

Uwe Dezhgahi

# Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center

Eine theoretische und empirische Analyse eines Eignungsfeststellungsverfahrens

MOREMEDIA



Springer VS

---

# Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center

---

Uwe Dezhgahi

# Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center

Eine theoretische und empirische  
Analyse eines  
Eignungsfeststellungsverfahrens

Uwe Dezhgahi  
Kassel, Deutschland

Dissertation Universität Kassel  
Fachbereich Humanwissenschaften  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Empirische Bildungsforschung  
Datum der Disputation: 24.08.2020

ISBN 978-3-658-32386-8      ISBN 978-3-658-32387-5 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-32387-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

## Abstract (Deutsch)

*Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center.*

*Eine theoretische und empirische Analyse eines Eignungsfeststellungsverfahrens für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter in Nordrhein-Westfalen (EFV)*

Mit der bildungspolitischen Umstrukturierung der Rolle von Schulen durch die Ressourcenverlagerung von der Bildungsverwaltung auf die Einzelschule in den 1990er Jahren und der Einführung von Instrumenten zur Kontrolle des Bildungs-Outputs (Bildungsstandards, Schulinspektionen, standardisierte Leistungstests) in Folge des PISA-Schocks sind die Handlungsfelder von Schulleitern durch neue bzw. erweiterte Zuständigkeiten in den Bereichen Personal, Finanzen, Organisation und Curriculum vielfältiger und komplexer geworden und Schulleitung hat sich zu einem Beruf mit eigenständigem Berufsbild entwickelt (Huber 2013). Zwar haben die Bundesländer in den Schulgesetzen Kompetenzanforderungen an Schulleiter definiert, doch sind die Verfahren zur Schulleiterauswahl weder kompetenzbasiert noch kriterienbezogen und daher nicht auf die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien überprüfbar. Nordrhein-Westfalen hat im Jahr 2008 als erstes Bundesland ein kompetenzbasiertes Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Schulleiter (EFV) in einem Assessment Center entwickelt, das diesen Ansprüchen genügen soll. In einem zweitägigen Assessment Center bekommen die Teilnehmer Aufgaben in vier Übungen (Gruppendiskussion, Dialog, Postkorb und Projektplanung) gestellt und werden anhand von 59 Kriterien zu vier Kompetenzen (Kommunikation, Rollenklarheit, Innovation und Management) von jeweils zwei Beobachtern auf einer vierstufigen Skala von *nicht erfüllt* bis *gut erfüllt* bewertet.

Das Ziel dieser Arbeit ist eine Bewertung des EFV auf der Basis von theoretisch begründeten Anforderungen an die Ausübung des Schulleiteramtes und von statistischen Analysen zur Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien. Die

Befunde der theoretischen Untersuchung sind: Erstens erfüllt das EFV als einziges Verfahren in der Schulleiterauswahl die verfassungsrechtliche Anforderung der Bestenauswahl für ein öffentliches Amt durch die Prüfung der *Eignung* als einem auf die zukünftige Position bezogenen Kriterium nach Art. 33 Abs. 2 GG. Zweitens bilden die im EFV eingesetzten Übungen die in der Schulforschung und im Schulrecht definierten zentralen Anforderungen an Schulleiter (§ 59 Abs. 3 SchulG NRW) sowie die unterschiedlichen Rollenanforderungen (Huber 2013) passend ab. Drittens dominiert im EFV ein klassisches Führungsverständnis, das – mit den Kategorien von Bolman und Deal (2008) argumentierend – eher von einem *Structural* und *Human Resource Frame* als einem *Political* bzw. *Symbolic Frame* geprägt ist. Der empirische Teil der Untersuchung basiert auf den vollständigen Daten der Bewertung von  $N = 586$  Lehrkräften, die im Zeitraum von Juni 2013 bis Dezember 2015 am EFV teilgenommen haben. Die Reliabilität wird mit der internen Konsistenz, die Objektivität mit dem quadrierten Cohens Kappa und die Konstruktvalidität mit dem Multitrait-Multimethod-Ansatz (MTMM) sowie einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestimmt. Die empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen den soziodemographischen Merkmalen der EFV-Teilnehmer und ihrer Bewertung im EFV ergeben, dass Geschlecht und schulische Leitungserfahrung keinen, Lebensalter einen negativen und Teilnahme an einem Vorbereitungstraining auf das EFV einen positiven Effekt auf das EFV-Ergebnis haben. Die empirischen Befunde zur Einhaltung der Gütekriterien zeigen eine im Vergleich zu anderen Assessment Centern hohe Beobachter-Übereinstimmung, die jedoch bei der interaktiven Übung *Gruppendiskussion* deutlich geringer ausfällt. Die dem Konzept von Assessment Centern zu Grunde liegende theoretische Annahme, in verschiedenen Übungen die gleiche Kompetenz messen zu können, kann im EFV nicht bestätigt werden: Eine konfirmatorische Faktorenanalyse legt ein Modell der *Übungsbewältigung* bzw. der *Erfüllung einer Rollenanforderung* nahe.

Uwe Dezhgahi

---

## Abstract (English)

*The selection of school principals in an assessment center.*

*A theoretical and empirical analysis of the Suitability Assessment Procedure for prospective school principals in North Rhine-Westphalia (Germany)*

With the educational restructuring of the role of schools through the shifting of resources from educational administration to individual schools in the 1990s and the introduction of instruments to control educational output (educational standards, school inspections, standardized performance tests) as a result of the PISA shock, the fields of action for school principals have become more diverse or complex due to new or expanded responsibilities in the areas of personnel, finance, organization and curriculum, and school management has developed into a profession with an independent professional profile (Huber 2013). Although the German federal states have defined competence requirements for school principals in the school laws, the procedures for selecting school principals are neither competence-based nor criteria-related and therefore cannot be checked for compliance with scientific quality criteria. In 2008, North Rhine-Westphalia was the first federal state to develop a competence-based Suitability Assessment Procedure (Eignungsfeststellungsverfahren – EFV) for prospective school principals in an assessment center that is supposed to meet these requirements. In a two-day assessment center, the participants are given tasks in four exercises (group discussion, dialogue, mailbox and project planning) and are given four competencies (communication, role clarity, innovation and management) by two observers on a four-stage scale based on 59 criteria rated from *not fulfilled* to *well fulfilled*.

The aim of this work is to evaluate the EFV on the basis of theoretically justified requirements for the exercise of the office of school principals and statistical analyzes for compliance with the scientific quality criteria. The findings of the theoretical investigation are: Firstly, the EFV is the only method in the selection

of school principals that meets the constitutional requirement of selecting the best for a public office by examining suitability (*Eignung*) as a criterion related to the future position according to Article 33 (2) of the German Basic Law. Second, the exercises used in the EFV suitably reflect the basic requirements for school principals as well as the different role requirements (Huber 2013) as defined in school research and school law. Thirdly, a classic understanding of leadership dominates in the EFV, which – arguing with the categories of Bolman and Deal (2008) – is characterized by a Structural and Human Resource Frame rather than a Political or Symbolic Frame. The empirical part of the study is based on the complete data from the assessment of N = 586 teachers who participated in the EFV between June 2013 and December 2015. The reliability is determined with the internal consistency, the objectivity with the squared Cohen's Kappa and the construct validity with the Multitrait-Multimethod approach (MTMM) as well as a confirmatory factor analysis. The empirical findings on the connection between the socio-demographic characteristics of the EFV participants and their evaluation in the EFV show that gender and school management experience have no effect, age has a negative effect and participation in preparatory training for the EFV has a positive effect on the EFV result. The empirical findings on compliance with the quality criteria show a high level of observer agreement compared to other assessment centers, which, however, is significantly lower in the interactive group discussion exercise. The theoretical assumption on which the concept of assessment centers is based, namely that the same competence can be measured in different exercises, cannot be confirmed in the EFV: A confirmatory factor analysis suggests a model for *coping with the exercise* or *fulfilling a role requirement*.



