

## **Schulleitende, die kündigen – welche Rolle spielt das Team?**

### **Folgenreicher Wechsel von Schulleitenden**

Der häufige Stellenwechsel von Schulleitenden ist ein weltweites Phänomen (Reames, Kochan & Zhu, 2014). Auch in der Schweiz ist in den Medien oft von einem häufigen Schulleitungswechsel die Rede, allerdings liegen dafür keine verlässlichen Daten vor. Für die Kontinuität von Schulentwicklungsprozessen spielen Schulleitende jedoch eine zentrale Rolle. Damit sich diese Prozesse auch in der Unterrichtsentwicklung niederschlagen, scheint ein Verbleib von mindestens fünf Jahren notwendig (Mascall & Leithwood, 2010). Schulentwicklung beinhaltet einen geplanten, längerfristigen Prozess, der sowohl individuelle als auch teamspezifische Entwicklungen umfasst (Zala-Mezö & Krainz-Dürr, 2015). Für eine kontinuierliche Verbesserung auf der Schul- und Unterrichtsebene ist daher „kollektives Lernen in der Gemeinschaft“ unerlässlich (Bonsen, 2005, S. 183). Wie Studien zur Schul- und Unterrichtsqualität zeigen, besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperation und der Qualität der Lernangebote. Gleichzeitig spielt Kooperation jedoch häufig eine geringe Rolle sowohl auf Schul- als auch auf Unterrichtsentwicklungsebene (Terhart & Klieme, 2006; Fend, 2008).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Kündigungsgründe von Schulleitenden unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Kooperation genauer zu beleuchten. Kündigungsgründe sind bislang noch wenig erforscht (Sabina, 2014), der Entscheidungsprozess ist schwierig zu erfassen und explizit abzubilden.

### **Kündigungsgründe der Schulleitenden**

Das Person-Environment-Fit-Konzept (Caplan & Harrison, 1993) liefert ein mögliches Erklärungsmodell für die Kündigung von Schulleitenden. Die fehlende Passung zwischen den Bedürfnissen und Ressourcen einer Person einerseits und den Anforderungsmerkmalen der Schulumwelt andererseits kann zu subjektiv wahrgenommener Belastung, geringer Arbeitszufriedenheit und schließlich zur Kündigung führen. Die Entscheidung auszustiegen kann sowohl personell als auch strukturell begründet sein, wobei diese Gründe nicht in allen Fällen trennscharf sind:

- *Personelle Gründe* beziehen sich auf persönliche Motive wie etwa den Wunsch eines Berufswechsels oder auf die mangelnde Arbeitszufriedenheit, die in der Regel mit einer geringen organisationalen Bindung und belasteten Beziehungen einhergeht und – im Zusammenspiel mit einer hohen psychischen Belastung – Auslöser für eine Kündigung sein kann (Kauffeld & Hoppe, 2014).
- *Strukturelle Gründe* beziehen sich beispielsweise auf die Komplexität der organisationalen Anforderungen.

Einige Studien verweisen auf eine hohe Arbeitszufriedenheit bei Schulleitenden (Windlinger, Hostettler & Kirchhofer, 2014; Rüegg & Lori, 2014). Andere zeigen dagegen, dass ein Viertel unzufrieden ist und an emotionaler Erschöpfung leidet, was neben Engagement und geringer Belastungsresistenz auch durch das Kollegium verursacht werden kann (Huber, Wolfram & Kilic, 2013).

## **Schulleitende und ihre Beziehung zum Team**

Ressourcen wie auch Belastungen, die aus der Zusammenarbeit mit dem Team hervorgehen, prägen das Schulleitungshandeln (Huber, Wolfram & Kilic, 2013). Schulleitende, denen es gelingt, die Zusammenarbeit im Sinne einer Ressource zu nutzen, entwickeln ihre Schule gezielt im Hinblick auf die gemeinsame Bewältigung komplexer Anforderungen. Gegenseitige Wertschätzung sowie das Gefühl der Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozesse involviert zu sein, steigern den Zusammenhalt und die Loyalität gegenüber der Führungsperson (Day et al., 2010). In erfolgreichen Schulen sind Schulleitende deshalb auf eine effiziente Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen bedacht und involvieren sie in die Entwicklung (Fullan, 2000). Unterstützung und Wertschätzung dienen als Ressourcen, die Belastungen entgegenwirken. Ist die Kooperation hingegen von sozialen Konflikten geprägt, wird dadurch die berufliche Belastung und damit die Kündigungswahrscheinlichkeit erhöht.

