



Petra Heißenberger (Hrsg.)

αὐτονομία

Qualifikationskriterien von Schulleitungen
zur Führung von autonomen Schulen:
Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums





Petra Heißenberger (Hrsg.)

αὐτονομία

Qualifikationskriterien von Schulleitungen
zur Führung von autonomen Schulen:
Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums



Diese Publikation entstand im Rahmen des ERASMUS+-Projektes INNOVITAS.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der/die Verfasser/in; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Die Herausgeberin dankt dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens – BIFIE für die Unterstützung bei der Durchführung dieses Projektes.

Die Herausgeberin dankt den Fliegenden Fischen (www.diefliegendenfische.at), die die Grafik für das Cover dieser Publikation unentgeltlich zur Verfügung gestellt haben.

IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden
www.ph-noe.ac.at



© 2020 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Alle Rechte vorbehalten

Redaktion, Gestaltung und Layout: Petra Heißenberger, Ernst Artner

Text: Petra Heißenberger

Umschlaggestaltung: Kurt Tutschek

Covergrafik: © Fliegende Fische

Druck: Janetschek GmbH, Gußhausstraße 24-26, 1040 Wien

Printed in Austria – 2020

ISBN 978-3-9504887-1-5



Inhaltsverzeichnis

Zum Geleit	5
Europäische Impulse für Schulleitungen	7
 Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol – ein Ist-Stand	
<i>Petra Heißenberger</i>	
Qualifizierungsangebote für schulische Führungskräfte	13
 Führung autonomer Schulen	
<i>Petra Heißenberger</i>	
Zum Berufsbild Schulleiter/in	27
<i>Michaela Tscherne</i>	
Veränderungsprozesse inspirieren – eine Anstiftung zu schulautonomen Aktivitäten	35
<i>Michaela Tscherne, Simone Breit & Michael Schratz</i>	
Die erfolgreiche schulische Führungskraft im 21. Jahrhundert. Central 5 – Ein Modell im Zentrum von Schulautonomie	43
<i>Christian Wiesner & Petra Heißenberger</i>	
Die Bedeutung der Reflexion für schulische Führungskräfte in einem komplexen System: Leadership in einer lernenden Schule	57
<i>Petra Heißenberger & Julia Niederfriniger</i>	
Shadowing für schulische Führungskräfte als Professionalisierungsmaßnahme für die Leitung autonomer Schulen	77
<i>Petra Heißenberger</i>	
Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums	85
Mitwirkende	91

Zum Geleit

Zukunft braucht Herkunft. So verwundert es nicht, ist aber zu bewundern, dass die Herausgeberin den Mut findet, jenem pädagogischen Mainstream, der gegenwärtig die Schullandschaften durchzieht und sich im pädagogischen Schlagwort der Schulautonomie verdichtet, als Titel ihrer Textsammlung die griechische Wurzel *αὐτονομία* voranzustellen und auf ihre multiperspektivisch curricularen Hinweise erst im erklärenden Untertitel hinzuweisen.

Denn Hellas, wie die Bewohner/innen ihr „Griechen-Land“ bis heute benennen, ist eine Wiege der europäischen Kultur. Und Autonomie ist eine Wiege schulischer Kultur: Wie die Demokratie im antiken Athen ihre Geburtsstunde erlebt hat, wie die Grundlagen einer demokratischen Staatsverfassung dort entwickelt worden sind, so erlebt die Grundlage von Schulkultur als Bildung im Dialog ihre Geburtsstunde einer schuldemokratischen Entwicklung, dort, wo autonome Grundlagen entwickelt und Strukturen gelebt werden. Das staunende und Nachdenken auslösende Fragen nach den Gründen und Ursachen steht am Anfang der überaus erfolgreichen griechischen und damit europäischen Wissenschaftsgeschichte. Staunendes und Nachdenken auslösendes Fragen steht auch am Anfang erfolgreicher Schulentwicklung und pädagogischer Führungskultur. Das Verständnis jener Grundlagen befördert bei lernenden und lehrenden Menschen, bei Führenden und Geführten die Bereitschaft, an der Entwicklung des Eigenen, des Gemeinsamen und des Ganzen mitzuwirken.

Architektur, Mathematik, Ökonomie, Philosophie, Poesie, Politik, Psyche, Theater und eben auch Autonomie sind nicht nur Wörter griechischen Ursprungs, sondern Hinweise darauf, dass die Griechen begründet haben, was heute europäische Wissenschaft und Bildung, Kunst und Kultur ausmacht. Das Kennenlernen der kulturellen Ursprünge und ihrer Wirkung bis in die Gegenwart kann, will und soll Indikator sein für den Umgang mit Menschen in der Schule und ihrem Umfeld. Als Quelle dafür und als Folge daraus ist *αὐτονομία* der Anstoß für Reflexion, für Shadowing, für Central 5 als Modell und für eine Fülle weiterer Ideen und Impulse zur Differenzierung von Führung als Kultur, von Leadership als Anstiftung, von Controlling statt Kontrolle, von Schulkultur im Einzelnen, im Gemeinsamen und im Ganzen.

Autonome Schule, die *σχολή* als Ort der Muße, will, kann und soll ein Kontinuum sein mit manchen Rissen, eine Insel mitten im Leben einer disruptiv gewordenen Gesellschaft im Anthropozän, zwischen Migration und Inklusion, inmitten von Digitalisierung und Globalisierung, in der



die Fakes die Fakten zu verdrängen drohen. Ein Ort des Selbst und des Wir für die Denker/innen unter den Schulleiterinnen und -leitern: Als ein Vater seinen Sohn zu Aristipp in die Schule schicken will, fordert dieser 500 Drachmen Honorar. *Aber für so viel Geld, empört sich der Vater, kann ich mir doch gleich einen Sklaven kaufen. Kauf dir einen, gibt Aristipp zurück, dann hast du gleich zwei.*

Die Broschüre voll pragmatischer Ideen möge dem Anspruch gerecht werden, die αὐτονομία von σχολή zeitgemäß, aber nicht zeithörig konjugieren zu lernen. Wie meinte einst Dorothee Sölle: *meine junge tochter fragt mich / griechisch lernen wozu / sym-pathein sage ich / eine menschliche Fähigkeit / die tieren und maschinen abgeht / lerne konjugieren / noch ist griechisch nicht verboten.*

Univ.-Prof. HR MMag. DDr. Erwin Rauscher

Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Europäische Impulse für Schulleitungen

1 Eine Hinführung

Im Kontext der Schulautonomie werden nicht nur unterschiedliche Strategien diskutiert, die sich mit Autonomie als Innovation beschäftigen, sondern vor allem auch mit der Rechenschaftslegung und Verantwortlichkeit, einer Standardisierung, einer Dezentralisierung und Regionalisierung, Delegation und der Erweiterung oder Erhöhung von Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten (Wiesner & Heißenberger, 2019, S. 135). Es eröffnen sich neue Aufgabenfelder für Schulleitungen, die es gilt, in der Fort- und Weiterbildung zu thematisieren. Mit diesem Fokus soll im Rahmen des Erasmus+-Projektes „INNOVITAS“, das von der Bildungsdirektion für Wien in Zusammenarbeit mit zehn weiteren Projektpartnerinnen und Projektpartnern in Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol durchgeführt wird, ein Curriculum für einen Hochschullehrgang zur Führung autonomer Schulen an Pädagogischen Hochschulen erarbeitet werden. Besondere Qualifikationen der Schulleiter/innen, derer es zur Führung von autonomen Schulen bedarf, sollen im Rahmen eines Hochschullehrganges an den Pädagogischen Hochschulen erworben werden.

In diesem Kontext wurden die zurzeit aktuellen Unterlagen gesichtet, die von den Partnerländern übermittelt wurden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufiltern, die bei der Erarbeitung eines möglichen Curriculums hilfreich sind. Manche Begrifflichkeiten und Aussagen, die den eingegangenen Unterlagen entnommen wurden, sind aus Sicht der Herausgeberin der vorliegenden Publikation nicht klar verständlich beziehungsweise werden sie in den verschiedenen Ländern unterschiedlich verwendet, sie wurden aber, um die Vollständigkeit zu wahren und die Rückmeldungen und darin enthaltenen Botschaften nicht zu reduzieren, wortident in den vorliegenden Text übernommen. Begriffe, die in den Fragebögen länderspezifisch verwendet wurden, beispielsweise *Curriculum und (Hochschul)lehrgang* wurden im Sinne der besseren Lesbarkeit und der Entwicklung eines gesamteuropäischen Bildes vereinheitlicht.



2 Dank

Mein Dank gilt allen Mitgliedern der Projektgruppe, die themenspezifische Materialien der Länder Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol aufgrund meines Ersuchens per Mail im Zeitraum 02.07.2019 – 22.07.2019 recherchiert und zur Verfügung gestellt haben. Besonders danke ich Gerhard Maier, Wolfgang Bott und Werner Sporer für das kritische Korrekturlesen der länderspezifischen Artikel. Gerhard Maier danke ich außerdem für das konstruktive Feedback zur gesamten Publikation in deren Entstehungsphase.

