

Zur Selbsteinschätzung der schulleiterbezogenen Performanz durch Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement

Eine Studie zur Wirkung einer Qualifizierungsmaßnahme der PH NÖ

Julia Niederfriniger¹

Zusammenfassung

Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ stellt seit 2013 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich eine zentrale Qualifizierungsmaßnahme für im Dienst stehende und für zukünftige schulische Führungspersonen dar. Die Studierenden sollen Kompetenzen in schulischen Handlungsfeldern erlangen, die durch eine Performanz im schulischen Alltag nachweisbar sind. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob die Studierenden des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ antizipierend der Überzeugung sind, dass sie ihr erworbenes Wissen auch tatsächlich anwenden können. Hierfür wurden 33 Studierende der zweiten Kohorte mittels Fragebogen am Ende des Studiums des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss gebeten, ihre antizipierte Performanz bzgl. ausgewählter schulischer Handlungsfelder einzuschätzen. Ausgangspunkt für die Reflexion und Analyse der selbsteingeschätzten Performanz stellt das Kompetenzmodell für schulische Führungskräfte nach Huber dar, welches mithilfe der ersten drei Stufen der kognitiven Taxonomie nach Bloom et al. (Wissen, Verstehen, Anwenden) bzw. mit den Skalen zur intrinsischen Motivation aus dem Fragebogen zur Akademischen Motivation (AMS) operationalisiert wurde.

Die Analyse ergab, dass die antizipierte Performanz am Ende des Studiums von den Studierenden als sehr hoch eingeschätzt wurde. Als zentrale Einflussfaktoren können das erworbene Wissen sowie die Funktion der Schulleitung festgehalten werden.

Schlüsselwörter:

kognitive Taxonomie	Schulmanagement
Kompetenzen	Qualifizierungsmaßnahme
Schulleitung	Theorie-Praxis-Transfer

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund einer erweiterten Selbstständigkeit und stärkeren Eigenverantwortung der Einzelschule in Österreich gewinnt die Schulleitung an zentraler Bedeutung. Sie muss aufgrund veränderter Anforderungen neue Aufgaben wahrnehmen. Pädagogische Hochschulen sind verpflichtet, auf Veränderungen in der Bildungslandschaft mit einem entsprechenden Fort- und Weiterbildungsangebot zu reagieren (Hochschulgesetz 2005, § 9. (4)): „Die Studienangebote haben sich an einer sich permanent verändernden Professionalisierung und am Transfer neuer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse in die pädagogische Arbeitswelt zu orientieren.“ Aus diesem Grund wurde 2013 erstmals von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ angeboten. Ziel des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss ist es laut Curriculum, „die für Führungspersonen

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: julia.niederfriniger@ph-noe.ac.at

im Bildungsbereich erforderlichen pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln.“ (PH NÖ, 2015, S. 3)

Um bewerten zu können, ob die gesetzten Maßnahmen und Interventionen des Hochschullehrganges mit Masterabschluss dahingehend Wirkung zeigen, wurde diese Studie initiiert. Kompetenz wird in der vorliegenden Studie nach Huber (2013) konzeptualisiert. Der Kompetenzbegriff nach Huber (2013, S. 22) umfasst die Variablen Wissen, Können, Wollen und Performanz. Dieses Modell wurde unter Hinzunahme der kognitiven Taxonomie nach Bloom et al. (1956) operationalisiert. Das Element Wissen des Kompetenzmodells wurde mit den untersten Stufen der kognitiven Taxonomie, nämlich Wissen und Verstehen, konzeptualisiert. Das Element Anwenden wurde als Performanz aufgefasst und als abhängige Variable in dieser Studie festgelegt. Das Element Wollen wurde mit ausgewählten Fragen aus dem Fragebogen zur Akademischen Motivation (Vallerand et al., 2012) erfasst.

Einen wesentlichen Aspekt im Kompetenzbegriff nach Huber (2013, S. 22) stellt die Performanz dar. Unter Performanz wird der Theorie-Praxis-Transfer verstanden, also die Anwendung der gehörten Seminarinhalte im schulischen Alltag. Am Ende des Studiums wurden die Studierenden gebeten, ihre Performanz bzgl. ausgewählter schulischer Handlungsfelder, der Schul- und Unterrichtsentwicklung, einzuschätzen. Es liegt demnach keine Überprüfung der realisierten Performanz im Feld vor. Diese müsste, um eine echte Wirkung des Hochschullehrganges einschätzen zu können, direkt im Feld erfasst werden. Es wird zwischen subjektiver, also selbst eingeschätzter, und tatsächlich realisierter Performanz unterschieden. Im Fokus dieser Studie steht demnach die antizipierte Performanz von Studierenden des Hochschullehrganges mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ als Outcomevariable für gelingende Schulleitung.

2 Schulleitungsqualifizierung in Niederösterreich

Qualifizierungsmaßnahmen für strategisch wichtige Führungspersonen innerhalb des Schulsystems gibt es seit Ende der 90er Jahre. 1996 wurde eine verpflichtende, berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme für Schulleiter/innen gesetzlich verankert. Es handelt sich hierbei um den Hochschullehrgang Schulmanagement mit 12 ECTS-Anrechnungspunkten, der ab dem Zeitpunkt der Ernennung zur Schulleitung innerhalb von vier Jahren zu absolvieren ist. Dieser Hochschullehrgang wird von den Pädagogischen Hochschulen (PH) angeboten und unterliegt bundesweit einem Rahmencurriculum. 2011 wurde ein weiteres, freiwilliges Qualifizierungsangebot konzipiert – die Pädagogischen Hochschulen konnten sich auf eine Ausschreibung des BMUKK für einen Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement bewerben. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich war eine der drei Hochschulen, die dieses Bildungsangebot 2013 zum ersten Mal umsetzte (Schratz et al., 2015, S. 237).

