

Jana Berkemeyer | Nils Berkemeyer |
Frank Meetz (Hrsg.)

Professionalisierung und Schulleitungs- handeln

Wege und Strategien der
Personalentwicklung an Schulen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Berkemeyer, Berkemeyer, Meetz (Hrsg.), Professionalisierung und Schulleitungshandeln, ISBN 978-3-7799-2994-9
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2994-9>

Einleitung

Der vorliegende Sammelband *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* greift ein hoch aktuelles bildungspolitisches und schulpraktisches Thema auf. Auf der einen Seite rückt die seit einigen Jahren verstärkt geführte Diskussion über die (gesellschaftlich erwarteten) Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern die Schule als pädagogische Handlungseinheit weiter in den Fokus der Betrachtung, die als Hauptverantwortliche für die Steuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung ausgemacht wird. Den Schulleiterinnen und Schulleitern wird hierbei – vor dem Hintergrund aktueller Steuerungsvorstellungen – eine besondere Rolle als Impulsgeber und Gestalter bei der Planung, Initiierung und Begleitung von schulischen Entwicklungsprozessen zugeschrieben. Auf der anderen Seite erhält insbesondere die dritte Phase der Lehrerbildung vermehrt Aufmerksamkeit, nicht zuletzt als Hoffnungsträgerin für die Verbesserung des Schulwesens – was nützt auch ein guter Schulleiter, wenn er kein qualifiziertes Personal hat? Dabei ergibt sich die Bedeutung der Professionalisierung von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Entwicklungsdynamik innerhalb der Gesellschaft und damit auch der Schule, aus der spezifische Herausforderungen resultieren: bildungspolitische Setzungen wie die Einführung von Bildungsstandards oder aktuelle unterrichtliche Herausforderungen wie der Umgang mit Heterogenität oder die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit vielfältig ausgeprägten besonderen Förderbedarfen, sind hierfür nur einige Beispiele.

Die Bedeutung von Schulleitung für Prozesse der Schulentwicklung ist vielfach empirisch belegt, ebenso wie die Bedeutung von Professionalisierungsprozessen in Schule. Der Zusammenhang von Professionalisierung und Schulleitungshandeln wurde jedoch noch nicht hinreichend deutlich ausgearbeitet. Auch für Schulleitungen ist es nicht unbedingt selbstverständlich, das Thema Professionalisierung (die eigene und die der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) für sich zum Gegenstand alltäglichen Handelns zu machen.

Der Sammelband, der im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Schulleitungsqualifizierung in Thüringen entstanden ist, möchte das Desiderat aufgreifen und das Thema entlang von unterschiedlichen Beiträgen aus Wissenschaft, Praxis und bildungspolitischer Administration diskutieren. Der Fokus liegt einerseits auf der Professionalisierung der pädagogischen Füh-

rungskräfte selbst, andererseits auf Professionalisierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Aufgabe von Schulleitung.

Der einführende Beitrag von *Jana Berkemeyer, Nils Berkemeyer* und *Anita Schwikal* möchte zunächst das Verständnis der Autoren von Führung als einen Lernprozess grundlegen. Dabei begleitet die lernende Schulleitung den Aufbau und die Realisierung einer schulischen Professionalisierungsarchitektur, die die Entfaltung der eigenen Kompetenzen in einem lernfreundlichen Arbeitsklima ermöglicht und an der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler orientiert ist. Zudem skizziert der Beitrag ausgewählte internationale Befunde zu Professionalisierungsstrategien innerhalb der Lehrerfort- und -weiterbildung und der Rolle der Schulleitung, die diese innerhalb der Professionalisierungsprozesse einnimmt.