Im vorliegenden Beitrag wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Kündigungsgründe nennen die Schulleitenden?
- Welche Rolle spielt dabei die Zusammenarbeit mit dem Team?
- Inwiefern lässt sich durch Aspekte der Beanspruchung und Arbeitszufriedenheit erklären, ob Schulleitende eher persönliche oder strukturelle Gründe als ausschlaggebend für ihre Kündigung nennen?

Das folgende Kapitel schildert den Kontext der Befragung und das Vorgehen bei der Analyse der Kündigungsgründe der Schulleitenden.

## **Kontext und methodisches Vorgehen**

Im schweizerischen Kontext ist die Schulleitungsfunktion ein relativ „junges“ Phänomen. Seit dem Schuljahr 2008/2009 sind alle Schulen im Kanton Zürich geleitet. Aufgaben und Ziele sind nach wie vor vom Kanton vorgegeben, allerdings überlässt er ihnen weitgehenden Spielraum bei der Art der Aufgabenerfüllung. Die Aufgaben der Schulleitenden werden in Abgrenzung zu den Verantwortlichkeiten der Schulbehörde auf Gemeindeebene geklärt. Die Schulbehörde beaufsichtigt als Milizbehörde die ihr unterstellten Schulen auf einer überbetrieblichen Ebene (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2006; Kohlstock, 2013).

### **Stichprobe**

Die Basis für die vorliegende Studie bilden die durch das Volksschulamt des Kantons Zürich (VSA) jährlich am Ende des Schuljahres erhobenen Befragungen von Schulleitenden, die ihre Stelle kündigten. Die folgenden Analysen beschränken sich auf diejenigen, die zwischen 2010 und 2013 an der VSA-Umfrage teilnahmen. Von den insgesamt 252 angefragten Schulleitenden füllten 138 den Fragebogen aus (Rücklauf 55 %). Die 16 Schulleitenden, die altershalber kündigten, wurden nicht berücksichtigt. Von den 122 Schulleitenden waren 56 männlich und 66 weiblich. Das Durchschnittsalter lag bei 49 Jahren. Die Befragten blickten im Durchschnitt auf rund 12 Jahre Berufserfahrung (inklusive Lehrtätigkeit) zurück.

## **Instrumente und Analysen**

Der Fragebogen umfasste vier Teile: (1) demographische Aspekte, (2) Fragen zur Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit wie z.B. Arbeitsinhalte, Vorgesetzte und Belastungen in verschiedenen Bereichen (6-stufige Likertskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“), (3) offene Fragen zu Anliegen an ihre Vorgesetzten und positiven Erinnerungen an ihre Tätigkeit als Schulleitende und (4) Frage nach primären und sekundären Kündigungsgründen (44 mögliche Gründe).

Für die weiteren Analyseschritte teilten wir die primären Kündigungsgründe den zwei Dimensionen (1) *persönliche* und (2) *strukturelle* Gründe zu. Die erste Dimension beinhaltet Aspekte wie Weiterbildung, Berufswechsel oder gesundheitliche Gründe. Unter die zweite fallen Aspekte wie unklare/geringe Entscheidungskompetenz, fehlender Gestaltungsspielraum, Lohn, Zeitmangel, Führung durch Vorgesetzte und Zusammenarbeit mit dem Team. Die beiden Dimensionen unterscheiden sich in Bezug auf den Handlungsspielraum: Während persönliche Gründe mehrheitlich im eigenen Einflussbereich liegen, sind strukturelle Aspekte nur beschränkt beeinflussbar resp. entziehen sich teilweise sogar ganz der eigenen Kontrolle.

Neben deskriptiven Analysen wurde mithilfe einer binär logistischen Regression geprüft, inwiefern sich die Befragten im Hinblick auf den primären Kündigungsgrund unterscheiden. Das Verfahren beinhaltet die Vorhersage eines Ereignisses mit zwei Kategorien (personell versus strukturell). In dieser Untersuchung soll herausgefunden werden, welche Faktoren einen Beitrag zur Erklärung leisten, ob eine Person eher personelle oder strukturelle Gründe für ihre Kündigung angibt. Dabei wurden Alter, Geschlecht, Arbeitszufriedenheit (zeitliche Belastung, Lohn, Vorgesetzte, Kooperation im Team/Kollegium) berücksichtigt. Die Zufriedenheit mit der Kooperation des Teams (Beispielitem „*Ich arbeitete gerne mit meinen Teamkolleginnen und -kollegen zusammen*“) sowie die Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten (Beispielitem „*Ich erhielt von meiner/meinem direkte/n Vorgesetzten Wertschätzung für meine Arbeit*“) wurde jeweils mit einer Skala erfasst (Cronbach's  $\alpha = .83$  und  $.85$ ).

