

Um Schule erfolgreich zu gestalten, kommt der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen für pädagogische Führung eine besondere Rolle zu. Hier setzt das Kooperationsprojekt der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug an.

In diesem Band wird ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung entworfen. Eine Entwicklungslandkarte beschreibt Inhalte, Lern- und Lehrformate, die Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften in ihrem Kompetenzerwerb für Gestaltungs- und Führungsaufgaben in der Schule förderlich sein können. Der Band schließt mit Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung innerhalb der gesamten Lehrerbildung. Damit wendet sich dieser Band an diejenigen, die die Lehrerbildung verantworten, gestalten und sie strategisch und konzeptuell weiterentwickeln, zum Beispiel an Vertreterinnen und Vertreter von Hochschulen, Studienseminaren, Fortbildungsinstituten und Schulverwaltung. Darüber hinaus gibt er auch Orientierung für Lehrkräfte und Führungskräfte, die Schule gestalten.

Leadership in der Lehrerbildung

Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung

Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider,
Heike Ekea Gleibs und Marius Schwander

Leadership in der Lehrerbildung

Entwicklung von
Kompetenzen für
pädagogische Führung

Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider,
Heike Ekea Gleibs und Marius Schwander

Inhaltsverzeichnis

Überblick _____	05
Vorwort _____	06
1. Die langfristige und systematische Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung _____	09
2. Die Entstehung und Zielsetzung des Kompetenzmodells für pädagogische Führung _____	13
3. Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung _____	19
3.1 Kompetenz – eine Begriffsklärung _____	20
3.2 Kompetenzerwerb durch die Übernahme von Verantwortung _____	23
3.3 Kompetenzmodell: Ziel, Nutzen und Weiterentwicklung _____	24
3.4 Strukturelemente des Kompetenzmodells _____	26
4. Entwicklungsmöglichkeiten für Führungskompetenzen _____	51
4.1 Allgemeine Qualitätsmerkmale von Aus-, Fort- und Weiterbildung _____	52
4.2 Nutzung multipler Lernanlässe in der Aus-, Fort- und Weiterbildung _____	52
4.3 Entwicklungslandkarte für pädagogische Führung _____	57
5. Empfehlungen für die Kompetenzentwicklung für pädagogische Führung _____	71
5.1 Empfehlungen für die erste Phase der Lehrerbildung _____	72
5.2 Empfehlungen für die zweite Phase der Lehrerbildung _____	75
5.3 Empfehlungen für die dritte Phase der Lehrerbildung _____	77
6. Fazit: Allgemeine Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung _____	81
Die Expertengruppe und das wissenschaftliche Team _____	88
Die Stiftungen und das IBB _____	90
Glossar (alphabetische Auflistung) _____	91
Literatur _____	92
Danksagung _____	96
Impressum _____	96



Überblick

Um Schule im 21. Jahrhundert erfolgreich zu gestalten, kommt der nachhaltigen Entwicklung und Förderung pädagogischer Führung eine besondere Rolle zu. In diesem Band wird ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung entworfen und eine Entwicklungslandkarte für die Lehrerbildung beschrieben. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, um die systematische und nachhaltige Entwicklung und Förderung von Kompetenzen für pädagogische Führung zu verbessern.

Die Vorworte sowie Kapitel 1 und 2 geben Leserinnen und Lesern¹ einen Eindruck von der Entstehungsgeschichte dieser Publikation sowie der Zielsetzung dieses Gemeinschaftsprojekts der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) und der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug.

Kapitel 3 dieses Bandes beschreibt, die drei Elemente des Kompetenzmodells für pädagogische Führung: die verhaltensbezogenen Kompetenzen in den Handlungsfeldern von Schulmanagement, die Führungsdispositionen und Führungskonzepte bilden die Struktur dieses Modells. Es wird aufgezeigt, was pädagogische Führungskräfte idealerweise wissen, können und wollen sollten, um Schule erfolgreich zu gestalten.

Kapitel 4 beschreibt, wie die dargestellten Kompetenzen für pädagogische Führung erworben, gestärkt und gefördert werden können. Die Förderung von Kompetenzen, mit denen die Qualität schulischer Arbeit gesichert und (weiter-)entwickelt wird, steht hier im Mittelpunkt. Dabei wird auf die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung eingegangen.

Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Kompetenzentwicklung für pädagogische Führung werden in den abschließenden Kapiteln 5 und 6 formuliert. Während Kapitel 5 Empfehlungen für die einzelnen Phasen der Lehrerbildung beinhaltet, enthält Kapitel 6 eine Zusammenfassung der programmatischen Formulierungen dieser Publikation.

¹ Wie in allen gesellschaftlichen Bereichen gilt es auch in der Lehrerbildung und im Berufsfeld Schule die unterschiedlichen Lebenssituationen von Frauen und Männern zu berücksichtigen. In der Wortwahl dieses Bands werden deshalb geschlechterneutrale Formulierungen verwendet, oder beide Geschlechter gleichberechtigt erwähnt. Wo das aus Gründen der besseren Lesbarkeit unterbleibt, sind ausdrücklich beide Geschlechter angesprochen.

Vorwort

Dr. Arndt Schnöring,
Generalsekretär der Stiftung der Deutschen Wirtschaft

Schulleitungen machen den Unterschied – ihr Wirken hat nachweislich Effekte auf die Schulkultur, das Selbstverständnis von Lehrkräften, auf deren Einstellungen, Verhalten und Motivation. Als Schlüsselfiguren im System Schule haben Schulleiterinnen und Schulleiter maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen von Schule. Wer also nach den Gelingensbedingungen guter Schulen fragt, muss besonders die Personen in den Blick nehmen, die Schulen gestalten und führen. Dazu zählen Schulleitungen ebenso wie diejenigen, die in der Schule einen Fachbereich leiten, Steuergruppen führen, Jahrgangsgruppen managen und vieles mehr.

Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen braucht es zur erfolgreichen Gestaltung von Schule? Wie, wo und zu welchem Zeitpunkt können pädagogische Führungskräfte diese Kompetenzen erlernen, erwerben und erproben? Diese Fragen greift der vorliegende Band „Leadership in der Lehrerbildung: Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung“ auf und gibt konkrete Antworten. Die Publikation zeigt auf, welche Kernkompetenzen pädagogische Führungskräfte benötigen. Darüber hinaus wird anhand konkreter Handlungsempfehlungen und Umsetzungsbeispiele skizziert, was die Lehrerbildung in allen Aus- und Weiterbildungsphasen leisten kann und leisten sollte, um Führungskräfteentwicklung erfolgreich voranzubringen.

Seit 1994 fördert die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) junge Menschen, die mit Eigeninitiative, Unternehmergeist, Engagement und in gesellschaftlicher Verantwortung denken und handeln. Diese Haltungen sind besonders – und das zeigt auch die vorliegende Publikation – in der Schule erforderlich. Mit dem Studienkolleg unterstützt die sdw gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung bereits viele junge Menschen, die die Unternehmung Schule im besten Sinne weiterentwickeln wollen. Wir brauchen jedoch mehr dieser Schulgestalter. Deshalb möchten wir mit diesem Band eine Diskussion anstoßen, wie und wann Führungskräfteentwicklung für Schule Eingang in die reguläre Lehrerbildung finden kann, um mit einer weitergehenden Professionalisierung des pädagogischen Personals Schule noch besser zu machen.

Dass an vielen Orten der Lehrerbildung bereits Menschen arbeiten, denen die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung ein wichtiges Anliegen ist, zeigt diese Publikation. Denn sie ist ein Ergebnis der intensiven Zusammenarbeit von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber und seinem Team am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug mit verschiedenen Akteuren der Lehrerbildung aus Hochschulen, Studienseminaren, Fortbildungsinstituten und Behörden. Diese Zusammenarbeit hat eindrücklich bewiesen, wie Kooperation über Länder- und Institutionsgrenzen hinweg möglich und sinnvoll ist. Allen an diesem Projekt Beteiligten gilt mein herzlicher Dank!

Dr. Ingrid Hamm,
Geschäftsführerin der Robert Bosch Stiftung

Gute Schule verlangt eine starke Führung, die Verantwortung übernimmt, Neues wagt, motiviert und erreichte Qualität sichert. Noch nie war Bildung so wichtig wie heute und deshalb verdienen die Schulen die Besten an ihrer Spitze.

Doch wo wird der Führungsnachwuchs heute ausgebildet? Im Lehramtsstudium geht es bislang kaum um Führungsthemen. Dies geschieht vorwiegend in der Fort- und Weiterbildung, also nach den ersten Berufsjahren als Lehrer. Es ist jedoch wirkungsvoller, wenn talentierte Studierende gleich zu Beginn ihres Studiums Angebote erhalten, um aufbauend auf ihre persönlichen Fähigkeiten Führungskompetenzen zu entwickeln, um eine stärkere Verantwortung in der und für die Schule zu übernehmen. Ein solches Angebot machen die Stiftung der Deutschen Wirtschaft und die Robert Bosch Stiftung begabten und leistungsbereiten Lehramtsstudierenden im Rahmen des Studienkollegs. Begleitend zu ihrem Studium werden die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in Akademien und Seminaren auf die vielfältigen Gestaltungs- und Managementtherausforderungen an Schulen vorbereitet. Danach gehen sie mit einer engagierten Grundhaltung an die Schule und sehen diese als Gestaltungs- und Verantwortungsraum.

Entsprechende Angebote sollten eigentlich auch im Regelstudium für Lehrerinnen und Lehrer vorhanden sein. Mit dem „Forum Leadership in der Lehrerbildung“ nehmen wir in diesem Sinne den Dialog mit den Verantwortlichen der Lehrerbildung auf, um gemeinsam zu überlegen, welche Kompetenzen für pädagogische Führungskräfte relevant sind und wie die Lehramtsstudierenden diese von Beginn an in einem aufbauenden Curriculum erwerben können. Die vorliegende Publikation soll hierfür eine Orientierungshilfe anbieten.

Am Ende unserer Vision steht eine Aus-, Fort- und Weiterbildungskette, in der systematisch und praxisnah für Aufgaben der pädagogischen Führung qualifiziert wird.



Dr. Arndt Schnöring,
Generalsekretär der Stiftung der Deutschen Wirtschaft



Dr. Ingrid Hamm,
Geschäftsführerin der Robert Bosch Stiftung



Kapitel 1

**Die langfristige und
systematische Entwick-
lung von Kompetenzen
für pädagogische
Führung**

In den letzten Jahren wurde durch eine Vielzahl an Projekten und Modellvorhaben sowie Schulgesetznovellierungen die Eigenständigkeit der Einzelschule als pädagogischer Gestaltungsraum gestärkt. Dadurch sind neue Formen des Lehrer- und Schulleitungshandelns erforderlich. Aktuelle Handlungsfelder sind in diesem Zusammenhang:

- Schulen sind zunehmend eigenständig und müssen die Qualität ihrer Arbeit kontinuierlich evaluieren und weiterentwickeln.
- Schulleitung wurde bezüglich Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten gestärkt.
- Unterrichtsentwicklung ist der Kern von Schulentwicklung.
- Heterogene Schülergruppen erfordern differenzierte Lernformen.
- Kompetenzorientierung im Lernen von Schülerinnen und Schülern hat an Bedeutung gewonnen.
- Kooperation in der Schule, zwischen Schulen und mit anderen Einrichtungen im Bildungssystem und der Region soll ausgebaut werden.

Diese Themen verändern sowohl das Aufgabenspektrum der Lehrenden als auch das von Schulleitungen. Lehrkräfte sind Fachexperten, Wissensvermittler, professionelle Lernbegleiter. Neben Unterrichten, Erziehen und Beurteilen gewinnen die Kompetenzen Diagnostizieren, Innovieren und Beraten stärker an Bedeutung (vgl. Kultusministerkonferenz 2000, 2005). Für die Lehrenden heißt dies, dass sich ihr Aufgabenspektrum innerhalb der Schule erweitert. Stärker als bisher müssen sie die Verantwortung für die Mitgestaltung schulischer Qualitätsentwicklung übernehmen.

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Entwicklungen haben die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) und die Robert Bosch Stiftung 2007 das „Studienkolleg²-Stipendien für Lehramtsstudierende“ initiiert. Dieses in Deutschland einzigartige Förderprogramm richtet sich an leistungsbereite Lehramtsstudierende aller Schulformen. Ziel des Studienkollegs ist es, angehende Lehrerinnen und Lehrer mit pädagogischen Führungs- und Gestaltungsaufgaben vertraut zu machen und ein Bewusstsein für die schulischen Gestaltungsräume zu schaffen. Mit seinem umfangreichen Förderangebot begegnet das Studienkolleg den aktuellen Herausforderungen an Schulen. Im Zentrum zahlreicher Veranstaltungen stehen Themen wie Schulentwicklung, Schulmanagement und Schulführung. Theoretische Grundlagen und erste praxisnahe Erfahrungen sammeln die Programmteilnehmenden in einwöchigen Akademien zu Führungsaufgaben in Schule. Wochenendseminare zu Schlüsselthemen wie Projekt- und Konfliktmanagement, Kommunikations- und Präsentationstechniken ergänzen das Förderangebot. Mit diesem Förderprogramm leistet das Studienkolleg einen wichtigen Beitrag für pädagogische Führung.

Aus der Überzeugung heraus, dass die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung sowie die Schulentwicklung integraler Bestandteil der gesamten Lehrerbildung sein sollten, haben die Stiftung der Deutschen Wirtschaft und die Robert Bosch Stiftung mit der Transferinitiative „Leadership in der Lehrerbildung“ den Dialog mit den Akteuren der Lehrerbildung intensiviert. Damit konnte auch der Wirkungskreis des Studienkollegs über die Förderung von Lehramtsstudierenden hinaus erweitert werden.

Zur so genannten Transferinitiative gehört das Forum „Leadership in der Lehrerbildung“, das jährlich in Berlin stattfindet und eine länder- und institutionsübergreifende Plattform schafft. Hier treffen sich Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, die Leadership-Themen in ihre berufliche Praxis tragen wollen. Zudem werden an ausgewählten Hochschulen Modellprojekte zu Schulentwicklung und Changemanagement durchgeführt und sichtbar gemacht, um Beispiele zu schaffen, wie Themen der Schulentwicklung und des Schulmanagements in der universitären Ausbildung implementiert werden können. Schwerpunkt der Transferbemühungen bildet zunehmend die Alumniarbeit. Das Studienkolleg begleitet seine Absolventinnen und Absolventen auf dem Weg in die Schule und vernetzt sie mit den maßgeblichen Akteuren der Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Ländern.

Alle Maßnahmen haben das Ziel die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung zu fördern und Führungs- und Managementthemen in die Lehrerbildung zu tragen.

2 Das Studienkolleg ist als besonderes Programm im Studienförderwerk Klaus Murmann eine gemeinsame Initiative der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung. Im nachfolgenden Text wird der Einfachheit halber vom Studienkolleg gesprochen. Jährlich nehmen rund 300 Lehramtsstudierende an diesem Stipendienprogramm teil. Neben einem umfangreichen Veranstaltungsprogramm erhalten die Stipendiaten auch finanzielle Förderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.



Kapitel 2

Die Entstehung und Zielsetzung des Kompetenzmodells für pädagogische Führung

Im Zuge der Professionalisierung pädagogischer Führungskräfte wurden in den letzten Jahren in den Bundesländern Anforderungsprofile für Schulleitungen entwickelt. Insbesondere standen dabei die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften im Mittelpunkt. Den Fragen, wie der Erwerb und die Entwicklung dieser Kompetenzen in der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften gefördert und begleitet werden kann und welche Rolle die Lehrerbildung – als „Kontinuum“ gedacht – beginnend mit der Hochschulausbildung spielt, wurde bislang kaum nachgegangen.

Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft und die Robert Bosch Stiftung wollen mit der Transferinitiative „Leadership in der Lehrerbildung“ den Blick auf die gesamte Lehrerbildung lenken. Wie also kann eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung Eingang in alle Phasen der Lehrerbildung finden?

Ein wichtiges Element der Transferinitiative bildete die Erarbeitung eines Kompetenzmodells für pädagogische Führung und Anregungen für dessen Umsetzung im Sinne einer langfristigen und systematischen Entwicklung dieser Kompetenzen in der Lehrerbildung. Es soll gezeigt werden, wie der Kompetenzerwerb für die Übernahme pädagogischer Gestaltungs- und Führungsaufgaben kontinuierlich und bereits mit Beginn des Studiums begleitet und gefördert werden kann. Darüber hinausgehend wird skizziert, wie in den spezifischen Phasen der Lehrerbildung die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung Eingang in die Ausbildungsinhalte und -formate finden kann.

Das Forum „Leadership in der Lehrerbildung“ 2012 begann mit seiner Denkwerkstatt die Ausarbeitung eines solchen Kompetenzmodells. Hier wurden die Kernfragen zur Erarbeitung des Modells formuliert und in Arbeitsgruppen diskutiert; welche Kompetenzen – sprich, Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen – benötigen Lehrkräfte und Schulleitungen, um Schule erfolgreich führen und gestalten zu können? Wie, wo und zu welchem Zeitpunkt können sie diese Führungskompetenzen erlernen und erproben?

Im Anschluss an das Forum wurde hierzu ein Kompetenzmodell in Zusammenarbeit mit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und mit Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug sowie einer Expertengruppe mit Mitgliedern aus verschiedenen Bundesländern und mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Lehrerbildung entwickelt. Zu dieser Expertengruppe gehörten:

Vertreter der Schulverwaltung und Schulaufsicht:

- Torsten Klieme,
Landesschulamt Sachsen-Anhalt
- Claudia Rugart,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg

Vertreter der Lehrerbildung erste Phase:

- Birgit Weyand,
Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier

Vertreter der Lehrerbildung zweite Phase:

- Peter Koderisch,
Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg

Vertreter der Lehrerbildung dritte Phase:

- Matthias Böckermann,
Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung NLQ
- Sibylle Engelke,
Sächsisches Bildungsinstitut
- Carsten Groene,
IQSH – Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein
- Norbert Ryl,
LISA, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
- Dr. Hajo Sassenscheidt,
ehem. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg

Vertreter von Studierenden:

- Kay Adenstedt,
Promotionsstipendiat im Studienkolleg der sdw
- Martin Drahmann,
Promotionsstipendiat im Studienkolleg der sdw
- Inéz-Maria Wellner,
Stipendiatin im Studienkolleg der sdw

Vertreter aus der Wissenschaft:

- Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber,
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug
- Nadine Schneider,
Erfurt School of Education der Universität Erfurt und Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug

Die hier vorliegende Publikation ist die Zusammenführung von Vorarbeiten von Prof. Dr. Huber und Ergebnissen aus drei Arbeitstreffen der Expertengruppe. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden diese Vorarbeiten und Arbeitsergebnisse von Prof. Dr. Huber und seinem Team konkretisiert. Zum wissenschaftlichen Team gehörten:

- Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
- Nadine Schneider
- Marius Schwander
- Sandra Degen
- Dr. Pierre Tulowitzki

Teilergebnisse wurden zudem mit ausgewählten Vertretern aus Kultusministerien, den Schulverwaltungen der Länder, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie mit dem Vorstand des Allgemeinen Schulleitungsverbands Deutschland diskutiert.

Diese Veröffentlichung leistet einen Beitrag für die Implementierung einer systematischen und nachhaltigen Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung in der Lehrerbildung. Sie greift aktuelle Diskussionen zur Professionalisierung der Lehrerbildung auf und führt diese weiter. Zudem formuliert sie konkrete Empfehlungen, welche Inhalte, Lern- und Lehrformate förderlich sein können, um Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte in ihrem Kompetenzerwerb für verschiedene Gestaltungs- und Führungsaufgaben in Schule zu unterstützen.

Mit dieser Zielsetzung wendet sich diese Veröffentlichung an diejenigen, die die Lehrerbildung gestalten und sie strategisch und konzeptuell weiterentwickeln, zum Beispiel an Vertreterinnen und Vertreter von Hochschulen, Studienseminaren, Fortbildungsinstituten und Schulverwaltungen. Darüber hinaus gibt das Kompetenzmodell auch Orientierung für diejenigen, die als Lehr- und Führungskräfte Schule gestalten und solche, die sich für Gestaltungsaufgaben interessieren.

Zur Verwendung des Begriffs

„Pädagogische Führung“ und anderer relevanter Begriffe

Im Unterricht ist jede Lehrkraft Führungskraft und hat Führungsaufgaben wie Klassenführung und Classroom Management (vgl. BDA 2001). Jedoch beziehen wir den Begriff „Pädagogische Führung“ explizit auf Führungsaufgaben in der Schule, die über den Unterricht hinausgehen, also schulische Aufgabenbereiche außerhalb des Unterrichts betreffen. Der Begriff wird hier im Text sehr breit verstanden und geht auch über die klassischen schulischen Führungsfunktionen hinaus. Schulische Führungsfunktionen wiederum sind dienstrechtliche Funktionsstellen in den Bundesländern mit Aufgabenprofilen und haben in den Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen. Sie gehen in der Regel mit Personalverantwortung einher. Funktionen sind zum Beispiel Mitglied der Schulleitung, Fachbetreuung/Fachschaftsleitung, Abteilungsleitung, Koordinatoren. In der aktuellen Fachdiskussion werden sie oft mit der Kategorie „middle management“ erfasst. Im vorliegenden Text werden auch Personen ohne solche Führungsfunktionen als Führungskräfte bezeichnet. Lehrkräfte, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung hinaus für die Qualität schulischer Arbeit ihrer Schule engagieren, sind also ebenfalls gemeint. Sie übernehmen Führungsaufgaben und befinden sich in verschiedenen Führungsrollen im Gestaltungsraum Schule, teilweise mit expliziten Aufgabenbezeichnungen, teilweise ohne. Solche Aufgaben sind zum Beispiel Leitung oder Mitglied einer Steuergruppe, Leitung oder Mitglied einer Projektgruppe oder eines Arbeitskreises der Schule. Sie alle tragen im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei, was Kompetenzen für pädagogische Führung benötigt.





Kapitel 3

Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung

Im folgenden Kapitel wird ein Kompetenzmodell entwickelt, das für die Planung, Konzeption und Durchführung von kompetenzorientierten Qualifizierungsmaßnahmen für die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung wie auch für die Forschung und Evaluation Orientierung und Anhaltspunkte bietet. Daneben soll ein Beitrag geleistet werden zur weiteren Theoriebildung im Bereich pädagogische Führung.

3.1 Kompetenz – eine Begriffsklärung

In den letzten Jahren erfreut sich der Kompetenzbegriff im Zuge der Output-Orientierung und Diskussion von Standards einer großen Beliebtheit, sowohl im Bildungskontext als auch in der betrieblichen Personalentwicklung. Damit einhergehend wächst die Anzahl von Klärungsversuchen, was genau mit Kompetenzen gemeint ist – wie sie zu definieren, zu messen und zu entwickeln sind. Eine Übersicht zu Kompetenzauffassungen, im bildungswissenschaftlichen Kontext bietet Schaper (2009):

- Kompetenz als Wissens- und Fähigkeitsvoraussetzung im Sinne von tätigkeitsrelevanten Qualifikationen, die für einen Aufgaben- und Anforderungskontext gebraucht werden.
- Kompetenz als Fähigkeit zu situationsangemessenem und anforderungsgerechtem Verhalten.
- Handlungstheoretisches Verständnis von Kompetenz als kognitive, sozial-kommunikative und emotional-motivationale Voraussetzungen zur Bewältigung komplexer beruflicher Aufgabenstellungen.
- Kognitionspsychologisches Verständnis von Kompetenz, bei dem sich „Experten gegenüber Novizen durch besondere Wissens- und Handlungsformen auszeichnen, die durch intensive Erfahrung und Übung erworben wurden“ (ebd., S. 171).
- System- und selbstorganisationstheoretisches Verständnis von Kompetenz mit der „Annahme, dass Kompetenzen Menschen befähigen, auch neuartige Situationen lernend und problemlösend zu bewältigen“ (ebd., S. 171; vgl. auch Erpenbeck & v. Rosenstiel 2003).
- Kompetenz als biografisches Konstrukt durch die Auseinandersetzung mit (berufsbezogenen) Entwicklungsanforderungen.

Diese Auffassungen sind jedoch weder trennscharf noch schließen sie sich gegenseitig aus. Je nach Konzeptualisierung kann der Kompetenzbegriff auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt oder – im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz – um motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten erweitert werden (vgl. Weinert 2001). Eine umfassende Definition von Kompetenzen bietet das Tuning-Projekt (Gonzales & Wagenaar 2003; zit. in Frey & Jung 2011). Demnach setzen sich Kompetenzen aus drei wesentlichen Bausteinen zusammen: dem deklarativen Fachwissen, dem prozeduralen Anwendungswissen und den dazugehörigen Werten und Einstellungen. Neben dem fachspezifischen Wissen sind zudem überfachliche Kompetenzen von wesentlicher Bedeutung. Diese lassen sich in instrumentelle (kognitive, methodische, technische oder linguistische Fähigkeiten), interpersonelle (Kommunikationstechniken, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit etc.) sowie systemische Kompetenzen (Sensibilität gegenüber ganzen Systemen und das Vermögen, Verbesserungen an bestehenden Systemen vorzunehmen) unterteilen (vgl. ebd.).