---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
1.1	Empirische Befunde der Schulleitungsforschung .....	3
1.2	Aufbau und Gliederung der Arbeit .....	10
<b>2</b>	<b>Assessment Center als kompetenzbasiertes Personalauswahlverfahren</b> .....	17
2.1	Das Konzept von Assessment Centern .....	17
2.1.1	Die Grundprinzipien von Assessment Centern .....	18
2.1.2	Die Übungen in einem Assessment Center .....	21
2.1.3	Zuordnung von Kompetenzen und Übungen .....	22
2.2	Einhaltung von wissenschaftlichen Gütekriterien in Assessment Centern .....	22
2.2.1	Das Gütekriterium der Objektivität .....	24
2.2.2	Das Gütekriterium der Reliabilität .....	26
2.2.3	Das Gütekriterium der Validität .....	28
2.2.3.1	Die Inhaltsvalidität .....	28
2.2.3.2	Die prognostische Validität .....	29
2.2.3.3	Die Konstruktvalidität .....	33
2.2.4	Die Nebengütekriterien .....	40
2.3	Empirische Befunde zur Schulleiterauswahl im Assessment Center .....	41
2.4	Kritik des Assessment Centers .....	43
2.5	Zusammenfassung .....	44
<b>3</b>	<b>Das Eignungsfeststellungsverfahren in Nordrhein-Westfalen</b> .....	49
3.1	Das Konzept des Eignungsfeststellungsverfahrens (EFV) .....	49

3.1.1	Die Durchführung des Eignungsfeststellungsverfahrens .....	51
3.1.2	Die Zuordnung von Beobachter und Teilnehmer .....	52
3.1.3	Die Übungen im EFV .....	53
3.2	Das EFV als Assessment Center .....	54
3.2.1	Bewertung des EFV als Assessment Center .....	54
3.2.2	Bedeutung der Gütekriterien für das EFV .....	55
3.2.3	Vergleich des EFV mit dem US-amerikanischen AC in der Schulleiterauswahl .....	57
3.3	Zusammenfassung .....	59
<b>4</b>	<b>Rechtliche Grundlagen für die Übernahme eines Schulleiteramtes .....</b>	<b>61</b>
4.1	Verfassungsrechtliche Anforderungen an die Übernahme eines öffentlichen Amtes .....	61
4.2	Schulrechtliche Anforderungen an die Übernahme eines Schulleiteramtes .....	62
4.2.1	Aufgabenbereiche von Schulleitung nach den Schulgesetzen der Länder .....	63
4.2.2	Auswahlverfahren für Schulleiter in den Bundesländern .....	64
4.2.3	Zuständigkeiten von und Kompetenzanforderungen an Schulleiter in NRW .....	68
4.2.4	Anerkennung neuer Personalauswahlverfahren durch die Rechtsprechung .....	70
4.3	Zusammenfassung .....	71
<b>5</b>	<b>Autonomie und Rechenschaftspflicht der Schule .....</b>	<b>73</b>
5.1	Theoretische Grundlagen von Autonomie und Rechenschaftspflicht der Schule .....	74
5.2	Erprobung der erweiterten Entscheidungskompetenzen von Schule .....	81
5.3	Schulautonomie im internationalen Vergleich .....	84
5.4	Wirksamkeit von Autonomie und Rechenschaftspflicht .....	85
5.5	Zusammenfassung .....	88
<b>6</b>	<b>Handlungsfelder von Schulleitung .....</b>	<b>91</b>
6.1	Handlungsfelder von Schulleitung nach Dubs .....	93
6.2	Handlungsfelder von Schulleitung nach Huber .....	95

6.3	Handlungsfelder von Schulleitung nach Meyer et al. ....	98
6.4	Klassifizierung der Handlungsfelder von Schulleitung ....	99
6.5	Passung von EFV-Übungen und Handlungsfeldern von Schulleitung .....	102
<b>7</b>	<b>Führungstheorien, Führungskompetenzen und Führungsperspektiven</b> .....	<b>105</b>
7.1	Führungstheoretische Grundlagen .....	106
7.2	Klassische und moderne Führungstheorien .....	111
7.2.1	Eigenschaftsorientierte Führungstheorien .....	112
7.2.2	Verhaltensorientierte Führungstheorien .....	113
7.2.3	Situationsorientierte Führungstheorien .....	114
7.2.4	New Leadership .....	115
7.2.5	Das Full Range Leadership-Modell .....	118
7.2.6	Zusammenfassung .....	118
7.3	Das Rahmenmodell subjektiver Führungsorientierung von Bolman und Deal .....	120
7.3.1	Theoretische Grundlagen des Vier-Rahmen-Modells .....	121
7.3.2	Empirische Befunde zum Vier-Rahmen-Modell in der Schulleitungsforschung .....	126
7.3.3	Zusammenfassung .....	134
7.4	Das Führungsverständnis im EFV nach dem Rahmenmodell .....	135
7.4.1	Frame-Zuordnung der EFV-Kompetenz <i>Rollenklarheit</i> .....	137
7.4.2	Frame-Zuordnung der EFV-Kompetenz <i>Kommunikation</i> .....	139
7.4.3	Frame-Zuordnung der EFV-Kompetenz <i>Innovation</i> .....	140
7.4.4	Frame-Zuordnung der EFV-Kompetenz <i>Management</i> .....	140
7.4.5	Zusammenfassung und Interpretation der Befunde .....	141
<b>8</b>	<b>Kompetenzen, Kompetenztheorien und Kompetenzfeststellung</b> .....	<b>145</b>
8.1	Der Kompetenzbegriff .....	145
8.2	Kompetenztheorien .....	147
8.2.1	Klassifizierung von Kompetenzdefinitionen .....	148