Die Sichtung der übermittelten Unterlagen ermöglichte es, den Ist-Stand zu erheben, länderspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und Vorschläge für Module zu entwickeln, welche eigenständig oder als Ergänzung zu vorhandenen Angeboten eingesetzt werden können.

Um den vorliegenden Beitrag möglichst anschaulich und verständlich darzustellen, wurde ein entsprechender Schreibstil gewählt, auf eine wissenschaftliche Analyse wurde weitgehend verzichtet.

HS-Prof. Mag. Dr. Petra Heißenberger, BEd MSc

Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Quellen

Rauscher, E./Wiesner, Ch./Paasch, D. & Heißenberger, P. (Hrsg.). (2019). Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. Münster, Waxmann, ISBN 978-3-8309-3940-5.

Wiesner, Ch. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie in Österreich: Einwirkungen und Auswirkungen. In: Rauscher, E./Wiesner, Ch./Paasch, D. & Heißenberger, P. (Hrsg.). (2019). Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. S. 135 – 193. Münster, Waxmann, ISBN 978-3-8309-3940-5.

Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol – ein Ist-Stand

Petra Heißenberger

Qualifizierungsangebote für schulische Führungskräfte¹

1 Bayern

In Bayern wird anstelle des Begriffes „autonom“ der Begriff „eigenverantwortlich(e)“ Schule verwendet. Er signalisiert mehr Freiheit, bedeutet aber auch mehr Verantwortung. Die Qualifikation von Führungskräften an der Schule erfolgt anhand eines Ausbildungscurriculums, das im Dezember 2006 vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Rahmen einer kultusministeriellen Bekanntmachung veröffentlicht wurde (siehe Anhang Qualifikation von Führungskräften an der Schule, Az.: III.6-5 P 4020-6.73 510). Demzufolge entsprechen „den Aufgaben der pädagogischen Führungskräfte [...] als Themenbereiche der Qualifikation Führung (Rollenklärung, Führungsinstrumente, Zielvereinbarungen, Erweiterung der Führungskompetenz), Personalentwicklung (Mitwirkung bei der Personalförderung und -auswahl, dienstliche Beurteilung, Fortbildung als Führungsaufgabe, Stressprävention/Lehrergesundheit, Konfliktsituationen, Konferenzgestaltung, Team-Management), *Organisation und Kooperation, Unterrichtsqualität, interne und externe Evaluation und Schulprofil*.“ Die Inhalte der Qualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern sind Teil eines Ausbildungscurriculums, welches in drei Module (siehe unten) gegliedert ist.

Modul A („Vorqualifikation vor der Übernahme der Schulleitungsfunktion“) umfasst zehn Lehrgangstage und ist vor der Funktionsübertragung bei der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen oder der regionalen Lehrerfortbildung (RLFB) zu absolvieren. Von Seiten der Teilnehmer/innen ist ein Portfolio mit der Liste der besuchten führungsrelevanten Fortbildungen samt Teilnahmenachweisen zu erstellen. Dieses wird in Stellenausschreibungen für Schulleitungsstellen eingefordert und ist beim Vorstellungsgespräch vorzulegen. Selbiges stellt neben den dienstlichen Beurteilungen einschließlich der Verwendungseignung eine der Entscheidungsgrundlagen für die auswählende Instanz dar.

¹ Die im Text erwähnten Schriftstücke, Unterlagen und Anhänge stehen aufgrund der Datenmenge als eigenes Dokument (*Anhänge zu Qualifikationskriterien von Schulleitungen zur Führung von autonomen Schulen: Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums*) zum Gratisdownload zur Verfügung: <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie.html>



Modul B („Ausbildung neu ernannter Schulleiter/innen“) setzt sich aus 12,5 Lehrgangstagen zusammen und muss spätestens im Jahr nach der Funktionsübertragung bei der ALP Dillingen begonnen werden. Teil der Schulleiterausbildung ist ein virtueller Lehrgang.

Das berufsbegleitende Modul C („Berufsbegleitung des/der erfahrenen Schulleiter/in“) besteht aus zehn Lehrgangstagen und ist innerhalb der ersten fünf Jahre nach der Funktionsübertragung im Rahmen der allgemeinen Fortbildungsverpflichtung nach Art. 20 Abs. 2 Satz 1 BayLBG und Abschnitt II Nr. 3 der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 09.08.2002 (KWMBI, S. 260) zu belegen. Dabei sollen Angebote der ALP Dillingen oder der RLFB wahrgenommen werden.

Die Ausbildung für Schulleitungen wird in Bayern nicht mit European Credits Transfer System – Anrechnungspunkten (ECTS-AP) belegt. Durch die Wahl von dafür ausgewiesenen Lehrgängen, deren Gewichtung von der auswählenden Behörde festgelegt wird, können schulart-spezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Die Behörde entscheidet auch, inwieweit gegebenenfalls die erfolgreiche Tätigkeit in einem Amt auf den geforderten Lehrgangsumfang angerechnet werden kann. Die Bewerbung für führungsrelevante Lehrgänge erfolgt auf dem Dienstweg. Die/Der Dienstvorgesetzte nimmt zur Bewerbung Stellung. Ein Überblick über die Module kann im Anhang eingesehen werden. Schulleiter/innen werden auf Dauer ernannt. Es gibt aber die Möglichkeit, dass jemand nur kommissarisch diese Funktion übernimmt, z. B. wenn die bisherige Schulleitung ausfällt. Wenn eine Schule weniger als vier Klassen hat (Richtwert!), dann gibt es keine eigene Schulleitung.

Die autonome, in Bayern „eigenverantwortliche Schule“, wird bei der Erarbeitung von Lehrgängen und der Erstellung von Lehrgangskonzepten berücksichtigt. Im Rahmen der Umsetzung der „eigenverantwortlichen Schule“ wird sukzessive an den weiterführenden Schularten die „erweiterte Schulleitung“ eingeführt. Sie berücksichtigt besondere Erfordernisse wie die Übertragung von Personalverantwortung. Hierfür wurden Lehrgänge eingeführt, die sich an die Zielgruppen „Schulleiter/innen, die mit erweiterter Schulleitung arbeiten“ und „Mitglieder der erweiterten Schulleitung“ richten. Vertiefende Aspekte werden in eigenen Lehrgängen für die Schulleitungen angeboten, z. B. zum Arbeiten im Team oder zum Steuern von Veränderungsprozessen. Für die Zukunft werden beispielsweise Fortbildungen geplant und abgehalten, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie digitale Medien das Arbeiten im Team sinnvoll unterstützen können. In der Fortbildung wird versucht, möglichst allen Bedarfen gerecht zu werden.

2 Hessen

In Hessen werden die Ressourcen für Schulleiterfortbildung zurzeit ausschließlich auf das Programm „*Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen*“ (QSH), das im Rahmen einer Pressekonferenz 2017 präsentiert wurde, konzentriert. Es geht davon aus, dass sich – durch zahlreiche Studien belegt – die Anforderungen an Schulleiterinnen und Schulleiter ändern. Dies macht eine veränderte Qualifizierung im Sinne einer systematischen Personalentwicklung notwendig. Es

wurden daher eine Projektgruppe sowie ein Schulleiterbeirat zur Entwicklung eines Programms zur Schulleiterqualifizierung eingerichtet. Man orientiert sich an den Schulleiterqualifizierungen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Als wichtige Kompetenzen für Schulleitungen wurden die *persönliche Kompetenz* (vernetztes Denken, Innovationsbereitschaft, Entscheidungsbereitschaft/Chaoskompetenz), die *soziale und kommunikative Kompetenz* (Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) und die *fachliche Kompetenz* (pädagogische Kompetenz, schulrechtliche Handlungskompetenz) festgelegt. Die Qualifizierung (siehe Anhang) besteht aus einem Kick-Off, einem Reflexionstag, einer Qualifizierungsphase, einer Abschlussveranstaltung und einem Eignungsfeststellungsverfahren.

Im Rahmen des *Reflexionstages* werden Selbstbild und Fremdbild sowie Feedbackgespräche thematisiert.

Die *Qualifizierungsphase* dauert zwölf Monate und besteht aus fünf Modulen: *Kommunikation und Leitung* (Rollenwechsel, Teamentwicklung, Trainieren von Gesprächssituationen), *unterrichtswirksame Führung* (aktuelle Erkenntnisse der Unterrichtsentwicklung unter Einbindung eines aktuellen Führungsansatzes), *Schulbudget* (Überblick über Formen, Instrumente und Möglichkeiten des Schulbudgets), *Schulrecht* (Verwaltungsrecht, Arbeits- und Dienstrecht, die Rechte der Gremien, Schülerangelegenheiten und Elternrechte) und *Qualitäts- und Veränderungsprozesse* (Schulprofil, Leitbild und Schulprogramm). Außerdem zählt auch das *Fallszenario* „Die ersten 100 Tage an einer Schule“ dazu.