Mit dieser Qualifizierungsmaßnahme, dem Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“, wurde erstmals in Österreich eine tertiäre Ausbildung für schulische Führungspersonen angeboten. Am Hochschullehrgang mit Masterabschluss können neben bereits aktiven Schulleiterinnen und Schulleitern auch Lehrer/innen teilnehmen, die eine schulische Führungsfunktion anstreben. Folglich wurde damit eine Möglichkeit geschaffen, vor der Bewerbung, und nicht berufsbegleitend (training on the job), die entsprechenden Kompetenzen für eine schulische Führungsarbeit zu erlangen (Schratz et al., 2015, S. 237).

Da die Schaffung einer vorbereitenden Möglichkeit zum Erwerb schulleitungsbezogener Führungskompetenzen von Seiten des Ministeriums als wichtig erachtet wird, enthielt das Bildungsreformgesetz 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017) eine Neuerung in Bezug auf die Ausbildung von Schulleitungen: Die verpflichtende Ausbildung für Schulleitungen soll von 12 auf 60 ECTS-Anrechnungspunkten ausgeweitet werden. Die positive Absolvierung des ersten Teils des Hochschullehrgangs im Umfang von 20 ECTS-Anrechnungspunkten stellt zudem ab 01.01.2023 die Voraussetzung für eine Bewerbung für eine schulische Führungsfunktion dar.

In Tabelle 1 werden die Qualifizierungsmaßnahmen für (zukünftige) schulische Führungspersonen im Überblick dargestellt. Ergänzend sind Angebote wie die auslaufende Leadership-Academy (LEA) sowie weitere Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote zu nennen.

Bezeichnung der Qualifizierung	Hochschullehrgang Schulmanagement	Hochschullehrgang „Schulen professionell führen – Vorqualifikation“	Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“
Art	Lehrgangszeugnis/-zertifikat	Lehrgangszeugnis/-zertifikat	Master of Education (MEd)
Teilnahme	verpflichtend ab der Ernennung	für eine Bewerbung ab 2023 verpflichtend	freiwillig
Kosten	kostenfrei	kostenfrei	ÖH-Beitrag
Umfang	12 ECTS-AP	20 ECTS-AP	120 (bis 2015) bzw. 90 ECTS-AP (ab 2017)
Dauer	4 Semester	2 Semester	7 bzw. 6 Semester
Kompetenzmodell	keine Angabe	keine Angabe	Kompetenzmodell von Huber
ab	1996	2018	2013

Tabelle 1: Qualifizierungsmaßnahmen für schulische Führungspersonen an der PH Niederösterreich im Überblick.

In der vorliegenden Arbeit wird über den Hochschullehrgang mit Masterabschluss im Ausmaß von 120 ECTS-Anrechnungspunkten berichtet, dem das Kompetenzmodell von Huber zugrunde liegt (Schratz et al., 2015, S. 237).

3 Zum Theorie-Praxis-Transfer

Wie oben bereits erläutert, zielt der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ darauf ab, die Kompetenzen von schulischen Führungspersonen in ihrem praktischen Handeln zu fördern. Dazu werden den Studierenden ausgewählte wissenschaftliche Theorien präsentiert, die handlungswirksam sein sollen (PH NÖ, 2015, S. 3). Die Wirkung einer Theorie auf die Praxis wird jedoch vor allem in der Erwachsenenforschung als fragwürdig dargestellt. Patry (2009; 2018), der sich eingehend mit der Frage des Theorie-Praxis-Transfers beschäftigt, geht sogar so weit, dass er die Anwendung von Theorien in der Praxis anzweifelt „Zwischen Theorie und Praxis gibt es streng genommen keine wie immer geartete Beziehung“ (Patry, 2018, S. 22). Zur Darstellung von potentiellen Problemen und Hindernissen in diesem Kontext entwickelte er ein Modell, das sogenannte Modell des Theorie-Praxis-Transfers. Dieses wurde auf den Hochschullehrgang mit Masterabschluss umgelegt. Patry (2018, S. 22 f.) identifiziert in seinem Modell drei Rollen. Jeder der drei Rollen weist er bestimmte Aufgaben zu. Die erste Rolle ist jene des Forschers/der Forscherin, der/die wissenschaftliche Theorien entwickelt und diese auf ihre Gültigkeit prüft. Als zweite Rolle führt er jene des Mediators/der Mediatorin an, die im Hochschullehrgang mit Masterabschluss als lehrende Person oder Hochschullehrgangsleitung auftritt. Diese Person ist dafür zuständig, die wissenschaftlichen Theorien so darzustellen und zu erklären, dass sie der/die Studierende versteht und in sein/ihr schulisches Handeln einfließen lassen kann. Der/Die Studierende stellt in diesem Modell die dritte Rolle dar, nämlich die des Praktikers/der Praktikerin (Patry, 2018, S. 22 f.).

