

Der Beitrag der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur

Zusammenfassung. Schulleitungen zählen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu zentralen Akteur:innen (vgl. Hameyer und Tulowitzki 2022), die die wert- und normbestimmten Aushandlungsprozesse in einer Schule und somit auch die Schulkultur maßgeblich (mit-)beeinflussen (vgl. Helsper 2010). Im Hinblick darauf, geht dieser Beitrag der Frage nach, inwiefern Schulleiter:innen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur unterstützen können. Nach einer Themenannäherung und einem Blick auf nationale und internationale Forschungsergebnisse, werden für die Beantwortung ein strukturations-theoretisch inspiriertes Verständnis von Schulkultur entfaltet, mit dem 3-Ebenen-Modell der Kultur nach Edgar H. Schein eine Möglichkeit für die schulische Kulturanalyse vorgestellt und im Anschluss daran, Funktionen und Aufgaben von Schulleiter:innen für das Schaffen einer wertebasierten Schulkultur diskutiert. Im Kontext der vorgebrachten Erkenntnisse werden Ergebnisse aus einer Schulleitungsstudie als empirische Absicherung vorgestellt. Der Beitrag endet mit einer Einordnung der gesammelten Einsichten in den aktuellen Wertediskurs und einem Ausblick.

Schlagwörter. Werte, Schulkultur, Schulleitung, Schulentwicklung

The Contribution of School Management in School Development Processes for the Creation of an Action-Guiding and Value-Based School Culture

Abstract. School principals are central actors in school development processes (cf. Hameyer and Tulowitzki 2022), who have a significant influence on the value- and norm-based negotiation processes in a school and thus also

on the school culture (cf. Helsper 2010). In view of this, this article explores the question of how principals can support the creation of an action-guiding and value-based school culture within the framework of school development processes. After an approach to the topic and a look at national and international research results, a structuration-theoretical understanding of school culture will be developed, the 3-level-model of culture according to Edgar H. Schein will be presented as a possibility for school culture analysis, and subsequently, the functions and tasks of school leaders for the creation of a value-based school culture will be discussed. In the context of the introduced findings, results from a school leadership study are presented as empirical support. The article ends with a classification of the collected insights in the current discourse on values and an outlook.

Keywords. Values, School Culture, School Management, School Development

1 Themenaufriß

Schulentwicklungsprozesse zielen darauf ab die strukturierenden Rahmenbedingungen einer Schule zu verändern – sie werden von den Betroffenen interpretiert und in Handlungen überführt (vgl. Ball et al. 2012). Die Umsetzung dieser intendierten Veränderungsvorhaben wird dabei wesentlich durch das Verhalten und ‚Vorausgehen‘ der Schulleitung beeinflusst. Die internationale Schulentwicklungsforschung spricht in diesem Kontext auch davon, dass Schulentwicklung bei der Schulleitung beginnt (vgl. Christiansen 2020, S. 24; Klein und Bronnert-Härle 2020; Rahm 2016, S. 30; Bonsen 2016; Bonsen 2010). Schulische Führungskräfte können demnach Veränderungshandlungen in bestehenden Strukturen ermöglichen, um darüber neue zu schaffen (vgl. Giddens 1997). In diesen Handlungen der involvierten Akteur:innen kommen häufig beabsichtigte oder nicht beabsichtigte Grundhaltungen zum Vorschein. Diese – auf den ersten Blick meist verdeckten (als sinngebend erachteten) – wert- und normbestimmten Grundhaltungen, die sowohl auf der Handlungs- als auch auf der (vorhandenen) Strukturebene zu finden sind und vor allem die Denk- und Fühllogik schulischer Akteur:innen verkörpern, können als Kern der Schulkultur verstanden werden (vgl. Hinterhuber 1996; Arnold 2020, S. 357; Heuer 2016). Dieser schulkulturelle Kern prägt eine Schule und hat das Potential sich auf die Qualität von Schule auszuwirken. Die Qualität einer Schule als sichtbares Zeichen von Schulkultur zeigt sich etwa in den Leistungen der Schüler:innen, dem Umgang mit Vielfalt in einer Schule, der Ausgestaltung des Unterrichts, der Konzeption der Verantwortungsbereiche, dem Schulklima, Schulleben und den außerschulischen Partner:innen

und, wie sich eine Schule als lernende Institution versteht (vgl. Beutel et al. 2016; Fend 2003; Fend 1996). Schulkultur zu analysieren und zu gestalten bedeutet in dieser Konsequenz auch, dass darüber die Möglichkeiten und die Grenzen von schulischen Qualitätsentwicklungsprozessen ausgelotet werden können (vgl. Esslinger-Hinz 2020, S. 5–6; Dubs 2016). Wenn es also zu einer Neuausrichtung einer Schule kommen soll, dann erscheint eine schulkulturelle Analyse, die bis in die Tiefenstrukturen – zum Kern – der gemeinsamen Annahmen und Überzeugungen vordringt, unausweichlich (vgl. Schein und Schein 2018).

Ein erster bedeutsamer Schritt ist ein gemeinsames sprachliches Verständnis von Schule und Unterricht, mit dessen Hilfe eigene Vorstellungen im Kollegium artikuliert werden können und fremde Vorstellungen Gehör finden (vgl. Schirp 2004, S. 10). Es braucht ein Bekenntnis zu einer vollständigen und offenen, aufgabenbezogenen Kommunikation, Kooperation und Information; zu einem dialogischen Prozess, in dem Organisationsmitglieder lernen einander zu verstehen; zu kultureller Vielfalt und zu einem in die Zukunft gerichteten Blick (vgl. Schein und Schein 2018, S. 280–283; Schirp 2004). Um all das im gemeinschaftlichen Dialog zu fördern, sind im Besonderen von der Schulleitung geeignete Kommunikationsstrukturen, die für kulturelle (Aushandlungs-)Prozesse Raum und Zeit bieten, zu schaffen (vgl. Christiansen 2020, S. 14). Im Kontext dieser Betrachtung ist Schulkultur „in ihrer Bedeutung und Tragweite für die Praxen in Schule und Unterricht bislang unterschätzt oder sogar übersehen“ (Esslinger-Hinz 2020, S. 4) worden. Diesem Desiderat nimmt sich dieser Beitrag an. Leitende Annahme dafür ist, dass die Schulkultur systematisch aufgebaut bzw. verändert werden kann, und sich über das Leadership der Schulleitung und deren Einfluss auf die Schulentwicklung gestaltet (vgl. Dubs 2016, S. 49; Schein und Schein 2018, S. 257). Wird im Hinblick darauf davon ausgegangen, dass Schulentwicklung, die ein Ziel bestimmt, ohne die Wertegrundlage erarbeitet zu haben, meist ein flüchtiger Prozess ohne Nachhaltigkeit bleibt (vgl. Christiansen 2020, S. 13–14), so ist die Klärung von Wertefragen eine (die) Basis für Schulentwicklungsprozesse (vgl. ISB 2013, S. 5). „Wirkliche Schulentwicklung bedarf eines Wertefundaments. Warum? Um ihr eine sinnhafte Begründung zu geben. Sinn meint ein zielgerichtetes, reflektiertes Tun.“ (ebd, S. 13–14)

