

STEPHAN GERHARD HUBER

Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie

Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern

Die Bedeutung der Schulleitung wird allmählich auch in Deutschland erkannt und die Investitionen in der Qualifizierung nehmen zu. In dem Beitrag werden zahlreiche internationale Entwicklungstendenzen beschrieben, die die Schulleitungsqualifizierung professioneller und besser machen sollen. Aus diesen Erfahrungen werden einige Anregungen für die deutschen Bundesländer entwickelt, die für einen Schub in der Qualität der Fortbildung sorgen werden.



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Leiter der Selbstständigen Forschergruppe am Zentrum für Lehr-, Lern- und Bildungsforschung Universität Erfurt, E-Mail: stephan.huber@uni-erfurt.de

■ Verstärktes Interesse an Schulleitung

Angesichts der großen und noch zunehmenden Verantwortung von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Qualität und Entwicklung der Schulen ist die Gewährleistung guten und wirksamen Schulleitungshandelns in jüngster Zeit in vielen Ländern zu einem der zentralen Themen in der Bildungsdiskussion geworden. Zu beobachten ist eine breite Übereinstimmung über die Notwendigkeit und Bedeutung von Qualifizierungsmöglichkeiten für Schulleiterinnen und Schulleiter, und zwar um der Verbesserung der Zieltätigkeit von Schule und damit um der Schülerinnen und Schüler und um ihres Schulerfolgs willen. Es scheint, als ob man sich hier international im Konsens befände. Bei einem genaueren Blick wird allerdings deutlich, dass in den verschiedenen Ländern unterschiedlich konsequent damit verfahren wird. Manchmal bleibt es bei bloßer Rhetorik, während anderenorts konkrete bildungspolitische Konsequenzen folgen, was die Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal an Schulen betrifft.

■ Wie sieht es international aus?

Eine aktuelle Untersuchung (Huber 2003) geht der Frage nach, wie Schulleiterinnen und Schulleiter in verschiedenen Ländern der Welt für ihre komplexe und schwierige Aufgabe qualifiziert werden. In der international-vergleichenden Studie wurde vom Autor in 15 Ländern Europas, Asiens, Australiens und Nordamerikas Datenmaterial zur gegenwärtigen Qualifizierungssituation erhoben, analysiert, gegenübergestellt, verglichen und diskutiert.

Über eine Juxtaposition hinaus wird dann ein Vergleich vorgenommen, indem die Qualifizierungssituationen der Länder bzw. die einzelnen Qualifizierungsprogramme hinsichtlich bestimmter Klassifikationskriterien zueinander in Bezug gesetzt und Ähnlichkeiten und Unterschiede ermittelt werden. Die vergleichenden Aussagen werden dann diskutiert, und zentrale Aspekte werden aufgegriffen und detaillierter beleuchtet, kommentiert und gewichtet.

Auch wenn die Kontextgebundenheit der jeweiligen Qualifizierungssituation im Schulsystem und insgesamt im politischen System des jeweiligen Landes zu respektieren und die Besonderheiten landesspezifischer Gegebenheiten zu berücksichtigen sind, lässt es der Vergleich doch zu, eine Reihe von länderübergreifenden Veränderungen, Entwicklungstendenzen und Trends herauszufiltern. Manche sind zunächst Akzentverlagerungen, bei anderen könnte man sogar von einem Paradigmenwandel sprechen. In Ländern, die über eine langjährige Erfahrung in Schulleitungsqualifizierung und über eine ausdifferenzierte Schulleitungsforschung verfügen, wird dies besonders deutlich.

■ Neue Entwicklungsrichtungen

Solche zu beobachtenden internationalen Tendenzen in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern könnte man unter folgenden Stichworten subsumieren:

- Zentrale Qualitätssicherung und dezentrale Durchführung.
- Neue Formen der Kooperation und Partnerschaften.
- Verzahnung von Theorie und Praxis.
- Qualifizierung vor Amtsantritt.
- Umfangreiche Qualifizierungsprogramme.
- Mehrphasigkeit und Modularisierung.
- Entwicklung der Persönlichkeit statt Anpassung an eine Rolle.
- Kommunikation und Kooperation als zentrale Elemente.
- Von Management und Verwaltung zu Führung und Gestaltung.
- Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung.
- Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln.
- Erfahrungs- und Anwendungsorientierung.
- Vom Lernen im „Workshop“ zum Lernen am „Workplace“.
- Explizite Zielsetzungen.
- Neue Führungskonzeptionen.
- Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule.

All diese Entwicklungstrends besitzen für den bundesdeutschen Kontext ein besonderes Anregungspotential. Viele spiegeln eine andere Akzentsetzung wider als dies in den deutschen Bundesländern bisher der Fall ist.

Hier soll eine knappe Zusammenfassung erfolgen; ausführlich sind sie in Huber (2003) erklärt und mit Beispielen illustriert.

■ **Zentrale Qualitätssicherung und dezentrale Durchführung**

Zwei Tendenzen lassen sich hinsichtlich des Anbieters und des Modus von Qualifizierungsangeboten feststellen:

Die Zuständigkeit für die Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen und für eine angemessene Qualitätssicherung wird zentral gewährleistet oder zentral übergeordneten Institutionen übertragen. Zentrale Richtlinien und Standards für die Programme werden von dort vorgegeben, ebenfalls werden die Anbieter von Programmen akkreditiert und die Absolventen zertifiziert.

Dem gegenüber erfolgt die Umsetzung und Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen durch dezentrale Anbieter und Einrichtungen, die unter regionalen Gesichtspunkten der Nachfrage entsprechen sollen. Die zentralen Vorgaben ermöglichen dabei durchaus Freiräume für die jeweilige konkrete Gestaltung des Angebots.

