

Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter – ein Beitrag der Pädagogischen Hochschule Zürich zur professionellen Weiterentwicklung von Schulleitenden

Barbara Kohlstock und Christine Bieri Buschor

Zusammenfassung Schulleitenden kommt seit ihrer Einführung im Zuge der Reformen in den 1990er-Jahren eine zentrale Rolle zu. Die Führung einer Schule im komplexen bildungspolitischen Kontext ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die voraussetzt, dass sich Schulleitende ständig weiterbilden, um den hohen Erwartungen zu genügen. Der vorliegende Artikel liefert einen Beitrag zur Diskussion rund um die professionelle Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Der Schwerpunkt liegt auf einer spezifischen Form der beruflichen Qualifizierung, einer Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter. Am Beispiel des Kantons Zürich werden das mögliche Design einer derartigen Weiterbildung und deren mögliche Wirksamkeit aufgezeigt.

Schlagworte Schulleiterinnen und Schulleiter – Professionalisierung – Weiterbildung – Sabbatical

Sabbatical-Like Programme for Principals – Professional Development for Educational Leaders Designed by the Zurich University of Teacher Education

Abstract Principals have been perceived as key figures since the implementation of New Public Management in the canton of Zurich. The complexity of their tasks and roles demands not only initial training but also further education and professional development throughout their career. A programme for continuous education for principals was designed at the Zurich University of Teacher Education in order to enhance their professional development. The aim of this paper is to present the conceptual framework of the programme and to discuss its purpose, form, efficiency and possible implementation.

Keywords principals – professional development – continuous education – sabbatical

1 Einleitung

Seit den 1990er-Jahren werden Schulen im Kanton Zürich in die Reformen im Kontext von New Public Management einbezogen. In der Folge wurden flächendeckend Schulleitungen eingerichtet. Die Handlungsfelder der Schulleitenden beziehen sich zum einen auf die pädagogische und administrative, organisatorische Gestaltung der Schule (vgl. dazu Fend, 1986 sowie Fend, 2008, S. 166), zum anderen auf die Steuerung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen (Ball, 2008, S. 138–143; Holtappels, 2007,

S. 12) sowie auf die Führung der Mitarbeitenden (Dubs, 2005, S. 393–394).¹ In ihrer Funktion werden sie als treibende Kraft wahrgenommen, die in der Kooperation mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren die Schulkultur verändert (Fullan, 1993, S. 10). Um die ihnen neu zugeschriebene Rolle professionell auszuüben, müssen sich Schulleitende kontinuierlich weiterbilden. Der vorliegende Artikel liefert einen Beitrag zur Diskussion rund um die professionelle Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Professionalität bezieht sich dabei auf den konstitutiven Aspekt des Anforderungsprofils, das die berufliche Tätigkeit umreisst, auf einen Autonomiespielraum bezüglich der eigenen Praxis, auf eine spezifische Wissensbasis sowie auf eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der Beteiligten (Pfadenhauer, 2005, S. 13). Anreize wie etwa Weiterbildungen in Form von Sabbaticals werden heute auch im Schulfeld als Personalentwicklungsmassnahmen empfohlen, um den hohen Ansprüchen an die Profession sowie der zunehmend hohen Arbeitsbelastung und dem Personalmangel zu begegnen (Hoos, 2009; Rothland, 2011b).

2 Sabbaticals als Beitrag zur Professionalisierung

Unter «Sabbaticals» sind unterschiedliche Formen eines zeitlich begrenzten Ausstiegs aus der Erwerbstätigkeit bei fortbestehendem Arbeitsverhältnis zu verstehen. Der Begriff, der ursprünglich aus dem religiösen Kontext stammt, wird mit der professionellen Entwicklung, der Entlastung von Arbeitsroutine und «Erneuerung» (*renewal*) in Verbindung gebracht (Davidson et al., 2010; Gaziol, 1995; Hoos, 2009; Mlodzian, 1997; Rothland, 2010a). Im Hochschulkontext werden Sabbaticals als Forschungs- bzw. Freisemester im Sinne einer ungebundenen Form von Weiterbildung (z.B. im Hinblick auf das Verfassen von Publikationen) verstanden. In der Privatwirtschaft dienen sie häufig dem Abbau von Überzeit oder der Arbeitszeitflexibilisierung. Unter der organisationspsychologischen Perspektive scheint der Begriff auch im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit, Autonomie, Gesundheit, Motivation und Lernen auf. Die Mitarbeitenden selbst nehmen Sabbaticals häufig als Zeitguthaben für besondere Leistungen wahr (Korth, 2002, S. 3–7). Sabbaticals lassen sich generell durch drei Merkmale beschreiben (Siemers, 2005, S. 53–55). Erstens zeichnen sie sich durch Optionalität aus. Dies bedeutet, dass die Entscheidung, ob ein Angebot angenommen wird, bei den Arbeitnehmenden selbst liegt. Charakteristisch ist zweitens ihre Langfristigkeit. Der zeitliche Umfang kann bis zu zwölf Monate betragen. Drittens sind Sabbaticals durch ihre Gestaltungsfreiheit gekennzeichnet.