Das *Eignungsfeststellungsverfahren* dauert drei Tage und besteht aus fünf Übungen. Ein biographisches Interview, ein Gruppengespräch, ein Kurzreferat/Präsentation, professionelles Selbstmanagement und ein Konflikt-/Beratungsgespräch sind Teil desselben. Im Rahmen dieses Verfahrens sollen zusätzliche Perspektiven durch geschulte Beobachter/innen einfließen. Das Ergebnis soll in die dienstliche Beurteilung einbezogen werden. Bei Nichtbestehen ist eine Wiederholung im Folgejahr möglich.

Nach dieser Pflichtfortbildung, die vor der Bewerbung zu absolvieren ist und die mit einer dienstlichen Beurteilung abschließt, gibt es für im Amt stehende Schulleiter/innen keine verpflichtende tätigkeitsbezogene Fortbildung. Die Schulleiter/innen sind dann auf selbstorganisierte Veranstaltungen angewiesen, für die die selbstständigen beruflichen Schulen (SBS) eine besonders ausgeprägte Motivation entwickelt haben, zumal sie sich selbst informell organisiert haben.

Es wird festgestellt, dass die ausschließliche Orientierung auf die Vor-Amt-Qualifizierung dazu führt, dass sowohl den neu im Amt befindlichen Kolleginnen und Kollegen als auch den bereits länger dienenden Schulleiterinnen und Schulleitern keine Angebote mehr gemacht werden, eine Lücke, die durch Selbstorganisation nur punktuell geschlossen werden kann.

Das QSH-Verfahren wird nur dann erfolgreich sein, wenn es allen Interessierten ohne größere Verzögerung zur Verfügung steht. Solange dies nicht möglich ist, können die in den Verfahren gewonnenen Erkenntnisse weder zur Bedingung für eine Bewerbung gemacht werden noch als Auswahlkriterien in einem konkreten Stellenbesetzungsverfahren herangezogen werden. Es ist



zurzeit noch offen, ob die notwendigen Kapazitäten für ein flächendeckendes Verfahren geschaffen werden können. Es fehlt weniger an finanziellen Mitteln als an den für die Durchführung erforderlichen Fachleuten, insbesondere aus der Schulaufsicht. Existierende und nachgefragte Angebote, die mit Verlagen aufgestellt worden sind, wurden vom Hessischen Kultusministerium (HKM) nach zwei erfolgreich verlaufenen Durchgängen ohne erkennbare Begründung abgebrochen.

In die Entwicklung der Qualifizierungsmodule sind die Erfahrungen der selbstständigen Schulen, insbesondere die von den selbstständigen beruflichen Schulen eingeflossen. Die mit einem selbstentwickelten Qualitätsraster hinterlegten Handlungsfelder sind *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Organisationentwicklung, Personalgewinnung und Personalentwicklung, Finanzen und Bildungsangebot sowie regionales Bildungsnetzwerk/regionaler Bildungsverbund*.

Trotzdem fehlen für den Kreis der selbstständigen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gezielte Angebote für die Qualifizierung und Weiterentwicklung der sich aus der Selbstständigkeit ergebenden Chancen für die pädagogische Arbeit der Schule.

3 Österreich

In Österreich werden derzeit an den Pädagogischen Hochschulen drei Hochschullehrgänge im Bereich Schulmanagement angeboten. Es sind dies der *Hochschullehrgang „Schulmanagement“* (12 ECTS-AP)², der *Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“* (60 ECTS-AP)³ und der *Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“* (90 ECTS-AP)⁴. Diese drei Hochschullehrgänge werden in der Folge beschrieben.

Seit 01.09.1996 besteht die Verpflichtung für Schulleitungen, die bereits in der Führungsrolle sind, den *Hochschullehrgang „Schulmanagement“* innerhalb der ersten vier Jahre ab der Ernennung zu absolvieren. Der Hochschullehrgang besteht aus zwei Modulen zu je sechs ECTS-AP und dauert vier Semester. Die Zulassungsvoraussetzungen sind geregelt im § 26a Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz (LDG) und § 207h Beamten-Dienstrechtsgesetz (BDG). Zielgruppe sind pädagogische Führungskräfte aller Schularten.

Ziel dieses Hochschullehrganges ist es, die pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen der pädagogischen Führungskräfte zu entwickeln und zu fördern und somit die Qualität der Bildungseinrichtungen zu steigern. Das Vertiefen der fachlichen und organisatorischen Kompetenzen und die Erweiterung des Wissens in den Bereichen der pädagogischen Führung zählen ebenfalls zu den wesentlichen im Hochschullehrgang auszubauenden Kompetenzen. Die pädagogischen Führungskräfte sollen sowohl auf ihre Führungs- und Manage-

² <https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/Schulmanagement.pdf>

³ <https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/Vorqualifikation.pdf>

⁴ https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/740_145_PHNOE_HLG_SMM_Version_2018.pdf

mentaufgaben als auch auf ihre pädagogischen und administrativen Aufgaben (unter Berücksichtigung der IKT-Kompetenzen) vorbereitet werden. Unter ständiger Einbeziehung der aktuellen gesellschaftlichen, pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen leisten Reflexionskompetenz, Wissensmanagement, Handlungskompetenz und professionelle Haltung als Kernpunkte des Hochschullehrganges für den Erwerb eines professionellen Habitus einen wesentlichen Beitrag.

Das Ziel besteht in der Qualitätssicherung und -verbesserung der Lehr- und Lernprozesse in der Schule. Nach erfolgreicher Absolvierung des Hochschullehrganges wird von den Absolventinnen und Absolventen erwartet, dass sie die vermittelten Informationen in den Bereichen Schulrecht, Administration, Kommunikation nach innen und außen, Qualitätsmanagement, Führung und Personalentwicklung für die bewusste und professionelle Gestaltung von mittel- und langfristigen Veränderungsprozessen im Rahmen einer standortbezogenen Unterrichts- und Schulentwicklung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Sicherung der Qualität ihrer Schule am Schulstandort umsetzen können. Die Reflexion des Rollenwechsels stellt einen weiteren wesentlichen Aspekt des Hochschullehrganges dar, der als fixer Bestandteil in der Berufsausübung etabliert werden soll. Dadurch werden der Professionalisierungsprozess, das Ausweiten der Selbstkompetenz und das Lebenslange Lernen unterstützt. Der Hochschullehrgang qualifiziert Absolventinnen und Absolventen zu verantwortungsbewusstem Führen und Leiten einer Schule. Die Berücksichtigung des Gender-Aspektes und die Bewusstmachung der Selbst- und Sozialkompetenz sind als durchgängige Prinzipien zu beachten. Absolventinnen und Absolventen werden befähigt, die Hochschullehrgangsinhalte im Berufsfeld Schulmanagement am Schulstandort umzusetzen.

Der *Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“* ist in seinem gesetzlich vorgesehenen Umfang von 60 ECTS-AP erst ab 1. Jänner 2023 anzubieten, da erst ab diesem Zeitpunkt die dienstrechtliche Grundlage für die Absolvierung in Kraft tritt. Das Rahmencurriculum wurde jetzt schon erlassen, damit alle derzeitigen Angebote in der Fort- und Weiterbildung für Führungskräfte ehestmöglich den im Rahmencurriculum enthaltenen Vorgaben angepasst werden. Die Absolvierung der ersten 20 ECTS-AP ist Voraussetzung für die Übernahme einer Leitungsfunktion ab dem 01.01.2023. Von Seiten der Pädagogischen Hochschulen ist zu gewährleisten, dass der zeitgerechte Abschluss der weiteren 40 ECTS-AP innerhalb von 4,5 Jahren nach der Bestellung möglich ist.

Weiters gibt es in Österreich an einigen Pädagogischen Hochschulen den *Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Schulen professionell führen – nachhaltig entwickeln“* mit 90 ECTS-AP. In den vergangenen Jahren haben sich in Österreich die Anforderungen an Schulen und damit die Ansprüche an schulische Leitungspersonen erheblich verändert. In allen Überlegungen der Bildungspolitik zur Reform von Schulen wird daher dem Thema Führung, Leitung und Organisationsentwicklung eine zentrale Rolle zugeschrieben. Es genügt nicht, sich in Aufgabenbeschreibungen und Funktionsausgestaltungen von Führungskräften auf Kompetenzen im Management und der Qualitätsentwicklung zu konzentrieren, vielmehr sind darüber hinaus Fähigkeiten gefragt, die unter dem Begriff „Leadership“ gefasst werden.



Die Führung von Organisationen im Allgemeinen und von Bildungseinrichtungen im Besonderen ist eine komplexe Aufgabe. Sie umfasst nicht nur planende, leitende, koordinierende und kontrollierende Tätigkeiten, sondern auch angesichts der Entwicklungsanforderungen an Schulen die Fähigkeit, komplexe Veränderungsprozesse anzuregen, zu begleiten, zu unterstützen und zu koordinieren. Diese Komplexität spiegelt sich in der Aufgabenbeschreibung für Schulleitungen und deren Führungsaufgaben wider und ist im Rahmencurriculum des Bundesministeriums abgebildet, das diesem Curriculum zugrunde liegt.

Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss setzt sich aus neun Modulen zusammen und dauert sechs Semester. Er zielt auf Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung in der Führungsrolle. Lernerfahrungen und Kompetenzen in diesem Bereich werden integrativ in den einzelnen Modulen ermöglicht und erworben und begleiten den persönlichen Entwicklungsprozess während des gesamten Studiums. Der Erwerb von Forschungsexpertise wird einerseits durch eigene Module fundiert vorbereitet und andererseits verschränkt und integrativ mit anderen inhaltlichen Reflexionsfeldern und durch die Praxis des Führungsalltages ermöglicht. Die Themen Gender und Diversität werden entsprechend ihrer großen Bedeutung für die Leitung von Bildungseinrichtungen thematisiert. Nach Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss soll das Führen und Leiten einer Bildungseinrichtung als eigene Profession gesehen werden. Die durch diesen Hochschullehrgang erworbenen, erweiterten und vertieften Kompetenzen ermöglichen die verantwortungsvolle Übernahme von Leitungs- und Führungsaufgaben in Bildungseinrichtungen einem nationalen und internationalen Qualitätsstandard entsprechend. Ziel des Hochschullehrganges mit Masterabschluss ist es, die für Führungspersonen im Bildungsbereich erforderlichen pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Die *Leadership Academy* (LEA) in Form eines österreichweiten, institutionenübergreifenden Qualifizierungsprojektes des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung für Führungspersonen im Bildungsbereich (schulische Leitung, Schulaufsicht, Bildungsverwaltung, Lehrer/innenbildung) bietet als Professionalisierungsmaßnahme erlebnisaktivierende Vorträge, praxisnahe innovative Projekte, interaktive Projektentwicklung im Rahmen des kollegialen Teamcoachings sowie Vernetzung im Rahmen der Kleingruppen bis hin zur überregionalen Ebene. Die LEA verpflichtete sich einem österreichweiten Systementwicklungsansatz. Sie richtet sich an Führungspersonen und Personen mit Führungspotential aus dem Bildungsbereich, beispielsweise einer Schule/Bildungsinstitution (Leiter/innen, stellvertretende Leiter/innen, Abteilungs- und Fachvorstände, Administrator/innen, Fachkoordinator/innen, ARGE-Leiter/innen, fachbezogene Bildungsmanager/innen, Leiter/innen des Betreuungsteiles und vergleichbare Führungspositionen an Allgemeinbildenden Schulen, Berufsbildenden Schulen, Sozialberuflichen Schulen bzw. Pädagogischen Hochschulen) oder aus dem Bereich Bildungsmanagement (Schulaufsicht und allgemeine Verwaltung, ministerielle Verantwortliche aus BMUKK und BMWF).

Absolventinnen/Absolventen der LEA nehmen ihre Führungsaufgaben verstärkt wahr und fühlen sich in ihrer Rolle sicher. Sie sind befähigt Struktur- und Richtungsvorgaben, nicht zuletzt durch ihr klares Rollenverständnis, eindeutig zu kommunizieren; sie tragen dadurch auch zu einer

verbesserten Kommunikationskultur bei. Zudem sind sie befähigt, ihre Leitungsfunktion reflektiert, strukturiert und zielorientiert auszufüllen. Absolventinnen/Absolventen sind in der Lage zur erfolgreichen Teamentwicklung beizutragen und entwicklungsfördernde Impulse zur Organisationsentwicklung zu geben. Sie haben ein Systemverständnis entwickelt und sind in der Lage Querverbindungen zu identifizieren, zu nutzen und in einem erweiterten Kontext in ihre tägliche Arbeitspraxis fruchtbringend einzubauen. Absolventinnen/Absolventen sind sich ihrer strategischen Rolle bewusst, holen Führungsfeedback ein und übernehmen Verantwortung für die Wirksamkeit von Leadership, auch im Hinblick auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Die Absolventinnen/Absolventen sind in der Lage, in ihrem Arbeitsbereich systemische Innovationsentwicklung nach dem Konzept von shared leadership zu betreiben, stellen in professionellen Lerngemeinschaften thematische Bezüge zu ihrer eigenen Berufspraxis her und praktizieren die Haltung der aktivierenden Wahrnehmung. Sie organisieren Themendialoge im regionalen Bildungsmanagement und wissen um die Dynamik des Veränderungsprozesses durch Musterwechsel. Sie sind in der Lage entwicklungsfördernde Prozesse im gegenseitigen Coaching zu führen. Sie reflektieren in einem Portfolio ihren persönlich-professionellen Entwicklungsfortschritt und wenden grundlegende Formen von (Praxis-)Forschung in ihrem Arbeitsbereich an. Sie erarbeiten unter anderem aktuelle wissenschaftliche Literatur zum Thema Führung und Organisations-/Systementwicklung und sind Teilgeberinnen/Teilgeber in einer professionellen Lerngemeinschaft (Studiengruppe) und reflektieren ihre persönliche Leadership anhand von Ergebnissen aus systematischen Feedbacksituationen.

Auf Grund einer Kooperation des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (UIBK) war auf die Teilnahme an der Leadership Academy ein Universitätskurs aufgebaut, der über ein zusätzliches Semester zu einem universitären Abschluss über insgesamt 30 ECTS-Anrechnungspunkte führt. Der Universitätskurs startete mit 01.12.2010. In dessen Modulen finden sich die „Kompetenz- und Inhaltsbereiche“ der fünf Säulen des Rahmencurriculums für das geplante Masterprogramm „Schulmanagement“ in integrierter Form. Gemäß den bolognaspezifischen Anforderungen, Studienziele in Form von Kompetenzen bzw. Kompetenzbereichen und nicht in stofflichen Leistungspunkten auszuweisen, zielt der Universitätskurs auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den relevanten Themen und Inhalten.

In Österreich wird derzeit ein dreistufiges Auswahlverfahren für schulische Führungskräfte entwickelt. Das genaue, neue Procedere war beim Erstellen des vorliegenden Beitrages noch nicht veröffentlicht.

4 Südtirol

In Südtirol muss im Rahmen einer Bewerbung für eine schulische Führungsfunktion ein Vordruck *„Gesuch um Teilnahme am Wettbewerbsverfahren für die Aufnahme von Schulführungskräften an den deutschsprachigen Schulen staatlicher Art in der Autonomen Provinz Bozen“* (siehe Anhang)



ausgefüllt werden. Die Ausschreibung eines Wettbewerbsverfahrens für die Aufnahme von Schulführungskräften an den deutschsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen staatlicher Art in der Autonomen Provinz Bozen wird im Rundschreiben Nr. 5/2018 (siehe Anhang) geregelt. Nach dem Auswahlverfahren in Form einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung werden aus den circa 130 Bewerberinnen und Bewerbern 25 Personen ausgewählt, die am Ausbildungslehrgang teilnehmen können.

Das *Vademecum* zum Ausbildungslehrgang mit Praktikum für neue Schulführungskräfte (siehe Anhang) gliedert sich in Einleitung, Fortbildung, Praktikum, Portfolio und Abschluss. Im allgemeinen Teil zum Ausbildungslehrgang mit Praktikum wird angeführt, dass dieser ein Teil des Wettbewerbsverfahrens für die Aufnahme von Schulführungskräften an Grund-, Mittel- und Oberschulen staatlicher Art in der autonomen Provinz Bozen ist. Im Dekret des Schulamtsleiters Nr. 1755/2018, Art. 13, 1 ist zu lesen: „Der Ausbildungslehrgang mit Praktikum dient dem Ausbau der persönlichen und fachlichen Kompetenzen, welche die Bewerber und Bewerberinnen in Bezug auf den Aufgabenbereich von Schulführungskräften mitbringen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die professionellen Handlungsfelder von Schulleitung gelegt, die sich aus Entwicklungen im Bereich der Didaktik, aus Neuerungen in der Schulgesetzgebung, aus den Herausforderungen von Arbeitsorganisation und Personalführung sowie aus der Verbindung zum schulischen Umfeld ergeben.“ Der Ausbildungslehrgang mit Praktikum dauert zehn Monate. Ausbildung und Praktikum finden gleichzeitig statt. In Summe sind 250 Stunden zu absolvieren. Diese gliedern sich in 100 Stunden Fortbildung, 12 Stunden Praxisreflexion, 110 Stunden Praktikum und 28 Stunden Portfolioarbeit.

Die Inhalte der *Fortbildungsangebote* beziehen sich auf Bereiche, die eng mit den Aufgabenfeldern einer Schulführungskraft zusammenhängen. Im Bewusstsein, dass diese Aufgabenbereiche sehr vielfältig und unterschiedlich sind und es nicht möglich ist, über den Ausbildungslehrgang alles zu vermitteln, was man als Schulleiter/in „können“ und „wissen“ muss, setzt sich der Ausbildungslehrgang folgende Ziele: Einblick in wichtige Tätigkeitsfelder von Schulleitung, Gelegenheit zu vertiefter Auseinandersetzung mit den zentralen Themen Schulleitung sowie Schulentwicklung und Personalführung in Ganztagsseminaren, Auseinandersetzung mit der neuen Rolle und den damit verbundenen Erfahrungen durch Praxisreflexion in Bezirksgruppen und Wahlpflichtangebote zu verschiedenen Bereichen, die je nach individuellem Bedarf und Interesse gewählt werden können und die offen sind für alle Interessierten, so dass sich auch ein Austausch mit erfahrenen Schulführungskräften ergeben kann. Die Wahlpflichtangebote sind nach Möglichkeit an Tagen vorgesehen, an denen am Vormittag eine Dienstkonferenz stattfindet.