Hieran inhaltlich anknüpfend betont auch *Mario Gieske*, dass Schulleiterinnen und Schulleiter die Verantwortung für die Entfaltung kollektiver Lernprozesse übernehmen und dazu die notwendigen Rahmenbedingungen beeinflussen. Jedoch argumentiert der Autor, dass es im Rahmen schulischer Professionalisierung um eine Kultivierung mikropolitischen Handelns durch Aspekte wie Transparenz, gemeinsame Zielen und gemeinsame Visionen, aber auch durch das Erlernen förderlicher Taktiken, zum Beispiel über die Vermittlung von Einflusskompetenz geht. So gilt es, das Einflussrepertoire von Schulleiterinnen und Schulleitern durch gezielte politische Führungskräfteentwicklung, z. B. über das Erlernen von Einflusskompetenz in Qualifizierungsmaßnahmen oder während der Ausbildung, zu erweitern und für das Führungshandeln mit der mikropolitischen „Brille“ zu sensibilisieren.

Jochen Wissinger rückt in seinem Beitrag vom Paradigma der Handlungseinheit Schule und der damit verbundenen Zuweisung der Verantwortung an die Einzelschule und die Schulleitung ab und argumentiert aus der Perspektive der Educational-Governance-Forschung, die (eigenverantwortliche) Schule in ihrer Umwelt, d. h. in ihren Abhängigkeiten und ihrer Vernetzung mit anderen Bildungsakteuren zu situieren. In diesem Rahmen thematisiert der Autor die Personalentwicklungsfunktion der Schulleitung unter Berücksichtigung der Steuerungspolitik der „eigenverantwortlichen Schule“ und der „Neuen Steuerung“.

Michael Schratz stellt in seinem Beitrag die Frage nach dem Zusammenhang von Leadership und Lernen. Wollen sich Schule und Unterricht an der bestmöglichen Förderung der Potenziale aller Schülerinnen und Schüler orientieren, bedarf es eines „Musterwechsels“ schulischer Akteure (etwa die Veränderung von Wissensinhalten und Orientierungsformen einer Mehrzahl von Personen), der durch Instabilität geprägt ist und Personalentwicklung als einen Prozess der Gestaltung einer im Entstehen befindlichen Zukunft voraussetzt. Am Beispiel der österreichischen Leadership Academy

zeigt der Autor abschließend auf, dass Personalentwicklung über den Schulstandort hinaus einen wichtigen Beitrag zur Systementwicklung leisten kann.

Einen Überblick über aktuelle Entwicklungen in der Schulleitungsqualifizierung in den deutschsprachigen Ländern gibt *Stephan Huber*. Er skizziert exemplarisch einige Curricula und plädiert dafür, die Qualifizierung von Schulleitungspersonal stärker als kontinuierliche Aufgabe zu verstehen und als systematische Ausbildung über den gesamten Berufszyklus zu konzipieren.

Prominenter als der Begriff der Professionalisierung ist das Thema der Personalentwicklung, unter der eher bildungsadministrative Maßnahmen gefasst werden. Im vorliegenden Band werden von *Jürgen Rexhäuser* die Rahmenbedingungen für Personalentwicklung im Bundesland Thüringen näher beleuchtet und von *Frank Meetz* die Besonderheiten der Personalförderung in der Einzelschule als ein besonderer Aspekt der Personalentwicklung innerhalb Nordrhein-Westfalens dargestellt.

Sascha Ziegelbauer wendet sich in seinem Beitrag einer Voraussetzung für die Entwicklung von Schule und schulischem Personal zu. Er identifiziert die Akzeptanz von Innovationen als Prämisse für ihren Transfer und ihre Implementation und weist der Schulleitung eine besondere Steuerungsfunktion bei der Genese von Innovationsbereitschaft und Akzeptanz im Kollegium zu. Er konzipiert ein Rahmenmodell zur Beschreibung einer pädagogisch-psychologisch orientierten Akzeptanzgenese, anhand dessen sich Interventions- und Implementationsansätze theoretisch beschreiben und empirisch in Abhängigkeit zeitlich relevanter Phasen begleiten lassen.

