen mittelfristig über eine mittlere Führungsebene (middle Management) verfügen werden, dies in Analogie zur in Frankreich existierenden Funktion des „gestionnaire“.<sup>186</sup> Insofern lässt sich argumentieren, dass der Schulleiter, sei es in seiner Rolle als „instructional Leader“, als „transformational Leader“ oder als Organisationspädagoge, vornehmlich über die oben priorisierten Kompetenzen verfügen muss.

Bezüglich der Gewichtung der Komponenten „Berufserfahrung“ und „schulleitungsrelevante Qualifikation“ sei auf das nachfolgende Kapitel verwiesen.

---

<sup>186</sup> vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2011) : Décret n° 2011-1716 du 1er décembre 2011 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

In: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024908618&categorieLien=id> [zuletzt zugegriffen am 02.08.2018].

### 3.4.6. Berufserfahrung und Qualifikation

#### 3.4.6.1. Berufserfahrung

Die bereits vor einem vermeintlichen Amtsantritt als Schulleiter von Bewerbern nachweisbare Schulleitungstätigkeit stellt, neben dem Abschneiden im Rahmen des ACs, ein weiteres Kriterium innerhalb des Besetzungsverfahrens dar. Berücksichtigt werden sowohl die Tätigkeit der Kandidaten als beigeordneter Schulleiter als auch die Übernahme von Verantwortung im Rahmen erweiterter Schulleitungen. Die Punktevergabe trägt der bereits oben angesprochenen Forschungserkenntnis Rechnung, dass der Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und potenzieller Leistung mit zunehmender Dauer der Berufserfahrung geringer wird (vgl. Kapitel 3.3.2.3).

Berufserfahrung (in Jahren)	Beigeordneter Schulleiter (Punkte)	Mitglied der erweiterten Schulleitung (Punkte)
1 – 3	15	5
3 – 7	20	10
7 – 11	22	12
11 – 14	24	14
> 14	25	15

#### 3.4.6.2. Qualifikation

Derzeit besteht in Luxemburg eine geringe Anzahl an Fortbildungsangeboten für amtierende oder stellvertretende Schulleiter sowie für Lehrkräfte, die Tätigkeiten innerhalb der erweiterten Schulleitung verrichten. Im Besetzungsverfahren sollte die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen einen positiven Niederschlag finden, insofern dass sich die Punktevergabe nach dem Qualifizierungsgrad des jeweiligen Bewerbers richtet. Der signifikante Zusammenhang zwischen Schulleitungskompetenz und Schulmanagementausbildungen wurde bereits weiter oben thematisiert (vgl. Kapitel 3.3.2.4). Wenngleich vorbereitende Qualifizierungskurse für Schulleitungsbewerber in Luxemburg derzeit nicht verpflichtender Natur sind, so scheint es, vorsichtig ausgedrückt, auf ministerialer Ebene eine wachsende Tendenz zu geben, eine angemessene vorbereitende Ausbildung von den Kandidaten zu erwarten. Hier bahnt sich offensichtlich ein Paradigmenwechsel an.

Unterschieden werden sollte allerdings zwischen schulleitungsrelevanten Fortbildungsveranstaltungen mit punktueller Schwerpunktsetzung und universitären Ausbildungsgängen im Bereich des Schul- und Bildungsmanagements. Je nach Anzahl der in Fort- oder Ausbildung investierten Arbeitsstunden werden dem Bewerber Punkte zugeteilt. Die Anzahl an investierten Arbeitsstunden im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen entspricht dem doppelten Wert der Fortbildungsveranstaltungsdauer, da dem Teilnehmer sowohl Zeit für die Vor- als auch für die Nachbereitung eingeräumt wird. So entspräche eine eintägige Fortbildungsveranstaltung, mit einer angenommenen Dauer von sechs Stunden, einer Gesamtzahl von zwölf investierten Arbeitsstunden. Die nachfolgende Tabelle ermöglicht einen Überblick über die vorgeschlagene Gewichtung der Bewerberqualifikation innerhalb des Besetzungsverfahrens.

Art der Qualifikation	Dauer der Fortbildung (in Stunden)	Investierte Arbeitsstunden	Punkte
<b>Schulleitungsrelevante Fortbildungsveranstaltung</b>	6	12	2
	12	24	4
	18	36	6
	24	48	8
	> 30	> 60	10
<b>Universitärer Studiengang „Schul- oder Bildungsmanagement“</b>	Min. 2250 Stunden (min. 90 ECTS <sup>187</sup> )		25

### 3.5. Entscheidungsfindung und Feedback

#### 3.5.1. Einstufiger vs. sequenzieller Auswahlprozess

Bei dem hier dargelegten Besetzungsverfahren erfolgt der Auswahlprozess innerhalb des Assessment-Center einstufig. Im Gegensatz zur sequenziell angelegten Personalauswahl, bei der Bewerber im Falle der Nichterfüllung eines Mindestkriteriums

<sup>187</sup> Ein ECTS-Credit entspricht hier einem Arbeitsaufwand von 25 Stunden.

aus dem Verfahren ausscheiden, durchlaufen hier alle Bewerber die einzelnen Auswahlsschritte.<sup>188</sup>

### **3.5.2. Beobachtungs- und Beurteilungsaspekte**

Auf die genaue Zusammensetzung der Assessorengruppe wurde in dieser Arbeit bewusst nicht eingegangen. Wie bereits oben angesprochen, sollten Mitglieder der Besetzungskommission als Assessoren fungieren können, vorausgesetzt dass sie über die notwendigen Beurteilungskompetenzen verfügen (vgl. Kapitel 3.4.2). Des Weiteren müsste ein Rückgriff auf Experten erfolgen.

Grundsätzlich ist der Beobachtungsprozess vom Beurteilungsprozess zu trennen. Somit soll vermieden werden, dass der Assessor voreilig Schlüsse bezüglich der Eignung eines Kandidaten bildet.<sup>189</sup> In Anlehnung an Obermann lassen sich beide Prozesse in sechs Schritte zusammenfassen (vgl. nachfolgende Darstellung).<sup>190</sup>

---

<sup>188</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 565.

<sup>189</sup> Vgl. Kleinmann, M (2003): Assessment-Center. Göttingen: Hogrefe, S. 43

<sup>190</sup> Vgl. Obermann, C. (2006): Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden: Gabler, S. 176.