8.2.2	Der kognitionstheoretische Kompetenzansatz .....	150
8.2.3	Der handlungstheoretische Kompetenzansatz .....	153
8.2.4	Das Konzept der Schlüsselkompetenzen .....	158
8.2.5	Kompetenzbeurteilung: Verfahren und Instrumente .....	162
8.3	Kompetenztheoretische Einordnung des EFV .....	163
<b>9</b>	<b>Zielsetzung und Fragestellungen der Studie .....</b>	<b>169</b>
<b>10</b>	<b>Untersuchungsmethode .....</b>	<b>177</b>
10.1	Forschungsdesign .....	177
10.2	Erhebungsinstrumente .....	178
10.3	Stichprobe .....	180
10.4	Operationalisierung der Fragestellungen und statistische Analyseverfahren .....	181
10.5	Zusammenfassung der Analysemethode .....	192
<b>11</b>	<b>Empirische Befunde .....</b>	<b>195</b>
11.1	Zu Fragenkomplex 1: Soziodemographische Merkmale der Beobachter .....	195
11.2	Zu Fragenkomplex 2: Soziodemographische Merkmale der Teilnehmer .....	196
11.3	Zu Fragenkomplex 3: Bewertung der Teilnehmer .....	199
11.4	Zu Fragenkomplex 4: Soziodemographische Merkmale und EFV-Bewertung .....	201
11.5	Zu Fragenkomplex 5: Die Reliabilität des EFV .....	205
11.6	Zu Fragenkomplex 6: Die Auswertungsobjektivität des EFV .....	210
11.7	Zu Fragenkomplex 7: Die Konstruktvalidität des EFV .....	212
<b>12</b>	<b>Bewertung der theoretischen und empirischen Befunde .....</b>	<b>219</b>
12.1	Theoretisch begründete Bewertung des EFV .....	219
12.2	Empirisch begründete Bewertung des EFV .....	226
12.2.1	Bewertung der deskriptiven Befunde .....	226
12.2.2	Bewertung der Reliabilität .....	229
12.2.3	Bewertung der Auswertungsobjektivität .....	230
12.2.4	Bewertung der Konstruktvalidität .....	231
<b>13</b>	<b>Ausblick und Limitationen .....</b>	<b>233</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>239</b>

---

# Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AC	Assessment Center
AIC	Akaike Information Criterion
AkAC	Arbeitskreis Assessment Center
Art.	Artikel
CFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse
CFI	Comparative-Fit-Index
d	Effektstärke (Cohens d)
df	Freiheitsgrade
DI	EFV-Übung Dialog
EFA	Exploratorische Faktorenanalyse
EFV	Eignungsfeststellungsverfahren in NRW
GD	EFV-Übung Gruppendiskussion
GG	Grundgesetz
GPZ	Gesamtpunktzahl
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
in	EFV-Kompetenz <i>Innovation</i>
ko	EFV-Kompetenz <i>Kommunikation</i>
M	Mittelwert
Max	Maximalwert
MeS	Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule
mn	EFV-Kompetenz <i>Management</i>
MODUS 21	Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert – Schule in Verantwortung
MoSeS	Modellvorhaben Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen

---

MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen
MSW NRW	Ministerium für Schule und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen
MTMM	Multitrait-Multimethod
N	Stichprobe
NASSP	National Association of Secondary School Principals
NEAC	National Educational Assessment Centre
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OES	Operativ Eigenständige Schule
o. S.	Ohne Seitenangabe
P	Itemschwierigkeit
p	Signifikanzniveau
PES	Projekt erweiterte Selbstständigkeit
PISA	Programme for International Student Assessment
PK	EFV-Übung Postkorb
PP	EFV-Übung Projektplanung
ProReKo	Regionale Kompetenzzentren
r	Korrelationskoeffizient
$r_{it}$	Itemtrennschärfe
rk	EFV-Kompetenz <i>Rollenklarheit</i>
SchulG	Schulgesetz
SD	Standardabweichung
SLQ	Schulleitungsqualifizierung in NRW
SRMR	Standardized-Root-Mean-Square-Residual
T	Testprüfgröße des T-Tests
Tab.	Tabelle
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TLI	Tucker-Lewis-Index
Var	Itemvarianz
$\alpha$	Cronbachs Alpha
$\Delta \alpha$	Delta Cronbachs Alpha
$\kappa$	Cohens Kappa
$\kappa_{\text{GW}}$	Gewichtetes Cohens Kappa
$\chi^2$	Chi-Quadrat

---

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1	Fragestellungen zu den theoretisch begründeten Bewertungen des EFV (Kap. 2–8) .....	12
Tabelle 2.1	Kombinationsmöglichkeiten von Anforderungsdimensionen und Übungen in einem AC .....	23
Tabelle 2.2	Prognostische Validität von ACs .....	31
Tabelle 2.3	Prognostische Validität von breiten AC-Dimensionen ...	32
Tabelle 2.4	Prognostische Validität von Eignungsfeststellungsverfahren .....	33
Tabelle 2.5	MTMM-Ansatz .....	35
Tabelle 3.1	Zuordnung von Kompetenzen und Übungen im EFV ....	50
Tabelle 3.2	Bewertungsschlüssel im EFV .....	51
Tabelle 3.3	Merkmale eines traditionellen ACs .....	55
Tabelle 3.4	Die Übungen im NASSP und im EFV .....	58
Tabelle 3.5	Die Kompetenzen im NASSP und im EFV .....	59
Tabelle 4.1	Auswahlverfahren für Schulleiter in den Bundesländern .....	66
Tabelle 4.2	Schulrechtliche Zuständigkeiten von Schulleitern länderübergreifend und in NRW .....	69
Tabelle 5.1	Einfluss von Schulautonomie auf Schülerleistungen ....	87
Tabelle 6.1	Kategorisierung der Handlungsfelder von Schulleitern in der Schulleitungsforschung .....	92
Tabelle 6.2	Schulleitertaufgaben nach Dubs .....	94
Tabelle 6.3	Handlungsfelder und Rollenfacetten von Schulleitern nach Huber .....	96
Tabelle 6.4	Handlungsfelder von Schulleitern nach Meyer et al. ....	99

Tabelle 6.5	Überblick über Handlungsfelder von Schulleitern	100
Tabelle 6.6	Zuordnung der EFV-Übungen zu den Handlungsfeldern und Rollenfacetten von Schulleitern	103
Tabelle 7.1	Kriterien zur Unterscheidung der Konzepte Führung, Management und Leitung	109
Tabelle 7.2	Overview of the Four-Frame Model	125
Tabelle 7.3	Rollenfacetten von Schulleitern	127
Tabelle 7.4	Einfluss der vier Frames auf Schulleiter-Fähigkeiten	130
Tabelle 7.5	Die vier Führungstypen nach Bensen	131
Tabelle 7.6	Skalen der Schulleiterführung in PISA 2003	132
Tabelle 7.7	Variante einer sinnvollen Zuordnung der EFV-Kompetenzen und -Übungen zu den <i>Frames</i>	136
Tabelle 7.8	Zentrale Konzepte der vier Frames	137
Tabelle 7.9	Ergebnis der Zuordnung der EFV-Kompetenzen zu den <i>Frames</i>	142
Tabelle 8.1	Klassifizierung von Kompetenzdefinitionen	150
Tabelle 8.2	Klassifizierung von Handlungskompetenzen	160
Tabelle 8.3	Kompetenztheoretische Einordnung des EFV	164
Tabelle 10.1	Die (Kompetenz-)Skalen im EFV	178
Tabelle 10.2	Beispiel eines Kompetenzkriteriums	180
Tabelle 10.3	Interpretation der Reliabilitäts-Kennwerte	185
Tabelle 10.4	Interpretation der Beobachter-Übereinstimmung	187
Tabelle 10.5	Faktorenmodelle	188
Tabelle 10.6	Interpretation der Korrelationswerte im MTMM-Ansatz	189
Tabelle 10.7	Interpretation von Fit-Indices der CFA	191
Tabelle 10.8	Zusammenfassung der Forschungsfragen und Methoden	193
Tabelle 11.1	EFV-Teilnehmer nach Schulform, Altersstruktur und Frauenanteil	197
Tabelle 11.2	Notenverteilung im EFV (N = 465)	200
Tabelle 11.3	Teilnehmerbewertung in Punkten nach Skalen (N = 465)	201
Tabelle 11.4	Gesamtpunktzahl nach Schulform	202
Tabelle 11.5	Gesamtpunktzahl nach Leitungsfunktion (N = 458)	204
Tabelle 11.6	Teilnahme und Bewertung nach Weiterbildung (N = 329–352)	205
Tabelle 11.7	Befunde der Itemanalyse	206