Der Weg von der wissenschaftlichen Theorie zur Handlung ist komplex und weist mehrere mögliche Hindernisse auf. Ein Hindernis für eine direkte Wirkung auf die Praxis ist jenes, dass eine Theorie unter dem

Aspekt der Allgemeingültigkeit formuliert wird und die Einzelsituation nicht zu berücksichtigen beabsichtigt. Eine größere Konkretheit würde mit einem geringeren Geltungsbereich einhergehen (Patry, 2018, S. 22 f.). Herrmann (1979) spricht in diesem Fall vom Allgemein-Konkretheitsdilemma. Der/Die Praktiker/in findet nicht auf dem ersten Blick eine Erklärung für den eigenen Problemfall. Ein weiteres und vielleicht das größte Hindernis in diesem Zusammenhang stellen die subjektiven Theorien der Studierenden dar. Jedes handelnde Individuum hat sich bereits eigene Erklärungsmodelle für einzelne Situationen zurechtgelegt. Wissenschaftliche Theorien konkurrieren also mit den subjektiven Theorien der Studierenden (Patry, 2018, S. 22 f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es zwischen den vermittelten theoretischen Inhalten bzw. Theorien in den Lehrveranstaltungen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss und der praktischen Umsetzung im schulischen Alltag einige Hindernisse zu überwinden gilt. Von der Theorie zur Handlung gibt es keine direkte Beziehung. Dies gilt es bei der Umsetzung von Lehre mit Praktikerinnen und Praktikern als Zielpublikum zu berücksichtigen.

4 Das Kompetenzmodell nach Huber für Schulleitungen

Im Positionspapier zur Umsetzung der Schulautonomie vom Ministerium für Bildung (2017) wird die zentrale Funktion der Schulleitung deutlich dargelegt. Zudem wird darin unterstrichen, dass es entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen bedarf, die Schulleiterinnen und Schulleiter befähigen, den eigenen Standort im Sinne von Schulentwicklung kritisch und evidenzbasiert zu reflektieren. „Eine besondere Rolle in der Schulentwicklung an den Standorten haben die Schulleitungen. Sie tragen als Gatekeeper und Führungspersonen die Verantwortung, für die Initiierung, Aktivierung und Umsetzung des Prozesses an ihrem Standort. Auf die Befähigung der Schulleitungen – und der weiteren Personen, die im Schulmanagement eingebunden sind (AdministratorInnen, Abteilungsvorstände, BereichsleiterInnen im Cluster) muss daher besonderes Augenmerk gelegt werden.“ (S. 17)

Qualifizierungsmaßnahmen, wie z. B. Hochschullehrgänge mit Masterabschluss, sollen demnach Inputs liefern, welche von Lernenden aufgenommen, verstanden und in weiterer Folge in die Praxis in Form einer Performanz realisiert werden. Wird die Stufe der Performanz erreicht, ist von Kompetenz zu sprechen (Huber et al., 2013, S. 22).

Der Begriff der Kompetenz ist in der Bildungsdiskussion und -forschung präsent. Die Messung von Kompetenzen ermöglicht den Bildungssystemen die Bestätigung, ob die vorab festgelegten Bildungsziele erreicht wurden oder nicht. Es gibt mittlerweile eine große Anzahl an Klärungsversuchen, was genau mit Kompetenzen gemeint ist, wie sie zu definieren, zu messen und zu entwickeln sind (Klieme, 2004, S. 10). Die von Huber et al. (2013) vertretene Auffassung von Kompetenz für pädagogische Führung erscheint für den Masterlehrgang Schulmanagement als geeignet: „Wir vertreten die Auffassung, dass sich Kompetenzen für pädagogische Führung laufend weiterentwickeln können: einerseits aufgrund einer Expertise, die aus Erfahrungen in neuartigen Situationen entstehen, und andererseits durch die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Entwicklungsanforderungen. Die Kompetenz als konkret gezeigtes Verhalten entspricht demzufolge dem Produkt aus situativ erworbenem Wissen, Können und Wollen und kann sich je nach Anforderung der Situation unterschiedlich zeigen.“ (S. 22)

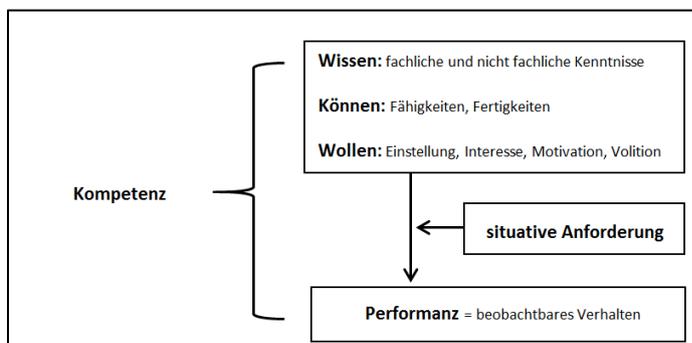


Abbildung 1: Kompetenzmodell nach Huber et al. (2013, S. 22).

Unterrichtsentwicklung ist durch Gesetze normiert (Novellierungen des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz bzw. §56 Schulunterrichtsgesetz). Zusätzlich wurden die beiden Themenbereiche in ausgewiesenen Lehrveranstaltungen im Masterlehrgang behandelt (PH NÖ, 2015, S. 11).

Folgende vier Fragestellungen sollen untersucht werden:

- (1) Wie schätzen Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement das Ausmaß an erworbenem Wissen zu Schul- und Unterrichtsentwicklung ein?
- (2) Wie schätzen Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement ihre mögliche Performanz in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ein?
- (3) Welche Faktoren beeinflussen die Performanz nach Huber?
- (4) Was motiviert berufstätige Lehrpersonen und Schulleiter/innen für ein berufsbegleitendes Studium an der PH NÖ?