<b>Beobachtungs- und Bewertungsprozess</b>		
<b>1. Schritt</b>	Beobachtung des Teilnehmers in Bezug auf die zuvor definierten Anforderungsmerkmale	Beobachtung
<b>2. Schritt</b>	Protokollierung des beobachteten Verhaltens (ohne Bewertung)	
<b>3. Schritt</b>	Zuordnung des Verhaltens zu den einzelnen Beobachtungsdimensionen	
<b>4. Schritt</b>	Bewertung der Ausprägung des Teilnehmergehaltens innerhalb der einzelnen Dimensionen auf einer Skala (ohne Absprachemöglichkeit unter den Assessoren)	Bewertung
<b>5. Schritt</b>	Festlegung der Dimensionenausprägung (ggf. in einer Beobachterkonferenz)	
<b>6. Schritt</b>	Entscheidungsfindung	

### 3.5.3. Urteilsfindung und Beobachterkonferenz

Am Ende eines Auswahlverfahrens liegt für den Bewerber eine Vielzahl von Beurteilungen zu zahlreichen Anforderungsdimensionen vor. Hiltmann verweist auf die Bedeutung, die dem auf das Auswahlverfahren nachfolgenden Urteilsprozess zukommt, und unterscheidet grundsätzlich zwischen klinischer und statistischer Urteilsbildung.<sup>191</sup> Während im Rahmen der klinischen Urteilsfindung intuitionsgesteuert und erfahrungsbasiert entschieden wird, erfolgt die statistische Urteilsbildung nach expliziten Regeln, die vor der Datenerhebung festgelegt wurden. Neben der Tatsache, dass statistische Urteilsbildung der klinischen überlegen ist, unterstützt erstgenannte die Fairness innerhalb des Auswahlprozesses.<sup>192</sup>

Setzt ein Auswahlverfahren auf die klinische Urteilsfindung, so findet diese häufig im Rahmen von sogenannten Beobachterkonferenzen statt. Der Arbeitskreis Assessment

<sup>191</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 566.

<sup>192</sup> Vgl. ebd., S. 566.

Center definiert die Beobachterkonferenz als zentralen Bestandteil der Datenintegration und Ergebnisfindung.<sup>193</sup> Zu den Aufgaben der Beobachterkonferenz zählen u.a. die Plausibilisierung von Ergebnissen, die Thematisierung und Hinterfragung von Abweichungen und Zweifelsfällen sowie schließlich auch das Treffen von Entscheidungen. Empirisch nachgewiesen ist allerdings, dass der Anteil von Fehlurteilen in AC steigt, wenn die Entscheidungsfindung über eine Beobachterkonferenz läuft.<sup>194</sup>

Insofern sollte die Entscheidung bezüglich der Bewerberwahl im Rahmen des hier dargelegten Besetzungsverfahrens rechnerisch ermittelt und auf eine Beobachterkonferenz verzichtet werden. Somit kann die gesamte Bandbreite der erhobenen Daten berücksichtigt werden, ohne dass eine Reduzierung durch die beschränkte Verarbeitungskapazität der Beobachter erfolgt.<sup>195</sup>

#### **3.5.4. Feedback**

Gemäß den Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center hat jeder Kandidat einen Anspruch auf eine individuelle Rückmeldung, damit er das Ergebnis nachvollziehen und daraus lernen kann.<sup>196</sup> Kanning verweist darauf, dass Rückmeldungen häufig schriftlich in Form eines Gutachtens erfolgen, in dem das Anforderungsprofil mit den Ergebnissen des ACs in Beziehung gesetzt wird.<sup>197</sup> Bei einem Auswahl-AC stehen neben einer Stärken-Schwächen-Analyse zusätzlich Empfehlungen für das Etablieren in der Zielfunktion im Zentrum des Feedbacks.<sup>198</sup>

Da die Qualität eines Feedbacks zudem einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Akzeptanz des AC-Verfahrens hat (immerhin werden im optimalen Falle die Ergebnisse und Entscheidungen für den Bewerber transparent dargestellt)<sup>199</sup>, sollte sich das hier dargelegte Besetzungsverfahren an den oben genannten Richtlinien orientieren.

---

<sup>193</sup> Vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V. (2016), S. 11.

<sup>194</sup> Vgl. Obermann, C. (2006), S. 263.

<sup>195</sup> Vgl. ebd., S. 263

<sup>196</sup> Vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V. (2016), S. 12.

<sup>197</sup> Vgl. Kanning, U. P. (2004), S. 443.

<sup>198</sup> Vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V. (2016), S. 12.

<sup>199</sup> Vgl. Paschen, M. / Beenen, A. / Turck, D. / Stöw, C. (2013), S. 244.

## 4. Fazit

Im grenzüberschreitenden Vergleich und angesichts der Forschungslage konnte aufgezeigt werden, dass die Modalitäten zur Besetzung schulischer Führungspositionen im luxemburgischen Sekundarschulwesen reformbedürftig sind. Während die Ausgestaltung eines professionellen Auswahlverfahrens im Zentrum dieser Arbeit stand (vgl. Kapitel 3), so bietet es sich an dieser Stelle an, einen explorativen Blick in die Zukunft zu wagen. In diesem Zusammenhang werden nachfolgend Perspektiven in Bezug auf die Professionalisierung von Schulleitung innerhalb des luxemburgischen Kontexts aufgezeigt.

### 4.1. Perspektiven

Die Anzahl an neuen Herausforderungen für Schulleitungen im Zuge gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen ist sowohl national als auch international als erheblich einzustufen. Wenngleich wohl die überwiegende Mehrzahl der luxemburgischen Bildungspolitiker diese Diagnose teilt, so wurden in der Vergangenheit die notwendigen Maßnahmen, die zu einer Professionalisierung von Schulleitung führen würden, nicht in ausreichendem Maße ergriffen. Insbesondere die anachronistisch anmutende Rekrutierungspraxis bei schulischen Führungskräften ist hier zu nennen und gehört in dieser Form abgeschafft. Das in dieser Arbeit elaborierte Besetzungsverfahren könnte insofern den Anstoß für entsprechende Reformbestrebungen markieren. Dennoch stellt die Implementierung eines professionellen Personalauswahlverfahrens nur ein Teilstück des Weges hin zur Professionalisierung von Schulleitung dar. In diesem Sinne besteht diesbezüglich weiterer Reformbedarf.

#### 4.1.1. Evaluation des Besetzungsverfahrens

Nach einer möglichen Implementierung des hier vorgestellten Besetzungsverfahrens ist im weiteren Verlauf eine wissenschaftlich durchgeführte Evaluation notwendig, will man ernsthaft vermeiden, dass das Verfahren unter seinen methodischen Möglichkeiten bleibt oder das Modell gar, „als worst case“, zur „Spielwiese der Laiendiagnostik“<sup>200</sup> verkommt.