Dass der Führungsstil bzw. das Verhalten von Führungskräften in direktem Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen und der Kultur einer Schule steht, und sowohl Einfluss auf (Schüler:innen-)Leistungen, wie auch auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen (des gesamten Personals) hat, zeigen nationale und internationale Forschungsergebnisse (vgl. Brücher et al. 2021; Klein 2018; Harris 2006; Fend 2003, S. 105; Fend 1996, S. 92). Neben einer in den letzten Jahrzehnten vordergründig fach- und unterrichtsbezogenen Sicht auf Schulqualität

(z. B. durch die PISA-Studien), zeigt sich international aber auch, dass es seit einigen Jahren ein breiteres Schulentwicklungsverständnis gibt, das „Schulqualität – zusammen mit notwendigen Ansätzen unterschiedlicher Qualitätssicherung – auch unter Aspekten demokratischer, sozialer und werteorientierter Gestaltung begreift.“ (Schirp 2004, S. 3) In Untersuchungsergebnissen zur Schulkultur zeigt sich vielfach, dass die Schulkultur als ein System von Bedeutungen betrachtet wird, die jeden Aspekt der Schule beeinflusst (vgl. Ismail et al. 2021; s. a. Göksoy 2021; Tonich 2021). Für das Erreichen gemeinsam formulierter Ziele weisen Studien auf die Bedeutung der Schaffung einer positiven und kooperativen Schulkultur hin (vgl. Ismail et al. 2021), zusätzlich weist eine kooperative und kultivierende Schulkultur ein höheres Maß an Sicherheit bei Lehrer:innen nach (vgl. Shahid und Din 2021). Ergebnisse aus erwerbswirtschaftlich geführten Organisationen zeigen, dass Führungskräfte positives Organisationsverhalten zu einem Teil der Unternehmenskultur und des Unternehmensklimas machen müssen und sich dies positiv auf das Personal auswirkt (vgl. Göksoy 2021; Shahid und Din 2021; Brion 2021). Umgelegt auf Schule bedeutet dies, dass Schulleiter:innen – besonders in Zeiten von Krisen – bewusst in Richtung einer einladenden Schulkultur wirken sollen und ihren Führungsstil mehr auf die Menschen, statt auf Programme und Richtlinien ausrichten sollen. Dies – so die Annahme – hat wiederum positive Auswirkungen auf die Schulkultur, sowie auf die Lehrpersonen (vgl. Brion 2021). Eine unprofessionelle Schulleitung führt zu vielen Reibungsverlusten, Leerläufen und Pannen, die das Vertrauen in die Leitung maßgeblich beeinträchtigen (vgl. Dubs 2016, S. 48). Hingegen zeigt sich durchgängig, dass ein professionelles Führungsverhalten die Organisationskultur und deren Entwicklung positiv beeinflusst (vgl. Tonich 2021; Riveras-León und Tomàs-Folch 2020).

2 Theoretische Positionierung

Auf der Grundlage des Themaufrisses und mit Blick auf die leitende Frage erfolgt nun eine definitorische Annäherung zum Begriff Schulkultur. Nach der Vorstellung des 3-Ebenen-Modells zur Schulkulturanalyse wird in weiterer Folge Schulkultur im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen und der Rolle der Schulleitung in diesen, für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur, diskutiert.

2.1 Schulkultur

Schulkultur kann als ein für die Organisationsentwicklung nützliches, komplexes und multidimensionales Konstrukt geteilter Orientierungen verstanden werden

(vgl. Schein und Schein 2018, S. 81; Rahm 2016, S. 31). Sie ist ein grundlegendes Erkennungszeichen einer Schule, ein *eingelerntes* „Muster von Glauben, Werten, Annahmen und Verhalten [...], die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Sichtbarkeit manifestieren.“ (Schein und Schein 2018, S. 1) Die Kultur einer Schule „is a fundamental characteristic of the educational organism, because, it contributes to the shape of its character and of its members' way of thinking and behavior and, it is also connected to the employees' productivity and the students' academic performance.“ (Tzianakopoulou und Manesis 2018, S. 2519) Kultur kann somit als ein erlerntes Phänomen, das zugleich stabil und dynamisch ist, charakterisiert werden. Dynamisch zeigt sie sich beispielsweise durch das Hinzukommen neuer Organisationsmitglieder, die in die gegebene Kultur eintreten, diese deuten und über ihre Handlungen auch „neu“ interpretieren (vgl. Schein und Schein 2018; Giddens 1997). Insbesondere diese Dynamik des Bewahrens und Weiterentwickelns zeigt sich im Wechselspiel der organisationalen, teils gesetzlich vorgeschriebenen Organisationsstrukturen und der individuellen interpretativen Anwendung dieser, die mit Giddens (1997) als Produktion und Reproduktion von Strukturen beschrieben werden kann. Organisationale Kultur wird in diesem Verständnis zum Medium zwischen Struktur und Handlung. Es ist dies der Ort der organisationalen Aushandlungsprozesse, die nicht frei von Macht und Herrschaft sind. So kann man mit Giddens (ebd.) beispielsweise die Frage danach stellen, wer in solchen Aushandlungsprozessen die Deutungsmacht über organisationale Strukturen hat oder wie es gelingen kann, organisationale Interessen und individuelle Interessen zu vereinen. Dieser Raum der organisationalen Aushandlungsprozesse ist der Raum der organisationalen Entwicklung und des gemeinsamen Lernens.