Die Fragen 1, 2 und 4 werden deskriptiv beantwortet. Zur Analyse der Forschungsfrage 3 wurde ein Allgemeines Lineares Modell berechnet.

6 Erhebungsdesign, Stichprobe und Erhebungsinstrument

Die dieser Studie zugrundeliegenden Daten stammen aus der Befragung der zweiten Kohorte, die im Sommer 2015 mit dem Hochschullehrgang mit Masterabschluss startete und am Ende des siebten und letzten Semesters befragt wurde. Nach Rost (2013, S. 122) handelt es sich um Typ III „Einfacher Ein-Gruppen-Plan ohne Vortest mit Behandlung und Nachtest“ (vor-experimentelles Design; siehe Abbildung 3). Demnach wird die Wirkung der Intervention untersucht, ohne davor die Ausgangslage zu kennen.

Untersuchungsdesign der Kohorte 2015:	X 0
Legende: x = Intervention, 0 = Testung	

Abbildung 3: Untersuchungsdesign nach Rost (2013, S. 122) des Typ III.

Von den gesamt 33 Studierenden waren zum Messzeitpunkt im November 2018 dreißig Personen anwesend. Die Befragung erfolgte mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens im letzten Präsenzblock des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss. Alle Studierenden (83,3 % weiblich, 26,7 % männlich) stammen aus dem Pflichtschulbereich: 60,0 % (n = 18) aus der Volksschule, 23,3 % (n = 7) aus der Neuen Mittelschule, 3,3 % (n = 1) aus der PTS und 6,7 % (n = 2) aus der Allgemeinen Sonderschule. 53,4 % haben zum Messzeitpunkt die Funktion einer Schulleitung inne. Die restlichen 46,6 % sind Lehrpersonen.

Der Paper-Pencil-Fragebogen enthielt die oben beschriebenen Konstrukte Wissen, Performanz und Wollen. Wissen und Performanz wurden mit je vier Items, die auf Grundlage des Curriculums des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagements: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ und der drei Stufen der kognitiven Taxonomie nach Bloom et al. (1956) entwickelt wurden, operationalisiert. Nach Bortz & Döring (2002, S. 17) steigen Validität und Reliabilität, wenn mehr Antwortkategorien benutzt werden. Aus diesem Grund lag allen Items ein sechsstufiges Likertformat (1 = stimme voll und ganz zu; 6 = stimme ganz und gar nicht zu) zugrunde.

Der Reliabilitätswert der Variable Wissen/Verstehen liegt bei $\alpha = 0,88$, jener der Variable Performanz/Anwenden für Schul- und Unterrichtsentwicklung bei $\alpha = 0,88$.

Wollen/Motivation wurde mit sieben Subskalen aus dem Fragebogens zur akademischen Motivation (Academic Motivation Scale – AMS) erhoben (Vallerand et al., 1992). Motivationstheoretisch thematisieren die Items intrinsisch und extrinsisch Anreize sowie Amotivation, die sich hauptsächlich auf das Studium und auf den Studienabschluss beziehen. Diese wurden aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und an die befragte Studiengruppe angepasst. Die Übersetzung der Items wurde nah am Original vorgenommen. Gewisse Begriffe können nicht 1:1 in die deutsche Sprache übersetzt werden. Auf eine paraphrasierende Übersetzung wurde verzichtet, um die Verlässlichkeit der testtheoretischen Kennwerte nicht zu gefährden. Allen Items lag, wie im Originalfragebogen, ein vierstufiges Likertformat (1 = stimme zu; 4 = stimme nicht zu) zugrunde. Für die vorliegende Studie wurden nur jene Items zur intrinsischen Motivation herangezogen.

Tabelle 2 informiert über Operationalisierung der zu erfassenden Konstrukte Wissen, Wollen und Performanz.

Konstrukt nach Huber	Operationalisiert mit ...	Cronbach's α	Beispielitem
Wissen	der 1. Taxonomiestufe Wissen und der 2. Taxonomiestufe Verstehen Bloom et al. (1956) Verstehen	0,88	Ich fühle mich nach dem Studium zum Thema Schulentwicklung gut informiert.
Wollen	zwei der drei Subskalen zur intrinsischen Motivation: (1) Neugierde auf neues Wissen (2) Herausforderung meistern	(1) 0,71	(1) Ich habe mich für den Masterlehrgang Schulmanagement entschieden, weil mir das Studium die Möglichkeit gibt, Dinge zu lernen, die mich interessieren.
		(2) 0,77	(2) Ich habe mich für den Masterlehrgang Schulmanagement entschieden, ... für die Freude, die ich empfinde, wenn ich eine Herausforderung im Studium gemeistert habe.
Performanz	der 3. Taxonomiestufe nach Bloom et al. (1956) Anwenden	0,84	Ich sehe mich in der Lage, Schulentwicklung an unserer Schule mit konkreten Aktivitäten in Gang zu setzen.

Tabelle 2: Operationalisierung der zu erfassenden Konstrukte Wissen, Wollen und Performanz.

Die Auswertung erfolgte mittels SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

7 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse an Hand der Forschungsfragen dargestellt werden.

7.1 Forschungsfrage 1: Wie schätzen Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement das Ausmaß an erworbenem Wissen zu Schul- und Unterrichtsentwicklung ein?