---

<sup>200</sup> Schuler, H. (2007). Spielwiese für Laien? Weshalb das Assessment Center seinem Ruf nicht mehr gerecht wird. In: Wirtschaftspsychologie aktuell, Nr. 2. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag, S. 27.

Das Verfahren sollte hinsichtlich seiner Objektivität, Reliabilität und Validität überprüft werden. Zusätzlich ist eine Kosten-Nutzen-Beurteilung vorzunehmen, um ggf. auch an dieser Stelle Anpassungen vornehmen zu können.

Auf politischer Entscheidungsebene wird am Ende die Frage verbleiben, inwiefern man bereit ist, einem professionellen Personalauswahlprozess den Vorrang gegenüber dem bisher praktizierten Rekrutierungsverfahren zu geben. Wird die Professionalisierung von Schulleitung gefordert, so setzt dies die Professionalisierung schulübergeordneter Instanzen voraus. Zukünftige Bildungsminister müssten infolgedessen einen Teil ihrer Prärogativen aufgeben. Immerhin bestünde so für die Zukunft die Chance, sachfremde oder gar politisch motivierte Auswahlentscheidungen zu vermeiden.

#### **4.1.2. System-Leadership: Nachwuchsführungskräftepool**

Angesichts wachsender Herausforderungen werden Schulleiter Kompetenzen delegieren müssen. Problematisch erscheint allerdings, und darauf wurde weiter oben bereits hingewiesen (vgl. Kapitel 2.2.3), das teils mangelnde Interesse von Lehrkräften an Führungsaufgaben. Abhilfe schaffen könnte die Etablierung eines Nachwuchsführungskräftepools, dies in Anlehnung an bereits bestehende Modelle. So existiert seit August 2009 am staatlichen Schulamt Nordthüringen eine entsprechende Institution.<sup>201</sup> Die dort tätigen Koordinatoren fungieren als Ansprechpartner für interessierte Lehrkräfte und haben u.a. als Aufgabe, den Pool potentieller Führungskräfte zu betreuen, deren Fortbildungsbedarf zu analysieren und entsprechende Angebote bereitzustellen.

Übergeordnetes Ziel ist die Sicherstellung einer ausreichend hohen sowie gut qualifizierten Anzahl an Bewerbern für Führungspositionen. Insofern stellt der Pool nicht nur den Rahmen für ein Wissensmanagement im Team potenzieller Führungskräfte dar, sondern gibt dem staatlichen Schulamt ein wirkungsvolles Instrument zur gezielten Personalentwicklung.

Die Einrichtung eines solchen Pools könnte demnach einen wesentlichen Beitrag zu einer nachhaltigen Führungskräfteentwicklung im luxemburgischen Sekundarschulwesen leisten.

---

<sup>201</sup> Vgl. Althaus, B. U. (2013): Nachwuchskräftepool. In: Huber, S. G.: Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 202 – 206.

### **4.1.3. Professionalisierung schulübergeordneter Instanzen**

Die Professionalisierung von Schulleitung setzt, und dies gilt insbesondere für Luxemburg, die Professionalisierung schulübergeordneter Instanzen voraus. Wie bereits oben angedeutet werden bruchstückartig umgesetzte Reformen kaum zielführend sein. Professionalisierung von Schulleitung bedeutet letztendlich auch, auf entsprechende Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können. Die derzeit existierenden Strukturen innerhalb des Bildungsministeriums werden diesem Anspruch nicht gerecht.

Insofern spricht sich der Verfasser für die Schaffung eines Ressourcen- und Kompetenzzentrums für Sekundarschulleitungen aus, das sich für die Koordination und Umsetzung entsprechender Reformschritte verantwortlich zeigt. Das Zentrum fungiert als Matchmaker zwischen Schulleitung und schulübergeordneten Behörden und Instanzen. Die Koordinationsfunktion dieser Institution sollte demnach zunächst die Bereiche Ausbildung, Fortbildung und Rekrutierung umfassen. Insofern würde die Verwaltung des weiter oben angesprochenen Nachwuchsführungskräftepools unter die Kompetenz dieses Zentrums fallen. Des Weiteren müsste das Tätigkeitsspektrum um die Bereiche Evaluation und Forschung erweitert werden. Die Qualifikations- und Besetzungspraxis bedürfen (unter Rückgriff auf externe Partner) einer fortwährenden Evaluation. Zudem muss spezifisch für den luxemburgischen Kontext empirische Forschung zu Schulleitungshandeln, Schulleitungswirksamkeit und zum Belastungs- und Beanspruchungsempfinden in Bezug auf Schulleitungstätigkeit initiiert werden, damit zielgerichtet agiert werden kann.

Eine formalisierte Zusammenarbeit mit bestehenden Institutionen ist allerdings unbedingt erforderlich, auch deshalb, um durch eine klare Trennung von Kompetenzen zur Vermeidung von Redundanzen beizutragen. Insofern müssen sowohl die bereits existierenden Verwaltungen als auch die bereits amtierenden Führungskräfte nicht nur als Partner, sondern vor allem als „System Leader“ begriffen werden. Ebenso bieten sich der Austausch und die Kooperation mit ausländischen Behörden dieser Art zur Erzielung von Synergieeffekten unbedingt an.

### **4.1.4. Anreizsystem**

Angesichts der Rollenkomplexität von Schulleitungen und des in dieser Arbeit erarbeiteten Anforderungsprofils stellt sich unweigerlich die Frage, inwiefern Schulleiter in naher Zukunft überhaupt noch in ausreichender Zahl rekrutiert werden können. Wenngleich die Verantwortungsübernahme innerhalb von Schulleitungen für Lehrkräfte

bisher einen Karrieresprung bedeutete, der aus formaler Sicht ohne größeren Aufwand erfolgen konnte, so ändert sich dies naturgemäß mit der Festlegung neuer Rekrutierungsanforderungen. So darf kritisch hinterfragt werden, inwiefern ein mehr oder weniger kosten- und zeitaufwendiges Besetzungsverfahren oder eine ggf. anvisierte verbindliche Vorqualifikation für Schulleiter eine dissuasive Wirkung auf zukünftige Bewerber entfalten werden.

Umso wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang die Schaffung unterschiedlicher „Incentives“, die der Arbeitszufriedenheit und Leistungsmotivation von Schulleitungen förderlich sind. Politische Entscheidungsträger sollten dabei sowohl materielle als auch immaterielle Anreize ins Auge fassen.