Mit spezifischen Maßnahmen der Professionalisierung beschäftigen sich die Beiträge von *Annerose Kropp* und *Claus G. Bühren*. Während *Annerose Kropp* einen regionalspezifischen Blick auf die Etablierung von Coachingmaßnahmen innerhalb der Schulleitungsfortbildung in Thüringen gibt, greift *Claus G. Bühren* kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften als gezielte Interventionen auf, um den Kompetenzerwerb und die (Weiter-)Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften zu fördern. Die Schulleitung wird hier als Verantwortliche für Entlastung und Unterstützung gesehen.

Einen empirischen Blick auf den Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen wirft der Beitrag von *Wolfgang Böttcher*, *Johannes Wiesweg* und *Eric Woitalla*. Die referierten Befunde legen offen, dass Fortbildung und Beratung zwar relevante Themen für Schulen und Schulleitungen darstellen, die jedoch nicht in der gebotenen Tiefe und Präzision bearbeitet sind. Die Verantwortung für die Verbesserung der Fortbildungen und der „Fortbildungs-Kompetenz“ der Schulen sehen die Autoren zuerst bei Bildungspolitik und -verwaltung.

Einen Blick in die Praxis werfen die beiden Beiträge von *Jana Berkemeyer*, *Frank Meetz* und *Nils Berkemeyer* sowie von *Martina Brandt*, *Iris Klawitter* und *Walter Schulte*. Ersterer dokumentiert das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Professionalisierung durch Führungshandeln“ der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Die Idee des Projektes ist es, pädagogische Führungskräfte als Verantwortliche für die Öffnung von Entwicklungsräumen zu verstehen und sie dabei zu unterstützen, Kompetenzen hinsichtlich unterschiedlicher Professionalisierungsstrategien im Bereich der Förderung von Mitarbeitern in ihrer individuellen professionellen Entwicklung zu erwerben und zu erweitern. Die Autoren zeichnen anhand von drei Fallbeispielen unterschiedliche Professionalisierungsprozesse nach, die durch das Projekt angestoßen wurden. Der Beitrag von *Martina Brandt*, *Iris Klawitter* und *Walter Schulte* beschreibt aus Sicht der schulischen Akteure den Aufbau einer nachhaltiger Fortbildungsplanung am Kuniberg Berufskolleg in Recklinghausen, das im Kontext des „Q2E“-Qualitätsmanagements entwickelt wird. Die Autoren skizzieren unterschiedliche Bausteine des systematischen und nachhaltigen Personalmanagements und geben damit einen ersten Einblick in ihre engagierte Arbeit.

Werner Fuchs fokussiert den Aspekt der Führung im Schulsystem aus der Perspektive eines ehemaligen Schulleiters und Schulaufsichtsbeamten in Nordrhein-Westfalen. Er diskutiert zum einen kritisch, ob Schulleitungen aus ihrer Profession heraus und in ihrem Handlungsrahmen dazu in der Lage sind, ihr höchst selbstständig arbeitendes Personal zu führen, die Potenziale in den Kollegien vor dem Hintergrund eines Qualitätsmanagements zu entdecken und auch zur Entfaltung zu bringen. Zum anderen stellt der Autor in Frage, ob Schulleitungen für ihr Führungshandeln überhaupt die notwendige Unterstützung im Schulsystem erhalten.

Die Herausgeber hoffen, mit dem Sammelband einen breiteren Leserkreis in den Bereichen der Bildungspraxis und Bildungsadministration zu erreichen und mit den vielfältigen Beiträgen den Diskurs über Professionalisierung als Verantwortungs- und Handlungsfeld der pädagogischen Führungskräfte zu unterstützen.