Bislang wurde das Sabbatical vor allem für die Privatwirtschaft erforscht (Korth, 2002; Siemers, 2005; Thom, Blum & Zaugg, 2002). So kommt Korth (2002), die das Thema

¹ Zu den spezifischen Aufgaben einer Schulleitung sei an dieser Stelle auf die Beschreibungen bei Buchen und Rolf (2006), Bonsen et al. (2002), Cammans (1997), Fend (1998), Huber (2002), Seitz und Capaul (2005), Schratz (1998) sowie Wissinger (1996) verwiesen.

aus betriebswirtschaftlicher Perspektive untersucht hat, zum Schluss, dass das Sabbatical einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden leistet. Als Vorteile für die Arbeitgebenden werden die Attraktivitätssteigerung des Arbeitgebers sowie die Motivation und die damit verbundene Bindung an das Unternehmen genannt. Allerdings stehen diesem Effekt auch Nachteile gegenüber. So wird etwa auf den hohen Aufwand bezüglich der Stellvertretung und der Reintegration, aber auch auf die Gefahr einer anschließenden Kündigung hingewiesen. Siemers (2005) nimmt im Rahmen ihrer Arbeit eine Typenbildung vor, die sich auf die subjektive Nutzung des Bildungsurlaubs bezieht. Die Typen werden wie folgt umrissen: Regeneration, Auszeit für Kinderbetreuung, Weiterbildung, Neuorientierung und eigene Projekte. Diese fünf idealtypischen Ausprägungen weisen unterschiedliche Grade an Selbstbestimmung auf, wobei der fünfte Typus über die meisten Freiheitsgrade verfügt. Die Ergebnisse der Untersuchung führen zur Forderung nach neuen Arrangements zwischen Arbeit und Freizeit, wobei die Argumentation der professionellen Weiterentwicklung im Vordergrund steht. Für den akademischen Bereich zeigt die Studie von Davidson et al. (2010) positive Effekte auf, die ein Sabbatical sowohl auf der persönlichen als auch auf der beruflichen Ebene mit sich bringt.

Neu werden Sabbaticals auch im schulischen Bereich insbesondere in Deutschland diskutiert und empirisch untersucht (Hoos, 2009; Rothland, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b). So beschreibt etwa Hoos (2009) ein Sabbatical-Modell, das vorgängig zu einem halb- oder ganzjährigen Freistellungszeitraum ohne inhaltliche Vorgaben eine mehrjährige Ansparphase bezüglich der Arbeitszeit vorsieht. Beweggründe für diese Form sind unter anderem die Arbeitsmarktsituation von Lehrerinnen und Lehrern, gezielte Fortbildungsüberlegungen sowie Auseinandersetzungen im Rahmen der Belastungs- und Beanspruchungsforschung von Lehrpersonen (Hoos, 2009, S. 19–21). Die Wirksamkeit dieser Angebote wurde bislang jedoch kaum untersucht (Rothland, 2010b); Hoos (2009, S. 310) fordert daher entsprechende Längsschnittstudien.

Aufgrund der noch fehlenden Untersuchungen zur Wirksamkeit von Sabbaticals im schulischen Kontext werden im Folgenden die von Lipowsky (2010, S. 64) vorgeschlagenen Kriterien zur Wirksamkeit von Weiterbildungen beigezogen. Als entscheidende Merkmale solcher Angebote werden der längere Zeitraum sowie die Zeitintensität genannt. Idealerweise weisen diese Weiterbildungen einen klaren Fokus auf und kombinieren Reflexions- und handlungspraktische Erprobungsphasen, die durch gezielte Feedbackschleifen zusätzlich unterstützt werden. Veränderungswirksam sind solche Weiterbildungen dann, wenn es zu Dissonanzen zwischen den eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen Praxis bzw. deren Wirkung auf der anderen Seite kommt. Externe Expertise sowie die entsprechende Professionalität der Ausbildenden können dies zusätzlich unterstützen (ebd.). Schellenbach-Zell und Gräsel (2007, zitiert nach Lipowsky, 2010, S. 53) weisen nach, dass insbesondere das Erleben von Autonomie und die wahrgenommene Relevanz der Professionalisierungsmaßnahme einen positiven Einfluss auf die Teilnahmemotivation ausüben. Allerdings