Die Analysen wurden schließlich mit qualitativen Aussagen in Bezug gesetzt. Dazu wurden die offenen Fragen mittels induktiver Kategorienbildung ausgewertet (Mayring, 2008).

## **Ergebnisse**

### **Arbeitssituation und Gründe für die Kündigung**

Die Schulleitenden schätzten ihre allgemeine Arbeitszufriedenheit als recht zufriedenstellend ein ( $M=4.1$ ,  $SD=1.4$ ). Die Beziehung zum Team, die sich v.a. auf die Art und Weise der Zusammenarbeit bezog, wurde deutlich besser eingestuft als diejenige zu den Vorgesetzten ( $M=4.8$ ,  $SD=1.1$ ;  $M=4.1$ ,  $SD=1.5$ ). Die Mehrheit der Befragten erachtete die Arbeit als sinnvoll und inhaltlich weder über- noch unterfordernd ( $M=5.3$ ,  $SD=0.9$ ;  $M=5.2$ ,  $SD=1.1$ ). Die Zufriedenheit mit der zeitlichen Beanspruchung wurde mit einem Mittelwert von 3.1 relativ niedrig eingeschätzt ( $SD=1.5$ ). Knapp ein Drittel der Befragten war der Meinung, die zeitliche Beanspruchung sei nicht angemessen. Ein Viertel teilte diese Ansicht hingegen nicht. Die Zufriedenheit mit dem Lohn entpuppte sich als eher mäßig ( $M=3.9$ ,  $SD=1.5$ ).

Die Teilnehmenden wurden nach ihren primären und sekundären Kündigungsgründen gefragt. In einem ersten Schritt nannten sie ausschlaggebende Gründe, in einem zweiten Schritt

zählten sie weitere Ursachen für ihre Kündigung auf. Die folgende Tabelle 1 zeigt dies in einer Rangfolge:

Rang	Primäre Kündigungsgründe		Sekundäre Kündigungsgründe	
	Ausschlaggebend war ...	Anzahl Nennungen	Ein weiterer Grund war ...	Anzahl Nennungen
1	Persönliche Aus- /Weiterbildung	13	Verhalten der Schulpflege	18
2	Überforderung durch Arbeitsinhalt	11	Führungsstil der direkten Vorgesetzten Zu wenig Zeit für Kernaufgaben Neue Herausforderungen	je 16
3	Gesundheitliche Gründe	9	Überforderung Fehlende Unterstützung	je 15
4	Führungsstil direkte/r Vorgesetzte/r	8	Persönliche Aus- und Weiterbildung Unklare und zu geringe Kompetenz	je 14
5	Wechsel in andere Gemeinde	7	Wechsel in andere Gemeinde	13
6	Zu wenig Zeit für Kernaufgaben	6	Selbstständige Tätigkeit Gesundheitliche Gründe	je 12

Tabelle 1: Primäre und sekundäre Kündigungsgründe

Als ausschlaggebende Gründe wurden primär Weiterbildungspläne und Belastung erwähnt. Die Kooperation im Team wurde von niemandem als primären Grund genannt und auch als sekundären eher selten (11 Nennungen). Die Unzufriedenheit mit den direkten Vorgesetzten ist vor allem ein sekundärer Kündigungsgrund.

### **Persönliche versus strukturelle Gründe für die Kündigung**

Die Schulleitenden, die persönliche Gründe als ausschlaggebend für ihre Kündigung angaben, unterschieden sich nicht bezüglich Alter, Geschlecht, Einschätzung der zeitlichen Belastung und Lohn von denjenigen, die primär strukturelle Gründe für ihren Kündigungsentscheid geltend machten. Nur zwei Dimensionen leisteten einen Beitrag zur Erklärung, ob eine befragte Person primär persönliche oder strukturelle Gründe für ihre Kündigung angab: die Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima im Team bzw. der Kooperation und die Zufriedenheit mit den direkten Vorgesetzten. Je zufriedener die Befragten mit der Kooperation im Team und den direkten Vorgesetzten waren, desto weniger relevant wurden strukturelle Faktoren und desto häufiger wurden persönliche Gründe für die Kündigung genannt. Je unzufriedener die Personen dagegen mit dem Team oder den Vorgesetzten waren, desto mehr Gewicht bekamen strukturelle Gründe für ihren Kündigungsentscheid.