Da Kultur ein Produkt gemeinsamen Lernens ist, bietet sich auch die Möglichkeit diese zu verändern (vgl. Schein und Schein 2018, S. 10). Will man die (Organisations-)Kultur verändern, muss die kulturelle DNA entschlüsselt und gegebenenfalls weiterentwickelt werden (vgl. ebd., S. 21). Die kulturelle DNA einer Organisation (die als selbstverständlich betrachteten fixen Überzeugungen, Werte, Verhaltensregeln etc.) kann aber nicht verändert werden, ohne dass sich nicht die ganze Gruppe (mit-)verändert (vgl. ebd., S. 6 und S. 9). Ein erster Schritt zum Einleiten kultureller Veränderungen wäre z.B. die Schulkultur zu analysieren. Eine solche Möglichkeit der Kulturanalyse bietet das 3-Ebenen-Modell der Kultur von Edgar H. Schein.

2.2 Das 3-Ebenen-Modell der Kultur als empirische Analysefolie einer Schulkultur

Das Verwenden eines ursprünglich für erwerbswirtschaftlich orientierte Organisationen entwickelte Modell (3-Ebenen-Modell nach Schein) zur Analyse der Kultur einer Schule ist besonders auf ein reflektiertes Vorgehen unter Einbeziehung der schulischen Rahmenbedingungen angewiesen (vgl. Rahm 2016, S. 43). Mit diesem Modell lässt sich insofern auch eine Schulkultur analysieren, als es ein Mittel ist, mit dem jedes kulturelle Phänomen beschrieben und analysiert werden kann, „egal ob es sich um ein Individuum, ein Mikro-System, eine Subkultur, eine Organisation oder eine Makro-Kultur handelt.“ (Schein und Schein 2018, S. 24)

Zur Beschreibung einer Organisationskultur unterscheidet Schein in seinem Modell drei Ebenen, die vom Sicht- und Spürbaren bis zum Unsichtbaren und Unbemerkten reichen. Die sicht- und greifbarste Ebene ist die erste Ebene der Artefakte (beobachtbares Verhalten), Verhaltensweisen, die man sehen, hören und spüren kann (vgl. Schein und Schein 2018; Schratz 2022, S. 258–259). Um die erste Ebene (z. B. ein sichtbares Verhalten) zu verstehen, muss man beobachtetes Verhalten zuerst deuten, das heißt, man muss in eine tiefere Ebene von Kultur eindringen – in die zweite Ebene der gewählten Überzeugungen und Werte (vgl. Schratz 2022, S. 258–259). Wer Kultur verstehen will, muss entschlüsseln, was auf der nächst tieferliegenden Ebene vor sich geht (vgl. Schein und Schein 2018). Erst wenn man weiß, wofür beobachtetes Verhalten steht, kann man erkennen, warum Menschen so und nicht anders handeln (vgl. Schratz 2022, S. 258–259). Nochmal eine Ebene tiefer (auf der dritten Ebene) liegen in Scheins Modell grundlegende – als selbstverständlich angenommene – Überzeugungen und Werte. Diese Ebene der erlernten und häufig unreflektierten Werte, Überzeugungen und Annahmen der Organisationsmitglieder, ist die Ebene der Organisationskultur (die kulturelle DNA), zu der man vordringen muss, um eine nachhaltige kulturelle Entwicklung einzuleiten (vgl. Schein und Schein 2018). Die drei Ebenen des Modells sind also hierarchisch zu lesen (vgl. Schein und Schein 2018, S. 14–15):

1. **Artefakte** – leicht zu beobachten aber schwer zu lesen/entschlüsseln
 - Sicht- und spürbare Strukturen und Prozesse (was gemeinsam gesehen wird)
 - Beobachtetes Verhalten
 - (z. B. Rituale, Routinen)
2. **Gewählte Überzeugungen und Werte** – kann oder kann nicht mit dem Verhalten und anderen Artefakten übereinstimmen
 - Ideale, Ziele, Werte

- Ideologien
 - Rationalisierungen
 - (z. B. pädagogische Grundhaltungen in einer Schule)
3. **Grundlegende Annahmen** – bestimmen die Wahrnehmung, selbstverständliche unausgesprochene Ansichten, Denken und Fühlen
- Unbewusste, als selbstverständlich geltende Überzeugungen und Werte (kulturelle DNA)
 - (z. B. gegenseitige Akzeptanz bei divergierenden Meinungen)

Die kulturelle Wertebasis (DNA) einer Organisation kann somit zusammenfassend als die Summe der selbstverständlichen Annahmen und unausgesprochenen Überzeugungen, denen bestimmte Menschenbilder zugrunde liegen beschrieben werden (vgl. Schratz 2022, S. 258–259). Die je individuell zugrundeliegenden Menschenbilder bzw. „Tiefenstrukturen“ (Schein und Schein 2018; Schratz 2022; Esslinger-Hinz 2020) gilt es offen zu legen, um darüber eine kulturelle Veränderung zu erreichen. Wie dies Schulleiter:innen gelingen kann und, wie sie agieren und sich Verhalten sollen, damit über ein gutes Leadership eine schulkulturelle Entwicklung gelingen kann, beleuchtet das nächste Kapitel.