sollte dabei vermieden werden, dass sich die Teilnehmenden bei selbst organisierten Anlässen lediglich in ihren bisherigen Überzeugungen und ihrem bisherigen Defizitdenken bestärken, weshalb gezielt Impulse gesetzt werden sollten. Der Einbezug der Teilnehmenden in die Ausgestaltung der Weiterbildung wirkt sich positiv auf ihre Zufriedenheit aus (Nir & Bogler, 2008), ebenso der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Unterstützung durch Vorgesetzte (Lipowsky, 2010, S. 65). Rosenbusch und Warwas (2008) betonen den nachhaltigen Lerneffekt handlungsorientierter Methoden mit einem konkreten Bezug zum eigenen Tätigkeitsfeld:

Durch Mentoren begleitete Praktika und Hospitationen an hervorragenden Schulen im In- und Ausland [sind] unerlässlich, um die Führungsstrategien erfolgreicher Schulleiter und Schulleiterinnen kennen zu lernen und um ein Lernen anhand anschaulicher praktischer Beispiele, vorbildhafter Modelle und unter aktiver eigener Beteiligung zu ermöglichen. (Rosenbusch & Warwas, 2008, S. 24)

Dem Transfer des erworbenen Wissens und Könnens in den Schulalltag muss gebührend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Um ihre Funktion als «change agents» (Holtappels, 2007) wahrzunehmen, neue Ideen umzusetzen und ihre erweiterten Kompetenzen wirksam einzubringen, benötigen Schulleitende vielfältige Formen der Unterstützung. Als Unterstützungsformen sind etwa Austausch mit Peers, Vorgesetzten, Weiterbildenden oder ein gezieltes Coaching am Arbeitsplatz denkbar. Eine Weiterbildungsform, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und ein solches Design ermöglicht, ist die im Folgenden dargestellte Langzeitweiterbildung mit Sabbaticalcharakter.

3 Eine Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter für Schulleitende im Kanton Zürich

3.1 Angebotskonzeption

Die Weiterbildung für Schulleitende im Kanton Zürich wurde nach den in Abschnitt 2 beschriebenen Merkmalen eines Sabbaticals konzipiert und orientiert sich an den Kriterien wirksamer Weiterbildungen. Aus diesem Grund wurde für das vorliegende Angebot die Bezeichnung «Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter» gewählt.²

Für die Angebotskonzeption wurde 2009 bei den ca. 450 Mitgliedern³ des Verbands der Schulleitenden im Kanton Zürich (VSLZH) eine Erhebung durchgeführt. Die Schulleitenden wurden nach ihren spezifischen Bedürfnissen hinsichtlich einer entsprechenden Weiterbildung befragt (Kohlstock, Bieri, Peter, Stimmemann & Wenger, 2009). 25 Schulleitende füllten den Fragebogen aus. Generalisierte Aussagen liessen sich vor dem Hintergrund der geringen Rücklaufquote (6%) keine ableiten, die eingegangenen Antworten zeigten jedoch einen ersten Trend auf und wurden daher in der Ausgestaltung des

² Das Konzept wurde erarbeitet von Barbara Kohlstock, Christine Bieri, Brigitte Stimmemann und Ruedi Wenger.

³ Mitgliederstand nach Auskunft von Peter Gerber, Präsident VSLZH, 16.12.2011.