In einem ersten Schritt ist aus schulorganisatorischer Sicht die flächendeckende Einführung eines „middle Managers“ in den Sekundarschulen vorzunehmen, da sich somit belastungsindizierende Aspekte der Schulleitertätigkeit nachhaltig reduzieren ließen.

Des Weiteren sollte den Einzelschulen ein Fortbildungsbudget zugewiesen werden, sodass amtierende Schulleiter und deren Teams bspw. auch an Weiterbildungsveranstaltungen außerhalb der Landesgrenzen teilnehmen können.

Ebenso anzudenken ist, dass akademische Ausbildungen im Bereich des Schul- und Bildungsmanagements einen Niederschlag auf die Besoldung des Beamten, bspw. in Form einer Prämie, haben könnten.

## Abbildungsverzeichnis

a) Abb. 1: Teilnahmebedingungen von Schulleitungen an Fortbildungsangeboten (BRD, Stand 2012/2013)<sup>202</sup>

Bundesland	vor Amtsantritt		für neue SL		für aktive SL	
	freiwillig	verpflichtend	freiwillig	verpflichtend	freiwillig	verpflichtend
Baden-Württemberg	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bayern	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Berlin	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Brandenburg	✓	✗	✓	✓	✓	✗
Bremen	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Hamburg	✓	✗	✗	✓	✓	✗
Hessen	✓	✗	✓	✗	✓	✓
Mecklenburg-Vorpommern	✓	✗	✓	✗	✓	✗
Niedersachsen	✗	✓	✗	✓	✓	✗
Nordrhein-Westfalen	✓	✓	✓	✗	✓	✗
Rheinland-Pfalz	✓	✓	✓	✗	✓	✗
Saarland	✗	✓	✗	✓	✓	✗
Sachsen	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Sachsen-Anhalt	✓	✗	✓	✗	✓	✗
Schleswig-Holstein	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Thüringen	✓	✓	✗	✓	✗	✓

✓ = ja   ✗ = nein

<sup>202</sup> Vgl. Klein, H. E. (2013) S. 21.

**b) Abb. 2: Metaanalytische Validitätsbefunde zur Prognosekraft verschiedener Auswahlverfahren (I)** <sup>203</sup>

Prädiktor	Prognostische Validität (einzeln)	Inkrementelle Validität	Zuwachs (%)
<b>Allgemeiner kognitiver Leistungstest</b>	.51		
+ Arbeitsprobe	.54	.12	24%
+ Strukturiertes Interview	.51	.12	24%
+ Fachkenntnistest	.48	.07	14%
+ Probezeit	.44	.07	14%
+ Integritätstest	.41	.14	27%
+ Unstrukturiertes Interview	.38	.04	8%
+ Assessment-Center	.37	.02	4%
+ Biografische Daten	.35	.01	2%
+ Gewissenhaftigkeitstest	.31	.09	18%
+ Interessentest	.10	.01	2%

<sup>203</sup> Vgl. Hiltmann, M. (2013), S. 562 (nach Schmidt und Hunter).

c) Abb. 3: Metaanalytische Validitätsbefunde zur Prognosekraft verschiedener Auswahlverfahren (II)<sup>204</sup>

Selection procedures/predictors	Operational validity ( $r$ )	Multiple $R$	Gain in validity ( $\Delta R$ )	% gain in validity	Standardized regression weights	
					GMA	Supplement
1. GMA tests <sup>a</sup>	.65					
2. Integrity tests <sup>b</sup>	.46	.78	.130	20%	.63	.43
3. Employment interviews (structured) <sup>c</sup>	.58	.76	.117	18%	.52	.43
4. Employment interviews (unstructured) <sup>d</sup>	.58	.73	.087	13%	.49	.38
5. Interests <sup>e</sup>	.31	.71	.062	10%	.64	.29
6. Phone-based interviews (structured) <sup>f</sup>	.46	.70	.057	9%	.56	.29
7. Conscientiousness <sup>g</sup>	.22	.70	.053	8%	.67	.27
8. Reference checks <sup>h</sup>	.26	.70	.050	8%	.65	.26
9. Openness to Experience <sup>i</sup>	.04	.69	.039	6%	.74	-.25
10. Biographical data <sup>j</sup>	.35	.68	.036	6%	.90	-.34
11. Job experience (years) <sup>k</sup>	.16	.68	.032	5%	.66	.21
12. Personality-based EI <sup>l</sup>	.32	.68	.029	5%	.61	.20
13. Person-organization fit <sup>m</sup>	.13	.67	.024	4%	.66	.18
14. SJT (knowledge) <sup>n</sup>	.26	.66	.015	2%	.75	-.17
15. Person-job fit <sup>o</sup>	.18	.66	.014	2%	.64	.13
16. Assessment centers <sup>p</sup>	.36	.66	.013	2%	.78	-.18
17. T & E point method <sup>q</sup>	.11	.66	.009	1%	.65	.11
18. Grade point average <sup>r</sup>	.34	.66	.009	1%	.74	-.14
19. Years of education <sup>s</sup>	.10	.65	.008	1%	.65	.10
20. Extraversion <sup>t</sup>	.09	.65	.006	1%	.65	.09
21. Peer ratings <sup>u</sup>	.49	.65	.006	1%	.57	.12
22. Ability-based EI <sup>v</sup>	.23	.65	.004	0%	.68	-.08
23. Agreeableness <sup>w</sup>	.08	.65	.002	0%	.64	.05
24. Work sample tests <sup>x</sup>	.33	.65	.002	0%	.68	-.06
25. SJT (behavioral tendency) <sup>y</sup>	.26	.65	.001	0%	.64	.03
26. Emotional Stability <sup>z</sup>	.12	.65	.000	0%	.64	.02
27. Graphology <sup>aa</sup>	.02	.65	.000	0%	.65	.02
28. Job tryout procedure <sup>ab</sup>	.44	.65	.000	0%	.63	.02
29. Behavioral consistency method <sup>ac</sup>	.45	.65	.000	0%	.64	.02
30. Job knowledge tests <sup>ad</sup>	.48	.65	.000	0%	.65	-.01
31. Age <sup>ae</sup>	.00	.65	.000	0%	.65	.01

Note. EI = emotional intelligence; SJT = situational judgment tests; T & E = training and experience; In the Table notes,  $k$  = the number of studies a meta-analysis is based on.