■ **Neue Formen der Kooperation und Partnerschaften**

In vielen Ländern werden Qualifizierungsprogramme inzwischen im Rahmen völlig neuer Partnerschaftsarrangements konzipiert, implementiert, begleitet und evaluiert. Zu den Partnern gehören oftmals die die Schulleiter einstellenden Gremien, erziehungswissenschaftliche Fakultäten der Hochschulen, Vertreter von Berufsverbänden oder von umliegenden Schulen. Diese Gruppen tragen eine Vielfalt an Perspektiven bei, wenn es um die zentralen Komponenten der Inhalte, der methodischen Umsetzung und auch der zeitlichen und organisatorischen Gestaltung der Programme geht. Auch die Durchführung von Projekten, Hospitationen und Praktika wird z. T. dadurch erst möglich. Die Kohärenz der neuen Programme ist v. a. diesen Kooperationsformen zu verdanken. Aus diesem Kooperationssystem entstanden in vielen Ländern Pools von hochqualifizierten und akkreditierten bzw. zertifizierten Fortbildnern. Künftig wird daher verstärkt der Frage nach der Qualität von Referenten und nach der Qualifizierung der Trainer und Moderatoren in den Mittelpunkt rücken.

■ **Verzahnung von Theorie und Praxis**

Durch die o.g. Partnerschaften werden Theorie und Praxis wesentlich stärker miteinander verzahnt. Erfahrungen in vielen untersuchten Ländern zeigen, dass einseitig theoretisch oder praktisch ausgerichtete Fortbildungsangebote von den Abnehmern nicht akzeptiert werden. Erst eine ausgewogene Balance führt zur Zufriedenheit und zu einer angemessenen Bedarfsdeckung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Zwar scheinen Schulleiterinnen und Schulleiter aus ihrer eigenen Sicht, praxisorientierte Qualifizierungen als sinnvoller zu erachten. Es zeigt sich jedoch, dass sie es wesentlich einfacher finden, von ihren Erfahrungen allgemeines Wissen abzuleiten, um wirksame Handlungsoptionen wiederholen zu können, wenn sie ein theoretisches Rahmenkonzept besitzen, das ihre Entscheidungen und ihr Handeln trägt.

■ **Qualifizierung vor Amtsantritt**

Ein sich international abzeichnender Wandel hat auch mit Blick auf die Zielgruppe und den Zeitpunkt der Qualifizierung stattgefunden. In manchen Ländern mit verpflichtender vorbereitender Ausbildung ist die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten zwar ein wichtiges Auswahlkriterium, aber nicht Garantie

für den Erfolg einer Bewerbung. Auch in Ländern mit freiwilliger vorbereitender Qualifizierung ist bei den Einstellungsentscheidungen ein Trend zu erkennen, der die wachsende Einsicht bestätigt, dass eine optimale Vorbereitung vor Dienstantritt von zentraler Bedeutung für die Qualität und Entwicklung von Schule ist. Darüber hinaus wird eine solche vorbereitende Qualifizierung von den Teilnehmern auch als Chance zu einer Selbstevaluation und Überprüfung der eigenen Interessen und Stärken genutzt, also auch als eigene Orientierung für die weiteren Laufbahnentscheidungen.

Diese internationale Entwicklung unterstreicht die Abkehr von der Auffassung des Schulleiters als Lehrkraft mit besonderen Aufgaben, hin zu einer Sicht von Schulleitung als neuem bzw. eigenständigem Beruf, der einen Perspektivenwechsel und erweiterte Kompetenzen erfordert.

■ **Umfangreiche Qualifizierungsprogramme**

Der jeweilige Umfang von Qualifizierungsmaßnahmen spiegelt die Anerkennung von Schulleitung als eigenständigem Aufgabenbereich mit eigenem Berufsbild wider.

Eine Reihe von Ländern mit längerer Erfahrung in diesem Bereich und einer ausgeprägteren Qualifizierungstradition (etwa die Niederlande oder verschiedene Staaten der USA) begann ursprünglich mit kurzen Kursen mit dezidiert praktischer Ausrichtung (die konkrete „Antworten“ auf klar eingegrenzte Fragestellungen geben sollten). Dann wurden die Angebote erweitert, indem die Kurzcourse zu einem umfassenderen Programm mit einer Gesamtkonzeption zusammengefügt wurden, das auch durch entsprechende theoretische Inhalte ergänzt wurde. Auf diese Weise gewannen diese Qualifizierungsmaßnahmen erheblich an zeitlichem Umfang.

Der eigentliche zeitliche Gesamtaufwand wird allerdings erst deutlich, wenn man versucht, über die in der Abbildung angegebenen reinen Kurstage hinaus erforderliche Praktika, Projektarbeit und Dokumentationen sowie das teilweise sehr umfangreiche Literaturstudium mit einzubeziehen. In der letzten Gruppe kommen da umgerechnet insgesamt zwischen 110 und fast 240 volle Arbeitstage zusammen.

Der stetig wachsende Umfang der Qualifizierungsprogramme unterstreicht dabei den neuen Stellenwert von Schulleitung für die Qualität von Schule und Bildung.

Zur Veranschaulichung hier eine Gegenüberstellung einiger Beispiele aus Nordamerika, Europa, Asien und Australien/Neuseeland (vgl. Abbildung 1). Verglichen wurden hier die vorbereitenden Qualifizierungsprogramme des National College for School Leadership in England, des Centre Condorcet in Frankreich, der Niederlandse School voor Onderwijsmanagement in den Niederlanden, des National Institute of Education zusammen mit dem Ministry of Education in Singapur, der Universität Washington und der William Paterson University in den USA.