---

Tabelle 11.8	Häufigkeitsverteilung der Items nach Interpretation der itemanalytischen Kennwerte .....	209
Tabelle 11.9	Itemschwierigkeiten der Kompetenzskalen .....	210
Tabelle 11.10	Beobachter-Übereinstimmung (quadrirtes Cohens Kappa $\kappa_w$ ) .....	211
Tabelle 11.11	Anzahl der Items pro Skala nach Bewertung der Beobachter-Übereinstimmung .....	212
Tabelle 11.12	Korrelation der Skalen nach dem MTMM-Ansatz (r) ...	214
Tabelle 11.13	Korrelationen der Items gleicher Kompetenz in verschiedenen Übungen (N = 586) .....	215
Tabelle 11.14	Ladungsspanne der Items auf vier Faktoren mit einer EFA .....	216
Tabelle 11.15	Fit-Indices der CFA für drei Modelle .....	217
Tabelle 11.16	Faktorenladungen von Modell 1 „4 Übungsfaktoren“ ...	218
Tabelle 11.17	Korrelation der Übungsfaktoren (r) .....	218
Tabelle 12.1	Berücksichtigung der grundgesetzlichen Kriterientrias im EFV .....	220
Tabelle 12.2	Differenzierung der EFV-Kompetenzen nach dem Rahmenmodell .....	225



# Einleitung

# 1

Das Thema dieser Arbeit ist eine systematische, kriterienbezogene und multiperspektivische Bewertung eines im deutschen Bildungssystem neuartigen kompetenzbasierten Eignungsfeststellungsverfahrens für angehende Schulleiter<sup>1</sup> mit der Methode des Assessment-Centers (AC). Mit der Qualitätseinschätzung dieses Verfahrens soll zum einen ein bildungspolitischer Beitrag zur Weiterentwicklung von Auswahlverfahren von Schulleitern geleistet werden, indem die theoretisch und empirisch fundierten Befunde dieser Arbeit als Grundlage einer Entscheidungshilfe der Bundesländer bei der Entwicklung bzw. Einführung von neuen Verfahren dienen, und zum anderen werden die Anforderungen an die Schulleiter und Schulleiterauswahl in der relativ jungen deutschen Schulleitungsforschung weiterentwickelt. Die Kriterien zur Bewertung einer Eignungsfeststellung in einem AC bilden die noch herzuleitenden und zu erläuternden Anforderungen an Schulleiter und deren Auswahl: Es wird in dieser Arbeit geprüft, inwiefern ein kompetenzbasiertes Verfahren geeignet ist, Anforderungen der Verfassung, des Schulrechts, der Schulentwicklungsforschung, der Führungs- und Kompetenztheorie sowie der wissenschaftlichen Gütekriterien an die Auswahl von Schulleitern gerecht zu werden.

Eignungsfeststellungsverfahren sind Verfahren zur Selektion von Personen, denen die Eignung für das angestrebte Amt zugeschrieben wird. Eine Selektion impliziert stets eine Differenzierung zwischen gut und weniger gut bzw.

---

<sup>1</sup>In dieser Arbeit wird auf eine „geschlechtergerechte Sprache“ durch Doppelnennung und schriftsprachliche Formen wie Sternchen oder Binnen-I etc. verzichtet, weil sie den Lesefluss beeinträchtigt und sie von der naiven Annahme ausgeht, über die Sprache die Wirklichkeit verändern zu können. Mit dem generischen Maskulinum werden ausdrücklich und selbstverständlich sowohl männliche als auch nichtmännliche Personen bezeichnet.

nicht geeigneten Personen. Es stellt sich die Frage, ob ein Eignungsfeststellungsverfahren seine Selektionsfunktion erfüllen kann, wenn seit Jahren ein Mangel an Schulleitern bzw. an Bewerbern für ein Schulleiteramt in allen Bundesländern besteht. In Niedersachsen sind aktuell 185 Schulleiterstellen unbesetzt (vgl. Friedhoff 2019) und in Brandenburg „war bei den 744 Schulen in öffentlicher Trägerschaft jeder zwölfte Schulleiterposten lediglich kommissarisch besetzt“ (vgl. Görgen 2016: o. S.). Besonders ausgeprägt ist der Schulleitermangel in Nordrhein-Westfalen: Nach Angaben der Bildungsministerin von NRW, Yvonne Gebauer, „fehlt an jeder siebten Schule ein Rektor, besonders an Grundschulen“ und 700 Schulleiterstellen und über 900 Stellvertreterstellen sind unbesetzt (Lauscher 2018: o. S.). Im bundesweiten Durchschnitt bewerben sich auf eine ausgeschriebene Schulleiterstelle nur 1,3 bis 5,6 Interessenten (vgl. Huber 2013a: 135). Das geringe Interesse von Lehrern, eine Schulleiterstelle zu übernehmen, wird mit der hohen Arbeitsbelastung, der relativ geringen zusätzlichen Vergütung, der unzureichenden Vorbereitung auf das Leitungsamt sowie dem aufwändigen Bewerbungsverfahren begründet (vgl. Michla 2014). Wie in anderen Bundesländern versucht auch NRW mit verschiedenen Maßnahmen die Attraktivität von Schulleitung zu steigern: Neben einer Verbesserung der Besoldung<sup>2</sup> und einer Reduzierung des Unterrichtsdeputats hat NRW in den letzten Jahren Schulversuche gestartet, die eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie über die Teilung der Grundschulleitung in Teilzeit ermöglichen sollen (vgl. Lauscher 2018). Es wurde ein Mentoring-Programm eingeführt, das Schulleitungsnachwuchs frühzeitig identifizieren, fördern und entwickeln soll, und es wurde ein Pilotprojekt zur Simulation von Schulleitertätigkeiten für Lehrpersonen initiiert, um ihnen die Entscheidung zur Übernahme einer Schulleiterstelle zu erleichtern.<sup>3</sup>

In der Bildungspolitik und in der Schulleitungsforschung ist Schulleitung erst mit der Erweiterung der Zuständigkeiten der Einzelschule zu einem relevanten Thema geworden. Mit der Ausdifferenzierung der Tätigkeitsbereiche sowie neuen und vielfältigen Rollen- und Kompetenzanforderungen an Schulleiter entwickelt sich Schulleitung zu einer eigenen Profession. Die Professionalisierung

---

<sup>2</sup>In NRW wurde die Besoldung für Schulleiter an Grund- und Hauptschulen im Jahr 2017 auf A 14 angehoben.