Das *Praktikum* umfasst laut Ausschreibung (Art. 13, Abs. 5) die Tätigkeiten als Schulführungskraft mit Hospitationen, die Zusammenarbeit mit Tutor/Tutorin und die Arbeit am Portfolio der beruflichen Entwicklung. Die Landesdirektorin weist jeder Teilnehmerin/jedem Teilnehmer als Tutor/in eine Erstbegleitung (gleiche Schulstufe wie Direktionsauftrag oder Unterricht) und eine Zweitbegleitung (jeweils andere Schulstufe) zu, welche folgende Aufgaben hat (Art. 13, Abs. 9): Begleitung und Beratung, Durchführung von Reflexionsgesprächen, Einsichtnahme in den Qualifizierungsteil des Portfolios, Erstellung eines Berichts und Bestätigung der

effektiven Anwesenheit des Bewerbers bzw. der Bewerberin beim Praktikum. Das Praktikum bezieht sich auf die in den Handlungsfeldern (siehe Anhang) genannten Tätigkeiten einer Schulführungskraft. Die dokumentierten Praxiserfahrungen können an der Schule der Erstbegleitung (Hospitationen/eigene Tätigkeiten) im Ausmaß von mindestens 70 Stunden, an der Schule der Zweitbegleitung (Hospitationen/eigene Tätigkeiten) im Ausmaß von mindestens 40 Stunden erworben werden und es können Leitungserfahrungen an der eigenen Schule (als beauftragte Schulführungskraft oder als Lehrperson) im Ausmaß von höchstens 20 Stunden einbezogen werden. In diesem Fall reduzieren sich die Praktikumsstunden bei der Erstbegleitung oder bei der Zweitbegleitung um das entsprechende Ausmaß. Die Einbeziehung dieser Erfahrungen muss mit der Erstbegleitung abgesprochen und von ihr bestätigt werden. Anhand des Praktikumpasses wird das Praktikum dokumentiert und vom Tutor/von der Tutorin (Erst- bzw. Zweitbegleitung) bestätigt. Der Praktikumpass wird in das Portfolio eingefügt. Die Erkenntnisse aus dem Praktikum finden im Portfolio ihren Niederschlag. Um dem Charakter des Praktikums als konkretem Lern- und Erfahrungsraum zu entsprechen, ist es jedoch wichtig, auch Gelegenheiten zur direkten Erprobung von Leitungsaufgaben (z.B. Vorbereitung und Leitung von Sitzungen, Planungsaufgaben, Strukturierung organisatorischer Abläufe ...) zu schaffen. Folgende Handlungsfelder müssen im Praktikum berücksichtigt werden:

(a) Organisationsprozesse steuern, Schule leiten (Organisationskultur, Zusammenbeitskultur, Gewährleistung von Transparenz, Vertrauen versus Kontrolle, Zuständigkeiten, Abläufe, Verantwortlichkeiten, Wahrnehmung autonomer Zuständigkeiten, Besonderheiten der Organisation auf Sprengebene, Organisationsbedarf im Falle verschiedener Schultypen innerhalb einer Direktion, Sitzungen (Lehrerkollegium, Steuergruppe, Arbeitsgruppen, Direktionsrat, Elternrat, Schulrat, Bezirkssitzung, ...), Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Zusammenarbeit mit dem Unterstützungssystem),

(b) Unterricht weiterentwickeln und beurteilen (Rolle/Präsenz der Schulleitung in Fragen der Lernkultur und Unterrichtsentwicklung, Hospitationen in Klassen mit Beobachtungsbogen (z. B. IQES L03 Unterrichtsbeobachtungsbogen), Feedback (besonders wichtig in der Schulstufe, die weniger vertraut ist), Kompetenzorientierte Bewertungsformen: Formen der Implementierung, Unterstützung, Förderung, Kooperative Lernformen: Formen der Implementierung, Unterstützung, Förderung, Einsatz von digitalen Medien, Individualisierung und Differenzierung: Rahmenbedingungen, Professionalisierung, Umgang mit Vielfalt: Schüler mit Beeinträchtigung, Migrationshintergrund und anderen besonderen Bildungsbedürfnissen),

(c) professionell kommunizieren, Kommunikationskultur und Kommunikationsabläufe an der Schule, Kommunikationsflüsse, Zugang zu Kommunikation, (Ziel-)Vereinbarungen, Feedbackgespräche (positiv – negativ), Bewertungen, Einführung neuer Lehrpersonen,

(d) Personal führen (Haltungen, Prinzipien, Standards in der Personalführung, Umgang mit schwierigen Situationen, Konflikten, Umgang mit dem Plansoll, Klassenzuweisungen und Bildung der Klassenräte/Teams, Einblick in die Organisation der Verwaltungsmitarbeiter (Sekretariat,



Bibliothek, Reinigungspersonal), Auffüllstunden/Überstunden, Zusammenarbeit mit EGV (Einheitliche Gewerkschaftsvertretung), Zuweisung Leistungsprämie) und

(e) Qualität sichern und entwickeln; diagnostizieren und evaluieren (Bewusstsein von Qualität an der Schule entwickeln und wachhalten, Qualitätskonzept entwickeln, Schritte definieren, Verankerung und Umsetzung im Dreijahresplan, Interne und externe Evaluation an den Schulen, Kommunikation der Ergebnisse, Ableitung von Maßnahmen).

Im *Qualifizierungsportfolio* wird der kontinuierliche Aufbau der persönlichen, pädagogischen und beruflichen Kompetenzen im Rahmen des Ausbildungslehrganges mit Praktikum dokumentiert. Zu den verbindlichen Inhalten des Portfolios zählen der Lebenslauf mit Angaben zur Erstausbildung und zu allen Erfahrungen und Qualifizierungen, die relevant erscheinen⁵, Nachweise (Teilnahme an den Fortbildungsmodulen, Praktikumspass, Erklärung zum Abschluss des Praktikums und die Teilnahme an den Reflexionsgruppen), die Dokumentation und Reflexion des Aufbaus und der Entwicklung der beruflichen Kompetenzen, die Selbsteinschätzung (Standortbestimmung zu Beginn des Ausbildungslehrgangs mit Praktikum, persönliche Entwicklungsschwerpunkte im Rahmen des Ausbildungslehrgangs, Standortbestimmung nach Abschluss des Ausbildungslehrgangs mit Praktikum), die Fremdeinschätzung (Bericht der Tutorin oder des Tutors (Erstbegleitung), und eventuell Rückmeldungen anderer Stakeholder wie Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Schulführungskräfte, Evaluation, usw.). In den Qualifizierungsteil des Portfolios können auch Fortbildungsbestätigungen aufgenommen werden, die über die Verpflichtungen des Ausbildungslehrgangs hinausgehen sowie eventuelle Zusatzqualifikationen, die für die berufliche Tätigkeit als relevant erachtet werden. Die Kommission für die Abschlussbewertung und die Erstbegleitung nehmen in diesen Teil des Portfolios Einsicht.

Für die Abschlussbewertung ist eine eigene Prüfungskommission zuständig. Am Ende des Praktikums legt der Bewerber bzw. die Bewerberin die Abschlussprüfung ab, wobei die im Ausbildungslehrgang und Praktikum gesammelten Erfahrungen, die erworbenen Kompetenzen, professionellen Haltungen und die persönlichen Entwicklungsschritte thematisiert und reflektiert werden. Das Portfolio der beruflichen Entwicklung dient dabei als Grundlage und Ausgangspunkt für die Abschlussprüfung. Die Abschlussprüfung findet in Form eines Kolloquiums statt und es werden maximal 100 Punkte zuerkannt. Die Abschlussprüfung bestehen jene Bewerberinnen und Bewerber, die eine Punktezahl von mindestens 70 Hundertsteln erreichen.

Wünschenswert wäre eine gewisse Kontinuität in den Auswahl- und Auswahlverfahren der Schulführungskräfte. Es gab und gibt in diesem Bereich laufend Änderungen auf staatlicher Ebene, die in Südtirol zumindest in den Grundsätzen nachvollzogen werden müssen und dies macht es sehr schwierig, ein einheitliches Verfahren zu konzipieren, da sich diese laufend ändern. Vom Grundsatz her waren die letzten Auswahlverfahren zwar alle relativ ähnlich (Vorauswahl durch schriftliche und mündliche Prüfungen, anschließend Ausbildungslehrgang mit Abschlussprüfung). In der Gesamtstundenzahl und in den konkreten Inhalten des Ausbildungslehrgangs gab

⁵ <https://europass.cedefop.europa.eu/de/documents/curriculum-vitae>

es aber doch größere Abweichungen. Zurzeit wird auf staatlicher Ebene (Italien) darüber diskutiert, den Ausbildungslehrgang berufsbegleitend zu gestalten nach der effektiven Dienstaufnahme als Schulführungskraft. Bisher musste der Lehrgang immer vor der Dienstaufnahme absolviert werden. Diese laufenden Änderungen und Neuerungen machen es für Südtirol sehr schwierig, ein einheitliches Ausbildungs- und Qualifizierungsmodell zu entwickeln und schafft für die potenziellen Bewerber/innen Unsicherheit, da sie nie genau wissen, wie das nächste Auswahlverfahren im Detail aussehen wird.