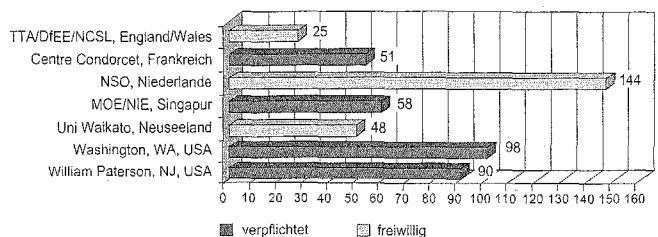


Abbildung 1: Übersicht über die Anzahl der Kurstage exemplarisch ausgewählter ausschließlich vorbereitender Qualifizierungsprogramme aus Europa, Asien, Australien/Neuseeland und Nordamerika

■ Mehrphasigkeit und Modularisierung

In vielen Ländern wurde inzwischen erkannt, dass eine einmalige Ausbildung zum Schulleiter bei weitem nicht mehr ausreicht, sondern über den gesamten Berufszyklus verteilt kontinuierlich Fort- und Weiterbildung erfolgen muss. Im Idealfall weist ein solches Qualifizierungsprogramm folgende Phasen auf:

- Fortbildungsangebote für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben in der Schule außerhalb der Schulleitung.
- Orientierungsangebote für an einer Schulleitungsposition interessierte Lehrkräfte mit der Möglichkeit, die angestrebte Rolle vor dem Hintergrund der eigenen Fähigkeiten und Erwartungen zu reflektieren.
- eine vorbereitende Ausbildung vor Beginn der Tätigkeit oder sogar vor der Bewerbung.
- eine einführende Fortbildung in den ersten drei Jahren nach Amtsantritt, die den Einstieg in die neue Funktion begleitet.
- eine Reihe von tätigkeitsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsangeboten die Amtszeit hindurch, die auf die persönlichen Bedürfnisse des jeweiligen Schulleiters und kontextbezogen auf die Bedürfnisse seiner Schule eingehen.
- eine Lehr- und Weitergabephase, in der erfahrene Schulleiter durch die Einbindung in Qualifizierungsmaßnahmen sich selbst weiterbilden durch eine Art „superior reflection“, was durch „Lernen durch Lehren“, die Fragen und Erfahrungen der Teilnehmer sowie durch die zusätzlichen „Train-the-Trainer“-Programme angeregt wird.

In den inzwischen entstandenen mehrphasigen Qualifizierungsmodellen sind die einzelnen Phasen aufeinander abgestimmt und liegen einem geschlossenen konzeptionellen Ansatz zugrunde. Daneben entwickelt sich immer mehr eine Modularisierung der Aus- und Fortbildungsangebote: Solche Bausteine können unterstützend in kritischen Phasen der Laufbahn gemäß individueller Bedürfnisse oder spezifischer Erfordernisse ganz bestimmter Schulsituationen eingesetzt werden. Sie werden dann über eine Art Profoliosystem vom einzelnen Teilnehmer gesammelt.

■ Entwicklung der Persönlichkeit statt Anpassung an eine Rolle

Angesichts der wachsenden Komplexität der Schulleitungsrolle genügt es nicht, potentielle Kandidaten auf ein bestimmtes festgeschriebenes Rollenbild hin zu qualifizieren, das nach kurzer Zeit wieder überholt sein könnte. Der Schwerpunkt der Qualifizierung verlagert sich daher zu einer Öffnung für persönliche (Lern- und Entwicklungs-)Bedürfnisse: Die Persönlichkeit des künftigen Schulleiters steht dann im Mittelpunkt.

■ Kommunikation und Kooperation als zentrale Elemente

Der Schwerpunkt der Qualifizierungsprogramme liegt heute nicht mehr auf administrativen und schulrechtlichen Fragestellungen, sondern verändert sich in Richtung einer inhaltlichen und methodischen Fokussierung auf Kommunikation und Kooperation. Das Bild des Schulleiters als Verwaltungsfachmann ist dem Bild des Schulleiters als Kommunikations- und Kooperationsexperte gewichen. Zur Qualifizierung von Schulleitungen gehören daher inzwischen in vielen Ländern Formen

des „Peer-Assisted Learning“, „Peer Coaching“ bzw. kritische Partnerschaften oder „Shadowing“- und „Mentoring“-Verfahren zum Lernen im Diskurs mit Kollegen oder kollegiale Netzwerke (über erste Ansätze dazu siehe die Beiträge von Fabian sowie Bauhofer & Schmidt).

■ Von Management und Verwaltung zu Führung und Gestaltung

In den Themenkatalogen sehr vieler Qualifizierungsmaßnahmen spiegelt sich der Wandel vom „Verwalten der Schule“ hin zum „Gestalten der Schule“ wider: Erkannt wurde, dass pädagogische Führung mit der Initiierung, Begleitung und Unterstützung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen zu tun hat sowie mit der Institutionalisierung von Erreichtem. Im Mittelpunkt der Qualifizierung steht dann ein kooperativer Führungsstil, dessen zentrales Merkmal die Entwicklung der Schule unter Einbindung möglichst aller Beteiligten ist.

■ Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung

Verstärkt wird die Qualifizierung Einzelner mit der Entwicklung der Einzelschule gekoppelt, damit eine Schulentwicklungsmaßnahme direkt in den Schulalltag hineinwirken kann. Daher werden in diesen Qualifizierungsprogrammen sämtliche Lehrkräfte mit Funktionsstellen im Führungsbereich oder mit Ambitionen auf Leitungsstellen angesprochen, so dass schließlich ganze Schulentwicklungsteams berücksichtigt und gefördert werden. Daraus folgt, dass die Qualifizierungsmaßnahmen immer seltener schulextern durchgeführt werden, sondern direkt vor Ort und in der betreffenden Schule. Qualifizierung wird somit noch stärker kontextgebunden und kontextspezifisch.

■ Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln

Eine wesentliche Erkenntnis aus allen Bereichen der Bildung ist die Abkehr von der reinen Vermittlung vorgeblich fester Wissensbestände. Stattdessen tritt an die Stelle des „Erwerbs“ von Wissen die Generierung von Wissen und das Management von Informationen. Teilnehmer von Qualifizierungsprogrammen sollen ihre Fähigkeit zu lernen weiterentwickeln können, sollen feste Denkmuster und kognitive Prozesse hinterfragen sowie zum Handeln in einem komplexen Arbeitsbereich befähigt werden. Lernmethodik und Informationsverarbeitung werden deshalb verstärkt thematisiert. Weiter setzt sich auch die Erkenntnis durch, dass das Lernen von Erwachsenen ein „Anschlusslernen“ ist. Zunehmende Konsequenz für die Qualifizierungsprogramme ist daher, Lernarrangements zu gestalten, die es ermöglichen, das Neue bewusst auf die Erfahrungen zu beziehen und in ihnen zu verankern.

■ Erfahrungs- und Anwendungsorientierung

Parallel zum Trend, Schulleitungsqualifizierung stärker in den Schulalltag zu verlegen, setzt sich ebenfalls mehr und mehr das fallbasierte Lernen durch. Nach Aussagen vieler Anbieter werden zunehmend Fallbeschreibungen aus dem Schulleitungsalltag als Arbeitsmaterialien eingesetzt und dienen als Grundlage für Diskussionen und Reflexionen. Auch die kognitions- und reflexionsorientierten Verfahren (wie Lerntagebuch, Diskussionsforen, Arbeiten mit mentalen Bildern etc.) machen sich an authentischen Erfahrungen in der erlebten Schulwirk-

lichkeit fest. Somit können die Teilnehmer ihre eigenen Erfahrungen umfassend einbringen und bekommen Anregungen für den Umgang mit Aufgaben ihres Alltags.

■ Vom Lernen im „Workshop“ zum Lernen am „Workplace“

Ergebnisse der beiden letztgenannten Entwicklungen spiegeln sich in den Arbeitsformen vieler Qualifizierungsprogramme verschiedener Länder wider: Teilnehmer werden in einer „Workshop“-Umgebung in Teams mit simulierten Situationen des Schulleitungalltags und konstruierten Problemfällen – auch aus dem „echten“ Schulalltag – konfrontiert und in einen kooperativen Problemlöseprozess involviert, wie etwa bei „Case Method“-Verfahren und v.a. beim Ansatz des „Problem-Based Learning“. Zunehmend mehr Qualifizierungsprogramme nutzen darüber hinaus den eigentlichen „Workplace“ als Lernort, um einen unmittelbaren Praxisbezug herzustellen. Nicht nur der eigene Schulalltag spielt dann eine Rolle, vielmehr absolvieren die Teilnehmer ausbildungsbegleitende Praktika an einer oder mehreren Schulen, an denen sie die dortigen Schulleiter in einem „Shadowing“-Verfahren beobachten, selbst Leitungsaufgaben (mit-) übernehmen sowie eigenständig Projekte durchführen.

■ Explizite Zielsetzungen

Bislang wurden Qualifizierungsprogramme nicht zwingend von einer vorgegebenen konkreten Zielsetzung aus entwickelt. Inzwischen setzt sich jedoch die professionelle inhaltliche Klassifizierung von Zielsetzungen bei einem insgesamt gestiegenen Explizitheitsgrad durch: Unter den üblichen Zielsetzungen sind solche mit ausgeprägter Funktionsorientierung und/oder Aufgabenorientierung, andere mit deutlicher Kompetenzorientierung, wieder andere mit ausgeprägter Schulentwicklungsorientierung und einige mit klarer Leitbildorientierung oder auch Werteorientierung.

■ Neue Führungskonzeptionen

Vor dem Hintergrund, dass Schule heute als kulturell eigenständiger Organismus, der sich entwickeln muss, gesehen wird, beruft man sich auf Konzepte wie „Transformational Leadership“: Schulleiter sind nicht mehr reine Verwaltungschefs, sondern zunehmend Führungspersonen in einer genuin pädagogischen Funktion bzw. mit einem erzieherischen Auftrag. Sie versuchen, auf die „Kultur“ ihrer jeweiligen Schule aktiv Einfluss zu nehmen. Sie sollen sich auf die dort arbeitenden Menschen und ihre Beziehungen konzentrieren und sich um deren Kooperation und Engagement bemühen. Eine weitere Führungskonzeption ist „Integral Leadership“, mit dem ebenfalls die Überwindung einer klassischen Trennung und eine „integrierte Sichtweise angestrebt wird: „Management“ und „Leadership“ werden nicht mehr als Gegensätze empfunden und unterstehen beide der pädagogischen Zielsetzung von Schulleitungshandeln.

■ Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule

Die Zieltätigkeit von Schule und die spezifische Funktion von Schule in der jeweiligen Gesellschaft werden zunehmend zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen. Den Grundsatz, dass „Schule ein Modell dafür sein muss, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch, 1997), findet man in den Programmen von immer mehr Ländern implizit als Grundlage für die Auffassung von Schulleitung und konsequenterweise auch in der Konzeption einer angemessenen Qualifizierung.

■ Anregungen aus den internationalen Erfahrungen

Welche Anregungen für die Konzeption von Qualifizierungsangeboten für pädagogische Führungskräfte können den Ergebnissen der Studie entnommen werden?