Verbreitet ist heute die Auffassung, dass Kompetenzen anhand von konkret gezeigtem Verhalten einer Person zugänglich werden. Nach Erpenbeck und v. Rosenstiel (2003) beispielsweise entsprechen Kompetenzen Dispositionen selbstorganisierten Handelns. Hartig und Klieme (2006) verstehen Kompetenzen als kontextualisierte und erlernbare Leistungsdispositionen,

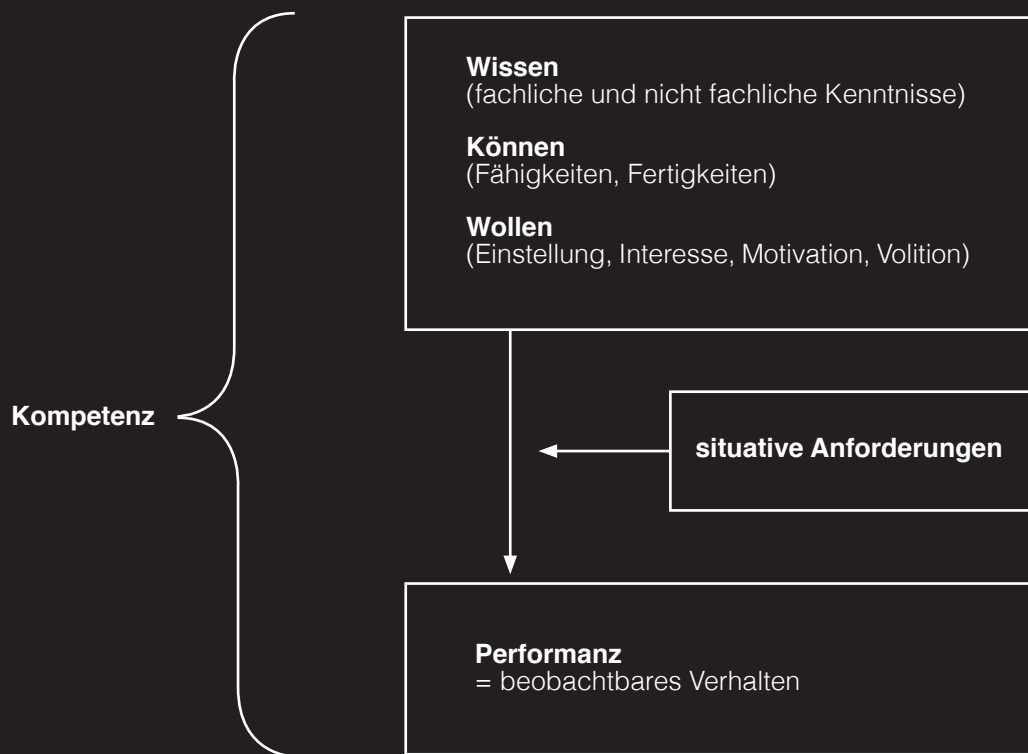
die für die Bewältigung situativer und bereichsspezifischer Anforderungen notwendig sind. Kompetenz zeigt sich folglich im konkret beobachtbaren, messbaren bzw. bewertbaren Verhalten einer Person in einer spezifischen Situation.

Für eine geeignete Kompetenzmodellierung empfiehlt Schaper (2009) eine Lösung mit einer Kombination der Strategien. Als Basis für Modellierungen in Bildungskontexten mit einem psychologisch fundierten Kompetenzverständnis leitet er folgende Kernmerkmale ab: Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die komplexe Handlungsanforderungen von pädagogischen Führungskräften widerspiegeln, Dispositionen oder persönliche Ressourcen (kognitive und nicht-kognitive Elemente), die pädagogische Führungskräfte befähigen, Aufgaben oder Probleme erfolgreich zu lösen sowie die Fähigkeit, sich „in unbekannten bzw. neuartigen Situationen selbstorganisiertes Wissen und Fähigkeiten anzueignen, um diese Situationen problemlösend und handlungsorientiert zu bewältigen“ (Schaper 2009, S. 173).

Wir schließen uns der Meinung an, dass der Begriff Kompetenz sich nicht allein über zugrunde liegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert, sondern deren Anwendung mit einschließt. Es ist also von der konkreten Situation abhängig, inwiefern eine Person ihre Dispositionen einbringen will (motivationale und volitionale Aspekte), soll und kann. Letzteres meint, dass die Person je nach situativem Kontext angemessene Handlungsentscheidungen treffen kann. In Bezug auf komplexe Bereiche wie das Berufsfeld von Lehrkräften oder Schulmanagement verstehen wir darunter auch berufliche und professionelle Expertise. Wir folgen in diesem Sinne Mulder und Gruber (2011), die aufzeigen, dass sich die Kompetenzforschung, die auf zu bewältigende Anforderungen und Aufgaben fokussiert, und die Expertiseforschung, die auf individuelle kognitive Merkmale und Problemlösefähigkeiten von erfolgreichem Handeln fokussiert, gegenseitig ergänzen. Die Kompetenzdefinition kann sich dabei sowohl auf ein Tätigkeitsgebiet im Gesamten oder auf einzelne Handlungsfelder beziehen.

Wir vertreten folglich die Auffassung, dass sich Kompetenzen für pädagogische Führung laufend weiterentwickeln können: einerseits aufgrund einer Expertise, die aus Erfahrungen in neuartigen Situationen entsteht, 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 (vgl. Abb. 1).

Kompetenzbegriff



Führungstätigkeiten

Umfang von Führungstätigkeit

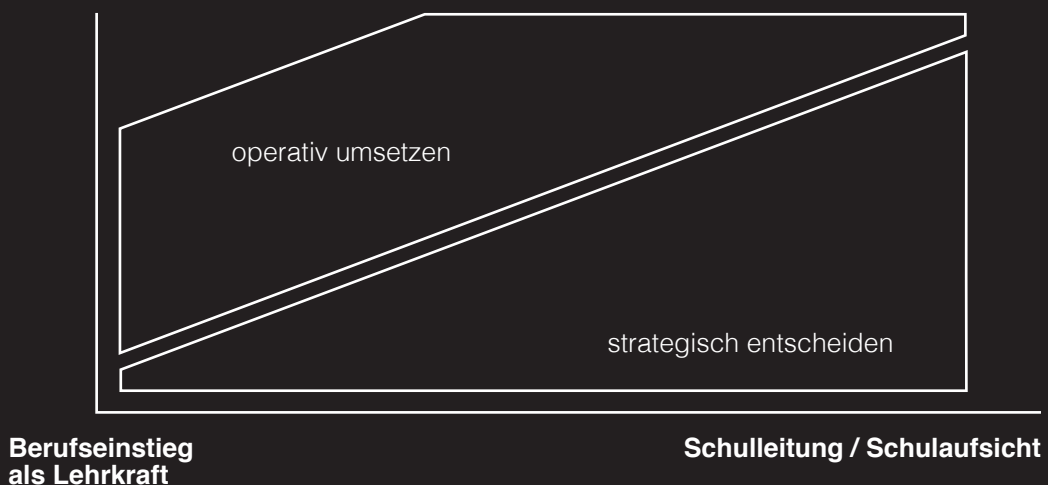


Abb. 1: Kompetenzbegriff

Abb. 2: Operative und strategische Führungstätigkeiten

3.2 Kompetenzerwerb durch die Übernahme von Verantwortung

Führungskompetenzen können durch die Übernahme von Gestaltungsaufgaben und Gestaltungsverantwortung erworben und weiterentwickelt werden. In der Schule übernehmen Lehrkräfte sukzessive Verantwortung für Gestaltungs- und Führungsaufgaben über ihren eigenen Unterricht hinaus, die sich idealerweise zunehmend auch in Führungsfunktionen innerhalb des Schulsystems widerspiegeln. Somit vollzieht sich die Entwicklung zur pädagogischen Führungskraft entlang der Laufbahn einer Lehrkraft, die einer dreiphasigen Aus-, Weiter- und Fortbildung folgt: der ersten Phase der Hochschulausbildung, der zweiten Phase des Vorbereitungsdienstes und der dritten Phase³ des Berufseinstiegs sowie der Fort- und Weiterbildung. Es handelt sich somit um einen die Berufslaufbahn begleitenden Professionalisierungsprozess. In den verschiedenen Verantwortungsstufen sind unterschiedliche Führungskompetenzen mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungsgraden erforderlich.

Erste und zweite Phase der Lehrerbildung: Hochschulausbildung und Vorbereitungsdienst

Hier handelt es sich um Lehramtsstudierende (Praktikanten) und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Lehrkräfte, die sich am Gestaltungsraum beteiligen, jedoch nicht als pädagogische Führungskraft bzw. ohne die Übernahme von Führungsfunktionen).

Dritte Phase der Lehrerbildung: Berufseinstieg, Phase der Fort- und Weiterbildung

- ① Lehrkräfte in der Organisation Schule (Lehrkraft, die sich am Gestaltungsraum beteiligt, jedoch nicht als pädagogische Führungskraft/ohne die Übernahme von Führungsfunktionen)
- ② Führungskräfte von Teil-Einheiten der Organisation Schule, dem Mittelmanagement von Schulen (formelle Leitungen, zum Beispiel Projektgruppenleitung, Konferenzleitung, Fachbereichsleitung, Jahrgangsleitung, Steuergruppe)
- ③ Führungskräfte der Gesamt-Organisation Schule (Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, erweiterte Schulleitung)
- ④ Führungskräfte in unterschiedlichen Einrichtungen der Schulverwaltung, sei es in der Funktion der Schulaufsicht oder dem Unterstützungssystem für Schulen (Schulbehörden, Schulaufsicht, Schulverwaltung, Ministerium, Schulämter, Landesinstitute)⁴

³ In einigen Bundesländern wird von der Berufseingangsphase als eigenständige dritte Phase gesprochen (z.B. in Baden-Württemberg). Wir folgen in diesem Band dieser differenzierten Benennung nicht, sondern verorten die Berufseinstiegsphase in die Phase der Fort- und Weiterbildung. Die dritte Phase der Fort- und Weiterbildung umspannt also die gesamte Berufslaufbahn, angefangen mit dem Berufseinstieg.

⁴ Die meisten Behörden im Schulsystem erfüllen beide Funktionen. So sind die Seminare für Lehrerbildung Dienstleister und Beurteiler; die Schulämter, Regierungspräsidien und Ministerien nehmen ebenfalls beide Aufgaben wahr, und auch die Landesinstitute, in denen z.B. Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, unterstützen und steuern gleichermaßen. In aller Regel handelt es sich bei diesen Behörden um dienstvorgesezte Stellen, so dass auch Referentinnen und Referenten in manchen Bundesländern gegenüber den Schulen in einer Führungsrolle auftreten.

Da sich diese Behörden meist an der Gelenkstelle zwischen bildungspolitischen Programmen und Entscheidungen einerseits und deren Umsetzung vor Ort andererseits befinden, kommt es insbesondere darauf an, für Akzeptanz zu sorgen, und die Bereitschaft zu schaffen bzw. zu fördern, sich für die Umsetzung z.B. von Reformen an den Schulen einzusetzen. Auch bedarf es hoher sozialer Kompetenzen, die lebendige Balance zwischen Anerkennung spezifischer Kulturen z.B. der Einzelschulen oder regionaler Einheiten einerseits und der landesweiten Harmonisierung von zentralen Programmen oder Instrumenten und Verfahren andererseits zu schaffen bzw. zu halten.

Die unterschiedlichen Gestaltungsräume und Ausprägungsgrade berücksichtigend kann davon ausgegangen werden, dass sich das Handeln von Akteuren im Schulmanagement sukzessive von operativen zu strategischen Tätigkeiten hin verändert und entsprechend unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden (vgl. Abb. 2). Berufseinsteiger und Berufsanfänger befassen sich eher mit der operativen Umsetzung pädagogischer Führungsaufgaben (außerhalb des Unterrichts). Führungskräfte, die bereits umfassende Führungskompetenzen besitzen, treffen vergleichsweise und zunehmend mehr führungsrelevante Entscheidungen – trotz weiterhin vorhandenen operativen Aufgaben.

3.3 Kompetenzmodell: Ziel, Nutzen und Weiterentwicklung

Das Kompetenzmodell ist zunächst ein theoretisches Rahmenmodell. Zudem entspricht es in der hier vorgeschlagenen Modellierung einem Kompetenzstrukturmodell, das verschiedene Elemente integriert. Es geht von verhaltensbezogenen Kompetenzen auf Basis von Berufsanforderungen auf verschiedenen Ebenen der Führung bzw. bei verschiedenen Funktionen aus und bietet eine Übersicht zu verhaltensübergreifenden, erfolgsrelevanten Dispositionen sowie zu erfolgsrelevanten Führungskonzepten. Das Modell sollte in einem weiteren Schritt als Kompetenzstufenmodell unterschiedliche Ausprägungs- und Qualitätsgrade von Kompetenzen differenzieren.

Ziel und Nutzen des Kompetenzmodells

Die vorhandene und in ihrer weiteren Modifikation angestrebte Modellierung erlaubt eine Nutzung im Sinne von Professionsstandards im Rahmen eines Portfoliosystems. Das Modell kann weiterentwickelt also als Instrument zur Dokumentation und Reflexion dienen, um geplante oder durchgeführte Maßnahmen der Qualifizierung für den Bereich Pädagogische Führung (für Schulmanagement und Schulentwicklung) zu verorten, Ziele sowie notwendige Voraussetzungen der Maßnahmen und die komplexen Zusammenhänge von Lernprozessen zur Weiterentwicklung von Kompetenzen zu konkretisieren und bewusst zu machen. Das Portfoliosystem kann insofern einen Beitrag zur Konzeptionsplanung und Konzeptionsgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen und zum Verständnis der komplexen Wirkungszusammenhänge im Praxisfeld leisten.

Für die wissenschaftliche Begleitung, Evaluation und Forschung bietet das Modell die Möglichkeit, geplante Evaluationen zu verorten und das Design zu schärfen. Je nach Ziel und Ausrichtung der Evaluation kann der Fokus enger oder weiter gefasst und verschiedene Bereiche können in das Zentrum der Betrachtung gerückt werden, ohne dabei das komplexe Gesamtgefüge aus dem Blick zu verlieren.

Da viele Themen, Wissensbereiche und Handlungsfelder sowohl im Beruf von Lehrkräften wie auch von pädagogischen Führungskräften dieselbe Relevanz haben, überschneiden sich auch die notwendigen Kompetenzen für die Erfüllung des jeweiligen Berufsauftrages.

Weiterentwicklung des Kompetenzmodells

Um Empfehlungen für die erste Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulieren zu können, braucht es auch einen Vergleich zwischen Kompetenzmodellen für Lehrkräfte und Kompetenzmodellen für pädagogische Führungskräfte, bei dem deutlich herausgearbeitet wird, welche berufsspezifischen Kompetenzen vor allem für Lehrkräfte oder nur für pädagogische Führungskräfte wichtig sind und in welchen Facetten sich bei denselben Kompetenzbereichen Überlappungen, Erweiterungen oder spezifische Unterschiede ergeben.

Dadurch wird ersichtlich, welche für pädagogische Führungskräfte wichtigen Kompetenzen bereits in den ersten Phasen der Lehrerbildung erworben bzw. weiterentwickelt werden und in welchen Bereichen bereits erste Grundlagen bzw. elementare Kompetenzen im Lehramtsstudium angelegt bzw. vertieft werden. Zudem zeigt sich, in welchen Bereichen das Curriculum der bestehenden Lehramtsausbildung ggf. sinnvoll erweitert werden könnte, um insgesamt die Kompetenzentwicklung für pädagogische Führung zu fördern. Eine Erweiterung des Curriculums soll aber nicht die Schaffung von Kompetenzen auf Vorrat zum Ziel haben, die dann in einer möglichen späteren Rolle als pädagogische Führungskräfte wichtig sein werden, sondern für die Lehramtsausbildung nur dort gefordert werden, wo diese für die professionelle Berufsausübung einer Lehrkraft auch wirklich bereits einen Nutzen bringen.

Das Kompetenzmodell bietet Potenzial zur Weiterentwicklung. Es kann zu einem Kompetenzstufenmodell weiterentwickelt werden. Kompetenzstufenmodelle befassen sich mit den konkreten Inhalten einzelner Kompetenzen und deren unterschiedlichen Aspekten sowie Ausprägungen. Dabei werden unterschiedliche Kompetenzniveaus bestimmt, die für die Bewältigung jeweils konkreter situativer Anforderungen erforderlich sind (vgl. Frey & Jung 2011). Dazu müssen Beispielsituationen entwickelt werden, die es ermöglichen, verschiedene Verhaltensreaktionen auf unterschiedliche Kompetenzstufen zurückzuführen. Diese sollten einerseits für eine Überprüfung konkret genug formuliert sein und andererseits die Überprüfung auch in einer „ausreichenden Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transferleistungen“ nach objektiven und ökonomischen Gesichtspunkten ermöglichen (Klieme et al. 2003; vgl. auch Klieme & Leutner 2006). Auf dieser Grundlage kann ein Kompetenzentwicklungsmodell aufgebaut werden, das Entwicklungsverläufe bezüglich des Aufbaus von Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Klieme & Leutner 2006). Letztendlich lassen sich daraus Assessments bzw. Trainings zur Auswahl bzw. Förderung pädagogischer Führungskräfte ableiten, die zum Beispiel Fragebogenverfahren zur Erfassung von Dispositionen, Rollenspiele zum Erfassen von Verhalten und Interviews zum Erfassen von Wissen enthalten können.

3.4 Strukturelemente des Kompetenzmodells

Kompetenzstrukturmodelle beschreiben und differenzieren die zu erfassenden Kompetenzdimensionen, die durch „das Gefüge der Anforderungen“ strukturiert werden (Frey & Jung 2011, S. 541). Für die Erstellung einer Kompetenzmodellierung für pädagogische Führung besteht die Herausforderung darin, für eine große Anzahl denkbarer Situationen in verschiedenen Führungskontexten die jeweiligen Elemente zu definieren. Dieser Band bleibt in der Konkretisierung der Kompetenzen für spezifische Situationen notwendigerweise begrenzt. Deshalb werden möglichst allgemeine, breit formulierte Kompetenzen beschrieben. In einem nächsten Schritt können die Kompetenzen auf beispielhafte Situationen und Kontexte konkretisiert werden.

Für das vorliegende Kompetenzstrukturmodell für pädagogische Führung wurden folgende drei Elemente (vgl. Abb. 3) gewählt:

- Verhaltensbezogene Kompetenzen, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren
- Führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen
- Führungskonzepte, die in ihrer Anwendung als Strategie zur Entwicklung einer erfolgreichen Schule als Organisation gelten

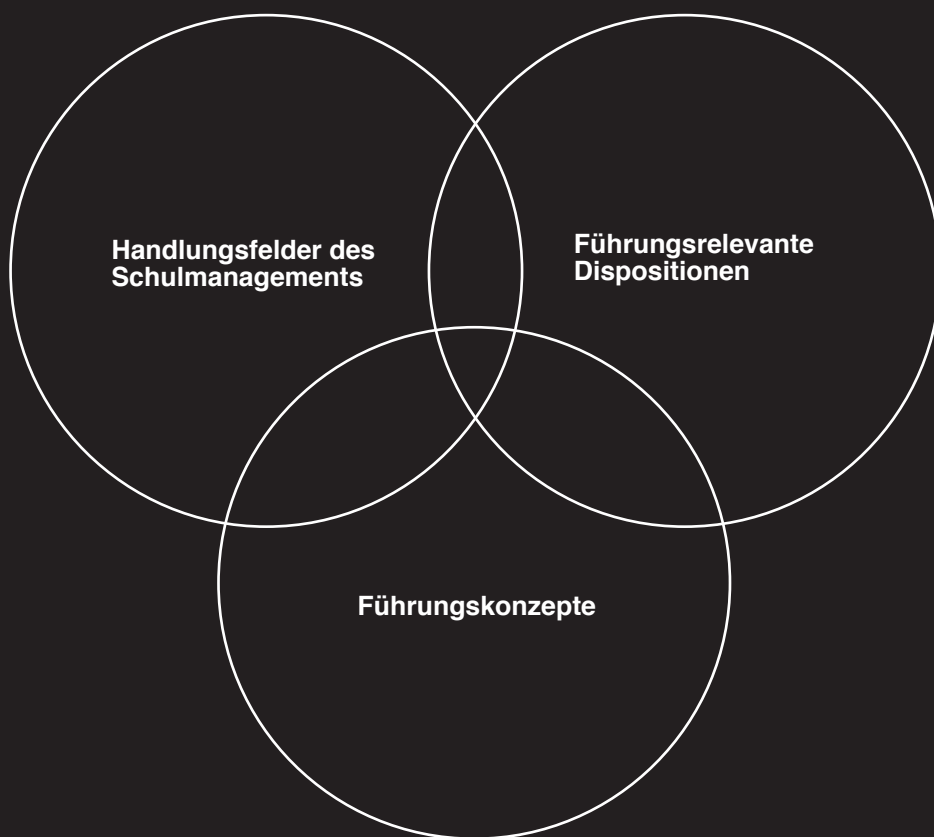
Alle drei Kompetenzstrukturelemente basieren auf wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Verhaltensbezogene Kompetenzen in den Handlungsfeldern des Schulmanagements

Das erste Element der Kompetenzstruktur für pädagogische Führung basiert auf konkretem situationsbezogenem Handeln in der Schule als Organisation, in der die Führungskraft tätig ist. Die Zusammenstellung hierfür nötiger verhaltensbezogener Kompetenzen basiert auf theoretischen und empirischen Vorarbeiten (Huber 2011b, 2012a,b, 2013a,b,c; Huber, Wolfgramm & Kilic 2013) und wurden in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung im Rahmen der Transferinitiative „Leadership in der Lehrerbildung“ weiter bearbeitet. Die Arbeitsgruppe verfolgte Fragen wie: Was ist entscheidend für den Erfolg von Führungshandeln? Welche Verhaltensweisen sind maßgebend, um ein erfolgreiches Schulmanagement zu betreiben?

Schulmanagement ist als professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule sowie der Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit zu verstehen. Es beinhaltet alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen. Dazu gehören zentrale Aspekte wie die Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle von Bildungs-, Erziehungs- und

Kompetenzstruktur



Unterrichtsprozessen sowie deren Diagnose, Analyse und Beurteilung sowie die Steuerung und Entwicklung der Einrichtung (also der Schule als Organisation, als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 1981) insgesamt.

Die erfolgreiche Schulleitung weiß, welche Aufgaben durch welche Personen in welcher Form und in welcher Struktur mit bestimmten Instrumenten und entsprechendem Verhalten ausgeführt werden müssen, um den Erfolg der Schule zu gewährleisten.

Das folgende Modell (vgl. Abb. 4, Huber 2003, 2011b, 2012a, 2013a) versucht, diese Aufgaben in Handlungsfelder von Schulmanagement zu differenzieren, nämlich Unterricht und Erziehung, Personal und Organisation sowie die übergreifenden (Querschnitts-)Handlungsbereiche Qualitätsmanagement und Kooperation, die sich durch alle der genannten Hauptfelder ziehen. Analog zu Frey & Jung (2011) können entsprechende Kompetenzen für eine Strukturmodellierung anhand der Anforderungen in Dimensionen strukturiert werden.

Im Folgenden werden für jedes Handlungsfeld exemplarisch wünschenswerte verhaltensbezogene Kompetenzen bzw. Standards als konkrete Zielvorgaben beschrieben. Die Standards beschreiben, welches Verhalten im jeweiligen Handlungsfeld für das erfolgreiche Führen der Schule als Organisation als angebracht angesehen wird. Die dahinterstehenden Kompetenzen ermöglichen es, das erwünschte Führungsverhalten zu zeigen. Die Gesamtheit der aufgelisteten Standards verdeutlicht ein Idealbild. Es wird jeweils auf die verschiedenen Verantwortungsstufen eingegangen, jedoch ohne dem Anspruch auf Vollständigkeit zu genügen und Niveaustufen auszudifferenzieren.

Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement ist ein zentrales und übergreifendes Handlungsfeld und besteht aus Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Das Qualitätsmanagement in Schulen muss vorrangig darauf ausgerichtet sein, sich der Lernwirksamkeit des Unterrichts zu vergewissern und die Ergebnisse so auszuwerten und aufzubereiten, dass sie in Entwicklungs- und Verbesserungsmaßnahmen der pädagogischen Arbeit umgesetzt werden. Dazu gehört der effektive und effiziente Einsatz von und der Umgang mit qualitätssichernden Maßnahmen (Evaluation). Dabei sind die anderen Handlungsfelder wie Unterricht und Erziehung, Personal und Organisation im Blick zu behalten.

Die Umsetzung von Qualitätsmanagement und den entsprechenden Maßnahmen finden auf allen Ebenen des Schulsystems statt. Ein gelungenes Qualitätsmanagement erfordert die Offenheit von Führungskräften, das Handeln und seine Wirkungen im schulischen oder beruflichen Umfeld zu überprüfen sowie Maßnahmen zur Einhaltung von vereinbarten Standards einzuleiten.

Wünschenswerte verhaltensbezogene Kompetenzen sind hierbei exemplarisch: Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte pflegen eine offene Kultur der Reflexion des eigenen beruflichen bzw. schulischen Handelns und das der Kolleginnen und Kollegen.