2.3 Leadership im Kontext der Schaffung einer wertebasierten Schulkultur

Als eine mögliche bestimmende Kraft, ein ganzes Lehrer:innen-Kollegium für kulturelle Veränderungen zu überzeugen, kann (muss), wie bereits erwähnt, die Schulleitung gesehen werden. Sie kann im Ermöglichen einer wertebasierten Schulkultur als Dreh- und Angelpunkt der schulischen Wertebildung angesehen werden (vgl. ISB 2013, S. 136). Dabei sollten sich Führungspersonen bewusst sein, dass sie eine Kultur (er-)schaffen, unabhängig davon, ob sie das explizit wollen oder nicht. Führungskräfte kommunizieren implizit oder explizit ihre Werte, Überzeugungen und Annahmen (vgl. Schein und Schein 2018, S. 166–167). Die Aufgabe von Schulleiter:innen ist es nun *bewusst*, eigene Überzeugungen, Werte, Annahmen und Verhaltensregeln mit dem (Lehr-)Personal abzugleichen und weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 119). Verfolgen Schulleiter:innen eine wertebasierte Vision von Entwicklung, müssen sie gleichfalls von anderen und aus eigenen Erfahrungen lernen – neue Probleme dürfen der Verwirklichung einer Vision nicht im Weg stehen (vgl. ebd., S. 58).

Leadership kann als Zusammenspiel von Einstellung, Handlung, Wirkung und Reflexion verstanden werden. Diese Betrachtung meint eine Haltung und eine bestimmte Gestalt der Rollenwahrnehmung, die das Beziehungsgefüge im Handeln sieht und weniger die Funktion und die Aufgaben (vgl. Schratz et al. 2019, S. 10). Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse meint Leadership ein professio-

nelles (Prozess-)Beraten (vgl. Schein und Schein 2018, S. 33). Gutes Leadership schafft eine handlungsleitende und wertebasierte Schulkultur, überwindet die eigene Organisationskultur, nimmt unterschiedliche Wege wahr und überdenkt, „wie die Dinge anders gemacht werden können, als die gegenwärtigen Annahmen implizieren.“ (ebd., S. 286) Aus der Perspektive der School-Improvement-Forschung verkörpern Führungspersonen eine Haltung der Veränderungsbereitschaft, die die schulische Entwicklung befördert, die Einfluss auf Haltungen und Werte der Geführten und auf ein kooperatives Miteinander nimmt (vgl. Rahm 2016, S. 43). In diesem Zusammenhang denken und wirken Schulleitungspersonen langfristig und bringen persönliche Visionen in die Schule ein. Entscheidend ist, dass Schulleitende nicht nur persönliche Visionen haben, sondern sich bemühen, das Schulprofil (Leitbild, Strategie) mit der Lehrer:innenschaft gemeinsam weiterzuentwickeln (vgl. Dubs 2016, S. 61). Die Kommunikation einer klaren Vorstellung, etwa in welche Richtung sich die Schule entwickeln soll, fördert gleichzeitig auch die Diskussion darüber (vgl. ebd.). Des Weiteren sorgen Schulleitungen auch dafür, „dass sich die Schulkultur entwickelt, indem sie immer wieder auf die Sinnhaftigkeit und die Stimmigkeit ihres eigenen Tuns achten.“ (ebd.) Führungskräfte arbeiten so gesehen nicht im, sondern *am* System, an den Strukturen (vgl. Christiansen 2020, S. 67).

Dafür braucht es persönliche Führungsqualitäten. Ein in diesem Kontext oft genanntes Qualitätsmerkmal von Führungskräften ist das Charisma. Die Anziehungskraft und Ausstrahlung von Schulleitenden kann ein wichtiges Element bei der Schaffung einer (neuen) Kultur sein, ist aber ein äußerst unzuverlässiges Qualitätsmerkmal, weil Anziehungskraft und Ausstrahlung kaum vorhersehbar oder empirisch nachweisbar sind – zudem sind Führungspersonen, die darüber verfügen, rar gesät (vgl. Schein und Schein 2018, S. 148–149). Aus diesem Grund erscheinen Eigenschaften wie Vorbildfunktion, Offenheit, Wertschätzung, Empathie, Toleranz, Zuverlässigkeit, Dialogfähigkeit, Selbstorganisation, Anerkennung zeigen können und eine transparente Vorgehensweise als verlässlichere und empirisch überprüfbare Qualitätsmerkmale für gutes Leadership (vgl. Christiansen 2020, S. 24; ISB 2013, S. 80–81; Rahm 2016; Schein und Schein 2018, S. 167; Dubs 2016, S. 61).

Im Sinne eines wertebasierten Schulentwicklungsprozesses, in dem (Lehr-)Personen und ihre Bedürfnisse das Ziel sind (vgl. ISB 2013, S. 20), richtet sich Leadership also verstärkt auf kulturelle Qualitätsmerkmale, nicht zuletzt, weil Lehrkräfte gehört werden wollen (vgl. Christiansen 2020, S. 126). Werteorientiertes Leadership zielt auf eine anpassungsfähige und flexible Kultur des Lernens, in der Reflexion und Experimentierfreudigkeit wertgeschätzt und Mitgliedern Zeit

und Ressourcen dafür bereitgestellt werden (vgl. Schein und Schein 2018, S. 279–284).

Zusammenfassend können vier wesentliche Schritte für die (Neu-)Erschaffung einer wertebasierten Schulkultur, in der Führungspersonen vorangehen, benannt werden (vgl. ISB 2013, S. 14):

1. Gemeinsame, vorurteilsfreie Offenlegung der als selbstverständlich angenommen schul-kulturellen Überzeugungen und Werte (z. B. individuelle Menschenbilder)
2. kooperativer Wertefindungsprozess (kollegiale Suche, Festlegung, Konkretisierung)
3. Veröffentlichung (Regeln, Formen, Rituale, Ziele etc.)
4. Evaluation (Fortschritt, Probleme, Verbesserung)

Wirksames Leadership unterstützt die Bewusstseinsbildung bei den Lehrkräften, dass Werte nicht individuell, sondern gemeinsam realisiert werden und damit eine neue Schulkultur entsteht (vgl. ebd., S. 19). Nachhaltige (kulturelle) Veränderungen von Schule treten nur dann ein, wenn die Beteiligten selbst den Sinn und die positiven Wirkungen erfahren können (vgl. Schirp 2004, S. 18). Wie dies Schulleiter:innen in der schulischen Praxis gelingen kann, soll mit Daten eines Forschungsprojekts der Universität Innsbruck (März 2015 bis Mai 2019) veranschaulicht werden. Für den vorliegenden Beitrag wurden die in der Auswertung des Projekts gewonnenen theoretischen Kategorien aus einer neuen Perspektive – der diesen Beitrag leitenden Forschungsfrage – analysiert.

