



In den letzten rund zwanzig Jahren ist das Wissen im Bereich der schulischen Führungskräfteentwicklung enorm angewachsen

# Professionalisierung von Schulleitung

Europäische Trends und Entwicklungslinien

*Schulleiterinnen und Schulleiter tragen Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schulen (Huber & Muijs, 2010; Hallinger & Huber, 2012). Notwendig sind — und hierfür scheint es eine breite internationale Übereinstimmung zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern und Praktikerinnen und Praktikern im Bildungsbereich zu geben — eine qualitativ hochwertige Führung und damit eine kontinuierliche Professionalisierung der Schulleitung.<sup>1</sup>*

Autoren: **Stephan Gerhard Huber & Nadine Schneider** • Foto: **LinkedIn Sales Solutions, Unsplash**

## ENTWICKLUNGSLINIEN AUS DER PERSPEKTIVE INTERNATIONALER SCHULLEITUNGSFORSCHUNG

In einer sich rasch wandelnden Gesellschaft stehen Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich und in Schulen im Besonderen vor vielfältigen Herausforderungen. In den letzten Jahrzehnten haben internationale und nationale Konzepte, Modelle und Leitlinien der Bildungspolitik die Entwicklungen in den Schulen geprägt, es wurden top down Schulreformen initiiert und damit Schulentwicklung in den Einzelschulen vorangetrieben. Schulleitungen waren hier insbesondere in ihrer Rolle als Vermittler bzw. Moderatoren gefordert.

Einen aktuellen Überblick über die Schulleitungsforschung (Tian & Huber, 2019) im Zeitraum von 2007 bis 2017 legen Tian und Huber (2019) vor und identifizieren fünf thematische Stränge, die das Agieren von Schulleitung bestimmen:

1. ihre Führungsrolle bei der Förderung der Schülerleistungen und der Wirksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer
2. ihre Führungsrolle in der Schulentwicklung, der Rechenschaftspflicht und der Förderung demokratischer Werte in Bildung und Erziehung
3. ihre Führungsrolle im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit, Fairness und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen

4. ihre Führungsrolle in der Unterrichtsentwicklung
5. „Distributed Leadership“ — geteilte Führung — und deren Auswirkungen auf das Organisationsklima, die Haltung der Lehrkräfte und ihr Belastungsleben

Vor dem Hintergrund der oben genannten Themenbereiche identifizieren Tian und Huber (2019) Spannungen und Dilemmata, z.B. bestimmte Dynamiken zwischen Führungskräften und Lehrkräften, Fragen im Zusammenhang mit geteilter Führung sowie Veränderungen in der Governance des Bildungswesens. Letztere wurden durch die Verbreitung von New-Public-Management-Ideen und neoliberaler Bildungspolitik hervorgerufen. In zahlreichen Ländern und Bildungssystemen ist zu beobachten, dass die Qualität der Bildung in Form von Testungen, Berichterstattung und Rechenschaftspraktiken überwacht wird. Ziel ist es, die Leistung von schulischen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere von Schulleitung und Lehrkräften, an sich schnell ändernde Bedarfe und Herausforderungen anzupassen (Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2019).

Werden Zielvorgaben an die Schulen dann nicht erfüllt, führt dies in Ländern wie Großbritannien und den USA zu Schulsanktionen, schlimmstenfalls zur Schließung von Schulen, aber auch zu Strategien, um solche schwerwiegenden Konsequenzen zu vermeiden (Welsh, Graham & Williams, 2019). In dieser Logik wird von Schulleitungen und Lehrkräften erwartet, dass sie in einem fort-dauernden Entwicklungsprozess nach Möglichkeiten suchen, Schule und Unterricht zu verbessern. Daraus entstanden ist nicht zuletzt auch ein Markt für private Unternehmen, die zur Ableitung von schulischen Kennzahlen für die Zielerreichung digitale Systeme und Werkzeuge anbieten, um z.B. die Ergebnisse und Programme im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler darstellen und überwachen zu können — sowie Systeme und Tools, die darauf abzielen, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu verbessern. Gleichzeitig stehen die Schulleiterinnen und Schulleiter vor der Herausforderung, den Bedürfnissen der immer heterogeneren Schülergruppen und der Fluktuation der Lehrkräfte gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund spielt die laufende Professionalisierung schulischer Akteurinnen und Akteure eine wichtige Rolle. Mit dem Ziel, hohe professionelle Standards in der Schulleitung(-spraxis) auf- und auszubauen bzw. aufrechtzuerhalten, wurden in vielen Ländern in den letzten Jahren umfangreiche und umfassende Qualifizierungsprogramme entwickelt, die einerseits dazu dienen, die berufliche Entwicklung in den verschiedenen Karrierephasen von Schulleitung mit amtsvorbereitenden, berufseinführenden und kontinu-

ierlichen Qualifizierungen im Amt zu begleiten. Andererseits bieten diese Programme aber auch kurzfristige Interventionen, wenn von der Schulleitung Entwicklungsbedürfnisse in spezifischen Schulkontexten festgestellt wurden.