Handlungsfelder

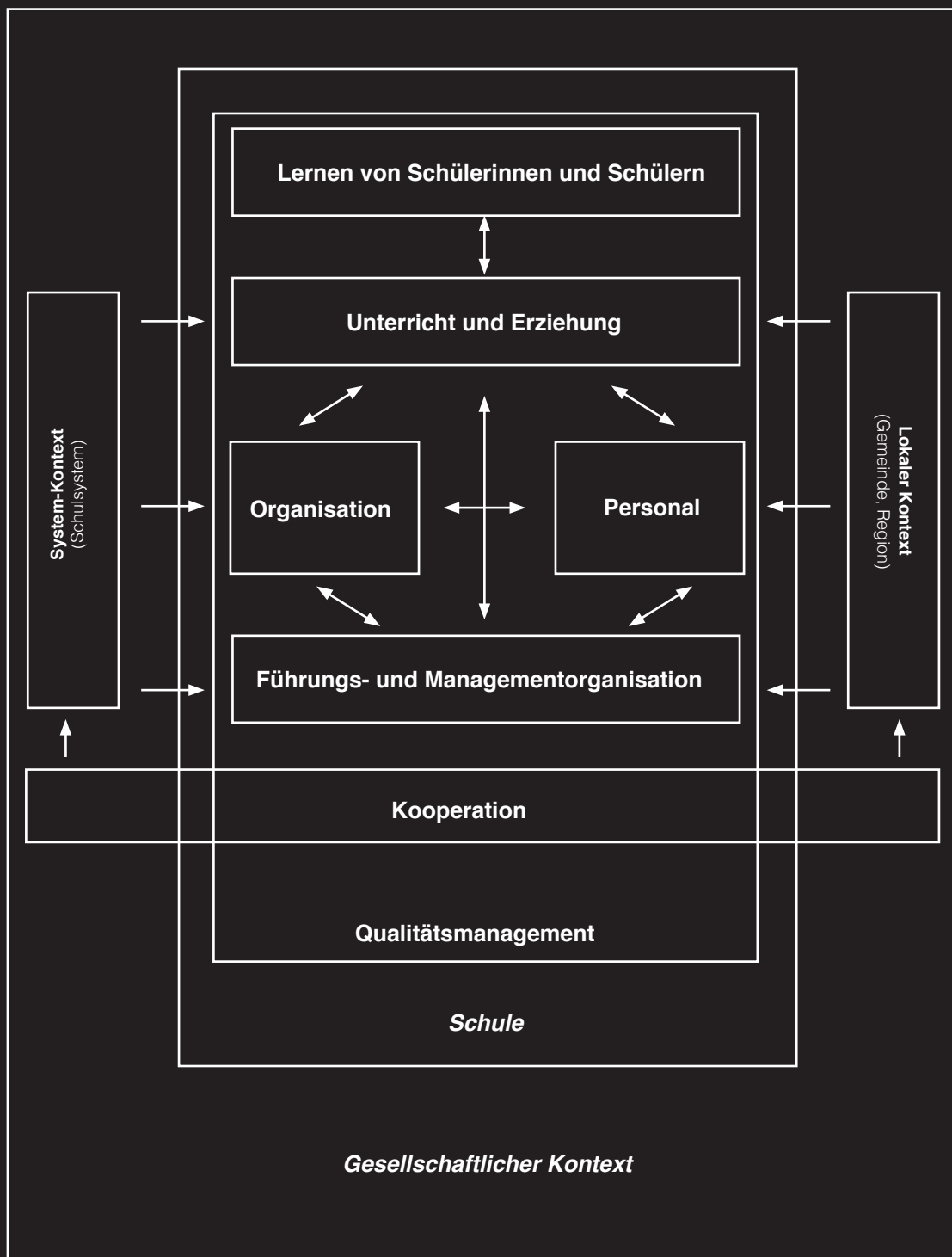


Abb. 4: Handlungsfelder von Schulmanagement (nach Huber 2003, 2011b, 2012a, 2013a)

Führungskräfte innerhalb der Schule akzeptieren ihre zentrale Führungsrolle im Prozess von Qualitätsmanagement und nehmen diese aktiv wahr. Sie priorisieren Entwicklungsvorhaben im Hinblick auf die Kernaufgabe der Schule, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Lehrkräfte diskutieren, ggf. angeregt und initiiert durch die Schulleitung, Kriterien und Standards für Qualität für die eigene Schule und vereinbaren schulinterne Qualitätsziele, die auch für das eigene berufliche Handeln richtungsweisend sind. Lehrkräfte reflektieren regelmäßig ihren eigenen Unterricht, indem sie zum Beispiel an Supervision teilnehmen oder Feedback einholen von Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen und Führungskräften von Teil-Einheiten oder von der Gesamt-Organisation Schule. Sie geben selbst regelmäßig Rückmeldung zur Lernentwicklung und zum Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern und nutzen diese Erkenntnisse für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts.

Alle Lehrkräfte und pädagogischen Führungskräfte orientieren ihre Arbeit implizit oder explizit an den Phasen des Qualitätskreislaufs (Analyse, Ziele, Umsetzung, Evaluation bzw. Plan, Do, Check, Act). Führungskräfte innerhalb der Schule beziehen dabei alle schulischen Akteure bei der Schulentwicklung ein, fragen explizit nach deren Ideen und tauschen sich auch mit externen Partnern zu Maßnahmen der Schulentwicklung aus. Sie dokumentieren Ideen und die Umsetzungen von Schulentwicklungsmaßnahmen und machen die Schulentwicklungsarbeit transparent und jedem zugänglich (zum Beispiel per Intranet, Konferenzen, Schulportfolio). Dies gilt für Führungskräfte auf Ebene der Schulleitung wie auch für Führungskräfte auf anderen Ebenen (zum Beispiel Fachbereichsleiter/innen).

Sowohl die Lehrkräfte als auch die pädagogischen Führungskräfte nehmen ihre jeweiligen Rollen in der Qualitätsentwicklung der Schulen und des Schulsystems professionell an. Sie akzeptieren professionelle Qualitätsentwicklung als einen zentralen Baustein schulischen Lebens. Sie kennen Modelle und Theorien des Qualitätsmanagements.

Führungskräfte innerhalb der Schule akzeptieren ihre zentrale Führungsrolle im Prozess von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und nehmen diese aktiv wahr. Sie priorisieren Entwicklungsvorhaben mit Hinblick auf die Kernaufgabe der Schule, das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Führungskräfte innerhalb der Schule initiieren interne Evaluationen und setzen sie entsprechend um und bereiten den Einsatz externer Evaluationsmaßnahmen in ihrer Schule mit vor. Lehrkräfte sowie pädagogische Führungskräfte unterstützen jegliche Art von Evaluation. Führungskräfte innerhalb der Schule vereinbaren Evaluationsziele und haben einen Blick darauf, ob die jeweilige Evaluation zielführend und machbar ist. Bei der internen Evaluation oder anderen komplexen Vorhaben lassen sie sich, wenn sie nicht selbst ausreichend Fachkompetenz im Bereich Evaluation besitzen, von Experten unterstützen, die den Evaluations- oder Entwicklungsprozess methodisch begleiten. Mit oder ohne Unterstützung wählen Führungskräfte innerhalb der Schule für die Zielerreichung und Machbarkeit passende

Methoden aus. Sie erheben relevante Daten und analysieren diese. Sie machen die Evaluationsergebnisse sowohl den Kolleginnen und Kollegen ihrer eigenen Schule als auch der Schulaufsicht und den Eltern gegenüber transparent und ermöglichen eine offene Diskussion und sinnvolle Interpretation der Ergebnisse. Führungskräfte innerhalb der Schule stellen sicher, dass aus den Ergebnissen entsprechende Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Schule abgeleitet und umgesetzt werden.

Kooperation

Kooperation ist ein zentrales und übergreifendes Handlungsfeld und zeigt sich einerseits in der Zusammenarbeit innerhalb der Schule und andererseits in der Förderung von Netzwerken außerhalb der Schule. Letzterem wird durch eine größere Eigenständigkeit der Schule und der damit verbundenen Intensivierung von Kommunikation eine größere Bedeutung zuteil.

Vor allem drei wichtige Gründe sprechen für verstärkte Kooperation in Schulen: Zum einen können die komplexen Anforderungen, die an Schulen gestellt werden, durch Kooperation ressourcenschonender, also effizienter als durch „Einzelkämpfertum“ bewältigt werden. Zusammenarbeit ermöglicht darüber hinaus durch die Aktivierung der Potenziale mehrerer hoch qualifizierter Fachleute eine Qualitätssteigerung der schulischen Prozesse. Inklusion und Ganztagsbetrieb erfordern die Entwicklung zu multiprofessionellen Lehrerkollegien in ganz neuem Umfang und führen zu anderen Kooperations- und Teamprozessen. Nicht zuletzt ist Kooperation in einer Schule, die auf Mündigkeit und Verantwortlichkeit hin erziehen soll, nicht nur Mittel, sondern selbst ein Ziel: Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden und die Schule soll durch eigenes kooperatives Handeln ihren Schülern ein Vorbild sein.

Wünschenswerte verhaltensbezogene Kompetenzen hierbei sind exemplarisch: Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte in der Schule schaffen Voraussetzungen und konkrete Möglichkeiten, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler und die der Schule insgesamt erhöhen.

Pädagogische Führungskräfte fördern die Zusammenarbeit im Kollegium und schaffen dafür entsprechende Rahmenbedingungen. Dabei organisieren sie kooperative Arbeitsformen effektiv und effizient; Beispiele hierfür sind ressourcenökonomische Sitzungen von Gremien und Arbeitsgruppen sowie faire Arbeitsteilung. Pädagogische Führungskräfte sind selbst Modell, wenn sie mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren: Sie sind in Pausen ansprechbar und stets für die Lehrkräfte präsent. Sie sind an Konferenzen anwesend und steuern deren Verlauf, sie nehmen an schulischen und außerschulischen Veranstaltungen teil.

Insbesondere die Schulleitung in ihrer Verantwortung für die gesamte Organisation Schule entwickelt Strategien und Initiativen zur Verbesserung der Kooperation mit dem schulischen Umfeld und pflegt und nutzt diese Kontakte. Sie sorgt für eine transparente Kommunikation mit externen Partnern und der Öffentlichkeit. Sie bedient sich dabei der Methoden und Verfahren

der Öffentlichkeitsarbeit, repräsentiert die Schule und trägt damit zur Stärkung des Prestiges und der Wettbewerbsfähigkeit der Schule bei.

Schulleitung, aber auch Lehrkräfte und alle weiteren pädagogischen Führungskräfte repräsentieren die Schule nach außen. Hierzu gehören zum Beispiel das Schreiben von Artikeln für die Medien, Interviews, Entwickeln einer Corporate Identity der Schule, Erstellen von Broschüren und Durchführen von Informationsveranstaltungen. Speziell die Schulleitung in ihrer Gesamtverantwortung für die Schule kommuniziert extern mit anderen Schulleitungen, der Schulaufsicht, dem Schulträger, den Einrichtungen des Ortes/Stadtteiles, den Vereinen, dem Schulelternrat, der Presse und Medien, dem Personalrat, der Gewerkschaftsvertretung etc.

Die verhaltensbezogene Kompetenzen der übergreifenden Handlungsfelder Qualitätsmanagement und Kooperation fließen in die im Folgenden beschriebenen wünschenswerten verhaltensbezogene Kompetenzen der weiteren Handlungsfelder ein.

Unterricht und Erziehung

Unterricht liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte. Sie stellen sicher, dass ihr Unterricht auf qualitativ hohem Niveau stattfinden kann und tragen konstruktiv und eigenverantwortlich zur Optimierung bei.

Führungskräfte innerhalb der Schule initiieren und unterstützen darüber hinaus die Unterrichtsentwicklung und sorgen für Arbeitsstrukturen, die es den Lehrkräften ermöglichen, sich in kollegialer Kooperation über Unterricht zu verständigen, gute Praxiserfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Sie gewährleisten, dass die Unterrichtsentwicklung an der Schule zu einem Gesamtkonzept im Sinne von abgestimmter und gemeinsam verantworteter Arbeit zusammengeführt wird.

Die Lehrkraft informiert sich über außerschulische Entwicklungen, reflektiert die Entwicklungen im Team (jahrgangs- und fachbezogen) und nutzt diese zur wirksamen Weiterentwicklung der Lernzeit. In verschiedenen Gruppen entwickeln und sichern Lehrkräfte und alle Führungskräfte innerhalb der Schule darüber hinaus Strukturen für die Institutionalisierung und den Transfer der implementierten Entwicklungen und sorgen für deren Evaluation und daraus folgende Modifikationen.

Die Lehrkraft plant gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Lern-Einheiten mit aktuellen, empirisch fundierten lehr-lerntheoretischen Ansätzen und setzt diese um. Sie reflektiert regelmäßig ihren eigenen Unterricht über Schülerfeedback, kollegiale Hospitation und/oder Rückmeldung durch Vorgesetzte und zieht Schlussfolgerungen. Sie entwickelt mit Kollegen und den Führungskräften innerhalb der Schule ein gemeinsames Verständnis von guter Förderung des Lernens. Führungskräfte innerhalb der Schule regen dazu an, ermöglichen und fördern kooperatives Handeln innerhalb des Lehrerkollegiums. Sie gewährleisten die Teilhabe aller relevanten Gruppen, um die Weitergabe und Nutzung von neu erworbenem

Der Erziehungsauftrag richtet sich sowohl an jede einzelne Lehrkraft an der Schule als auch an die Schule als Ganzes. Die Führungskräfte innerhalb der Schule unterstützen einerseits Lehrkräfte dabei, dass Erziehung intentional stattfinden kann, und stellen andererseits sicher, dass die ganze Schule als erziehungsförderlicher Lebensraum gestaltet wird.

Wissen zu unterstützen und zu sichern. Sie beteiligen sich selbst aktiv und regen zu Strukturen des Teamteachings, der kollegialen Unterrichtsreflexion sowie des kollegialen Coachings an.

Führungskräfte innerhalb der Schule sind mit den relevanten Daten zur (inner-)schulischen Entwicklung vertraut und nutzen diese Ergebnisse zur Verbesserung des Unterrichts an der Schule. Sie initiieren einen Austausch über die Ergebnisse relevanter Datenerhebungen und Leistungsvergleiche und leiten konkrete Konsequenzen oder Handlungsanregungen ab. Sie regen zum Beispiel durch die Bereitstellung von Wissen über Schülerfeedback oder Ressourcen für kollegiale Hospitation zu einem fachlichen Austausch über guten Unterricht an. Vorgesetzte geben Kolleginnen und Kollegen regelmäßig und konstruktiv Feedback und fordern für sich selbst Feedback ein.

Führungskräfte innerhalb der Schule initiieren die Erarbeitung von Konzepten der Unterrichtsentwicklung, sorgen für die Implementierung und führen die Ergebnisse zusammen, um gesamtschulische Entwicklungen zu unterstützen.

Der Erziehungsauftrag richtet sich sowohl an jede einzelne Lehrkraft an der Schule als auch an die Schule als Ganzes. Die Führungskräfte innerhalb der Schule unterstützen einerseits Lehrkräfte dabei, dass Erziehung intentional im Unterricht stattfinden kann, und stellen andererseits sicher, dass die ganze Schule als erziehungsförderlicher Lebensraum in ihrer Organisation auf diese Zieltätigkeit hin ausgerichtet ist.

Die Lehrkraft begreift Erziehung als einen integralen Bestandteil schulischen Wirkens: Sie kommuniziert den Erziehungsauftrag der Schule explizit und setzt diesen offensiv sowohl in ihrem Unterricht als auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten um. Die Schulleitung als Gesamtverantwortliche für die Organisation Schule initiiert und unterstützt die Entwicklung eines erziehungsbezogenen Leitbildes der Schule (normativ und operativ). Sie diagnostiziert und fördert die erziehungsbezogenen Haltungen und Kompetenzen. Sie pflegt den Austausch und die Kooperation mit Eltern und pädagogischen Partnerprofessionen (Schulsozialarbeit, Schulpsychologie u.Ä.) oder delegiert diese Aufgabe an entsprechende Kolleginnen und Kollegen, die dafür geeignet sind. Führungskräfte innerhalb der Schule schaffen Raum für erziehungsbezogene konzeptionelle und teamorientierte Arbeit im Kollegium (Konferenzen, kollegiales Feedback, Schulkultur, Gemeinschaftserfahrungen usw.). Sie initiieren und fördern Soziales Lernen und schulweite, für die Klassen abgeleitete Beziehungs- und Verhaltensregeln und Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer (bottom up und partizipativ entwickelt).





Die Lehrkraft kennt die psychologischen Grundlagen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und geht mit Erziehungsschwierigkeiten proaktiv und präventiv um, d.h. sie weiß um die Relevanz proaktiver und präventiver Instrumente und Methoden im Umgang mit Disziplinschwierigkeiten, kommuniziert diese im Kollegium und bei der Elternschaft und findet dafür Akzeptanz. Die Führungskräfte innerhalb der Schule initiieren und steuern Prozesse zum Erarbeiten und systematischen Implementieren solcher Instrumente und Methoden. Sowohl Lehrkräfte als auch die Führungskräfte innerhalb der Schule stehen Eltern für Beratung in Erziehungsfragen zur Verfügung oder delegieren diese Gespräche an Lehrkräfte mit der entsprechenden Fachkompetenz, so dass Eltern zeitnah und kompetent beraten werden. Die Schulleitung oder Lehrkräfte mit entsprechender Fachkompetenz bauen ein tragfähiges Netz mit Beratungskräften auf, die Angebote zum Beispiel zur Gewaltprävention oder andere soziale Trainings an der Schule durchführen. Lehrkräfte und die Führungskräfte innerhalb der Schule sorgen im Rahmen des schulischen Lebens durch aufmerksames Beobachten für frühzeitiges Intervenieren, so dass es nicht zu einer Eskalation von Konflikten kommt. Die Führungskräfte innerhalb der Schule sorgen dafür, dass in der Schule gemeinsam Verhaltensregeln erarbeitet werden, für deren Einhaltung wiederum alle Beteiligten Sorge tragen.

Die Lehrkraft geht mit Disziplinverletzungen lösungsorientiert und verhältnismäßig um: Sie findet die Balance zwischen konsequentem Handeln und Verständnis. Sie handelt bei Konfliktpartnern aus unterschiedlichen Kulturen gleichermaßen kultursensibel und klar. Sie wendet Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen angemessen an. Die Schulleitung informiert, falls notwendig, zeitnah externe Akteure, die zur Lösung einer Situation informiert werden müssen (Schulaufsichtsbehörde, Polizei usw.). Sie nutzt angemessen die entsprechenden Warn- und Schutzsysteme der Schule (zum Beispiel Feueralarm).

Die Führungskräfte innerhalb der Schule sorgen dafür, dass die Lehrkräfte für das Thema Disziplinschwierigkeiten sensibilisiert sind, zum Beispiel durch Pädagogische Tage, Qualifizierungen, Vorträge. Sie nehmen sich Zeit zur Besprechung solcher Fälle, zum Beispiel durch eine regelmäßige Sprechstunde. Die Führungskräfte innerhalb der Schule und insbesondere die Lehrkräfte sorgen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv und niedrigschwellig Informationen über Beratungsangebote zur Verfügung haben.

Sowohl Lehrkräfte als auch die Führungskräfte innerhalb der Schule fördern die Zusammenarbeit mit Eltern. Die Lehrkraft erkennt die Bedeutung der Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule, sie kennt und beachtet die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (sozialer Hintergrund, familiäre Situation, besondere Lebenslagen usw.), und sie gestaltet die Kommunikation und Interaktion mit Eltern offen und wertschätzend. Sowohl Lehrkräfte als auch die Führungskräfte innerhalb der Schule beteiligen die Eltern aktiv an der Schulkultur (Feste, Rituale, Soziales Lernen usw.) und nutzen die Potenziale aus der Elternschaft (Zeit, Expertise) für die Erziehungsaufgaben der Schule (zum Beispiel Beteiligung an Maßnahmen zum Sozialen Lernen, an Projekten).

Alle pädagogischen Führungskräfte übernehmen Führungsverantwortung. Sie entwickeln Visionen und leben diese als Modell vor. Sie kommunizieren klare und strukturierte Zielvorgaben und nutzen die Vielfalt des Personals und der Schülerschaft. Sie schaffen Zeit und Raum für Austausch und konstruktives Feedback. Sie begeistern, motivieren und leisten die erforderliche Unterstützung.

Personal

Alle pädagogischen Führungskräfte übernehmen Führungsverantwortung, je nach Verantwortungsbereich für eine Teil-Einheit der Organisation Schule, für die Gesamt-Organisation Schule oder für mehrere Organisationen im System Schule. Sie entwickeln Visionen und leben diese als Modell vor. Sie kommunizieren klare und strukturierte Zielvereinbarungen und nutzen die Vielfalt des Personals und der Schülerschaft zur Zielerreichung. Sie schaffen Zeit und Raum für Austausch und konstruktives Feedback. Sie motivieren und leisten die erforderliche Unterstützung.

Alle pädagogischen Führungskräfte erkennen, nutzen und entwickeln Potenziale. Sie verfügen sowohl über ein Konzept für die eigene professionelle Entwicklung als auch über projekt- und fachspezifische Konzepte und haben ein auf das Schulprofil abgestimmtes Konzept (für das ganze Kollegium bzw. die ganze Klasse). Sie führen Po-

tenzialanalysen durch bezüglich des eigenen Potenzials, des Potenzials in Projekt-, Fach- oder Steuergruppe, der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler. Die Führungskräfte innerhalb der Schule haben im Blick, dass die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung dieses Personals nicht nur den individuellen Bedürfnissen Rechnung trägt, sondern einem Gesamtkonzept folgt mit dem Ziel, die Kompetenz des Kollegiums als Ganzes zu erweitern. Führungskräfte innerhalb der Schule fördern eine quantitativ und qualitativ intensivierte innerschulische Zusammenarbeit im Kollegium und regen zu effektiven und effizient organisierten kooperativen Arbeitsformen an und unterstützen diese.

Die Führungskräfte innerhalb der Schule planen Vorhaben partizipativ und geben Mitarbeitern viel Entscheidungsspielraum. Sie arbeiten konstruktiv mit allen schulischen Gremien zusammen. Dabei berücksichtigen Führungskräfte innerhalb der Schule auch die in Art und Umfang unterschiedlichen Erfahrungen der Lehrkräfte.

Die Schulleitung hat genaue Kenntnisse von vorhandenem und künftig zu erwartendem Personalbestand und Personalbedarf. Die Schulaufsicht als Führungsorgan für das Schulsystem sorgt in Rücksprache mit der Schulleitung dafür, dass geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen für die Aufgabenerfüllung der Schule zur Verfügung steht und eingesetzt wird. In einigen Bundesländern übt die Schulleitung (wo sie Dienstvorsetztenfunktion hat) auch Aufgaben der Personalauswahl und der Personalbeurteilung aus.

Die Schulleitung wendet bewährte Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung an, beispielsweise:

- Mitarbeiter- und Vorgesetztengespräche
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen
- Schülerfeedback
- Vorgesetztenfeedback
- Kollegiale Hospitationskultur
- Partizipative Leitbildentwicklung, regelmäßige Wirkungsüberprüfung und Aktualisierung des Leitbildes
- Explizites und systematisch-systemisches Gesundheitsmanagement
- IT-gestützte Formen professionellen Wissensmanagements

Organisation

Die Lehrkraft gestaltet die Organisation des Unterrichts so, dass sie die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns ermöglicht und unterstützt. Sie orientiert sich am Auftrag der Schule und an Zielvorstellungen, auf die sich alle schulischen Akteure im Schulprogramm und im Leitbild verständigt haben. Die Führungskräfte innerhalb der Schule richten die Gestaltung der Aufbau- und Ablauforganisation der Schule und deren Verwaltung auf die pädagogischen Ziele aus.

Lehrkräfte und Führungskräfte innerhalb der Schule setzen Ressourcen zweckmäßig ein. Die Schulleitung in ihrer Verantwortung für die gesamte Organisation Schule akquiriert und kontrolliert finanzielle Ressourcen, plant und überwacht den Haushalt und verwaltet das Schulkonto. Sie prüft Haushaltsdeckung bei Bestellungen von Lern- und Lehrmaterialien, Medien und Mobiliar.

Die Schulleitung organisiert Personalplanung und -einsatz der Kolleginnen und Kollegen (Leh-rereinsatz, Stundenplanung, Aufsichten) und den zweckmäßigen schulischen Ablauf. Dies erfolgt durch den Aufbau und die Pflege verlässlicher Strukturen (Basispläne, Informationsweitergabe). Die Schulleitung organisiert und sichert ferner infrastrukturelle Ressourcen (zum Beispiel Ausstattung des Schulgebäudes). Alle Führungskräfte innerhalb der Schule organisieren ein verlässliches Wissensmanagement in der Organisation Schule und ihrer Teil-Einheiten (Fort- und Weiterbildungsplanung, schulinterne Fortbildung, kollegiales Lernen).

Die Schulleitung bewältigt Verwaltungsaufgaben. Sie erstellt Schulstatistiken, regelt Zuständigkeiten und die Geschäftsverteilung. Sie zeichnet Mehrarbeitsstunden und Krankheitstage, genehmigt u.a. Sonderurlaub, Dienstbefreiungen, Klassenfahrten, Schulveranstaltungen. Die Schulleitung organisiert die Wahrnehmung und überprüft die Einhaltung der Dienstpflichten der Lehrkräfte und sanktioniert sie bei Missachtung. Sie kooperiert mit dem Schulträger bei Fragen der Gebäudeunterhaltung und Sicherheit. Alle Lehrkräfte und Führungskräfte innerhalb der Schule setzen die Einhaltung der Schulordnung durch.

Die Führungskräfte innerhalb der Schule richten die Gestaltung der Schule und deren Verwaltung auf die pädagogischen Ziele aus. Sie orientieren sich am Auftrag der Schule und an Zielvorstellungen, auf die sich alle schulischen Akteure im Schulprogramm und im Leitbild verständigt haben.

Die Lehrkräfte und Führungskräfte innerhalb der Schule bearbeiten organisatorische Schüler- und Schulangelegenheiten: Sie beraten bei Schulwechsel Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Die Schulleitung organisiert Schüleranmeldungen und nimmt die Klassen- bzw. Gruppenbildung vor. Sie genehmigt Freistellungen und Auslandsaufenthalte von Schülerinnen und Schülern. Die Schulleitung und Führungskräfte von Teil-Einheiten der Organisation Schule erstellen Schuljahresablaufpläne. Die Schulleitung verantwortet die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Konferenzen, überwacht die Einhaltung von Konferenzbeschlüssen und die Umsetzung von Programmen (Schulprogramm, Austauschprogramme).

Führungsrelevante Dispositionen für Führung in Schule

Nach den auf konkrete Handlungsfelder zielenden verhaltensbezogenen Kompetenzen als erstes Element einer möglichen Kompetenzstruktur für pädagogische Führung bilden zugrunde liegende Dispositionen in der Persönlichkeit der Führungskraft das zweite Element. Den unterschiedlichen Handlungsweisen von Individuen über verschiedene Tätigkeiten hinweg liegen Dispositionen zugrunde. Heute werden in Kompetenzen meist „Dispositionen zu einem selbstorganisierten Handeln“ (Erpenbeck & v. Rosenstiel 2007, S.11) gesehen. Dabei weist der Begriff der Disposition darauf hin, dass ein Potenzial, eine Grundbegabung, ein nicht zuletzt auch genetisch mit bedingter Fundus gegeben sein muss, dass aber – wie dies für Dispositionen insgesamt gilt – die Ausformung und Entwicklung in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Umwelt erfolgt.

Unter persönlichen Dispositionen werden zeitlich stabile Merkmale einer Person verstanden, die die Person befähigen, in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (vgl. Asendorpf & Neyer 2012, S. 3). Im Gegensatz zum Verhalten, welches ständig im Fluss und direkt beobachtbar ist, sind Dispositionen zeitlich stabiler und nicht direkt zu beobachten (vgl. ebd.). Die verschiedenen persönlichen Dispositionen sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern in vielfältiger Weise miteinander verknüpft und durch Vererbung und Lernen entstanden und somit zu einem gewissen Grad auch langfristig veränderbar (vgl. ebd., S. 4). Die Forschung zu Führungskräften im Allgemeinen oder von pädagogischen Führungskräften im Speziellen gibt Hinweise auf bestimmte persönliche Dispositionen, die mit dem Erfolg von Führungskräften in Bezug stehen.