<sup>204</sup> Schmidt, F. L. / Oh, I.-S. / Shaffer, J. A. (2016), S. 65.

d) Abb. 4: Hessisches Anforderungs- und Kompetenzprofil für SchulleiterInnen<sup>205</sup>

Kompetenzfeld	Kompetenz
<b>Persönliche Kompetenz (PK)</b>	Resilienz
	Emotionale Kompetenz
	Vernetztes Denken / Verteiltes (Konfluentes) Leiten
	Initiativ- und Innovationsbereitschaft / Begeisterungsfähigkeit
	Entscheidungsbereitschaft / Chaos-Kompetenz
	Ambiguitätskompetenz
<b>Soziale und kommunikative Kompetenz (SKK)</b>	Kooperationsfähigkeit
	Kommunikationsfähigkeit
	Konflikt- und Kritikfähigkeit
	Fähigkeit zur Selbstreflexion
<b>Fachliche Kompetenz und Kenntnisse (FK-K)</b>	Pädagogische Kompetenz
	Schul- und dienstrechtliche Handlungskompetenz
	Salutogene Handlungskompetenz
	Betriebswirtschaftliche Kompetenz
	Medienkompetenz

<sup>205</sup> Vgl. Hessisches Kultusministerium (2017): Anforderungs- und Kompetenzprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter. In: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/anforderungs-\\_und\\_kompetenzprofil\\_fuer\\_schulleiterinnen\\_und\\_schulleiter\\_in\\_hessen.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/anforderungs-_und_kompetenzprofil_fuer_schulleiterinnen_und_schulleiter_in_hessen.pdf) [zuletzt zugegriffen am 29.07.2018].

e) Abb. 5: Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen<sup>206</sup>

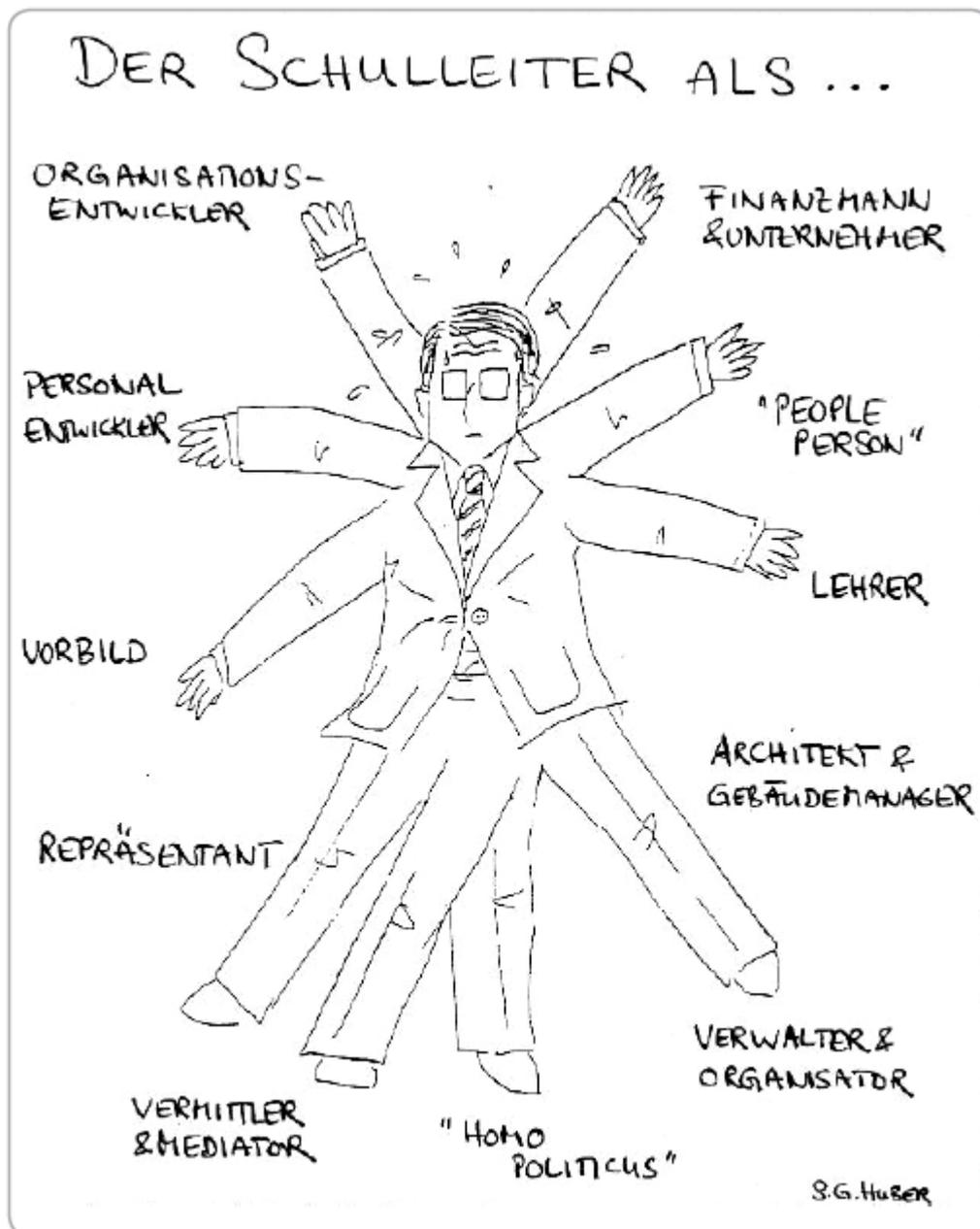
Leitungskompetenz	Fachkompetenz
Rollenklärung und Steuerung	Pädagogische Kompetenzen
Innovation	Rechtliche Kompetenzen
Kommunikation und Entscheidung	
Planung und Organisation	

<sup>206</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. In: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leitbild/sl\\_handlungsfelder\\_schluesselekompetenzen.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leitbild/sl_handlungsfelder_schluesselekompetenzen.pdf) [zuletzt zugegriffen am 29.07.2018].

f) Abb. 6: Cluster „Anforderungsprofil Schulleitungskompetenz“  
(nach Weiß)<sup>207</sup>

<b>Fachkompetenz</b>	Lehr- und Lernkultur, Schulentwicklung
	Beratung und Beurteilung, Evaluation
	Schulrecht, Haushaltsrecht, Dienstrecht
	Verwaltung, Betriebsorganisation
	Gesundheitsförderung, Arbeitsschutz
<b>Methodenkompetenz</b>	Planungs- und Organisationskompetenz
	Konzeptionelles und analytisches Denken
	Entscheidungs- und Durchsetzungsvermögen
	Prozessorientiertes Denken
	Innovations- und Veränderungsbereitschaft
<b>Sozialkompetenz</b>	Kooperations- und Teamfähigkeit
	Kommunikations- und Kontaktfähigkeit
	Einfühlungsvermögen, Mitarbeiter begeistern und motivieren
	Konflikt- und Kritikfähigkeit
	Integrations- und Ausgleichfähigkeit
<b>Selbstkompetenz</b>	Motivation und Leistungsbereitschaft
	Rollenbewusstsein und Vorbildfunktion
	Lernfähigkeit, Bewältigung von Misserfolgen und Fehlern
	Stressresistenz, Belastbarkeit
	Selbstorganisation, Zeitmanagement

<sup>207</sup> Vgl. Weiß, J. (2015), S. 25.

g) Abb. 7: Rollenkomplexität von Schulleitung (nach Huber)<sup>208</sup>

<sup>208</sup> Huber, S. G. (2009a), S. 17.