### NATIONALE UND INTERNATIONALE TRENDS IN DER FÜHRUNGSKRÄFTE-ENTWICKLUNG VON SCHULLEITUNG

In den letzten rund zwanzig Jahren ist das Wissen im Bereich der schulischen Führungskräfteentwicklung enorm angewachsen, sodass sich inzwischen Merkmale herauskristallisieren, die die Programme zur Führungskräfteentwicklung auszeichnen (Huber, 2013a; 2013b; 2019; 2022). Gleichzeitig besteht jedoch weiterhin ein wachsender Bedarf an Studien, die die damit verbundenen Auswirkungen und Ergebnisse untersuchen (Young, Crow, Ogawa, & Murphy, 2009; Imboden, 2017; Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019).

Anknüpfend an eine frühere Studie zur beruflichen Entwicklung von pädagogischen Führungskräften in fünfzehn Ländern (siehe auch Huber, 2013a; 2013b; 2019; 2022) lassen sich zentrale internationale Trends in der Führungskräfteentwicklung beobachten. Auch das Projekt „Professional Learning through Reflection promoted by Feedback and Coaching“ (PROFLEC, siehe [CPSM.EduLead.net](http://CPSM.EduLead.net)), das von der EU finanziert wurde (2012–2014), kann in den Überblick einbezogen werden. PROFLEC untersuchte internationale Trends in der Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung in zehn Ländern: Australien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, England, die deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und Schweiz, Norwegen und Schweden (Huber et al., 2015<sup>2</sup>).

Die Ergebnisse nach Auswertung der verschiedenen Programme der Führungskräftequalifizierungen zeigen, dass in den Curricula den Bedürfnissen der Teilnehmenden zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auch werden Anforderungen, die sich aus Schulevaluationen ergeben, berücksichtigt sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis zunehmend verbessert. Zu erwarten ist, dass diese Entwicklungen sowohl die Wirkung als auch die Nachhaltigkeit der Qualifizierungen verbessern werden (Huber, 2011a, 2011b).

In dem Bestreben, sich noch zielgerichteter an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu orientieren, offerieren einige Qualifizierungsprogramme zudem Bedarfsanalysen, Diagnostik-Instrumente, Audits und verschiedene Möglichkeiten von Feedback als integrale Bestandteile der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitung. So können durch Diagnostik Vorkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Dispositionen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und beobachtete Leistungen identifiziert werden. Diagnostik liefert relevante Informa-

tionen für diejenigen, die Führungskräftequalifizierung oder eine Intervention planen, und unterstützt die Teilnehmenden dabei, verschiedene Lernansätze sinnvoll zu nutzen. Der Einsatz von Diagnostik-Instrumenten zielt zudem darauf ab, die Passung zwischen den didaktischen Merkmalen eines Qualifizierungsprogramms und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu verbessern. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis. Infolgedessen werden Wirkung und Nachhaltigkeit der Qualifizierung erhöht (Schön, 1983, 1984; Kolb, 1984; Bridges & Hallinger, 1995, 1997; Wahl, 2001; Huber, 2001, 2011a, 2011b; Huber & Hader-Popp, 2013).

Die Befunde zu den Methoden in der Führungskräftequalifizierung zeigen, dass es nicht die eine, den anderen überlegene Methode gibt; der Einsatz eines breiten Spektrums verschiedener Methoden und damit multipler Lernanlässe scheint am effektivsten zu sein (Huber, 2013a). Die Verantwortlichen für die Planung und Durchführung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung sind deshalb am besten beraten, verschiedene Methoden sinnvoll zu kombinieren, um die einzelnen Teilnehmenden ihren Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend anzuregen, das Gelernte zur eigenen Kompetenzentwicklung einzusetzen.

### BEISPIELE: SCHULLEITUNGSQUALIFIZIERUNG IN EINIGEN EUROPÄISCHEN LÄNDERN

Das Berufsfeld von Schulleitung ist komplex. Mit dieser Erkenntnis wurden einzelne Kurse zur Schulleitungsqualifizierung durch umfassendere, professionellere und oftmals aufeinander aufbauende Qualifizierungsprogramme ersetzt. Dieser Trend war international insbesondere in den angloamerikanischen Ländern bereits seit Beginn der 1990er Jahre zu beobachten. In den deutschsprachigen Ländern starteten bundesdeutsche Länder ab etwa Anfang 2000 mit den ersten Konzeptionen in dieser Art; die Schweiz und Österreich folgten.

