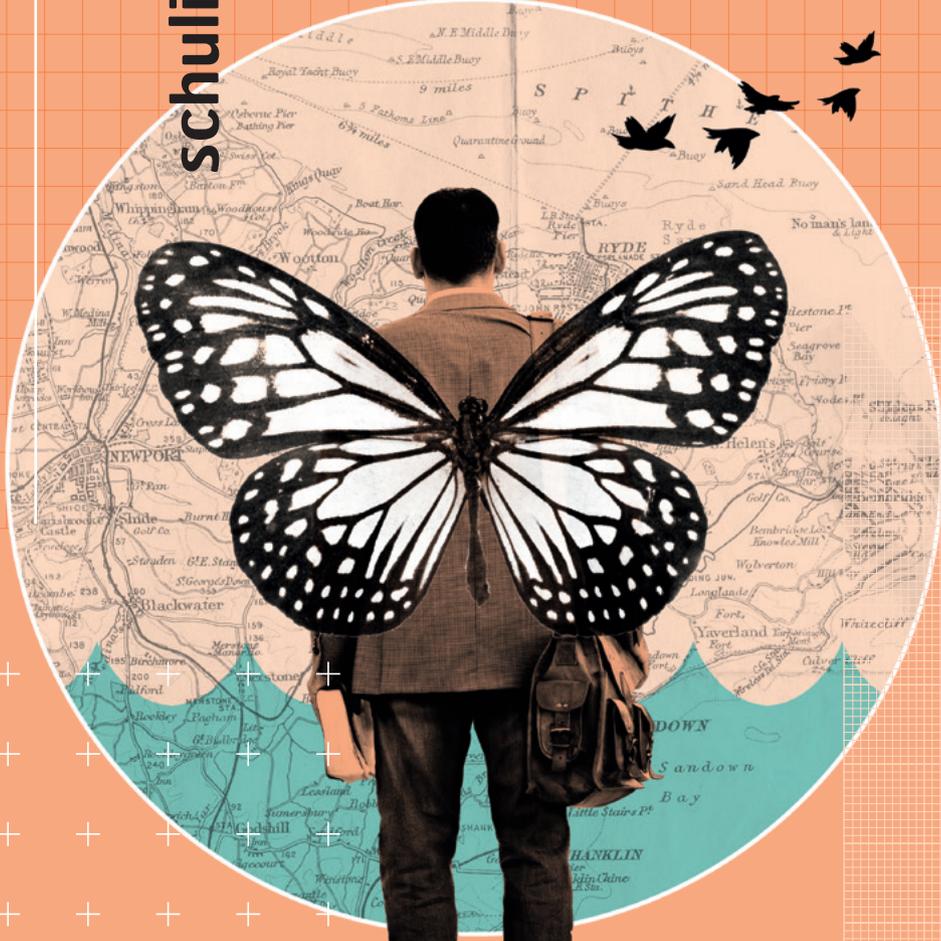


impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

Professionalisierung schulischer Führungskräfte



INHALT

Editorial	3
------------------------	----------

Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte –

Ein internationaler Überblick	4
Einleitung	5
Vorgehen und Grenzen der Untersuchung	6
Übersichten über Strukturen der Professionalisierung/Weiterqualifizierung von schulischen Führungskräften	8
Schweiz	8
Österreich	10
Dänemark	12
Schweden	14
England	16
Kanada (Ontario)	18
Singapur	20
Diskussion	22
Schluss	26

Eine Akademie für schulische Führungskräfte –

Ein Policy Paper für eine systematische Schulleitungsprofessionalisierung und sein Weg	30
--	-----------

„Am Ende geht es immer um den positiven, zielführenden Umgang mit Menschen“	36
Interview mit Dr. Daniel May, Projektleiter der Dahlem Leadership Academy	

Impressum	41
------------------------	-----------



Schulleitungen sind seit Beginn der Pandemie ununterbrochen als Krisenmanagerinnen und -manager im Einsatz. Die Anforderungen an sie wechseln seit März letzten Jahres im Wochentakt. Und oft genug wurden sie vor Ort für Dinge verantwortlich gemacht, die sie nicht einmal im Ansatz beeinflussen konnten. Der rechtlich abgesicherte Einfluss von Schulleitungen ist längst nicht so groß, wie viele denken. Es ist an der Zeit, dies zu ändern und die Leitungsaufgaben mit echten Verantwortungen und Zuständigkeiten zu hinterlegen.

Sicher hätte es keiner Pandemie bedurft, um deutlich zu machen, wie zentral die Rolle der Schulleitung ist: Schulleiterinnen und Schulleiter sind echte Führungskräfte und die Anforderungen nehmen seit Jahren zu – gleichzeitig werden sie oft unzureichend auf diese Aufgabe vorbereitet. Der Bedarf an passenden Fortbildungsangeboten ist demnach hoch, wird aber von den Ländern nicht ausreichend abgedeckt. Eine Vielzahl von regionalen Akteuren bietet Weiterqualifizierungen an, die in der Regel jedoch nicht aufeinander abgestimmt sind. Und auch die Referentinnen und Referenten genügen nicht den höchsten Ansprüchen. Es gibt also an allen Enden noch viel Luft nach oben.

Um die Reformbedürftigkeit der Fortbildung und Professionalisierung von Schulleitungen wissen im Grunde alle Bundesländer. Notwendig ist ein Perspektivwechsel: weg vom Feldherrenhügel eines Ministeriums, das den Schulleitungen sagt, was und wie sie sich fortzubilden haben, hin zu einem an den Bedarfen orientierten Angebot. Wenn die Länder bereit wären, diesen Perspektivwechsel nachzuvollziehen, würden sich die Angebote für Fortbildung stark verändern und es würde gleichzeitig deren Akzeptanz steigern.

Wir in der Wübben Stiftung beschäftigen uns seit vielen Jahren mit der Fortbildung von Schulleitungen und haben dazu mit dem Programm „impakt schulleitung“ ein konkretes Angebot entwickelt, dessen eigentliches Erfolgsrezept in diesem Perspektivwechsel besteht. Denn dort stellen wir über drei Jahre die Schulleitungen in den Mittelpunkt und organisieren um sie herum kollegiale Beratung, inhaltliche Impulse,

Coaching und konkrete Unterstützung bei der Schulentwicklung. Gerne möchten wir nun einen nächsten Schritt gehen und weitere Länder dazu animieren, sich grundsätzliche Gedanken über ihr Fortbildungsangebot zu machen. Dazu erarbeiten wir gerade einen Vorschlag, der eine Mischung aus Policy Paper und ersten konzeptionellen Überlegungen darstellt. Die Idee dahinter und den weiteren Weg des Papiers skizzieren meine Kolleginnen Miriam Fleischmann und Dr. Laura Braun in diesem Magazin. Die Veröffentlichung des beratenen Papiers planen wir für Ende des Jahres.

Als Experte hat uns unter anderem Dr. Daniel May von der Dahlem Leadership Academy der Freien Universität Berlin in der Erstellung des Konzeptpapiers beraten und gibt uns nun in einem Interview weitere Einsicht in die Professionalisierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Führungsrollen. Denn gerade bei solch konzeptionellen Überlegungen ist ein Blick über den Tellerrand hilfreich.

Als Kernbeitrag dieses Magazins finden Sie deswegen auch einen Überblick über die Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte in ausgesuchten internationalen Ländern. Prof. Dr. Pierre Tulowitzki von der PH Nordwestschweiz hat mit seinen Kolleginnen eine entsprechende Expertise verfasst, die wir Ihnen in Kurzform mit diesem Heft präsentieren.

Die Wübben Stiftung wird sich, das ist sicher, weiter diesem Thema widmen. Wir sind davon überzeugt, dass jeder in die Professionalisierung von Schulleitungen investierte Euro gut investiertes Geld ist. Denn Schulleitungen haben gravierenden Einfluss auf die Qualität von Schulen und können gerade in den sozialräumlich schwierigen Stadtteilen einen Beitrag für fairere Chancen für alle Kinder und Jugendliche leisten, unabhängig von deren familiärer Herkunft.

Viel Freude bei der Lektüre,

Ihr

Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der Wübben Stiftung



PROFESSIONALISIERUNGS- STRUKTUREN FÜR SCHULISCHE FÜHRUNGSKRÄFTE EIN INTERNATIONALER ÜBERBLICK

Der vorliegende Beitrag gibt einen internationalen Überblick über die Professionalisierungsstrukturen für Schulleitungen. Schweiz, Österreich, Dänemark, Schweden, England, Kanada und Singapur – für diese ausgewählten Länder werden Einblicke in das Bildungssystem und die Weiterqualifizierungsmöglichkeiten schulischer Führungskräfte gegeben. Es handelt sich um eine Kurzfassung der gemeinsamen Expertise der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter Leitung von Prof. Dr. Pierre Tulowitzki.

EINLEITUNG

Die Position der Schulleitung hat in den letzten Jahrzehnten eine Aufwertung erfahren, die u. a. durch erweiterte Rechte und Pflichten (Brauckmann, 2016) sowie die Einführung einer vorbereitenden oder begleitenden Qualifikation (Tulowitzki et al., 2019) gekennzeichnet ist. Schulische Führungskräfte spielen für die Organisation und Gestaltung der Schule eine zentrale Rolle (Schratz et al., 2016). Die Effekte von Schulleitungshandeln wirken über verschiedene innerschulische Faktoren bis in die Unterrichtsebene und damit auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Leithwood et al., 2017). Es gibt Hinweise, dass Schulleitungen gerade an Schulen in herausfordernder Lage besonders relevant sind (Klein, 2018; Leithwood et al., 2010). Angesichts einer solch hervorgehobenen Position erscheint es zentral, schulischen

Führungskräften ein System der Fort- und Weiterbildung anzubieten, welches sie umfassend und systematisch auf ihrem Weg der Professionalisierung begleitet.

Unter dem Begriff Professionalisierung lassen sich verschiedene Bedeutungsebenen ausmachen: Das hier zugrunde liegende Verständnis beginnt beim Begriff der Professionalität, der in Anlehnung an Nittel nicht als ein einmal zu erreichender Zustand, sondern als immer wieder neu und weiterzuentwickelnde Kompetenz verstanden wird, die in verschiedenen beruflichen Situationen zum Tragen kommt (Gieseke, 2010). Professionalität zeigt sich durch souveränes und flexibles berufliches Handeln ebenso wie in der Reflexion über das eigene berufliche Verhalten und seine vermutliche Wirkung sowie das Erkennen von „Wissenslücken“. Es umfasst wissenschaftlich fundiertes Wissen wie auch Erfahrungswissen und subjektive Theorien. Eine derartige Kompetenz lässt sich nicht allein durch eine Grundqualifikation und alltägliche Berufserfahrungen aufbauen und weiterentwickeln. Vielmehr bedarf es hierzu kontinuierlicher Bemühungen, die sich unter dem Begriff Professionalisierung zusammenfassen lassen. Im Kontext der vorliegenden Expertise umfasst der Begriff einerseits die individuelle Fort- und Weiterbildung einer (angehenden) schulischen Führungskraft und schließt ergänzend kollektive Fort- und Weiterbildungsstandards und -strukturen ein. Eine international vergleichende Betrachtung verschiedener Ansätze und Strukturen zur Fort- und Weiterbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern vermag dabei Impulse für die Weiterentwicklung im deutschsprachigen Kontext zu liefern.



Der vorliegende Bericht zielt darauf ab, einen internationalen Überblick über die Professionalisierungsstrukturen schulischer Führungskräfte zu geben. Hierzu wird zunächst das methodische Vorgehen vorgestellt und anschließend werden das Bildungssystem und spezifische Strukturen zur Professionalisierung von schulischen Führungskräften sieben ausgewählter Länder präsentiert. Im Diskussionsteil können die Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder der zuvor dargestellten Strukturen erörtert werden.

VORGEHEN UND GRENZEN DER UNTERSUCHUNG

Die Auswahl der zu untersuchenden Länder – Schweiz, Österreich, Dänemark, Schweden, England, Kanada und Singapur – ergab sich kriteriengeleitet aus vorherigen Recherchen zur Identifikation von Unterschieden und Ähnlichkeiten verschiedener Bildungssysteme und Professionalisierungsstrukturen in Bezug auf zentrale und dezentrale Ansätze sowie der zugrundeliegenden Logik. Dabei wurden sowohl Länder ausgewählt, die im Vergleich zum deutschen Kontext gewisse Ähnlichkeiten auf Systemebene aufweisen (z.B. Österreich) als auch Länder mit markant unterschiedlichen Ansätzen (z.B. Singapur) wie auch solche, deren Fort- und Weiterbildungsstrukturen eine gewisse Marktnähe aufweisen (z.B. Kanada und England).

Da sich die Richtlinien und Konzepte der Schulleitungsqualifizierung und -professionalisierung innerhalb eines Landes z.T. je nach Region, Bundesland, Kanton oder Provinz unterscheiden, wurden zum Teil entsprechende Eingrenzungen vorgenommen.

Die Professionalisierungsstrukturen in Deutschland waren nicht der primäre Fokus dieses Beitrags. Dennoch verweisen wir darauf, dass in der ausführlichen Expertise und in der vergleichenden Tabelle (s. Seite 23f.) Bezüge zum System in Nordrhein-Westfalen – als Beispiel für den deutschen Kontext – herangezogen werden.

Mit Blick auf die Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte wurden folgende Punkte als relevant erachtet:

- Grundlegende Charakteristika eines Bildungssystems
- Wege der Qualifikation für Schulleitungen
- Angebote der Professionalisierung für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie deren Formen und Strukturen
- Verpflichtungsgrad der Angebote zur Professionalisierung für Schulleitungen
- Anbieter und Institutionen zur Professionalisierung für Schulleitungen
- Mögliche Evaluationen und Forschung zu den Angeboten der Professionalisierung
- Finanzielle Rahmenbedingungen



Schulleitungshandeln wirkt über verschiedene innerschulische Faktoren bis in die Unterrichtsebene und damit auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern

Entlang dieser Kriterien erfolgte anschließend eine Internet- und Literaturrecherche sowie eine Sichtung öffentlich verfügbarer Dokumente. Zusätzlich wurde in jedem Land mindestens eine Person kontaktiert und befragt, die über Detailkenntnisse zum jeweiligen System der Qualifikation und Professionalisierung von Schulleitungen verfügt. Darüber hinaus wurden von den Befragten zusätzliche Dokumente angefordert. In einigen Fällen wurden zudem Bildungsministerien kontaktiert, um nichtöffentliche Informationen zum jeweiligen System der Qualifikation und Professionalisierung in Erfahrung zu bringen.

Trotz jener Bemühungen kann die vorliegende Untersuchung keinen Anspruch auf Vollständigkeit für die aufgeführten Länder und ihre Systeme der Professionalisierung schulischer Führungskräfte erheben. Mitunter waren einzelne Aspekte eines Systems nicht öffentlich beschrieben oder es gab Hinweise darauf, dass die gelebte Praxis nicht der Dokumentenlage entsprach. In solchen Fällen wurde versucht, diesen Widerspruch im Text kenntlich zu machen. Insbesondere Informationen zu Evaluationen oder zur Nutzung von Angeboten zur Professionalisierung schulischer Führungskräfte wurden nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung gestellt.

Für eine Einordnung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Schulleitungen in Deutschland sowie eine Systematisierung der Professionalisierungsstrukturen in Deutschland verweisen wir auf die ausführliche Expertise (s. Seite 27), das Papier von Klein & Tulowitzki (2020) und vorangegangene impaktmagazine:



Schulleitung in Brennpunktschulen:
Führung von Schulen in benachteiligter Lage und wie gute Schulleitung dazu beitragen kann, Schulen in herausfordernder Lage erfolgreich zu verändern.
<https://bit.ly/3tUh4cw>



Unterstützungsangebote für Schulen in herausfordernden Lagen:
Ein bundesweiter Überblick zu Unterstützungsprogrammen für Schulen in herausfordernder Lage.
<https://bit.ly/3fpVmli>

Die Qualifikation zur Schulleitung ist standardisiert, nicht jedoch die Weiterbildung bestehender Schulleitungen.



ÜBERSICHTEN ÜBER STRUKTUREN DER PROFESSIONALISIERUNG/WEITERQUALIFIZIERUNG VON SCHULISCHEN FÜHRUNGSKRÄFTEN

Schweiz

Bildungssystem

Das schweizerische Bildungssystem ist föderalistisch geprägt und dezentral orientiert. In der Schweiz verteilen sich daher die Kompetenzen des Bildungswesens auf den Bund, die 26 Kantone sowie auf die Gemeinden. Dabei arbeiten Bund, Kantone und Gemeinden zusammen. Die Hauptverantwortung und insbesondere die Verantwortung für die sogenannte obligatorische Bildung (die Dauer der Schulpflicht, die in der Regel neun Jahre beträgt) liegt bei den Kantonen, die jeweils eigene Rechtsvorschriften in diesem Bereich setzen. Für den anschließenden sogenannten nachobligatorischen Bereich tragen sowohl die Kantone als auch der Bund die Verantwortung, wobei der Bund besonders für die Regularien und die Kantone insbesondere für die Durchführung verantwortlich sind (Nenniger, 2012).