Zur Erfassung des Elementes Wissen nach Huber (2013, S. 22) wurde auf die kognitiven Taxonomiestufen Wissen/Verstehen nach Bloom et al. (1956) zurückgegriffen. Mithilfe von vier Fragen sollten der Grad der selbsteingeschätzten Informiertheit sowie das selbsteingeschätzte Ausmaß an gelesener Lektüre zu Schul- und Unterrichtsentwicklung erfasst werden.

Dass während des Studiums zu Schul- und Unterrichtsentwicklung viel gelesen wurde (Frage 1 und 3 siehe Abbildung 4), bestätigten 80,0 % bzw. 73,3 % der Studierenden (trifft voll und ganz zu und trifft zu). Nur 7,0 % bzw. 3,3 % sagen, dass dies eher nicht zutreffe.

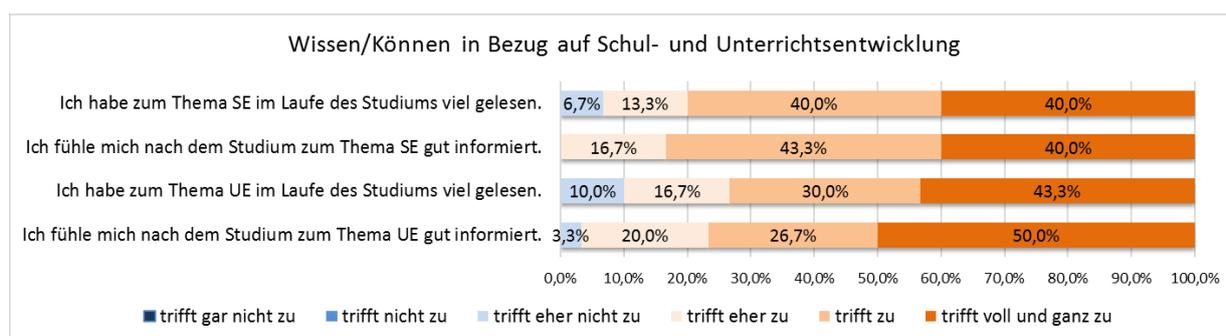


Abbildung 4: Einschätzung des Wissens/Verstehens in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Die Frage nach dem Grad der Informiertheit zeigt ein positives Bild: 83,3 % geben an, dass sie sich nach dem Studium über Schulentwicklung gut informiert fühlen. Gut drei Viertel (76,7 %) bestätigen den hohen Grad an Informiertheit in Bezug auf Unterrichtsentwicklung.

Fasst man das Ausmaß an Informiertheit zusammen, kann festgestellt werden, dass rund vier Fünftel der Studierenden am Ende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss ein sehr hohes Maß an Wissen im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung angeben. Das hohe Ausmaß an Informiertheit geht einher mit den Angaben zur Menge an gelesener Literatur zu diesem Themenfeld.

7.2 Forschungsfrage 2: Wie schätzen Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement ihre mögliche Performanz in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ein?

Abbildung 5 zeigt die selbsteingeschätzte Performanz der Studierenden in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Es handelt sich hierbei um die Performanz nach Huber et al. (2013, S. 22), die mithilfe der Taxonomiestufe Anwenden nach Bloom et al. (1956) operationalisiert wurde.

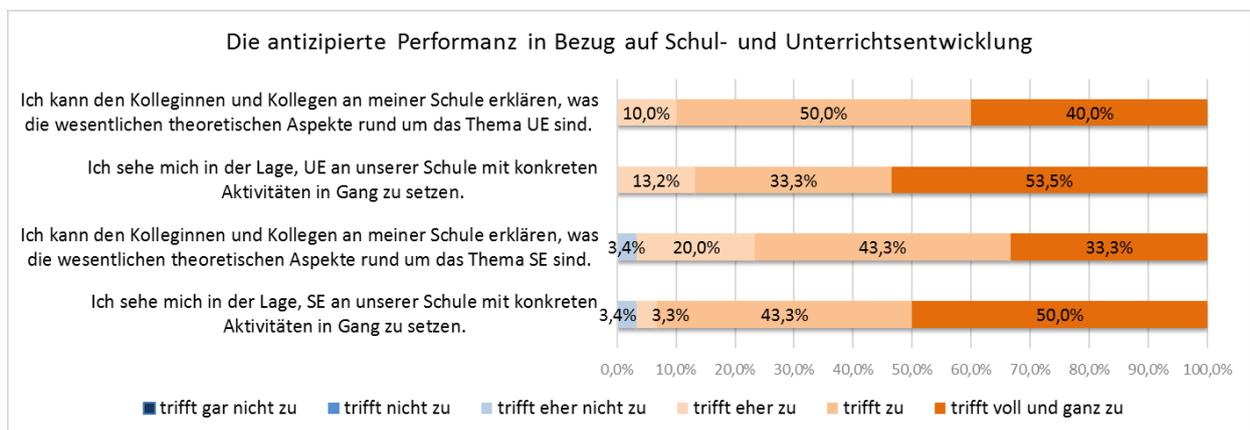


Abbildung 5: Selbsteingeschätzte Performanz der Studierenden in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Mehr als zwei Drittel der Studierenden (trifft voll und ganz zu und trifft zu) trauen sich zu, den Kolleginnen und Kollegen an ihrer Schule erklären zu können, was die wesentlichen theoretischen Aspekte rund um Schul- und Unterrichtsentwicklung sind. Mehr als 86,0 % (trifft voll und ganz zu und trifft zu) sehen sich in der Lage, Schul- und Unterrichtsentwicklung am eigenen Schulstandort mit konkreten Aktivitäten in Gang zu setzen. Lediglich 3,3 % geben an, dass sie sich nach Beendigung des Studiums eher nicht in der Lage sehen, Schulentwicklung am eigenen Schulstandort zu initiieren. Selbiges trifft auf die Frage zu, ob sie das Wissen zu Schulentwicklung an Kolleginnen und Kollegen weitergeben könnten.