#### Fußnoten:

**1** Bearbeitet und gekürzt aus: Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). *Developing school leadership: Trends, concepts, approaches and impact*. *eJournal of Education Policy*, 22(1).

**2** Mit den folgenden Länderberichten über Weiterbildungsprogramme und den Einsatz von Feedback-Systemen und Coaching: Flückiger, B. und Dempster, N.: Australien, Gómez-Delgado, A.M., López-Yáñez, J., Montero, A. und Nieves, O.: Spanien, Höög, J. und Törnsten, M.: Schweden, Huber, S.G.: Schweiz, Moos, L.: Dänemark, Nicolaidou, M., Karagiorgi Y. und Petridou, A.: Zypern, Pol, M., Sedláček M. und Lazarová, B.: Tschechische Republik, Skedsmo, G.: Norwegen, West, M.: England.

Diese Programme sind in der Regel mehrphasig aufgebaut und werden speziell für bestimmte Zielgruppen entwickelt. Darüber hinaus werden vorbereitende und amtsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen zunehmend zur Pflicht. In Ländern, in denen die berufliche Fort- und Weiterbildung noch nicht vorgeschrieben ist, dient die freiwillige Qualifizierung oftmals als wichtiges Auswahlkriterium bei der Einstellung von Schulleiterinnen und Schulleitern.

Obwohl die allgemeinen Trends weitgehend identisch sind, lassen sich national Varianten in der Umsetzung beschreiben. Selbst innerhalb einzelner Bundesländer (bei föderalen Strukturen) gibt es eine Reihe von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die sich in Organisation, Umfang, Inhalt und Methoden unterscheiden.

Bei der Organisation von Qualifizierungsangeboten für Schulleitungen lassen sich verschiedene Ansätze unterscheiden – von zentral organisierten bis zu dezentralen Ansätzen. Während in Deutschland Schulleitungsqualifizierung, ähnlich wie in Australien und Spanien, dezentral über die staatlichen Fortbildungsinstitute der Bundesländer organisiert wird, wird sie z.B. in der Tschechischen Republik zentraler gesteuert. Die berufliche Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern wird von den nationalen Behörden oder Universitäten durchgeführt, die für die Qualifizierungsdurchführung und die Auswahlverfahren zugelassen wurden.

In Norwegen gibt es, ähnlich wie in Schweden, sowohl eine dezentrale als auch eine nationale Programmstrategie. Das norwegische National Principal Program legt Anforderungen und Standards fest und lädt Fort- und Weiterbildungsanbieter ein, Angebote für entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen abzugeben. Darüber hinaus bieten in Norwegen auch akkreditierte Hochschulen Masterstudiengänge an, deren Qualität durch eine unabhängige staatliche Behörde überwacht wird.

In der Schweiz intensivierten die Pädagogischen Hochschulen oder andere Anbieter, wie die Akademie für Erwachsenenbildung (aeb), vor etwas mehr als zehn Jahren ihr Angebot, in Österreich schrieb das Ministerium 2012/13 Masterstudiengänge aus, für die sich die aus den Pädagogischen Akademien (Ausbildung der Lehrkräfte) und den Pädagogischen Instituten (Weiterbildung der Lehrkräfte) der Bundesländer heraus entstandenen Pädagogischen Hochschulen mit ihren Konzeptionen zur Durchführung bewarben und seither Schulleiterinnen und Schulleiter qualifizieren.

## ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE TEILNAHME

Qualifizierungsprogramme differenzieren in der Regel zwischen Angeboten für verschiedene Führungsfunktionen, zum Beispiel für das mittlere Management oder für pädagogische Führungskräfte an einem bestimmten Schulstandort oder mit Schulnetzwerkverantwortung und -erfahrung, z.B. für an Schulleitung interessierte Lehrkräfte, neu ernannte Schulleitungen oder berufserfahrene Schulleitungen. Ähnlich wie die deutschen Bundesländer bieten zum Beispiel auch Australien, Spanien, die Tschechische Republik, Österreich und die Schweiz für Lehrerinnen und Lehrer, die Führungspositionen anstreben, neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleiterinnen und Schulleiter mit wenigen Jahren Berufserfahrung Qualifizierungsprogramme zur Orientierung bzw. zur Berufsvorbereitung zu Beginn ihrer Tätigkeit an. Die Erstausbildung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter nach ihrer Ernennung ist beispielsweise in Dänemark, Deutschland (vgl. dazu auch Tulowitzki, Hinzen & Roller 2019), Spanien und in der Tschechischen Republik obligatorisch.