5 Fazit

Zusammenfassend wird festgehalten, dass es in den Partnerländern Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol Angebote für schulische Führungskräfte gibt. Jedoch haben nicht alle Partnerländer verpflichtende Angebote vor einer Bewerbung für eine schulische Führungsfunktion. Auch haben nicht alle Partnerländer verpflichtende Angebote nach der Funktionsübernahme, also „on the job“. Auch deckt sich das Ausmaß der Angebote in den einzelnen Ländern nicht. In nur einem Land werden die Weiterbildungsangebote mit European Credit Transfer System Anrechnungspunkten (ECTS-AP) belegt. Die favorisierten Themen sind durchaus unterschiedlich aufgrund der lokalen Vorgaben und Möglichkeiten.

Aufgrund der großen Unterschiede in den Partnerländern wird festgestellt, dass auf europäischer Ebene Handlungsbedarf besteht. So wäre beispielsweise das Arbeiten mit erweiterter Schulleitung durchaus Wert, im gesamteuropäischen Kontext thematisiert und diskutiert zu werden. Es wird die Notwendigkeit sichtbar, ein gemeinsames Curriculum zu entwickeln, das als Empfehlung für Schulleitungen an autonomen Schulen verstanden werden soll. Am Schluss der vorliegenden Publikation werden hierfür Modulbeschreibungen als Vorschlag vorgestellt.

Führung autonomer Schulen

Petra Heißenberger

Zum Berufsbild Schulleiter/in

1 Einleitung

Zum Leitbild für schulische Führungskräfte wird im Curriculum des Hochschullehrganges „Schulen professionell führen“ wie folgt formuliert: „Grundlage des Führungsverständnisses österreichischer schulischer Führungskräfte ist ein positives Bild von Menschen, Gesellschaft und Umwelt. Schulische Führungskräfte begreifen Schule als Teil von und Motor für gesellschaftliche/n Entwicklungen. Sie haben Stabilität und Wandel gleichermaßen im Blick. Ihre Visionen, Leitvorstellungen und Ziele sind darauf ausgerichtet, die bestmöglichen Lernbedingungen für alle Schüler/innen im Sinne der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu schaffen. Schulische Führungskräfte nehmen in aller Regel eine systemische Perspektive ein, sie verknüpfen die Ziele und Regeln des Schulsystems mit den Ansprüchen, Wünschen und Bedürfnissen am Standort. Sie sind sich ihrer Verantwortung für die Qualität der Lern- und Lehrprozesse an der Schule bewusst. Sie sorgen für Verbindlichkeit, Transparenz sowie professionelle Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Schulische Führungskräfte sind sich ihrer Führungsrolle & -verantwortung bewusst. Sie sind selbstreflexiv und glaubwürdig, treffen klare und zeitnahe Entscheidungen und gehen nötigenfalls auch Konflikte ein. Ihre Führungshaltung ist grundsätzlich von Vertrauen, Wertschätzung und Erfolgszuversicht geprägt, ihr Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Partnerinnen und Partnern ist dialogisch, partizipativ und gendergerecht.“ (S. 1) Vorausgesetzt wird, dass schulische Führungskräfte über die nötigen Kompetenzen verfügen, um die Einhaltung und Anwendung gesetzlicher Vorgaben und Regelungen sicherzustellen.

An die Schulleitungen von selbstverantwortlichen Schulen werden immer höhere Anforderungen gestellt. Es werden neue und komplexere Aufgaben zugeteilt. Viele Schulleitungen fragen sich, wie das denn alles zu schaffen wäre? Druck und Belastung steigen. Schulleitungen müssen einerseits entlastet werden, beispielsweise durch den Einsatz von Management-Methoden oder durch Delegieren und sie müssen andererseits in ihrem Tun professionalisiert werden durch persönliche und prozessuale Gestaltungsstrategien (Regenthal, 2018, S. IX). „Eine Schulleitung für selbstverantwortliche Schulen muss motivierende Veränderungs- und Entwicklungsprozesse anschieben, fördern und begleiten – zumindest für eine überwiegende Akzeptanz in der Schule sorgen, um den vielfältigen Aufgaben und Anforderungen gerecht zu werden. Dazu muss sie entsprechende Strukturen aufbauen, Bedingungen schaffen und professionelle Management-Methoden einsetzen.“ (ebenda, S. 17)



Im Rahmen des Erasmus+-Projektes „INNOVITAS“ wurde ein Berufsbild Schulleiter/in entwickelt. Dieses steht zum Gratisdownload zur Verfügung⁶. Mittels einer empirischen Erhebung wurde im Oktober 2018 ein Fragebogen an zahlreiche Institutionen der am Projekt teilnehmenden Länder geschickt. Der Fragebogen wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich erstellt. Er gliedert sich in vier inhaltliche Bereiche: Mit Blick auf gesamteuropäische Entwicklungen wird ein Anforderungsprofil für Schulleitungen und Schulleitungskompetenzen erhoben. Ebenso werden das europäische Berufsbild der Schulleitungen von autonomen Schulen, verschiedene Aufgabenbereiche der Schulleitung und ein mögliches Verfahren zur Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen thematisiert. Die Vorstellung des Begriffes Führungskultur anhand der fünf Dimensionen setzt sich zum Ziel, von allen Partnerländern Stellungnahmen und Meinungen einzuholen, um den pädagogischen Diskurs anzuregen.

2 Zum Anforderungsprofil für Schulleitungen

Es wird festgehalten, dass von den Befragten sowohl Kriterien für die Unterscheidung eines Anforderungsprofils als auch Kriterien gegen die Unterscheidung des Anforderungsprofils formuliert wurden. Für eine Unterscheidung sprechen aus Sicht der Befragten beispielsweise die Berücksichtigung der geographischen Lage und der Schulgröße. Gegen eine Unterscheidung der Kriterien des Anforderungsprofils wird wie folgt argumentiert: „Ein Anforderungsprofil für Schulleitungen soll einen großen Bogen für alle spannen, die Anforderungen an Schulleitung sollten so definiert sein, dass es für die Ausübung des Amtes nur eine untergeordnete Rolle spielt, welche Schule geleitet wird. Die Anforderungen an eine Schulleitung dürfen sich nicht grundsätzlich unterscheiden. Die geforderten Kompetenzen für Schulleitungen sind bei jeder Schule gleich. Daher sollten an alle Schulleitungen vergleichbare Anforderungen gestellt werden, insbesondere hinsichtlich des Führungsverhaltens, des Entscheidungsvermögens und der Berufskenntnisse. Aufgabenbereiche und Führungsqualitäten einer Schulleitung müssen unabhängig von der Größe oder der geographischen Lage einer Schule definiert sein. Die grundsätzlichen Anforderungen an eine Schulleitung, beispielsweise Kommunikationsfähigkeit und Führung sind an jedem Schulstandort gleich. Leadership-Kompetenzen sind für Schulleitungen aller Schultypen unumgänglich. Würde sich das Anforderungsprofil beispielsweise nach der geografischen Lage oder der Schulgröße ausrichten, dann gäbe es plötzlich Schulleitungen mit abgestufter Profession in unterschiedlichen Kategorien. Ein flexibler Einsatz und gegebenenfalls ein Schulwechsel müssen bei Schulleitungen möglich sein. Das Berufsbild sollte einheitlich sein und eine uneingeschränkte Mobilität zwischen den verschiedenen Schularten und Schulstandorten ermöglichen. Es muss vermieden werden, dass es Schulleitungen unterschiedlicher „Güte“ gibt.“ (Heißenberger, 2019, S. 17) Eine rechtliche Klärung, ob individuelle Ausschreibungen für Schulleitungen EU-konform wären, wird eingefordert.

In diesem Zusammenhang werden Kompetenzen für die Schulleitung diskutiert und bewertet: Bei der Kompetenz *Delegieren* wird beispielsweise angemerkt, dass „bei Schulleitungen,

⁶ <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie.html>

die alles selber machen wollen, das Problem besteht, dass diese aufgrund der dauernden Belastungen Burnout-gefährdet sind. Die Bedeutung des Delegierens hängt daher möglicherweise von der Schulgröße ab: Je größer die Schule, umso wichtiger das Delegieren. Delegieren steht immer in Verbindung mit guter Selbstorganisation.“ (ebd., S. 18)

3 Zum europäischen Berufsbild der Schulleitungen von autonomen Schulen

Ein europäisches Berufsbild von Schulleiter/innen setzt Verständnis für europäische Politik voraus. Die vergleichende Betrachtung von Bildungssystemen in Europa anhand ausgewählter Beispiele und die Reflexion und Arbeit an den eigenen Schulkonzepten und Strategien zur Europabildung können zur Weiterentwicklung dienen. Diese Aspekte müssen in ein Curriculum für die Ausbildung von Schulleitungen eingearbeitet werden (ebd., S. 22).