26 kantonale Erziehungsdirektorinnen- und -direktoren bilden zur Koordination eine politische Behörde, die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Die EDK regelt die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen in Bildungsfragen, ähnlich der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland. Unter anderem verabschiedet die EDK verbindliche Profile für verschiedene Zusatzausbildungen im Schulsektor, darunter das „Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung“ (EDK, 2009). In diesem Profil werden sowohl die Ziele, der Mindestumfang, die Voraussetzungen als auch die Inhalte der Qualifikation für Schulleitungen definiert, wodurch eine schweizweite Standardisierung der Qualifikation zur Schulleitung angestrebt wird. Für die Weiterqualifizierung bestehender Schulleitungen existieren keine verbindlichen Profile.

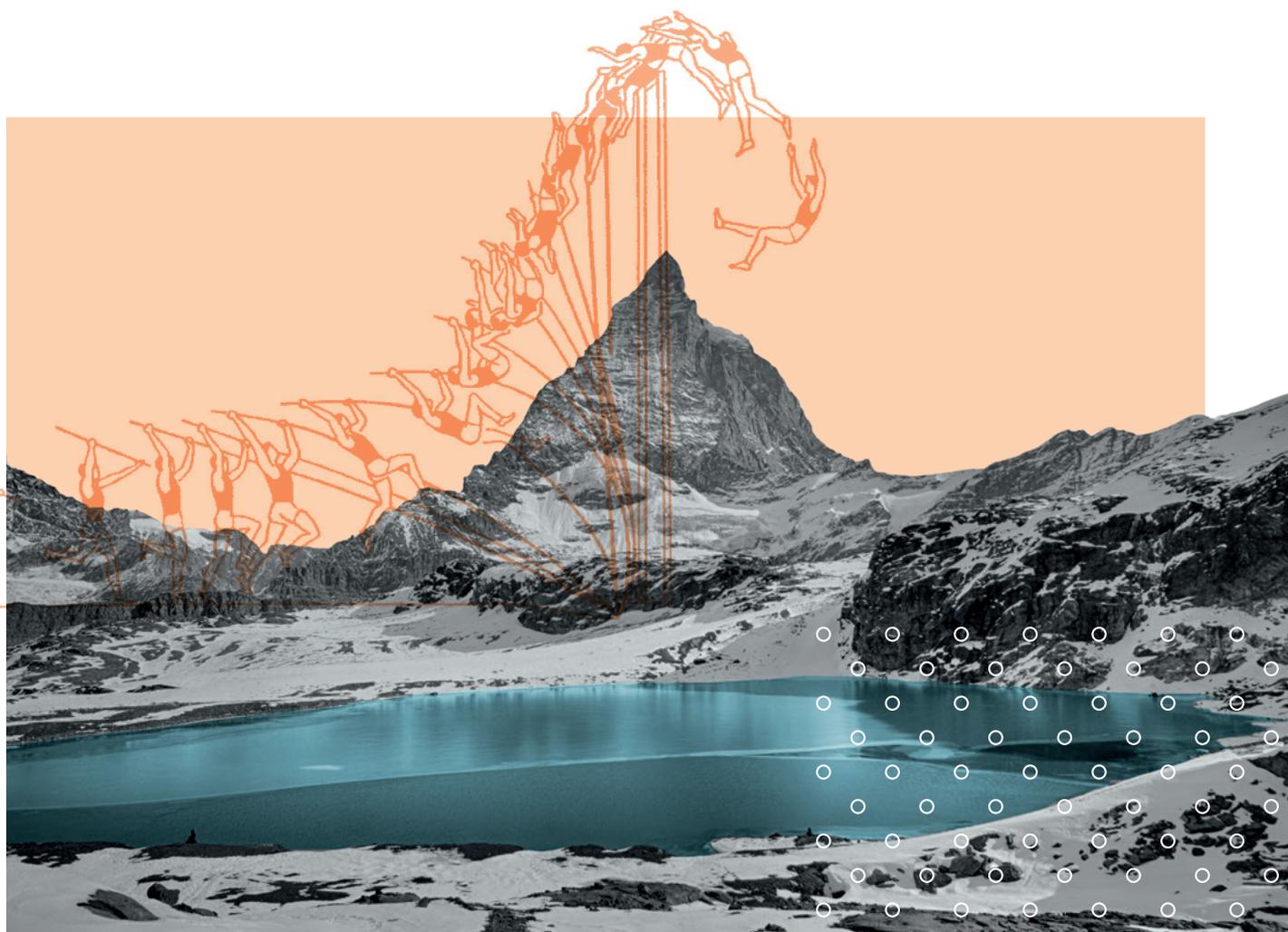
Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Freie Schulleitungsstellen werden in der Schweiz in der Regel öffentlich ausgeschrieben. In den meisten Kantonen gehören ein Lehrdiplom und einige Jahre Berufserfahrung zu

den Anforderungen, um sich auf eine freie Stelle bewerben zu können. Darüber hinaus sind die Bewerberinnen und Bewerber verpflichtet, eine Qualifikation zur Schulleitung gemäß dem von der EDK ratifizierten Profil zu absolvieren. Dies geschieht je nach Kanton und Verfügbarkeit entweder vor oder begleitend zum Stellenantritt.

Seit 2002 ist die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen und schulischen Führungskräften in der deutschsprachigen Schweiz Aufgabe der Hochschulen. Die Qualifikation hin zur Schulleitung und die Weiterqualifikation für bestehende Schulleitungen basieren grundsätzlich auf der gleichen Struktur, nämlich den Weiterbildungsangeboten von Hochschulen. Die geläufigen Programme im tertiären Weiterbildungsbereich auf Hochschulniveau nennen sich „Certificate of Advanced Studies“ (CAS, 10-15 ECTS-Punkte), „Diploma of Advanced Studies“ (DAS, 30 ECTS-Punkte) und „Master of Advanced Studies“ (MAS, 60 ECTS-Punkte). Sie werden konform der Regelungen der europäischen Bologna-Reform im Hochschulwesen gestaltet. DAS und MAS können ihrerseits modular aufgebaut sein, also z.B. aus zwei oder mehr CAS-Programmen bestehen.

Die verpflichtende Qualifizierung hin zur Schulleitung erfolgt in Form eines CAS- oder DAS-Programms. Sie dauert meist ein bis zwei Jahre und vermittelt die Basis für die Tätigkeiten der Schulleitung sowie für das Führen einer Bildungsorganisation. Die Inhalte sind durch das zuvor erwähnte EDK-Profil „Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung“ festgelegt und standardisiert. Notwendige Voraussetzungen zur Teilnahme sind in der Regel ein abgeschlossenes Lehramtsstudium sowie zwei Jahre Praxiserfahrung als Lehrkraft. Zusätzlich bieten einige Kantone spezielle Programme für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an. Für Schulleitungen werden außerdem seitens der Hochschulen weitere CAS-/DAS-/MAS-



Programme, Kurse, Module oder Tagungen angeboten (Anderegg & Breitschaft, 2020). Beispielsweise existieren Weiterbildungsprogramme mit Schwerpunkten Veränderungsmanagement, Schulentwicklung oder auch Beratung. Jede Hochschule konzipiert dabei die Programme selbstständig, es gibt keine übergeordneten verbindlichen Profile. Dies führt zu einer Vielfalt von Angeboten. Die Teilnahme ist für bestehende Schulleitungen nicht verpflichtend, sondern erfolgt in der Regel freiwillig und auf eigene Kosten; einige Kantone und Gemeinden unterstützen die Teilnahme jedoch finanziell (vgl. Anderegg & Breitschaft, 2020). Bei der Entlohnung der Schulleiterinnen und Schulleiter können Weiterbildungszertifikate berücksichtigt werden, was einen zusätzlichen Anreiz für das Absolvieren entsprechender Programme bieten kann.

Darüber hinaus existieren Weiterbildungsangebote für Schulleitungen, die im Rahmen kürzerer Formate wie einzelner Seminare oder Workshops stattfinden. Sie werden ungefähr zehn bis zwanzig Mal im Jahr von Hochschulen angeboten. Auch diese Seminare sind nicht verpflichtend und können nach Interesse besucht werden. Diese Angebote

werden direkt über die jeweiligen Pädagogischen Hochschulen kommuniziert. Interessierte melden sich demnach über die jeweiligen Pädagogischen Hochschulen an. Auch Berufsverbände und andere nicht-öffentliche Träger organisieren gelegentlich kürzere Weiterbildungsangebote oder Tagungen mit Weiterbildungscharakter.

Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Bezüglich der Nutzung und Wirksamkeit der Weiterbildungsangebote für schulische Führungskräfte in der Schweiz sind kaum Erkenntnisse verfügbar. Entsprechende Studien und Evaluationen beziehen sich in der Regel auf die Erstqualifikation zur Schulleitung während die Weiterbildungsangebote für bestehende Schulleitungen kaum wissenschaftliche Beachtung finden. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitenden in Basel deuten jedoch darauf hin, dass kürzere Weiterbildungsangebote eher häufiger genutzt werden. Längere Weiterbildungsprogramme in Form von CAS, DAS, oder MAS werden – mit Ausnahme der verpflichtenden Erstqualifikation zur Schulleitung – eher seltener in Anspruch genommen (Rüegg & Lori, 2014).

Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schulleitungen befinden sich im Wandel.

Österreich

Bildungssystem

In Österreich obliegt die überwiegende Zuständigkeit für das Bildungssystem – einschließlich nahezu aller Bereiche der Schul- und Unterrichtsorganisation sowie des Entlohnungs- und Pensionsrechts der Lehrkräfte – der Verantwortung des Bundes. In bestimmten durch die Verfassung geregelten Angelegenheiten bestehen geteilte Zuständigkeiten zwischen Bund und Bundesländern. Hier gibt der Bund den gesetzlichen Rahmen vor und die Länder verantworten die detaillierte Ausgestaltung. Die Freiheit von Wissenschaft und Lehre sind verfassungsrechtlich garantiert.

Die Volksschule umfasst vier Schuljahre von Jahrgang 1 bis 4. Anschließend erfolgt der Besuch einer Mittelschule oder Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS). Die AHS umfasst eine vierjährige Unterstufe und eine vierjährige Oberstufe und schließt mit der Reifeprüfung (Matura) ab. Schülerinnen und Schüler können nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe I in die AHS-Oberstufe übergehen, eine Berufsbildende Mittlere Schule (BHS) oder eine Polytechnische Schule (PTS) besuchen. Angebote der höheren Bildung werden durch öffentliche Universitäten, private Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) sowie durch Pädagogische Hochschulen realisiert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020).

Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

In Österreich regeln diverse Verordnungen und Gesetze die Ausbildung, den Aufgabenbereich sowie nötige Fortbildungen zur Ausführung der Schulleitungsfunktion. Sowohl die Verantwortlichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Art und Weise, wie sie ihre Aufgaben wahrnehmen, befinden sich im Wandel: Im Laufe der letzten Jahrzehnte erweiterte sich das Aufgabenspektrum, das bisher von eher administrativen und fiskalischen Aufgaben geprägt war, um weitere Bereiche wie Veränderungsmanagement, Schulentwicklung, Personalentwicklung und Vernetzung. Es umfasst somit auch, das schulische Bildungsangebot zukunftsorientiert zu gestalten und eine kontinuierliche Entwicklung der Qualität sicherzustellen (Schratz & Hartmann, 2009). Als verpflichtendes Fundament für Schulleitungsaus-, fort-,

und -weiterbildungen im österreichischen Bildungswesen dient das sogenannte Schulleitungsprofil. Dabei handelt es sich um eine Orientierungshilfe, herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, welche zentrale Aufgaben der Schulleitungen entlang der drei Dimensionen „Organisation führen“, „Menschen führen“ und „Sich selbst führen“ beschreibt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung et al., 2019).

Bis zum Schuljahr 2019/2020 bestand für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter die Verpflichtung zur Teilnahme am Weiterbildungslehrgang „Schulmanagement“ (12 ECTS-Punkte) innerhalb von vier Jahren und sechs Monaten nach Amtsübernahme. Dieser wurde inzwischen durch eine umfangreiche Vorqualifizierung abgelöst, die bis 2023 die aktuelle Qualifikation ablöst. Entsprechende Angebote existieren jedoch noch bis heute. Die Themen Kommunikation und Führung, Schulentwicklung (Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement), Konfliktmanagement, Schul- und Dienstrecht, schulisches IT-Management und E-Learning werden verpflichtend behandelt (siehe exemplarisch Pädagogische Hochschule Wien, 2017). Lehrkräfte, die ab dem Jahr 2023 die Übernahme einer Leitungsfunktion beabsichtigen, müssen vor Antritt zur Schulleitung mindestens sechs Jahre Berufserfahrung vorweisen und den Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“, bestehend aus einer Vorqualifizierung (20 ECTS-Punkte) und Vertiefungsmodulen (40 ECTS-Punkte), absolvieren. Diese Umgestaltung der Ausgangsvoraussetzung zur Übernahme der Leitungsfunktion wurde im Zuge der Dienstrechts-Novelle 2013 Pädagogischer Dienst beschlossen (21. Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, 2013). Bis zum Schuljahr 2029/2030 besteht jedoch eine Übergangsregelung, die eine Qualifikation im Umfang von 30 ECTS-Punkte vorsieht (Schratz et al., 2016).

Die Ausgestaltung und Abhaltung der Fort- und Weiterbildung von bestehenden Schulleitungen im Sinne des Schulleitungsprofils obliegt hauptsächlich den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Darüber hinaus existieren Fort-, Weiterbildungs- und Coaching-Angebote der Verwaltungs-

akademie des Bundes sowie weiterer (privater) Einrichtungen. Konsekutiv zum Hochschullehrgang „Schulmanagement: „Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ bieten einige Pädagogische Hochschulen eigenständig und/oder in Kooperation mit Universitäten bzw. Fachhochschulen Aufbaumodule an, die mit einem „Master of Education“ abschließen. Darüber hinaus bestehen an verschiedenen Universitäten auf die Zielgruppe zugeschnittene Angebote wie die Studiengänge „Educational Leadership Schulmanagement“ (M.A., 90 ECTS-Punkte), „School Building Leadership“ (Master of Science, ca. 75 ECTS-Punkte) und „Innovationsorientiertes Management im Bildungsbereich“ (M.A., 120 ECTS-Punkte). Diese Angebote werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Regel selbst finanziert. Hinweise zur Relevanz derartiger Fort- und Weiterbildung für die Karriere- oder Gehaltsentwicklung von Schulleitungen konnten nicht identifiziert werden.

Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Veröffentlichungen, Berichte und Evaluationen rund um die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern konzentrieren sich hauptsächlich auf die Qualifizierung und Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Amtsübernahme. Es

konnten keine Ergebnisse zur Wirkung aktueller Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefunden werden. Derzeit befindet sich das System der Fort- und Weiterbildungsstrukturen für schulische Leitungskräfte im Umbruch. Mit Einführung neuer Qualifikationsmaßnahmen verändern sich sowohl die Ausgangsvoraussetzungen wie auch die Möglichkeiten zur weiteren Professionalisierung. Zur Beurteilung dieser Strukturen sind weitere Forschungsarbeiten und Auswertungen nötig.

Einblicke in das Fortbildungsverhalten schulischer Leitungskräfte bietet die TALIS-2018-Studie (OECD, 2018). Aus der Untersuchung ging hervor, dass österreichische Schulleitungen im Vergleich zum europäischen Durchschnitt weniger häufig Coachings bzw. Selbst- oder Fremdbeurteilung (37 Prozent, EU 43 Prozent) sowie Online-Kurse/-Seminare (22 Prozent, EU 38 Prozent) in Anspruch genommen zu haben. 95 Prozent der Befragten gaben an, sich in den letzten zwölf Monaten durch das Lesen von Fachliteratur fortgebildet zu haben. Ferner gaben 87 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an, sich in den letzten zwölf Monaten via Kurs/Seminar fortgebildet zu haben. Insgesamt artikulieren österreichische Schulleitungen in fast allen Bereichen der Befragung einen im internationalen TALIS-Vergleich niedrigen Bedarf an Fortbildungen.