Seit 2008 müssen Lehrerinnen und Lehrer, die in Nordrhein-Westfalen Schulleiter/Schulleiterinnen werden möchten, an einer kompetenzorientierten, viermoduligen Schulleiterqualifizierung (SLQ) teilnehmen und ihre Eignung für dieses Amt in einem zweitägigen Assessmentcenterverfahren, dem Eignungsfeststellungsverfahren (EFV), nachweisen. Das EFV ist zentraler Bestandteil der dienstlichen Beurteilung. Weitere Bestandteile der Leitungsqualifizierung in NRW sind Orientierungsseminare und Mentoringangebote für Lehrkräfte, die an der Übernahme von Leitungsfunktionen in Schule interessiert sind,

Angebote zur Einführung in das Leitungshandeln nach Funktionsübernahme für das mittlere Management, spezielle thematische Angebote für erfahrende Schulleitungen sowie berufsbegleitende Angebote wie das sogenannte Schulleitungscoaching (SLC).

Das seit 2008 in Bremen umgesetzte Qualifizierungsprogramm „ProfiS – Professionell führen in der Schule“ ist im Stadtstaat Bremen die zentrale Qualifizierungsmaßnahme, die sich verbindlich an alle neu ins Amt berufenen Schulleitungsmitglieder öffentlicher Bremer Schulen richtet. Die Konzeption umfasst neun in der Regel je zweitägige Module und zwei jeweils eintägige Wahlpflichtmodule sowie Interventionssitzungen, die der kollegialen Beratung und der Reflexion der beruflichen Erfahrungen dienen. Für Nachwuchsführungskräfte bietet das Landesinstitut für Schule Bremen seit 2011 das Projekt „FüNF“ an, bestehend aus den Komponenten:

- ▷ Übernahme einer leitungsrelevanten Gestaltungsaufgabe in der eigenen Schule für ein Schuljahr
- ▷ Fortbildungsprogramm
- ▷ Module zur Karriereförderung und -planung
- ▷ Potenzialanalyse in Form einer Assessment Centers
- ▷ Option eines Mentorings durch erfahrene Schulleitungskräfte für weibliche Lehrpersonen
- ▷ Klärungs- und Bewerbungscoaching

Mit einem breiten Angebot an Qualifizierungsformaten für Führungskräfte will auch die Hessische Lehrkräfteakademie verschiedene Zielgruppen ansprechen und die Qualifizierung an den jeweiligen Bedarf und die individuellen Entwicklungsinteressen anpassen. Angebote für Führungskräfte in Schulen sind:

- ▷ Fortbildungen für schulische Führungskräfte der mittleren Ebene mit drei Modulen zu den Grundlagen des Verwaltungshandels, Rolle und Kommunikation und Unterrichtsentwicklung,
- ▷ Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter (QSH) für potenzielle und amtierende Schulleitungen mit Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter, Stellvertreterinnen und Stellvertreter sowie Schulleitungsteams.

Zudem offeriert die Hessische Lehrkräfteakademie themen- und teilnehmerorientierte, maßgeschneiderte Angebote für Führungskräfte in der Bildungsverwaltung. Diese richten sich an Dezernats- sowie Sachgebietsleiterinnen und -leiter der Hessischen Lehrkräfteakademie, Schuldezernentinnen und -dezernenten in den Staatlichen Schulämtern und (stellvertretende) Studienseminarleiterinnen und -leiter.

Allen hessischen pädagogischen Führungskräften stehen darüber hinaus Coachings als individuelle und vertrauliche Angebote offen mit zwei möglichen Foki, zum einen zum Rollenwechsel zur Führungskraft und zum anderen als Unterstützungs-Coaching für Einzelpersonen oder Teams z.B. zur Teambildung, in Konfliktsituationen oder für konkrete schulstrategische Arbeiten wie dem Erstellen von Geschäftsverteilungsplänen oder Leitbildern.

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der Zugang zu professioneller Führungsqualifizierung weitestgehend auf diplomierte Lehrkräfte, die eine klassische Laufbahn hin zur Schulleitungsfunktion vollziehen, begrenzt bleibt. Angebote für Führungskräfte in der Bildungsverwaltung resp. der Schulaufsicht sind nur vereinzelt zu finden, neben Hessen zum Beispiel auch in Berlin und Brandenburg sowie Sachsen-Anhalt (Huber & Schneider, 2021; Schmelzer & Löffler, 2020). In Schweden ist ein Programm für Superintendents integraler Bestandteil der Rektorenausbildung. Es wird seit 2014 als optionales Programm für erfahrene Schulleiter angeboten, die bereits das National School Leadership Training Program (NSLTP) absolviert haben.