■ Erste Empfehlungen

Erste Empfehlungen, die aus den Beobachtungen ableitbar sind, können schlagwortartig folgendermaßen zusammengefasst werden. Günstig sind:

- Zentrale qualitätssichernde Maßnahmen in Kombination mit einer dezentralen Umsetzung.
- Geeignete Rekrutierung der Referententeams und angemessene Qualität und Qualifizierung der Referenten.
- Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- Klare und explizit formulierte Zielsetzung, ausgehend von der Zielvorstellung von Schule.
- Orientierung an Werten und pädagogischen Prämissen.
- Qualifizierung als kontinuierlicher Prozess.
- Primat prozeduralen Wissens vor deklarativem Wissen.
- Angemessene Balance zwischen Theorie und Praxis.
- Ausrichtung an den tatsächlichen Bedürfnissen der Teilnehmer.
- Aktive Partizipation der Teilnehmer.
- Anregen kollegialen Lernens und intensiver Kooperation.
- Problemorientiertes Arbeiten im Workshop und Lernmöglichkeiten am Workplace.
- „Individualfortbildung“ plus „Schulentwicklungsmaßnahme“.
- Selbstgestaltete Lernprozesse, auch mit Hilfe neuer Kommunikations- und Informationstechnologien.
- Wissenschaftlich fundierte und authentische Arbeitsmaterialien.
- Präsentation der Lernergebnisse und Selbstevaluation des Lernerfolgs.
- Zertifizierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- Konzeptionell verankerte Unterstützung beim Transfer und bei der Nachhaltigkeit.

Einige der hier stark verkürzt formulierten Anregungen sollen etwas genauer in den Blick genommen werden.

■ Qualitätssicherung

Ein in seiner Relevanz in vielen Ländern erkanntes Thema ist – wie oben bereits angedeutet – die Sicherung der Qualität und demzufolge auch des Stellenwerts der Qualifizierung. Um die angestrebte flächendeckende Qualitätssicherung zu gewährleisten, werden für die Qualifizierungsprogramme häufig zentrale Richtlinien bzw. Standards vorgegeben. Weitere qualitätssichernde Instrumente sind die zentrale Akkreditierung der dezentralen Anbieter und die zentrale Zertifizierung der Absolventen. Dies bietet Lehrkräften, die sich für eine pädagogische Führungsposition qualifizieren wollen, den Vorteil, unter verschiedenen Anbietern zu wählen, sich dabei aber auf eine gewisse grundlegende Qualität verlassen zu können. Letzteres wiederum sichert einen hohen Stellenwert des Programms und des damit erworbenen Abschlusses bei Staat und Schulaufsicht bzw. den Einstellungsgremien. Von besonderem Nutzen für eine breite Akzeptanz und Anerkennung des jeweiligen Pro-

gramms scheint es zu sein, wenn diese zentrale Zuständigkeit nicht nur rein staatlich ist, sondern wenn sich die Profession selbst daran beteiligen kann. Da die zentralen Vorgaben jedoch die Programme nicht bis ins Detail regeln, bleiben den durchführenden dezentralen Einrichtungen Freiräume für die konkrete Gestaltung, was beispielsweise die Flexibilität gegenüber den Teilnehmerbedürfnissen erhöht und bessere Kooperationsmöglichkeiten mit den regionalen Schulbehörden und den Einzelschulen vor Ort schafft, dort, wo solche Kooperationen vorgesehen sind.

In Ontario in Kanada sowie in vielen Bundesstaaten der USA (in der Untersuchung: Washington und New Jersey) obliegt zum Beispiel die Verantwortung für die Qualifizierungsangebote sowie deren Durchführung ausschließlich den Universitäten. Allerdings sind die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten dieser nordamerikanischen Länder nicht vollständig frei in der Erstellung ihrer Studiengängen ähnlichen Ausbildungsprogramme, sondern es werden ihnen dafür zentral entwickelte Standards vorgegeben. In den USA gilt in bislang 36 Bundesstaaten ein Katalog von „Standards“, der vom „Interstate School Leaders Licensure Consortium“ (ISLLC) erstellt und vom „Council of Chief State School Officers“ (CCSSO) verabschiedet wurde. In Ontario wurden diese Vorgaben vom Selbstregulierungsorgan der Lehrerverber, dem „Ontario College of Teachers“, erstellt. Nur von diesem akkreditierte Universitäten dürfen das Programm anbieten.

In England und Wales wurde ebenfalls eine zentrale bzw. nationale Einrichtung etabliert, das „National College for School Leadership“, welches ganz spezifisch für die Gestaltung und Durchführung von allen (staatlichen) Qualifizierungsangeboten für Schulleiterinnen und Schulleiter verantwortlich ist. Die durchführenden Anbieter der vorbereitenden „National Professional Qualification for Headship“ sind spezifische, einstmals der „Teacher Training Agency“ bzw. danach dem Bildungsministerium unterstellte regionale Zentren, doch das Programm selbst ist landesweit inhaltlich und strukturell einheitlich vorgegeben, auch was die integrierten Beurteilungs- bzw. Assessmentverfahren betrifft.

■ Drei Szenarien für die deutsche Qualifizierungslandschaft

Wie der internationale Vergleich zeigt, zeichnet sich die Qualifizierungssituation für Schulleitungspersonal in einer Reihe von Ländern dadurch aus, dass das Bemühen um ein möglichst großes Maß an Qualitätssicherung verbunden wird mit einer möglichst großen Orientierung an den Teilnehmerbedürfnissen und der Möglichkeit einer Kooperation mit konkreten Schulen und Schulbehörden vor Ort. Dies wird international vermehrt verwirklicht, indem zum einen eine zentrale Institution, die zum Beispiel einheitliche Rahmenbedingungen und Richtlinien erarbeitet, und zum anderen regionale Einrichtungen etabliert werden, die die Qualifizierungsprogramme dezentral bzw. „vor Ort“ durchführen.