Exkurs: Austrian Leadership Academy (2004–2018)

Initiiert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, wissenschaftlich geleitet von Michael Schratz und Wilfried Schley, existierte von 2004–2018 zudem die Austrian Leadership Academy (LEA) als institutionsübergreifende Qualifikationsinitiative für Führungspersonen aus dem Bildungsbereich. Jährlich nahmen 250–300 Führungskräfte aller Bundesländer und Schulformen, der Schulaufsicht und der zuständigen Ministerien an den einjährigen Ausbildungsgängen teil (Schratz & Schley, 2014). Hier standen persönliche und institutionelle Entwicklungschancen sowie die lösungsorientierte Arbeit an eigenständig gewählten Projekten innerhalb der eigenen Organisation im Mittelpunkt. Ein besonderer Schwerpunkt der LEA war zudem die Bildung und Stärkung von Netzwerken unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, beispielsweise durch kollegiale Teamcoachings. Im Rahmen einer Evaluation der LEA wurden die größten (positiven) Veränderungen der Schulleitungen

im Bereich „Richtung vorgeben“ festgestellt. Zudem kam es an allen teilnehmenden Schulen zu gesteigerter Teamentwicklung und geteilter Führung (shared leadership), wenngleich im Aufbau organisatorischer Infrastrukturen jedoch noch Entwicklungspotenzial bestand (Schratz & Hartmann, 2009). Darüber hinaus zeigte ein Fallstudienbericht der OECD-Bildungsdirektion zu den Strategien und Auswirkungen der LEA (Stoll et al., 2007), dass eine hohe Anzahl der Führungskräfte freiwillig und mit hohem Engagement an den Aktivitäten der LEA teilnahm. Außerdem gab die Mehrheit der befragten Schulleitungen und Mitglieder der Schulgemeinschaft an, dass sich die Führungsleistungen durch veränderte Denkmuster und Strategien wandelten. Nach einer Reform erfolgt seit 2018 die Qualifikation für neue Schulleiterinnen und Schulleiter jedoch nicht mehr durch die LEA sondern wie oben dargestellt an den Pädagogischen Hochschulen.

Dänemark

Bildungssystem

Das Bildungswesen Dänemarks fällt größtenteils in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Kinder, Bildung und Gleichstellung der Geschlechter sowie des Ministeriums für höhere Bildung und Wissenschaft. Das Bildungsministerium ist für die Rahmenvorgaben der Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe verantwortlich. In Zusammenarbeit mit den Gemeinderäten beaufsichtigt das Bildungsministerium die kommunale Grund- und Sekundarschule (Folkeskole). Das dänische Schulsystem ist in drei Stufen gegliedert: nicht-obligatorische Tagesbetreuung für Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren, obligatorische Grundschul- und untere Sekundarschulbildung für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren und obere Sekundarschulbildung für Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren (European Commission, 2017a). Die Schulpflicht beginnt in Dänemark am 1. August des Kalenderjahres, in dem das Kind das sechste Lebensjahr vollendet, und endet mit dem Abschluss der neunten Klasse bzw. mit Erreichen des siebzehnten Lebensjahres.

In der Regel besuchen Schülerinnen und Schüler die Folkeskole, in der leistungsheterogen unterrichtet wird. In Dänemark bedeutet Schulpflicht die Verpflichtung der für ein Kind verantwortlichen Person, die Teilnahme des Kindes am Unterricht der Folkeskole oder an einem vergleichbaren Unterrichtsangebot sicherzustellen (Nusche et al., 2016). Im Anschluss an die mittlere Reife können Schülerinnen und Schüler je nach Interessengebiet ein Angebot der Sekundarstufe II wählen. An den Gymnasien kann das allgemeine Abitur (STX), an den kaufmännischen Gymnasien die höhere kaufmännische Prüfung (HHX) und an den technischen Gymnasien die höhere technische Prüfung (HTX) abgelegt werden.

Im Juni 2013 initiierte die dänische Regierung eine Reform der Folkeskole, die auf einer breiten politischen Einigung der großen politischen Parteien zur Verbesserung der öffentlichen Grund- und Sekundarstufe I beruht. Die Reform wird seit dem Schuljahr 2014/15 umgesetzt (Nusche et al., 2016). Zentrale Aspekte beinhalten:

- die Stärkung der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und pädagogischem Personal (z. B. durch die Anforderung, dass alle Lehrerinnen und Lehrer bis 2020 für die Fächer, die sie unterrichten, voll qualifiziert sein müssen, durch die Bereitstellung zusätzlicher zweckgebundener Mittel (eine Milliarde DKK) für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften und Pädagogen zwischen 2014 und 2020),
- die Schaffung eines nationalen Gremiums von ca. 80 Lernberaterinnen und -berater, die Kommunen und Schulen bei der Qualitätsentwicklung unterstützen,
- die Einführung eines nationalen Programms für die Ausbildung und Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern und die Bereitstellung von 60 Mio. DKK zwischen 2013 und 2015 sowie
- die Erweiterung administrativer und pädagogischer Zuständigkeiten der Schulleitungen (z.B. Festlegung von Grundsätzen und Regelung des Ressourceneinsatzes innerhalb ihrer Schule) (Nusche et al., 2016).

Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Schulleitende in Dänemark werden oft als verlängerter Arm der lokalen Kommunalverwaltung charakterisiert (Nusche et al., 2016). Die Rolle der Schulleiterinnen und

Es gibt keine
formalrechtliche
Bildungsanforderung
zur Übernahme des
Schulleitungsamtes.



Schulleiter hat sich in den vergangenen sieben Jahren stark verändert. Vor der oben erwähnten Reform konnte das Verhältnis zwischen Schulleitenden und Lehrkräften als eher kollegial charakterisiert werden. Gehälter und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte waren auf verschiedenen öffentlichen Ebenen reguliert und durch die Lehrergewerkschaft mit den Regierungen verhandelt. 2013 sollten auf Wunsch der kommunalen Arbeitgeber die Pflichtstundenanzahl erhöht und die Schulleitungen im öffentlichen Dienst mehr Entscheidungsfreiheit bzgl. der Arbeitszeiten der Lehrkräfte erhalten. Dies stieß bei vielen Lehrerinnen und Lehrern auf große Ablehnung und rief Protestaktionen hervor, insbesondere bei gewerkschaftlich organisierten Lehrkräften. Nachdem diesen mehrere Wochen hinweg keinen Zutritt zu den Schulgebäuden gewährt wurde und damit ca. 900.000 Schülerinnen und Schüler von Unterrichtsausfall betroffen waren und sich keine Einigung andeutete, erließ das dänische Parlament den *Act 409*, welcher in weiten Teilen den Forderungen vieler Lehrkräfte entgegenkam. Dies stellt wiederum die Schulleitungen vor neue Herausforderungen: Verträge mit Lehrkräften müssen seitdem in allen Bereichen individuell mit jeder einzelnen Lehrkraft verhandelt werden, was Mehraufwand für die Schulleitung verursacht und die Komplexität rund um Personalfragen erhöht. Für Privatschulen, welche in Dänemark ebenfalls in großer Zahl existieren, gilt der *Act 409* nicht. Diese haben eigene Leitungsgremien, welche für die jeweiligen Regelungen verantwortlich sind.

Abgesehen von einem pädagogischen Hintergrund gibt es keine formalrechtliche Bildungsanforderung zur Übernahme des Schulleitungsamtes. Allerdings erwarten die meisten Gemeinden zumindest eine grundlegende Qualifizierung und sind oft auch bereit, diese bei geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten zu finanzieren oder zu bezuschussen. In der Regel übernehmen Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung die Position der Schulleitung (KL, 2017; Moos, 2020; Nusche et al., 2016).

Die Professionalisierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter in Dänemark werden von verschiedenen Institutionen getragen: Dänische Universitäten bieten vollständige Masterstudiengänge für Schulleitungen an, welche primär von Schulleiterinnen und Schulleitern des Gymnasiums, aber auch von einigen Schulleitenden anderer Schularten in Anspruch genommen werden.

An den anwendungsorientierten Hochschulen (Professionshøjskole) kann das *Diploma in leadership* (DIL) berufsbegleitend erworben werden. Es richtet sich an Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Häufig erwarten die kommunalen Arbeitgeber, dass Schulleitungen innerhalb der ersten beiden Dienstjahre das DIL zumindest in Teilen absolvieren; eine rechtliche Verpflichtung hierzu existiert allerdings nicht.

Dieses auf ein Jahr ausgelegte Programm im Umfang von 60 ECTS-Punkten besteht zur Hälfte aus verbindlichen, nicht-schulspezifischen Modulen, welche allgemeine Theorien und Kompetenzen von Management und Führung zum Gegenstand haben. Die verbliebenen 30 ECTS-Punkte werden durch Wahlmodule ergänzt, welche schulbezogen sein können (Moos, 2020, S. 2). Die Teilnehmenden sind somit nicht nur (potenzielle) Schulleitungen, sondern (potenzielle) Führungskräfte aus vielen Bereichen des öffentlichen Diensts.

Auf Ebene der Gemeinde wird die berufliche Weiterentwicklung der Schulleiterinnen und Schulleiter durch Fortbildungsangebote unterstützt. Diese betreffen beispielsweise Budgetierung, Schulentwicklungsplanung, Digitalisierung oder Datennutzung. Zunehmend schließen Gemeinden außerdem Zielvereinbarungen mit Schulleitungen (Nusche et al., 2016, S. 150f.), an deren Ergebnissen sie gemessen werden. Des Weiteren organisieren dänische Kommunen in Kooperation mit Hochschulen oder Beratungsagenturen spezifische Professionalisierungsangebote für ihre Schulleitungen und Lehrkräfte mit Führungsverantwortung („middle leaders“), die in lokale Schulentwicklungsprojekte eingebettet sind (Moos, 2020, S. 2).

Zur Unterstützung der Bildungsreform von 2014 gewährte die dänische A. P. Møller Foundation Fördermittel im Umfang von einer Billion DKK (ca. 135 Million Euro). Zehn Prozent dieser Summe wurden bis heute in lokale Projekte zur Stärkung und Weiterentwicklung schulischer Führung investiert, welche von den Schulen und Gemeinden vor Ort entwickelt werden (Fonden, 2020).

Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Zur Wirkung schulleitungsspezifischer Professionalisierungsmaßnahmen sind bis heute nur wenige Informationen verfügbar. Die identifizierten Studien und Evaluationen beziehen sich dabei ausschließlich auf die Fortbildungsmaßnahmen, die auf das Amt der Schulleitung vorbereiten: 2017 untersuchte das dänische Evaluierungsinstitut EVA die Auswirkungen der formalen Qualifizierungsmöglichkeiten für Schulleitende im Hinblick auf den Krankenstand des Lehrkörpers sowie auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Diesbezüglich konnten keine besonderen Effekte durch die Schulleitungsqualifizierung festgestellt werden (Lindberg, 2017). Ebenfalls 2017 veröffentlichte Sørensen im Rahmen eines kumulativen Promotionsvorhabens mehrere Studien über die Wirksamkeit der formalen Qualifizierung *Diploma in leadership* (DIL). Er kam zu dem Schluss, dass das formale Qualifikationsprogramm den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu erweiterten Kompetenzen in ihrem Führungshandeln verhalf (Sørensen, 2017).

Zuständig für die Ziele und Richtlinien der Professionalisierung von Schulleitungen ist die Nationale Agentur für Bildung.

Schweden

Bildungssystem

In Schweden obliegt die Gesamtverantwortung für das Bildungssystem der Regierung, die den Rahmen und die Ziele vorgibt und das öffentliche Schulsystem durch die Nationale Agentur für Bildung (Skolverket) steuert. Die Gemeinden tragen die Verantwortung für die Ausgestaltung von Bildung vor Ort. Die gesamte Bildung, von der Vorschulklasse (förskola) bis zur Hochschulbildung, ist kostenlos. Seit 2018 ist der Besuch der Vorschulklassen für alle Kinder ab dem Jahr, in dem sie das sechste Lebensjahr erreichen, verpflichtend. Die Angebote der Vorschulen stehen bereits Kindern ab dem ersten Lebensjahr zur Verfügung und werden häufig in Anspruch genommen. Mit sieben Jahren beginnt die Pflichtschulzeit in der Grundschule (grundskola), die im Alter von 16 Jahren endet. Anschließend steht Schülerinnen und Schülern der Besuch einer Schule der oberen Sekundarstufe (gymnasieskola) mit praktischem oder theoretischem Schwerpunkt frei (European Commission, 2017c). Höhere Bildung wird sowohl von staatlichen Universitäten (universitet) und Hochschulen (högskolor) als auch von privaten und unabhängigen Bildungseinrichtungen angeboten. Dabei erhalten einige der privaten Hochschulinrichtungen ebenfalls staatliche Zuschüsse.

Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Die Komplexität der Schulleitungsfunktion in Schweden ergibt sich aus den vielfältigen Aufgaben von Schulleitungen, die im schwedischen Schulgesetz, den Lehrplänen und anderen Vorschriften festgelegt sind: Als pädagogische Führungskräfte tragen Schulleiterinnen und Schulleiter die übergreifende Verantwortung für die Planung und Umsetzung jener Maßnahmen, die auf die nationalen akademischen und sozialen Bildungsziele hinarbeiten.

Der Bedarf an adäquaten Professionalisierungsmaßnahmen für diese zentrale Rolle im Bildungssystem äußerte sich in Schweden bereits zu Beginn der 1970er Jahre. Als Konsequenz vermehrter Forderungen schulischer Akteure wurde Mitte der 1970er Jahre in Schweden ein systematisches nationales Fortbildungsprogramm für Schulleitungen eingeführt. Ziel war es, Schulleitende in ihrer Funktion zu professionalisieren, zu stärken und sie in Übereinstimmung mit nationalen

Standards zu entwickeln. Seitdem hat das Programm zahlreiche Revisionen erfahren, sein Schwerpunkt blieb jedoch unverändert.

Derzeit ist das 2008 ins Leben gerufene „National School Leadership Training Program“ das verpflichtende Professionalisierungsprogramm für Schulleitungen an Pflichtschulen sowie Schulen der oberen Sekundarstufe und steht bei ausreichenden Kapazitäten auch stellvertretenden Schulleitungen frei (Norberg, 2018). Das dreijährige berufsbegleitende Programm richtet sich an bereits angestellte Schulleiterinnen und Schulleiter und umfasst 30 ECTS-Punkte. Es nimmt ca. 20 Prozent ihrer Arbeitszeit in Anspruch. Aufgebaut in drei Kurse pro Jahr beinhaltet das Programm die Auseinandersetzung mit Entwicklungsprozessen des Bildungssystems, den Aufbau von Netzwerken sowie relevante Aspekte von Recht, Wirtschaft und Politikwissenschaften. Es verfolgt die Zielsetzung, die pädagogischen und systematisch-operativen Handlungskompetenzen der schulischen Führungskräfte zu entwickeln. Das Themengebiet „Legislation on schools and the role of exercising the functions of an authority“ befasst sich mit dem Rollenverständnis sowie der Umsetzung von Vorgaben, die in Gesetzen und Verordnungen verankert sind. Der Bereich „Management by goals and objectives“ konzentriert sich auf die schulische Qualitätssicherung durch Zielsetzungen. „School Leadership“ behandelt Steuerungsprinzipien zur Förderung der Schulleistungen. Spezifiziert wurden diese Bereiche in 36 Zwischenzielen von Wissen, Verstehen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zu erreichen sind. Ebenso umfasst das Programm die Supervision und individuelle Begleitung von schulischen Leitungskräften (Norberg, 2018).

Zuständig für die Ziele und Richtlinien der Professionalisierung von Schulleitungen ist die oben genannte Nationale Agentur für Bildung (Skolverket). Sie trägt die Verantwortung für nationale Schulentwicklungsprogramme sowie für die kontinuierliche berufliche Weiterbildung schulischer Akteure (Swedish National Agency for Education, o. J.). Die Nationale Agentur für Bildung vergibt Zuschüsse und organisiert Schulungsprogramme für schulische Leitungskräfte zur Einhal-



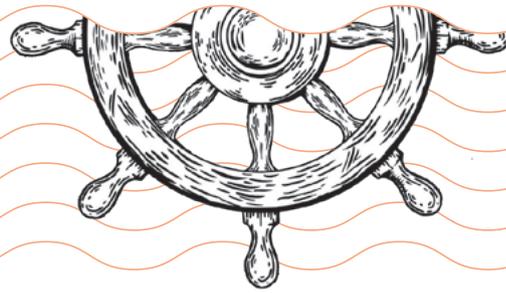
tion der Qualitätsstandards. Seit 2008 müssen Hochschulen, die entsprechende Professionalisierungsangebote anbieten wollen, sich in Einklang mit bestimmten Kriterien und Vorgaben um die Durchführung bewerben (Norberg, 2018). Alle Bewerbungen werden durch eine externe Begutachtung überprüft. Als Konsequenz dieses neuen Verfahrens verloren einige Institutionen die Berechtigung zur Durchführung der Angebote und neue Hochschulen traten mit Verträgen über sechs Jahren in das Programm ein. Die Inhalte des Programms erhielten im Vergleich zu den früheren vermehrt erfahrungsbasierten Angeboten stärker wissenschaftlich- und forschungsorientierte Schwerpunkte. Auch umfassen die Vorgaben zur Lehre im Programm strengere Richtlinien für Dozentinnen und Dozenten als bisher. Derzeit werden die Angebote durch sieben Universitäten und Hochschulen in Schweden bereitgestellt.