Überblick relevanter Dispositionen

Einen umfassenden Überblick zu erfolgsrelevanten Dispositionen bietet das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM). Dieses gliedert sich in sechs für Schulmanagement relevante Anforderungsbereiche, die auf theoretische Überlegungen zu pädagogischer Führung (vgl. Huber 2007; Huber & Hiltmann 2008, 2011; Moos & Huber 2007), Untersuchungen zu Anforderungsprofilen im deutschsprachigen Raum (vgl. Huber & Schneider 2007) sowie auf Übersichten zu empirischen Studien zur Wirksamkeit von Schule und Schulleitung sowie zur Rolle von Schulleitung bei Schulentwicklung (vgl. Huber 2012a,b; Huber & Mujis 2010) zurückgehen.

Das als Self-Assessment konzipierte Instrument KPSM bietet Teilnehmenden die Möglichkeit, auf einer objektiven Grundlage ihre persönlichen Dispositionen, die in verschiedenen Anforderungsbereichen der Tätigkeit als pädagogische Führungskraft relevant sind, mit anderen Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen. Die Ergebnisse helfen dabei, eigene Stärken und Schwächen aufzuzeigen. Eine solche diagnostische Standortbestimmung kann Ausgangspunkt für die weitere eigene Professionalisierung und Entscheidungshilfe für Weichenstellungen der eigenen beruflichen Laufbahn sein. Durch die Verbindung mit Coachings erhalten die Teilnehmenden zusätzliche Informationen, Möglichkeiten des Austauschs und Anregungen zur Reflexion über ihre professionelle Weiterentwicklung.

Das KPSM gibt den Teilnehmenden Rückmeldungen zu sechs Anforderungsbereichen zugeordneten 23 erfolgsrelevanten Dimensionen (vgl. Abb. 5).

Zu den im KPSM verwendeten Dispositionen laufen aktuelle Forschungen in allen deutschsprachigen Ländern (N = 1.720) sowie in weiteren zehn Ländern im Rahmen des von der EU geförderten internationalen Projekts „Professional Reflexion Through Feedback And Coaching“ (PROFLEC).

Allgemeine Leistungsfähigkeit

- Analytisches Denken
- Analytisches Textverständnis
- Denkgeschwindigkeit
- Planungskompetenz
- Prozessdenken

Allgemeine Leistungsbereitschaft

- Einsatzbereitschaft
- Leistungsmotivation
- Misserfolge vermeiden

Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)

Umgang mit anderen

- Einfühlungsvermögen
- Kritikbereitschaft
- Teamorientierung
- Kontaktfreude

Umgang mit Veränderung

- Aktives Innovationsstreben
- Mehrdeutige Situationen mögen
- Gestaltungsmotivation

Führung

- Begeisterungsfähigkeit
- Durchsetzungsvermögen
- Führungsmotivation
- Machbarkeitsgrenze erkennen
- Einfluss anderer meiden
- Streben nach sozialer Akzeptanz

Umgang mit eigenen Ressourcen

- Stressresistenz
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Ausgewählte, empirisch gesicherte Dispositionen

Die nachfolgend genannten Dispositionen können als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Kurzdefinitionen der weiteren Dimensionen des KPSM sind dem Glossar zu entnehmen.

Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz bezieht sich auf die Art und Weise, wie Informationen über mehrdeutige Situationen oder Reize wahrgenommen und verarbeitet werden bei Konfrontation mit einer Reihe von unbekannten, komplexen oder inkongruenten Hinweisen (Furnham 1995). Bray und Howard (1983) fanden Toleranz für Ungewissheit eine der wichtigsten Persönlichkeitseigenschaften, die den beruflichen Aufstieg voraussagen. Ambiguitätstoleranz wird als eine wichtige Eigenschaft bei Führungspersonen angesehen, um mit organisationalen Veränderungen gut umgehen zu können. Da Führungskräfte häufig mit widersprüchlichen Situationen konfrontiert sind, ist eine hohe Ambiguitätstoleranz für den Erfolg zentral (Judge et al. 1999). Bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen oder außerschulischen Kooperationspartnern erhält man nicht selten mehrdeutige Signale. Auch etwa ein transformationaler Führungsstil (siehe unten) erfordert von der Führungskraft eine hohe Toleranzgrenze für Uneinigkeit und Ungewissheit sowie die Fähigkeit, sich mit anders als geplant ablaufenden Veränderungsprozessen arrangieren zu können.

Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte erleben mehrdeutige Situationen idealerweise nicht als Stress und vermeiden diese nicht. Sie reagieren in mehrdeutigen Situationen nicht voreilig. Beispielsweise ziehen sie die Ansichten sämtlicher Parteien zur Lösung eines Konflikts heran. Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte nehmen mehrdeutige Situationen als erwünscht, herausfordernd und interessant wahr. Sie leugnen oder verzerren die Komplexität von Inkongruenz nicht. Zugleich vermeiden sie im persönlichen Umgang die Überforderung von Menschen, die eine niedrige Ambiguitätstoleranz zeigen. Sie geben beispielsweise klare Zielvorgaben oder vereinbaren diese gemeinsam und sorgen in Arbeitsprozessen mit verschiedenen involvierten Parteien unterschiedlicher Ansprüche für die nötige Transparenz.

Selbstwirksamkeit

Schwarzer und Jerusalem (1995) unterscheiden die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977) als ein Aggregat über verschiedene Bereiche. Sie bezeichnen die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als eine stabile subjektive Erwartungshaltung, schwierige Anforderungen aufgrund des eigenen Handelns bewältigen zu können. Schwarzer sieht „die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (1993, S. 189) als eine stabile personale Bewältigungsstrategie, die als persönlicher Schutzfaktor dient. Da mit einer Aufgabe als pädagogische Führungskraft auch neue Situationen und anspruchsvolle Aufgaben verbunden sind, hat diese Eigenschaft einen wesentlichen Einfluss auf den Erfolg der Arbeit.

Selbstwirksame pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte sind davon überzeugt, in einer

neuen Situation die gewünschte Leistung tatsächlich erbringen zu können. Sie gehen optimistisch mit unbekannten oder schwierigen Situationen um und verfügen über die Gewissheit, diese aufgrund der eigenen Kompetenz und Problemlösefähigkeit gut bewältigen zu können. Sie investieren gerne Anstrengungen in das Verfolgen von Zielen und versuchen Hindernisse in solchen Prozessen zu überwinden. Zeitgleich holen sie Rückmeldungen über ihre Leistungen ein, damit sie allfällige Feinabstimmungen im Arbeitsprozess vornehmen können und die Ziele effizient erreichen.

Einsatzbereitschaft und Leistungsmotivation

Einsatzbereitschaft und Leistungsmotivation haben eine hohe Investition von Ressourcen für die Arbeit gemeinsam. Einsatzbereite Personen erleben sich in Verbindung mit ihren Tätigkeiten als tatkräftig, leistungsfähig und wirksam. Sie fühlen sich selbst in der Lage, die Anforderungen ihrer Arbeit zu bewältigen. Demzufolge ist Einsatzbereitschaft ein positiver, erfüllender arbeitsbezogener Zustand, der von Elan (=Vigor), Hingabe (=Dedication) und Absorption geprägt ist (Schaufeli & Bakker 2010).

Einsatzbereitschaft steht in direkter Verbindung mit Leistungsmotivation. Zahlreiche Befunde zeigen, dass eine hohe Ausprägung der Leistungsmotivation einen starken Impuls für überdurchschnittliche berufliche Anstrengungen darstellt (Hossiep & Paschen 1998). Carsrud und Olm (1986) weisen auf positive Zusammenhänge zwischen dem Leistungsmotiv und dem Erfolg bei beruflichen Tätigkeiten hin.

Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte zeigen großen Elan bei ihrer Arbeit: Sie zeigen ein hohes Maß an Energie und verfügen über eine hohe mentale Belastbarkeit während der Arbeit. Sie sind bereit, erheblich in die eigene Arbeit zu investieren und zeigen auch bei Schwierigkeiten eine große Ausdauer. Erfolgreiche pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte zeigen Hingabe zu ihrer Arbeit: Sie zeigen eine starke Beteiligung an ihrer Arbeit und erleben diese als bedeutend. Bei der Ausübung ihrer Arbeit erleben sie Begeisterung, Inspiration, Stolz und Herausforderung. Sie zeigen bei ihrer Arbeit große Absorption, volle Konzentration und sind in der eigenen Arbeit versunken, wobei sie die Zeit als schnell vorübergehend erleben (vgl. Schaufeli & Bakker 2010).

Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte sind bereit, auch langfristig überdurchschnittliche Anstrengungen zu unternehmen und viele andere Interessen zurückzustellen, um ein hohes berufliches Ziel/Niveau zu erreichen. Sie zeigen in der Organisation eine hohe Präsenz und können die Erwartungen, die an sie gestellt werden, erfüllen. Ihr Einsatz geht damit über das normale Maß deutlich hinaus, es sollte aber gleichzeitig immer eine gesunde Work-Life-Balance im Blick behalten werden.

Belastbarkeit/Stressresistenz

Stressresistenz erfasst, wie Personen Situationen mit einer Belastung erleben und wie sie darauf reagieren. Eine hohe Arbeitsbelastung beispielsweise kann entweder als motivierende Herausforderung betrachtet oder als Stress empfunden werden. Personen unterscheiden

sich darin, ab welchem Punkt eine Belastung als Stress empfunden wird. Dies hängt neben der physischen Konstitution auch von erlernten Verhaltensweisen und Gedanken ab, welche von den entsprechenden Personen zum Bewältigen von Anforderungen eingesetzt werden. Einsatzbereite Personen zeigen eine hohe mentale Belastbarkeit bzw. Stressresistenz während ihrer Arbeit (Schaufeli & Bakker 2010). Bray und Howard (1983) fanden Stressresistenz eine der wichtigsten Persönlichkeitseigenschaften, die den beruflichen Aufstieg voraussagen. Die Forschung geht von einem hohen Zusammenhang zwischen allgemeiner Belastbarkeit und Führungserfolg aus (Maulding, Peters, Roberts, Leonard & Sparkman 2012). Auch zeigt die Schulleitungsstudie 2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz, dass eine höhere Stressresistenz die Arbeitszufriedenheit positiv beeinflusst sowie das Belastungserleben und die emotionale Erschöpfung reduziert (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013).

Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte können mit Aufgaben, die einen hohen Arbeitseinsatz erfordern und unter Zeitdruck zu erledigen sind, gut umgehen, da sie entsprechende Bewältigungsstrategien (Coping) entwickelt haben.

Empathie und Begeisterungsfähigkeit

Empathie, auch emotionale Intelligenz, umfasst die Einschätzung und den Ausdruck von Emotionen sowie die Nutzung von Emotionen zur Verbesserung von kognitiven Prozessen und von Entscheidungen (vgl. George 2000). Das Aufrechterhalten von Begeisterung und das Zeigen von Optimismus zählen nach Conger, Kanungo und Menon (2000, vgl. auch Conger & Kanungo 1998) zu den essenziellen Bestandteilen effektiver Führung.

Die Fähigkeit, sich in sein Gegenüber hineinzuversetzen, ist für Aufgabenfelder mit Führungsverantwortung und hoher sozialer Interaktionsdichte zentral. Besonders in schwierigen Gesprächssituationen und bei der Interaktion mit emotional belasteten Personen ist ein großes Einfühlungsvermögen hilfreich, da das Einfühlen in den Standpunkt des anderen dazu beitragen kann, die Gesprächsatmosphäre positiv zu beeinflussen und das gewünschte Ergebnis zu erzielen.

Lehrkräfte zeigen Begeisterung, um guten Unterricht gewährleisten zu können und das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte zeigen überdies auch Begeisterung für Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen und andere Beteiligte innerhalb und außerhalb der Schule. Sie begeistern andere für gemeinsame Schulgestaltung und halten den Optimismus aufrecht.

Durchsetzungsvermögen

Durchsetzungsvermögen wird in Situationen, in denen die Interessen oder der Standpunkt einer Person mit den Interessen oder Standpunkten anderer Personen in Konflikt stehen oder geraten können, salient. Durchsetzungsvermögen erfasst, ob eine Person bei Auseinandersetzungen Probleme hat, ihren Standpunkt durchzubringen, und Schwierigkeiten hat, andere von ihren Ansichten zu überzeugen. Mögliche Reaktionen sind Passivität oder Vermeidung, aber auch Aggression oder Feindseligkeit. Mangelndes, aber auch übermäßiges Sich-Durch-

Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte vertreten ihren Standpunkt klar und offen. Sie reagieren auf gegensätzliche Meinungen weder passiv noch feindselig und vermeiden ein autoritatives Auftreten.

setzen kann sich negativ auf die Effektivität der Führung auswirken. Die Führungskraft steht im Spannungsfeld, entweder als zu wenig selbstständig eingeschätzt zu werden, oder aber sozial eher schlecht tragbar zu sein. Bereits Stogdill (1974) zeigte, dass Durchsetzungsvermögen positiv mit Führungseffektivität zusammenhängt. Ames und Flynn (2007) wiesen nach, dass Führungsqualität und Führungseffektivität einen umgekehrt u-förmigen Zusammenhang haben, da Führungspersonen mit mittlerer Durchsetzungskraft durch ihre Mitarbeiter und Führungskollegen die höchsten

Werte für Einfluss, Konfliktmanagement, Führungserfolg sowie Interesse an der Zusammenarbeit mit ihr zugeschrieben bekamen.

Pädagogische Führungskräfte und Lehrkräfte vertreten ihren Standpunkt klar und offen. Sie reagieren auf gegensätzliche Meinungen weder passiv noch feindselig und vermeiden, wenn möglich, ein autoritatives Auftreten. Pädagogische Führungskräfte stellen sicher, dass (kooperative) Entscheidungen umgesetzt werden. Sie setzen, wenn notwendig, auch unpopuläre Maßnahmen durch.

Führungskonzepte

Das dritte Element einer möglichen Kompetenzstruktur für pädagogische Führung beinhaltet das für sie handlungsleitende Führungskonzept oder einen integrativen Ansatz von erfolgreichen Führungskonzepten. Pädagogische Führungskräfte sind für die Entwicklung der Qualität der Schule und der schulischen Arbeit verantwortlich. Als Schlüsselfiguren für die Qualität und Wirksamkeit von Schule müssen sie dafür Sorge tragen, dass veränderte Anforderungen an Schule in das pädagogische Konzept und in alle schulischen Prozesse integriert werden. Diese Prozesse gehen über die Lehr-/Lernprozesse hinaus. So wird ein umfassendes, die Qualität förderndes Führungskonzept, welches Überlegungen zur Personal- und Organisationsentwicklung beinhaltet, zur neuen Herausforderung aller pädagogischen Führungskräfte. Es zeigt sich auch hier, dass verschiedene Führungskonzepte unterschiedlich zum Erfolg der Organisation bzw. der Schule beitragen (vgl. Huber 2005a,b, 2010a, 2012a,b, 2013a; für eine Analyse von Metastudien Huber & Mujis 2010). In der Schulleitungsforschung werden die Konzepte der transformationalen, der instruktionalen Führung, der kooperativen und der situativen Führung als sehr erfolgreich gewertet.

Transformationale Führung

Führungskräfte mit transformationalem Führungskonzept inspirieren ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Engagement in Richtung eines gemeinsamen Zieles. Damit wird die Zusammenarbeit verbessert, Herausforderungen können gemeistert und ehrgeizige Ziele erreicht werden

Die Führungskräfte innerhalb der Schule verwalten nicht nur Strukturen und Aufgaben, sondern konzentrieren sich auf die dort arbeitenden Menschen und ihre Beziehungen. Sie fördern die Kooperation mit ihnen und gewinnen deren Engagement. Sie nehmen aktiv auf die „Kultur“ der Schule Einfluss und schaffen eine Basis für mehr Zusammenarbeit, mehr Zusammenhalt und mehr selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten.

(Burns 1978). Begreift man Schulentwicklung aufgrund rascher und umfassender Wandlungsprozesse als einen ständigen Prozess, gilt das transformationale Führungskonzept als richtungsweisend (vgl. Leithwood 1992; Caldwell & Spinks 1992).

Die Führungskräfte innerhalb der Schule verwalten nicht nur Strukturen und Aufgaben, sondern konzentrieren sich auf die dort arbeitenden Menschen und ihre Beziehungen. Sie fördern die Kooperation mit ihnen und gewinnen deren Engagement. Sie nehmen aktiv auf die „Kultur“ der Schule Einfluss und schaffen eine Basis für mehr Zusammenarbeit, mehr Zusammenhalt und mehr selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten.

Instruktionale Führung

Das instruktionale Führungskonzept fokussiert diejenigen Aspekte von Führungshandeln, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler am ehesten betreffen. Dies tangiert sowohl manage-

mentororientierte als auch führungsorientierte Tätigkeiten. Schulen, deren Führungskräfte nach einem instruktionalem Führungskonzept handeln, weisen ein störungsfreies Lernklima, klare Lehr- und Lernziele sowie hohe Erwartungen der Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler als Charakteristika auf (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee 1982). Die Führungskräfte innerhalb der Schule vereinbaren Ziele mit den Lehrkräften über die geeignete Verwendung von Ressourcen für den Unterricht. Sie fördern kooperative Beziehungen innerhalb des Kollegiums, insbesondere zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung. Die Führungskräfte innerhalb der Schule beurteilen und beraten Lehrkräfte im Unterricht, zum Beispiel auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen.

Vergleich beider Führungskonzepte

Im Vergleich beider theoretischer Führungskonzepte ist zu erkennen, dass die Modelle mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen (vgl. Hallinger 2003). Der gemeinsame Fokus von Führungshandeln im instruktionalem wie im transformationalen Führungskonzept liegt auf Schulentwicklungsmaßnahmen. Als Unterschiede beider Führungskonzepte können folgende Punkte identifiziert werden: Führungskräfte mit instruktionalem Führungskonzept initiieren Veränderungsprozesse „erster Ordnung“ durch ihre direkte Einflussnahme auf Curriculum und Unterricht, sie benennen pädagogische Ziele, geben Feedback für Lehrprozesse, beraten Lehrkräfte und koordinieren den Unterrichtsplan.

Das transformationale Führungskonzept versucht hingegen Veränderungsprozesse durch Partizipation anzuregen. Führungskräfte mit transformationalem Führungskonzept stimulieren somit Veränderungsprozesse „zweiter Ordnung“ über den Austausch mit anderen Personen. Beispielsweise schaffen pädagogische Führungskräfte ein Klima, in dem sich die Lehrkräfte einer Schule selbst aktiv und kontinuierlich der Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen widmen können. Damit werden dann Lerneffekte „erster Ordnung“ erzielt.

Kooperative Führung

Die anfängliche Fokussierung der Führungs- und Schulleitungsforschung auf den einzelnen Schulleitenden verstärkte das Bild einer heroischen Rolle, die nur wenige erreichen können. Inzwischen ist die Einsicht verbreitet, dass vielmehr die Beteiligung von anderen Mitarbeitenden nötig ist, um unterrichtliche Ziele zu setzen, Supervision der Lehrprogramme zu betreiben und eine positive Schul- und Lernkultur zu entwickeln (Hallinger 2005; Hallinger & Huber 2012; Spillane 2006; Harris 2002, 2004, 2008, 2009; Gronn 2000, 2002; Überblicke bieten Huber 2005a,b, 2012a,b, 2013a,b,g; Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp 2012).

Pädagogische Führungskräfte laden andere ein, Schule mitzugestalten und mitzuentwickeln. Schulleitung in erweiterter Form wird dann verstanden als kooperative Führung. Kooperative Führung verlangt allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz ab, nicht nur der Leiterin bzw. dem Leiter. Sie ist besonders erfolgreich, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen dem Vorgesetzten und den Mitarbeitern geschaffen werden. Wichtig dabei sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht kooperative Führung allerdings erst dann, wenn sie nicht nur Absicht Einzelner bleibt, sondern zu deren kooperativem Verhalten auf der Basis ihrer Kompetenzen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen kommen. In der Gestaltung einer kooperativen Führungsorganisation werden wichtige Impulse für kooperative Haltungen und die gesamte Schulkultur gegeben.

Leithwood und Riehl (2003) wie auch Mulford, Silins und Leithwood (2004) favorisieren den schrittweisen Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Führungsverantwortung in Schulen. Unterschiedliche Führungskonzepte, sowohl formale als auch informelle, können bei der Entwicklung gemeinsamer Visionen und Ziele sowie kooperativer Strukturen beteiligt sein. Wichtig und entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer aktiv an Entscheidungen mitwirken können und dass deren Beiträge Würdigung finden. Ebenso proklamieren Leithwood und Riehl (2003) die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führungsverantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Visionen und Ziele sollen regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigung schulinterner Aufgaben aufzuzeigen. Der Führungsprozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch; Veränderungen aufgrund andauernden individuellen und kollektiven Lernens sind zugleich Mittel und Ziel erfolgreicher Führung.

Pädagogische Führungskräfte müssen ihr Führungshandeln an den Erfordernissen der spezifischen und lokalen Situation ihrer jeweiligen Schule orientieren. Bestimmtes Führungsverhalten hat unter unterschiedlichen organisatorischen und strukturellen Bedingungen unterschiedliche Wirkungen.

Geteilte Führungsverantwortung ist jedoch kein Garant für Dynamik und organisatorischen Fortschritt im System Schule per se. Im Gegenteil, der Verlauf und das Ergebnis von gemeinschaftlich verantworteten Veränderungsprozessen kann schnell diffus und ungewiss werden (vgl. Jackson 2000). Wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Bishop & Mulford 1996; Sheppard & Brown 1996) zeigen auch, dass Lehrkräfte vielfach wenig Motivation und geringes Engagement besitzen, sich an Führungsaufgaben außerhalb des Unterrichts zu beteiligen. Hier ist es die Aufgabe der Führungskräfte innerhalb der Schule die Motivation und das Engagement der Lehrkräfte zu fördern.

Fazit: Situative Führung

Bei der Übertragung von Führungskonzepten in den schulischen Kontext ist festzustellen, dass es „das“ Führungskonzept, passend für alle Schulen, nicht gibt. Pädagogische Führungskräfte müssen ihr Führungshandeln an den Erfordernissen der spezifischen und lokalen Situation ihrer jeweiligen Schule orientieren. Bestimmtes Führungsverhalten hat unter unterschiedlichen organisatorischen und strukturellen Bedingungen unterschiedliche Wirkungen. Möglicherweise ist ein reines instruktionales Führungsverhalten in solchen Situationen wirkungsvoller und dementsprechend angemessener, in denen es gilt, schnelle und direkte Entscheidungen zu treffen. Kontextvariablen, an denen eine pädagogische Führungskraft ihr Handeln orientieren muss, sind der soziale Hintergrund der Schülerschaft, Besonderheiten des schulischen Umfelds, Organisationsstruktur, Schulkultur, Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeiter, finanzielle Ressourcen, Schulgröße, Arbeitsorganisation etc. Führung ist ein interaktiver Prozess in einem komplexen Kontext (vgl. Huber 2005b).





Kapitel 4

Entwicklungsmöglichkeiten für Führungskompetenzen

Im Folgenden werden einige grundsätzliche Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung im Sinne einer Entwicklungslandkarte für pädagogische Führung angestellt. Im Zentrum steht dabei die Förderung von Kompetenzen, mit denen im Schulmanagement die Qualität schulischer Arbeit entwickelt und gesichert wird.⁵

4.1 Allgemeine Qualitätsmerkmale von Aus-, Fort- und Weiterbildung

In der Fachdiskussion zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften sind in den letzten Jahren Aspekte der Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung zentral geworden. Dabei sind vor allem zwei Voraussetzungen wesentlich:

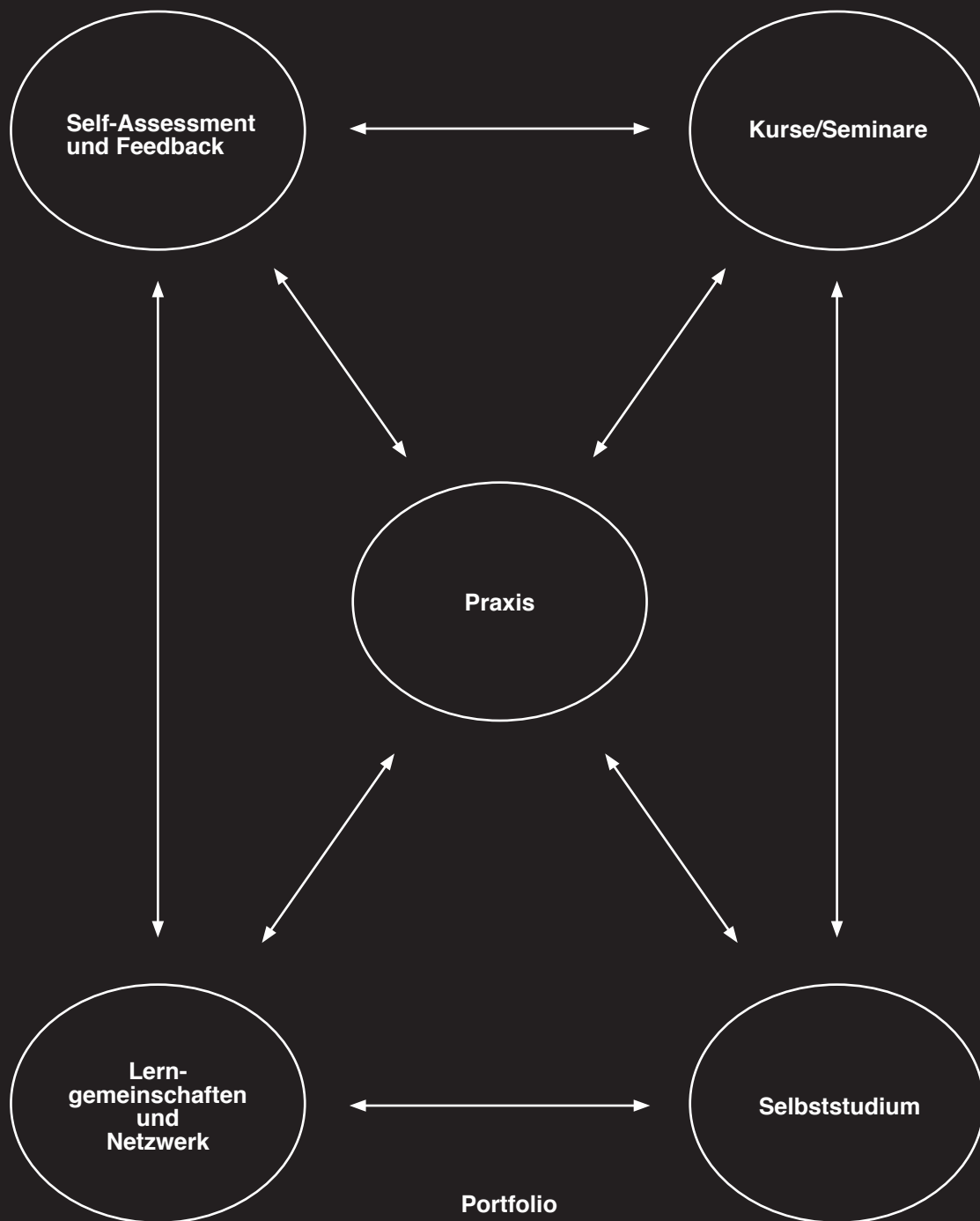
- Lehrerbildung muss noch stärker eine diagnostische Funktion übernehmen. Um bedarfsgerechte Angebote zu offerieren, müssen Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potenziellen Teilnehmenden ermittelt werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Planung der Qualifizierungsangebote dar. Diese Angebote bestehen heute nicht mehr ausschließlich aus klassischen Lehr- oder Kursveranstaltungen. Inzwischen werden vielfältige Lernanlässe, Formen und Ansätze in der Lehrerbildung diskutiert und etabliert. Gemeinsam ist ihnen, dass sie klar formulieren müssen, was die Teilnehmenden erwartet und was von den Teilnehmenden erwartet wird. Im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen die erwachsenen Lernenden als selbstbestimmte Partner. Am günstigsten ist es, wenn sie als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen können.
- Die zentrale Frage aller Angebote ist stets die nach ihrer Wirksamkeit. Was führt zum Erleben von beruflicher Wirksamkeit, zu beruflicher Kompetenz, zum Zugewinn von Expertise durch reflektierte Erfahrung, zu Professionalität? Wie gelingt es, dass Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte so lernen, dass sie sich in der Praxis beruflich wirksam erleben? Wie gelingt es, vom Wissen zum Handeln (vgl. Huber & Hader-Popp 2013, Wahl 2001) zu kommen, den Transfer von Theorie und Praxis zu vollziehen, das Gelernte in schulisches Handeln umzusetzen? Die Nachhaltigkeit der Angebote muss bereits bei deren Planung in den Blick genommen werden und die Frage muss handlungsleitend sein. Dabei spielt insbesondere die Praxisorientierung der Angebote eine entscheidende Rolle.