Programme der Führungsqualifizierung nehmen noch wenig andere Professionen in schulischen multiprofessionellen Teams in den Blick. Dänemark beispielsweise bietet einzelne Module eines Diplomkurses für Personal im sozialen Bereich an.



## LAUFZEIT

Die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen erfolgt in Dänemark, Norwegen und der Schweiz über Studiengänge der Hochschulen.

Die Programme werden in Credit-Points (ECTS) und Workload (Arbeitsstunden) abgerechnet (vgl. Tabelle, Huber et al., 2015).

Land	Typ	Umfang / ECTS
<b>Schweiz</b>	Certificate of Advanced Studies (CAS) Master of Advanced Studies (MAS)	15 ECTS 60 ECTS
<b>Tschechische Republik</b>	Im Rahmen des EU-Programms für lebenslanges Lernen (Comenius)	350 Stunden innerhalb von 4 Semestern (bei 30 Arbeitsstunden pro Leistungspunkt entspricht dies etwa zwölf ECTS)
<b>Schweden</b>	Nationales Programm zur Ausbildung von Schulleitern (NSLTP)	Insgesamt 30 ECTS (10 ECTS pro Thema) <sup>3</sup>
	Rektorslyftet (freiwilliges Programm für Schulleiter, die bereits das NSLTP absolviert haben und über mindestens ein Jahr Berufserfahrung verfügen)	7,5 ECTS
	Rekrutierungstraining an der Universität	Keine Anrechnung
<b>Dänemark</b>	Diplomkurs für Führungskräfte im Bildungssektor, obligatorisch für Personen im „mittleren Management“ des Sozialsektors	60 ECTS
<b>Norwegen</b>	Masterprogramm zusätzlich zur Vollzeitbeschäftigung	120 ECTS in 4 Jahren
	Berufliche Entwicklungsprogramme (z.B. Nationales Schulleiterprogramm)	30 ECTS
	Separate Module, die in einen Abschluss eingebaut werden können.	7–15 ECTS

**Quelle:** Huber, Skedsmo, Aas, Fluckiger, Dempster, Lovett, Moos, Sánchez Moreno, López Yáñez, Brandmo, West, Olsen, Nicolaidou, Tömsen, Petridou, Hiltmann, Schwander, Johnson, Lazarová, Höög, und Sedláček, 2015.

## INHALTE

Die Qualifizierungsinhalte decken ein breites Themenspektrum an Anforderungen und Aufgaben pädagogischer Führungskräfte ab. Die Entwicklung organisatorischer und administrativer Kenntnisse und Fähigkeiten bleibt für die berufliche Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern wichtig, insbesondere im Rahmen der vorbereitenden und einführenden Qualifizierung. Hierzu zählen schulrechtliche Grundlagen, Grundlagen des schulischen Qualitätsmanagements und der Schulentwicklung sowie des Personalmanagements und insbesondere der Personalentwicklung. Die Programme priorisieren jedoch Themenbereiche in unterschiedlichem Umfang.

Einige Länder setzen auch bewusst Schwerpunkte auf zukunftsweisende Themen. Beispielsweise werden in Norwegen Globalisierungsfragen und internationale Fragen zu Bildung und Schulrecht sowie wissenschaftliche Forschungsmethoden inhaltlich betont. Mit den gesellschaftlichen Entwicklungen der jüngsten Zeit bzgl. Corona-Pandemie, Digi-

talität, Migration, Demokratisierung, Natur und Umwelt, Krieg in der Ukraine etc. ist anzunehmen, dass diese Themen breiter Einzugs nehmen in die Inhalte der Regelprogramme für Schulleitungen.

Vom Frühjahr bis Dezember 2022 läuft beispielsweise in Nordrhein-Westfalen eine „Digitale Fortbildungsoffensive“ (DFO) für alle 5.400 Schulen, abgestimmt auf die drei Zielgruppen Schulleitungen, Lehrkräfte und Moderierende der staatlichen Lehrerfortbildung. Die Qualifizierungsoffensive für Schulleitungen verfolgt das Ziel, diese bei der digitalen Transformation ihrer Schule zu unterstützen und die Schule zu einem zukunftsorientierten Ort der digitalisierten Welt zu machen. Neben 100 Kursen als Webbased Trainings finden vier digitale Live-Veranstaltungen statt. Das Professionalisierungsangebot wird für das Ministerium für Schule und Bildung NRW in Kooperation mit der Klett Gruppe (AAP Lehrerwelt, Klett MINT und RAABE) durchgeführt. Unter der wissen-

schaftlichen Begleitung von Stephan Huber wurde hierfür eigens das Lernsystem Klett DigiLead entwickelt. Abbildung 1 zeigt das allgemeine Führungsmodell in den Handlungsfeldern des Schulmanagements, das als Teil des Curriculums für die DFO verwendet wird (Huber, 2022). Für Schulleitungshandeln und die Gestaltung der Schule (der Zukunft) in einer digitalisierten Welt ist es relevant, „Digitalität“ pädagogisch zu verstehen und im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung sowie gemäß der schulspezifischen Strategie integrativ zu gestalten. (ausführlicher dazu siehe b:sl 2/22, S. 7–11)

## Fußnoten:

**3** Die drei Themen des NSLTP sind: Gesetzgebung für Schulen und die Rolle der Ausübung der Funktionen einer Behörde, Management durch Ziele und Zielsetzungen und Schulleitung.