## h) Abb. 8: Anforderungsprofil für luxemburgische Sekundarschulleiter

	Einzelkompetenz	Beschreibungsansatz
<b>Fachkompetenzen</b>	Pädagogische Kompetenz	Implementation einer innovativen Lehr- und Lernkultur; Mitwirkung am Curriculum; Systematische Weiterentwicklung der Methoden- und Medienkompetenz der Lehrkräfte
	Beratungs- und Evaluationskompetenz	Initiation und Begleitung von Prozessen schulinterner Evaluation; Unterrichts- und Personalbeurteilung
	Managementkompetenz	Fähigkeit, eine Organisation auf führungstheoretischer Grundlage zu steuern und zu leiten. Vertieftes Wissen in den Bereichen Veränderungs-, Qualitäts- und Personalmanagement
	Normenkompetenz	Anwendungswissen bezüglich Schulrecht, Dienstrecht, Haushaltsrecht, Arbeitsschutz
	Bildungspolitische Kompetenz	Anwendungswissen um Ziele und Inhalte der Bildungspolitik
<b>Schlüsselkompetenzen</b>	Methodenkompetenz	Situationsübergreifend einsetzbare kognitive und metakognitive Fähigkeiten, die zur selbstständigen Bewältigung komplexer Aufgaben gefordert sind
	Sozialkompetenz	Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum erfolgreichen Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen. Die Sozialkompetenz wird ersichtlich in kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern
	Selbstkompetenz	Persönlichkeitsbezogene Dispositionen wie Einstellungen und Motive, die das Arbeitshandeln beeinflussen / Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Selbstorganisation
	Berufserfahrung	Tätigkeit als Mitglied von Schulleitungsteams
	Qualifikation	Erwerb zertifizierter schulleitungsrelevanter Qualifikationen

## Literaturverzeichnis

- Althaus, B. U. (2013): Nachwuchskräftepool. In: Huber, S. G.: Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 202 – 206.
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2013): Leiterbestellungsverfahren für Schulleiter an allgemein bildenden Pflichtschulen.  
In:[https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11679909\\_74838423/7a34edc5/Leiterbestellungsverfahren.pptx](https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11679909_74838423/7a34edc5/Leiterbestellungsverfahren.pptx) [zuletzt zugegriffen am 30.07.2018]
- Anderson, N. / Salgado, J. F. / Hülshager, U. R. (2010): Applicant reactions in selection. Comprehensive meta-analysis into reaction generalization versus situational specificity. In: International journal of selection and assessment. Vol 18, Nr. 3. London: Blackwell Publishing, S. 291 – 304.
- Arbeitskreis Assessment Center e.V. (2016): AC-Standards. Standards der Assessment Center Methode. Buxtehude. In : <https://www.arbeitskreis-ac.de/images/attachments/AkAC-Standards-2016.pdf> [zuletzt zugegriffen am 22.07.2018]
- Bastian, J. (2017): Unterrichtsentwicklung. Studienbrief SM0520. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern, Distance and Independent Studies Center.
- Bärstecher, F. E. (2014): Was machen Schulleiter tatsächlich und welche Faktoren beeinflussen diese ausgeführten Tätigkeiten? Dissertation. Potsdam.
- Behr, M. / Valentin, U. / Ramos-Weisser, C. (2003): Arbeitsbelastung von Schulleitungen. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 14(4). Neuwied: Luchterhand, S. 210-213.
- Blickle, G. (2011a): Anforderungsanalyse. In: Nerdinger, F. W. / Blickle, G. / Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 207 – 222.
- Blickle, G. (2011b): Personalauswahl. In: Nerdinger, F. W. / Blickle, G. / Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 242 – 270.

- Bonsen, M. / Von der Gathen, J. / Iglhaut, C. / Pfeiffer, H. (2002a). Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim und München: Juventa.
- Bonsen, M. et al. (2002b): Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, H. G. / Holtappels, H. G. / Klemm, K. / Pfeiffer, H.-G. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Weinheim und München: Juventa, S. 287 – 322.
- Bonsen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H. / Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 193 – 228.
- Bonsen, M. (2010): Einführung: Schule leiten. In: Bohl, T. / Helsper, W. / Holtappels, H. G. / Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189 – 196.
- Bonsen, M (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H. / Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 301 – 324.
- Brundrett, M. (2008): Educational leadership development in England. In: Brundrett, M. / Crawford, M.: Developing school leaders. An international perspective. Abingdon: Routledge, S. 7 – 22.
- Buhren, C. / Rolff, H.-G. (2016): Qualitätsmanagement in Schulen. Studienbrief SM1010. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern, Distance and Independent Studies Center.
- Bühner, M. (2015): Sinn und Unsinn bei der Auswahl von Führungskräften: Ein kritischer Blick auf Instrumente und Vorgehensweise. In: Welppe, I. M. / Brosi, P. / Ritzenhöfer, L. / Schwarzmüller, T.: Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer, S. 17 – 32.

- Brauckmann, S. / Herrmann, C. (2013): Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die Deutsche Schule, Beiheft 12, S. 172 – 196.
- Demski, D. (2016): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Department of Education, UK (2010): The importance of Teaching. London: Crown, S. 27.
- Dommermuth, M. (2016): Schulleitungstheorien im Wandel. In: Gießener Beiträge zur Bildungsforschung, Nr. 14. Gießen: Universitätsdruck.
- Drescher, Anne (2010): Die professionelle Personalauswahl in der öffentlichen Verwaltung. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, R. (2011): Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer, rechtlicher und schulischer Sicht. Berlin: Sigma.
- Dworking, A. G. (2009): Teacher Burnout and Teacher Resilience. Assessing the impacts of the school accountability movement. In: Saha, L. J. / Dworking, A. G. (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers and Teaching. New York: Springer Science + Business Media, S. 491 – 509.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2009): Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert. In: Bosse, D. / Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19 – 24.