3 Werte im Spannungsfeld von Schulführung und Schulentwicklung – empirische Einblicke

Das Forschungsprojekt „Von den Besten lernen“ (Schratz et al. 2022; Schratz et al. 2019) ging der Frage nach, wie und als was sich Schulleitungshandeln an Schulen, die den Deutschen Schulpreis gewonnen haben, zeigt. Erhoben wurden diese Daten aus einer phänomenologischen Forschungsperspektive. Mit Blick auf diese Perspektive kann festgehalten werden, dass es grundsätzlich keine Barriere zwischen diskursiven (versprachlichtem) und dem praktischen (handelnden) Bewusstsein gibt; dennoch gibt es einen Unterschied zwischen dem, was gesagt wird und dem, was schließlich auch wirklich getan wird (vgl. Giddens 1997). Aus einer phänomenologischen Perspektive heraus kann argumentiert werden, dass das konkrete Tun diverser schulischer Akteur:innen beobachtet werden kann (vgl. ebd., S. 57). Der Forschungsgruppe ging es primär darum, die Erfah-

rungen der Akteur:innen vor Ort möglichst nah mit zu erfahren (vgl. Schratz et al. 2019, S. 10). Konkret wurde dabei folgendes Forschungsdesign umgesetzt: Im Rahmen von 28 Schulbesuchen wurden in jeder Schule über einen Zeitraum von drei Tagen Schulleitungs- und Unterrichtshospitationen, sowie mit den Schulleitungen je zwei Interviews – eines zu Beginn des Besuchs und eines am Ende des Besuchs – durchgeführt. Außerdem wurden in jeder Schule mit Lehrer:innen und Schüler:innen leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews geführt (vgl. Schratz et al. 2022; Schratz et al. 2019). Das Forschungsprojekt bedient damit im Kontext des vorgestellten 3-Ebenen-Modells zur Kulturanalyse (vgl. Schein und Schein 2018) die erste Ebene der Artefakte (über das Beobachten) und die zweite Ebene der gewählten Überzeugungen und Werte (über die Interviews). Nach dem Transkribieren der Interviews wurden die ca. 1200 Transkriptseiten mit dem Zugang der Grounded Theory analysiert (vgl. Strauss und Corbin 1996). Die so entstandenen Kategorien wurden darauf aufbauend zu sogenannten Facettenbeschreibungen sprachlich verdichtet. Der Begriff „Facette“ möchte die Vielfalt schulischen Leitungshandeln zum Ausdruck bringen, welches nicht auf einzelne Handlungen und Interaktionen reduziert werden kann und soll. Vielmehr geht es um einen Zugang, der Führungshandeln als Wirken in einem Resonanzraum charakterisiert, welches – abhängig von der jeweiligen Situation und Perspektive – unterschiedliche Facetten dieses Handelns sichtbar werden lässt. Leitend bei diesen Überlegungen war ein Diamant, dessen Gesamtheit sich erst über die einzelnen Facetten ergibt. Wendet man sich einer Facette zu, so rücken die anderen in den Hintergrund. Dennoch sind alle anderen da und tragen zum Gesamtbild bei. Ziel ist es nicht, diese zu hierarchisieren oder gar zu bewerten, auch jeder Versuch, die Facetten zu clustern oder in eine andere Ordnung zu bringen, ist nicht gelungen. So entstanden insgesamt 56 Facetten, die Schulleitungshandeln an Siegerschulen des deutschen Schulpreises zeigen. In der folgenden Abbildung findet sich eine Übersicht zu den 56 Facetten, die sich jeweils als vollständiger Satz verstehen. Exemplarisch liest sich das dann beispielsweise folgendermaßen: Schulleitungshandeln zeigt sich als anerkennen.

Tabelle 1: Facetten Überschrift (Schratz et al. 2022, S. 91; eigene Darstellung)

Facetten Überschrift Schulleitungshandeln zeigt sich als ...		
1. ... anerkennen	21.... forschungsbasiert argumentieren	39.... sich engagieren für Kinder und Jugendliche
2. ... annehmen	22.... gemeinsam wirken	40.... sich hingeben
3. ... anschubsen	23.... greifbar sein	41.... sich kümmern
4. ... Atmosphäre schaffen	24.... herumschwirren	42.... spielen
5. ... aufmerksam sein	25.... Hilfe annehmen	43.... strukturieren
6. ... (aus-)balancieren	26.... hinterfragen	44.... unterstützen
7. ... aushalten	27.... Impulse setzen	45.... überblicken
8. ... ausloten	28.... in Beziehung setzen	46.... verantworten
9. ... anwerben	29.... insistieren	47.... verbinden
10.... Bedeutung schaffen	30.... interessieren	48.... vertiefen von Erfahrungen
11.... beharren	31.... kämpfen	49.... vertreten
12.... bestärken	32.... klären	50.... vorangehen
13.... beteiligen	33.... lauern	51.... vorsehen
14.... dahinter sein	34.... leuchten	52.... vorleben
15.... dienend führen	35.... mutig sein	53.... zugänglich machen
16.... durchsetzen	36.... nahbar sein	54.... zusammenarbeiten
17.... einbeziehen	37.... navigieren	55.... zutrauen
18.... einladen	38.... Richtung halten	56.... zuwenden
19.... ermöglichen		
20.... erschaffen		