## METHODEN

Die Methoden und Lernanlässe für pädagogische Führungskräfte sind vielfältig (vgl. Abbildung 1). Die Praxis pädagogischer Führung ist dabei Ausgangs- und Zielpunkt der Qualifizierungsmaßnahme — vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. Über Fallarbeit, individuelle Projekte, Hospitationen, »Shadowing« und »Mentoring« können komplexe Praxisprobleme direkt bearbeitet werden (vgl. Moos 2013; Tulowitzki & Huber 2014).

Aber auch klassische Seminarveranstaltungen und kooperative Settings, egal ob synchron oder asynchron, analog oder digital, oder das Selbststudium mittels klassischen Buchs, eReaders, Videotutorials oder Webbased Trainings, beziehen den »Workplace« ein und legen besonderes Augenmerk auf die Reflexion und den Austausch des Gelernten und den Transfer. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

In Großbritannien beispielsweise werden die Module in ein Drittel Kontaktstunden und zwei Drittel Selbststudium unterteilt. In Schweden, Norwegen und Spanien sind Blended Learning Konzepte, insbesondere webbasierte Lernplattformen zum Austausch und zur Bereitstellung von Materialien, nicht erst seit der Corona-Pandemie ein wichtiger Bestandteil von Qualifizierungsprogrammen.

Feedback und Coaching als Lernanlässe werden international sehr unterschiedlich eingesetzt, wie im Rahmen eines durch die EU finanzierten Forschungsprojekts »Professionelles Lernen durch Reflexion, das durch Feedback und Coaching gefördert wird«, PROFLEC (s.o.) festgestellt wurde. Beispielsweise erhalten schwedische Schulleiterinnen und Schulleiter Feedback auf drei Ebenen: Selbstreflexion, Gruppenfeedback und Feedback oder Coaching durch die Kursleitung.

In der Tschechischen Republik wird Coaching von unabhängigen externen Anbietern durchgeführt. An der Universität von Oslo in Norwegen begleitet ein Coach Gruppen von bis zu sechs Studierenden. Die Studierenden arbeiten dann in verschiedenen Sitzungen an Fällen aus der Führungspraxis und erhalten Feedback von den Mitstudierenden und dem Coach. In Zypern werden seit 2012 erfahrene Mentorinnen und Mentoren eingesetzt, um die berufliche Entwicklung von Grundschulleiterinnen und -leitern einmal im Halbjahr in akuten oder problematischen Situationen zu unterstützen.

## LEISTUNGSNACHWEISE

Prüfungen zum Abschluss einer Qualifizierung sind zum Beispiel in Schweden, Dänemark, Norwegen und der Tschechischen Republik obligatorisch. Die Teilnehmenden können zudem verpflichtet werden, bestimmte Module als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung zu absolvieren oder eine Abschlussarbeit anzufertigen. Das NSLTP in Schweden sieht keine umfassende Abschlussprüfung vor, verlangt aber schriftliche oder mündliche Prüfungen in allen Themenbereichen des Programms. Zudem dienen Portfolios der Dokumentation des Selbststudiums, der Selbstreflexion oder der Projektarbeit während der gesamten Programmdauer. Die Portfolios können zur Prüfung eingereicht werden. Alternativ kann eine Präsentation zu einem bestimmten Thema Teil einer mündlichen Prüfung sein, wie zum Beispiel an der Universität Oslo in Norwegen. In Spanien und den meisten deutschen Bundesländern gibt es keine Abschlussprüfung, lediglich ein Teilnahmezertifikat.

## ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Die schlaglichtartigen Einblicke in verschiedene Qualifizierungsprogramme pädagogischer Führungskräfte machen deutlich, dass trotz einheitlicher Vorstellungen vom Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf für Schulleitungen international eine komplexe und vielfältige Landschaft vorzufinden ist. Trotz unterschiedlicher kultureller und institutioneller Traditionen lassen sich jedoch eine Reihe von internationalen Trends in der Qualifizierung von Schulleitern und Schulleiterinnen beobachten, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst sind:

### ANBIETER

- ▷ Zentrale Planung und dezentralisierte Durchführung
- ▷ Zentrale Qualitätssicherung und dezentrale Angebote
- ▷ Neue Formen der Zusammenarbeit und Partnerschaften

### ZIELGRUPPEN

- ▷ Qualifizierung von Lehrkräften und Lehrerteams auf Schulebene
- ▷ Qualifizierung von neu ernannten und berufserfahrenen Schulleiterinnen und Schulleitern

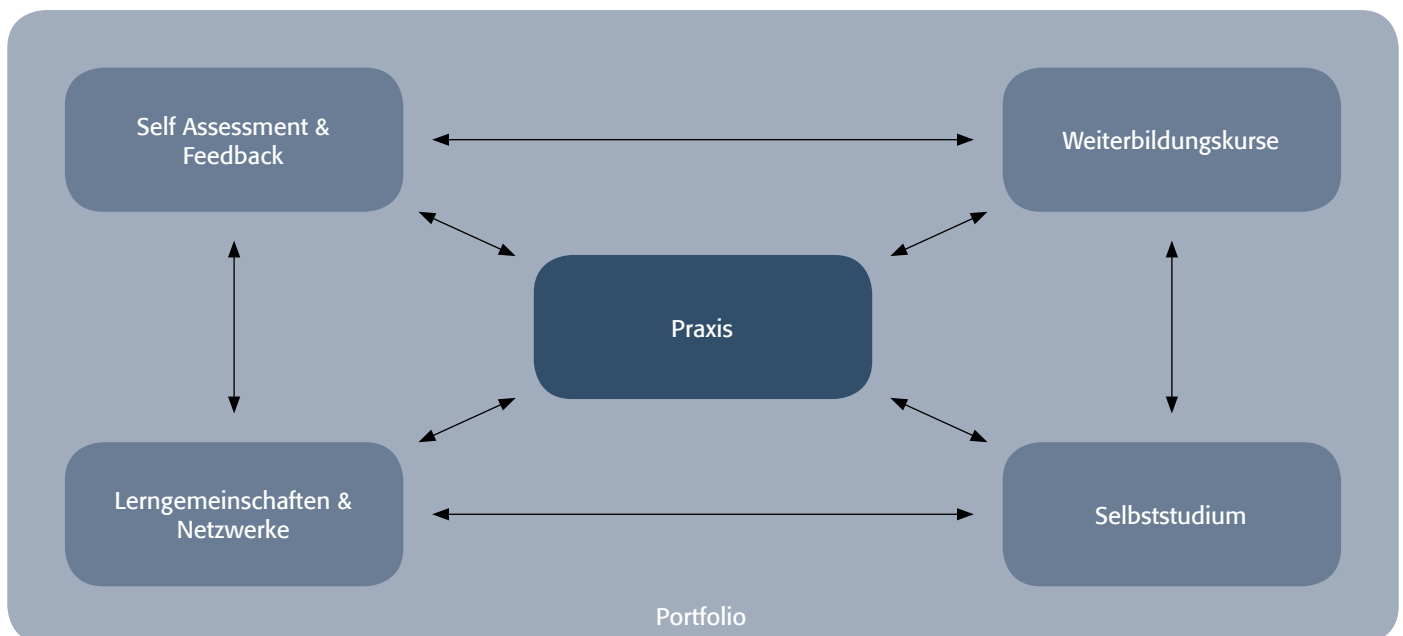


Abbildung 1: Multiple Lernanlässe (eigene Darstellung, Huber, 2007)

- ▷ Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung
- ▷ Gruppierung der Teilnehmer nach fachlichen Kriterien zur Bildung homogener Gruppen
- ▷ Förderung kollegialer Unterstützung (z.B. professionelle Lerngemeinschaften, Peer Coaching)

#### ZEITPLAN UND ABLAUF

- ▷ Umfassende Programme
- ▷ Mehrstufige Konzepte
- ▷ Modularisierung einschließlich vorbereitender Qualifizierung

#### ZIELE

- ▷ Anpassung des Programms an explizite Ziele und Vorgaben

#### INHALTE

- ▷ Ganzheitliche Ansätze (nicht nur Vermittlung von Inhalten, sondern auch Förderung von Motivation und Reflexion)
- ▷ Neue Führungskonzeptionen
- ▷ Entwicklung der Persönlichkeit statt Anpassung an eine Rolle
- ▷ Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule
- ▷ Kommunikation und Kooperation als zentrale Elemente
- ▷ Von Management und Verwaltung zu Führung und Gestaltung

#### METHODEN

- ▷ Abstimmung der Methoden auf die Inhalte
- ▷ Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln
- ▷ Erfahrungs- und Anwendungsorientierung
- ▷ Verzahnung von Theorie und Praxis
- ▷ Vom Lernen im „Workshop“ zum Lernen am „Workplace“