<sup>3</sup>Die Wübben-Stiftung und die Stadt Duisburg führen seit 2018 eine einjährige Maßnahme für Lehrer an Duisburger Grundschulen durch, um deren Motivation für die Übernahme eines Schulleiteramtes zu erhöhen. Sie beinhaltet Fortbildungen zu Handlungsfeldern der Schulleitung sowie praxisorientierte Angebote wie die Begleitung von Schulleitern durch „Leitungsshadowing“ sowie die eigenverantwortliche Durchführung von schulischen Entwicklungsprojekten. Dabei werden sie von Prozessmoderatoren in ihrem Entscheidungs- und Reflexionsprozess begleitet (Wübben-Stiftung, Presseinformation vom 12.01.2018).

der Schulleitung zeigt sich an der Ausweitung und Intensivierung der Schulleiterqualifizierung sowie an der Neukonzeption von Personalauswahlverfahren, die ihren Fokus nicht mehr primär auf die in der Vergangenheit erbrachten Leistungen als Lehrkraft, sondern auf die zukünftigen Kompetenzanforderungen in der neuen Rolle als Schulleiter richten.

---

## 1.1 Empirische Befunde der Schulleitungsforschung

Die Schulforschung beschäftigt sich primär mit Fragen zu Unterricht und Erziehung sowie zu Lehrpersonen. Das Interesse an Schulleitung hat erst mit dem Wandel des Verständnisses von Schule als einer Gestaltungseinheit begonnen (vgl. Bonsen 2009; Fend 1998). Die Anfänge der deutschen Schulleitungsforschung in den 1980er Jahren und die Etablierung als eigene Forschungsrichtung in den 1990er Jahren (vgl. Huber 1999: 10) steht in Zusammenhang mit der Erweiterung und Neudefinition der Arbeitsfelder und der Rollenerwartungen an Schulleitung. Die Organisationspädagogik hat zur Aufwertung der Schulleitung beigetragen, indem sie Schulleitung an der Schnittstelle von Erziehungs- und Bildungsaufgaben auf der Mikroebene und der Organisationsentwicklung auf der Mesoebene konzipierte (vgl. Rosenbusch 2013a: 88 ff.). Erst mit dem Paradigmenwechsel im Status der Einzelschule, der Abkehr vom Rollenverständnis des Schulleiters als „Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben“ (Bonsen 2009: 193) und der Erweiterung der Tätigkeiten von und Rollenanforderungen an Schulleiter entwickelte sich die Schulleitungsforschung zu einem eigenständigen Forschungsgebiet innerhalb der Schulforschung. Seitdem ist eine Vielzahl von Handbüchern zur Schulleitung (vgl. Buchen & Rolff 2009; Gibitz & Roediger 2005; Huber 2013b; Korda, Oechslein & Prescher 2018; Lungershausen 2013; Pfundtner 2010) sowie Ratgebern für Schulleiter (vgl. Luszczynski 2019; Wingert 2006) erschienen. Die Themenschwerpunkte von Studien zur Schulleitung waren in den letzten drei Jahrzehnten Motivation, Belastung und berufliche Zufriedenheit (vgl. Laux 2011; Warwas 2008, 2012), Aufgaben, Rollen und berufliches Selbstverständnis (vgl. Languth 2007; Reichwein 2007; Warwas 2012; Wissinger 2002), Management und Führung von Schule (vgl. Lämmerhirt 2012), geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schulleitung (vgl. Miller 2001), Einflussmöglichkeiten und Wirkungen von Schulleitung (vgl. Bonsen 2009; Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer 2002; Holtappels, Klemm & Rolff 2008) sowie Rekrutierung, Qualifizierung und Kompetenzen von Schulleitern (vgl. Huber 2013a, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g; Huber & Hiltmann 2010). Aber noch immer gilt der Wissensstand in der Schulleitungsforschung als begrenzt (vgl. Bonsen 2009).

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick zum aktuellen Stand der deutschen und internationalen Schulleitungsforschung gegeben. Er orientiert sich an den Fragen zur Wirksamkeit von Schulleitung, zur beruflichen Zufriedenheit und Belastung sowie zu den Tätigkeiten, Rollenanforderungen an und Rollenverständnis von Schulleitern sowie ihrer Professionalisierung und Rekrutierung.

### **Befunde zur Wirksamkeit von Schulleitern**

Die Schulleitungsforschung und die Fragestellung dieser Arbeit nach der Qualität der Auswahlverfahren von Schulleitern haben nur dann eine bildungspolitische Relevanz, wenn von einem Einfluss der Schulleitung auf die Schule bzw. die Schüler auszugehen ist.

Bei der Frage der Wirksamkeit von Schulleitung ist zwischen Schuleffektivität und Schulqualität zu unterscheiden, die zwei Forschungstraditionen zuzurechnen sind. Die in den USA dominierende Schuleffektivitäts- bzw. Schulwirksamkeitsforschung (*school effectiveness*) ist am schulischen Output orientiert, der häufig über leistungsbezogene Kriterien wie Schülerleistungen ermittelt wird. In der deutschen Schulleitungsforschung überwiegt die Schulqualitäts- bzw. Schulentwicklungsforschung (*school improvement*) mit einer stärkeren Ausrichtung an schulischen Struktur- und Prozessmerkmalen mit sozial-affektiven Kriterien (vgl. Bensen 2009; Feige & Schweizer 2010).

Es besteht Konsens in der Schulleitungsforschung, dass Schulleitungshandeln nur einen indirekten Einfluss auf die Schülerleistungen und auf die Schulqualität hat, der über die Schulkultur sowie das Selbstverständnis, die Einstellung, das Verhalten und die Motivation der Lehrkräfte vermittelt ist (vgl. Huber 2013g: 6, 2013h; OECD 2011a). So haben Hallinger und Heck (1998) in einer Metaanalyse mit 40 Studien nur bei jenen 20 Studien einen Zusammenhang von Einstellung und Verhalten der Schulleitung und Fachleistungen der Schüler bestätigen können, die auch Moderatorvariablen in ihren Studien berücksichtigt haben.

Ältere US-amerikanische Studien zeigen, dass Schulleiter einen Einfluss auf die Schülerleistungen haben, wenn sie Lehrkräfte unterstützen und beraten (vgl. Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston 1979), sie entschieden (vgl. Rutter et al. 1979; Sammons, Hillman & Mortimore 1995) bzw. zielorientiert (vgl. Sammons et al. 1995) handeln, ihre Führung zielbewusst und zweckmäßig bzw. situationsangemessen und verlässlich (vgl. Teddlie & Stringfield 1993) ist, wenn sie partizipativ führen (vgl. Rutter et al. 1979; Sammons et al. 1995; Teddlie & Stringfield 1993), wenn sie werte- und zielbezogen Grundkonsens im Kollegium herstellen (vgl. Teddlie & Stringfield 1993), ein Schulklima der Produktivität und des Zusammengehörigkeitsgefühl verbreiten (vgl. Creemers 1994; Levine & Lezotte 1990) und die Unterrichtsentwicklung fördern (vgl. Rutter et al. 1979;

Sammons et al. 1995). In einer Metaanalyse mit 70 Studien seit 1978 mit insgesamt 2.894 Schulen haben Waters, Marzano und McNulty (2004) eine Korrelation zwischen effektiver Schulleitung und Schülerleistung von  $r = 0,25$  berechnet. Die OECD (2008: 9) konstatiert: „Effective school leadership is essential to improve the efficiency“.