Angebots berücksichtigt. Nach mehrjähriger Zeit im Amt haben diese Schulleitenden das Bedürfnis, ihre Schulleitungspraxis zu reflektieren, einzelne Wissensaspekte aufzufrischen und sich beruflich, aber auch persönlich sowie in ihrem Führungsverständnis neu zu verorten. Die offenen Antworten liessen sich in sechs Cluster um die Themenbereiche «Reflexion», «Regeneration», «Vernetzung», «Einblick in andere Organisationen» und «Kompetenzvertiefung und -erweiterung» gruppieren. Inhaltlich soll in einer entsprechenden Weiterbildung in erster Linie Raum geschaffen werden, um die Auseinandersetzung mit Führungsthemen zu vertiefen; dazu werden auch Bereiche wie beispielsweise das Konflikt- und Krisenmanagement oder ein adäquates Selbstmanagement gezählt. Ebenfalls von Interesse sind aktuelle Themen aus Pädagogik und Didaktik bzw. der Bildungspolitik. Weniger häufig genannt wurden demgegenüber Inhalte wie das Projektmanagement, finanzielle Fragen, Schulrecht oder die Organisation und Prozesse der administrativen Tätigkeiten. Bezüglich der gewünschten Arbeitsformen dominiert in der schriftlichen Befragung der Wunsch nach inspirierenden, gehaltvollen Vorträgen, gefolgt vom Wunsch nach Workshops sowie einem längeren Praktikum. Vernetzende Arbeitsformen wie z.B. Gruppenarbeiten und die Bildung von Netzwerken stellen ebenfalls Möglichkeiten dar, die Schulleitende begrüssen (Kohlstock et al., 2009).

Das vorliegende Weiterbildungsangebot baut auf einem Bildungsurlaub von 8 bis 13 Wochen auf (Kohlstock et al., 2008). Dieses Kernelement ist in vor- und nachbereitende, berufs begleitende Anlässe eingebettet, die insbesondere der Organisation, der Gruppenbildung und Vernetzung der Teilnehmenden sowie dem Transfer gewidmet sind. Ausgangspunkt der Weiterbildung und begleitendes Element bilden eine individuelle, sowohl persönliche als auch berufliche Standortbestimmung und die damit verbundene entsprechende Reflexion. Intervision und Lernpartnerschaften sowie Peer-Feedback im Verlauf der Weiterbildung ergänzen diesen individuellen Zugang. Der inhaltliche Fokus liegt auf den von den Schulleitenden genannten Bedürfnissen in den Bereichen der Führung, der Regeneration und Selbstregulation sowie auf fachspezifischen Themen. Für die inhaltliche Konkretisierung entwickelt die Angebotsleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich gemeinsam mit den Teilnehmenden ein entsprechendes Programm. Externe Expertise wird in diesem Zusammenhang gezielt einbezogen und bei der Programmgestaltung berücksichtigt. Ein besonderes Gewicht erhält auch ein individuelles Praktikum der Teilnehmenden in einer anderen Organisation, wobei dafür sowohl Organisationen aus einem anderen beruflichen Kontext oder einer anderen Branche als auch innovative pädagogische Einrichtungen gewählt werden können. Die moderierte, gemeinsame Ausgestaltung der konkreten Weiterbildung fördert die Motivation der Teilnehmenden und unterstützt die Ausarbeitung eines massgeschneiderten und für den pädagogischen Kontext kohärenten Angebots.

Als spezifisches Element wird ein rotierendes Co-Leitungsteam eingeführt, das jeweils aus der Angebotsleitung und ergänzend dazu aus einzelnen Teilnehmenden besteht. Dieses Co-Leitungsteam zeichnet jeweils für einen Veranstaltungsblock verantwort-

lich und erhält dadurch eine weitere Chance der Mitgestaltung sowie die Möglichkeit, die eigenen führungsrelevanten Kompetenzen (in Bereichen der Organisation und Konzeptentwicklung, bezüglich Projektmanagement, Kommunikation und Teamwork, Moderation und Auftritt) zu zeigen und ein gezieltes Feedback zu erhalten. Nach jedem Veranstaltungsblock folgt daher als integraler Bestandteil ein differenzierter Auswertungs- und Feedbackprozess, der verschiedene Aspekte abdeckt – wie beispielsweise die Zufriedenheit des Angebotsleitungsteams mit dem Resultat, die Zusammenarbeit als Angebotsleitungsteam, die Zusammenarbeit im Rahmen der rotierenden Co-Leitung, die jeweilige Selbsteinschätzung der eigenen Rolle als Co-Leiterin oder Co-Leiter – und ein umfassendes Feedback durch die Angebotsleitung zur individuellen Ausgestaltung der Führungsrolle während des Anlasses beinhaltet. Durch dieses Lernsetting werden die entsprechenden Kompetenzen während der Weiterbildung anlässlich konkreter Erfahrungen reflektiert und durch Feedback der Teilnehmenden evaluiert. Diese Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung durch verschiedene Akteure kann zu Dissonanzen zwischen eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen Praxis und deren Wirkung auf der anderen Seite führen. Tabelle 1 setzt diese Kernelemente des Angebots in einen Bezug zu den Kriterien wirksamer Weiterbildungen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kriterien wirksamer Weiterbildungen und deren Umsetzung im vorliegenden Angebot