Im Anschluss an das verpflichtende „National School Leadership Training Program“ stehen schulischen Akteuren neben privaten Bildungsträgern Angebote mehrerer staatlicher Organisationen zur Verfügung, darunter der Schwedische Rat für Hochschulbildung (Universitets- och högskolerådet) und die Nationale Agentur für Sonderpädagogische Schulen (Specialpedagogiska skolmyndigheten). Diese Angebote sind in der Regel kostenlos und freiwillig. Zwar bestehen auf nationaler Ebene keine Vorgaben zur verpflichtenden Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen, doch können

Gemeinden oder private Bildungsträger als einstellende Instanzen bestimmte Qualifikationen verlangen. Weiterführende Qualifikationsmaßnahmen umfassen in vielen Fällen ein bestimmtes Themengebiet wie beispielsweise Digitalisierungsstrategien, den Umgang mit Vielfalt oder neue rechtliche Grundlagen und beinhalten häufig den Erwerb von ECTS-Punkten.

Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Öffentlich zugängliche Berichte oder Evaluationen, die Aussagen über die Wirkung der Professionalisierungsstrukturen für Schulleitungen in Schweden zulassen, konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht identifiziert werden. Aus der TALIS-2018-Studie (OECD, 2018) ging hervor, dass die Teilnahme schwedischer Schulleiterinnen und Schulleiter an führungsbezogenen Kurs- oder Seminarangeboten etwa dem europäischen Durchschnitt entsprach (66 Prozent, EU 65 Prozent). 94 Prozent der schulischen Führungspersonen gaben an, sich durch das Lesen von Fachliteratur fortgebildet zu haben (EU 77 Prozent). Die Anzahl der Kurse und Seminare, die in Präsenz besucht wurden, lagen bei den befragten Schulleitungen mit 59 Prozent unter dem europäischen Durchschnitt (78 Prozent). Der Bedarf an Professionalisierungsangeboten stellte sich unter den schwedischen Schulleitenden sowohl im europäischen wie auch im internationalen TALIS Durchschnitt als niedrig dar.



England

Bildungssystem

Das Bildungsministerium des Vereinigten Königreichs (Department for Education) trägt die Gesamtverantwortung für das englische Bildungssystem (European Commission, 2017d). Kinder im Alter von 5 bis 16 Jahren unterliegen einer Schulpflicht, welche durch den Besuch einer öffentlichen bzw. privaten Schule oder durch Heimunterricht erfüllt werden kann (Education Act, 1996, S. 9). Die Verantwortung für die Wahl einer geeigneten Lernumgebung entsprechend des Alters und der Fähigkeiten des Kindes liegt bei den Eltern (Education Act, 1996, S. 9).

Im Alter von 5 bis 11 Jahren besuchen die Schülerinnen und Schüler eine Primarschule; von 11 bis 16 Jahren schließt sich die Sekundarschule an, welche mit den sogenannten GCSEs (General Certificate of Secondary Education) in den gewählten Unterrichtsfächern beendet wird. Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren müssen entweder weiterhin eine Schule in vollem Umfang besuchen oder berufliche Tätigkeiten kombiniert mit schulischer Bildung in reduziertem Umfang aufnehmen (European Commission, 2017d).

Das englische Schulsystem zeichnet sich durch eine lange Tradition von privaten Schulen aus. Neben den staatlichen Schulen (maintained schools) existieren auch unabhängige Schulen, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden (academies) sowie Privatschulen (private schools oder auch independent schools), welche keine direkte staatliche Finanzierung erhalten (European Commission, 2017d). Lokale Lenkungsgremien (governing body) – bestehend aus Eltern, der Schulleitung, Lehrkräften, Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Behörde und ggf. weiteren Mitgliedern – tragen die Verantwortung für die strategische Entwicklung der Schule und überwachen die finanziellen Belange (European Commission, 2017d). Die Schulleitungen sind für das Tagesgeschäft an den englischen Schulen verantwortlich und dem zuständigen Gremium zur Rechenschaft verpflichtet. Während für staatliche Schulen die Führungsstruktur einer hauptverantwortlichen Schulleitung vorgeschrieben ist, können die Lenkungsgremien von unabhängigen Schulen freier über die Leitungsstruktur der Schule entscheiden.

Ergänzend zur Schulleiterin und zum Schulleiter ist es in beiden Strukturen üblich, eine mehrere Personen umfassende Leitungsgruppe mit Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf verschiedenen Ebenen zu bilden.

Das Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), eine nicht-ministerielle Behörde, ist zuständig für die britische Schulinspektion (Ofsted, o. J.). Diese, von der Regierung beauftragte, Organisation wurde zur Datenerhebung und -auswertung konzipiert, welche den Eltern neutrale Einblicke hinsichtlich der Qualität der Einzelschulen verschaffen sollte. Diese Funktion wurde erweitert, so dass Ofsted nun für die externe Evaluation aller staatlichen und einiger unabhängiger Schulen verantwortlich ist. Auch Lehrkräfte und schulische Führungspersonen in England werden vom Ofsted jährlich evaluiert. Für Schulleitungen und ihre Entwicklung werden maßgeblich die Kriterien der „Headteacher Standards“ (2020b) genutzt, welche unter anderem die Bereiche Schulklima, Unterricht, Curriculum und Bewertung, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung und Leitung beinhaltet und explizit auch die Professionalisierung des Kollegiums umfasst (Department for Education, 2020b, S. 6).

Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Schulleitungen werden in England unter den Lehrkräften rekrutiert; der Qualified Teacher Status (QTS) ist neben der gesundheitlichen und juristischen Eignung eine obligatorische Voraussetzung. Bis 2012 mussten angehende Schulleiterinnen und Schulleiter zudem die sogenannte National Professional Qualification for Headship (NPQH) bereits vor Amtsantritt verpflichtend vorweisen, welche inzwischen eine freiwillige Weiterbildungsmaßnahme sowohl vor der Ernennung als auch während der Tätigkeit als Schulleitung darstellt. Trotz des freiwilligen Charakters durchlaufen viele Schulleiterinnen und Schulleiter in England diese Qualifikation. Die Auswahl neuer Schulleitungen erfolgt durch lokale Lenkungsgremien nach einer öffentlichen Ausschreibung und einem festgeschriebenen Bewerbungsverfahren. Hierfür existieren, analog zu Gehalt und Aufgabengebieten, offizielle Handreichungen (Department for Education, 2020c).

Neben der NPQH, welche angehende oder amtierende Schulleiterinnen und Schulleiter adressiert, existieren in England auch spezifische Qualifikationsrahmen für schulische Führungskräfte auf einer mittleren Führungsebene, für stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter sowie für Geschäftsführende von Schulverbänden (Department for Education, 2017). All diese Rahmenvorgaben wurden durch das Department for Education konzipiert. In der praktischen Umsetzung akkreditiert das Department for Education Anbieter, welche diese Professionalisierungsmaßnahmen dann in eigener Verantwortung innerhalb der Rahmenvorgaben entwickeln und durchführen. Alle Weiterbildungsmaßnahmen dauern zwischen 6 und 18 Monate und schließen mit einem Assessment ab. Die Kosten für diese Weiterbildungen variieren von Anbieter zu Anbieter. Die Schulleitungen können die Kostenübernahme der Professionalisierungsmaßnahmen beantragen (Department for Education, 2020d).

Ab September 2021 treten überarbeitete Qualifikationsrahmen für stellvertretende Schulleitungen, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Geschäftsführende von Schulen in Kraft. Der Qualifikationsrahmen für mittlere Führungspositionen wird durch drei spezialisierte Varianten ersetzt: „NPQ leading behaviour and culture“, „NPQ leading teacher development“ und „NPQ leading teaching“ (Department for Education, 2020c).

Die NPQH wurde bereits mehrfach reformiert. Der ab 2021 gültige Qualifikationsrahmen umfasst zehn Bereiche, welche relevante Forschungsbefunde aus der nationalen und

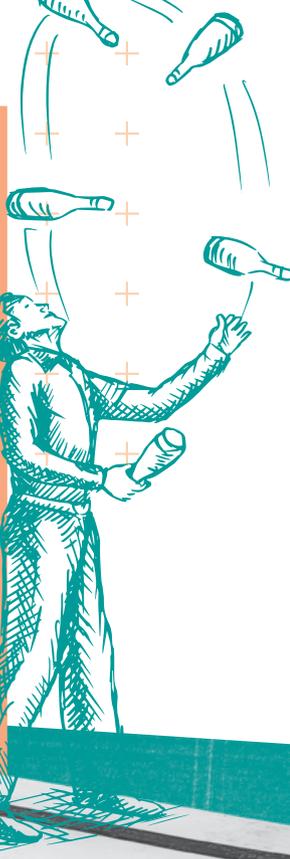
internationalen Schulleitungsforschung berücksichtigen und zusätzlich benötigte Fähigkeiten in den Blick nehmen. Die neu definierten Bereiche sind Schulkultur (School Culture), Unterrichten (Teaching), Curriculum und Evaluation (Curriculum and Assessment), Verhalten (Behaviour), Besondere Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen (Additional and Special Educational Needs and Disabilities), Professionalisierung (Professional Development), Organisationsführung (Organisational Management), Implementierung von Neuerungen/ Schulentwicklung (Implementation), Kooperationen (Working in Partnership) sowie Führung und Verantwortlichkeiten (Governance and Accountability). Im Unterschied zum aktuell gültigen Rahmenkonzept orientiert sich die Neustrukturierung an den Assessment-Kriterien für Lehrkräfte und Schulleitungen. Informationen über zeitliche Anteile oder vorgegebene Bausteine waren zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht verfügbar (Department for Education, 2020a).

Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Qualifizierungsstrukturen

Die TALIS-Studie (OECD, 2018) ermöglicht Einblicke in das Fortbildungsverhalten englischer Schulleitungen. Während nur 65,1 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter angeben, in den letzten zwölf Monaten Kurse oder Seminare zu fachlichen Inhalten, Unterrichtsmethoden oder pädagogischen Fragestellungen besucht zu haben (OECD-Durchschnitt: 72,0 Prozent), haben 75,3 Prozent an Veranstaltungen zu Leadership-Themen teilgenommen (OECD: 72,7 Prozent). Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt nehmen englische Schulleitungen überdurchschnittlich häufig an Online-Fortbildungsformaten teil (49,2 Prozent; OECD: 35,9 Prozent). Auch die Partizipation in Netzwerken von Schulleitungen (70,8 Prozent; OECD: 61 Prozent) und die Lektüre von Fachliteratur (97,0 Prozent; OECD: 86,8 Prozent) wird von Schulleitenden aus England häufiger genutzt als im OECD-Durchschnitt.

2017 veröffentlichten Forschende der University of Leicester in Zusammenarbeit mit Forschenden des CFE Research, einer unabhängigen Agentur mit Schwerpunkten in der Sozialforschung und Evaluation, den Abschlussbericht einer Evaluation aller 2013 gültigen NPQ-Curricula. Hierbei äußerten 86 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass die Module der Qualifizierung ihre Erwartungen (fast) vollständig erfüllt hätten. 85 Prozent der Teilnehmenden gaben an, dass die Inhalte ihre Fortbildungsbedarfe im Bereich Führung (fast) vollständig adressiert hätten. Die Selbsteinschätzung der Schulleitungen hinsichtlich ihrer Bereitschaft für Leitungstätigkeiten steigerte sich. Sowohl eine große Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch deren Vorgesetzten gab an, dass sich die Führungskompetenzen durch die Leadership-Qualifizierung im Rahmen der Curricula verbessert hätten (Leonardi et al., 2017).

Lokale
Lenkungsgremien
verantworten
die strategische
Entwicklung, die
Schulleitungen
das schulische
Tagesgeschäft



Kanada (Ontario)

Bildungssystem

In Kanada liegt die Verantwortung für die Schulbildung jeweils bei den zehn Provinzen und den drei Territorien. Auf regionaler Ebene übernimmt in jeder Provinz und in jedem Territorium jeweils die Bildungsministerin bzw. der Bildungsminister und das zugehörige Ministerium die Aufsicht über das Bildungswesen. Die Ministerin bzw. der Minister wird vom Parlament gewählt und übernimmt insbesondere die Aufgabe der Bildungsverwaltung, der Finanzverwaltung sowie auch des Festlegens von Bildungsstandards (Campbell et al., 2017). Die öffentlich finanzierten Schulen werden von den 72 Bezirksschulbehörden betrieben. Zu ihren Aufgaben gehört beispielsweise das Verwalten der von der Provinz zur Verfügung gestellten Mittel, das Bereitstellen von Bildungsprogrammen sowie das Instandhalten und Aufbauen der Schulen (Montanari, 2014).

Das Bildungssystem in Kanada wird in den verschiedenen Provinzen und Territorien jeweils unterschiedlich gestaltet, weist aber dennoch mehrheitlich einen ähnlichen Aufbau auf. Es gibt sowohl öffentliche als auch private Schulen, wobei von ungefähr 93 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine öffentliche Schule besucht wird (Statistics Canada, 2020). Zudem ist Kanada offiziell zweisprachig, weshalb jeweils zwischen dem Besuch einer englischsprachigen und einer französischsprachigen Schule gewählt werden kann.

In Kanada umfasst die Schulbildung zwölf Klassenstufen. Zu Beginn besuchen die Kinder die Primarschule (primary oder elementary school). Dazu gehört Kindergarten (Grade 1) und alle Klassenstufen bis zur 8. Klasse. Anschließend treten die Kinder über in die „secondary education“ die sogenannte High School, welche Klassenstufe 9 bis 12 umfasst. Im Alter von ungefähr 17 oder 18 Jahren ist diese beendet und die Jugendlichen treten in die „post-secondary education“ über. Dazu zählt der Besuch einer Universität, eines Colleges oder das Absolvieren einer Lehre oder eines Praktikums.

Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Da sich Professionalisierungsstrukturen in Kanada je nach Provinz etwas unterscheiden, wurde eine exemplarische Provinz ausgewählt, auf welche sich die nachfolgenden Angaben beziehen. Ontario ist die bevölkerungsreichste und zweitgrößte Provinz in Kanada und verfügt mit dem Ontario Institute for Studies in Education (OISE) der University of Toronto über eine international anerkannte Institution rund um die Professionalisierung schulischer Akteure.

Um in Ontario schulische Führungskraft werden zu können, müssen Interessierte zunächst mindestens fünf Jahre Tätigkeit als Lehrkraft nachweisen. Zudem wird ein Masterabschluss im Bildungsbereich gefordert. Statt eines Masterabschlusses

Im Bereich der Fort- und Weiterbildung von schulischen Führungskräften spielen Berufsverbände in Ontario eine hervorgehobene Rolle

können auch mindestens zwei sogenannte „specialist qualifications“ absolviert werden. Diese bestehen in der Regel aus einer Serie von drei Kursen, welche aufeinander aufbauend sind. Nach dem Erreichen all jener Anforderungen können Interessierte anschließend an der Schulleitungsausbildung („Principals Qualification Program“; PQP) teilnehmen. Für die Kosten der PQP kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel selbst auf. Die Ausbildung wird durch das Ontario College of Teachers gestaltet und von verschiedenen Trägern durchgeführt. Diese müssen ungefähr alle 3 bis 5 Jahre durch das „Ontario College of Teachers“ (re-)akkreditiert werden, um das Programm anbieten zu können (Ontario College of Teachers, 2009). Die Ausbildung besteht in der Regel aus zwei weiteren Programmen, welche insgesamt 300 Stunden umfassen. Die Inhalte orientieren sich an den fünf Führungsbereichen des „Ontario Leadership Frameworks“ (Jensen et al., 2017), welche nachfolgend aufgeführt sind (Leithwood, 2012):

- Arbeit an Zielen und Visionen (Setting Directions)
- Beziehungsaufbau und Personalentwicklung (Building Relationships and Developing People)
- Zielgerichtete Organisationsentwicklung (Developing the Organization to Support Desired Practices)
- Unterrichtsentwicklung (Improving the Instructional Program)
- Sicherstellen von Verantwortlichkeit (Securing Accountability)

Zu diesen zwei Teilen kommt ein Praktikum oder ein kleines Forschungsprojekt im Bereich der Schulführung hinzu. Erst nach erfolgreichem Abschließen dieser Ausbildung können die Absolventinnen und Absolventen sich auf ausgeschriebene Stellen im Bereich der Schulleitung oder stellvertretenden Schulleitung bewerben. Seit einigen Jahren gibt es in Ontario eine Strategie zur Entwicklung im schulischen Führungsbereich, welche bis 2018 durch den Staat

mitfinanziert wurde. Zu dieser Strategie gehört beispielsweise ein zweijähriges Mentoring Programm. Dieses ist für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger obligatorisch, wobei die verschiedenen Distrikte dieses Programm selbst gestalten können. Weitere Fort- und Weiterbildungen für bestehende Schulleitungen werden freiwillig und nach persönlichem Interesse besucht.