Als Gesamtfazit kann festgehalten werden, dass mehr als vier Fünftel der Studierenden sagen (mit Ausnahme der Frage 3), dass sie sich eine hohe zukünftige Performanz zuschreiben.

7.3 Forschungsfrage 3: Welche Faktoren beeinflussen die Performanz nach Huber?

Es liegt ein modifiziertes Modell mit den Elementen aus dem Modell von Huber et al. (2013, S. 22) mit den Elementen Wissen, Motivation und Performanz vor (siehe Abb. 2). Es wird überprüft, ob sich dieses Modell empirisch bewährt. Es ist anzumerken, dass die Prüfung der Bewährung mit einer kleinen Stichprobe erfolgt. Die Ergebnisse haben also großen Vorläufigkeitscharakter.

Um die Wirkung des Wissens auf die selbsteingeschätzte Performanz in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung (AV) zu überprüfen, wurde ein Allgemeines Lineares Modell (ALM) mit der abhängigen Variable Selbsteingeschätzte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung berechnet. Als fester Faktor wurde die Variable Schulleitung festgelegt. Zwei Variablen dienten auf Basis des theoretischen Modells von Huber et al. (2013, S. 22) als Kovariate: (1) Wissen in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung und die (2) intrinsische Motivation. Mit $p=0,002$ zeigt sich ein signifikanter Einfluss der Kovariate 1 auf die abhängige

Variable. Dies bedeutet: Je höher das eigene Wissen rund um Schul- und Unterrichtsentwicklung angegeben wurde, desto höher wurde die eigene Performanz in diesem Themenfeld eingeschätzt. Die intrinsische Motivation zeigt mit $p = 0,446$ keine Wirkung auf die abhängige Variable Selbsteingeschätzte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Entscheidend wirkt sich hingegen mit $p = 0,004$ aus, ob die/der Studierende bereits Schulleiterin bzw. Schulleiter oder ob sie/er als Lehrperson ist (siehe Tabelle 3).

Abhängige Variable: Selbsteingeschätzte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung, nicht in der Realsituation überprüft.

Variable	Fester Faktor: Schulleitung	Kovariate 1: Wissen/ Verständnis in Bezug auf Schul- & Unterrichtsentwicklung	Kovariate 2: Intrinsische Motivation
f	10,28	12,68	0,603
Signifikanz	$p = 0,004$	$p = 0,002$	$p = 0,446$
Eta-Quadrat	0,34	0,388	0,029
korrigiertes R-Quadrat = ,516			

Tabelle 3: Allgemeines Lineares Modell zur selbsteingeschätzten Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Insgesamt konnte mit dem Modell eine Varianz von 51,6 % der abhängigen Variablen Selbsteingeschätzte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung durch den festen Faktor und die Kovariaten aufgeklärt werden. Vorläufig kann der Schluss gezogen werden, dass die Wissenskomponenten für die Performanz bedeutender sind als das Wollens-Element.

7.4 Forschungsfrage 4: Was motiviert berufstätige Lehrpersonen und Schulleiter/innen für ein berufsbegleitendes Studium an der PH NÖ?

Entscheidet man sich für einen berufsbegleitenden Hochschullehrgang mit Masterabschluss, der vom System her nicht verpflichtend ist, so ist anzunehmen, dass bestimmte Motive für den erhöhten Workload vorliegen. Über die Teilnahmemotivation im Kontext der berufsbegleitenden Hochschullehrgänge mit Masterabschluss an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist bislang nur wenig bekannt.

Die Ergebnisse zeigen (Abbildung 6 und 7), dass vor allem die Neugierde auf Wissen als Motiv für die Teilnahme und Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss zu nennen ist. 90,0 % der Studierenden gaben an, dass sie sich für das Studium entschieden hätten, um neue Sichtweisen auf schulrelevante Sachverhalte zu erhalten.