September 2014

Jana Berkemeyer, Nils Berkemeyer und Frank Meetz

Führung und Steuerung

Jana Berkemeyer/Nils Berkemeyer/Anita Schwikal

Lernen als Leitbild

Internationale Erfahrungen
zum Schulleitungshandeln im Kontext
von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften

1. Einleitung

Die Bedeutung der Schulleitung als Schlüsselfaktor für die Qualität und Wirksamkeit von Schule ist in den letzten Jahrzehnten von der nationalen und internationalen Schulwirksamkeitsforschung konsistent belegt worden. Die Ergebnisse zeigen, dass als gut eingeschätzte Schulen hoch signifikant mit einer guten Schulleitung korrelieren. Vielfältige Studien zeigen einen konkreten Zusammenhang von Schulleitungshandeln und schulischen Prozessvariablen auf. Zwar konnte ein direkter Einfluss der Schulleitung auf die Entwicklung von Schülerleistungen bislang nicht belegt werden, dennoch zeigen empirische Studien, dass Schulleiter durch ihr Leitungshandeln die Lernprozesse der Schüler als Gruppe beeinflussen können. Dies geschieht indirekt, insbesondere vermittelt über die Interaktion mit Lehrkräften (z. B. Hallinger 2011; Day et al. 2009; Hallinger/Heck 1998, 2010a; Hallinger/Bickmann/Davis 1996). So zeigt die empirische Schulforschung, dass die (unterrichts)wirksame Schulleitung in erster Linie einen Schwerpunkt auf die Förderung der Lehrerkooperation und der berufsbegleitenden Professionalisierung der Lehrkräfte an ihrer Schule legt (Bonsen et al. 2002; Scheerens et al. 2003; Levin 2012). Das Ausmaß der Lehrkräfte-Professionalisierung ist ein relevanter Faktor der Schuleffektivität (Pont et al. 2008): Gemeinsam lernende und kooperativ arbeitende Lehrer führen ihre Schüler zu höheren Fachleistungen (Rosenholtz 1991). Führung bedeutet in diesem Zusammenhang somit, dass Schulleitungen Möglichkeiten kennen und über Kompetenzen verfügen, ihre Lehrerinnen und Lehrer zu motivieren, ihre Leistungsfähigkeit positiv zu beeinflussen und sie aktiv bei ihren Aufgaben zu unterstützen, indem sie persönliche Entwicklungsmöglichkeiten schaffen.

Vor diesem Hintergrund möchte der folgende Beitrag die Lehrkräfte-Professionalisierung als besonderen Verantwortungsbereich der Schulleitung in den Blick nehmen und das Moment des Lernens aller schulischen

Akteure als relevanten Bezugspunkt einer Lernenden Organisation Schule ausmachen. So wird zunächst das Modell der Lernenden Organisation (Argyris/Schön 1978) für Schulen weitergeführt (u.a. Fullan 1999; Jantowski/Berkemeyer 2014) und die lernende Führung als Prämisse für den Aufbau einer lernenden Schule konzipiert. Da für die deutschsprachige Schulforschung in Bezug auf den Zusammenhang von Schulleitungshandeln und Professionalisierung die Befundlage eher dünn ist, werden nachfolgend ausgewählte internationale Befunde zur Wirksamkeit von spezifischen Professionalisierungsstrategien vorgestellt und die Rolle sowie der Einflussbereich der Schulleitung diesbezüglich konkretisiert. Die Auswahl der hier skizzierten Strategien erfolgt auf der Grundlage der berichteten internationalen Erfahrungen, wobei einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass diese aufgrund von kulturellen und schulstrukturellen Differenzen nicht unbedingt auf den deutschen Kontext übertragbar sind.