Angebotsmerkmale und -elemente in Bezug auf die Kriterien nach Lipowsky (2010, S. 64)	
Bildungsurlaub von 8-13 Wochen Dauer, mit vor- und nachbereitenden; berufsbegleitenden Elementen	Zeitintensität und Zeitraum
Führung, Selbstregulation sowie fachspezifische Themen	Fokus
Standortbestimmung, Reflexionsphasen sowie Anleitung zur Intervision	Anregung zu vertieftem Nachdenken über die eigene Praxis
Erprobungsphasen und Feedbackmöglichkeiten u.a. im Rahmen des rotierenden Co-Leitungsteams	Kombination von Reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen inkl. Feedback
Angeleitete Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungen	Dissonanzen zwischen eigenen Erwartungen und Überzeugungen und der eigenen Praxis bzw. deren Wirkung
Angebotsleitung durch Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschule Zürich mit ausgewiesenen Kompetenzen in der Prozesssteuerung und -begleitung sowie anerkannten Qualifikationen und entsprechender beruflicher Erfahrung in der Führung von Bildungsorganisationen	Professionalität und Kompetenzen der Angebotsleitung
Für einzelne Elemente Beizug externer Fachpersonen sowie Praktikum der Teilnehmenden in einer anderen Organisation	Einbezug externer Expertise

Die derartige Ausgestaltung des Angebots zielt auf eine möglichst hohe Wirksamkeit der Professionalisierungsmassnahme ab. Überdies liegen der Angebotskonzeption verschiedene Ziele auf individueller Ebene der teilnehmenden Schulleitenden

in den Bereichen der Weiterbildung, Vernetzung, Selbstregulation und Regeneration, Reflexion sowie Handlungsorientierung zugrunde. Diese Ziele können auf der Ebene der Arbeitgebenden ergänzt werden, indem damit Beiträge geleistet werden zur Professionalisierung der noch jungen Funktion der Schulleitenden, zur Förderung der Innovationsbereitschaft, zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität und damit verbunden zur Personalbindung. Nicht zuletzt besteht damit auch die Möglichkeit, ein Zeichen der Wertschätzung und Anerkennung auszusprechen.

3.2 Aufnahmebedingungen und Stellvertretungsregelung

Abgeleitet aus den Zielen sind entsprechende Anforderungen und Aufnahmebedingungen an die Teilnahme geknüpft. Schulleitende sollen über einen Erfahrungshintergrund im Amt verfügen, den sie mit den angebotenen Inhalten und methodischen Arbeitsweisen verbinden können. Als Voraussetzung wird daher empfohlen, dass die Teilnehmenden in der Regel über eine sechsjährige Führungspraxis als Schulleitung und idealerweise über eine vierjährige Unterrichtspraxis verfügen. Sie sollten mindestens zu 50% als Schulleitende angestellt sein. Die Vorleistungen der Teilnehmenden werden «sur dossier» geprüft. Die Zielsetzungen sowie der erwartete Nutzen der Weiterbildung werden im Rahmen von vorbereitenden Kleingruppengesprächen geklärt. In diesem Zusammenhang werden die spezifischen Aspekte des Angebots noch einmal thematisiert, das Weiterbildungsvorhaben konkretisiert und mögliche Entwicklungsstränge besprochen.

Damit die Formalia sowie das Aufnahmeverfahren und die für den Urlaub nötigen Schritte eingeleitet und geklärt werden können, braucht es lange Vorlaufzeiten (mindestens ein halbes Jahr). Ebenfalls gilt es, die Stellvertretungsregelung für Schulleitende zu prüfen, da für diese spezifische Form der Weiterbildung von einer mehrwöchigen Abwesenheit am Arbeitsplatz ausgegangen wird und zudem Vor- und Nachbereitungsarbeiten erforderlich sind, die die Teilnehmenden in Ergänzung zu ihrem Tagesgeschäft absolvieren müssen.