In einigen Studien wurde der Einfluss der Schulleitung auf die Schulqualität im deutschen Schulsystem untersucht (vgl. Baumert & Leschinsky 1986; Bensen et al. 2002; Dalin & Rolff 1990; Fend 1986; Huber 2009, 2013g). Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost (2001) bestätigen, dass mit der Erweiterung der schulischen Zuständigkeitsbereiche die Rolle des Schulleiters bei der Innovation von Schule und bei der Schulentwicklung bedeutsamer wird, diese aber nur wirksam wird, wenn Schulleiter die schulspezifische Schulkultur und das Kollegium in ihrem Handeln berücksichtigen. Nach Baumert und Leschinsky (1986) schätzen Schulleiter ihren Einfluss auf die Schulkultur hoch ein. So haben Bensen et al. (2002) in einer Korrelationsstudie einen Zusammenhang von Schulqualität, die über die Einschätzung von Schülern, Eltern und Lehrern ermittelt wurde, und Qualität der Schulleitung festgestellt. In Schulen hoch eingeschätzter Schulqualität zeichnen sich die Schulleiter durch zielgerichtete Führung, Innovationsbereitschaft, Organisationskompetenz und persönliche Beziehungen zu den Lehrkräften aus, wobei zielbezogene Führung und Innovationsförderung sehr stark korrelieren. Bensen et al. (2002) konnten in ihrer Studie Unterschiede der Schulqualität auf Qualitätsunterschiede zwischen den Schulleitern zurückführen. So stellt Huber (2013h: 5 f.) zusammenfassend fest, dass Schulleiter einen maßgeblichen Einfluss auf die Schulqualität haben: „School leaders matter, they are educationally significant, school leadership does make a difference“ und sie sind ein „Schlüsselfaktor für die Qualität und Wirksamkeit von Schule“.

### **Befunde zur beruflichen Zufriedenheit und Belastung von Schulleitern**

Schulleiter begründen die Motive zu ihrer Berufswahlentscheidung intrinsisch und ideell mit einer Erweiterung ihrer Entscheidungsbefugnisse (vgl. Werle 2001). Sie haben eine hohe berufliche Zufriedenheit (vgl. Behr, Valentin & Ramos-Weisser 2003; Neulinger 1990; Storath 1995; Werle 2001) trotz der hohen physischen, psychischen und intellektuellen Anforderungen (vgl. Werle 2001) und der zeitlichen Belastungen (vgl. Bauer & Kanders 1999; Rosenbusch, Braun-Bau & Warwas 2006; Sroka, Isermann & Spasić 2006; Storath 1995). Belastende Faktoren im Schulleiteramt sind Zeitmangel, Lehrermangel sowie Probleme mit Eltern (vgl. Rosenbusch et al. 2006). Obwohl Schulleiter objektiv stärker belastet sind als Lehrkräfte, sind weniger Schulleiter von Burn-out (vgl. Bauer & Kanders 1999) bzw. von emotionaler Erschöpfung (vgl. Harazd, Gieske & Rolff 2009)

betroffen als Lehrkräfte. Nach dem persönlichkeitsdiagnostischen Verfahren „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) von Schaarschmidt ist das Gesundheits-Muster bei Schulleitern weiter verbreitet als bei Lehrkräften (vgl. Heyse 2005; Schaarschmidt 2004) und es gibt keine Indizien einer massiven Überforderung, wobei das Belastungserleben der Schulleiter erhebliche interindividuelle Unterschiede aufweist (vgl. Warwas 2008).

### **Befunde zu den Tätigkeiten und zum Rollenverständnis von Schulleitern**

In älteren Studien der 1980er und 1990er Jahre zu den Tätigkeiten und dem Rollenverständnis von Schulleitern wurde die Dominanz der administrativen Tätigkeiten sowie Probleme bei dem Rollenwechsel von der Lehrperson zum Schulleiter kritisch festgestellt (vgl. Krüger 1989; Neuling 1990; Wissinger 1994). Verwaltungsaufgaben nahmen die meiste Arbeitszeit in Anspruch (vgl. Krüger 1989: 55) und hatten bei Schulleitern eine Vorrangstellung (vgl. Wissinger 1994: 48). So stellte Wissinger (1996: 78) fest, dass mit der Amtsübernahme kein Rollenwechsel zum Schulleiter einhergehe: „SchulleiterInnen bleiben der Rollenidentität des LehrerInnenberufes verfangen, so dass sie sich als LehrerIn mit Leitungsfunktion verstehen und nicht als Führungskräfte einer Organisation“. Er untersuchte die Verarbeitung des Rollenwechsels von der Lehrkraft zum Schulleiter, bestätigte einen Rollenkonflikt und plädierte für die Rollenübernahme einer pädagogischen Führungskraft (vgl. Wissinger 1993). Nach Storath (1995) erleben neu ernannte Schulleiter den Rollenübergang als „Praxisschock“, weil sie der Widerstand des Kollegiums bei der Realisierung ihrer schulischen Ziele überraschte.

Neuere Studien bestätigen eine mit der Einführung der Schulautonomie (Kap. 5) verbundene Erweiterung und Verlagerung der Tätigkeitsschwerpunkte sowie die Schlüsselrolle von Schulleitung in der Schulentwicklung (vgl. Hasenbank 2000; Roggenbuck-Jagau 2005). Mit der Zunahme von konzeptioneller und Gremienarbeit ist die Abnahme von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben verbunden (vgl. Sroka et al. 2006), doch stellen die Verwaltungstätigkeiten immer noch den höchsten Arbeitsanteil dar und werden als zeitlich belastend wahrgenommen (vgl. Hasenbank 2000). In dezentral organisierten Bildungssystemen überwiegen bereits die Führungstätigkeiten (vgl. Wissinger 2002). Das Rollenverständnis von Schulleitern als Manager und Entwickler bzw. Motor der Entwicklung ändert sich gravierend, doch ist der Wandel vom Verwalten zum Gestalten noch nicht vollständig vollzogen (vgl. Rosenbusch et al. 2006; Stemmer Obrist 2014). Schulleiter fühlen sich auch nach ihrer Amtsübernahme eher Unterricht und Erziehung als Leitungshandeln auf Organisationsebene verbunden (vgl. Werle 2001) und definieren weiterhin ihre berufliche Rolle eher als Lehrkraft und

weniger als Führungskraft (vgl. Bührmann & König 2007; Kranz 2007; Stemmer Obrist 2014; Wagner 2011). Die Vielfalt der Tätigkeiten führt nach Rosenbusch (2013b: 86) dazu, dass „die deutsche Schulleitung keine eindeutig definierte Rolle nach innen und außen einnehmen kann, sondern einen Rollenmix mit teilweise konfligierenden Zielen beherrscht“.

### **Befunde zur Professionalisierung und zur Rekrutierung von Schulleitern**

Aufgrund der veränderten und erweiterten Tätigkeiten und Rollenanforderungen hat sich das Berufsbild von Schulleitung in den letzten Jahrzehnten verändert (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016; Bartz 2013a; Bonsen 2003, 2009; Huber 2013c, 2013e, 2013i, 2013j, 2013k) und Schulleitung gilt in der Schulleitungsforschung als „ein eigener Beruf mit einem eigenständigen Berufsbild“ (Huber 2013h: 5). Wie jede Profession bedarf auch der Beruf des Schulleiters einer Professionalisierung (vgl. Huber 2009), doch bestreiten Studien zur Qualität von Schulleiter-Qualifizierungen eine angemessene Vorbereitung auf die Tätigkeit als Schulleiter (vgl. Hasenbank 2000; Huber 2013c, 2013f, 2013g; Huber & Hiltmann 2010; Huber 2002; Rosenbusch & Huber 2001), obwohl sich Schulleiter schlechter auf die Schulleiter- als auf die Lehrertätigkeiten vorbereitet fühlen (vgl. Werle 2001) und Schulleiter-Qualifizierungen einen Effekt auf erfolgreiches Schulleiterhandeln haben (vgl. Leithwood, Harris & Hopkins 2008).