In Deutschland gibt es aufgrund der föderalen Tradition mit der Bildungshoheit der Länder eine solche „zentrale Institution“ nicht. Die Idee einer zentralen Institution zur Qualifizierung von Führungskräften im Bildungsbereich für die deutschen Bundesländer ist allerdings nicht neu (vgl. Vogelsang, 1992; Rosenbusch, 1997). Was eine solche Institution leisten und welche Anregungen für Deutschland aus dieser Diskussion hervorgehen könnten, ist ausführlicher bei Huber (2003) beschrieben. Hier sollen für Deutschland drei Szenarien der zukünftigen Entwicklung vor dem Hintergrund der Ergebnisse

dieser internationalen Vergleichsstudie kurz skizziert werden, die als konkrete Anregungen für die institutionelle Weiterentwicklung der „Qualifizierungslandschaft“ in Deutschland gedacht sind.

■ Szenario I: Bundesakademie für Führungskräfte im Bildungsbereich

Eine zentrale Einrichtung für alle deutschen Bundesländer, eine „Bundesakademie für Führungskräfte im Bildungsbereich“ sollte im Idealfall von der KMK gegründet (oder zumindest mitgetragen) werden, jedoch auf unterschiedliche Unterstützung zurückgreifen, vor allem auf die der Profession selbst sowie die von Universitäten, der Bildungsverwaltung und eventuell sogar von den staatlichen Fortbildungsinstituten, die derzeit für Schulleitungsqualifizierung der zentrale Anbieter im jeweiligen Bundesland sind. Eine weitere Unterstützung könnte u. U. durch Stiftungen¹ und interessierte Verlagshäuser geleistet werden. Somit würde diese Einrichtung auf einer breiten Basis stehen.

Die Qualifizierungsprogramme würden jedoch nicht zentral durchgeführt, sondern sollten vielmehr dezentral an verschiedenen Orten in Deutschland angeboten werden, vorzugsweise an Universitäten bzw. an universitären An-Instituten (vgl. Rosenbusch, 1997). Diese dezentralen Anbieter müssten jedoch von der „Bundesakademie“ anerkannt bzw. akkreditiert werden oder durch Kooperationsverträge sozusagen „Filialen“ der „Bundesakademie“ werden. Für die Qualifizierungsprogramme und für die Akkreditierung der Anbieter sollte eine solche „Bundesakademie“ bundesweit gültige Zielvorgaben sowie Leitlinien und Rahmenbedingungen entwickeln. Dazu gehört die Erarbeitung eines Berufsbildes „Schulleitung in Deutschland“, inklusive eines Tätigkeits- und Anforderungsprofils, der Zielvorstellung der Qualifizierung, verschiedener Konzeptionen für fundierte Qualifizierungsangebote mit Angaben zur angestrebten Zielgruppe (bzw. zu angestrebten Zielgruppen²), zu den Inhalten und Methoden sowie zu organisatorischen Rahmenbedingungen (also: zu makro- und mikro-didaktischen Überlegungen).

Die Kombination einer zentralen Einrichtung in Form einer „Bundesakademie“ mit akkreditierten regionalen Einrichtungen würde umfangreiche Vorteile für Wissenschaft und Praxis bieten, ganz konkret für die Konzeptionsarbeit und deren Umsetzung. Forschung und Praxis ließen sich eng verbinden, so dass unter anderem wissenschaftlich fundierte Qualifizierungskonzeptionen entstünden, die dann wieder auf ihre praktische „Tauglichkeit“ und Wirksamkeit hin überprüft werden würden.

Was die regionalen Einrichtungen angeht, so sprechen einige Argumente für deren möglichst große Unabhängigkeit von der Kultusverwaltung bzw. von Bildungsbehörden und für ihre Ansiedlung an Universitäten. Vor dem Hintergrund des internationalen Vergleichs scheinen nämlich Universitäten bzw. Zusammenschlüsse verschiedener Hochschulen am geeigneten und am angesehensten zu sein, und das sowohl aus Sicht der Bildungsverwaltung als auch aus der Perspektive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. der Profession selbst. Die regio-

1 Das Engagement der „Danforth Foundation“ in den USA ist hier ein bislang einmaliges Beispiel.

2 Zu der Zielgruppe könnten neben den angehenden und bereits ernannten Schulleiterinnen und Schulleitern auch etwa Vertreter der Schulaufsicht und Schulverwaltung sowie andere pädagogische Führungskräfte im Bildungsbereich gehören (zu denken ist auch an andere Bildungseinrichtungen).

nalen Einrichtungen liefen so nicht Gefahr, sich auf die Weitergabe von „Rezepten“ für vorgeblich schnelle Lösungen zu reduzieren, sondern sie könnten zu Knotenpunkten wissenschaftlichen Diskurses und zu Stätten des Wettbewerbs über unterschiedliche Ansätze und deren Wirksamkeit werden.

■ **Szenario II: Länderakademien bzw. Kompetenzzentren für pädagogische Führungskräfte**

Ein weiteres Szenario ergäbe sich, wenn Akademien in Deutschland entstünden, die als Einrichtungen (vielleicht auch angegliedert an Universitäten) sowohl Forschung, Beratung und Service wie auch selbst Qualifizierung durchführen. Es würde zur Gründung von einer oder mehrerer „Länderakademien bzw. Kompetenzzentren für pädagogische Führungskräfte“ kommen³.