Die so formulierten Facetten werden über diverse weiterführende Merkmale ausdifferenziert. Diese weiterführenden Merkmale wurden mit Blick auf die leitende Forschungsfrage inhaltsanalytisch neu ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Darüber konnten in ausgewählten Facetten und deren Merkmalsbeschreibungen interessante Hinweise für den Zusammenhang von Schulführung und der Entwicklung von Schulkultur gefunden werden. Im Hinblick darauf kommt die Studie u. a. zum Ergebnis, dass Schulleitungen Schulen in hohem Ausmaß prägen (vgl. Schratz et al. 2019, S. 169) und für strukturelle Voraussetzungen bzw. für tiefere Erfahrungen sorgen (vgl. ebd., S. 18). Schulleitungen zeigen eine anerkennende Haltung gegenüber allen schulischen Akteur:innen, vermitteln ein Gefühl der Wertschätzung und des Vertrauens im wechselseitigen Miteinander, agieren auf Augenhöhe, hören zu und arbeiten Vorschläge aus der Schüler:innenschaft oder dem Kollegium mit ein (vgl. ebd., S. 21, S. 128, S. 145 und S. 160). Schulleiter:innen haben erheblichen Einfluss auf die Mitgestaltung der Grundstimmung in der Schule, sie sorgen für ein respektvolles Miteinander – sie wissen um die Bedeutung guter Beziehungen – und einer Vertrauenskultur (vgl. ebd., S. 78, S. 101 und S. 124). Erfolgreiche Schulleitungen stehen für Werte und Überzeugungen (ein) und pflegen eine Kultur der flachen Hierarchien und ‚offenen Türen‘ (vgl. ebd., S. 106 und S. 114). „Die Schulleitung lebt vor [...]“ (ebd., S. 24 und S. 172) und

handelt auf Basis wissenschaftsorientierter Argumentationen (vgl. ebd., S. 176). Schulleiter:innen verkörpern eine positive Grundhaltung und nehmen in der Frage der Haltung(en) eine wesentliche Vorbildfunktion ein (vgl. ebd., S. 96). Schulleiter:innen leben das pädagogische Konzept, die schulischen Haltungen und Werte, indem sie Handlungen vollziehen, die diese erlebbar machen (ebd., S. 172).

Schulisches Handeln ist in hohem Maße auch von den strukturierenden Rahmenbedingungen abhängig (vgl. ebd., S. 151). Hier zeigt sich Schulleitungshandeln innerhalb dieser Rahmungen im kreativen und interpretativen Strukturieren von Raum und Zeit. Schulleitungen geben Lehrpersonen zeitliche Räume, um Ideen zu entwickeln und umzusetzen (vgl. ebd., S. 152). An den beforschten Schulen präsentiert sich Schulentwicklung im Schaffen unterstützender, professioneller Arbeitsstrukturen, auf die sich die schulischen Akteur:innen verlassen (vgl. ebd., S. 151). Schulleitungen können Rahmenbedingungen erfolgreich strukturieren bzw. ändern oder Konzepte neu erfinden. Dabei geben sie in diesen Formen von Schulentwicklungsprozessen oftmals die Richtung vor und übernehmen eine Vorbildfunktion (vgl. ebd., S. 21, S. 94 und S. 151). Innerhalb dieser Veränderungsabsichten halten Schulleitungen Widerstände, aber auch gegensätzliche Meinungen oder (Wert-)Urteile, die nicht mit ihren eigenen übereinstimmen, aus (vgl. ebd., S. 36), denn: „Gemeinsamkeit bedeutet nicht zwangsläufig Einstimmigkeit.“ (ebd., S. 51) Schulleiter:innen erkennen, dass erst im Widerstand gegen die intendierten Veränderungen, neue Strukturen produziert werden. Der erste Schritt hierfür ist der kommunikative Aushandlungsprozess, der darauf abzielt, die Frage des Sinns zu klären (vgl. ebd., S. 141). Erkennt das Kollegium den Sinn einer intendierten Maßnahme, dann wird sich diese nachhaltig in die Schulkultur integrieren und somit auch nachhaltig zur Schulentwicklung beitragen (vgl. ebd., S. 141).

„Haltungen und Werte sind der Ausgangspunkt von Handlungen. Sie sind Teil pädagogischer Konzepte und Leitbilder, werden aber erst spürbar und wirksam, wenn sie tatsächlich gelebt werden.“ (Schratz et al. 2019, S. 173) Im Handeln von Schulleiter:innen drücken sich u. a. auch das Schulprogramm und die diesem Handeln zugrundeliegenden Überzeugungen aus (vgl. ebd., S. 94). Schulleitende werden in ihrem Handeln und ihren Anliegen ernst genommen, wenn sie selbst die gewünschten Haltungen und Werte vorleben und sich ihre Worte und Taten als übereinstimmend erweisen (vgl. ebd., S. 173). „Haltung wird im Verhalten der Schulleitung vertreten“ (ebd., S. 166), im Vorangehen in Bezug auf das Miteinander – Schulentwicklung baut auf das Engagement und die Zusammenarbeit in Teams (vgl. ebd., S. 122) – und in der Bewusstseins-schaffung, für die in der Schule vorherrschenden Werte (vgl. ebd., S. 169). In Entwicklungsprozessen kann

die pädagogische Grundhaltung der Schulleiter:innen den beteiligten Akteur:innen als Kompass dienen und dadurch der Weiterentwicklung konkrete Impulse verleihen – unabhängig davon, ob Schulleiter:innen persönlich an dem Prozess beteiligt sind oder nicht (vgl. ebd., S. 166).

„Die Menschen, die das Schulgeschehen tragen, bestimmen sehr stark die Kultur einer Schule, da sie nach innen und außen wirken.“ (Schratz et al. 2019, S. 122) Oftmals konnte in den beforschten Schulen beobachtet werden, dass dort, wo man sich gegenseitig unterstützt und stärkt, eine Kultur des Vertrauens und des Wohlbefindens wächst (vgl. ebd., S. 72). „Dies wird auch dadurch erreicht, dass zwischen der Person und deren Verhalten unterschieden wird. In einer solchen Kultur ist es möglich, Schwieriges in einem geschützten Rahmen und in einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung anzusprechen und zu klären.“ (ebd., S. 72) In den beforschten Schulen konnte eine Kultur wahrgenommen werden, in der offen über Stärken und Schwächen gesprochen wird und Vielfalt Normalität ist – man spürt „ein Klima der Offenheit“ (ebd., S. 75). Durchgängig zeigt sich, dass erfolgreiches Führungshandeln (Leadership) Wert auf Zusammenarbeit, Professionalität und Professionsbewusstsein legt (vgl. ebd., S. 122).