2. Lernende Führung in der lernenden Organisation Schule

Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern ist kein Selbstzweck, sondern bedeutet die Übernahme von Verantwortung – dafür, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihrer Arbeit nachgehen können und sich vor dem Hintergrund sich kontinuierlich verändernder Umwelten und Anforderungen unablässig weiterqualifizieren. So sollte im Miteinander aller an Schule Beteiligter stets geprüft werden, ob die bestehenden Strukturen, Prozesse und Regelsysteme sinnvoll und hilfreich sind, Schülerlernen zu unterstützen. In diesem Sinne wird Schule gemeinschaftlich verantwortet und die Schulleitung muss hierfür in besonderem Maße Sorge tragen. Eine solche Organisation kann dann auch als lernende Organisation bezeichnet werden, deren Mitglieder sich für das Lernen (der Schüler, der Lehrkräfte) verantwortlich fühlen und in der Lage sind, eine entsprechende Lernumgebung herzustellen und aufrechtzuerhalten. Dabei ist die Idee der lernenden Schule dem organisationstheoretischen Ansatz der Lernenden Organisation (u.a. Argyris/Schön 1978; Senge 1996) entlehnt, der eine Lernfähigkeit der Organisationsmitglieder und der Organisation als Ganze in den Fokus der Betrachtung rückt.

Aufgrund der stark ausgeprägten sozialen Komponente der Organisation Schule lernen Schulen als Ganzes vorrangig handlungsorientiert, mit einer gewissen Eigendynamik und bis zu einem bestimmten Grad auch stets ergebnisoffen. Auch wenn grundsätzlich partnerschaftliches Handlungslernen im Vordergrund steht und die Verantwortung für Entwicklungen bei den relativ selbstständigen Akteuren gelassen werden sollte, braucht es doch die Koordination, Leitung und Lenkung des Gesamtprozesses, sodass in lernenden

den Schulen das Schulleitungshandeln und das Schulmanagement als wesentliche Aufgaben zu betrachten sind.

Bezogen auf das Schulleitungshandeln in lernenden Organisationen, wie Senge sie versteht, bedeutet dies, fünf Fähigkeiten oder Lerndisziplinen als produktive Grundlage für den Aufbau einer Veränderungskapazität der lernenden Schule zu sehen:

Auf individueller Ebene

1. die Entwicklung einer persönlichen Vision;
2. ein ständiges angemessenes, aufforderndes, herausforderndes und wertschätzendes Nachfragen;
3. das individuelle Streben nach Meisterschaft, das Entfalten der eigenen kreativen Kraft und die Verwirklichung eigener Ziele (Personal Mastery);
4. die Zusammenarbeit mit anderen und
5. reflexives Denken und Offenheit anderen gegenüber.

Auf institutioneller Ebene

1. die gemeinsame Visionsentwicklung;
2. organisatorische Strukturen, Normen und Methoden eines permanenten Nachfragens;
3. Organisationsentwicklung und Know-how;
4. eine kooperative Arbeitsumwelt und
5. Organisationsstrukturen und -routinen, die das Offenlegen und „bearbeitbar Machen“ mentaler Modelle begünstigen (Fullan 1999; Jantowski/Berkemeyer 2014).

Um eine lernende Organisation aufzubauen, wirken Führungskräfte nach Senge (1996) im Wesentlichen als Designer, Stewards und Lehrer, dies gilt auf den schulischen Kontext gewendet auch für Schulleiter (Fullan 1999). Der Schulleiter als Designer gestaltet Lernprozesse, mit deren Hilfe alle Organisationsmitglieder (zuvorderst die Lehrkräfte) produktiv mit den entscheidenden Problemen umgehen und ihre Fertigkeit in den Lerndisziplinen entwickeln können. In seiner Rolle als Steward verfolgt und überwacht der Schulleiter die gemeinsame Vision der Schule, während ihm als Lehrer die Aufgabe obliegt, das Lernen jedes Einzelnen zu fördern, etwa indem er seine eigenen strategischen Einsichten in Worte fasst und somit zugänglich macht und seinen Mitarbeitern dabei hilft, systemische Einsichten zu entwickeln.