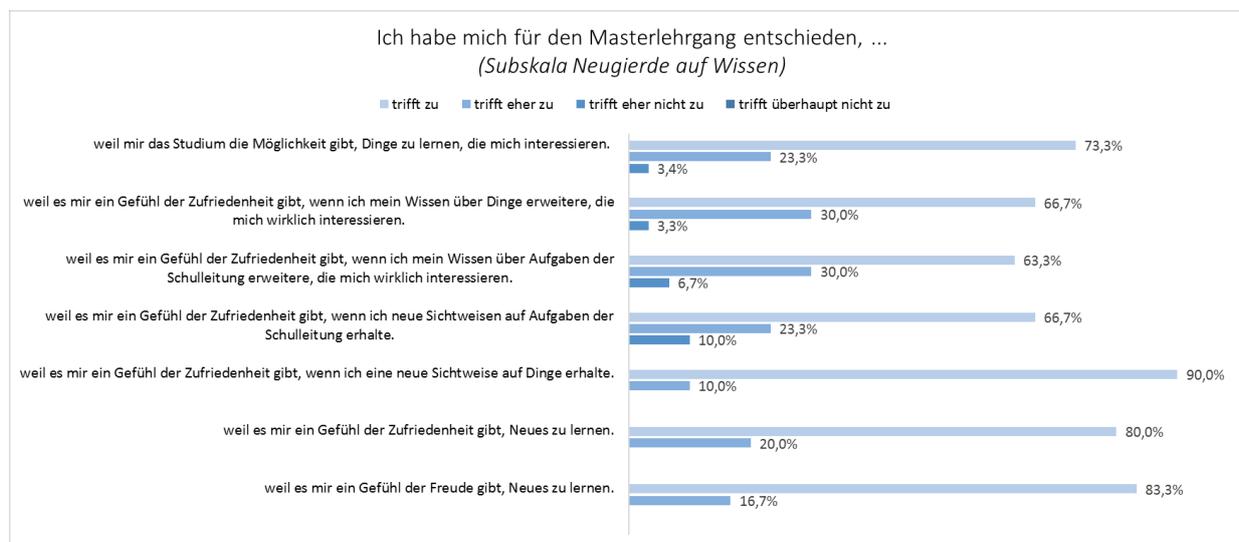


Abbildung 6: Motive der Studierenden für die Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement – Subskala Neugierde auf Wissen.

Zentral für die Entscheidung einer Teilnahme war ferner, dass 63,3 % (trifft zu) der Studierenden mit dem Hochschullehrgang mit Masterabschluss ihr Wissen über Aufgaben der Schulleitung erweitern bzw. 66,70 % (trifft zu) neue Sichtweisen auf die Aufgaben der Schulleitung erhalten wollten. Zudem geben 80,0 % der befragten Personen, dass es ihnen ein Gefühl der Zufriedenheit geben würde, Neues zu lernen.

Wie aus Abbildung 7 hervorgeht, war die Subskala Herausforderung meistern weniger zentral für die Teilnahme und Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss. 67,6 % der Befragten bestätigen (trifft zu und trifft eher zu), dass sie sich für das Studium entschieden hätten, weil sie auf der Suche nach außergewöhnlichen Leistungen, schwierigen Studienaktivitäten und nach persönlichen Höchstleistungen waren.

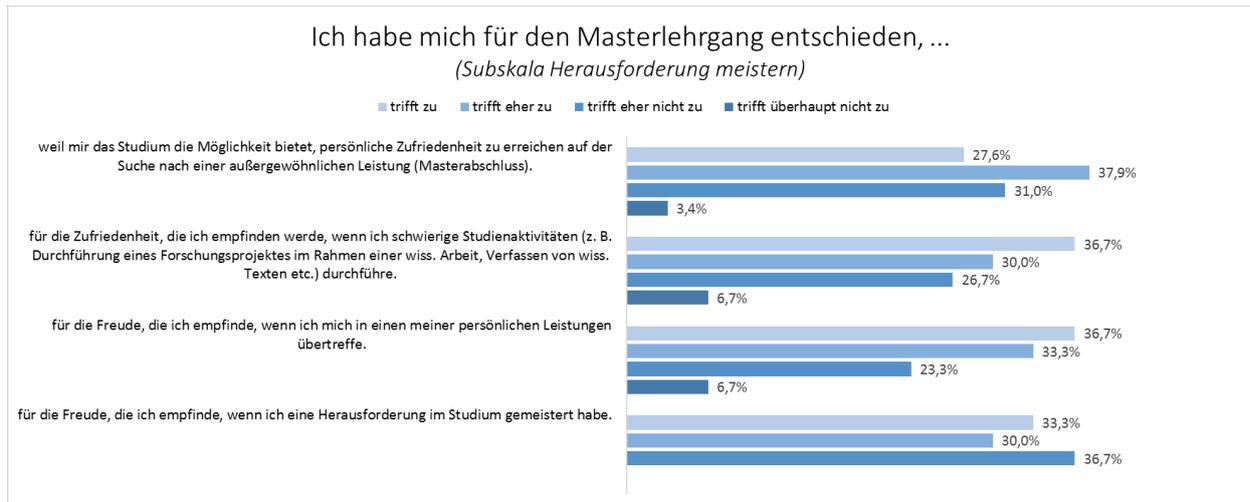


Abbildung 7: Motive der Studierenden für die Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement Subskala Herausforderung meistern.

Es kann festgehalten werden, dass möglicherweise die Neugierde auf Wissen Lehrpersonen und Schulleiter/innen motiviert hat, den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln zu absolvieren.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde untersucht, ob der Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement als Qualifizierungsmaßnahme in Hinblick auf die selbsteingeschätzte Performanz von Studierenden zu Schul- und Unterrichtsentwicklung Wirkung zeigt. Das von Huber et al. (2013, S. 22) mithilfe der kognitiven Taxonomie von Bloom et al. (1956) und dem AMS (Vallerand et al., 2012) operationalisierte Kompetenzmodell stellte die theoretische Grundlage für die Untersuchung dar.

Folgende vier Forschungsfragen sollten beantwortet werden:

- (1) Wie schätzen Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement das Ausmaß an erworbenem Wissen zu Schul- und Unterrichtsentwicklung ein?
- (2) Wie schätzen Studierende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement ihre mögliche Performanz in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ein?
- (3) Welche Faktoren beeinflussen die Performanz nach Huber?
- (4) Was motiviert berufstätige Lehrpersonen und Schulleiter/innen für ein berufsbegleitendes Studium an der PH NÖ?