Die Beschreibung erfüllender und belastender Aufgaben von Schulleitungen, die Erwähnung systematischer Qualitätssicherungssysteme als wesentlicher Aspekt für die Sicherstellung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Bildungsarbeit an der Schule vor Ort, aber auch für das Bildungssystem als Ganzes und die Diskussion über *Freistellung versus Unterrichtsverpflichtung* von und für Schulleitungen münden in der Auflistung von Aufgabebereichen der Schulleitung.

4 Zum möglichen Verfahren zur Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen

Vorgestellt werden Eckpunkte zur Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen und Kriterien für ein optimales Auswahlverfahren. Es wird vorgeschlagen, die in den erläuternden Bemerkungen zu § 56 Absatz 2 Schulunterrichtsgesetz zusammengefassten Punkte in der Diskussion zu thematisieren: Der Bereich *Leitung und Schulmanagement* umfasst insbesondere den Aufbau einer internen Organisationsstruktur an der Schule, die Verantwortung für die Wahrnehmung schul- und unterrichtsorganisatorischer sowie administrativer und verwaltungstechnischer Aufgaben, beispielsweise Klassenzuweisung, Lehrfächerverteilung, Beratung, Amtsschriften und vieles mehr. Auch die Erstellung und Verantwortung des Schulbudgets (soweit vom Schulerhalter zur Verfügung gestellt) und die Wahrnehmung der Interessen der Schule in baulichen und infrastrukturellen Angelegenheiten zählen dazu. Der Bereich *Qualitätsmanagement* umfasst grundsätzlich die Ergebnisverantwortlichkeit der Schulleitung, den Aufbau einer Feedbackkultur und eines internen Qualitätsmanagements, die Nutzung der jeweiligen Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, den Dialog mit und die Rechenschaftslegung gegenüber den Organen der Schulaufsicht. Im Bereich *Schul- und Unterrichtsentwicklung* werden insbeson-

dere die Verantwortung für die standortspezifische Umsetzung und Wahrnehmung des bildungspolitischen Auftrags, die strategische Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, die Sorge für den Aufbau von Strukturen zur Zusammenarbeit und Entscheidungsfindung, für Projektmanagement und Schnittstellenmanagement zwischen Einzelvorhaben, die Sorge für ein gesundheitsförderndes Schulklima und die Sicherung der Partizipationsmöglichkeiten der Schulpartner genannt. Der Bereich *Führung und Personalentwicklung* umfasst die Wahrnehmung der gesetzlichen Dienstpflichten als Schulleitung, die Entwicklung von Leitvorstellungen für die Gestaltung der Lernprozesse und des schulischen Lebens sowie die Initiierung eines entsprechenden Diskurses an der Schule, die Gestaltung wirksamer Informationsflüsse und Kommunikationsprozesse, die Umsetzung der Prinzipien von Gender- und Diversity-Management, Konfliktregelung und Mitarbeiterführung, die Förderung der professionellen Entwicklung und Stärkung der Lehrpersonen und Teams und die Erstellung von Fort- und Weiterbildungsplänen für die Schule. Der Bereich *Außenbeziehung und Öffnung von Schule* meint insbesondere die aktive Pflege der Kontakte zu den Erziehungsberechtigten, die Kooperation mit den Schulbehörden und Schulerhaltern sowie mit Partnern aus den pädagogischen, sozialen und psychologischen Bereichen, die Öffnung der Schule und die systematische Pflege der Kontakte zum schulischen Umfeld, beispielsweise zu Wirtschaftsunternehmen, Organisationen, Abnehmerinstitutionen und Zubringerschulen und zu außerschulischen Expertinnen und Experten sowie die Pflege der europäischen und internationalen Orientierung. Ergänzend zu den genannten Bereichen werden Empathie, Belastbarkeit, innovative pädagogische Führung, Mitarbeiterführung mit dem Setzen von Konsequenzen und eine klare Positionierung im Schulalltag erwähnt. Akademische Basisqualifikationen werden vorausgesetzt, selbige werden durch landesweit gleichwertige Hochschullehrgänge im Bereich Schulmanagement erweitert. Konflikt- und Kommunikationskompetenz, Fach- und Führungskompetenz, Sozialkompetenz, wirtschaftliche Kompetenz, Verlässlichkeit in der Schulverwaltung, Bereitschaft zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung und ein systemischer Blickpunkt werden ebenfalls aufgezählt (ebd., S. 31f).

„Zusammenfassend wird festgehalten, dass unterschieden werden muss zwischen Kompetenzen, die a priori vorhanden sein müssen und solchen, die durch Fort- und Weiterbildung (weiter)entwickelt werden können. Die Leitung einer Schule sollte so attraktiv sein, dass sich pro ausgeschriebener Stelle mehrere Personen bewerben. Ein komplexes, vielschichtiges Auswahlverfahren, beispielsweise im Sinne eines Assessment-Centers, sollte vor allem die Kompetenzen und die Gesamtpersönlichkeit der künftigen Schulleitungen in den Focus stellen.“ (ebd., S. 33)

5 Zum Begriff Führungskultur

Die Diskussion der fünf Dimensionen der Führungskultur – das sind die personale Dimension, die soziale Dimension, die sinnorientierte Dimension, die organisationale Dimension und die systemische Dimension⁷ – regt den europäischen Dialog an. „Die systemische Dimension berücksichtigt daher alle Interaktionen, die die Schule nach außen hin darstellen und spiegeln (jede Form der Repräsentation wie Beteiligung an Veranstaltungen, Ausstellungen, Auftritten, Medienarbeit...). Dafür bedarf es der kontinuierlichen Reflexion und Selbstevaluation. Es geht um eine holistische Betrachtung von schulischem Handeln mit systemischer Reflexion. Jede Schule ist eingebettet in ein Bildungssystem als Ganzes. Ein zu konzipierendes Auswahlverfahren muss daher sicherstellen, dass die auszuwählenden Personen die autonome Schule nicht als geschlossenes System betrachten, sondern die vielfältigen Beziehungen zu anderen (Bildungs)Institutionen und zum Bildungssystem insgesamt als Ressource erkennen und nutzen. Schulführungskräfte sollen wissen, dass komplexe Systeme wie eine Schule oder ein Bildungssystem nicht zentral gesteuert werden können, aber trotzdem Führung benötigen.“ (ebd., S. 41)

6 Interpretative Zusammenfassung

Eine Differenzierung zwischen den Begriffen Anforderungsprofil und Berufsbild kann nicht vorausgesetzt werden. Zur klaren Abgrenzung der Begrifflichkeiten bedarf es eines gesamteuropäischen Diskurses.

Ob Schulentwicklung eine Notwendigkeit für autonome Schulen darstellt, wird ebenso diskutiert wie die Frage, ob Geld und administrative Unterstützung als Motivationsfaktoren zu werten sind. Muss eine Schulleitung unterrichten, um up to date zu bleiben und mitreden zu können? Kann sie nur mit ständiger aktiver Unterrichtserfahrung die Qualität einer Schule weiterentwickeln?

7 Leitsätze zur Anregung des europäischen Diskurses

Heißenberger (2019) formuliert vier Leitsätze zur Anregung des europäischen Diskurses (S. 49): Zum Anforderungsprofil für Schulleitungen wird vorgeschlagen, (1) „dass es ein gesamteuropäisches Anforderungsprofil für Schulleitungen geben soll, die darin erwähnten Kompetenzen können sich aber in standortspezifischen oder schulartenspezifischen Details unterscheiden.“ Bezugnehmend auf das europäische Berufsbild der Schulleitungen von autonomen Schulen wird festgehalten, (2) „dass es Aufgaben gibt, die von Schulleitungen als belastend oder erfüllend bezeichnet werden. Eine einheitliche, für alle Schulleitungen geltende Festlegung ist aufgrund der

⁷ Nähere Informationen dazu findet man unter https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik#cite_note-1 [05.02.2020]



Berücksichtigung der individuellen Persönlichkeit nicht möglich.“ (3) „Ein komplexes Verfahren zur Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen sollte vor allem die Kompetenzen und die Persönlichkeit der Bewerber/innen in den Fokus stellen.“ (4) „Die fünf Dimensionen des Begriffes Führungskultur sollen ineinandergreifend zu einer Schulkultur werden, diese steht in engem Zusammenhang mit dem Habitus der Schulleitung.“

Quellen

Curriculum HLG Schulen professionell führen – Vorqualifikation (20 ECTS-AP).
<https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/Vorqualifikation.pdf>

Heißenberger, P. (2019). Berufsbild Schulleiter/in: Europäische Qualifizierungsimpulse. Baden, PH NÖ, ISBN 978-3-9519897-9-2.
<https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie.html>

Regenthal, G. (2018). Schulmanagement kompakt. Professionelle Praxishilfen zur Entlastung im Schulalltag. Köln: Wolters Kluwer.