Die Schulleitenden hatten zudem die Möglichkeit, ihre Anliegen an die Behörden zu formulieren sowie positive Erinnerungen zu ihren Erfahrungen zu nennen.

## Anliegen und positive Erinnerungen

Die Anliegen der Befragten an die Vorgesetzten (Tabelle 2) wie auch die positiven Erinnerungen (Tabelle 3) machen deutlich, dass die Schulleitenden auf gute Beziehungen zum Team als auch zu den Vorgesetzten angewiesen sind. Die folgende Tabelle 2 veranschaulicht die Anliegen der Schulleitenden:

Anliegen	Anzahl Nennungen
<b>Aufgabenerfüllung/Zusammenarbeit</b>	104
Kompetenz/Verantwortung	(43)
Rollenteilung/Zuständigkeiten	(36)
Führung	(25)
<b>Zwischenmenschliche Beziehungen</b>	26
<b>Ressourcen</b>	16
<b>Fachliches Know-how</b>	10
<b>Weiteres</b>	16

Tabelle 2: Anliegen eingeteilt in fünf Hauptkategorien

Die meisten Antworten fanden sich in der Kategorie „Aufgabenerfüllung/Zusammenarbeit“. Die Schulleitenden äußerten beispielsweise den Wunsch, die Schulpflege möge den Mut und die Energie aufbringen, sich für die Anliegen der Schulleitenden und des Teams stärker einzusetzen. In Bezug auf die Beziehungsgestaltung erwähnten die Schulleitenden Wünsche, wie sie in der folgenden Aussage zum Ausdruck kommen:

*„Sie müssen Vertrauen haben, dass die grosse Mehrheit der Angestellten ihren Job so gut wie möglich machen möchte.“*

Die positiven Erinnerungen an ihre Zeit in der Funktion als Schulleitende sind in der folgenden Tabelle 3 dargestellt:

positive Erinnerungen	Anzahl Nennungen
<b>Zwischenmenschliche Beziehungen</b>	232
<b>Aufgaben</b>	34
<b>Rahmenbedingungen</b>	31
<b>Schulentwicklung</b>	24
<b>Weiteres</b>	24

Tabelle 3: Positive Erinnerungen eingeteilt in fünf Kategorien

Die positiven Erinnerungen bezogen sich primär auf zwischenmenschliche Beziehungen. Besonders häufig wurden das gute Schulklima und die Wertschätzung thematisiert, wie etwa das folgende Zitat zeigt:

*„Die Zusammenarbeit mit dem Schulpräsidium, den Behördenmitgliedern, dem Kollegium und vor allem mit meiner Arbeitskollegin [Ko-Leiterin] waren sehr gut, unterstützend und von Wertschätzung geprägt. Wir haben viel gearbeitet, aber auch viel gelacht!“*

Die Schulleitenden formulierten zudem positive Erinnerungen an die Kooperation mit den Lehrpersonen, was folgende Aussagen untermalen:

*„Ich leitete ein Lehrerteam, das äusserst wertvolle Arbeit leistet, motiviert ist, aus tollen, interessanten Menschen besteht!!“*

*„Die gute Teamatmosphäre, in der trotz unterschiedlicher Rollen auch Freundschaften gelebt werden konnten. Die verschiedenen Projekte, die ich mit dem Team erfolgreich einführen und leben konnte!“*

## **Diskussion und Empfehlungen**

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die Kündigungsgründe von Schulleitenden – auch unter dem Aspekt der Kooperation mit dem Team – genauer zu analysieren. Die Ergebnisse verweisen auf eine mittlere bis relativ hohe Arbeitszufriedenheit: Schulleitende, die aussteigen, tun dies demzufolge nicht, weil sie mit ihrer Arbeit unzufrieden sind. Besonders hoch fiel die Zufriedenheit mit dem Arbeitsinhalt aus. Die Schulleitenden schätzten die Beanspruchung im mittleren Bereich ein und empfanden die Arbeitsanforderungen als weder unter- noch überfordernd. Diese Ergebnisse sind mit den Resultaten anderer Studien vergleichbar (Huber, Wolfram & Kilic, 2013).