Führungskräfte in der lernenden Organisation Schule, die immer ein Produkt der eigenen Denk- und Interaktionsweisen ist, sind demnach verantwortlich für den Aufbau einer sozialen Kultur des Handelns, die alle Akteure (auch sich selbst) vor allem dazu ermutigt, die eigenen Fähigkeiten

kontinuierlich auszuweiten und sich in Bezug auf soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen weiterzuentwickeln. Somit benötigt die lernende Schule immer auch eine lernende Führung.

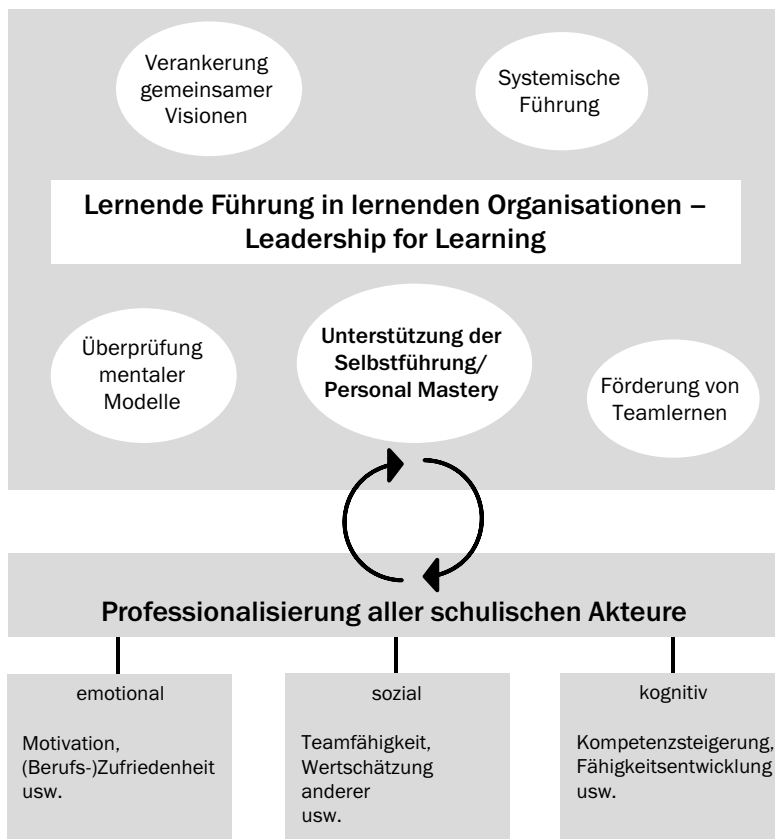
Auch wenn alle fünf Lerndisziplinen für den Aufbau einer lernenden Schule gleichermaßen relevant sind, ist im vorliegenden Kontext insbesondere die Disziplin der Personal Mastery hervorzuheben, da sie mehr als die anderen direkt auf die eigene Professionalisierung zielt und umfassender ist als bloße Personalentwicklung. Bislang ist im schulischen Bereich diese Dimension noch nicht hinreichend in den Blick genommen worden. Die Entfaltung der eigenen Visionen und Kompetenzen in einem lernförderlichen Arbeitsklima sollte für Schulleitungen an oberster Stelle stehen. Dabei geht es nicht allein um eine rein interessengeleitete Erweiterung der Fähigkeiten der Mitarbeiter. Personal Mastery oder das Streben nach Meisterschaft ist ein Lernverhalten, das das gesamte Handeln durchdringt, es ist ein Prozess und nichts, das man besitzt. Die Disziplin beinhaltet zwei grundsätzliche Verhaltensweisen: Zum einen die stete Aktualisierung der eigenen Vision, zum anderen die kontinuierliche Wahrnehmung der Realität. Diese Verhaltensweisen führen zu einem Abgleich dessen, was wir wollen, mit dem, was tatsächlich ist und erzeugen somit eine „kreative Spannung“, die beides zusammenbringen will, da jede Spannung von Natur aus nach Auflösung strebt. Personal Mastery bedeutet grundsätzlich zu lernen, wie diese kreative Spannung geschaffen und aufrechterhalten wird (Senge 1996).