Rosenbusch und Huber (2001) stellten bei ihrer Untersuchung von Qualifizierungsangeboten für Schulleiter zwischen den Bundesländern eine große Heterogenität in Bezug auf Maßnahmedauer und Zeitpunkt des Maßnahmebeginns, Verbindlichkeit, Differenzierung der Angebote sowie Schwerpunktthemen fest. Der Trend der Schulleiterqualifizierung geht zu verbindlichen Maßnahmen, die in modularisierter Form vor Amtsantritt beginnen und über mehrere Monate verlaufen. Die Angebote sind (schulform-)differenziert und die Themenschwerpunkte verschieben sich von schulrechtlichen und verwaltungsbezogenen Themen hin zu Leitungsverhalten, Kommunikation und Organisationsentwicklung (vgl. Huber 2002; Rosenbusch & Huber 2001).

In einer vergleichenden internationalen Studie zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften hat Huber (2013d) diesen Trend international bestätigt und Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiter formuliert: Er plädiert für zentrale Vorgaben bei der Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen mit dezentraler Durchführung, um eine Angebotsvielfalt zu gewährleisten; eine (inzwischen in allen Bundesländern eingeführte) vorbereitende Qualifizierung mit obligatorischer Teilnahme soll die Reflexion „über seine eigene Auffassung von Schule und der Rolle von Schulleitung“



ermöglichen (Huber 2013d: 116). Mit der zunehmenden Bedeutung von Kommunikation und Kooperation, von Persönlichkeitsentwicklung zur Verbesserung des Passungsverhältnisses von Person und Rolle sowie von prozeduralem Wissen (vgl. Huber 2013d: 118) wird die Qualifizierung zu einer das Berufsleben begleitenden Daueraufgabe. Methodisch wird eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie die Einbeziehung des Erfahrungswissens und der realen schulischen Anliegen in die Maßnahmen vorgeschlagen.

In seiner Dissertation zum Auswahlverfahren und zur Qualifizierung von Schulleitern hat Happes (2017) 123 Schulleiter in Baden-Württemberg schriftlich mit einem standardisierten Fragebogen zu ihrer Einschätzung der aktuellen Qualifizierungsangebote für Führungskräfte sowie zu wünschenswerten Qualifikationsmerkmalen befragt. Die Mehrheit der Befragten hält weder ein Lehramtsstudium (84,5 %) noch die in Baden-Württemberg verpflichtenden dreiwöchigen Einführungsseminare (58,4 %) für ausreichend, um ein Schulleiteramt zu übernehmen. Während sich fast alle Schulleiter in der Rolle als Lehrer und Pädagoge gut vorbereitet fühlen (97,5 %), trifft dies nur für die Hälfte der Schulleiter in ihrer Rolle als Mediator, Unterrichtsentwickler, Führungskraft, Verwalter, Homo Politicus, Personalentwickler, Qualitätsmanager und Büroleiter zu und nur eine Minderheit von weniger als 20 % fühlt sich kompetent in den Rollen der neuen und fachfremden Aufgabenfelder als Verantwortlicher für die Gestaltung von Bildungslandschaften, als Change Agent, Finanzmanager und Unternehmer, Architekt und Gebäudemanager, Fachmann in Rechtsfragen sowie Gesundheitsmanager. Die befragten Schulleiter wünschen sich Themenschwerpunkte in den Bereichen Verwalten und Gestalten und eine methodische Balance aus Theorie und Praxis sowie mehrphasige und modularisierte Fortbildungen. Die Erwartungen der von Happes (2017) befragten Schulleiter entsprechen weitgehend den Empfehlungen von Huber (2002, 2013f).

Seit den 1980er Jahren wird in der Schulleitungsforschung kritisiert, dass die Kriterien für die Auswahl von Schulleitern an ihrer Qualifikation als Lehrkraft orientiert sind (vgl. Happes 2017; Hopes 1984; Huber & Hiltmann 2010; Neulinger 1990; Rosenbusch 1989, 1997, 2010; Storath 1995). Der von älteren Studien postulierte „Praxischock“ mit der Übernahme des Schulleiteramtes (Neulinger 1990: 275; vgl. Storath 1995) wird u. a. auf das retrospektive Rekrutierungsverfahren zurückgeführt. In diesen Verfahren beziehen sich die Auswahlkriterien auf die zeitlich zurückliegenden Leistungen als Lehrkraft und nicht auf die künftigen Aufgaben und Anforderungen als Schulleiter (vgl. Storath 1995: 242 ff.). Die bestehenden Auswahlverfahren unterstellen „eine Kompetenzidentität der Tätigkeitsfelder von Lehrkraft und Schulleiter“ (Happes 2017: 1; vgl. Rosenbusch 2005: 195).

Zudem weist Happes (2017: 9) darauf hin, dass die bestehenden Auswahlverfahren mit der Bevorzugung des höheren Statusamtes generell ältere Kandidaten bevorzugen. Schulleiter haben bei Amtsantritt ein hohes Lebensalter, jedoch wäre eine Verjüngung der Berufsgruppe wünschenswert, da Schulen von langjährigen berufsbezogenen Erfahrungen der Schulleiter profitieren.

Mit der Entwicklung von Schulleitung zu einer eigenen Profession mit einer grundständigen vorbereitenden Qualifizierung wird die Frage der Rekrutierung geeigneter Schulleiter bedeutsam, obwohl ihr „bislang bildungspolitisch und auch wissenschaftlich keine große Beachtung geschenkt wurde“ (Huber 2013a: 132). Die für die Rekrutierung von Schulleitern verantwortlichen Bildungsministerien der Länder praktizieren Auswahlverfahren, die ihren eigenen Erwartungen widersprechen: Sie erwarten objektive und transparente Auswahlverfahren, doch ist die Auswahlpraxis „von einer systematischen, auf Aufgaben- bzw. Kompetenzprofile rekurrierenden Auswahl in allen Bundesländern weit entfernt“ (Huber 2013a: 132) und die Reliabilität und Validität der Verfahren unbekannt. So konstatiert Huber (2013a: 137) das Fehlen reliabler Verfahren zur Rekrutierung von Schulleitern: „Bislang sind in Deutschland keine Ergebnisse über die Zuverlässigkeit einzelner Auswahlverfahren und -methoden zu nennen, da in keinem der erfassten Bundesländer solche Ergebnisse bekannt sind“.