Schulleitungs-Berufsverbände erhalten in Ontario eine finanzielle Unterstützung durch das Bildungsministerium, um die Konzeption und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zu fördern. Sie werden neben den Schulleitungs-Berufsverbänden auch durch die Schulbezirke angeboten, wobei jeweils interne, als auch externe Fachpersonen herangezogen werden. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung von schulischen Führungskräften spielen Berufsverbände in Ontario eine hervorgehobene Rolle. Durch die kostenpflichtige Mitgliedschaft in diesen Verbänden erhalten schulische Führungskräfte verschiedene Vorteile wie z.B. die Möglichkeit, vergünstigt an Fort- und Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, die von den Berufsverbänden (mit-)organisiert werden. Für schulische Führungskräfte ist es daher besonders attraktiv die Angebote derartiger Organisationen zu nutzen. Die Angebote variieren dabei von kurzen 60-minütigen Sessions, Vorträgen, ganztägigen oder halbtägigen Workshops oder auch umfangreicheren Kursen und Modulen. Schulische Führungskräfte nehmen in der Regel im Laufe ihrer Karriere an einer Vielzahl von Fort- und Weiterbildungen teil.

Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Umfassende Evaluationen zum Weiterbildungssystem für schulische Führungskräfte in Ontario konnten nicht identifiziert werden. Kanada hat zwar an der TALIS-Studie der OECD (2018) teilgenommen, jedoch war die Provinz Ontario dabei nicht vertreten.

Singapur

Bildungssystem

Das Bildungsministerium in Singapur (*Ministry of Education, MOE*) ist verantwortlich für die Primar- und Sekundarstufe sowie den tertiären Bildungssektor. Einzig die sogenannte Vorschule wird von einer anderen Institution, der *Early Childhood Development Agency (ECDA)* verantwortet (Ministry of Education Singapore, o. J.).

Die vorschulische Bildung umfasst einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren und ist fakultativ. Im Anschluss wird die Primarschule besucht, welche sechs Jahre umfasst. Alle Schülerinnen und Schüler müssen am Ende der Primarstufe eine Leistungsfeststellung (*Primary School Leaving Examination*) absolvieren. Diese dient als Grundlage für den weiteren Bildungsweg in der Sekundarstufe.

Im Sekundarbereich befindet sich das Schulsystem in Singapur aktuell im Umbruch. Bis 2024 werden die bisherigen Schulzüge (*Express Course, Normal Academic Course und Normal Technical Course*) durch eine Differenzierung auf Fachebene (G1/ G2/ G3) ersetzt, um den Schülerinnen und Schülern eine passgenaue(re) Förderung zu ermöglichen. Die bisherigen Abschlüsse des Sekundarbereichs werden ab 2027 durch das *Singapore-Cambridge Secondary Education Certificate* ersetzt (Ministry of Education Singapore, 2020, S. VIII).

Da den Ergebnissen der zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Primarstufe bzw. Sekundarstufe aufgrund ihrer Selektionsfunktion eine hohe Bedeutung für den weiteren Bildungsweg zugemessen wird, hat sich in Singapur ein großes Angebot an privater Nachhilfe entwickelt. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler nimmt diese, teilweise sehr kostenintensiven, Unterstützungsangebote in Anspruch. In Singapur wird dem lebenslangen Lernen ein hoher Wert beigemessen. Auch wenn im Rahmen der schulischen Bildung bestimmte Abschlüsse nicht erreicht werden, können die Berechtigungen für weiterführende Bildung im tertiären Bildungssektor durch alternative Qualifizierungen erreicht werden (Ministry of Education Singapore, 2020, S. IX). Im Rahmen der 2015 begonnenen nationalen Bildungsinitiative für lebenslanges Lernen „Skillsfuture“ werden die Bürgerinnen und Bürger des Landes in allen Lebensphasen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung ermutigt und beim Erwerb von zukunftsorientierten Fähigkeiten und Kompetenzen unterstützt (Government of Singapore, 2019).

Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte

Lebenslanges Lernen und Weiterbildung sind ein wesentlicher Bestandteil des Systems in Singapur. Lehrkräften und schulischen Führungskräften stehen jedes Jahr bis zu

100 Stunden an Fort- und Weiterbildung zu, welche in der Regel vom oder in Kooperation mit dem National Institute of Education angeboten werden. Es existiert keine Mindestverpflichtung, allerdings ist die Nachfrage nach Fort- und Weiterbildung sehr hoch. Für die Dauer der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden Lehrkräfte und Schulleitungen vom Unterricht freigestellt. Die Kosten werden in der Regel vom Bildungsministerium übernommen und die Freistellung erfolgt bei vollem Lohn (NCEE, o. J.).

Um den Lehrkräften ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen ermöglichen zu können, existieren in Verantwortung des Bildungsministeriums drei Karrierepfade, sogenannte *Career Tracks*: Der *Teaching Track* fokussiert die weiterführende Qualifikation als Lehrkraft und bietet den Lehrkräften Fortbildungsmöglichkeiten im pädagogischen und didaktischen Bereich. Der *Senior Specialist Track* ermöglicht Lehrkräften sich in ausgewählten Bereichen, für welche besonders vertieftes Fachwissen erforderlich ist, weiterzubilden. Der *School Leadership Track* richtet sich an Lehrkräfte, die eine Führungsfunktion im schulischen Bereich (Fachleitung, Abteilungsleitung, stellvertretende Schulleitung, Schulleitung, Cluster Superintendent) anstreben und mindestens im dritten Jahr als Lehrkraft tätig sind (Ministry of Education Singapore, 2021; NCEE, o. J.). Jeder Track besteht aus 13 Stufen, welche jeweils eine Gehaltserhöhung sowie zusätzliche Mentoring- und Qualifikationsmöglichkeiten mit sich bringen. Ein Aufstieg in eine höhere Stufe erfolgt nicht automatisch, sondern basierend auf dem *Educational Performance Management System (EPMS)*, welches eine jährliche Evaluation in den Bereichen *Professional Practice, Leadership Management* und *Personal Effectiveness* basierend auf individuell festgelegten Zielen beinhaltet. Dieses Instrument wird auch zur Auswahl/ Zuordnung der Lehrkräfte für die jeweiligen *Career Tracks* genutzt (NCEE, o. J.).

Lehrkräfte im *School Leadership Track* durchlaufen vor ihrer Ernennung zur Schulleitung mindestens drei weitere Stufen als schulische Führungskraft, nämlich die einer Fachleitung, einer Abteilungsleitung und als stellvertretende Schulleiterin bzw. stellvertretender Schulleiter. Diese sind als verbindliche Stufe vorgeschrieben und stellen sicher, dass Schulleitungen bereits mit Führungs- und Leitungsaufgaben auf einer niedrigeren Ebene vertraut sind. Das Erreichen einer höheren Stufe erzeugt in der Regel keinen automatischen Aufstieg in eine höhere Position. Eine Ausnahme bildet die Stufe zwischen stellvertretender Schulleitung und Schulleitung: wenn stellvertretende Schulleitende sich auf dieser Leitungsebene bewährt haben und zur Schulleitung ernannt werden sollen, absolvieren sie das sechsmonatige „Leaders in education“ Programm am National Institute of Education (NIE). Bei erfolgreichem Abschluss



Lebenslanges Lernen und Weiterbildung sind ein wesentlicher Bestandteil des Systems in Singapur.

verlassen die Führungskräfte ihren bisherigen Einsatzort und werden an einer anderen Institution als Schulleitende ernannt. Auch für schulische Führungsaufgaben auf der mittleren Leitungsebene oder die Leitung eines schulischen Clusters (die Schulen in Singapur sind in Cluster bestehend aus 12 bis 15 Schulen eingeteilt) existieren gesonderte Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme (NCEE, o. J.).

Die Weiterbildung und Professionalisierung von Schulleitungen wird überwiegend durch das NIE getragen und in enger Absprache mit dem Bildungsministerium als Fort- und Weiterbildungen am NIE oder in den Schulclustern gestaltet. Falls Schulleitungen an Konferenzen oder Weiterbildungsmaßnahmen von anderen Trägern, wie beispielsweise dem Civil Service College oder auch im Ausland teilnehmen möchten, können sie die Kostenübernahme und Freistellung beim Bildungsministerium beantragen. Der Großteil der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erfolgt berufsbegleitend und schließt mit dem Erwerb eines Zertifikats ab.

Die *Academy of Principals (Singapore) (APS)*, der Berufsverband von Schulleitungen in Singapur, bietet zwei Masterstudiengänge (Master of Education) an: in Kooperation mit dem NIE und der University of Melbourne den Masterstudiengang „Master of Educational Management“ und in Kooperation mit den University of Sydney der Studiengang „Educational Management and Leadership“ (Academy of Principals (Singapore), 2021). Auch Studienreisen ins Ausland und Freistellungen für Forschung und Weiterbildung werden vom Bildungsministerium, dem NIE und der APS unterstützt. (Academy of Principals (Singapore), 2021)

Erkenntnisse über Nutzung und Wirksamkeit der Professionalisierungsstrukturen

Im Rahmen der Recherchen konnten keine Erkenntnisse zur Wirkung aktueller Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefunden werden. Entsprechende Evaluationen werden zwar durchgeführt, die Ergebnisse sind jedoch nicht öffentlich verfügbar. Im Rahmen der TALIS-2018-Studie (OECD, 2018) zeigte sich, verglichen mit dem OECD-Durchschnitt, ein deutlich überdurchschnittliches Fort- und Weiterbildungsverhalten von Schulleitungen in Singapur. 90,2 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter hatten in den vergangenen zwölf Monaten an Seminaren oder Kursen zu Unterrichtsmethoden und pädagogischen Fragestellungen teilgenommen (OECD: 72,0 Prozent); Seminare oder Kurse zum Führungsverhalten wurden von 96,2 Prozent der Leitungen besucht (OECD: 72,7 Prozent). Überdurchschnittlich häufig wurde an Präsenzweiterbildungsformaten (99,5 Prozent; OECD: 77,4 Prozent) und Konferenzen (88,1 Prozent; OECD: 74,6 Prozent) teilgenommen. Zudem geben Schulleitungen überdurchschnittlich oft an, in Netzwerken organisiert zu sein (82,7 Prozent; OECD: 61 Prozent). Lediglich Fort- und Weiterbildungsangebote im Rahmen von formalen Angeboten (z.B. weiterbildende Studiengänge) werden von Schulleiterinnen und Schulleitern in Singapur im Vergleich zum OECD-Durchschnitt seltener in Anspruch genommen (Singapur: 5,5 Prozent; OECD: 15,7 Prozent). Die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulleitungen werden engmaschig evaluiert, allerdings sind die Ergebnisse nicht öffentlich zugänglich. Die Auslastung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist sehr hoch.

Die Qualifikation hin zur Schulleitung ist meist stärker reguliert als die Fort- und Weiterbildung für bestehende Schulleitungen.

DISKUSSION

Qualifikation von Schulleitungen

In der vergleichenden Betrachtung wird deutlich, dass die Qualifikation hin zur Schulleitung in den meisten untersuchten Ländern stärker reguliert und gesteuert wird als die Fort- und Weiterbildung für bestehende Schulleitungen. Hier finden sich über die untersuchten Länder hinweg diverse Gemeinsamkeiten (siehe Tabelle S. 24): Erfahrung als Lehrkraft wird in der Regel vorausgesetzt, um als Schulleiterin bzw. als Schulleiter in Frage zu kommen. In den meisten untersuchten Ländern ist darüber hinaus eine Qualifikation zur Schulleitung verpflichtend oder wird zumindest angeboten. Oftmals basiert diese auf einem Rahmenkonzept oder Profil.

Steuerung der Professionalisierung schulischer Führungskräfte

Die Fort- und Weiterbildungen für amtierende Schulleiterinnen und Schulleiter erscheinen in der Gesamtbetrachtung eher heterogen. Auffällig sind unter anderem das Fehlen von Rahmenkonzepten sowie Anreizsystemen. Es lässt sich beobachten, dass in vielen der untersuchten Länder konkrete Regularien im Rahmen der Voraussetzung und Qualifizierung zur Übernahme einer Leitungsfunktion im schulischen Bereich bestehen, die Fort- und Weiterbildungsstrukturen jedoch keine vergleichbare Rahmung aufweisen. Der verpflichtende Besuch von Maßnahmen zur weiteren Professionalisierung schulischer Führungskräfte war nur in wenigen der untersuchten Länder vorgeschrieben und ging in diesen

Fällen nicht über die für Lehrkräfte geltenden Bestimmungen hinaus. Gewisse Direktiven über die Inhalte und Bedingungen der Fort- und Weiterbildung werden teilweise in Form von Curricula, Profilen und Qualifikationsrahmen durch die jeweils zuständigen Ministerien als verwaltende Instanz vorgegeben und dienen zur Orientierung für ausbringende Institutionen. Entsprechende Qualifikationsrahmen ließen sich in England, Österreich und Kanada (Ontario) identifizieren, die zum Teil jedoch erheblichen Spielraum in der Konzipierung und Umsetzung von Angeboten einräumten. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Angebote variiert teilweise selbst innerhalb einer Region, abhängig von Anbietern und Formaten. Obgleich auch in der Schweiz eine große Bandbreite an Fortbildungsinhalten besteht, so ermöglicht die Standardisierung und Modularisierung im CAS/DAS/MAS-System eine gewisse Transparenz und Vergleichbarkeit. In Singapur regeln die sogenannten „Career Tracks“ die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Bezug auf individuelle Karrieresituationen und bieten einen übergeordneten Rahmen.

Anbieter und Zertifizierung

Unter den untersuchten Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte lassen sich vielfältige Anbieter ausmachen. In einigen Systemen sind staatliche Organisationen, die den jeweiligen Bildungsministerien unterstehen, zentrale Instanzen in der Fort- und Weiterbildung. So wird in Singapur ein überwiegender Teil der Angebote vom oder in Kooperation mit dem National Institute of Education bereitgestellt. Auch in England und Kanada bestehen Fort- und Weiterbildungsangebote verschiedener Institutionen, die in England durch das Bildungsministerium, in Kanada (Ontario) durch das Ontario College of Teachers akkreditiert werden. Eine essenzielle Rolle spielen in Kanada die Principals' Associations, die neben Kurs-, Seminar- und Kongressangeboten auch den Austausch in Netzwerken ermöglichen.

In einigen der untersuchten Länder stellt sich die Vielfalt der Anbieter deutlich geringer dar. So stellen Universitäten und Hochschulen in Österreich, Schweden, Dänemark und in der Schweiz die Mehrheit der Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulleitungen bereit. Für größere Fort- und Weiterbildungsprogramme im europäischen Raum scheinen ECTS-Punkte sich als Standard zur Ausweisung von Umfang und Leistungen durchgesetzt zu haben. Private Bildungsträger spielen in der Gesamtbetrachtung eine eher untergeordnete Rolle.

Rahmenbedingungen

Idealerweise sollten Fort- und Weiterbildung vom Bestreben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Kompetenzen und ihr Wissen zu erweitern, getragen sein. Darüber hinaus können Anreizsysteme (z.B. zeitliche Entlastung, Perspektive auf höheres Gehalt) sich förderlich auf die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten auswirken. In den hier untersuchten Ländern konnten in einigen Fällen derartige Ansätze identifiziert werden: Zwar bestehen weder in der Schweiz, in England noch in Singapur offizielle Verpflichtungen zur Fort- und Weiterbildung, jedoch kann sich der Besuch entsprechender Angebote auf die Gehalts- und Karriereentwicklung

auswirken. Weitere Instrumente, Anreize zu schaffen, waren eine finanzielle Förderung der Angebote bzw. eine Bezuschussung ihrer Teilnahme und das Schaffen von Vernetzungsmöglichkeiten für die Schulleitungen.

Die zeitlich begrenzten Ressourcen der schulischen Führungspersonen können ein bedeutsames Hindernis zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten darstellen. Eine Verfügbarkeit von Formaten unterschiedlichen zeitlichen Umfangs und Onlineangebote scheinen daher besonders geeignet. Auch finanzielle Modalitäten spielen eine Rolle. So werden zum Beispiel in Schweden die Kosten für Professionalisierungsmaßnahmen in der Regel vollständig übernommen und die Schulleitungen werden für die Dauer der Formate von ihren regulären Aufgaben freigestellt.