In folgendem heuristischen Modell (vgl. Abb. 1) soll vereinfacht der Zusammenhang von Schulleitungshandeln und Professionalisierung dargestellt werden, und die entfalten Aspekte sind die entscheidende Grundlage dafür, dass die Schule zu einer lernenden Organisation wird. Da Lernen, das sowohl Denken als auch Handeln umfasst, in Organisationen innerhalb ihrer Regeln, Strukturen und Prozesse stattfindet, unterstützt die lernende Schulleitung den Professionalisierungsprozess, indem sie lernförderliche Organisationsstrukturen aufbaut, die sich im Wesentlichen an den fünf Lerndisziplinen orientieren, die immer auch aufeinander bezogen sind. Die Schulleitung, die sich dabei selbst als aktiven Teil des bestehenden und entstehenden Ganzen betrachtet, unterstützt eine an der gemeinsamen Mission orientierten Entwicklung der Kompetenzen. So sollte sie Lernprozesse einfordern, vorleben und über Rituale im Schulalltag verankern. Beispiele, wie an den persönlichen Fähigkeiten gearbeitet werden sollte, können die Zugehörigkeit zu Teams sein, das Selbststudium, Durchführung kleiner Projekte, die Erprobung neuer Methoden oder der Besuch von Fortbildungen, Tagungen und Kongressen.

Doch worin kann eine gemeinsame Mission bestehen? Zuvorderst sollte sie zum Ziel haben, dass an Schule Beteiligte Verantwortung für das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler übernehmen und ihre

Strukturen und Abläufe sinnvoll und hilfreich zu gestalten, um Schülerlernen zu unterstützen. Das „Leadership for Learning“-Verständnis (z. B. Townsend/MacBeath 2011; Hallinger/Heck 2010b; Schratz 2004) kann hier als Anhaltspunkt für eine Führungsorientierung am Lernen der Schüler dienen. Die Kollegien sehen sehr schnell, ob die Schulleitung sich nur als verlängerter Arm der Bürokratie versteht oder eben als eine lernende Führung, die den Kolleginnen und Kollegen Räume des Lernens schafft, die Austausch fördert, aber auch präventiv agiert und manches Mal auf einen nächsten Entwicklungsschritt zu einem zu frühen Zeitpunkt verzichtet. In einer solchen kollegialen Schulgemeinschaft befragt sich jeder vor dem Hintergrund seines Verantwortungsbereiches, ob er alles gegeben hat oder was notwendig ist, um dies zu tun. Hieraus entstehen gemeinsame Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung das Lernen der Schülerinnen und Schüler am Ende besser werden lässt.

Abbildung 1: Lernen als Leitbild für die gesamte Schule



Den Führungskräften der Schulen muss es also gelingen, eine am Leitbild des Lernens orientierte soziale Kultur des Handelns aufzubauen. Doch welche Professionalisierungspraxen zeigen sich empirisch im schulischen Alltag und welche Rolle nimmt dabei die Schulleitung ein? Um dies nun stärker in den Blick zu nehmen, werden im Folgenden einzelne Professionalisierungsstrategien vorgestellt, die sich im internationalen Forschungskontext als empirisch bedeutsam erwiesen haben und die zudem auf den Beitrag der Schulleiterinnen und Schulleiter fokussieren.

3. Professionalisierung und Schulleitungshandeln in internationaler Perspektive

Die internationale Forschungslandschaft zum Thema der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie der Lehrerforschung beinhaltet eine Fülle an thematisch breit gefächerten Publikationen (für einen Überblick vgl. z.B. Day/Sachs 2004; Loughran et al. 2004; Saha/Dworkin 2009). Begriffe wie (continuing) professional development, staff development oder teacher development bezeichnen die Vielfalt an Konzepten der Lehrkräfteprofessionalisierung, wenngleich in mitunter unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen (Kelchtermans 2004). Wesentlich weniger Forschungsarbeiten beschäftigen sich demgegenüber speziell mit der Professionalisierung als Handlungsfeld der Schulleitung. Dennoch lassen sich einige Projekte (u. a. das „International Successful School Principal Project“ [ISSPP] und „Teaching and Learning International Survey“ [TALIS]), Berichte (u. a. Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2007; 2013), Studien (mehrheitlich aus den USA) und vertiefende Analysen ausmachen, welche sich mit Professionalisierung als Aufgabe von Schulleitung befassen.