- Fischer, L. (2006): Arbeitszufriedenheit: Steuerungstechnik der Arbeitsmoral oder mess-sensibles Artefakt? Die Forschungsarbeit im Überblick. In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. Göttingen: Hogrefe, S. 1 – 8.
- Fullan, M (1996): Leadership for change. In: Leithwood, K. / Chapman, J. / Corson, D. / Hallinger, P. / Hart, A.: International handbook of educational leadership and administration. Dordrecht, Boston, London: Springer, S. 701 – 722.
- Gebert, D. / Von Rosenstiel, L. (2002): Organisationspsychologie. Person und Organisation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gourmelon, A. (2009): Analyse von Bewerbungsunterlagen. In: Gourmelon, A / Kirbach, C. / Etzel, S (Hrsg.): Personalauswahl im öffentlichen Sektor. Baden-Baden: Nomos, S. 139-152.
- Gouvernement luxembourgeois (2013): Programme gouvernemental 2013. In:<https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/dossiers/gouv-2013/assermentation/programme-gouvernemental.pdf> [zuletzt zugegriffen am 04.07.2018]
- Hallinger, P. (2003): Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. In: Cambridge Journal of Education, Vol. 33, Nr. 3. Oxford: Routledge, S. 329-351.
- Harris, A (2009): What we know. In: Harris, A.: Distributed leadership. Different perspectives. Dordrecht: Springer, S. 11 – 21.
- Hattie, J. A. C. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning for Teachers". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hessisches Kultusministerium (2017): Anforderungs- und Kompetenzprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter. In:<https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/anforderung>

s-\_und\_kompetenzprofil\_fuer\_schulleiterinnen\_und\_schulleiter\_in\_hessen.pdf  
[zuletzt zugegriffen am 29.07.2018].

- Hiltmann, M. (2013): Personalauswahl. In: Huber, S. G.: Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 559 – 567.
- Hostettler, U / Windlinger, R. (2016): Schulleitung – Profession und Forschung. In: Hofmann, H. / Hellmüller, P. / Hostettler, U. (Hrsg.): Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis. Bern: hep Verlag, S. 12 – 24.
- Huber, S. G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2008a): Das Bild des Schulleiters/der Schulleiterin in einer eigenverantwortlichen Schule. In: Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg.): Schulleitertag 2008. Führungshandeln in der Schule – Konsequenzen im Kontext von eigenverantwortlicher Schule. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 25./26. September 2008. Mainz, S. 29-46.
- Huber, S. G. (2008b): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus der Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, R. (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, S. 95 – 126.
- Huber, S. G. (2009a): Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: Lehren & Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Ausgabe 8/9. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, S. 12 – 21.
- Huber, S. G. / Hiltmann, M. (2009b): Personalmanagement im Schulwesen im Wandel – pädagogische Führungskräfte rücken in den Fokus. In: Lehren &

Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Ausgabe 8/9. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, S. 21 – 27.

- Huber, S. G. / Muijs D. (2010): School leadership effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In: Huber, S. G. (Hrsg.): School leadership – International perspectives. Dordrecht: Springer VS, S. 57 – 77.
- Huber, S. G. (2013): Die Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 132 – 142.
- Ingvarson, L. / Anderson, M. / Gronn, P. / Jackson, A. (2006): Standards for school leadership. A critical review of literature. Melbourne: Australian institute for teaching and school leadership.
- Jahn, R (2015): Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf. Potsdam: Springer VS.
- Jöns, I. (2006): Wie entwickelt man ein Kompetenzmodell? Erfahrungen aus der Wirtschaft für den öffentlichen Dienst. In: Bundesakademie für öffentliche Verwaltung im Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Personalauswahl im öffentlichen Dienst. Eine Dokumentation der Fachtagung am 3. und 4. Mai 2006. Brühl: BAKöV, S. 102 – 113.
- Kanning, U. P. (2004): Standards der Personaldiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Klein, H. E. (2013): Schulleiter brauchen mehr Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen. Bestandsaufnahme von Aufgaben und Kompetenzprofilen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft Schulewirtschaft.
- Kleinmann, M (2003): Assessment-Center. Göttingen: Hogrefe.

- Köchling, A. C. (2000): Bewerberorientierte Personalauswahl. Ein effektives Instrument des Personalmarketing. Dissertation. Darmstadt und Frankfurt am Main: Lang.
- Lange, H. (1999): Qualitätssicherung in Schulen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die Deutsche Schule, Band 91, Heft 2. Münster: Waxmann, S. 144 – 159.
- Laux, A. (2011): Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrgesundheit. Dissertation. Potsdam.
- Leithwood, K. / Jantzi, D. / Steinbach, R. (2002): Changing leadership for changing times. Buckingham: Open-University Press.
- Leithwood, K. / Seashore-Louis, K / Anderson, S. / Wahlstrom K. (2004): How leadership influences student learning. New York: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. / Harris, A., Hopkins, D. (2008): Seven strong claims about successful school leadership. In: School leadership & management, Vol. 28, Nr. 1. Bath (UK): University of Bath, S. 27 – 42.
- Marzano, R. / Waters, T. / McNulty, B. (2005): School Leadership that works. From Research to results. Alexandria, VA: ASCN.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016): Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter (Allgemein bildende und berufliche Schulen). In: [https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1\\_PDFS\\_2016/Anforderungsprofil\\_Schulleiter\\_innen\\_2016.pdf](https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_PDFS_2016/Anforderungsprofil_Schulleiter_innen_2016.pdf) [zuletzt zugegriffen am 27.07.2018]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. In:

- [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leitbild/sl\\_ha ndlungsfelder\\_schluesselkompetenzen.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leitbild/sl_ha ndlungsfelder_schluesselkompetenzen.pdf) [zuletzt zugegriffen am 29.07.2018].
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017): Enseignement fondamental / Enseignement différencié. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année 2015/2016. In: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiques analyses/statistiques-globales/2015-2016/ef-15-16.pdf> [zuletzt zugegriffen am 30.05.2018].
  - Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2011) : Décret n° 2011-1716 du 1er décembre 2011 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement. In: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024908618&categorieLien=id> [zuletzt zugegriffen am 02.08.2018].
  - Nerdinger, F. W. / Blickle, G. / Schaper, N. (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer.
  - Nicolai, C. (2014): Personalmanagement. 3. Auflage. Konstanz und München: UTB.
  - Obermann, C. (2006): Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden: Gabler.
  - Paschen, M. / Beenen, A. / Turck, D. / Stöw, C. (2013): Assessment Center professionell. Worauf es ankommt und wie Sie vorgehen. Göttingen: Hogrefe.
  - Pfeiffer, H. (2002): Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte Perspektiven. In: Wissinger, J. / Huber, S. G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 21 – 32.
  - Robinson, V. M. J. / Lloyd, C. A. / Rowe, K. J. (2008): The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. In: Educational Administration Quarterly, Vol. 44, Nr. 5. New Orleans: Loyola University of New Orleans, S. 635 – 674.

- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.
- Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S. / Braun-Bau, S. / Warwas, J. (2006): Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung. Bamberg: Universitätsdruck.
- Rosenbusch, H. S. / Warwas, J. (2010): Schulleitung als Profession. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung I. Handbuch für das Schulmanagement. Köln: Wolters Kluwer, S. 15 – 26.
- Rosenbusch, H. S. (2013): Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer, S. 88 – 95.
- Sackett, P. R. / Dreher, G. F. (1982): Constructs and assessment center dimensions. Some troubling empirical findings. In: American psychology association (Hrsg.): Journal of applied psychology, Vol. 67, Nr. 4. Washington DC: APA, S. 401 – 410.
- Schaper, N. (2011): Aus- und Weiterbildung. Konzepte der Trainingsforschung. In: Nerdinger, F. W. / Blickle, G. / Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 461 – 488.
- Schmerbauch, A (2017): Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen. Erfurt: Springer VS.
- Schmidt, F. L. / Hunter J. E. (1998): The validity and utility of selection methods in personnel psychology. Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. In: Psychological Bulletin, Nr. 124, S. 262 – 274.

- Schmidt, F. L. / Hunter J. E. (2004): General mental ability in the world of work. Occupational attainment and job performance. In: American psychological association (Hrsg.): Journal of personality and social psychology, Vol. 68, Nr. 1. Washington DC: APA, S. 162 – 173.
- Schmidt, F. L. / Oh, I.-S. / Shaffer, J. A. (2016): The validity and utility of selection methods in personnel psychology. Practical and theoretical implications of 100 years of research findings. In: <https://ssrn.com/abstract=2853669> [zuletzt zugegriffen am 27.07.2018]. Philadelphia: Fox School of Business Research Paper.
- Schuler, H. (2003): Auswahl von Mitarbeitern. In: Rosenstiel, L. / Regnet, E. / Domsch, M. E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 151 – 182.
- Schuler, H. (2007). Spielwiese für Laien? Weshalb das Assessment Center seinem Ruf nicht mehr gerecht wird. In: Wirtschaftspsychologie aktuell, Nr. 2. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag, S. 27 – 30.
- Schuler, H. (2013): Personalauswahl. Eine eignungsdiagnostische Perspektive. In: Stock-Homburg, R.: Handbuch Strategisches Personalmanagement. Wiesbaden: Springer-Gabler, S. 29 – 58.
- Schuler, H. (2014): Psychologische Personalauswahl. Eignungsdiagnostik für Personalentscheidungen und Berufsberatung. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (2015): Die Versuchungen sind groß und vielfältig, die eigene Menschenkenntnis zu überschätzen und dabei die eigene Routine mit der Validität der Urteile zu verwechseln. Im Gespräch mit Heinz Schuler. In: Welp, I. M. / Brosi, P. / Ritzenhöfer, L. / Schwarzmüller, T.: Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer, S. 33 – 42.
- Spinath, F. M. / Unz, D. C. (2007): Güte der diagnostischen Methoden. In: John, M. / Maier, G. W. (Hrsg.): Eignungsdiagnostik in der Personalarbeit.

- Grundlagen, Methoden, Erfahrungen. Düsseldorf: Symposion Publishing, S. 41 – 56.
- Stippler, M. / Moore, S. / Rosenthal, S. / Dörffler, T. (2013): Führung – Überblick über Ansätze, Entwicklungen und Trends. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
  - Stückler, A. (2005): Die Wirksamkeit der Schulmanagementausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiter – eine Evaluationsstudie an Kärntens Pflichtschulen. Dissertation. Klagenfurt.
  - Tulowitzki, P. (2013): Schulleitung und Schulentwicklung in Frankreich. Wiesbaden: Springer VS.
  - Wagner, C. (2011): Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
  - Warwas, J. (2009): Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 12 (3). Hamburg: Springer VS, S. 475 – 498.
  - Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Bamberg: Springer VS.
  - Weiß, J. (2015): Assessment-Center als Auswahlverfahren für Schulleitung. Handlungsempfehlungen für ein professionelles Personalmanagement. Saarbrücken: Akademikerverlag.
  - Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 423 – 447.
  - Westhoff, K. (2010): Strategien der Eignungsbeurteilung. In: Westhoff, K. / Hellfritsch, J. / Hornke, L. F. / Kubinger, K. D. / Lang, F. / Moosbrugger, H. / Püschel, A. / Reimann, G. (Hrsg.): Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430. Lengerich: Papst, S. 148 – 150.

- Weuster, A. (2012): Personalauswahl I. Internationale Forschungsergebnisse zu Anforderungsprofil, Bewerbersuche, Vorauswahl, Vorstellungsgespräch und Referenzen. Wiesbaden: Springer-Gabler.
- Windlinger, R. / Hostettler, U. / Kirchhofer R. (2014): Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität. Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim und München: Juventa.
- Wissinger, J. (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Bennewitz, H. / Rothland, M. / Terhart, E. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 98 – 115.
- Wissinger, J. (2014): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Bennewitz, H. / Rothland, M. / Terhart, E. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 144 – 176.
- Winkler, B. (2015): Beobachtungen zur Auswahl- und Beurteilungspraxis: Plädoyer für den Einsatz einer evidenzbasierten Expertise. In: Welp, I. M. / Brosi, P. / Ritzenhöfer, L. / Schwarzmüller, T.: Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Perspektiven aus Wirtschaft, Wissenschaft, Medien und Politik. Wiesbaden: Springer, S. 219 – 240.
- Witziers, B. / Bosker, R. J. / Kruger, M. L. (2003): Educational leadership and student achievement. The elusive search for an association. In: Educational Administration Quarterly, Vol. 39, Nr. 3. New Orleans: Loyola University of New Orleans, S. 398-425.

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Godbrange, den 14. August 2018