Eine Stärke der Professionalisierungsstrukturen in Singapur kann in der engen Kooperation und Verzahnung zwischen dem bildungspolitischen Entscheidungsträger (Bildungsministerium), der wissenschaftlichen Vorbereitung und Fundierung (National Institute of Education) sowie der pädagogischen Praxis (Schulleitung, Schulcluster) gesehen werden. Hierdurch entstehen Synergieeffekte, welche sich positiv auf die Fort- und Weiterbildung auswirken. Gleichzeitig könnte ein derartig geschlossenes System insofern Risiken bergen, als dass neue internationale Erkenntnisse und Trends nicht ausreichend erfasst und implementiert werden. Der regelmäßige Austausch am National Institute of Education mit ausländischen Forscherinnen und Forschern, die Möglichkeit der bezahlten Freistellung der Schulleitungen für Qualifizierungsmaßnahmen im Ausland sowie die Teilnahme an internationalen Fachkonferenzen scheinen Mittel zu sein, derartigen Risiken zu begegnen. Im internationalen Vergleich besonders auffällig an den Professionalisierungsstrukturen in Singapur sind die langfristige Planung der professionellen Entwicklung schulischer Führungskräfte, die Weiterbildungskultur und das Anreizsystem. Die Karriereplanung durch die Career Tracks sowie die jährlichen Evaluationen der Lehrkräfte und Schulleitungen stellen gleichzeitig ein Auswahl-

	DEUTSCHLAND (NRW)	SCHWEIZ	ÖSTERREICH
MODALITÄTEN DER QUALIFIKATION ZUR SCHULLEITUNG			
Bildungssystem/Verantwortlich	dezentral / Bundesländer	dezentral / Kantone	eher zentral / tlw. Länder
Voraussetzungen, um in der Schulleitung tätig zu sein	Lehramtsqualifikation; Erfahrung als Lehrkraft; Schulleitungsqualifizierung; Eignungsfeststellungsverfahren	i.d.R. abgeschlossenes Lehramtsstudium; zwei Jahre Erfahrung als Lehrkraft; Quereinstieg in einzelnen Kantonen möglich	6 Jahre Erfahrung als Lehrkraft; Hochschullehrgang Schulmanagement: „Professionell führen – nachhaltig entwickeln“
Verpflichtende Qualifikation zur Schulleitung	ja	ja	ja
Zeitpunkt der Qualifikation	im Vorfeld	im Vorfeld	im Vorfeld
Rahmenkonzept für Qualifikation	Schulleitungsqualifizierung (Ministerium für Schule und Bildung NRW)	Profil für Zusatzausbildungen (EDK)	Schulleitungsprofil (Bund)
MÖGLICHKEITEN DER FORT- UND WEITERBILDUNG FÜR SCHULLEITUNGEN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH			
Rahmen für Fort- und Weiterbildung	Ministerium in Kooperation mit dezenternentinnen und -dezenten	–	Schulleitungsprofil (Bund)
Anbieter/Institutionen	Bezirksregierungen, Vereine, Universitäten, freie Träger	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Berufsverbände, private Träger	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Verwaltungsakademie, private Träger
Zielgruppe(n)	neu ernannte Schulleitung, erfahrene Schulleitung	neu ernannte Schulleitung, erfahrene Schulleitung	neu ernannte Schulleitung, erfahrene Schulleitung
Modelle	Fortbildungen, Zertifikatskurse	CAS-, DAS- und MAS-Programme sowie kürzere Fortbildungen	Fortbildungen, Coaching, Studiengänge (MA)
Verpflichtungsgrad	keine Verpflichtung	keine Verpflichtung	entsprechend den geltenden Regelungen für Lehrkräfte
Anreize	keine Informationen	kann bei Entlohnung berücksichtigt werden	keine Informationen

	SCHWEDEN	ENGLAND	KANADA (ONTARIO)	SINGAPUR	DÄNEMARK
	dezentral	dezentral / lokale Schulvorstände	dezentral / Provinzen	zentral	zentral / lokale Schulvorstände
	i.d.R. Erfahrung als Lehrkraft	Qualified Teacher Status (QTS)	5 Jahre Erfahrung als Lehrkraft; bildungsbezogener Masterabschluss oder 2 specialist qualifications	3 Jahre Erfahrung als Lehrkraft, Eignung und Interesse (wird durch jährliche Evaluation geprüft), im Rahmen des Career Tracks mindestens zwei vorherige Leitungserfahrungen auf mittlerer Ebene	Pädagogischer Hintergrund
	nein	nein	ja	im Rahmen des School Leadership Career Tracks	nein
	berufsbegleitend	sowohl vorbereitend als auch begleitend (auf freiwilliger Basis)	im Vorfeld	im Vorfeld	sowohl vorbereitend als auch begleitend (auf freiwilliger Basis)
	–	National Professional Qualifications	Principals Qualification Program (Ontario College of Teachers)	Leaders in Education Program (NIE)	Diploma in Leadership (Ministerium)
	National School Leadership Training Program (Regierung)	–	Ontario Leadership Frameworks	–	–
	Universitäten, Hochschulen, private Bildungsträger, staatliche Institutionen	diverse, akkreditiert durch Bildungsministerium	diverse, akkreditiert durch Ontario College of Teachers	National Institute of Education, Academy of Principals	Anwendungsorientierte Hochschulen
	Schulleitung, bei Kapazitäten auch stellvertr. Schulleitung	Middle Leaders, Senior Leaders, Headteachers, Executive Leaders	interessierte für schulische Leitungsfunktionen	im Rahmen der Career Tracks festgelegt	Schulleitungen; auch potenzielle Schulleitungen
	Kurse, Supervision, individuelle Begleitung	Fortbildungen	verpflichtendes zweijähriges Coaching; Fortbildungen der Principal Associations	in der Regel Zertifikatskurse am NIE; jährliches Evaluationsgespräch	Fortbildungen, praxisintegrierte Fortbildungen zur Schulentwicklung vor Ort
	verpflichtend	keine Verpflichtung	keine Verpflichtung	keine Verpflichtung	durch Arbeitgeber (Kommunen) beeinflussbar
	berufsbegleitend, 20 Prozent der Arbeitszeit in den ersten drei Jahren werden für Weiterbildung genutzt	kann bei Entlohnung berücksichtigt werden	keine Informationen	Verknüpfung mit erhöhter Entlohnung und beruflichem Aufstieg	keine Informationen



Inhalte zeitgemäßer Professionalisierung sollten sich an den aktuellen Herausforderungen schulischer

Begleitungs- und Monitoringsystem dar. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wirken sich direkt auf das Gehalt und die weitere Karriere von Lehrkräften und Schulleitungen aus. Möglicherweise könnte dies ein wichtiger Faktor für die hohe Auslastung der Angebote sowie das Weiterbildungsstreben der Lehrkräfte und Schulleitenden sein.

Desiderat Wirksamkeitsforschung

In vielen Ländern lassen sich umfangreiche Untersuchungen und eine gewisse Aufmerksamkeit seitens Politik, Wirtschaft und Praxis in Bezug auf Qualifikationssysteme für angehende Schulleitungen identifizieren. In der überwiegenden Mehrheit der untersuchten Länder und Regionen fehlen jedoch entsprechende Pendanten im Rahmen der Professionalisierungsstrukturen für etablierte Schulleiterinnen und Schulleiter. Oftmals sind Evaluationen und Wirkungsmessungen zur Weiterentwicklung der Formate Bestandteil der Konzeptionen, dienen jedoch überwiegend der internen Informationsgewinnung. Öffentlich zugängliche Berichte oder gar wissenschaftlich fundierte Begleitstudien, die Aussagen über die Wirkung bestimmter Programme und Maßnahmen zulassen könnten, konnten kaum identifiziert werden.

SCHLUSS

Der vorliegende Überblick gewährt Einsichten in Systeme und Spannungsfelder rund um die Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte in ausgewählten Ländern. Er verdeutlicht die internationale Vielfalt der Herangehensweisen an die Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen. Sowohl die Strukturen, die finanziellen Modalitäten wie auch die Relevanz für die berufliche Laufbahn unterscheiden sich dabei zum Teil erheblich.

Angesichts der hervorgehobenen Bedeutung der Schulleitung für die Organisation und Entwicklung einer Schule (Bonsen, 2016) erscheinen systematische Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung als ein wichtiges Instrument, die Professionalisierung und somit auch die Effektivität von Schulleitungen zu steigern. Idealerweise kann dies durch regelmäßige Beratungsgespräche und Coachings begleitet werden.

Etwaige Inhalte zeitgemäßer Professionalisierungsangebote sollten sich an den aktuellen Aufgaben und Herausforderungen schulischer Führungskräfte orientieren. Anbieter von Professionalisierungsstrukturen sollten darüber hinaus in der Lage sein, flexibel auf aktuelle Entwicklungen wie beispielsweise die Corona-Pandemie (verbunden mit einem erhöhten Bedürfnis nach Knowhow zur digitalen Transformation der Schule) reagieren zu können.

Eine Stärkung und Weiterentwicklung der Professionalisierungsstrukturen schulischer Führungskräfte ist auch deshalb sinnvoll, weil davon nicht nur Schulleitungen profitieren können, sondern indirekt auch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Angesichts der großen Herausforderungen, denen sich die Schule gegenüber sieht, erscheint es zwingend notwendig, dass alle Akteure bestmögliche Gelegenheiten der Unterstützung, Begleitung und Weiterentwicklung erhalten.

Professionalisierungsangebote in Aufgaben und Rollen der Führungskräfte orientieren.



Der Autor der Studie

Prof. Dr. Pierre Tulowitzki

leitet die Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Besonders interessieren ihn, welche Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen hilfreich sind, damit schulische Arbeit gelingen kann. Die Studie „Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick“ führte er gemeinsam mit Ella Grigoleit und Aline Lüthi von der PH FHNW sowie Jennifer Haiges von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (v.l.n.r) durch.



Mehr zum Thema

Die vollständige Studie „Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick“ finden Sie hier: <https://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3726>



LITERATUR

Academy of Principals (Singapore). (2021). *APS | Academic | Overview*. https://www.aps.sg/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=89.

Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahn, D., Jung-Sion, J., & Pant, H. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW - Stellungnahme der Expertengruppe*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2019_17_LegPer/PM20191028_Evaluation-Lehrerfortbildung/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf.

Anderegg, N., & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 3, 302–309.

Beck, K., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). (2010). *Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen*. VEP.

Bezirksregierung Köln. (2017). *Anbindung der Specials an das Curriculum SLQ*. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/46/schulleitungen/specials/curriculum.pdf.

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Springer Fachmedien.

Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Brauckmann, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem—Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bd. 43, S. 238–255). Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Buchen, H. (2016). Schule managen—Statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 12–101). Beltz.

211. Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Pub. L. No. NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.) (2013).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Altrichter, H., & Brauckmann, S. (2019). *Schulleitungsprofil Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*.

Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., & Hobbs-Johnson, A. (2017). *The State of Educators' Professional Learning in Canada* (S. 98).

Cramer, C. (2020). *Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik* (M. Harant, P. Thomas, & U. Küchler, Hrsg.; S. 111–128). Tübingen University Press. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/104224>.

Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2020). *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>.

DAPF. (2021). *Seminarprogramm—Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte—TU Dortmund*. <http://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/dapf/de/home/Seminarprogramm/index.html>.

Department for Education. (2017). *Unlocking talent, fulfilling potential: A plan for improving social mobility through education*.

Department for Education. (2020a). *National Professional Qualification (NPQ): Headship Framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/925507/NPQ_Headship.pdf.

Department for Education. (2020b). *Headteachers' standards 2020*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>.

Department for Education. (2020c, Oktober 13). *National professional qualifications frameworks: From September 2021*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/national-professional-qualifications-frameworks-from-september-2021>.

Department for Education. (2020d, Dezember 18). *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>.

EDK. (2009). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung*. http://edudoc.ch/record/35587/files/Prof_Zus_Schulleitung_d.pdf.

European Commission. (2017a, Oktober 9). *Denmark*. Eurydice – European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en.

European Commission. (2017b, Oktober 9). *Deutschland*. Eurydice – European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_de.

European Commission. (2017c, Oktober 10). *Sweden*. Eurydice – European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en.

European Commission. (2017d, Oktober 10). *United Kingdom—England*. Eurydice – European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en.

Fonden, A. P. M. (2020). *Brikker til en midtvejsstatus*. https://www.apmollerfonde.dk/media/4661/midtvejsstatusfolkeskoledonationen_2020.pdf.

Gieseke, W. (2005). Professionalität und Fortbildungsbedarf. In K. Baldauf-Bergmann, F. Küchler, & C. Weber (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Wandel. Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schöffler* (S. 28–51). Schneider-Verl. Hohengehren. \\psf\Home\Desktop\%EF%80%A8\Gm18\Literatur\Kruegers Literaturverwaltung (C5)\Krügers Literaturverwaltung c5\Citavi Attachments\Gieseke (2005) Professionalität und Fortbildungsbedarf.pdf.

Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In S. Nolda, E. Nuissl, & R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Klinkhardt.

Government of Singapore. (2019, November 22). *SSG | What is SkillsFuture?* Skillsfuture. <https://www.skillsfuture.gov.sg/AboutSkillsFuture>.

Huber, S. G., Gördel, B.-M., Kilic, S., & Tulowitzki, P. (2016). Accountability in the German school system. In J. Easley II & P. Tulowitzki (Hrsg.), *Educational Accountability – International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (S. 165–183). Routledge.

Huber, S. G., & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft, & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 17–51). Waxmann.

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 – Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 259–271). Carl Link.

Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017). *Preparing to Lead. Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems*. National Center on Education and the Economy.

- KL.** (2017). *Grunduddannelse af skoleledere: Fremtidige kompetencebehov og uddannelsestilbud*. Local Government Denmark.
- Klein, E. D.** (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. University of Duisburg-Essen.
- Klein, E. D., & Tulowitzki, P.** (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 257–276. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.03.02>.
- Leithwood, K.** (2012). *The Ontario leadership framework 2012*. The Institute for Education Leadership. http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T.** (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K.** (Hrsg.). (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>.
- Leonardi, S., Archer, R., Birkin, G., Choudhoury, A., Cork, L., & Fox, A.** (2017). *Leadership Curriculum Evaluation* (S. 102).
- Lindberg, A.** (2017). *Effekten af lederuddannelse for skoleledere*. EVA. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Resume_Effekten%20af%20lederuddannelse%20for%20skoleledere.pdf.
- Meyer, A., Richter, D., Marx, A., & Hartung-Beck, V.** (2019). Welche Aufgaben haben Schulleitungen heute? Eine Analyse von Schulleitungsaufgaben im innerdeutschen Vergleich. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(2), 23–44.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.** (2014). *Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57–60 SchulG)*. <https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/I/lehrerfortbildung/fortbildungserlass.pdf>.
- Ministry of Education Singapore.** (o.J.). *Preschool—Ministry of Education Singapore*. Base. Abgerufen 5. März 2021, von <http://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development/>.
- Ministry of Education Singapore.** (2020). *Education Statistics Digest 2020* (S. 122). <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2a-hUKEwivSNHiiMPvAhVGs6QKHbEsAskQFjABegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.moe.gov.sg%2F-%2Fmedia%2Ffiles%2Fabout-us%2Feducation-statistics-digest-2020.pdf%3F%3Den%26hash%3DC5E45EEA6E424D9749F617A4D88A-171F6E20AB9A&usq=ADvVaw2UBivXESKjLajx5wzNlhv>.
- Ministry of Education Singapore.** (2021, Februar 19). *Professional Development and Career Tracks | Ministry of Education*. <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development/>.
- Montanari, G.** (2014). *The Ontario Leadership Framework for Catholic Principals and Vice-Principals: Purpose Versus Practice* [Dissertation]. University of Toronto (Canada).
- Moos, L.** (2020). *School Leaders professional development and opportunities and structures in Denmark*.
- NCEE.** (o.J.). *Singapore: Teacher and Principal Quality*. Singapore: Teacher and Principal Quality. Abgerufen 5. März 2021, von <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/>.
- Nenniger, P.** (2012). Das Schulwesen in Deutschland und in der Schweiz – Über einige Unterschiede von scheinbar Gleichem. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen* (S. 17–37). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93335-1_2.
- Norberg, K.** (2018). The Swedish national principal training programme: A programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513912>.
- Nusche, D., Radinger, T., Falch, T., & Shaw, B.** (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264262430-en>.
- OECD.** (2018). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ofsted.** (o.J.). *Ofsted*. GOV.UK. Abgerufen 22. März 2021, von <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>.
- Ontario College of Teachers.** (2009). *Interim Accreditation Application Guide for Providers—Ontario College of Teachers Principal’s Qualification Program 2009*.
- Pädagogische Hochschule Wien.** (2017). *Curriculum Schulmanagement AHS/BBS*.
- Rüegg, S., & Lori, S.** (2014). *Evaluation der Schulleitungsausbildung beider Basel (SLBB) Befragung der Absolventinnen und Absolventen*.
- Schratz, M., & Hartmann, M.** (2009). *Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften – Studie zur Evaluation der Auswirkungen der Leadership Academy an Schulen*.
- Schratz, M., & Schley, W.** (2014). Educational Leaders as Change Agents in System Development: The Austrian Leadership Academy. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 04/2014, 12–29.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G.** (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner, & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 – Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1, S. 221–262). Leykam.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M.** (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? *SHIP Working Paper Reihe No. 03*. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/47202>.
- Sørensen, P.** (2017). *Developing Leadership Behaviour: The Impact of Leadership Education*. Aalborg Universitetsforlag. <https://vbn.aau.dk/en/publications/developing-leadership-behaviour-the-impact-of-leadership-educatio>.
- Statistics Canada.** (2020). *Vast majority of students attended public schools prior to the pandemic*. 11, 6.
- Stoll, L., Moornman, H., & Rahm, S.** (2007). *School leadership development strategies: The Austrian leadership academy—A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. OECD.
- Swedish National Agency for Education.** (o.J.). *Skolverket* [Text]. Abgerufen 18. März 2021, von <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M.** (2019). Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–170. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.04>.
- Education Act.** (1996). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/8>.