4.2 Nutzung multipler Lernanlässe in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Eine idealtypische Aus-, Fort- und Weiterbildung berücksichtigt verschiedene Lernanlässe (vgl. Abb. 6, Huber 2011a,c, 2013b). Dies sind sowohl kognitiv-theoretische Lernformen (Vorträge und Referate), die in erster Linie der Informationsvermittlung dienen, als auch kooperative (zum Beispiel Gruppenarbeit) und kommunikativ-prozessorientierte Verfahrensweisen (zum Beispiel Projektarbeit) sowie reflexive Methoden (zum Beispiel Self-Assessment und Feedback sowie Supervision). Die neuen Formen und Instrumente „zeichnen sich u.a. auch dadurch aus, dass sie auf konkrete und motivierende Weise die (fachbezogene) Analyse und Reflexion eigenen Unterrichts fördern, den Dialog und die Kooperation mit Kollegen anregen und zur Erweiterung des berufsbezogenen Handlungsrepertoires beitragen“ (Reusser & Tresp 2008, S.9).

⁵ Als textliche Grundlage flossen vor allem Überlegungen ein von Hajo Sassenscheidt, Stephan Huber und Nadine Schneider, aber auch von Peter Koderisch, Matthias Böckermann, Birgit Weyand und Mareike Held.

Multiple Lernanlässe



Kurse/Seminare

Kurse und Seminare gehören zum Grundbestand von Maßnahmen der Lehrerbildung. Innovativ genutzt berücksichtigen sie, dass „Lernen“, also die Veränderung von Verhaltensweisen und Denkmustern, als Anregung und Information, Reflexion und Austausch, Ausprobieren und Umsetzen zu verstehen ist. Gute Kurs- bzw. Seminarangebote, ob als Einzelseminare oder Seminarreihen angelegt, verbinden in stärkerem Maß Theorie und Praxis. Das betrifft sowohl die inhaltliche Schwerpunktsetzung als auch die methodische Umsetzung, die beide an erwachsenenpädagogischen Prinzipien ausgerichtet werden. Eine modularisierte Gestaltung ermöglicht ein bedarfsorientiertes Vorgehen, das die Lernziele der Lernenden in den Mittelpunkt rückt. Die Lernenden erhalten neben der Vermittlung von Informationen und Wissen, in großem Umfang Möglichkeiten des Ausprobierens und Gelegenheit zu einer gemeinsamen Reflexion. Aus-, Fort-, Weiterbildner, Dozenten, Mentoren, Supervisoren, Coaches und Lernende kooperieren und interagieren in höherem Maße. Seminarangebote sollten zudem adressatengerecht und kompetenzorientiert differenziert beschrieben werden, d.h. die Teilnehmenden können entsprechend ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen auswählen, für welches Angebot sie sich anmelden.

Selbststudium

Auch das Selbststudium ist eine seit langem genutzte Form der Lehrerbildung, zum Beispiel in Form von Literaturlisten, Readern, Lektürekursen, blended learning. Im Selbststudium werden die jeweiligen Seminarthemen vorbereitet und vertieft. Gute zum Einsatz kommende Arbeitsmaterialien sind aktuell, spiegeln den Stand des wissenschaftlichen Diskurses wider und enthalten authentische Dokumente aus der Praxis, vermitteln also Grundlagen- und Hintergrundwissen, enthalten aber auch praktische Umsetzungshilfen. Lernergebnisse des Selbststudiums werden dokumentiert und bilden die Ausgangsbasis für weiteres Lernen. Eine Selbstevaluation des Lernerfolgs ist von zentraler Bedeutung, um ein Kompetenzbewusstsein bei den Lernenden zu erzeugen.

Self-Assessment und Feedback

Ein im deutschsprachigen Raum noch selten genutztes Instrument ist das Self-Assessment. Sinnvoll ist, dass die Lernenden ein „Self-Assessment“ zur persönlichen Potenzialanalyse absolvieren, um eine Rückmeldung zu relevanten Anforderungsbereichen und Anforderungsdimensionen zu erhalten. Ein Beispiel aus der Lehrerbildung ist das Career Counseling for Teachers (CCT), aus der Fort- und Weiterbildung das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM; vgl. Huber 2013b; Huber & Hiltmann 2008, 2011; Huber et al. 2010). Die Teilnehmenden erhalten mit Hilfe dieser Verfahren die Möglichkeit, ihr Kompetenzprofil zu reflektieren, orientiert am Anforderungsprofil für Lehrkräfte oder pädagogische Führungskräfte.

Feedback als Rückmeldung zu einem entwicklungsrelevanten Zielverhalten in bestimmten Situationen durch andere Kommilitonen, Kollegen, Aus-, Fort-, Weiterbildner, Dozenten,

Eine idealtypische Aus-, Fort- und Weiterbildung berücksichtigt verschiedene Lernanlässe. Dies sind sowohl kognitiv-theoretische Lernformen, die in erster Linie der Informationsvermittlung dienen, als auch kooperative und kommunikativ-prozessorientierte Verfahrensweisen sowie reflexive Methoden.

Mentoren, Supervisoren, Coaches bietet weitere Orientierungen, wo Weiterentwicklungen möglich sind. Oftmals sind diese Verfahren Ausgangspunkt eines Lernkontrakts, in dem persönliche Lernziele formuliert und ein Entwicklungsprogramm mit verschiedenen Lern- und Entwicklungsaufgaben vereinbart werden. Beratung, auch zu Karrieremöglichkeiten, und Rückmeldung begleitet diesen Prozess.

Professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke

Professionelle Lerngemeinschaften sind ein zentrales Element situierten Lernens. Beispielsweise

bieten kollegiale Fallbesprechungen, Intervision, Supervision, Coaching, kollegiale Unterrichtsreflexion usw. Möglichkeiten durch Erproben, gemeinsame Auswertung und Reflexion von Unterrichtsinhalten, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Analyse und Diskussion von Videoaufzeichnungen und Fällen einer intensiven Reflexion des eigenen Handelns. Damit wird es wahrscheinlich, dass die Lernenden an handlungsleitende persönliche Kognitionen und Überzeugungen sowie an subjektive Theorien anknüpfen und ihr Handeln dementsprechend verändern.

Hier liegt die Annahme zugrunde, dass Lernprozesse, die mit anderen gemeinsam gemacht werden und die von „erlebten Erfahrungen“ ausgehen, den Lernenden eine größere Chance bieten, einen intensiven Lernprozess zu durchlaufen. Dafür muss zunächst das alte Wissen durch Reflexion bewusst gemacht werden. Dieser „Reflexionsprozess kann durch Nachdenken, aber auch durch diskursiven Austausch mit anderen Personen gefördert werden“ (Henninger & Mandl 2000, S. 204 unter Hinweis auf Vygotsky 1978). Geschieht dies im Austausch, bietet das den großen Vorteil, durch den Dialog Unklarheiten beseitigen zu können, alternative Deutungen und Ansätze der Gesprächspartner aufzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie mit dem eigenen Wissen zu verknüpfen etc. Alternative Deutungen und Ansätze sind notwendig, um der Gefahr der gemeinschaftlichen Bildung und Teilung von Misskonzepten, blinden Flecken oder einer Beliefkultur entgegenzuwirken. Ideal ist dabei auch eine externe Begleitung. Wichtig für die Intensität des Lernprozesses ist dabei aber, dass die Interaktion bewusst und reflektiert erfolgt. Zudem ermöglicht dieses Vorgehen, konkrete Erfahrungen mit der komplexen Arbeit in Teams und mit der Führung von Teams, die für die angestrebte oder bereits ausgeübte Leitungstätigkeit wertvoll sind. Wie sollen die ohnehin in einer Qualifizierungssituation schwer zu vermittelnden, anspruchsvollen interpersonalen Kompetenzen (wie etwa Herstellen und Aufrechterhalten von Beziehungen, Gestalten von Entscheidungsprozessen, Moderation von Konferenzen und Besprechungen, Umgang mit Konflikten) wirksam entwickelt und „geübt“ werden können, wenn nicht dadurch, dass sie, soweit wie möglich, von den Lernenden praktiziert werden und diese dazu Rückmeldungen erhalten. Das Lernsetting ist also gleichsam Modell für die zu erwerbenden Kompetenzen.

Insbesondere in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung ist die Praxis immer Ausgangs- und Zielpunkt der Angebote, vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. In der Arbeit an individuellen Projekten sowie in Hospitationen in Formen des „Shadowing“ und „Mentoring“ können komplexe Praxisprobleme bearbeitet werden.

Zunehmend werden Lerngemeinschaften fester Bestandteil in Qualifizierungsprogrammen. Sind Lehrkräfte oder pädagogische Führungskräfte außerhalb ihres Kollegiums in Lerngemeinschaften und Netzwerke eingebunden, wird ein „Blick über den Tellerrand“ eher möglich und damit Veränderung unterstützt (vgl. Erickson et al. 2005; Little 2002; zit. in Gräsel, Fussangel & Parchmann 2006, S. 548). Damit eng verbunden ist die Hoffnung eines Multiplikatoreffekts.

Praxis

Manche Qualifizierungsangebote bieten verschiedene Möglichkeiten, die jeweilige Praxis direkt aufzugreifen. Argumentiert wird, dass nur der reale Arbeitskontext die angemessene Komplexität und Authentizität enthält, die zu den notwen-

gen Lernprozessen führen. Insbesondere in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung ist die Praxis immer Ausgangs- und Zielpunkt der Angebote – vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. In der Arbeit an individuellen Projekten sowie in Hospitationen in Formen des „Shadowing“ und „Mentoring“ können komplexe Praxisprobleme bearbeitet werden.

Für Teilnehmende von Führungskräfteentwicklungsprogrammen werden in manchen Ländern begleitende Praktika organisiert, in denen sie die örtlichen Schulleiter in einem „Shadowing“-Verfahren beobachten. Bei diesem Verfahren folgen die Lernenden den Schulleitern wie ein Schatten über einen festgelegten Zeitraum hinweg bei der Arbeit – meist einen oder mehrere Tage lang. Sie beobachten die Schulleiter in allen Situationen und machen sich Notizen zu Kommunikations- und Arbeitsabläufen, Begegnungen, besonderen Situationen etc. Oft werden diese Beschattungen am Ende der Beobachtungsphase durch Interviews ergänzt. Die Lernenden erhalten so einen intimen Einblick in die Arbeit von Schulleitern aus der Perspektive der beschatteten Personen (vgl. u.a. Moos 2013).

Beim Mentoring fungieren die Schulleiter eher als Entwickler; sie stehen den Lernenden für eine bestimmte Zeit als Berater und Förderer zur Verfügung. Auch durch die partielle Übernahme von Leitungsaufgaben oder außerunterrichtlicher Spezial-Funktionen bzw. Verantwortlichkeiten im Mittelmanagement einer Schule sowie durch die Durchführung eigenständiger Projekte werden Führungskompetenzen in der Praxis (weiter-)entwickelt. Besonderes Augenmerk liegt bei all den Maßnahmen, die den „Workplace“ einbeziehen, auf dem Transfer, der Reflexion und dem Austausch des Gelernten. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

Dammann (2013, S. 124) gibt dazu Anregungen für die Reflexion von Arbeitsprozessen mit anderen, zum Beispiel im Kollegium, mit Vorgesetzten, Aus-, Fort- und Weiterbildnern, Mentoren und Coaches:

- Was ist gut gelaufen und warum?
- Was fiel leicht, wo hat die Führungsnachwuchskraft eigene Stärken erlebt?
- Welche Führungskompetenzen waren wichtig für den Erfolg des Auftrags – und in welchem Maße sind diese schon ausgeprägt?
- Wo war es eher mühsam, an welchen Führungskompetenzen sollte noch gearbeitet werden und welche Gelegenheiten kann es dafür geben?

Auch Selbstreflexion ermöglicht es, die eigene Performanz zu hinterfragen zum Beispiel durch Fragen wie (Dammann 2013, S. 126):

- Wann ist mir die Aufgabe leichtgefallen, was war in diesen Situationen besonders?
- Wann empfand ich die Aufgabe als Druck oder Belastung?
- Wie viel Zeit und Energie habe ich auf einzelne Aufgabenteile verwendet? Bin ich damit zufrieden?

Portfolio

Mit Beginn der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten die Lernenden ein Portfolio anlegen. Auch so genannte Lerntagebücher oder Lernjournals sind Formen, das Lehren und Lernen mit der (Selbst-)Beurteilung zu verbinden. Portfolioarbeit dokumentiert den Entwicklungsprozess, sowohl Lernfortschritte als auch Stolpersteine, und hilft bei der eigenen systematischen Qualifizierungsplanung.

4.3 Entwicklungslandkarte für pädagogische Führung

Aufbauend auf das in Kapitel 3 entwickelte Kompetenzmodell erarbeiteten die Mitglieder der Expertengruppe eine Entwicklungskarte. Sie beschreiben damit exemplarisch Möglichkeiten, die Handlungsfelder von Schulmanagement in den drei Phasen der Lehrerbildung aufzugreifen und auf deren Grundlage den Kompetenzerwerb für pädagogische Führung zu fördern. Diese Landkarten sind ein Versuch, Inhalte, Formate und Methoden zu beschreiben, die einen systematischen Kompetenzerwerb skizzieren. Sie stellen dar, wie sich idealerweise in allen Phasen der Lehrerbildung Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote implementieren lassen, die in Bezug auf pädagogische Führung jeweils orientieren, vorbereiten, einführen und begleiten. Es werden sowohl Inhalte als auch mögliche Methoden der Umsetzung beschrieben.

Die dritte Phase der Lehrerbildung bleibt an dieser Stelle bewusst nahezu ausgespart. Auch wenn dort sicherlich noch Optimierungspotenziale existieren, so sind in der dritten Phase bereits Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Schulmanagement und

Führungskräfteentwicklung etabliert. Beispielsweise bieten die Landesinstitute regelmäßig Beratungen und Fortbildungen zum Management von Schule, zur Führungskräftequalifizierung und Personalentwicklung an; auch haben diverse Hochschulen berufsbegleitende Masterstudiengänge mit Schwerpunkt Schulmanagement oder Schulführung aufgelegt (einen Überblick bietet Huber 2013e,f).

Besonders herausgegriffen werden dabei die beiden übergreifenden Handlungsfelder Qualitätsmanagement (Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) und Kooperation (nach innen und nach außen und Repräsentieren). Wie zwei Seiten einer Medaille ziehen sie sich durch alle Lern-, Entwicklungs- und Verbesserungsprozesse: Qualitätsmanagement mit dem Schwerpunkt der Diagnose macht eine Standortbestimmung möglich. Kooperation ist dann das Vehikel für die Optimierung.

Qualitätsmanagement

Da Qualitätsmanagement ein (Querschnitts-)Handlungsfeld ist, das alle anderen Handlungsfelder umfasst, ist es für alle schulischen Akteure von Bedeutung. Die Entwicklung von Kompetenzen in diesem Handlungsfeld ist somit wichtig. In der Lehrerbildung mit dem Fokus auf Unterricht ist es bereits Bestandteil der Qualifizierung zum Beispiel, wenn es um Lernstanddiagnose, Förderpläne oder Leistungsbewertung geht. Was ebenfalls, je nach Standort, bereits etabliert ist oder noch ausgebaut werden könnte, ist ein systematischer Blick auf Unterrichts- und Schulqualität.

Qualitätssicherung

Inhalte sind u.a. (vgl. Huber 2013b, S. 306 ff.):

Evaluationsmethoden, interne und externe Evaluation, Schülerleistung und -bewertung, Leistungsstandards und Beurteilungsstandards, standardisierte Testverfahren, Beurteilungspraxis, Beurteilung und Bewertung im Sinne einer Förderung „erfolgreichen Lernens“, Rechenschaftsverpflichtung gegenüber Eltern, Staat, Öffentlichkeit, Handlungsforschung und Evaluation, organisationales Lernen und Evaluation, Supervision und Evaluation etc.

1. Phase der Lehrerbildung

Vorlesung, Seminar, kritische Diskussion:

- Leistungsvergleichsuntersuchungen: TIMSS, PISA oder VERA
- Grundlagen empirischer Bildungsforschung, zum Beispiel: Anwendung, Auswertung von wissenschaftlichen Evaluationsmethoden: interne sowie externe Dokumentenanalyse, Befragung und Beobachtung

Projekt/Forschungsarbeit:

Erste schulpraktische Erfahrungen im Bereich Qualitätssicherung:

- Durchführung von Projekten, die Schulen bei Qualitätssicherungsmaßnahmen unterstützen (zum Beispiel Befragung des Kollegiums, der Schülerinnen und Schüler, Interviews mit Eltern)
- Analyse, Interpretation, Diskussion „echter“, anonymisierter Evaluationsberichte, systematischer Beobachtungen, Schülerleistungsdaten

Erste schulpraktische Erfahrungen:

- Nachbesprechung, Reflexion, Diskussion

2. Phase der Lehrerbildung

Projekt/Forschungsarbeit:

- Analyse, Interpretation, Diskussion „echter“, anonymisierter Evaluationsberichte, systematischer Beobachtungen, Schülerleistungsdaten
- Ableitung und Entwurf von Entwicklungsmaßnahmen auf Basis dieser Datenanalysen
- ggf. Durchführung eines Umsetzungsprojektes bzw. Reflexion eines Umsetzungsprojektes

3. Phase der Lehrerbildung

Einbindung in Prozesse der Qualitätssicherung: Standards für Qualität für die eigene Schule

Amtsvorbereitende/amtseinführende Qualifizierungsreihen:

- Prozesse, Verfahren qualitätssichernder Maßnahmen (interne, externe Evaluation)
- Prüfung der Machbarkeiten für die eigene Schule
- Durchführung eines Umsetzungsprojektes bzw. Reflexion eines Umsetzungsprojektes
- Maßnahmen der eigentlichen Führungskräftefort- und -weiterbildung

Qualitätsentwicklung

Inhalte sind u.a. (vgl. Huber 2013b, S. 306 ff.):

Modelle pädagogischer Organisationen, Schule als lernende Organisation, Organisationstheorie, Organisationskultur, Organisationspsychologie, Arbeiten in der lernenden Organisation, Schulqualität und Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement, Instructional Leadership, Integral Leadership, Transformational Leadership, Einführung von Innovationen, Entwickeln eines gemeinsamen Leitbilds, Erstellen eines Schulleitbilds und dessen Umsetzung in die Praxis, Zielvorstellung von Schule, pädagogische Entwicklung der Schule, Management von Schulprogrammen, Wandel initiieren – Wandel organisieren, Schulverbesserungsprojekte, Projektmanagement, organisationales Lernen, Schulentwicklung und Schulkultur, Verständnis der Kultur einer Schule, systemisches Denken zugunsten „erfolgreichen Lernens“, Corporate-Identity-Modelle, TQM-Techniken etc.

1. Phase der Lehrerbildung

Vorlesung, Seminar, kritische Diskussion:

- Was ist guter Unterricht?
- Was ist eine gute Lehrkraft?
- Was ist eine gute Schule, differenziert nach Schulformen?
- Überblick und Einblick:

Qualitätsentwicklung(-sprojekte) in Schulen (Inhalt)

- Überblick und Einblick: Phasen des Qualitätszyklus, Changemanagement und Projektmanagement, Wissensmanagement (Methode: Planspiel)

Projekt/Forschungsarbeit:

- Ableitung und Entwurf von Entwicklungsmaßnahmen auf Basis von Datenanalysen
- ggf. Durchführung eines Umsetzungsprojektes bzw. Reflexion eines Umsetzungsprojektes

Praktikum:

- Praktikum im Bereich der Qualitätsentwicklung von Schule (zum Beispiel im Kultusministerium, bei Evaluationsinstrumenten wie SEIS, QZS oder Fortbildungsinstituten)

2. Phase der Lehrerbildung

- Intensive Thematisierung von Schulentwicklung im Seminarfach: Schulentwicklung und Schulqualität an „meiner“ Ausbildungsschule
- Einblick und Mitarbeit in schulischen Gremien, zum Beispiel Steuergruppe, Schulkonferenz
- ggf. Durchführung eines Umsetzungsprojektes bzw. Reflexion eines Umsetzungsprojektes
- Teilnahme an einer externen Evaluation des jeweiligen Bundeslandes

3. Phase der Lehrerbildung

- Einbindung in Prozesse der Qualitätsentwicklung

Amtsvorbereitende/amtseinführende Qualifizierungsreihen:

- Phasen des Qualitätszyklus, Changemanagement und Projektmanagement, Wissensmanagement
- Prozesse, Verfahren von Qualitätsentwicklung, (Maßnahmen der Optimierung)
- Prozesse, Verfahren zur Etablierung einer offenen Kultur für die Reflexion des eigenen beruflichen bzw. schulischen Handelns und das der Kolleginnen und Kollegen
- Prüfung der Machbarkeiten für die eigene Schule
- Durchführung eines Umsetzungsprojektes bzw. Reflexion eines Umsetzungsprojektes
- Maßnahmen der eigentlichen Führungskräftefort- und -weiterbildung

Bei der Umsetzung des Themas „Qualitätsmanagement“ in der Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung wird ein schrittweises Vorgehen empfohlen. Je nach Vorkenntnissen und Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe bauen diese aufeinander auf bzw. werden integriert (vgl. Huber & Schneider 2013).

Wissen und Reflexion der Grundlagen des Qualitätsmanagements

Ein erster wichtiger Schritt ist, dass Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte Grundlagenwissen besitzen. Dazu zählen insbesondere das Wissen um Ziele, Zugänge und typische (zyklische) Prozessverläufe. Pädagogische Führungskräfte sollten zudem verschiedene Qualitätsmanagement-Konzepte und -Modelle kennen. Dazu muss die Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung zum einen die Grundlagen von Qualitätsmanagement darstellen und verdeutlichen. Zum anderen muss Raum vorhanden sein für die Reflexion des Themas und der Meinungsbildung vor dem Hintergrund der jeweiligen persönlichen Erfahrungen und Praxis. Bereits in der Lehrerausbildung sollten Studierende Antworten für sich finden auf die Fragen: „Was ist guter Unterricht?“, „Was ist eine gute Lehrkraft?“ und „Was ist eine gute Schule?“. Hier sollen Lernende die Möglichkeit haben, sich dazu auszutauschen und (kritisch) zu diskutieren.

Wissen und Reflexion der Gelingensbedingungen des Qualitätsmanagements

Ein weiterer Schritt ist die Auseinandersetzung mit den Gelingensbedingungen von Qualitätsmanagement und der Rolle sowie den Aufgaben von Lehrkräften im Unterricht und von pädagogischen Führungskräften für Teil-Einheiten innerhalb einer Organisation, die Gesamt-Organisation und von Systemen mehrerer Organisationen. Im Hinblick auf Lehr-/Lernarrangements innerhalb der Lehrerbildung ist es zum Beispiel möglich, erfahrene Lehrkräfte bzw. Schulleiterinnen und Schulleiter einzuladen, die ihre jeweilige Best Practices oder Promising Practices vorstellen. Entscheidend ist, dass der Fokus auf dem (beispielhaften) Gesamtprozess des Qualitätsmanagements liegt und nicht nur einzelne Ausschnitte daraus besprochen werden. Dabei sollen Fragen der Praktikabilität und Machbarkeit kritisch diskutiert und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und der eigenen Praxis reflektiert werden: Was ist erfolgreich, was nicht; was ist hilfreich, was nicht; was ist produktiv, was nicht? Schlichtweg geht es darum, die unerwünschten Nebeneffekte, Cronbach und Meehl (1955) nennen das Contamination, kennen und verstehen zu lernen. Qualitätsmanagement, speziell Qualitätssicherung wie Evaluation, kann, so könnte man es als These formulieren, viele positive Effekte haben, jedoch durchaus auch wirkungslos bleiben bzw. sogar negative oder kontraproduktive Wirkungen entfalten, zum Beispiel bezüglich des Ressourcenaufwands („Das hat so viel Zeit gekostet und niemandem was gebracht.“) oder der Stimmung im Team („Wenn wir das gewusst hätten. Jetzt haben wir Streit im Kollegium.“).