4 Aktueller Stand der Entwicklung und Ausblick

Im Kanton Zürich kann die skizzierte Weiterbildung zurzeit noch nicht konkretisiert werden, da Entscheide bezüglich der Stellvertretungsregelung, der Finanzierung und der möglichen Dauer einer solchen Weiterbildung noch nicht geklärt sind. Die Überlegungen und ersten Angebotsskizzen wurden jedoch an mehreren Veranstaltungen sowohl den Schulleitenden als auch der Arbeitgeberseite (Bildungsdirektion, Verband der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten) präsentiert und stiessen auf eine hohe Akzeptanz und ein positives Feedback. Ein Interesse an einer Zusammenarbeit wurde auch von den umliegenden Kantonen signalisiert, deren Schulleitende ebenfalls noch keine entsprechende Weiterbildung besuchen können. Die Akteurinnen und Akteure sind sich einig: Die Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter könnte einen wesentlichen

Beitrag zur professionellen Entwicklung der «change agents» und zur Attraktivität der Schulleitungsfunktion leisten. Die Implementierung dieser Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter ist durch die PH Zürich vorgespurt, weitere Entscheide anderer Akteure sind nun erforderlich.

Literatur

- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Ighhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung*. Weinheim: Juventa.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Cammans, K. (1997). Die besondere Situation der Schulleitungen im Bildungssystem. In A. Müller, H. Gampe, G. Rieger & E. Risse (Hrsg.), *Leitung und Verwaltung einer Schule* (S. 22–34). Neuwied: Luchterhand.
- Davidson, O. B., Eden, D., Westman, M., Hammer, L. B., Krausz, M., O'Driscoll, M. et al. (2010). Sabbatical Leave: Who Gains and How Much? *Journal of Applied Psychology*, 95 (5), 953–964.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Verlag SKV.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Einheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. G. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14 (4), 331–338.
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management* (S. 11–39). Weinheim: Juventa.
- Hoos, S. (2009). *Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrergesundheit?* Kassel: kassel university press GmbH.
- Huber, S. G. (2002). Schulleitung im internationalen Trend – erweiterte und neue Aufgaben. *journal für schulentwicklung*, 1, 7–19.
- Kohlstock, B., Bieri, C., Peter, A., Stirnemann, B. & Wenger, R. (2009). *Weiterbildungsurlaub für Schulleitende? Wir sammeln Ihre Wünsche!* (Unveröffentlicht). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kohlstock, B., Meier, A., Müller, W., Peter, A., Ramsauer, S., Yollenweider, D. et al. (2008). Zur Gestaltung von Langzeitweiterbildungen. Balanceakt Intensivweiterbildung. *ph akzente*, Heft 3, 18–22.
- Korth, J. (2002). *Sabbaticals in der Privatwirtschaft*. Hamburg: Diplomica GmbH.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Mlodzian, W. (1997). Das Sabbatjahr – eine besondere Form der Teilzeitbeschäftigung. *Schulverwaltung NRW*, 8 (6/7), 165–168.
- Nir, A. & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 377–386.
- Pfadenhauer, M. (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rosenbusch, H.S. & Warwas, J. (2008). Schulleitung als Profession. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung* (S. 15–26). Köln: Luchterhand.
- Rothland, M. (2010a). «Ich bin dann mal weg!» Was wissen wir über die Nutzung und Wirkung des Sabbatjahres? *Friedrich Jahresheft*, 80–82.
- Rothland, M. (2010b). Warum entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für das Sabbatjahr? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 661–681.
- Rothland, M. (2011a). Berufsbezogene Verhaltensstile von Sabbatical-Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (2), 173–192.
- Rothland, M. (2011b). Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 59 (1), 31–42.
- Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2007). *Warum beteiligen sich Lehrkräfte an Innovationsprojekten?* Poster präsentiert an der 70. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Lüneburg, Leuphana Universität.
- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: Studienverlag.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung*. Bern: Haupt.
- Siemers, B. (2005). *Sabbaticals: Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags*. Bremen: Lang.
- Thom, N., Blum, A. & Zaugg, R.J. (2002). Arbeitszeitmanagement. Zur Verbreitung und Implementation von flexiblen Arbeitszeitsystemen in schweizerischen Unternehmungen und Institutionen. *Die Betriebswirtschaft*, 62 (5), 488–511.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.

Autorinnen

Barbara Kohlstock, lic. oec. publ., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Bereich Management und Leadership, Birchstrasse 95, 8090 Zürich, barbara.kohlstock@phzh.ch

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Forschungsgruppe Professionalisierung und Kompetenzentwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, christine.bieri@phzh.ch