EINE AKADEMIE FÜR SCHULISCHE FÜHRUNGSKRÄFTE EIN POLICY PAPER FÜR EINE SYSTEMATISCHE SCHULLEITUNGS- PROFESSIONALISIERUNG UND SEIN WEG

von Miriam Fleischmann und Dr. Laura Braun

„ICH HABE EIN GUTES VERHÄLTNIS ZU MEINER SCHULAUFSICHT. IM JAHRESGESPRÄCH, WENN ES DENN STATTFINDET, HABEN WIR ABER SO VIEL ZUR SCHULE ZU BESPRECHEN, DA GEHT ES DANN NICHT UM MICH, AUCH WENN ICH DAS GANZ INTERESSANT FÄNDE.“

So oder so ähnlich beschreiben Schulleiterinnen und Schulleiter aus Nordrhein-Westfalen ihre Erfahrungen. Insbesondere wenn es um das Fortbildungsangebot im eigenen Land geht, sind Aussagen wie diese nicht selten: es sei zu weit weg von der Praxis, habe schlechte Referentinnen und Referenten und eine diffuse Angebotsstruktur. – In unseren zahlreichen Gesprächen mit Schulleitungen aus unterschiedlichen Bundesländern hören wir immer wieder von diesen und ähnlichen Eindrücken. Wer sich, wie wir in der Wübben Stiftung, seit Jahren mit der Aus- und Fortbildung von Schulleitungen befasst, ist über solche Bewertungen jedoch nicht mehr verwundert, zumal es keine bundeseinheitliche Systematik gibt. Denn:

1. Das Amt „Schulleitung“ ist nicht klar definiert. Bisher existiert kein bundesweites Anforderungsprofil oder eine Aufgabenbeschreibung, die definiert, was eine Schulleitung zu leisten hat und in welcher Qualität.
2. Auch liegen keine standardisierten oder bundesweit gültigen Vorgaben einer Grundqualifizierung für das Amt oder Kriterien der Auswahl vor. Häufig ist das Bild eher davon

geprägt, überhaupt eine Kandidatin oder einen Kandidaten für eine freie Stelle zu finden, statt unter mehreren die Geeignetste oder den Geeignetsten auszusuchen.

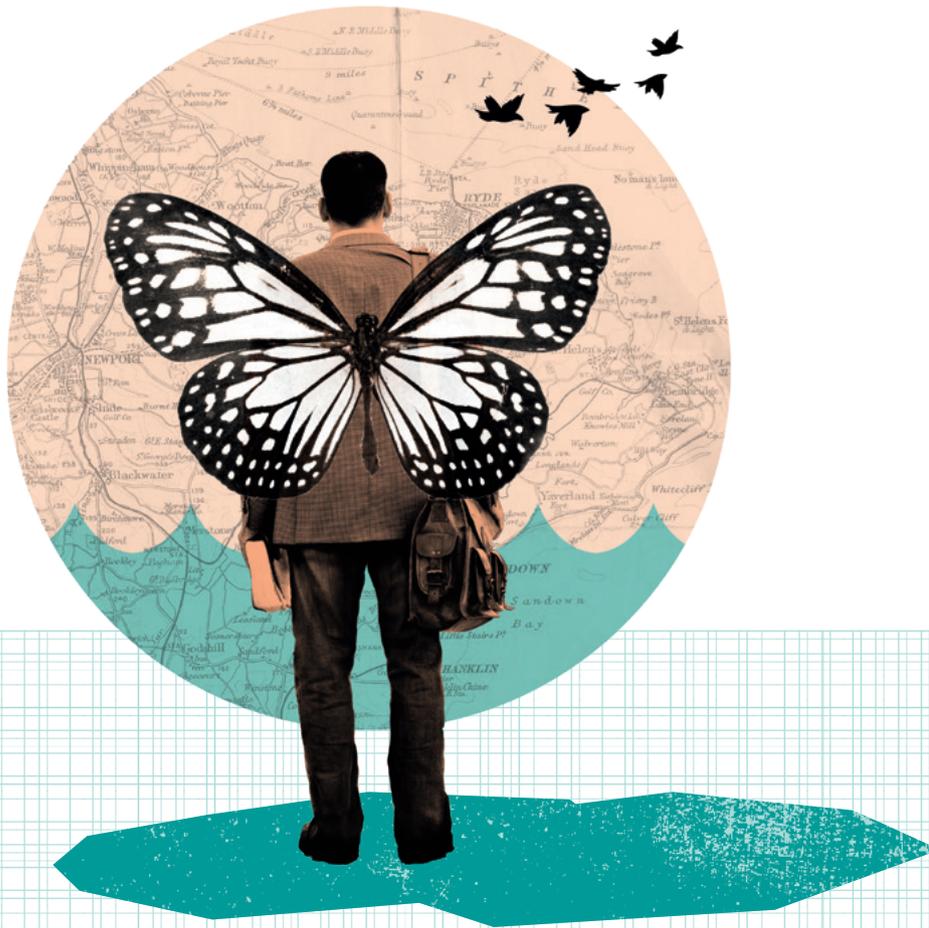
3. Einmal im Amt erhalten Schulleitungen keine systematische Unterstützung oder Fortbildungen, die sie bei der Ausübung ihrer anspruchsvollen Tätigkeit begleiten. Eine Fortbildungsverpflichtung oder zumindest Anreize dafür sind genauso wenig Standard wie eine regelmäßige Reflexion bzw. Feedback zur eigenen Arbeit oder Standards zur Qualität der angebotenen Fortbildungen.

Angesichts dieser Erkenntnisse sowie der wissenschaftlich erwiesenen zentralen Bedeutung der Schulleitung für die Qualität einer Schule und damit für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, besteht aus Sicht der Wübben Stiftung dringender Bedarf, die Schulleitungsqualifizierung grundlegend neu und systematisch zu gestalten.

DIE ENTSTEHUNG EINER KONZEPTIDEE

Seit ihrer Gründung vor acht Jahren hat sich die Wübben Stiftung diesem Themenfeld angenommen. In unterschiedlichen Programmen und Projekten aber auch mit wissenschaftlichen Expertisen haben wir Erfahrungen sammeln können. Nicht zuletzt mit dem Programm „impakt schulleitung“ konnten

.....
*Die gesammelten Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Programm „impakt schulleitung“ sind im Curriculum der Akademien beschrieben: <https://bit.ly/2EvLIFI>



wir in mittlerweile drei Bundesländern mit aktuell 200 Schulleiterinnen und Schulleitern intensiv darüber sprechen, wie sie sich eine systematische und kontinuierliche Fortbildung und Professionalisierung vorstellen, während sie ihr Amt ausüben. Diese gebündelten Erkenntnisse haben wir in ein Konzeptpapier einfließen lassen, das eine Mischung aus Policy Paper und ersten konzeptionellen Ideen darstellt. Das Papier fußt auf der Beobachtung, dass häufig eher Unsicherheiten beim praktischen Tun auftreten, als dass es an theoretischen Grundlagen fehlt. Der Rollenwechsel von der Lehrkraft zur Leitung wirft Fragen zur eigenen Position im Umfeld des Kollegiums und der Schule auf. Wir meinen, dass es an der Zeit ist, jetzt all diese Beobachtungen und Erfahrungen zu nutzen und uns noch stärker für die Weiterentwicklung des Fortbildungswesens der Leitungen von Schulen einzusetzen. Unsere langjährigen Erkenntnisse und Erfahrungen, vorrangig aus dem Kontext von Schulen in schwierigen Lagen, wollen wir nun in eine systematische und langfristige Professionalisierung von Schulleitungen in der Breite einbringen.

DAS KONZEPT IN DER ENTWICKLUNG

Wie immer haben wir auch an dieser Stelle mit Expertinnen und Experten aus Praxis und Wissenschaft zusammengearbeitet: So hat Birgit Singh-Heinike, eine ehemalige Schulleiterin,

ihre Erfahrungen aus Schulpraxis und -verwaltung in die Konzeptentwicklung eingebracht.* Für die strategische und konzeptionelle Beratung konnten wir Prof. Dr. Pierre Tulowitzki von der PH Nordwestschweiz und Dr. Daniel May von der Dahlem Leadership Academy der FU Berlin gewinnen.

Das Ergebnis der Zusammenarbeit ist ein Konzeptpapier für eine systematische Schulleitungsprofessionalisierung mit dem Titel „Eine Akademie für schulische Führungskräfte“. Es basiert auf der Vorstellung und Forderung, Schulleitungen als das ernst zu nehmen, was sie sind bzw. sein sollten: Führungskräfte in einer Bildungsorganisation mit hohem Verantwortungsspektrum und breiter Reichweite. Als Kernanliegen formuliert es, ein System für alle Schulleitungen aufzubauen, das kontinuierlich Angebote für die individuelle und an den tatsächlichen Bedarfen orientierte Weiterbildung

.....

*Schon im Jahr 2020 hat Birgit Singh-Heinike uns als ehemalige Schulleitung der Stadtteilschule am Hafen in Hamburg in einem Interview Einblicke in ihre Erfahrungen mit besonderen Herausforderungen und verschiedenen Unterstützungsprogrammen gegeben. Zum Interview: <https://bit.ly/3sRn4CK>
Zum kompletten Impaktmagazin „Unterstützungsangebote für Schulen in herausfordernden Lagen“ <https://bit.ly/3taJXkt>

Die Qualifizierung von Schulleitungen muss grundlegend systematisch und neu gestaltet werden.

von Schulleiterinnen und Schulleitern bereitstellt. Wie die Angebote mit einer einheitlichen Logik verbunden werden können, zeigen unsere konkreten Vorschläge: Wir nutzen dafür ein Bild und sprechen von einer „Akademie für schulische Führungskräfte“. Damit meinen wir nicht zwangsläufig einen konkreten Ort – die Akademie steht vielmehr für ein einheitliches Verständnis von systematisch aufeinander aufbauenden Fortbildungsangeboten in einem Bundesland.

Das Papier beschreibt allerdings kein vollständig ausgearbeitetes Fortbildungsprogramm. Das haben andere längst getan und wir würden uns freuen, wenn auch diese Vorschläge in eine Diskussion mit einfließen können.

Diese Diskussion wollen wir anstoßen. Wir sind überzeugt davon, dass wir mit unserem Konzept einen Impuls geben können, der allerdings nur dann Wirkung entfaltet, wenn sich die Verantwortlichen in den Ländern – vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und vorhandenen Angebote – darauf einlassen. Wir bieten kein hermeneutisches Konzept, das letzten Endes eine Entscheidung (dafür oder dagegen) bedeutet. Vielmehr wollen wir einen Rahmen beschreiben, Prämissen benennen und Aspekte aufwerfen, von denen wir glauben, dass sie wichtig sind, wenn es eine Bereitschaft für eine Weiterentwicklung der Fortbildungsangebote in den jeweiligen Ländern gibt. Damit bieten wir einen Anlass, die eigenen Strukturen und Angebote zu überdenken.

DIE IDEE EINER AKADEMIE

Insofern liegt der eigentliche Kern unseres Vorschlages nicht in einem radikalen Wechsel oder gar in einer Revolution. Er liegt vielmehr darin, dass das Nachdenken über eine „Akademie für schulische Führungskräfte“ dazu führt, dass die Länder ihre bestehenden Angebote hinterfragen, bündeln und bedarfsorientiert ausbauen. Es geht uns um einen Perspektivwechsel, der Fortbildung aus der Warte von Schulleitungen konzipiert – also um eine individuelle, bedarfsorientierte und kontinuierliche Professionalisierung von Schulleitungen im Amt. Unser Verständnis von einer solchen Akademie basiert auf den Prinzipien

- der Individualisierung und Prozessorientierung,
- des Empowerments,
- der Wertschätzung sowie
- der Bedarfs- und Wirkungsorientierung.

Zentraler Ausgangspunkt der Akademie, welche die Person als Führungskraft ernst nimmt und ihre Bedarfe in den Vordergrund stellt, sind regelmäßige Beratungsgespräche (z.B. in zweijährigem Turnus). Sie bilden das zentrale Element der Akademie, in welchen die persönlich-professionelle Entwicklung reflektiert, Ziele sowie Bedarfe geklärt und individuelle Fortbildungsmaßnahmen vereinbart werden. Dafür

bzw. ergänzend dazu sollen passgenaue, ineinandergreifende und qualitativ hochwertige Fortbildungsangebote sowie professionelle Beratungspersonen zur Verfügung gestellt werden. Strukturen und Netzwerke für kollegiale Beratung zwischen Schulleitungen stellen einen weiteren wichtigen Baustein dar. Unter dem übergeordneten Begriff einer „Akademie“ verstehen wir die Ergänzung und die Vernetzung vorhandener Angebote eines Landes, die sich in erster Linie den Fortbildungswünschen der Schulleitungen verpflichtet fühlt. Sie versteht sich somit als eine Art Servicestelle, die die Angebote passgenau anbietet und organisiert. Diese Auszüge sollen und können nur einen Vorgeschmack geben.

WIE GEHT ES WEITER?

Die Wübben Stiftung kann und möchte die Akademie für schulische Führungskräfte nicht alleine aufbauen. Es ist die Aufgabe der Bildungs- und Kultusministerien der Länder, mit denen die Stiftung ins Gespräch kommen möchte. In den kommenden Monaten haben wir daher vor

- Unterstützung für die zugrunde liegende Idee zu sammeln,
- eine systematische Begleitung aufzubauen und
- das Konzept für eine Akademie für schulische Führungskräfte weiterzuentwickeln oder gezielt zu vertiefen.

Im Moment sind wir im Gespräch mit verschiedenen Fachleuten aus der Wissenschaft, der Praxis und der Administration, um mit ihnen unsere ersten Ideen zu diskutieren und weitere Anregungen zu sammeln. Diese arbeiten wir in das Papier ein, denn es ist und bleibt offen für Verbesserungen.

Ende des Jahres werden wir das Konzeptpapier veröffentlichen und einer interessierten Öffentlichkeit vorstellen. Im ganzen Prozess geht es uns darum, unsere Ideen zu schärfen sowie gute Impulse zu sammeln, umso mehr Schlagkraft bei den politisch Verantwortlichen und eine Offenheit für unsere Ideen zu erzeugen.

Wir engagieren uns an dieser Stelle, weil wir davon überzeugt sind, dass die Fortbildung von Schulleitungen sinnvoll investiertes Geld ist. Denn ein systematisches Professionalisierungssystem trägt zum einen zur beruflichen Zufriedenheit und der Attraktivität der Schulleitungsposition im Allgemeinen bei und zum anderen verbessert es die Qualität von Schulen. Und gerade in sozialräumlich, ökonomisch anspruchsvollen Stadtteilen braucht es gute Schulen. Sie leisten einen entscheidenden Beitrag für faire Bildungschancen.

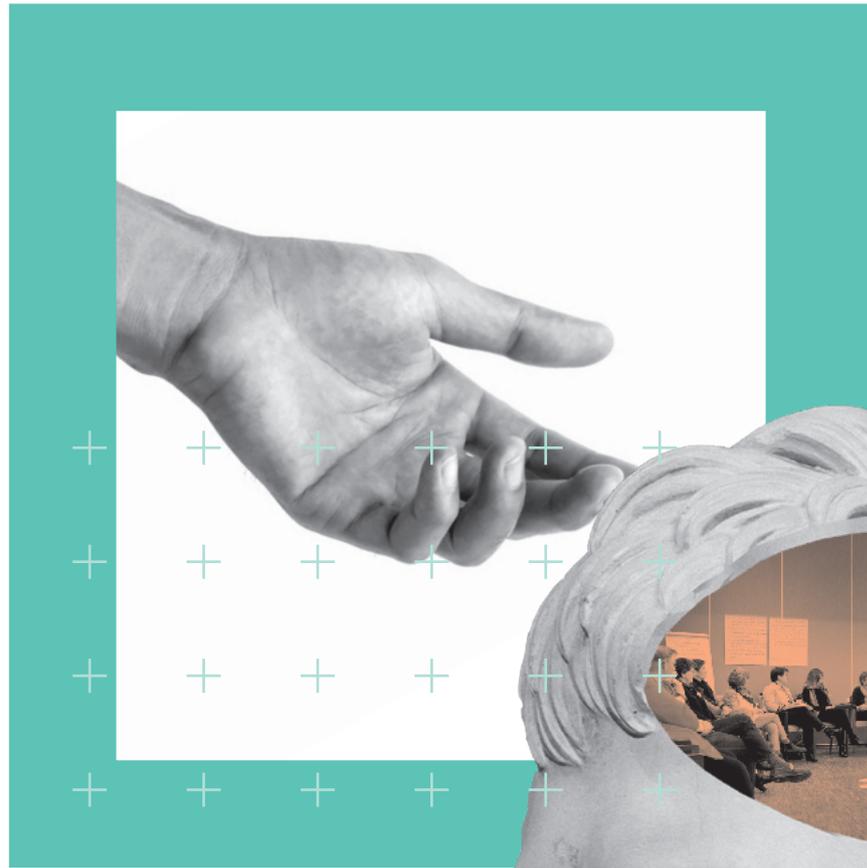


Miriam Fleischmann
Projektmanagerin,
Wübben Stiftung



Dr. Laura Braun
Projektmanagerin,
Wübben Stiftung

Die Idee der Akademie stellt
die Person als Führungskraft
als auch ihre Bedarfe in den V



sowohl

Vordergrund.