Umsetzen von Qualitätsmanagement und Reflexion der Erfahrungen

In einem dritten Schritt setzen Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte für Teil-Einheiten oder die Gesamt-Organisation Qualitätsmanagement um. In verschiedenen praxisnahen Lehr-/Lernarrangements wie Fallarbeit, Hospitationen, Haus- oder Transferaufgaben sowie Projektarbeit erproben sie Qualitätsmanagement-Praxis exemplarisch. Dabei können beide Arbeitsbereiche des Qualitätsmanagements, also Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, jeweils im Mittelpunkt stehen. Geht es zum einen primär um die Praxis der Qualitätssicherung, so liegt das Hauptaugenmerk hierbei auf der Bestandsaufnahme bzw. Diagnose der Qualität von Unterricht bzw. Schulen. Lernende können zum Beispiel selbst Teil-Aufgaben übernehmen und/oder koordinieren oder andere als Critical Friend begleiten. Ziel soll jeweils sein, Prozesse, Verfahren und Instrumente besser kennen und verstehen zu lernen und deren Anwendung in der Praxis, mit allen Vor- und Nachteilen zu erfahren. Geht es zum anderen primär um die Praxis der Qualitätsentwicklung, kann zum Beispiel geübt werden, Entwicklungsziele und entsprechende Maßnahmen zu formulieren und umzusetzen, dabei die Grundlagen des Projektmanagements anzuwenden, und schließlich auch die Umsetzung der Maßnahmen selbst, also wiederum den Interventionsprozess, zu evaluieren. Dabei muss deutlich werden, wie Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung immer wieder miteinander verschränkt sind, und dass die Integration beider Arbeitsbereiche wichtig ist für ein umfassendes Qualitätsmanagement.

Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung als Modell für Qualitätsmanagement

Nicht zuletzt muss auch die Lehrerbildung bei der Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung selbst ein Modell für ein gutes Qualitätsmanagement sein. Für die Lernenden muss erkennbar werden, dass qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Maßnahmen die gesamte Lehrerbildung bei der Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung wie eine Art Rahmen umspannen. Diese Modellierung kann u.a. realisiert werden über:

- eine angemessene und regelmäßige Befragung der Lernenden, zum Beispiel zur Veranstaltungsqualität oder zu Wirkungen von Maßnahmen der Lehrerbildung,
- Assessmenttools wie Videovignetten oder Ähnliches,
- eine transparente und akzeptanzstiftende Rückmeldung von Evaluationsergebnissen an die Lernenden durch die Verantwortlichen von Lehrerbildung,
- eine spürbare Verbesserung, da wo sie möglich und sinnvoll ist.

Kooperation

Kooperation ist das zweite übergreifende Handlungsfeld, das für alle schulischen Akteure von Bedeutung ist. An der Schule sollte kooperatives Arbeiten, und zwar unter allen Beteiligten, Schülern, Kollegium und Schulleitung, vor allem auf den Erfolg der Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, hin ausgerichtet sein. Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel (vgl. Huber & Hader-Popp 2013; Rosenbusch 2013).

Kooperation nach innen

Inhalte sind u.a. (vgl. Huber 2013b, S. 306 ff.):

Moderation, Konferenzgestaltung, Gesprächsführung, Rhetorik, Problem- und Konfliktlösung, Konfliktmanagement, Umgang mit Konflikten und Mikropolitik, Delegieren von Verantwortung, Kommunikation und Führung, Mitarbeitergespräche, Konferenztechnik – effektive Besprechungen, Entscheidungsfindung, Gruppenprozesse, Schaffen von Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen im Dienste „erfolgreichen Lernens“, Kommunikation und Wahrnehmung

1. Phase der Lehrerbildung

- Wissen und Anwendung von kooperativen Lernformen wie zum Beispiel Service Learning, forschendes Lernen in Projekten

Kooperatives Verhalten wird vor allem durch kooperative Arbeitsformen erlernt und erprobt:

- Entwicklung und Reflexion des eigenen Kooperationsverhaltens, zum Beispiel in Gruppenarbeiten, Kooperationsübungen, Arbeit im Team
- Kommunikationstraining, zum Beispiel Fragetechniken
- Konfliktmanagement
- Mitwirkung in universitären Forschungsgruppen
- Vermittlung und Erprobung von effektiven und effizienten Präsentations- und Moderationstechniken
- Etablierung von und Mitwirkung in Tutorien

Vermittlung des Wertes von Kooperation zur Erreichung von Bildungszielen wie Autonomie, Selbstständigkeit und Mündigkeit

2. Phase der Lehrerbildung

- Einbindung von kooperativen Lern- und Arbeitsformen in den Studienseminaren
- Möglichkeiten auch bei Unterrichtsbesuchen Methoden wie Teamteaching anzuwenden
- Sich an Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben beteiligen
- Kollegiale Beratung als Hilfsmittel kennen und zum Beispiel zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung nutzen
- Anwendung von partizipativem und kooperativem Lernen als Unterrichtsmethode fördern
- Aktive Teilnahme an supervisorisch geprägten Gruppen, in denen das eigene Erleben von sozialem Verhalten auf der Grundlage theoriegeleiteter Inputs reflektiert wird

3. Phase der Lehrerbildung

- Mitwirkung in und Moderation von Gremien, Projekt- und Arbeitsgruppen

Amtsvorbereitende/amtseinführende Qualifizierungsreihen:

- Kenntnisse und Anwendung von Verfahren der Zusammenarbeit: Peer-Assisted Learning, kollegiale Beratung, Teambildung
- Wissen um Methoden zur Etablierung einer kooperativen Arbeits- und Lernkultur
- Maßnahmen der eigentlichen Führungskräftefort- und -weiterbildung

Kooperation nach außen und Repräsentieren

Inhalte sind u.a. (vgl. Huber 2013b, S. 306 ff.):

Gestaltung der Außenbeziehungen der Schule; Elternarbeit; Gremienarbeit; Die Schule und die Gemeinde; Schulleitung und die Gemeinde; Der soziale Kontext; Zusammenarbeit mit örtlichen Institutionen (Jugendamt, Polizei, Beratungsstellen etc.); Arbeiten in (regionalen/ überregionalen) Netzwerken; Kooperation mit Instanzen der Verwaltung und Politik; Kooperation mit Verbänden; Austauschprogramme für Schulen; Marketing und PR (Pressearbeit, Darstellung der Schule, "Werben" für die Schule, auch Schule im Internet) etc.

1. Phase der Lehrerbildung

Vorlesung, Seminar, kritische Diskussion:

- Grundlagen von Kooperationen und kooperativen Bildungslandschaften
- Entwicklung und Reflexion des eigenen Kooperationsverhaltens, zum Beispiel in Gruppenarbeiten, Kooperationsübungen
- Vermittlung und Erprobung von Präsentations- und Moderationstechniken
- Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und konzeptioneller Papiere
- Grundkonzept von Methoden und Verfahren der Öffentlichkeitsarbeit

Praktikum:

- Bei einem außerschulischen Bildungspartner, zum Beispiel Erziehungsberatung, Lokale Agenda, Ausbildungsbetrieb
- Unternehmenspraktika

2. Phase der Lehrerbildung

- Umsetzung einer Veranstaltung mit einem außerschulischen Kooperationspartner, zum Beispiel Tagesausflug
- Praxistage bei Bildungspartnern wie Jugendamt, Polizei etc.
- Vortragsreihe von Schulleitern zu unterschiedlichen Themen innerhalb dieses Themenbereiches

3. Phase der Lehrerbildung

Amtsvorbereitende/amtseinführende Qualifizierungsreihen :

- Vortragsreihe von Schulleitern zu unterschiedlichen Themen innerhalb dieses Themenbereiches
- Maßnahmen der eigentlichen Führungskräftefort- und -weiterbildung

Bei der Umsetzung des Themas „Kooperation“ in der Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung ist Folgendes zu empfehlen:

Die Entwicklung von Kommunikation und Kooperation als basale (Führungs-)Kompetenzen sollten noch stärker als bisher bereits Fokus in der gesamten Lehrerbildung sein:

- Kommunikation: u.a. Wissen zu Kommunikationsmodellen, Feedbackregeln, Training von aktivem Zuhören, Fragenstellen, Gesprächsführung, Moderationstechniken, Konfliktmanagement
- Kooperation: u.a. Wissen zu/Training von Techniken/Erleben von Gruppendynamik, Teamentwicklung, Wissensmanagement und Projektmanagement

In der Lehrerbildung sollten in den Hochschulen und Studienseminaren mit kooperativen Arbeits- und Lernformen die Kooperationsfähigkeiten der Lernenden gefördert werden, zum Beispiel in Seminarveranstaltungen durch geeignete, anspruchsvolle und problembasierte Arbeitsaufträge, die ein gemeinsames konzeptionelles Denken und Lernen herausfordern, durch konstruktive Wortbeiträge, den Austausch von Materialien, gegenseitige Unterstützung in Lernphasen. Hier sollten die Lernenden aktiv und kollegial in Teams zusammenarbeiten und es sollte sich eine Feedbackkultur zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Hochschullehrern bzw. Seminarleitern entwickeln.

In Schulhospitationen und Schulpraktikum können neben dem Hauptfokus Unterricht und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auch Schulentwicklung und Führung Gegenstand der Beobachtung sein. Somit kann ein Verständnis für die zentrale Rolle pädagogischer Führung geschaffen werden und eine Reflexion von unterschiedlichen Führungskonzepten stattfinden.

Weitere Bewährungsfelder sind tutorielle oder mentorielle Arbeiten durch die Begleitung anderer Studierender sowie die Mitarbeit in studentischen Vertretungen (Fachschaften) und die Mitgestaltung der Hochschulpolitik.

Entwicklungsmöglichkeiten für die weiteren Handlungsfelder von Schulmanagement in den drei Phasen der Lehrerbildung werden im Folgenden exemplarisch dargestellt.

Unterricht und Erziehung

Die Aus- und Weiterbildung bildungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte sind Kern der Lehrerbildung.

Inhalte sind u.a. (vgl. Huber 2013b, S. 306 ff.):

Curriculum und Unterricht, Gliederung von Lernstoffen, Neuer Lehrplan, Curriculumentwicklung, Schaffen günstiger Lernbedingungen, individuelle Lernförderung, Inklusion, Erziehung zum positiven Umgang mit Unterschiedlichkeiten (Kultur, Geschlecht, Religion, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Identität und Orientierung usw.), Erstellen eines Fächerkanons im Dienste "erfolgreichen Lernens", neue Unterrichts- und Lernformen (zum Beispiel schüleraktivierende Unterrichtsformen, computergestütztes Lernen, kooperatives Lernen, Projektarbeit, klassenübergreifende Projekte), Projekttag, Schulcafé und extracurriculare Aktivitäten, schulische Sozialarbeit (Hort, [Nach-]Mittagsbetreuung, Beratung, Mentoren, Tutoren, schulinterne Sozialarbeit), Schülermitverwaltung, Gewaltprävention, Drogenprävention, Umwelterziehung, disziplinarische Verfahren etc.

1. Phase der Lehrerbildung

Vorlesung, Seminar, kritische Diskussion:

- Schwerpunktsetzung im Bereich Kommunikation, Interaktion, adressatenbezogenes Feedback
- Kennenlernen von Strategien des Classroom Managements als Führungsaufgabe jeder Lehrkraft
- Kennenlernen von verschiedenen Beratungskonstellationen und -konzepten und Einüben von Beratungstechniken

2. Phase der Lehrerbildung

- Einübung in systematische Beobachtung von Unterricht
- Kennenlernen und Erproben von Kollegialer Hospitation
- Erprobung und Reflexion verschiedener Modelle von Unterrichtsreflexion

3. Phase der Lehrerbildung

Amtsvorbereitende/amtseinführende Qualifizierungsreihen:

- Maßnahmen der eigentlichen Führungskräftefort- und -weiterbildung

Besonders wichtig sind hier teilnehmerorientierte Formate sowie simulierende und reflektierende Verfahren (vgl. Prototypen, subjektive Theorien) und Echtsituationen (situated cognition). Die Verknüpfung von personaler und sozialer Kompetenz mit fachlicher und fachdidaktischer Kompetenz sollte eine Zielsetzung sein, ebenso die Förderung der Offenheit der Lernenden gegenüber anderen Qualifizierungspartnern. Weitere wichtige Aspekte, die vermittelt werden sollten, sind das Kennenlernen und Einüben von Verfahren kooperativer Unterrichtsgestaltung und -entwicklung.

Personal

Inhalte sind u.a. (vgl. Huber 2013b, S. 306 ff.):

Personalführung und Personalentwicklung, Rekrutierung, Auswahl und Führung neuer Lehrkräfte, Personaleinsatz, Teamarbeit und Teamentwicklung, Fort- und Weiterbildung und Professionalisierung des Kollegiums, Personalentwicklung und Lehrersupervision, Beratung, Beratung und Unterstützung des Kollegiums, Umgang mit schwierigen Personalsituationen (Mobbing, Alkoholmissbrauch etc.), Personalbeurteilung (Beurteilungspraxis, Unterrichtsbeobachtung-Analyse-Beratung-Beurteilung, Betreuung und Beurteilung von Unterricht, Pädagogische Leistungsbeurteilung)

1. Phase der Lehrerbildung

Vorlesung, Seminare, kritische Diskussion:

- Kennenlernen von Themen des Personalmanagements
- Kennenlernen von Strategien der Beratung
- systematische Reflexions- und Feedbackkultur in theoretischen und schulpraktischen Studien
- Kennenlernen von Grundlagen und Reflexion gruppenspezifischer Prozesse innerhalb der Seminargruppen
- Nutzung und Reflexion erwachsenenpädagogischer Methoden und Verfahren

Studienberatung, Unterstützung durch Lehrerbildungszentren:

- Verantwortung übernehmen für das eigene Lernen durch Ausbildungs- bzw. Semesterplanung mit Portfolioarbeit

2. Phase der Lehrerbildung

- systematische Reflexions- und Feedbackkultur im Rahmen der Unterrichtsbesuche oder auch des betreuten Unterrichts
- Erprobung verschiedener Instrumente, insbesondere kollegiale Formen wie Supervision, kollegiale Beratung usw. zur Reflexion des eigenen Unterrichts
- Teilnahme an schulinterner Fortbildung
- Verantwortung übernehmen für das eigene Lernen durch Aus- und Fortbildungsplanung mit Portfolioarbeit

3. Phase der Lehrerbildung

- Unterstützende Fort- und Weiterbildungen zur Feedbackkultur
- Nutzung der Angebote der Supervision
- Einbindung in Hospitationszirkel an Schulen
- Nutzung regionaler Austauschplattformen für (Jung-)Lehrer

Amtsvorbereitende/amtseinführende Qualifizierungsreihen:

- Maßnahmen der eigentlichen Führungskräftefort- und -weiterbildung
- Verantwortung übernehmen für das eigene Lernen durch Fortbildungsplanung mit Portfolioarbeit

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Personalverantwortung in der Regel erst in der dritten Phase übernommen wird. Personen in der ersten und zweiten Phase werden daher eher auf sich bezogen mit der Thematik konfrontiert. Dennoch ist es aus Sicht der Verfasser dringend angeraten, sich als (angehende) Lehrkraft bereits frühzeitig vorbereitend mit Aspekten der Personalentwicklung, Personalführung (in Teams), der Teamentwicklung und auch mit dem Thema der Personalverantwortung auseinanderzusetzen.

Organisation

Inhalte sind u.a. (vgl. Huber 2013b, S. 306 ff.):

Schulmanagement, Administration und Schulverwaltung, Verwaltungs- und Ablauforganisation, Verwaltung des Haushalts, Budgetfragen, Kompetenz in Controlling, Finanzierung, Management personaler und finanzieller Ressourcen, Vertragsschließungen, Versicherungen, Personalmanagement, Management von Informationssystemen und -technologien, Management von Gebäuden und Einrichtung, ausgewählte Probleme des Schulmanagements etc.

1. Phase der Lehrerbildung

Vorlesungen, Seminare, kritische Diskussion:

- Ausgewählte Grundlagen der Verwaltung der Einzelschule, Budgetführung
- Möglichkeit von Zusatzqualifikationen, zum Beispiel im Bereich Wirtschaftswissenschaften, Statistik, Mathematik, Bildungsmanagement

2. Phase der Lehrerbildung

- Mitarbeit in der Verwaltung der Einzelschule, z.B. Projekt im Handlungsfeld Organisation

3. Phase der Lehrerbildung

Amtsvorbereitende/amtseinführende Qualifizierungsreihen:

- Maßnahmen der eigentlichen Führungskräftefort- und -weiterbildung

Organisation als Handlungsfeld spielt schon frühzeitig in der beruflichen Entwicklung zukünftiger Lehrkräfte eine große Rolle. Studierende organisieren und strukturieren ihren Weg zum Ausbildungsziel selbstständig. In der Lehrtätigkeit wird eine Lehrkraft permanent gefordert, Organisationsstrukturen einzurichten und zu reflektieren. So organisieren sich alle Beteiligten in ihrem jeweiligen Funktionskontext. Daher sollten bereits in der ersten Phase ausgewählte schulspezifische Aspekte der Organisation und Verwaltung aufgenommen werden. Dies hilft angehenden Lehrern, organisatorische und verwaltungsrelevante Zusammenhänge zu verstehen, zum Beispiel rechtliche und finanzielle Fragen im Rahmen einer Klassenfahrt, eines Schulfestes oder aktuelle Bestimmungen zur Selbstständigkeit bzw. Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule (Was heißt das konkret in meinem Bundesland?).





Kapitel 5

Empfehlungen für die Kompetenzentwicklung für pädagogische Führung

Das Kompetenzmodell wie auch die daraus entwickelten Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung stellen einen Beitrag zur Diskussion über die Verbesserung der Lehrerbildung dar. Im Folgenden werden Empfehlungen für eine systematische, langfristig orientierte und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung für die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung formuliert. Diese Empfehlungen wurden vor dem Hintergrund der jeweiligen beruflichen Kontexte der Experten zusammengetragen. Teilweise fußen sie auf bereits umgesetzten Konzepten an Hochschulen und in den Fortbildungsinstituten.

5.1 Empfehlungen für die erste Phase der Lehrerbildung

Die erste Phase der Lehrerbildung dauert je nach Lehramt und Lehrerbildungsmodell des jeweiligen Bundeslandes vier bis fünf Jahre und umfasst die Ausbildung an einer Hochschule mit dem Abschluss des Ersten Staatsexamens bzw. dem Master of Education. Sie ist geprägt von hoher Wissenschaftlichkeit und der Vermittlung von berufsspezifisch relevanten bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten, wobei der Fokus auf den Fachrichtungen liegt.

Insbesondere werden bereits zu Beginn der Lehrerbiografie Identität, Professionalität und Sicherheit im Unterrichten aufgebaut, die auch maßgeblich sind für die Entwicklung von Führungskompetenzen und die Ausübung von Führungsfunktionen im Schulsystem. Die Klärung der Motivation sowie die Ergründung berufsrelevanter Haltungen, subjektiver Theorien und Überzeugungen vor dem Studium und zum Studieneingang schafft die Basis für eine gelingende, reflektierte professionelle Entwicklung von Anfang an, ggf. über ein „Conceptual Change“ (vgl. Dole & Sinatra 1998) als didaktisches Prinzip. Conceptual Change heißt in diesem Zusammenhang, dass unter Umständen einige Konzeptionen von Studienanfängern über den Lehrerberuf im Laufe des Studiums verändert werden.

Mit Blick auf die Praktiken und Ansätze in einzelnen Bundesländern (Niesken 2012) wird für die Entwicklung von Führungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerbildung Folgendes empfohlen:

Unerlässlich ist es, dass sich am Lehrberuf Interessierte schon vor Aufnahme eines entsprechenden Studiums mit Fragen der persönlichen Eignung beschäftigen. Verfahren der diagnostischen Selbst- und Fremdeinschätzung, zum Beispiel Career Counseling for Teachers (CCT), „Fit für den Lehrerberuf“, Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP), Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM), geben hier Orientierung, damit die Passung von beruflichem Anforderungsprofil und persönlichen Erwartungen, erforderlichen Fähigkeiten und Motivationslagen überprüft werden kann. Bei weitreichender Nicht-Passung und wenig tragfähiger Motivationslage ist eine Beratung in Richtung alternativer Berufsoptionen wünschenswert (Weyand 2012). Einen empfehlenden inhaltlichen und strukturellen Rahmen geben zum einen die 2008 unter Federführung der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius von einer Expertengruppe formulierten „Hamburger Mindeststandards“ (vgl. Lehberger & Lüth 2012) sowie der im März 2013 von der Kultusministerkonferenz gefasste Beschluss zu „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der „Lehrerausbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 07.03.2013).

Auch die Hochschulrektorenkonferenz greift die Notwendigkeit der Klärung der Eignung in ihrem jüngsten Beschluss zur Lehrerbildung vom 15.05.2013 auf: „Eignungsfeststellung, Beratung und Reflexion der Studienwahl, Qualität und Wirksamkeit des Unterrichts hängen maßgeblich von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkräfte ab. Die Wirksamkeit der hochschulischen Lehrerbildung wiederum ist nicht allein von der Ausbildung, sondern nicht zuletzt auch von der Eignung der Studierenden für das Lehramtsstudium und

Schulentwicklung als innovierender, gestaltungsorientierter, systemischer über Klasse und Unterrichtsmanagement hinausgehender Blick auf Schule gehört frühzeitig zur Ausbildung. Hierfür eignen sich besonders Methoden des eigenverantwortlichen, forschenden Lernens und projektorientiertes Arbeiten.

das schulische Lehramt abhängig. Daher empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz, die Hochschulen bei der Entwicklung und der Nutzung von Instrumenten der Eignungsfeststellung zu unterstützen" (Hochschulrektorenkonferenz 2013).

Selbstreflexion ist keine punktuelle Angelegenheit, sondern ein Prozess. Self-Assessment-Verfahren wie zum Beispiel das Career Counseling for Teachers (CCT) oder das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) können wiederholt zur Reflexion und Steuerung des Lern- und Entwicklungsprozesses eingesetzt werden. Neben der grundsätzlichen Entscheidung für ein Lehramtsstudium sind Praktika und Übergänge im Studium und von der universitären Ausbildung in den Vorbereitungsdienst weitere sensible Phasen für die Eignungsklä rung.

Die ständige Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen sowie die Beteiligung an Schulentwicklung sind zwei zentrale Aufgaben, welche die KMK in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK-Beschluss vom 16.12.2004) postuliert. Schulentwicklung als innovierender, gestaltungsorientierter, systemischer, über Klasse und Unterrichtsmanagement hinausgehender Blick auf Schule gehört frühzeitig zur Ausbildung. Damit Lehramtsstudierende hierfür frühzeitig ein Bewusstsein generieren und Kompetenzen entwickeln, sind neben der Vermittlung von Grundlagenwissen insbesondere Methoden des eigenverantwortlichen, forschenden Lernens und projektorientiertes Arbeiten geeigneter als rezeptives Lernen. Ebenso sind Modelle bzw. Aufgaben als Tutoren, Lernpaten, Tandems auf Peer-Ebene usw. geeignet, bereits im Studium nicht nur explizit den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu gestalten, sondern Mitverantwortung für Lern- und Entwicklungsprozesse anderer zu übernehmen und zu trainieren.

Schon ab dem ersten Semester können berufspropädeutische Lehr-Lernarrangements wie Unterrichtssimulationen, Übungen und Rollenspiele angeboten werden, nicht nur zur Erprobung des Lehrerverhaltens in Anforderungssituationen, sondern auch zu ersten Probe-Identifikationen in der neuen Rolle und in einer neuen Perspektive auf den Kontext Schule/ Lernen. Zentral ist dabei jeweils die Reflexion, also der Abgleich von Fremd- und Selbstbild. Dabei wird auf schulentwicklungs- und systemrelevante Verhaltensmerkmale, wie zum Beispiel proaktives Verhalten, Umgang mit Ambiguität, Umgang mit Gruppen, Bezug genommen. Beispiele hierfür sind das Kasseler Seminarmodell „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“ sowie das Trierer Assessment-Seminar-Konzept „Parabel“ (Weyand, Justus & Schratz 2012).

Derartige Lehr-Lernarrangements in Kleingruppen fördern zudem Teamkompetenzen und wirken durch frühe Habitualisierung von Arbeiten im Team dem Einzelkämpferbild von Lehrpersonen entgegen. Berufspropädeutische Lehr-Lernarrangements in der ersten Phase der

Lehrerbildung fördern für Lehr- und Führungstätigkeiten zentrale und unabdingbare Kompetenzen, wie zum Beispiel Kommunikationsfähigkeiten, Feedback geben und annehmen, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, konstruktive Fehlerkultur, Rollenklarheit, zielorientiertes und lösungsfokussiertes Argumentieren und Arbeiten.

Schulpraktische Studien ermöglichen den Studierenden neben ersten Unterrichtserfahrungen auch systembezogene Perspektiven auf die eigene professionelle Entwicklung. Komplementär und manchmal auch konträr zu den Selbsteinschätzungen werden in den Fremdeinschätzungen durch Ausbilder und Mentoren und in der Zusammenarbeit mit diesen auch über Unterricht hinausgehende Potenziale und Entwicklungsoptionen thematisiert. Die Praktika können also genutzt werden, um den Blick der angehenden Lehrerinnen und Lehrer für Führung und „Schule als Organisation/System/Betrieb“ zu öffnen und zu schärfen. Im Praxissemester, Kernpraktikum oder ähnlichen intensiven Formaten nutzen die Studierenden neben Begleitveranstaltungen durch Bildungswissenschaften und Fachdidaktik auch regelmäßige Sitzungen mit Coaching- und Supervisionselementen, die von Personen mit Zusatzqualifikation und Feldkenntnis geleitet werden.