Zweck einer „Länderakademie bzw. eines Kompetenzzentrums“ wäre 1) die Förderung und Verbesserung der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal im Schulwesen, 2) der Auf- und Ausbau von Beratungs- und Serviceleistungen für Schulen, Schulaufsicht und Schulverwaltung sowie 3) das Betreiben von Forschung in den Bereichen Schulmanagement und Schulentwicklung. Sie sollte daher in drei Bereichen tätig werden (vgl. Abbildung 2), die voneinander wechselseitig profitieren: Qualifizierung, Beratung/Service sowie Forschung. Das Besondere hier wäre nun, dass die klassisch getrennten Bereiche wie Forschung und Qualifizierung verbunden wären und ein neuer Bereich aus den Synergieeffekten entstünde, nämlich Beratung und Service. „Länderakademien“ würden als Kompetenzzentren für pädagogische Führungskräfte ebenfalls Wissensmanagement für Schulentwicklung und Schulmanagement betreiben und Ansprechpartner für Wissenschaft, Ministerien und Landesinstitute und Referenten, Trainer und Moderatoren sein.

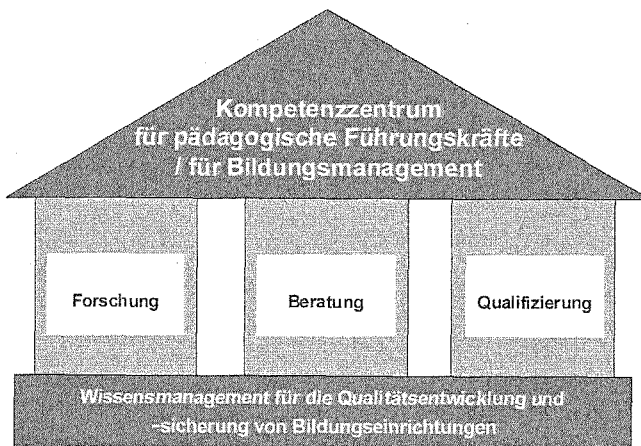


Abbildung 2: Die drei Säulen eines Kompetenzzentrums für pädagogische Führungskräfte

Die Vorteile eines solchen Kompetenzzentrums liegen in Folgendem:

- Klassisch getrennte Bereiche wie Forschung und Qualifizierung werden verbunden.
- Ein neuer Bereich entsteht aus Synergieeffekten, nämlich Beratung.
- Es entsteht ein Forschungs- und Dienstleistungszentrum für Führungskräfte von Bildungseinrichtungen und Kultusministerien.

- Es wird systematisches, anwendungsbezogenes Wissensmanagement für Qualitätsentwicklung und -sicherung von Bildungseinrichtungen betrieben.
- Der integrative Ansatz bezieht sich auf Wissenschaft und Praxis, auf verschiedene Institutionen, auf Zielgruppen sowie auf relevante Inhalte und v.a. auf innovative Methoden.
- Das pädagogische Gesamtkonzept wirkt perspektivenjustierend: Bildungsprozesse stehen im Mittelpunkt.
- Erfahrungen und Angebote werden gebündelt (das Rad muss nicht immer neu erfunden, aber das Know-How muss gebündelt werden, es bedarf einer Vernetzung).
- Internationaler Know-How-Austausch fördert die Qualitäts- und Quantitätssteigerung.
- Szenario III: Universitäre Weiterbildungsstudiengänge.

Ein drittes Szenario der Professionalisierung von Schulleitung in Deutschland ergäbe sich, wenn sich eine bunte „Qualifizierungslandschaft“ etablierte, wo es an verschiedenen Universitäten (v.a. an solchen mit Lehramtsstudiengängen) ordentliche Studiengänge mit einem entsprechenden akademischen Abschluss gibt, beispielsweise in „Schulentwicklung und Schulmanagement“ oder „Bildungsforschung und Bildungsmanagement“. Universitäten würden also klassische Weiterbildungsstudiengänge für pädagogische Führungskräfte entwickeln und anbieten, wie wir sie aus anderen Bereichen bereits an den Universitäten kennen. Auch könnten sich Universitäten, um einer „Kräfte-“ bzw. „Ressourcenbündelung“ wegen, zusammenschließen (die Nederlandse School voor Onderwijsmanagement in den Niederlanden könnte als Beispiel dienen). Die Aufnahme solcher Studiengänge in das Alltagsgeschäft an Universitäten könnte durchaus, neben einer Profilierung der einzelnen Universität in diesem Bereich, vor allem langfristig auch der Lehrerausbildung (in der ersten Phase an der Universität) dienlich sein.

Natürlich sind die skizzierten landespezifischen Kompetenzzentren als eine Mischform von Szenario II und III denkbar, wo einzelne Universitäten in Kooperation mit dem Fortbildungsinstitut des jeweiligen Landes ihr Know-how einbringen. Freie Anbieter könnten auch stärker versuchen sich auf dem entstehenden Markt „Schulleitung“ zu positionieren, jedoch müssen hier erwartete Gewinnerzielungsabsichten eher bescheiden ausfallen.

Den zukünftigen Entwicklungen kann mit Spannung entgegesehen werden.

■ **Fazit und Ausblick**

Zweifellos kann man festhalten, dass sich aus einer internationalen Perspektive die Qualifizierung von Schulleitungspersonal in den deutschen Bundesländern besonders innerhalb der letzten 10 Jahre verbessert hat. Allerdings bleibt noch einiges zu tun. Manche Länder haben sich auch erst auf den Weg gemacht. Es ist zu hoffen, dass die Entwicklung zukünftiger Qualifizierungsmodelle von den bisher gemachten Erfahrungen profitieren wird (vgl. „Grundlegende Empfehlungen für die Konzeption und Durchführung von Qualifizierungsprogrammen sowie „Anregung für die deutschen Bundesländer“ in Huber 2003).

³ Es zeigen erste Sondierungen, dass eine solche Einrichtung auf viel positive Resonanz stößt.