**Dr. Daniel May**

ist seit 2011 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozial-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie der Freien Universität Berlin. In der Dahlem Leadership Academy, die das Ziel verfolgt, wissenschaftliche Führungskräfte in ihrer Führungsrolle zu unterstützen, ist er als Projektleiter tätig. Seine Trainingsschwerpunkte bilden die Themen Kommunikation, Teamarbeit und Konfliktmanagement. Im Rahmen der Konzepterstellung für „Eine Akademie für schulische Führungskräfte“ konnte er die Wübben Stiftung mit seiner Expertise in der Führungskräfteentwicklung von Professorinnen und Professoren beraten.

„AM ENDE GEHT ES IMMER UM DEN POSITIVEN, ZIELFÜHRENDEN UMGANG MIT MENSCHEN“

Führungskräfte stehen vor unterschiedlichen Herausforderungen und vielfältigen Aufgaben. Das verlangt nach einer umfänglichen Professionalisierung der Personen in Führungsrollen. Nicht nur im wirtschaftlichen Kontext. Auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler finden sich nach der Übernahme einer Professur in einer Rolle wieder, die sie neu fordert. Was die Herausforderungen sind, wie die Parallelen zu schulischen Führungskräften aussehen und wie die Dahlem Leadership Academy wissenschaftliche Führungspersonen in ihrer Weiterentwicklung unterstützt, erläutert uns Projektleiter Dr. Daniel May.

Herr Dr. May, vor welche Herausforderungen werden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Führungspositionen gestellt?

In vielerlei Hinsicht sind die Herausforderungen, vor denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Führungspositionen stehen, natürlich vergleichbar mit denen, die auch Führungskräfte in anderen Bereichen bewältigen müssen. Es gilt, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu motivieren, gemeinsame Ziele zu setzen und den Weg zur Zielerreichung zu begleiten. Daneben braucht es auch einen guten persönlichen Draht zu den Teammitgliedern und die Fähigkeit, jede und jeden nach seinen oder ihren Bedürfnissen zu fördern und zu fordern.

Und welche Besonderheiten gibt es im akademischen Kontext?

Nach meiner Wahrnehmung ist im akademischen Kontext z.B. die Rollenvielfalt von Professorinnen und Professoren besonders groß: Sie sind herausragende Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, aber auch geforderte Lehrende und Hochschulmanagerinnen und -manager, die in vielfältigen Funktionen in die Verwaltungs- und Gremienstrukturen ihrer

Hochschulen eingebunden sind. Darüber hinaus nehmen sie Aufgaben jenseits ihrer Hochschulen wahr, etwa als Expertinnen bzw. Experten und Interessenvertreterinnen bzw. -vertreter ihres Faches. Zu diesem bereits großen Spektrum gesellt sich dann noch die Führungsaufgabe. Das ist schon eine Herausforderung, diese vielen Rollen angemessen unter einen Hut zu bringen.

Zudem haben es die Professorinnen und Professoren mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu tun. Es sind ja nicht nur andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, mit denen sie zusammenarbeiten, sondern auch Verwaltungspersonal, technisches und anderes unterstützendes Personal. Das macht es nicht immer leicht, sich auf die verschiedenen Anforderungen und Bedürfnisse einzustellen.

Und bei diesen Herausforderungen versucht die Dahlem Leadership Academy die akademischen Führungskräfte zu unterstützen? Was ist das genau für eine Einrichtung?

Genau. Die Dahlem Leadership Academy (DLA) soll Professorinnen und Professoren in ihren Führungskompetenzen stärken und sie damit fit für die Führungsrolle machen, die sie mit der Übernahme der Professur zumeist übernehmen. Das ist für viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tatsächlich Neuland, da die akademische Laufbahn in Deutschland nur wenig auf Führungsaufgaben vorbereitet.

Gegründet wurde die DLA 2015, um die Professorinnen und Professoren der Freien Universität Berlin in ihren Führungskompetenzen zu fördern. Dazu haben wir ein Workshop-Programm entwickelt, das sich auf die Besonderheiten der Personalführung im akademischen Kontext konzentriert. Neuerdings sind wir dabei, unser Angebot auf die gesamte



Berlin University Alliance auszuweiten, also den Verbund der großen Berliner Universitäten FU, HU und TU Berlin sowie der Charité, die in der letzten Runde der Exzellenzinitiative gemeinsam erfolgreich waren.

Was macht für Sie und die DLA eine gute Führungskraft aus? Für welche Prinzipien steht und welche Prinzipien verfolgt eine gute Führungskraft?

Ganz allgemein gesagt setzt eine gute Führungskraft Ziele für ihr Team und begleitet ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf dem Weg zur Zielerreichung. Idealerweise tut sie dies aus meiner Sicht, indem sie ihre Leute in Prozesse einbindet und ihnen Gestaltungsspielräume gibt, sie nach ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen fördert und fordert, für eine gute Abstimmung im Team und transparenten Informationsfluss sorgt. Wie die einzelne Führungskraft ihre Rolle ausfüllt, hängt dabei nicht nur von ihren Führungskompetenzen ab, die man mit Training weiterentwickeln kann, sondern auch von der Kultur und dem Führungsleitbild der Organisation. Die Freie Universität Berlin hat sich beispielsweise Führungsprinzipien gegeben, die den Führungskräften der FU als Richtschnur dienen sollen. Hier ist etwa festgehalten, dass die FU von ihren Führungskräften erwartet, dass sie Verantwortung übernehmen, fair handeln, ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Wertschätzung begegnen und ihnen Entwicklungsmöglichkeiten erschließen. Diese Ansprüche setzen wir natürlich auch in unseren Veranstaltungen bei der Dahlem Leadership Academy um.

Was sind das denn für Veranstaltungen, die Sie anbieten?

Das Angebot der DLA basiert in erster Linie auf modularen Workshops – wobei wir das Themenspektrum immer wieder an die Bedarfe und Interessen unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer anpassen. Im Kern geht es dabei natürlich um das Thema Führung und zugehörige Kompetenzen, wie etwa gekonntes Delegieren, Zielsetzung oder Prozesssteuerung. Aber natürlich bedienen wir auch allgemeinere Soft Skills, wie Gesprächsführung, Konfliktkompetenzen oder Zeit- und Projektmanagement, ohne die Führungskräfte kaum auskommen.

Und wie gestalten Sie diese Workshops?

In der Regel sind unsere Workshops halb- oder eintägig, um dem oft knappen Zeitbudget unserer Zielgruppe entgegenzukommen. Außerdem legen wir großen Wert darauf, dass unsere Dozentinnen und Dozenten nicht nur über gute didaktische Skills verfügen, sondern den Wissenschaftsbetrieb aus eigener Erfahrung kennen. So wollen wir sicherstellen, dass sie sich in die Arbeitssituation und die Herausforderungen unserer Teilnehmenden bestmöglich einfühlen können. Außerdem ist es uns wichtig, unsere Workshops möglichst interaktiv zu gestalten und die individuellen Anliegen unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzubeziehen. Dabei arbeiten wir wo immer möglich mit wissenschaftlich fundierten Konzepten und Methoden, nach dem Motto „aus der Wissenschaft für die Wissenschaft“.

Welche Rolle spielt dabei der Austausch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer?

Was unsere Teilnehmenden an den Workshops neben der inhaltlichen Qualität sehr schätzen, ist die Möglichkeit, sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen zu vernetzen und auszutauschen. Dabei sind manche geradezu erleichtert, festzustellen, dass man mit den eigenen Problemen und Herausforderungen nicht allein ist. Daraus ergibt sich dann oft eine rege kollegiale Beratung, die wir gern fördern.



Eine gute Führungskraft setzt Ziele für ihr Team und begleitet ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf dem Weg zur Zielerreichung.

Mit welcher Haltung kommen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu Ihnen?

Nach meiner Wahrnehmung begegnet uns die Mehrzahl der Teilnehmenden sehr interessiert und aufgeschlossen. Gleichzeitig gibt es aber durchaus auch Professorinnen und Professoren, die sich aus ihrem Rollenverständnis heraus schwertun, sich selbst als Führungskraft zu begreifen, obwohl sie in ihrer Position de facto Führungsverantwortung tragen. Schließlich wird man Professorin oder Professor aufgrund ausgezeichneter Fachexpertise. Führungskompetenzen werden dagegen in der wissenschaftlichen Laufbahn kaum vermittelt und bisher auch wenig eingefordert. Aber hier ist nach meiner Wahrnehmung an den Hochschulen ein Umdenken im Gange.

Lässt sich festhalten in welchen Bereichen es den größten Fortbildungsbedarf gibt? Und welche Bereiche sind das?

„Den“ größten Fortbildungsbedarf kann ich nur schwer benennen, weil die individuellen Ausgangsbedingungen abhängig vom Fach, von Vorerfahrungen, bisherigem Weiterbildungshintergrund und anderen Bedingungen sehr unterschiedlich sind. Insgesamt ist es aus meiner Sicht wichtig, Professorinnen und Professoren systematisch an das Thema Führung heranzuführen und dafür zu sorgen, dass Personalführung insgesamt viel selbstverständlicher als Teil des Rollenbilds etabliert wird. Da sind wir auf einem guten Weg, aber noch nicht überall am Ziel.

Sie selbst haben als Personalentwickler in der Wirtschaft sowie als freiberuflicher Trainer gearbeitet. Welche Parallelen und Unterschiede sehen Sie im Fortbildungsbedarf im Vergleich von Wirtschaft und Wissenschaft?

Ich denke, dass in der Wirtschaft Führungskompetenzen noch immer viel selbstverständlicher eingefordert und gefördert werden, als dies in der Wissenschaft der Fall ist. Aber die wissenschaftlichen Einrichtungen in Deutschland holen hier langsam aber sicher auf.

Unterschiede liegen sicherlich in den Organisationsstrukturen, die nach meiner Wahrnehmung im Wissenschaftsbetrieb vielfältiger, manchmal diffuser sind als in der Wirtschaft. Wenn es um die eigentlichen Führungskompetenzen geht, braucht man aus meiner Sicht in der Wissenschaft nicht wesentlich andere als in der Wirtschaft, man muss sie aufgrund des unterschiedlichen Kontexts aber anders zur Anwendung bringen.

Lässt sich das auch auf schulische Führungskräfte übertragen?

Wie gesagt denke ich, dass Führung in den verschiedenen Bereichen nicht grundsätzlich unterschiedlich funktioniert. Am Ende geht es immer um den positiven, zielführenden Umgang mit Menschen. Wichtig ist, sich den jeweiligen Kontext genau anzusehen und zu analysieren, wo man mit der Entwicklung ansetzen kann und sollte.

Ich denke, dass das Konzept für die Professionalisierung von schulischen Führungskräften ein wichtiges Thema zur richtigen Zeit adressiert.

Bei Ihrer Beratung zum Konzeptpapier „Eine Akademie für schulische Führungskräfte“ sind Sie mit verschiedenen Expertinnen und Experten aus dem Bereich Schule ins Gespräch gekommen. Konnten Sie Parallelen zu Ihrer Arbeit in der Führungskräfteentwicklung entdecken?

Aus unseren Diskussionen über das Konzeptpapier habe ich den Eindruck gewonnen, dass sich die Führungskräfteentwicklung für Schulleitungen im Augenblick dort befindet, wo wir mit der Führungskräfteentwicklung für Professorinnen und Professoren vor einigen Jahren waren: Schulleitungen nehmen heute, so wie leitende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, zunehmend Führungsverantwortung wahr. Sie werden auf diese Rolle aber bisher kaum systematisch vorbereitet. In der Wirtschaft muss man da keine Überzeugungsarbeit mehr leisten, Personalführung und die Qualifikation dafür ist praktisch ein selbstverständlicher Teil der Zusammenarbeit.

Insofern denke ich, dass das Konzept für die Professionalisierung von schulischen Führungskräften ein wichtiges Thema zur richtigen Zeit adressiert. Langfristig erwarte ich, dass auch für Schulleitungen das Thema ganz selbstverständlich werden wird. Das Konzept der Wübben Stiftung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

Gibt es Ähnlichkeiten in den Aufgaben und der Weiterqualifizierung von Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern in Führungsrollen und Schulleitungen?

Ich kann mir vorstellen, dass auch für Schulleitungen der erste Schritt oft darin besteht, sich selbst als Führungskraft aufzufassen und die Rolle positiv anzunehmen. Diese Überzeugungsarbeit haben wir auch bei vielen Professorinnen und Professoren erst einmal leisten müssen bzw. leisten sie.

Daneben denke ich, dass auch Schulleitungen großen Wert auf die didaktische Qualität und gute wissenschaftliche Fundierung der vermittelten Techniken und Konzepte legen werden. Immerhin sind sie selbst Profis in der Wissensvermittlung und durch ihre akademische Ausbildung und ihr Berufsethos wissenschaftlich orientiert. Ich würde also erwarten, dass Schulleitungen, wie auch Professorinnen und Professoren, einen besonders hohen Anspruch an die Qualität der Trainingskonzepte und die Kompetenz der Dozentinnen und Dozenten haben werden.

Welche Aspekte sind Ihnen in dem Konzeptpapier zur „Akademie für schulische Führungskräfte“ besonders wichtig?

Da fällt es mir schwer, einzelne Aspekte herauszugreifen. Ich denke, es ist ein in sich stimmiges Konzept geworden, das eine überzeugende Vision und Mission für die Akademie entwirft und diese Stück für Stück bis hin zu ganz konkreten Entwicklungsmaßnahmen ausdifferenziert. Gleichzeitig ist es flexibel genug, um die verschiedenen Ausgangsbedingungen in den Bundesländern zu berücksichtigen.

Besonders spricht mich persönlich an, dass das Konzept großen Wert auf die individuelle Begleitung der Schulleiterinnen und Schulleiter legt. Das kommt im Instrument des regelmäßigen Beratungsgesprächs schön zum Ausdruck, im Zuge dessen dann individuelle Entwicklungspfade für die jeweilige Person abgesteckt werden. Ich denke, diese Art des Zugangs macht das Konzept für die Angesprochenen besonders attraktiv und gleichzeitig auch effektiv.

Vielen Dank.

ÜBER DIE WÜBBEN STIFTUNG

Die gemeinnützige Wübben Stiftung fördert benachteiligte Kinder und Jugendliche, denen es aufgrund ihrer Herkunft besonders schwerfällt, den zahlreichen Herausforderungen der Schule und im Alltag zu begegnen. Dazu unterstützt die Stiftung Akteure des Bildungssystems bei der Entwicklung, Verbreitung und Verbesserung wirksamer Angebote durch Fördermittel, Beratung und Vernetzung.

Die Stiftung knüpft damit an die lange Tradition und die Bedeutung von Bildung und Kultur in Deutschland an und will einen Beitrag dazu leisten, dass das Land im globalen Wettstreit und im demografischen Wandel bestehen kann.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Stiftung gGmbH
Speditionstraße 13
40221 Düsseldorf
0211 / 93 37 08 00
info@wuebben-stiftung.de
www.wuebben-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung

Chefredaktion

Ina Lauterbach, Leiterin Kommunikation, Wübben Stiftung

Chefin vom Dienst

Tamara Endberg-Krenn, Assistenz Kommunikation, Wübben Stiftung

Autorinnen

Miriam Fleischmann, Projektmanagerin, Wübben Stiftung
Dr. Laura Braun, Projektmanagerin, Wübben Stiftung

Autorinnen und Autoren der wissenschaftlichen Studie

Prof. Dr. Pierre Tulowitzki, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
Ella Grigoleit, PH FHNW
Jennifer Haiges, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PH Ludwigsburg)
Aline Lüthi, PHFHNW

Fotografien

Autorinnen und Autoren
Martin Magunia
Peter Venus

Gestaltung

fountain studio, Düsseldorf

Druck

Das Druckhaus Beineke Dickmanns GmbH, Korschenbroich

@ Juni 2021