Neben der Frage der von Huber monierten fehlenden Reliabilität als wissenschaftlichem Gütekriterium stellt sich die Frage nach den inhaltlichen Anforderungen an die Bewerber für das Schulleiteramt. In der Studie von Happes (2017: 185) plädieren die befragten Experten für Schulleitung für eine stärkere inhaltliche Ausrichtung der Verfahren an Führungskompetenzen und Führungsrolle als an Verwaltungsaufgaben. „Die administrativen Aufgaben wurden von allen Experten als etwas ‚Handwerkliches‘ bewertet, das man lernen könnte. Viel größeren Stellenwert wurde kommunikativen Kompetenzen und die Art der Ausgestaltung der Führungsrolle beigemessen“ (Happes 2017: 185). Happes zitiert aus dem Interview mit einer Schulleitungsexpertin, die die Bedeutung der Führungsrolle von Schulleitung hervorhebt:

*„Das wichtigste Aufgabenfeld ist die Ausgestaltung der Führungsrolle. Grund: Die meisten Bewerber waren vorher Lehrkräfte und können den Professionswechsel in das Amt des Schulleiters nur mit einem veränderten Set an Verhaltensweisen als Führungskraft wirklich erfolgreich bewerkstelligen. Darauf ist der Fokus zu legen. Vieles andere kann im Laufe der Berufstätigkeit noch erlernt werden, aber die Frage, ob die Menschen in der Führungsrolle ankommen, ob sie die personalen Qualifikationen haben oder erwerben, um das neue Amt rollenklar auszuüben, scheint mir am wichtigsten.“ (Happes 2017: 185 f.)*

Wenn die Ausgestaltung der Führungsrolle eine zentrale Schulleitungsaufgabe ist, dann sind personale und kommunikative Kompetenzen bedeutsamer als die über die berufliche Praxis erlernbaren administrativen Fähigkeiten. Rosenbusch (1997) plädiert für inhaltsvalide Auswahlverfahren von Schulleitern wie der von Führungskräften in der Wirtschaft, bei denen die Kenntnisse und Fähigkeiten des neuen Aufgabenbereichs gefordert werden. Die Forderung von Wissenschaft und Bildungspolitik nach einem objektiven, reliablen und transparenten Auswahlverfahren von Schulleitern sowie die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf Führungskompetenzen, Kommunikationsfähigkeit und Rollenklarheit im Verhalten legt ein verhaltensbezogenes Personalauswahlverfahren zur Bewertung von überfachlichen Kompetenzen nahe (vgl. Weiß 2018). „Eine Veränderung des Personalauswahlprozesses in Richtung eher psychologischer Verfahren wie Assessment-Center mit einem Methodenmix scheint derzeit in einigen Bundesländern eher schwer umzusetzen, aber wert, verfolgt zu werden“ (Huber 2013a: 138).

Nordrhein-Westfalen hat mit der Einführung eines Assessment Centers zur Eignungsfeststellung von angehenden Schulleitern (EFV) als erstes Bundesland eine Veränderung des Personalauswahlverfahrens für Schulleiter vorgenommen. Da die „an Schulleiter innerhalb der schulrechtlichen Rahmenbedingungen herangetragenen Anforderungen und Auswahlkriterien für Schulleitungsfunktionen [...] in Deutschland bislang kaum erforscht“ sind (Huber 2003: 65), wird in der vorliegenden Arbeit die Qualität dieses Personalauswahlverfahrens wissenschaftlich untersucht.<sup>4</sup>

---

## 1.2 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Wenn Schulleiter vor neuen und vielfältigen Aufgaben und Anforderungen stehen, Schulleitung sich zu einer eigenständigen Profession entwickelt und ein nachgewiesener Einfluss von Schulleitung auf die Schulqualität besteht, dann ist die Frage der Auswahl geeigneter Schulleiter von bildungspolitischer Relevanz.

Das im EFV eingesetzte AC ist ein bewährtes Personalauswahlinstrument, dessen Qualität mit wissenschaftlichen Gütekriterien überprüfbar ist und zu dem eine Vielzahl empirischer Studien vorliegen. Diese Arbeit hat zum Ziel, eine Einschätzung der Qualität eines ACs in der Auswahl von Schulleitern auf der

---

<sup>4</sup>Die von Huber angedeuteten juristischen Schwierigkeiten zur Einführung von ACs in der Schulleiterauswahl werden in Kapitel 4 ausgeführt.

Grundlage von Daten des EFV vorzunehmen und die Möglichkeiten und Grenzen eines ACs in der Schulleiterauswahl aufzuzeigen. Nach einer Erläuterung der Elemente und Prozesse von ACs sowie der Gütekriterien (Kap. 2) wird das EFV-Konzept vorgestellt und eine Bewertung des EFV als AC vorgenommen (Kap. 3). Die Qualität des EFV bemisst sich – wie die aller Personalauswahlverfahren – daran, ob es den unterschiedlichen Anforderungen des Amtes gerecht wird. Die Anforderungen ergeben sich zunächst aus den verfassungs- und schulrechtlichen Voraussetzungen für eine Amtsübernahme (Kap. 4), aus den von Schulleitung zu bewältigenden Aufgaben, wie sie die Bildungspolitik (Kap. 5) und die Schulleitungsforschung (Kap. 6) definieren. Die herausfordernden Aufgaben von Schulleitung sind Führungsaufgaben, mit denen sich die Führungstheorie beschäftigt, um den Zusammenhang zwischen Führungsstilen und Führungskompetenzen einerseits und Führungs- bzw. Organisationserfolg andererseits zu untersuchen. Es wird der Frage nachgegangen, welches Führungskonzept dem EFV zugrunde liegt (Kap. 7). Die Personalauswahl erfolgt im EFV kompetenzbasiert durch ein AC. Auf der Grundlage unterschiedlicher Ansätze zur Konzeption von Kompetenz und Kompetenzerhebungsverfahren wird das EFV kompetenztheoretisch eingeordnet (Kap. 8).

Zusammenfassend ist das Ziel dieser Arbeit, die Qualität eines kompetenzbasierten Auswahlverfahrens für angehende Schulleiter hinsichtlich der Berücksichtigung (verfassungs- und schul-)rechtlicher, bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Anforderungen an Schulleiter und an die Schulleiterauswahl einzuschätzen, die führungs- und kompetenztheoretische Ausrichtung des EFV zu bewerten sowie die Einhaltung von wissenschaftlichen Gütekriterien zu prüfen.

Die Arbeit unterteilt sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil (Tab. 1.1): Im Theorieteil wird in jedem Kapitel geprüft, inwiefern das EFV die berufs- und organisationstypischen Anforderungen an das Schulleitertamt erfüllt: die Anforderungen an die Konzeption und Durchführung von ACs durch Befunde der AC-Forschung (Kap. 2 und 3), die verfassungs- und schulrechtlichen Anforderungen an die Auswahl und an das Auswahlverfahren von Schulleitern (Kap. 4), die bildungspolitisch begründeten Anforderungen an Schulleiter (und Schulen) im Zuge einer Ausweitung von Autonomie und Rechenschaftspflicht der Schule (Kap. 5), die schulentwicklungstheoretisch begründeten Anforderungen hinsichtlich der Handlungsfelder von und Rollenanforderungen an Schulleitung (Kap. 6), die führungstheoretisch begründeten Anforderungen an gute Schulführung (Kap. 7) sowie die kompetenztheoretisch begründeten Anforderungen an die Kompetenzfeststellung (Kap. 8). In jedem Kapitel wird somit eine Einordnung des EFV in einen theoretischen Rahmen vorgenommen. Der empirische Teil dieser Arbeit ergänzt die theoretische Qualitätseinschätzung durch