Was ist in nächster Zukunft wissenschaftlich zu leisten und was ist von bildungspolitischer Relevanz? Nötig wäre sicherlich:

1. die Durchführung von weiteren international-vergleichenden Studien, um einzelne Qualifizierungsprogramme detaillierter zu untersuchen,
2. die Durchführung von Bedarfsanalysen, um festzustellen, wo die Bedürfnisse von schon länger amtierenden Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. von sich bewerbenden und neu ernannten Schulleitern liegen (auch aus „externer“ Sicht durch Lehrkräfte, Schulaufsicht, Elternvertreter etc.), sowie
3. die Durchführung von Wirkungsanalysen bzw. Wirksamkeitsstudien, um zu Aussagen über die Qualität und den Nutzen von durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen zu kommen. Hilfreich wäre
4. die Bildung von nationalen und internationalen Netzwerken für Schulleitungsfragen und Fragen der Qualifizierung. Sicher sehr sinnvoll wäre

5. die Schaffung einer zentralen Einrichtung für die Bundesländer, die sowohl wissenschaftlich als auch praktisch die verschiedenen Erfahrungen und Forschungsergebnisse bündelt, wirkungsvolles Wissensmanagement in den Bereichen Schulleitung und Schulleitungsqualifizierung betreibt und Impulse für Innovationen gibt: Forschung, Qualifizierung, Wissensmanagement, Beratung und Service sollten ihre Aufgabenbereiche sein.

■ **Literatur**

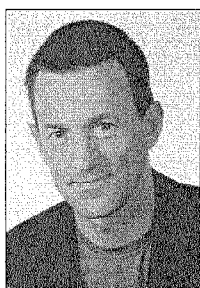
Huber, Stephan Gerhard. Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Kronach: Wolters Kluwer 2003 und zusätzliche Literatur
 Rosenbusch, H. S. Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. Schulverwaltung, (1997), H. 10, S. 329-334
 Rosenbusch, H. S. Organisationspädagogik der Schule. Neuwied: Wolters Kluwer 2005 ■

JÜRGEN FABIAN

Ein Unterstützungs- und Qualifizierungsangebot

Coaching für Schulleitung

Coaching unterstützt und qualifiziert zugleich: Von dieser These geht dieser Diskussionsbeitrag aus – wobei (im Verständnis der weiteren Ausführungen) Unterstützung die unmittelbare Lösungsfindung und Qualifizierung den Aufbau von langfristig nutzbaren individuellen Führungsqualitäten betont. Anhand von einigen typischen Führungsthemen soll ein Einblick gegeben werden in die spezifische Arbeitsweise im Coaching, um abschließend auf den oben genannten Nutzen von Coaching zurück zu kommen.



Dr. Jürgen Fabian, Thüringer Institut für Lehrerbildung Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Bad Berka, E-Mail: info@fabian-mb.de

■ **Einordnung von Coaching**

Wer bei der derzeitigen Diskussionslage von „Coaching“ spricht, sollte im Interesse der Verständigung den Verwendungszusammenhang dieses Begriffes mit angeben; Für die Belange dieses Beitrags soll Coaching verstanden werden als eine professionelle Form der Führungsberatung auf der Basis eines Dienstleistungsverhältnisses.¹

Anhand dieser begrifflichen Weichenstellung lässt sich Coaching nun sinnvoll von anderen Unterstützungsformen unterscheiden und in seinem spezifischen Beitrag zur Entwicklung von Schulleitungen genauer beleuchten.

Allgemein zielt Coaching also auf die Verbesserung des beruflichen Gestaltungspotentials von Menschen in Führungsfunktionen. Coaching ist damit ein Instrument der Personalentwicklung und grenzt sich prinzipiell ab von Therapie oder Lebensberatung. Thematischer Schwerpunkt sind dabei Fragen der Führungskommunikation und des Selbstmanagements. Anders als Fortbildung legt Beratung den Fokus auf die Fallanalyse und die Bewältigung konkreter Alltagsprobleme. Ausgangspunkt eines Beratungsgesprächs ist daher zumeist die Beschrei-

bung des Alltags (Lernen am eigenen Beispiel). Der Anspruch der Professionalität besagt u. a., dass Coaching durch Verfahren und Theorie gestützt ist, zielorientiert verläuft, und Verbindlichkeit durch Lernkontrakte hergestellt wird. Ein Dienstleistungsverhältnis ist frei von formaler Hierarchie. Coaching wird damit unterschieden von Beratung durch Vorgesetzte.² Beratung aus hierarchiehöherer Position schließt eine Reihe von persönlich bedeutsamen Themen aus und erfordert vom Vorgesetzten, in einer professionellen Weise mit einer strukturell bedingten Vertrauensgrenze umzugehen.

Die Anwendung von Coaching erscheint vor allem dann als sinnvoll, wenn Führungsfragen durch einfache Verhaltensregeln nicht mehr zu beantworten sind, wenn die Gesetze der formalen Logik sich als wenig hilfreich für die Alltagsbewältigung erweisen, wenn rechtliche Regelungen keine eindeutigen Handlungsrichtlinien vorgeben, wenn jede Lösung Folgeprobleme hervorbringt, wenn Persönlichkeit und Kultur für die Lösungswahl bedeutsam werden. Dies gilt vor allem für Fragen der Rollensicherheit, des Führungseinflusses, der Kooperation und Gestaltung des persönlichen Zusammenspiels von Lebensqualität und beruflicher Leistung.

■ **Führungsthemen im Coaching**

Wer als Coach über einige praktische Erfahrungen mit Schulleiterinnen und Schulleitern verfügt,

1 Zu dieser Diskussion rund um den Coachingbegriff ausführlich in Christopher Rauen (1999) S.39 ff.
 2 Vgl. ebenso Christopher Rauen (1999).