Studierende können sich schon in der Ausbildung mit Hilfe geeigneter und allgemein zugänglicher Materialien über Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im späteren Lehrberuf informieren und die für sie passenden und erwünschten Optionen aktiv verfolgen. Institutionen der Studienförderung bieten hier Unterstützung.

Lehrende aus den Berufswissenschaften, Ausbilder und Mentoren der ersten Phase haben profundes Überblickswissen zu Schulentwicklung, Schulleitung und schulischen Karriereoptionen. Ihre Rolle ist die des Experten und Coachs und sie unterstützen den eigenverantwortlichen Lernprozess zur Lehrperson bzw. zur Führungskraft.

Potenzial- und führungsrelevante Erfahrungen, Erkenntnisse, Selbsteinschätzungen und Rückmeldungen werden zum Beispiel im Portfolio dokumentiert und reflektiert. Auch spezifische Lern- und Entwicklungsaufgaben können im Portfolio festgehalten und deren Bearbeitung dokumentiert und damit selbst- bzw. eigenverantwortlich gesteuert werden.

Studierende könnten an Fort- und Weiterbildungsangeboten der Studienseminare oder der Landesinstitute teilnehmen, wenn freie Kapazitäten vorhanden sind. Dies bietet Studierenden bereits frühzeitig eine gute Perspektive in das Schulsystem und den Referendaren, Lehrkräften und Schulleitenden sowie insbesondere auch den Organisatoren gute Impulse seitens des „Nachwuchses“ sowie Möglichkeit zum kollegialen und kooperativen Austausch.

Die verantwortliche Arbeit in hochschulpolitischen Gruppen und in universitärer Selbstverwaltung muss gefördert werden; ebenso das gesellschaftliche Engagement in Führungsgremien von Vereinen, NGOs etc.

Referendare werden in Strategien der Beratung besonders geschult. Sie nutzen die Erkenntnisse der ersten Phase als Referenzrahmen, um ihre über die Unterrichtspraxis hinausgehende Entwicklung in der zweiten Phase zu reflektieren und weiter auszubauen.

5.2 Empfehlungen für die zweite Phase der Lehrerbildung

Die zweite Phase der Lehramtsausbildung dauert ein bis anderthalb Jahre (vgl. www.monitor-lehrerbildung.de). Die Ausbildung findet an einer Ausbildungsschule und einem Studienseminar statt und schließt mit dem Zweiten Staatsexamen ab. Der Vorbereitungsdienst ist geprägt von der Praxisphase und dem Einstieg in das Kerngeschäft jeder Lehrkraft, das Unterrichten. Dazu gehören neben dem Anwenden erworbenen methodischen und didaktischen Wissens auch das Erproben und Reflektieren der neuen Rolle. Ziel des Referendariats ist der Kompetenzerwerb in den Handlungs-

feldern von Schule: Unterrichtsgestaltung und die Initiierung von Lernprozessen stehen im Zentrum dieser Tätigkeiten.

Hier geht es primär darum, als Lehrkraft Sicherheit im Kerngeschäft Unterricht und in der Gestaltung von wirksamen Lehr- und Lernprozessen zu gewinnen und sich weiter zu professionalisieren. Bereits im Referendariat sollten Karriereoptionen im Schuldienst transparent werden.

Für die Entwicklung von Führungskompetenzen in der zweiten Phase der Lehrerbildung wird Folgendes empfohlen:

Referendare werden in Techniken des Classroom Management besonders geschult, um ihre Führungsaufgaben den Schülerinnen und Schülern gegenüber effektiver wahrnehmen zu können, was in dieser Phase im Vordergrund steht.

Referendare werden in Strategien der Beratung besonders geschult. Sie nutzen die Erkenntnisse der ersten Phase als Referenzrahmen, um ihre über die Unterrichtspraxis hinausgehende Entwicklung in der zweiten Phase zu reflektieren und weiter auszubauen.

Die Erkenntnisse können vertieft werden durch eine Potenzialanalyse, die in dieser Entwicklungsphase stärker auf Führungs- und Schulmanagementthemen ausgerichtet ist, wie zum Beispiel das online-basierte Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM).

Wichtig ist, dass Seminarleiter Instrumente und Methoden der Potenzialanalyse kennen. Sie erkennen und fördern Referendare, die bereits frühzeitig über den Unterricht hinausgehende Führungs- und Gestaltungsaufgaben an Schule übernehmen können und wollen. Diesen Referendaren kann dann beispielsweise die Teilnahme in besonderen Arbeits- und Austauschgruppen empfohlen werden und Seminarleiter können sie Informationen zu Gestaltungsmöglichkeiten bereitstellen und sie dahingehend beraten.

Im Referendariat gibt es besondere Möglichkeiten in der Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und reflektierter Praxiserfahrung. Hier bieten sich in besonderem Maße Veranstaltungen mit Coaching- und Supervisionselementen an, in denen der Dreischritt „Erkennen der eigenen subjektiven Theorien – Erweiterung bzw. Veränderung der subjektiven Theorien – Neuorganisation und Anwendung der veränderten subjektiven Theorien“ umgesetzt werden kann.

In einem Seminarfach „Schulqualität und Schulentwicklung“ werden zentrale schulsystemische Aspekte thematisiert. Auch Aspekte von Führung und der eigenen Führungskompetenz haben hier Raum. Somit kann der systemische Blick auf den Gestaltungsraum Schule bei der Reflexion der Unterrichtspraxis mit einbezogen werden. Die Alltagsroutinen der Ausbildungsschule bieten exemplarisch Gelegenheiten zur Reflexion von Schulentwicklungs- und Schulmanagement-Aspekten, die insbesondere in den begleitenden Ausbildungsveranstaltungen mit anderen Referendaren diskutiert werden können. Auch die Mentoren in den Ausbildungsschulen thematisieren Entwicklungsoptionen im Berufsfeld Schule und ermöglichen eine Annäherung an Führungs- und Gestaltungsaufgaben an Schule, indem sie schulentwicklungs- und leitungsnahen Aufgaben in die Ausbildung integrieren.

Teamteaching und Supervision fördern Teamfähigkeit, Feedbackqualität und Kommunikationskompetenz. Referendare dokumentierten Erfahrungen, Rückmeldungen und Selbsteinschätzungen in Lernstagebuch und Portfolio.

Im Referendariat gibt es besondere Möglichkeiten in der Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und reflektierter Praxiserfahrung. Hier bieten sich in besonderem Maße Veranstaltungen mit Coaching- und Supervisionselementen an, in denen der Dreischritt „Erkennen der eigenen subjektiven Theorien – Erweiterung bzw. Veränderung der subjektiven Theorien – Neuorganisation und Anwendung der veränderten subjektiven Theorien“ umgesetzt werden kann. Hier werden Inputs, hochaktivierende Arbeitsaufträge, erfahrungsorientierte Rollenspiele mit Vorplanung von neuem Verhalten, systematischer Reflexion und kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen miteinander verbunden.

Bundesweit gibt es erfolgreiche Coaching-Gruppen, die nach dem „Freiburger Modell“ (Bauer, Unterbrink & Zimmermann 2007) stark an Beziehungsgestaltung arbeiten. Bei berufsbegleitenden Fortbildungen für Junglehrer stehen in einigen Ländern die systematische Reflexion von schulischen Erfahrungen und die „kommunikative Praxisbewältigung“ im Vordergrund mit besonderem Fokus auf personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen, auf Klassenführung und auf Lehrergesundheit. Die Schulleitung bietet Informationsgespräche über ihre Tätigkeit und schulische Karriereoptionen an, schafft die Möglichkeit von Shadowing und steht als Mentor zur Verfügung.

Referendare nehmen verantwortlich an den Personalvertretungsaufgaben teil und werden dabei von der Seminarleitung und dem Kollegium unterstützt und begleitet.

5.3 Empfehlungen für die dritte Phase der Lehrerbildung

Die dritte Phase der Lehrerbildung umfasst die Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf und ist ein lebenslanger Professionalisierungsprozess. Innerhalb der dritten Phase der Lehrerbildung, der Fort- und Weiterbildung, findet derzeit Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung statt. Einen Überblick über die aktuellen Angebote im Bereich Führungskräfteentwicklung bietet Huber (2013b,e,f). In allen deutschsprachigen Ländern wurden in den letzten Jahren die Qualifizierungsangebote für pädagogische Führungskräfte quantitativ und qualitativ ausgebaut, in einigen Ländern intensiver, in anderen weniger intensiv, einige begannen früher, andere folgten. In der Schweiz intensivieren die Pädagogischen Hochschulen oder andere Anbieter wie die Akademie für Erwachsenenbildung (aeb) ihr Angebot, in den deutschen Bundesländern v.a. die staatlichen Fortbildungsinstitute, aber auch vereinzelt Verlage. In Österreich schreibt das Ministerium derzeit Masterstudiengänge aus, für die sich die aus den Pädagogischen Akademien (Ausbildung der Lehrpersonen) und den Pädagogischen Instituten (Weiterbildung der Lehrpersonen) der Bundesländer heraus entstandenen Pädagogischen Hochschulen mit ihren Konzeptionen zur Durchführung bewerben.

Neben der formalen Führungskräfteentwicklung liegt eine große Chance für die Entwicklung von Führungskompetenzen in den Entwicklungs- und Bewährungsfeldern des Berufsalltags. Lehr- und Führungskräfte in dieser Berufsphase sollten diese für ihre eigene Professionalisierung nutzen. Die Anzahl dieser Entwicklungsoptionen ist sicher von Schule zu Schule unterschiedlich und in großen Schulen ausgeprägter als in kleinen. Hier ist in erster Linie die Schulleitung gefragt, Nachwuchsführungskräfte zu fordern und zu fördern.

Für die Entwicklung von Führungskompetenzen in der dritten Phase der Lehrerbildung wird Folgendes empfohlen:

Lehrerfort- und -weiterbildung

Eine teilnahmeverbindliche Berufseingangsphase unterstützt den Übergang von Ausbildung zu lebenslangem Lernen. Sie enthält Coaching, Supervision, Fallbesprechungen und Karriereberatung. In der Arbeit an Themen und Anliegen der neuen Lehrkräfte werden systemische, schulentwicklungs- und leitungsrelevante Aspekte prinzipiell angesprochen und reflektiert.

Vor der Übernahme von formalen Leitungsfunktionen bietet die Lehrerfortbildung Informationen (Flyer, Broschüren, Links) zu Karriereoptionen, Beratung und Seminaren. Dazu gehören u.a.:

- Orientierung und Klärung der Motivation
- Wissenserwerb
- Trainieren von Fertigkeiten und Fähigkeiten
- Vorbereitung auf Leitungsaufgaben

Nach der Funktionsübernahme empfiehlt sich eine kontinuierliche Begleitqualifizierung, die unterstützt wird durch Beratungsangebote wie Supervision, Coaching, kollegiale Fallberatung.

Schule als Entwicklungs- und Bewährungsfeld

Führungskräfteentwicklung findet maßgeblich an der Schule statt und wird gefördert und begleitet durch qualifizierte Schulleitungen, die die Instrumente der Personalentwicklung kennen und anwenden. Diese schulinterne Führungskräfteentwicklung

- ist langfristig angelegt und nicht nur episodisch,
- ist in reale, bedeutsame Arbeitsprozesse der Geförderten integriert,
- enthält Phasen von Reflexion und Rückmeldung, sowohl im kollegialen Austausch als auch im regelmäßigen Bilanz- und Entwicklungsgespräch mit dem Vorgesetzten.

Die Schulleitungs-Mitglieder verfügen über Instrumente und Standards der Diagnose und Förderung von Nachwuchsführungskräften. Für die verschiedenen Funktionsstellen gibt es Kompetenzprofile, diese sind Ergebnis sorgfältiger Anforderungsanalysen. Sie sind kompatibel mit den Schwerpunkten des Schulprogramms und der Schulentwicklungsplanung.

Die Schule hat ein Personalentwicklungskonzept. In diesem Kontext führt die Schulleitung Karriere- und Entwicklungsgespräche. Die Schulleitung fragt zum Beispiel bereits im Auswahlgespräch nach unterrichtsübergreifenden Kompetenzen und Interessen. Sie vertieft ihre Eindrücke in einer systematisch institutionalisierten Einarbeitungsphase.

Schulinterne Möglichkeiten und Strukturen des Mentoring und Coaching, auch in Form von Patenschaften, werden genutzt sowie Kooperationsmöglichkeiten im Kollegium, zum Beispiel Leitung/Moderation von Arbeitsgruppen, professionelle Lerngemeinschaften, kollegiale Fallberatung.

Im Sinne kooperativer Führungskonzepte lässt Schulleitung Kollegen fähigkeits- und aufgabenentsprechend an Führung teilhaben, beispielsweise:

- Prozesssteuerung (z.B. Qualitätsmanagement, Evaluation, Projektmanagement)
- Inhaltliche Entwicklungsaufgaben (z.B. neue Lerninhalte, Unterrichtskonzepte)
- Kommunikation und Kooperation (z.B. Schule nach außen vertreten, Vertrauenslehrer, Konferenzleitung)
- Menschen entwickeln und fördern (z.B. Erziehen und Beraten, Beratungslehrer)

Schulleitung delegiert Aufgaben an Lehrkräfte, beispielsweise:

- Leitung von Konferenzen oder Teilkonferenzen
- Leitung von Arbeits- und Projektgruppen
- Leitung von Jahrgangsteams
- Mitarbeit oder Hospitation in Gremien
- Verwaltung von Etats

Unterrichtliche Aufgaben:

- Klassenleitung
- Elternarbeit

Außerunterrichtliche Zusatzaufgaben, ggf. aus dem Stundenetat der Schule alimentiert, beispielsweise:

- Sicherheitsbeauftragte
- Schulbibliothek
- Studienfahrten, Auslandkontakte
- Implementierung neuer Lehrpläne
- Organisation „Tag der offenen Tür“
- Vertrauenslehrkraft
- Neuerungen aus dem Schulrecht auf die Schule beziehen und für das Kollegium aufarbeiten
- Kooperation mit der Öffentlichkeit/Presse
- Kooperation mit dem Schulträger
- Kooperation mit außerschulischen Partnern

Funktionsdifferenzierungen unterhalb der Leitungsebene mit Personalverantwortung („Mittelmanagement“), i.d.R. verbunden mit Zusatzqualifizierungen, beispielsweise:

- Fachleitungen
- Sprachlernkoordinator/inn/en
- Fortbildungsbeauftragte/r
- Steuergruppenmitglieder
- Evaluationsverantwortliche/r
- Beauftragte/r für Öffentlichkeitsarbeit
- Mentor/inn/en
- Beratungslehrkräfte
- Personalrat



Kapitel 6

**Fazit: Allgemeine
Empfehlungen für eine
systematische und
nachhaltige Entwick-
lung von Kompetenzen
für pädagogische
Führung**

Dieser Band ist geprägt durch die Grundannahme, dass Schule, wenn sie ein Ort des erfolgreichen Lernens und Lehrens sein soll, Menschen braucht, die diesen Raum entsprechend gestalten. Er will aufzeigen, welche Kompetenzen Lehrkräfte und Schulleitung und das schulische „middle management“ für pädagogische Führung brauchen.

Die Empfehlungen bilden eine Grundlage für die Forderung, dass Politik und Praxis ihre Bemühungen um eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung in Schulen verstärken müssen. In der Lehrerbildung und im schulischen Alltag müssen die Voraussetzungen für professionelles Führungs- und Gestaltungshandeln zum Wohle der Kinder und Jugendlichen geschaffen werden.

Empfehlung 1: Schule ist ein Gestaltungsraum, der die an Bildung beteiligten Akteure einbindet und ihnen vielfältige Entwicklungs- und Bewährungsfelder bietet.

Die Qualität des Unterrichts, aber auch die Gesamtqualität des Arbeits- und Lernortes Schule wird gesteigert, wenn Schule als Gestaltungsraum betrachtet wird, in dem viele Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Schülerinnen und Schüler, Eltern) gemeinsam wirken. Pädagogische Führungskräfte und insbesondere Schulleitungen haben die Aufgabe, innerhalb dieses Gestaltungsraumes die Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse zu schaffen, diese zu planen und zu steuern.

Die Schule als Gestaltungsraum öffnet Handlungsfelder für alle Akteure, besonders die Lehrkräfte und pädagogischen Führungskräfte sind gefragt. Denn neben Unterrichten und Erziehen gewinnen die Kompetenzen Diagnostizieren und Beraten stärker an Bedeutung. Als Akteure des Wandels übernehmen sie Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, die Beziehung mit den Eltern oder für ein Teilprojekt im Rahmen der Schulentwicklung. In ihrem Selbstverständnis sollten sie Mitgestaltende schulischer Entwicklung sein, indem sie guten Unterricht und die Förderung von Lernen eines jeden Kindes noch stärker in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rücken. Das heißt für die Schulleitungen, dass sie Führungs- und Gestaltungsverantwortung abgeben und systematisch Bewährungsfelder für pädagogische Nachwuchsführungskräfte schaffen. Wer weiß, dass sein Handeln Wirkung erzielen kann und darf, geht optimistisch an unbekannte und schwierige Situationen heran. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten schafft Freude an der Tätigkeit, gerne werden Anstrengungen in die Verfolgung von Zielen investiert. Gemeinsam gelingende Bildungsprozesse zu schaffen, bereitet Freude: den Lehrkräften, den pädagogischen Führungskräften genauso wie den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern.

Empfehlung 2: In der Schule als Institution des Lernens ist Kooperation Ziel und Methode zugleich.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf professionelle Personalplanung und -entwicklung sowie auf Organisationsentwicklung legen. Die Leitung

einer Schule ist eine hochkomplexe Aufgabe, die vorrangig dann funktioniert, wenn Kooperation im Zentrum des Führungshandelns steht und es gelingt, alle an Schule beteiligten Personen davon zu überzeugen, diese mitzugestalten (vgl. Huber 2013d, S. 25). Konkret heißt das, dass sich für Lehrkräfte neue Aufgabenfelder erschließen: in Steuergruppen, die Qualitätsverbesserungsprozesse an Schule anstoßen und begleiten, in Jahrgangs- oder Fachgruppen, die als kleinere Teil-Einheiten in der Schule operieren, oder in Projektgruppen, die Schulentwicklungsprojekte umsetzen.

Neben dem Fokus auf Schulentwicklung birgt auch die wachsende Eigenständigkeit von Schulen neue Handlungsspielräume für Lehrkräfte und Schulleitungen. Denn wo Schulen über ihr Personal entscheiden dürfen, Ressourcen bewirtschaften und im Wettbewerb mit anderen Schulen Schul- und Unterrichtsprofile entwickeln müssen, ist die Mitwirkung möglichst vieler Personen entscheidend. Idealerweise bringen diese die nötigen Kompetenzen ein, um Aufgaben wie Projektmanagement, Finanzplanung oder Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zu übernehmen.

Empfehlung 3: Lehrkräfte und Führungskräfte im Gestaltungsraum Schule professionalisieren sich systematisch und nachhaltig.

Der Gestaltungsraum Schule braucht professionelles Personal, das – an den beschriebenen Motiven orientiert – aus- und weitergebildet wird. Für die Lehrerbildung heißt das, dass neben den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auch die Stärkung und der Erwerb von Führungs- und Managementkompetenzen Eingang in die Ausbildungscurricula finden muss.

Im Gestaltungsraum Schule nehmen Lehrkräfte neben dem Unterrichten bereits eine Reihe weiterer Aufgaben wahr. Das Lehramtsstudium, aber auch der daran anschließende Vorbereitungsdienst berücksichtigen diese Aufgaben in ihren Ausbildungscurricula bisher noch nicht in angemessenem Maß. Um aber angehende Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderungen von Schule vorzubereiten, sollten sich die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten sowie die Inhalte und Methoden des Vorbereitungsdienstes auch an den Leitbildern von Schule ausrichten und weitere Lernfelder in die Ausbildung mit aufnehmen. Wichtig sind zum Beispiel Seminarkonzepte, in denen sich Lehramtsstudierende gezielt mit Inhalten der Schulqualität und Schulentwicklung auseinandersetzen.

Die Entwicklung von Führungskompetenzen braucht neben Wissen und Übung auch die Reflexion von Erfahrungen. Sinnvoll ist die Nutzung multipler Lernanlässe. Bereits jetzt werden diese in der Führungskräfteentwicklung der dritten Phase der Lehrerbildung genutzt. Sie sollten jedoch verstärkt Bestandteil aller Phasen der Lehrerbildung werden. Praktika und schulpraktische Studien in der ersten Phase der Hochschulbildung sollten so angelegt sein, dass neben dem Unterrichten die Mitarbeit bei Schulentwicklungsprojekten ermöglicht wird. Um den Studierenden das breite Spektrum an Gestaltungsaufgaben an einer Schule deutlich zu machen, sollten Schulpraktika so strukturiert sein, dass sie den Kompetenzbereich Innovieren einbeziehen – beispielsweise durch die Mitarbeit in Projekt- oder Steuergruppen. Nur wo Gestaltungs- und

Führungsaufgaben erfahren und erprobt werden können, ist es den Studierenden möglich, ihre Eignung und Motivation für diese Aufgaben zu reflektieren. Diese Verzahnung von Theorie und Praxis erfordert eine enge Zusammenarbeit aller im Prozess beteiligter Akteure und Institutionen.

Empfehlung 4: Verantwortliche aller drei Phasen der Lehrerbildung kooperieren funktional stärker.

Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sollten gestärkt werden. Das Lehramtsstudium braucht innerhalb der Universität eine Instanz, die die Ausbildung sinnvoll strukturiert und systematisiert, so dass Lehramtsstudierende ein Studienprogramm absolvieren können, das sie auf ihren angestrebten Beruf vorbereitet. Gleichzeitig sollten die Verantwortlichen der Lehrerbildung ihren Blick auf das Ganze richten: Eine systematische Integration aller Phasen der Lehrerbildung machen einen kumulativen Kompetenzaufbau für das Unterrichten genauso wie für das Gestalten von Schule erst möglich. Hierfür müssen alle Akteure und Institutionen der Lehrerbildung sowie die Ministerien enger zusammenarbeiten und eine gemeinsame Kultur für die Lehreraus- und -weiterbildung entwickeln.

Die Übergänge der Ausbildungsphasen sollten enger verzahnt werden. Noch erleben viele Lehramtsanwärter den Vorbereitungsdienst als Praxisschock. Junglehrkräfte sehen sich in dieser Phase in erster Linie mit der Herausforderung konfrontiert, zu unterrichten, d.h. Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren, eine Klasse durch den Unterrichtsstoff zu führen und auf eine heterogene Schülerschaft zu reagieren (vgl. Sliwka & Klopsch 2012, S. 22). Fragen der Schulqualität und -entwicklung oder die Übernahme von schulübergreifenden Aufgaben treten an dieser Stelle in den Hintergrund. Um die Berufseinstiegsphase zu erleichtern und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf das ganze Aufgabenspektrum des Lehrerberufs vorzubereiten, sollten die Ausbildungsphasen besser aufeinander abgestimmt sein. Die Hochschulen und Studienseminare sollten Anregungen und Unterstützung geben, dass Studierende und Lehramtsanwärter einerseits ihren Unterricht adäquat gestalten können und andererseits lernen, Schulentwicklung als integralen Bestandteil ihres Berufsprofils zu betrachten.

Empfehlung 5: Auch die Aus-, Fort- und Weiterbildner professionalisieren sich systematisch und nachhaltig.

Die Qualifizierung und Schaffung von Qualitätsstandards für die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung bezieht sich nicht nur auf die Lernenden. Genauso entscheidend ist die Qualität und Qualifizierung der Aus-, Fort- und Weiterbildenden selbst, also derjenigen, die an den Hochschulen, in den Studienseminaren, in den staatlichen Fortbildungsinstituten oder als externe Anbieter Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte anleiten und begleiten. Im Rahmen der Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildner müssen verbindliche Aufgaben- und Anforderungsprofile entwickelt werden, nach denen die Wirksamkeit und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildner und ihrer Leistung überprüft werden kann.

Empfehlung 6: Systematisches Personalmanagement steht im Zentrum von Führung und Management in Schule.

In den letzten Jahren hat sich die Führungskräfteentwicklung in Deutschland professionalisiert und Qualifizierungsangebote für pädagogische Führungskräfte wurden ausgebaut – in Form sowohl vorbereitender als auch qualifizierender Kurse. Mit dem Paradigmenwechsel hin zur Schule als Gestaltungsraum stellt sich ein Bewusstsein dafür ein, dass Schulleitung als „neuer Beruf“ zu betrachten ist, der eine fundierte Ausbildung und Qualifizierung benötigt (vgl. Huber 2013e, S. 215).

Im Zentrum von Führungshandeln im und für den Gestaltungsraum Schule steht das Personalmanagement – strategisch wie operativ –, d.h. die Personalauswahl, -entwicklung, -beurteilung und -führung. Diese Bereiche stehen in einem engen Verhältnis zueinander, finden aber auf unterschiedlichen Ebenen statt und werden von unterschiedlichen Akteuren gestaltet. Führungskräfteentwicklung ist Aufgabe der staatlichen Fortbildungsinstitute und weiterer Anbieter, beginnt jedoch bereits in der Hochschule und am Arbeitsplatz Schule.

Im Sinne der eigenständigen Schule tragen insbesondere Schulleitungen zunehmend Verantwortung bei der Auswahl, Entwicklung, Beurteilung und Führung ihres Personals. Sie müssen daher geeignete Instrumente und Diagnoseverfahren des Personalmanagements kennen und anwenden. Zudem müssen sie in die Lage versetzt werden und willens sein, Nachwuchsführungskräfte zu erkennen und diesen ausreichend Erprobungsmöglichkeiten zu geben.

Empfehlung 7: Personalmarketing und Nachwuchsförderung für Aufgaben der pädagogischen Führung werden intensiver betrieben.

Engagierte Akteure sollten von der Schulverwaltung, der Schulaufsicht und den Schulleitungen in ihrer professionellen Entwicklung gefördert werden: mit systematisch aufbauenden Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten, die orientieren, vorbereiten, einführen und begleiten.