Die ausschlaggebenden Kündigungsgründe sind sowohl auf der personellen als auch auf der strukturellen Ebene zu verorten. Die persönlichen Gründe für die Kündigung sind vor allem Weiterbildungspläne oder gesundheitliche Gründe. In Bezug auf strukturelle Aspekte scheint besonders das als mangelhaft wahrgenommene Führungsverhalten der Behörden dazu beizutragen, dass sich Schulleitende zu diesem Schritt entscheiden. Die Teamarbeit wurde bei den vorgegebenen Antwortkategorien nur als sekundärer Kündigungsgrund, und dies auch eher selten, angegeben. Dass das Team jedoch eine wesentliche Rolle zu spielen scheint, zeigt sich in der Analyse von personellen versus strukturellen Kündigungsgründen. Interessanterweise zogen Schulleitende, die die Kooperation mit ihren Kolleginnen und Kollegen sowie zu den Behörden als konfliktreich einschätzten, primär strukturelle, d.h. durch die Person weniger stark beeinflussbare Faktoren als Begründung ihrer Entscheidung heran. Bei jenen, die diese Kooperation sehr schätzten, kam es dagegen häufig nur dann zur Kündigung, wenn auch persönliche Gründe wie Weiterbildungspläne geltend gemacht wurden. Teamfaktoren können demzufolge mildernd wirken und die Wahrscheinlichkeit einer Kündigung verringern. Dieser Zusammenhang deutet darauf hin, dass die Zusammenarbeit im Team und gut funktionierende Beziehungen zentral sind für eine gelingende Ausübung der Schulleitungstätigkeit und der damit verbundenen Schul- und Unterrichtsentwicklung, was auch aus anderen Studien ersichtlich wird (Bonsen, 2005; Fend, 2008; Terhart, 2015). Allerdings müssen diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der Datenlage mit Vorsicht interpretiert werden. Der Vergleich zu noch amtierenden Schulleitenden und die vertiefte Analyse weiterer Laufbahnpläne der Befragten waren nicht möglich. Insgesamt scheint jedoch die fehlende Passung (vgl. Person-Environment-Fit; Caplan & Harrison, 1993) zwischen den persönlichen Bedürfnissen der Schulleitenden und der Arbeitsorganisation, speziell der Kooperation mit dem Team und den Vorgesetzten, wesentlich zur Kündigungsabsicht der Schulleitenden beizutragen.

Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Überlegungen im Hinblick auf die Praxis ziehen? Im komplexen Mehrebenensystem der Schule (Fend, 2008) gibt es verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten: Auf der Makro-Ebene braucht es noch immer Klärungen und Absprachen zur Regelung der Zuständigkeiten zwischen Schulleitenden und Behörden. Auf der Meso-Ebene sind wiederholte Team-Prozesse erforderlich, in denen die Zusammenarbeit untereinander, aber auch mit der Schulleitung thematisiert und passend für das jeweilige Schulgefüge sowie mit Blick auf das Zusammenspiel zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung (Terhart & Klieme, 2006) vereinbart wird. Auf der Mikro-Ebene kommt insbesondere der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden eine große Bedeutung

zu. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Belastungen sowie die Zusammenarbeit mit dem Team und den Vorgesetzten sind zentrale Aspekte einer Führungsaus- und -weiterbildung. Ebenso gilt es, die Reflexion der eigenen Position im Team sowie auch gegenüber der Schulpflege zu stärken, da die Zusammensetzungen stetigen bildungspolitischen Veränderungen unterworfen sind und sich die Rahmenbedingungen für die Schulentwicklungsprozesse immer wieder ändern.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass der Stellenwert von Fort- und Weiterbildungen für Schulleitende in den letzten Jahren (inter-)national zugenommen hat (Huber & Skedsmo, 2015). Weiterbildungsangebote bilden eine wichtige Voraussetzung, um einen langfristigen Verbleib in der Funktion zu begünstigen. Besonders hilfreich scheinen dabei zwei Ansätze: Erstens können Weiterbildungen mit starkem Fokus auf das Zusammenspiel zwischen Team- und Unterrichtsentwicklung nicht nur die Unterrichtsqualität verbessern, sondern auch einen Beitrag zur Bindung an die Organisation begünstigen. Zweitens sind Weiterbildungsangebote für Schulleitende auf der personalen Ebene, wie sie Huber und Skedsmo (2015) vorschlagen, von zunehmender Bedeutung: Kompetenzanalysen zur Identifikation und Reflexion individueller Stärken und Schwächen bilden den Ausgangspunkt zu einem gezielten Coaching. Zur Stärkung der Kooperation auf der Meso-Ebene sind zudem Ansätze wie etwa das gesundheitsbezogene Führungsinstrument (Felfe et al., 2012) interessant, da sie das komplexe Rollengefüge beleuchten und Schulentwicklungsprozesse anstoßen können. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure auf der Makro-Ebene gilt es zur Stärkung der Schulleitenden ebenso regelmäßig zu thematisieren. Eine Chance bietet in diesem Zusammenhang eine gemeinsame Führungsentwicklung.