Eines gilt trotz aller Unterschiede national wie international: Politik und Praxis sollten Maßnahmen entwickeln, um auch in Zeiten des Fachkräftemangels, der zunehmend auch im Bildungsbereich sichtbar wird, Pädagoginnen und Pädagogen explizit und im besonderen Maße für die Tätigkeitsfelder Schulentwicklung und Schulmanagement zu interessieren. Das Aufzeigen von Gestaltungs- und Führungsaufgaben über den Unterricht hinaus – vor allem bereits 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 schon jetzt oft unterbesetzt ist: Pädagogische Führungskräfte werden dringend gesucht und müssen entsprechend langfristig gefördert und unterstützt werden.

Anzeige



### World Education Leadership Symposium 2022 Online-Konferenz

28. bis 30. September 2022, 15.00 bis 19.00 Uhr MESZ

### Schule und Führung zwischen Revolution, Tradition und Erschöpfung

- Die Teilnahme ist kostenlos, um eine größtmögliche – auch internationale – Vernetzung zwischen Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis zu ermöglichen.
- Innovative und interaktive Formate: Input, Austausch und systematisches und spontanes Networking mit Kolleginnen und Kollegen

Webseite: [WELS.EduLead.net](https://WELS.EduLead.net)  
Registration: [WELS2022Registration](https://WELS2022Registration)

## Literatur

- Bridges, E. & Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem-Based Learning in Leadership Development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education* 72(2), 131–146. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7202\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7202_8)
- Hallinger, P. & Huber, S.G. (Hrsg.). (2012). Special issue: School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4). <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Huber, S.G. (2001). Vom Wissen zum Handeln – Problemorientiertes Lernen. In: H. Altrichter and D. Fischer (Hrsg.), *Journal für LehrerInnenbildung – Praxis in der LehrerInnenbildung*. Innsbruck: Studienverlag, 49–55.
- Huber, S.G. (2011a). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The impact of professional development. In: T. Townsend and J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 635–652.
- Huber, S.G. (2011b). 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), 837–853. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616102>
- Huber, S.G. (2013a). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527–540.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2013b). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2019). Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Ein Kontinuum über die gesamte Lehrerbildung. In W. Böttcher, U. Heinemann, C. Kubina & B. Priebe (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 152–181.
- Huber, S.G. (2022). Die Zukunft der Schule in einer digitalisierten Welt nach der Pandemie – Erkenntnisse und Empfehlungen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Grundkurs Schulmanagement XXXI. Digitaler Wandel und Bildung: Lernen mit, durch und über Technologie*. Hürth: Wolters Kluwer Deutschland, 144–160.
- 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* (S. 717–727). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Muijs, 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*. Dordrecht: Springer, 57–77.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2021). Durchgängige und systematische schulische Führungskräftegewinnung und -entwicklung. *Die Deutsche Schule (DDS), Führungskräfte gewinnen*, 113 (2), 149–160. DOI 10.31244/dds.2021.02.0.
- Huber, S.G., Skedsmo, G., Aas, M., Fluckiger, B., Dempster, N., Lovett, S., Moos, L., Sánchez Moreno, M., López Yáñez, J., Brandmo, C., West, M., Olsen, R., Nicolaidou, M., Törnsen, M., Petridou, A., Hiltmann, M., Schwander, M., Johnson, Lazarová, M., Höög, J. & Sedláček, M. (2015, unveröffentlicht). *Professional Learning Through Feedback and Reflection (PROFLEC). A project within the Lifelong Learning Programme, Comenius Multilateral Project*. Zug: IBB.
- Imboden, S. (2017). *Leadership in der Berufsbildung. Eine Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen*. Doctoral dissertation, Universität Konstanz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-409280>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schmelzer, F. & Löffler, J. (2020). Anspruch und Wirklichkeit: Vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In S.G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 88–108). Stuttgart: Raabe.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1984). Leadership as reflection-in-action. In: T. Sergiovanni and J. Corbally (Hrsg.), *Leadership and organizational culture*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 36–63.
- Tian, M. & Huber, S.G. (2019). Mapping educational leadership, administration and management research 2007–2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*. Published online 19. November. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>
- Tulowitzki, T., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter\*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–170.
- Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019). The Growth and Spread of National Assessments and Test-based Accountability: A Political Sociology of Global Education Reforms. *Educational Review*, 71/1, 5–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Welsh, R., Graham, J. & Williams, S. (2019). Acing the test: an examination of teachers' perceptions of and responses to the threat of state takeover. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(3), 315–347. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09301-y>
- Young, M., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (Hrsg.). (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. New York: Routledge.