Nach der Analyse von insgesamt 82 internationalen Forschungsarbeiten, Berichten und Surveys, die ab dem Jahr 1995 publiziert wurden, werden nun insgesamt vier Professionalisierungsstrategien innerhalb der Lehrerfort- und -weiterbildung skizziert, die sowohl eine empirische Evidenz bezüglich der Wirkung der entsprechenden Maßnahme besitzen als auch Aussagen über die Rolle der Schulleitung innerhalb des Professionalisierungsprozesses enthalten. Dabei wird kein Anspruch auf eine vollständige Erfassung aller Maßnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung erhoben; die folgende Übersicht ist eine Auswahl und dient lediglich einer ersten Annäherung an das Thema des Zusammenhangs von Professionalisierung und Schulleitungshandeln.

Nachfolgend werden vier Bereiche der Professionalisierung unterschieden (vgl. auch Berkemeyer/Meetz/Berkemeyer in diesem Band).

3.1 Professionalisierungsstrategien

Feedback

vorrangiges Ziel	Hindernisse bei der Umsetzung
<ul style="list-style-type: none">– das Aufdecken von Wissenslücken– die gezielte und bewusste Reflexion der eigenen Lerninhalte und -prozesse– Reflexion über die eigenen Leistungen und über den Umgang mit den Schülern– Vermittlung von Anerkennung und Bedeutung des eigenen Tuns– Steigerung der Selbstwirksamkeit– Förderung der beruflichen Weiterentwicklung– Steigerung der Arbeitszufriedenheit– Steigerung der Qualität der Unterrichtspraxis	<ul style="list-style-type: none">– intransparente Bewertungskriterien und Rückmeldungsformen– mangelnde systematische Schulung und ungenügende Beurteilungsqualität der Schulleitung

Quellen:

Brandt et al. 2007; Donaldson 2009; Duffett et al. 2008; Gallagher 2012; Harris/Ingle/Rutledge 2014; Hattie 2009; Hattie 2014; Kachur/Stout/Edwards 2010; Kimball/Milanoski 2009; Koppich/Showalter 2008; Leithwood/Day 2007; Little 2009; Looney 2011; Marzano 2014; OECD 2009; OECD 2013; OECD 2014; Zhang/Ng 2011

Mentorat

vorrangiges Ziel	Hindernisse bei der Umsetzung
<ul style="list-style-type: none">– emotionale, psychologische und handlungsanleitende Unterstützung– Fähigkeits- und Fertigkeitserweiterung– Förderung des Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls und der Zusammenarbeit des Kollegiums– Förderung von Vertrauen und kollegialer Solidarität– Entwicklung eines Verständnisses für die Kultur der Organisation Schule– Sensibilisierung für Reflexionsprozesse	<ul style="list-style-type: none">– fehlende zeitliche Ressourcen

Quellen:

Abell et al. 1995; Darwin 2000; Donaldson 2013; Drago-Severson 2007; Dumler 2010; Ebenberger 2014; Fischer 2008; Fischer et al. 2008; Fischer/van Anel 2002; Hobson et al. 2007; Hobson et al. 2009; Hudson/Spooner-Lane/Murray 2013; Johnson 2004; Menon 2011; Ngala/Odebero 2010; Pratt 2010; Raufelder/Ittel 2012; Smith/Ingersoll 2004; Togneri/Anderson 2003; Wang/Odell 2002; Wren 2010