## Literatur

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2006). Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Geleitete Schule. Zürich: Volksschulamt.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim: Juventa, S. 180–195.
- Caplan, R. D. & van Harrison, R. (1993). Person-Environment Fit Theory. Some History, Recent Developments and Future Directions. *Journal of Social Issues*, 49(4), pp. 253–275.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). 10 strong claims about successful school leadership. Nottingham: National College of School Leadership.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Felfe, J., Elprana, G., Gatzka, L. & Stiehl, S. (2012). FÜMO. Hamburger Führungsmotivationsinventar. Hogrefe: Göttingen.
- Fullan, M. (2000). Schulentwicklung im Jahr 2000. In: *journal für schulentwicklung* 4(4), S. 9–16.
- Huber, S. G. & Skedsmo, G. (2015). Self-Assessment und Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. In: *journal für schulentwicklung* 2, S. 46–55.
- Huber, S. G., Wolfram, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012

- in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In: S.G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2013. Köln: Carl Link, S. 259–271.
- Kauffeld, S. & Hoppe, D. (2014). Arbeit und Gesundheit. In: S. Kauffeld (Hrsg.), Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Berlin: Springer, S. 242–261.
- Kohlstock, B. (2013). Kritische Analyse von Schulprogrammen und der Balanced Scorecard am Beispiel der Steuerungssysteme für die Volksschulen im Kanton Zürich. Dissertation Universität Zürich.
- Mascall, B. & Leithwood, K. (2010). Investing in Leadership: The District's Role in Managing Principals Turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9, pp. 367–383.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Reames, E. H., Kochan, F. K. & Zhu, L. (2014). Factors influencing principals' retirement decisions: A southern US perspective. In: *Educational Management Administration & Leadership* 42(1), pp. 40–60.
- Rüegg, S. & Lori, S. (2014). Evaluation der Schulleitungsausbildung beider Basel (SLBB), Befragung der Absolventinnen und Absolventen. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Sabina, L. L. (2014). Factors Influencing Elements of Stress and Autonomy and Control among School Administrators. Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy: University of Pittsburgh. Online verfügbar unter: [http://d-scholarship.pitt.edu/23446/1/ETD\\_Final\\_Copy\\_-\\_10-20-2014.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/23446/1/ETD_Final_Copy_-_10-20-2014.pdf) (16.12.15).
- Terhart E. (2015). Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Leerstelle. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 62–76.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 163–166.
- Windlinger, R., Hostettler, U. & Kirchhofer, R. (2014). *Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität*. PH Bern: Institut für Weiterbildung.
- Zala-Mezö, E. & Krainz-Dürr, M. (2015). Wie Fort- und Weiterbildung die Schulentwicklung unterstützt. In: *journal für schulentwicklung* 2, S. 4–7.

Kontakt:

reta.mueller@phzh.ch  
 christine.bieri@phzh.ch  
 barbara.kohlstock@phtg.ch

**Reta Müller**, lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin Pädagogische Hochschule Zürich. Schwerpunkte: Berufsbiografien von Schulleitenden, Personalentwicklung, Schulführung, qualitative Forschungsmethoden.

**Christine Bieri Buschor**, Prof. Dr., Leiterin Forschungszentrum „Professionalisierung und Kompetenzentwicklung“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Schwerpunkte: personale und soziale Kompetenzen, Laufbahnentwicklung, Professionalisierung und Internationalisierung in der LehrerInnenbildung.

**Barbara Kohlstock**, Dr. oec., Prorektorin Weiterbildung und Dienstleistungen Pädagogische Hochschule Thurgau. Schwerpunkte: Schulführung, Bildungsmanagement, Führungskräfteentwicklung.