Personalauswahl und -entwicklung setzen Personalmarketing voraus. Politik und Praxis sollten Maßnahmen entwickeln, um junge Menschen für die Tätigkeitsfelder Schulentwicklung und Schulmanagement zu interessieren. Das Aufzeigen von Gestaltungs- und Führungsaufgaben über den Unterricht hinaus in einem frühen Stadium der Berufsbiografie ist hilfreich für die eigene Schulentwicklung bzw. das eigene Schulmanagement, zudem für eine langfristig angelegte Führungskräftenachwuchsförderung.

Dies gilt umso mehr, als die Schullandschaft an dieser zentralen Stelle oft unterbesetzt ist: Pädagogische Führungskräfte und Schulleitungen werden dringend gesucht und müssen entsprechend langfristig gefördert werden. Der quantitative Mangel an pädagogischem Führungspersonal führt mancherorts zu „leitungslosen“ Schulen, oder aber zu einer Überforderung derer, die eine oder gar mehrere Schulen leiten müssen. Im Gestaltungsraum Schule gibt es eine Vielzahl an Bewährungsfeldern, in denen erste Führungs- und Gestaltungsaufgaben

übernommen werden können. Es braucht dafür aber auch Schulleitungen, die die Potenziale ihrer Lehrkräfte erkennen und aktiv fördern (vgl. Dammann 2013). Schulentwicklung, so Rosenbusch (2013), ist die Einladung an Kolleginnen und Kollegen Schule mitzuentwickeln. Interessierte und engagierte Personen einbinden, wo zielführend und machbar, ist hier sinnvoll, auch um ihnen Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.

Empfehlung 8: Feedback zur Förderung der Professionalisierung wird frühzeitig in der Lehrerbildung etabliert und durch eine Laufbahnbegleitung unterstützt.

Menschen, die den Lehrerberuf ergreifen und zudem Führungsfunktionen in der Schule übernehmen wollen, sollen und müssen reflektieren, wie sich ihre persönlichen Neigungen und Eignungen zu den Voraussetzungen und Anforderungen dieses Berufes bzw. diesen Führungsfunktionen verhalten. Entsprechende Instrumente der Eignungsdiagnose sollten passend zum jeweiligen Berufskontext und zu den Anforderungen der Ausbildungsphase zum Einsatz kommen und Führungs- und Gestaltungsthemen explizit berücksichtigen. Studierende, Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte erhalten mit Hilfe dieser Verfahren die Möglichkeit, ihr eigenes Kompetenzprofil zu reflektieren. Feedback als Rückmeldung zu einem entwicklungsrelevanten Zielverhalten in bestimmten Situationen durch dritte Personen bietet weitere Orientierungen für Entwicklungsmöglichkeiten. Begleitend sollte es Coaching geben, um die systematische Reflexion zu unterstützen.

Empfehlung 9: Langfristige Anreizsysteme für pädagogische Führung werden ausgebaut.

Die Leistungen und das Engagement im Rahmen von pädagogischer Führung sollten adäquat anerkannt werden – durch Wertschätzung der Arbeit und dem Zurverfügungstellen von zeitlichen Ressourcen im Rahmen der Schulentwicklung und des Schulmanagements. Die Politik, Verwaltung und Aufsicht sollte in diesem Sinne Anreiz- und Anerkennungsoptionen schaffen, damit das Berufsbild insbesondere von einer pädagogischen Führungskraft an Attraktivität gewinnt, damit mehr interessierte, engagierte und geeignete Personen Verantwortung übernehmen und Schule gestalten.



Die Expertengruppe und das wissenschaftliche Team

Kay Adenstedt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Bildungsmanagement und Lehrbeauftragter in den Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Promotionsstipendiat im Programm Studienkolleg des Studienförderwerks Klaus Murmann der sdw, Schwerpunkte: Schulentwicklungsberatung, Qualitätsmanagement, Evaluation, Steuerung im Schulsystem.

Matthias Böckermann

Leitender Regierungsschuldirektor als Dezent in der Führungskräftequalifizierung des NLQ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung), Systemischer Coach und Resilienzberater, Schwerpunkte: Führungskräftequalifizierung und Coaching.

Sandra Degen

Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, Schwerpunkte: Interne Evaluation, professionelle Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Martin Drahmann

Promovend an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Fachbereich Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung; Promotionsstipendiat des Studienförderwerks Klaus Murmann der sdw.

Sibylle Engelke

Abteilungsleiterin am Sächsischen Bildungsinstitut, Schwerpunkte: Lehrerbildung, Führungskräftequalifizierung, Lebenslanges Lernen; ausgebildete Supervisorin und Coach.

Heike Ekea Gleibs

Referentin im Programm Studienkolleg des Studienförderwerks Klaus Murmann der sdw, Schwerpunkte: Transferinitiative Leadership in der Lehrerbildung, Begabtenförderung.

Carsten Groene

Studienleiter am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH), Schwerpunkte: Neue Medien, Kommunikation und Personalentwicklung.

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr.

Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug, Schwerpunkte: Organisationspädagogik, Systemberatung, Bildungsmanagement, Schulqualität, Schulentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften und von pädagogischem Führungspersonal.

Torsten Klieme

Direktor des Landesschulamtes Sachsen-Anhalt, Schwerpunkt, Weiterentwicklung und Professionalisierung von Schulaufsicht und Unterstützungssystemen, Qualitätsentwicklung von Schulen, Inklusion.

Peter Koderisch

Fachleiter für Pädagogik und Pädagogische Psychologie am staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg und Fachberater für Schulentwicklung beim Regierungspräsidium Freiburg, Schwerpunkte: Lern- und Motivationspsychologie, systematische Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung von Personal und Organisation.

Claudia Rugart

Personalentwicklerin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport von Baden-Württemberg, Schwerpunkte: strategische Ausrichtung und konzeptionelle Gestaltung der Führungskräfteentwicklung.

Norbert Ryl

Projektleitung mit Koordination und Referententätigkeit in der Führungskräfteentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt, Schwerpunkt: Entwicklung eines neuen Ansatzes zur Personalentwicklung von Führungskräften in Schulen.

Hajo Sassenscheidt, Dr.

Freier Berater für Personal- und Schulentwicklung; ehem. Referatsleiter Personalentwicklung im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Schwerpunkte: Personalmanagement (Personalauswahl und -entwicklung).

Nadine Schneider

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erfurt School of Education der Universität Erfurt und am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, Schwerpunkte: Professionalisierung von Pädagogen und pädagogischen Führungskräften, Bildungsmanagement, Trainerin und Prozessmoderatorin.

Marius Schwander

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, Schwerpunkte: Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM), Tätigkeits-, Anforderungs- und Belastungsstudien bei Schulleitungen.

Pierre Tulowitzki, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, Schwerpunkte: Leadership, Schulleitung, Schulwesen in Frankreich.

Inéz-Maria Wellner

Seit 2009 Studium Lehramt an Gymnasien für die Fächer Romanistik, Geschichte, Politikwissenschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Schwerpunkte: Studienorientierung für angehende Lehrkräfte/Lehramtsausbildung an Hochschulen, Stipendiatin im Programm Studienkolleg des Studienförderwerks Klaus Murmann der sdw.

Birgit Weyand

Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier, Schwerpunkte: Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/Lehrerin, Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung.

Die Stiftungen und das IBB

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw)

Die sdw ist die Bildungsstiftung der deutschen Wirtschaft. Sie steht für Eigeninitiative, Unternehmergeist, Engagement und gesellschaftliche Verantwortung. Gegründet wurde die sdw 1994 durch den Unternehmer und damaligen Arbeitgeberpräsidenten Klaus Murmann. Die Stiftung setzt sich für eine Gesellschaft ein, in der alle jungen Menschen ihr Potenzial ausschöpfen können. Sie fördert über 4.500 leistungsbereite junge Menschen an entscheidenden Stellen der Bildungskette – Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Studierende und Promovierende. In ihrem Studienförderwerk Klaus Murmann unterstützt sie rund 1.700 leistungsstarke Studierende und Promovierende mit Gemeinsinn und Unternehmergeist – davon gut 300 im Studienkolleg.

Robert Bosch Stiftung

Die Robert Bosch Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland. Sie wurde 1964 gegründet und setzt die gemeinnützigen Bestrebungen des Firmengründers und Stifters Robert Bosch (1861-1942) fort. Die Stiftung beschäftigt sich vorrangig mit den Themenfeldern Völkerverständigung, Bildung und Gesundheit. Im Bereich Bildung nimmt sie den gesamten Prozess in den Blick, von der frühkindlichen Bildung über Schule, Ausbildung, Talentförderung, Hochschule bis hin zum lebenslangen Lernen.

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB)

der Pädagogischen Hochschule Zug

Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug ist ein Hochschulinstitut, das sich mit Forschung und Wissenstransfer in den Bereichen Bildungsmanagement und Bildungsökonomie beschäftigt. Es hat einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag, versteht sich aber auch als Serviceeinrichtung für Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulpflegen, Kantone, Ministerien und Institutionen, die sich mit der Qualität und Entwicklung von pädagogischen Einrichtungen beschäftigen. Ein Themenschwerpunkt sind die Bereiche Lehrerbildung/Personalentwicklung, pädagogische Führungskräfteentwicklung, Governance, Schulmanagement sowie als Sonderforschungsbereich Jugend (Bildung und Perspektiven).

Glossar (alphabetische Auflistung)

Aktives Innovationsstreben

Aktives Innovationsstreben erfasst, inwieweit eine Person Veränderungen im Schulkontext – in der Organisation, aber auch hinsichtlich innovativer Unterrichtskonzepte und -methoden – gegenüber aufgeschlossen ist, diese als etwas Positives erlebt und aktiv initiiert.

Analytisches Denken

Analytisches Denken erfasst die Fähigkeit, bestehende logische Beziehungen zwischen Begrifflichkeiten zu entdecken.

Analytisches Textverständnis

Analytisches Textverständnis erfasst die Fähigkeit, einen kurzen Text zu einem allgemeinverständlichen Sachverhalt zu verstehen und aus dessen Inhalt Folgerungen abzuleiten.

Begeisterungsfähigkeit

(vgl. Kapitel 3.4)

Denkgeschwindigkeit

Denkgeschwindigkeit misst die Fähigkeit, Informationen unter Zeitdruck aufzunehmen sowie schnell und korrekt zu verarbeiten.

Durchsetzungsvermögen

(vgl. Kapitel 3.4)

Einfluss anderer meiden

Dieses Motiv erfasst das Ausmaß, in dem Individuen den Versuch anderer Personen, Einfluss auf ihren eigenen Zuständigkeitsbereich zu nehmen, auffassen und darauf reagieren.

Einfühlungsvermögen

(vgl. Kapitel 3.4)

Einsatzbereitschaft

(vgl. Kapitel 3.4)

Führungsmotivation

Führungsmotivation erfasst die Neigung einer Person, Verantwortung zu übernehmen, auf andere Menschen Einfluss auszuüben und Sach- und Beziehungsfragen aktiv zu gestalten.

Gestaltungsmotivation

Gestaltungsmotivation beschreibt, inwiefern eine Person andere Menschen oder Situationen beeinflussen möchte.

Kontaktfreude

Kontaktfreude erfasst das Ausmaß, in dem Personen den Austausch mit anderen suchen und diesen Kontakt als Bereicherung der Arbeit erleben.

Kritikbereitschaft

Kritikbereitschaft erfasst, inwieweit eine Person bereit ist, sowohl Kritik zu üben als auch kritische Anmerkungen als Rückmeldungen entgegenzunehmen und dies zum Erreichen von guten Arbeitsergebnissen für notwendig hält.

Leistungsmotivation

(vgl. Kapitel 3.4)

Machbarkeitsgrenzen erkennen

Machbarkeitsgrenzen erkennen erfasst die Fähigkeit, Grenzen der Lösungsmöglichkeit von Problemsituationen realistisch einschätzen zu können.

Mehrdeutige Situationen mögen

(vgl. Ambiguitätstoleranz im Kapitel 3.4)

Misserfolge vermeiden

Misserfolge vermeiden erfasst die Unterschiede zwischen Menschen hinsichtlich ihrer emotionalen Reaktionen auf leistungsbezogene Situationen. Kennzeichnend für misserfolgsorientierte Personen sind die Furcht vor Fehlern und Sorge um die damit verbundenen Konsequenzen, während erfolgsorientierte Personen sehr viel Vertrauen haben, eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, und haben kaum Angst vor Fehlschlägen haben.

Planungskompetenz

Planungskompetenz erfasst die Fähigkeit von Personen eine Aufgabe so zu planen und zu organisieren (d.h. unter Berücksichtigung relevanter Einschränkungen eine mögliche Handlungsalternativen zu wählen), dass diese erfolgreich gelöst werden kann.

Prozessdenken

Prozessdenken erfasst die Fähigkeit, vorhandene Abläufe und Vorgehensweisen zu verstehen und sich mit Prozessen in abstrakter Form auseinanderzusetzen zu können.

Streben nach sozialer Akzeptanz

Streben nach sozialer Akzeptanz erfasst die emotionalen Reaktionen, die durch tatsächliche oder auch nur befürchtete ablehnende Reaktionen anderer Menschen ausgelöst werden können.

Stressresistenz

(vgl. Kapitel 3.4)

Teamorientierung

Teamorientierung erfasst, ob Personen eher dazu tendieren alleine zu arbeiten oder die Zusammenarbeit im Team bevorzugen.

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

(vgl. Selbstwirksamkeit im Kapitel 3.4)

Literatur

- Ames, D.R. & Flynn, F.J. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), S. 307-324.
- Antal, A. (1997a). The live case: A method for stimulating individual, group and organizational learning. FS II, S. 97-112. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH.
- Antal, A. (1997b). Führungskräfteentwicklung: Neue Lernformen und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Asendorpf, J.B. & Neyer, F.J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), S. 191-215.
- Bartz, A., Dammann, M., Huber, S.G., Klieme, T., Kloft, C. & Schreiner, M. (Hrsg.) (2012). *Steuern oder gesteuert werden? Handreichung zum Selbstmanagement für schulische Führungskräfte*. Köln/Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.
- Bauer, J., Unterbrink, T. & Zimmermann, L. (2007). *Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte. Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell*, Dresden.
- Bishop, P. & Mulford, B. (1996). Empowerment in four primary schools: they don't really care. *International Journal of Education Reform*, 5(2), S. 193-204.
- Bosse, D. (2012). Vom Unterrichtsbeamten zum autonomen Schulreformer. In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung, Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster/New York/München/Berlin, S. 89-103.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), S. 34-64.
- Bray, D.W. & Howard, A. (1983). The AT & T longitudinal studies of managers. In K.W. Schaie (Hrsg.), *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York: Guilford Press, S. 266-312.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2001). *Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild*. Berlin.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2012). *ProfilLehrer. Ein Schlüssel für Schulqualität*. Berlin.
- Burns, M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Casrud, A. & Olm, K.W. (1986). The success of male and female entrepreneurs: A comparative analysis of the effects of multi-dimensional achievement motivation and personality traits. In R. Smilor & R.L. Kuhn (Hrsg.), *Managing take-off in fast growing firms*. New York: Praeger, S. 147-162.
- Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conger, J.A., Kanungo, R.N. & Menon, S.T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior*, 21(7), S. 747-767.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, S. 281-302.
- Dammann, M. (2013). Entwicklung von Führungskompetenz am Arbeitsplatz. In: Huber, Stephan Gerhard: *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 124-133.
- Dole, J.A. & Sinatra, G.M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational psychologist*, 33(2), S. 109-128.
- Ebner, H. (2000). Vom Übermittlungs- zum Initiierungskonzept: Lehr-Lernprozesse in konstruktivistischer Perspektive. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompodium Weiterbildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 111-120.
- Erickson, G., Minnes Brandes, G., Mitchell, I. & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and teacher education*, Vol. 21, S. 787-798.
- Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2007). *Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise*. Verfügbar unter: http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_foilen/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf [04.07.2013].
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 540-572.
- Furnham, A. & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*, 14(3), S. 179-199.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, S. 1027-1055.
- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung. Verfügbar unter: <http://www.tuning.unideusto.org> [15.10.2013].
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 545-561.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), S. 317-38.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Hrsg.), *International Handbook in Educational Leadership and Management*. Dordrecht: Kluwer, S. 653-696.
- Gruber, H. (2000). Erfahrung erwerben. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompodium Weiterbildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 121-130.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), S. 329-351.

- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, S. 1-20.
- Hallinger, P. & Huber, S.G. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, (23)4, S. 1-9.
- Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading? Vortrag und Manuskript für die Konferenz der British Educational Leadership, Management & Administration Society.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), S. 11-24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), S. 172-188.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer, S. 127-143.
- Henninger, M. & Mandl, H. (2000). Vom Wissen zum Handeln – ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe, S. 198-219.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (1998). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung - BIP*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, S.G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (Hrsg.). (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries*. In der Reihe *Context of Learning*, herausgegeben von J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds & S. Stringfield. London/New York: Routledge-Falmer (Taylor & Francis).
- Huber, S.G. (2005a). Führungs-konzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (10.11). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2005b). Merkmale erfolgreicher Führung. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (10.13). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2007). Empfehlungen aus dem Qualifizierungsprogramm. In *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (Hrsg.), *Bildung für Berlin: MES Modellvorhaben Eigenverantwortliche Schule – Erfahrungen und Empfehlungen*. Berlin, S. 49-51.
- Huber, S.G. (2008). School Development and School Leader Development: New Learning Opportunities for School Leaders and their Schools. In J. Lumby, G. Crow & P. Paschiardis (Hrsg.), *International Handbook on the Preparation and Development of school leaders*. New York: Routledge, S. 173-175.
- Huber, S.G. (2009). *Kompetenzprofil Schulmanagement: Self-Assessment für pädagogische Führungskräfte*. *Schulverwaltung Spezial*, 2, S. 47.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2010a). *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Huber, S.G. (2010b). New Approaches in Preparing School Leaders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education*. 4. Oxford: Elsevier, S. 752-761.
- Huber, S.G. (2011a). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), S. 837-853.
- Huber, S.G. (2011b) (Hrsg.). *Steuergruppen-handbuch. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagement* (3. Aufl.). Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (2011c). *Leadership for Learning – Learning for Leadership: The impact of professional development*. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht/Heidelberg u.a.: Springer Verlag, S. 635-652.
- Huber, S.G. (Hrsg.). (2012a). *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Carl Link.
- Huber, S.G. (2012b). *Zwölf Thesen zur guten Schulleitung*. *SchulTrends. Sonderausgabe der SchulVerwaltung*, 1, S. 8-11.
- Huber, S.G. (Hrsg.). (2013a). *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements; Schwerpunkt: Gesunde Schule*. Köln: Carl Link.
- Huber, S.G. (2013b). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link/ Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013c). *Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link/ Wolters Kluwer, S. , S. 5-11.
- Huber, S.G. (2013d). *Kooperative Führung*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Köln, S. 24-39.
- Huber, S.G. (2013e). *Vorbereitende Qualifizierung, Mehrphasigkeit und Modularisierung: Ausbau und Professionalisierung des Qualifizierungsangebots*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 207-217.
- Huber, S.G. (2013f). *Aktuelle Entwicklungen: Ausdifferenzierung der Curricula der Führungskräfteentwicklung*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung*.

Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 913-915.

- Huber, S.G. (Hrsg.) (in Druck, 2013g). Kooperative Bildungslandschaften: Führen im und mit System. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Hader-Popp, S. (2013). Lernen mit Praxisbezug: problemorientiertes Lernen. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 717-727.
- Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2008). Kompetenzprofil Schulmanagement. Inventar zum online-basierten Self-Assessment für Pädagogische Führungskräfte. Bericht zur Evaluation zur Pilotdurchführung 2007. Zug: IBB.
- Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23(1), S. 65-88.
- Huber, S.G. & Mujis, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In S.G. Huber (Hrsg.), School Leadership – International Perspectives. Heidelberg: Springer, S. 57-77.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2007). Anforderungen an Schulleitung: Was wird in den Ländern von pädagogischen Führungskräften in der Schule erwartet? In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen Schulleitung. München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2013). Qualitätsmanagement In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S.496-517.
- Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann, S. 323-372.
- Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schneider, N. (2009-2012). Wissenschaftliche Evaluation der Führungskräfteentwicklung in Bremen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Interne Berichte. Zug: IBB.
- Huber, S.G., Wolfram, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S.G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2013. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 259-271.
- Huber, S.G., Kreienbühl, L., Schwander, M. & Kaufmann, E. (2010). Evaluation des Kompetenzprofils Schulmanagement (KPSM) 2.0. Projektbericht. Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Zug: IBB.
- Huber, S.G., Sassenscheidt, H., Skedsmo, G. & Sangmeister, J. (2011). Expertise zur Organisation und Qualität

der Lehrerfort- und -weiterbildung in Sachsen-Anhalt.

Interner Bericht. Zug: IBB.

- Jackson, D.S. (2000). The School Improvement Journey: perspectives on leadership. School Leadership & Management, 20(1), S. 61-78.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988/1995). Student achievement through staff development. New York: Longman.
- Judge, T., Higgins, C., Thoresen, C. & Barrick, M. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. Personnel Psychology, 52, S. 621-652.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Dobrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 876-903.
- Knowles, M. (1980). The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. New York: The Adult Education Company.
- Kolodner, J.L. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. International Journal of Man-Machine Studies, 19, S. 497-518.
- Kolodner, J.L. (1997). Educational implications of analogy. A view from case-based reasoning. American Psychologist, 52, S. 57-66.
- Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer (2000). Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.
- Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (verabschiedet 2004). Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), S. 280-290.
- Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer (2007). Länderumfrage „Potenzialanalyse und Förderung schulischer Führungskräfte“. Berlin.
- Lehberger, R. & Lüth, E. (2012). Hamburger Mindeststandards. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 80-84.
- Leithwood, K.A. (1992). The move toward transformational leadership. Educational Leadership, 49(5), S. 8-12.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Nottingham: NCSL.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday of everyday work. Teaching and Teacher Education, 18(8), S. 917-946.
- Maulding, W.S., Peters, G.B., Roberts, J., Leonard, E. & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. Journal

of Leadership Studies, 5(4), S. 20-29.

- Mayr, J. (o. J.). Career Counselling for Teachers (CCT). Verfügbar unter: <http://www.cct-germany.de/> [11.07.2013].
- Meyer, Hilbert: Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. Handreichung der Programms SINUS an Grundschulen. Verfügbar unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Meyer.pdf [04.07.13].
- Moos, L. (2013). Arbeiten mit Fällen und Shadowing. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 843-846.
- Moos, L. & Huber, S.G. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership. In T. Townsend (Hrsg.), International handbook of school effectiveness and improvement. Berlin: Springer, S. 579-596.
- Mulder, R.H. & Gruber, H. (2001). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 427-438.
- Mulford, B. Silins, H. & Leithwood K.A. (2004). Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes. Series: Studies in Educational Leadership, Vol. 3.
- Nieskens, B. (2012). Einblicke in die Praxis – Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 124-177.
- Reischmann, J. (2001). Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Von "Lernen en passant" zu "kompositionellem Lernen" und "lebensbreiter Bildung". Verfügbar unter: http://www.treffpunktlernen.de/render.asp?menu=ddb&subject=ddb_ftn_vorruieber [11.10.2013].
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, S. 78-92.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. Beiträge zur Lehrerbildung, 23(1), S.5-10.
- Rosenbusch, H.S. (2013). Organisationspädagogische Führungsprinzipien. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 96-103.
- Saterdag, H (2012): Entwicklung und Vereinbarung von Rahmencurricula für Lehramtsstudiengänge durch die Kultusministerkonferenz. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung, Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster/New York/München/Berlin: S. 235-250.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In N. Schaper, A.H. Hilligus & P. Reinhold (Hrsg.), Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2(1), S. 166-199.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2010). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. Journal of Leadership Studies, 5(4), S. 20-29.
- Schwarzer, R. (1993). Streß, Angst und Handlungsregulation (3. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Hrsg.), Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs. S.35-37.
- Scheppard, B. & Brown, J. (1996). So you think team leadership is easy? Training and implementation concerns. NASSP Bulletin, 84(614), S. 71-74.
- Siebert, H. (1996). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2012). Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an. Lehrerbildung und Lehrberuf: Professionalität in internationaler Perspektive. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 14-35.
- Spillane, J.P. (2006). Distributed Leadership. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Stogdill, R.M. (1974). Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York: Free press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. In Mind in Society. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press, S. 79-91.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), S. 157-174.
- Weinert, F. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification. In: D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45-65.
- Weyand, B., Justus, M., Schratz, M. (2012). Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband.
- Weyand, B. (2012). „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“ Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In B. Weyand, Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.), Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 86-109.

Danksagung

Unser besonderer Dank gilt allen, mit denen die Inhalte der vorliegenden Broschüre gemeinsam entwickelt wurden. Diese Gesamtdarstellung spiegelt nicht notwendigerweise die Position aller genannten Personen und Institutionen wider. Verantwortlich für den Inhalt sind allein die Herausgeber, die Stiftung der Deutschen Wirtschaft gGmbH, Programm Studienkolleg im Studienförderwerk Klaus Murmann und die Robert Bosch Stiftung GmbH.

Impressum

Herausgeber:

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) gGmbH
Studienförderwerk Klaus Murmann –
Programm Studienkolleg
im Haus der Deutschen Wirtschaft
Breite Straße 29
10178 Berlin

Robert Bosch Stiftung GmbH
Heidehofstraße 31
70184 Stuttgart

Gesamtverantwortung sdw:

Ingo Kramer, Vorstandsvorsitzender
Dr. Arndt Schnöring, Geschäftsführung (Vors.)
Lars Krösche, Geschäftsführung

V.i.S.d.P.

Christian Lange, Leitung Presse und
Öffentlichkeitsarbeit

Autoren:

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
der Pädagogischen Hochschule Zug

Nadine Schneider

Erfurt School of Education der Universität Erfurt sowie
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
der Pädagogischen Hochschule Zug

Heike Ekea Gleibs

Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Studienförderwerk
Klaus Murmann – Programm Studienkolleg

Marius Schwander

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
der Pädagogischen Hochschule Zug

Unter der Mitarbeit von:

Sandra Degen

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
der Pädagogischen Hochschule Zug

Dr. Pierre Tulowitzki

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
der Pädagogischen Hochschule Zug

Gestaltung, Redaktion und Lektorat

Redaktion und Alltag GmbH, Berlin

Design

Timm Häneke

Fotografie

Franziska Taffelt und Florian Oellers

Korrektur

Wölfle und Hecht, Karlsruhe

Druck

Endformat, Berlin