In dieser Studie hat sich angedeutet, dass die Studierenden am Ende des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss ein hohes Maß an Wissen und Performanz angeben. Das selbsteingeschätzte Wissen beeinflusst signifikant die antizipierte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Einen weiteren Einflussfaktor stellt die Funktion der befragten Person dar. Dies bedeutet, dass es für die antizipierte Performanz von Bedeutung ist, ob die/der Befragte bereits ein/e Schulleiter/in oder eine Lehrperson ist.

Entgegen der Erwartungen hat das nicht kognitive Element Wollen keinen Einfluss auf die antizipierte Performanz.

Das entwickelte Modell zur Erfassung der selbsteingeschätzten Performanz stellte sich als viabel dar. Insgesamt konnte mit dem Modell eine beachtliche Varianz von 51,6 % der abhängigen Variablen Selbsteingeschätzte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung durch den festen Faktor und die Kovariaten aufgeklärt werden. Vorläufig kann der Schluss gezogen werden, dass die Wissenskomponente für die Performanz bedeutender ist als das Wollens-Element.

Die Ergebnisse lassen weiters die Vermutung zu, dass vor allem die Neugierde auf Wissen Lehrpersonen und Schulleiter/innen für ein berufsbegleitendes Studium an der PH NÖ motiviert.

Mit der Entwicklung und Überprüfung des Modells zur Erfassung der selbsteingeschätzten Performanz konnten erste Aussagen zur Wirksamkeit des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement gemacht werden. Allerdings zeigen sich auch Limitationen: Bezugnehmend auf Rost (2013, S. 122) handelt es sich bei der vorliegenden Studie mit Typ III „Einfacher Ein-Gruppen-Plan ohne Vortest mit Behandlung und Nachtest“ um ein schwaches Design. In einem nächsten Schritt wäre es erforderlich, einen Zwei-Gruppenplan durchzuführen und die Hochschullehrgangsgruppen mit Masterabschluss mit einem verpflichtenden Hochschullehrgang ohne Masterabschluss in Hinblick auf ihre Performanz zu vergleichen.

Die Operationalisierung des Konstruktes Wollen aus dem Kompetenzmodell von Huber et al. (2013, S. 22) mithilfe ausgewählter AMS-Skalen (Vallerand et al., 2012) war nicht erfolgreich. So zeigten die Skalen zur intrinsischen Motivation keinerlei Wirkung auf die abhängige Variable Selbsteingeschätzte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Operationalisierung sollte mehr auf die Umsetzungsmotivation von theoretischem Wissen, weniger auf die akademische Motivation fokussieren.

Gesamt betrachtet ist das Erklärungsmodell rund um die abhängige Variable Selbsteingeschätzte Performanz von Schul- und Unterrichtsentwicklung mit einer Varianz von 51 % als aussagekräftig einzuschätzen. In einem weiteren Schritt sollen die dritte und vierte Kohorte des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss mit in die Berechnungen aufgenommen werden. Damit wird die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht.

Einige Einschränkungen bezüglich der Befundlage sind noch anzuführen: Das modifizierte Modell nach Huber et al. (2013, S. 22) wäre mit anderen Modellen zu kontrastieren. Die entwickelten Skalen der Studie wären im Hinblick auf die Validität zu prüfen. Weiters ist festzuhalten, dass eine Generalisierung auf die Population der auszubildenden Schulleiterinnen und Schulleiter nicht möglich ist, da die Motivationslage in dieser Stichprobe als weitaus höher anzusehen ist. Anzudenken wäre, das Untersuchungsset auf die Kohorten, die die verpflichtende Ausbildung absolvieren, auszuweiten.

Die vorliegende Studie hat als abhängige Variable die selbsteingeschätzte Performanz in den Fokus genommen. In einem nächsten Schritt wäre es erforderlich, nicht nur die selbsteingeschätzte, sondern die reale Performanz im Feld zu erfassen. Deshalb besteht die Absicht, die Absolventinnen und Absolventen vor Ort, also in ihrem Tätigkeitsbereich Schule, zu befragen und Indikatoren der Umsetzung des im Hochschullehrgang Angeeigneten (z. B. Niederschlag in den Entwicklungsplänen der Schulen, gesetzte Maßnahmen in der Unterrichtsentwicklung etc.) zu identifizieren.

Literatur

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. Abgerufen am 08.02.2019 unter <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>.

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bundesministerium für Bildung (2017). *Positionspapier zur Schulautonomie als Teil des beschlossenen Bildungsreformpakets Position des BMB Erstellt durch Daniela Geiderer, Barbara Huemer, Gabriele Winkler-Rigler*. Abgerufen am 08.02.2019 unter https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2018/Schulleitertagung/Dokumentation/BMB_Position_Umsetzung_Schulautonomie_V20171024.pdf.

Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrer. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 5-8). Tübingen: Huber.

- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). Berlin: sdw.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10–13.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2015). *Curriculum zum Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen - nachhaltig entwickeln*. Abgerufen am 08.02.2019 unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Weiterbildung/HLG_MA_Schulmanagement_2015.pdf.
- Patry, J.-L. (2009). „Nicht zu viel und nicht zu wenig“ – Grundlagen praktischen Tuns. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht* (S. 285-291). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Patry, J.-L. (2018). Kapitel II: Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis*. Graz-Wien: Leykam.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB.
- Schratz, M., Wiesner, Ch., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Abgerufen am 08.02.2019 unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/III/III_00276/imfname_538711.pdf.
- Schwarz-Govaers, R. (2005). Wissen und Handeln in der Berufsausbildung von Pflegekräften. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 21-36). Tübingen: Huber.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1015.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157-174.