4 Zusammenführung und Ausblick

Schulen sind über eine Top-down-Strategie nur schwer zu leiten bzw. zu verändern. Veränderungen können zwar angestoßen, aber das von der übergeordneten Ebene gewünschte Bild eines Ziels kann von dieser maximal (vor-)gezeichnet werden – die Ausgestaltung und Interpretation bleibt der Ebene der Handelnden vor Ort vorbehalten (vgl. Arnold 2020, S. 353). Einen bedeutenden Standpunkt in der Ausgestaltung und Interpretation von Veränderungsprozessen nimmt die Schulleitung als organisationale Schnittstelle zwischen dem schulischen Inneren und dem schulischen Äußeren ein. Crozier und Friedberg (1979, S. 95) bezeichnen diese privilegierte Position auch als Relais. Relais sind Vermittelnde, die die Beziehungen in einer Organisation in Bezug zur relevanten Umwelt setzen und diese somit strukturieren. Insofern befinden sich Schulleiter:innen im organisationalen Dazwischen, zwischen Bottom-up-Veränderungsabsichten, die etwa von Schüler:innen oder Lehrer:innen an diese herangetragen werden und den eben skizzierten ministeriellen Top-down-Strategien. Nachhaltige Veränderungsabsichten involvieren die Schulleitung und berücksichtigen den je spezifischen schulischen Kontext, in dem die geplanten Veränderungen als gemeinsames Anliegen stattfinden.

Bezugnehmend auf die so verstandene Funktion eines Relais, kommt der Beitrag zum Ergebnis, dass ein/eine Schulleiter:in erheblichen Einfluss auf gelingende und nachhaltige Schulentwicklungsprozesse hat und darüber auch die Schaffung einer wertebasierten Schulkultur maßgeblich mitbeeinflussen kann. Die Schulkultur wiederum ist von hoher Relevanz für die Umsetzung von äußeren und inneren Veränderungsabsichten. Es sind die Schulkultur und die in ihr gelebten Werte, die den Raum für schulische Aushandlungsprozesse entfalten, in dem Veränderungsabsichten diskutiert, besprochen und manchmal auch ausgestritten werden. Womöglich ist die Schulkultur mit Blick auf die Schulentwicklung der Faktor für nachhaltige Entwicklung. Mit dem 3-Ebenen-Modell nach Edgar H. Schein wurde ein Modell vorgestellt, mit dem die Schulkultur analysiert werden kann. Mit diesem Modell ist es möglich die kulturelle DNA zu entschlüsseln, um darüber ein (neues) Wertefundament zu errichten und dieses wird gewissermaßen selbst zum Diskussionsgegenstand schulischer Aushandlungsprozesse. Über eine gemeinsame, vorurteilsfreie Offenlegung der als selbstverständlich angenommenen schulkulturellen Überzeugungen und Werte, d. h. über die Freilegung individueller Bilder, kann sich die Wertebasis neu zusammensetzen und völlig neue Perspektiven (in Schulentwicklungsprozessen) eröffnen. Wie dies Schulleiter:innen, im Vorausgehen und über das Vorleben, gelingen kann, zeigen die exemplarisch vorgebrachten empirischen Daten.

Resümierend ist für die Etablierung einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur in Schulentwicklungsprozessen die Schulleitung dahingehend gefordert, eine Kommunikations- und Arbeitsstruktur zu errichten, in der Akteur:innen in kontrastierenden dialogischen Auseinandersetzungen auf Augenhöhe, die je eigenen (Wert-)Vorstellungen zum Ausdruck bringen können und die „Sinnfrage“ breit und ausführlich diskutiert werden kann. Darauf aufbauend können in einem nächsten Schritt Gemeinsamkeiten gebündelt und auf Basis dieser über Veränderungsabsichten nachgedacht werden, um in weiterer Folge mit ersten Schulentwicklungsmaßnahmen starten zu können. Zu jedem Zeitpunkt sollten sämtliche Vorgänge für alle Organisationsmitglieder transparent und nachvollziehbar dokumentiert werden, damit sich alle am Diskurs beteiligen können. Darüber hinaus sollte der Entwicklungsprozess von Beginn an in regelmäßigen Abständen evaluiert werden.

Insgesamt lassen sich die Erkenntnisse aus diesem Beitrag in die Schulentwicklungsdiskussion dahingehend einordnen, dass

- die Analyse der Schulkultur Schulleiter:innen helfen kann herauszufinden, welche Verhaltensweisen, gewählten und unausgesprochenen Überzeugun-

gen von Lehrer:innen, das Lernen der Schüler:innen beeinflussen. Darüber kann eine Verbesserung des Schüler:innenlernens erzielt werden.

- es für eine langfristig erfolgreiche (Einzel-)Schulentwicklung ein Vorteil sein kann, sich die Bedeutung des individuellen Verhaltens, der eigenen Werte und Ziele und der meist unreflektierten Überzeugungen (in beispielsweise Konfliktsituationen) bewusst zu machen.
- die gesammelten Erkenntnisse als Grundlage und Ausgangspunkt für die Erstellung eines Schulprogramms gesehen werden können.
- die Erkenntnisse daraufhin weisen, dass ein tiefgründiges Verständnis von Schule für deren Leitung und für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse erforderlich ist.

Literatur

- Arnold, Rolf (2020). Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln. In: Pädagogische Rundschau 4:74, S. 349–362. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2020/00000074/00000004/art00001?crawler=trueundmime-type=application/pdf> [30.11.2023]
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg und Braun, Annette (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge
- Beutel, Silvie-Iris; Höhmann, Katrin; Pant, Hans Anand und Schratz, Michael (Hrsg.) (2016). *Handbuch Gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett und Kallmeyer
- Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter und Schelle, Carla (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Bonsen, Martin (2016). Wirksame Schulleitung. In: H. Buchen und H.-G. Rolff (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz, S. 193–228
- Bonsen, Martin (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 199–203
- Brion, Corinne (2021). Creating Intentionally Inviting School Cultures. In: *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10, S. 160–181. <https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/2585/1542> [30.11.2023]
- Brücher, Lisa; Holtappels, Heinz Günter und Webs, Tanja (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen: Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität In: I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm und A. Hillebrand-Petri (Hrsg.): *Schulen*

- in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz, S. 205–243
- Christiansen, Hauke (2020). Schulentwicklung proaktiv, kreativ, effektiv: Rückenwind für Schulleitungen. Münster: Waxmann
- Crozier, Michel und Friedberg, Erhard (1979). Macht und Organisation: Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein: Athenäum Verlag
- Dubs, Rolf (2016). Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung. In: M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann und B. Weyand (Hrsg.): Leadership in der Lehrerbildung. Forum Erziehungs-wissenschaft und Bildungspraxis, Band 6. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 47–69
- Esslinger-Hinz, Ilona (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. In: *Haushalt in Bildung und Forschung* 9:2, S. 3–19. <https://doi.org/10.25656/01:22568> [30.11.2023]
- Fend, Helmut (2003). Schulkultur und Schulqualität. In: T. Brüsemeister und K-D. Eubel, (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule: Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transcript, S. 101–114
- Fend, Helmut (1996). Schulkultur und Schulqualität. In: A. Leschinsky (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 85–97
- Giddens, Anthony (1997). Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Campus, 3. Aufl.
- Göksoy, Süleyman (2021). Principals' Positive Organizational Behavior in Schools and Its Results. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4 Special Issue 1: Primary and Secondary Education, S. 99–110. <https://ssrn.com/abstract=3836095> [30.11.2023]
- Hameyer, Uwe und Tulowitzki, Pierre (2022). Schulentwicklung im Rückspiegel: Phasendramaturgie, Prozess, Kunst, Handwerk oder Prophetentum? In: *Journal für Schulentwicklung*, 26:1, S. 55–61
- Harris, Alma (2006). Leading Change in Schools in Difficulty. In: *Journal of Educational Change*, 7, pp. 9–18
- Helsper, Werner (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 106–112
- Heuer, Andreas (2016). Globalisierung im Geschichts- und Ethikunterricht. In: M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann und B. Weyand (Hrsg.): Leadership in der Lehrerbildung. Forum Erziehungs-wissenschaft und Bildungspraxis, Band 6. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 177–186

- Hinterhuber, Hans H. (1996). *Strategische Unternehmensführung. I Strategisches Denken. Vision – Unternehmenspolitik – Strategie*. New York: Walter de Gruyter
- Ismail, Mamdooha; Khatibi, Abdol A. und Azam S. M. Ferdous (2021). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. In: *Participatory Educational Research (PER)*, 9:2, S. 261-279. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.39.9.2> [30.11.2023]
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (Hrsg.) (2013). *Werte Bilden: Impulse zur wertebasierten Schulentwicklung*. München. <https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/paedagogische-grundsatzfragen/wertebildung/handreicherung-werte-bilden/> [30.11.2023]
- Klein, Esther Dominik (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. Bd. 2. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. <http://dx.doi.org/10.17185/duerpublico/45206> [30.11.2023]
- Klein, Esther Dominique und Bronnert-Härle, Hanna (2020). Mature School Cultures and New Leadership Practices: An Analysis of Leadership for Learning in German Comprehensive Schools. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 23, S. 955–977. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00968-4> [30.11.2023]
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 12. Aufl.
- Rahm, Sibylle (2016). Leadership in der Lehrerbildung: Zur Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns. In: M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann und B. Weyand (Hrsg.): *Leadership in der Lehrerbildung*. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, Band 6. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 27–46
- Riveras-León, Juan Carlos und Tomàs-Folch Marina (2020). The Organizational Culture of Innovative Schools: The Role of the Principal. In: *Journal of Educational Sciences*, XXI, 2:42. <https://doi.org/10.35923/JES.2020.2.02> [30.11.2023]
- Schein, Edgar H. (1995). *Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt am Main: Campus
- Schein, Edgar H. und Schein, Peter (2018). *Organisationskultur und Leadership*. München: Verlag Franz Vahlen, 5. Aufl.
- Schirp, Heinz (2004). Werteeziehung und Schulentwicklung: Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. In: W. Edelstein und P. Fauser (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*. Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:164> [30.11.2023]
- Schratz, Michael (2022). Bildende Erfahrungen – Entgrenzende Bildung: Lehren und Lernen in (Un-) Möglichkeitsräumen. In: N. Brocca, A.-K. Dittrich und

- J. Kolb (Hrsg.): Grenzgänge und Grenzziehungen: Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer:innenbildung. Innsbruck: innsbruck university press
- Schratz, Michael; Ammann, Markus; Möltner, Veronika; Mauersberg, Werner; Anderegg, Nils; Gregorzewski, Malte und Bergmann, Alexander (2019). Abschlussbericht „Von den Besten lernen“: Lernwirksames Schulleitungshandeln in ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises. Innsbruck: Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
- Schratz, Michael; Ammann, Markus; Anderegg, Nils; Bergmann, Alexander; Gregorzewski, Malte; Mauersberg, Werner und Möltner, Veronika (2022). Lernseits führen: Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden. Seelze: Kallmeyer
- Shahid, Sana und Din, Marium (2021). Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness and Organizational Culture. In: IJELM – International Journal of Educational Leadership and Management, 9, S. 122–149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310296.pdf> [30.11.2023]
- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen der Qualitativen Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Tonich, Uda (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. In: Journal of Social Studies Education Research, 12:1, S. 47–75. <https://jsser.org/index.php/jsser> [30.11.2023]
- Tzianakopoulou, Theodora und Manesis, Nikolaos (2018). Principals' Perceptions on the Notion of Organizational Culture: The Case of Greece. In: Universal Journal of Educational Research, 6:11, pp. 2519–2529. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061117> [31.10.2023]

Autoren

Dr. Andreas Schreier. Mitarbeiter am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Leadership, Professionsentwicklung
andreas.schreier@uibk.ac.at

Prof. Dr. Markus Ammann. Leiter des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Leadership
markus.ammann@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Markus Ammann
Universität Innsbruck
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Innrain 52a
6020 Innsbruck
Österreich