Weiterführende Quellen

Führungskultur https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik#cite_note-1 [08.01.2019]

Michaela Tscherne

Veränderungsprozesse inspirieren – eine Anstiftung zu schulautonomen Aktivitäten

1 Das Projekt Innovitas

Schulautonomie ist in den am Erasmus+-Projekt „INNOVITAS“ teilnehmenden Ländern ein aktuelles bildungspolitisches Schwerpunktthema. Um den Anforderungen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern sowie anderer Bezugsgruppen des regionalen Umfelds von Schulstandorten gerecht zu werden, braucht es Visionen, Mut zur Veränderung und Handlungsspielräume. Schulautonomie schafft die dafür erforderlichen Freiheiten und gibt Schulleiterinnen und Schulleitern jenen Raum, der dafür erforderlich ist, einen Prozess der gemeinsamen Entfaltung von Kreativität und Innovation anzustoßen. Mit dem Erasmus+-Projekt „INNOVITAS“ (2017-2020) sollen standortbezogene Autonomieentwicklungsmöglichkeiten ausgelotet werden und ihre positiven Wirkungen auf die Schulgemeinschaft unterstützt werden, um ein moderneres, dynamischeres und professionelleres Umfeld der Schule zu erreichen (www.ph.noel.ac.at).

Als eines der ersten Teilergebnisse von Innovitas wurde 2019 der Sammelband „Selbst ist die Schule – Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten“ mit mehr als 200 Beispielen gelebter, geübter bzw. geplanter autonomer Schulpraxis veröffentlicht. Schulleiterinnen und Schulleiter aus den am Projekt teilnehmenden Ländern Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol haben konkrete schulautonome Anregungen für die Publikation zur Verfügung gestellt.

Die Vielzahl der im Rahmen des Projektes eingereichten Praxisbeispiele zeigt, dass diese Schulen lebendige Orte des Lernens sind und sich den Herausforderungen ständiger Veränderung im Rahmen von gelebter Schulentwicklung stellen. Aufgrund der enormen Bandbreite der erhaltenen Beispiele war es erforderlich, eine Klassifizierung in die Bereiche Subsidiarität, Dialog, Profil, Partizipation und Vereinbarungskultur vorzunehmen (Rauscher & Tscherne, 2019). Diese Gliederung beruht in erster Linie auf den Führungsgrundsätzen von Shared Leadership bzw. eines delegativen, demokratischen Führungsstils mit dem Ziel, Innovation und Schulentwicklung am Schulstandort zu fördern.



2 Shared Leadership

Leadership ist nicht auf eine bestimmte Stelle oder Funktion innerhalb einer Organisation beschränkt (Ogawa & Bossert, 2000). Erfolgreiche schulische Führungskräfte bedienen sich der geteilten Expertise und Zusammenarbeit ihres kompetenten Lehrkörpers (Tomal et al., 2014), um komplexe Herausforderungen zu bewältigen. Kotter (1990) definiert diesen Begriff als die Fähigkeit, Mitarbeiter/innen mit Visionen zu inspirieren und zu motivieren, um Kreativität, Innovation, Sinnerfüllung und Wandel zu schaffen. Shared Leadership zeichnet sich dadurch aus, dass im Rahmen eines dynamischen, interaktiven Beeinflussungsprozesses jedes Teammitglied dazu angeregt wird, seine eigene Perspektive, sein Wissen und seine Fähigkeiten zur Erreichung von Organisationszielen und zum Wohl höherer Belange einzubringen (Pearce & Conger, 2003).

Ging man noch vor einigen Jahrzehnten davon aus, dass ein delegativer Führungsstil, in dem Rechte und Pflichten an Mitarbeiter/innen übertragen werden, wenig geeignet für die Leitung einer Schule erachtet wird (Baumert & Leschinsky, 1986), so gewann das Konzept dieses Führungsstils durch die erhöhten Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen nach Selbstführung, Selbstverantwortung und Selbstständigkeit an Bedeutung (Wunderer, 2011). Änderungsprozesse finden heute weniger top-down als vielmehr bottom-up statt und es gilt, die Verantwortung weitgehend und über alle Ebenen hinweg zu delegieren (Rauscher & Tscherne, 2019). Werte und Ziele werden vorgegeben oder im Idealfall vereinbart, deren Ausführung aber weitgehend in den Ermessensbereich der Mitarbeiter/innen gestellt, was zu einer Verlagerung des bisherigen Input-Denkens in Richtung ergebnisorientierte Führung führt (Wunderer, 2011).

Inspirierte, inspirierende Schulleiter/innen führen mit Visionen und delegieren Verantwortung weitgehend an den Lehrkörper. Aber auch wenn die schulische Führungskraft über eine ansprechende Zukunftsvision verfügt, benötigt sie das Verbesserungspotenzial kompetenter Mitarbeiter/innen. Der demokratische Führungsstil eignet sich hervorragend dazu, Ideen für die Umsetzung der Vision zu sammeln. Die schulische Führungskraft, die diesen Führungsgrundsatz anwendet, berücksichtigt in ihren Entscheidungen die Meinung ihrer Mitarbeiter/innen und setzt auf Teamarbeit, Kooperation und Offenheit. Dem Lehrkörper wird vermittelt, dass dessen Ideen und Anliegen wirklich gehört und ehrlich geschätzt werden (Goleman et al., 2003). Leadership, verteilt innerhalb der Schule, erfordert eine Vision und qualifizierte, motivierte Mitarbeiter/innen (Danielson, 2009).

„Worauf es in letzter Konsequenz ankommt, ist das gegenseitige Vertrauen!“ (Malik, 2019, S. 135) Echte Innovation wird durch schulinterne Motivation getrieben. Malik (2019) stuft im Zusammenhang mit Motivation die Bedeutung von Vertrauen höher ein als jene von Führungsstilen und Versionen von Unternehmenskultur. Fehlt Vertrauen, kann es keine Motivation geben und es ist notwendig, motivationsfördernde Maßnahmen zu ergreifen, die jedoch selten und wenig ausreichend von Erfolg gekrönt werden.

3 Zu den Handreichungen

Im Sammelband „Selbst ist die Schule“ werden gelebte Beispiele aus der Praxis für die Praxis vorgestellt. Um eine bessere Lesbarkeit und Nutzbarkeit zu gewährleisten, wurde jedes Beispiel auf eine Textseite zusammengefasst und mit vier zielgerichteten Fragestellungen gekennzeichnet, die gleichsam einer Struktur entsprechen (Rauscher & Tscherne, 2019):

❖ **WAS?**

In diesem Bereich werden die jeweilige schulautonome Aktivität und die daran beteiligten Protagonistinnen und Protagonisten aus schulinterner Sicht beschrieben.

❖ **WARUM?**

Hier werden Motive und Hintergründe der jeweiligen Aktivität erklärt.

❖ **WIE?**

In diesem Abschnitt werden Durchführung und Methoden beschrieben sowie die Wirkungen im schulischen Geschehen verdeutlicht.

❖ **WOHIN?**

Die Beschreibung in diesem Bereich informiert über angestrebte Ziele und Wirkungen sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung der jeweiligen Maßnahme in der Zukunft.

Erste Überlegungen der Herausgeber/innen hinsichtlich einer Kategorisierung der Praxisbeispiele nach separierenden Merkmalen wie Schulleitung – Unterricht – Lehrer/innen – Schüler/innen – Eltern – Schulverwaltung wurden verworfen, da eine eindeutige Zuordenbarkeit nicht immer möglich war. Die Herausgeber/innen haben sich daher für eine als effektiv und effizient empfundene Klassifizierung entschieden (ebd., S. 4), die in den nachfolgenden Unterkapiteln beschrieben wird.

3.1 Subsidiarität

„The medium of leadership and the currency of leadership lie in the personal resources of people.“ (Ogawa & Bossert, 2000, S. 39)

In der Kategorie Subsidiarität stehen Selbstbestimmung und Eigenverantwortung im Mittelpunkt. Selbstverantwortung ist dann möglich, wenn Mitarbeiter/innen in der Lage sind, die ihnen gestellten Aufgaben und Anforderungen eigenständig zu lösen. Die Führungskraft steht lediglich unterstützend zur Verfügung. Die in diesem Bereich abgedruckten Beispiele zeichnen sich durch Kreativität aus und zeigen, dass sich die Personen der Schulgemeinschaft mit dem Schulstandort identifizieren können (Tscherne & Rauscher, 2019).



3.2 Dialog

„Leadership steht für eine wirksame Beziehung, die auf Resonanz baut.“ (Schratz, 2010, S. 77)

Die in diesem Bereich vorgestellten Praxisbeispiele verdeutlichen, dass Kommunikation erst zum Dialog wird, wenn sie sich an Inhalte bindet. Im Kollegium werden Gesprächsformen und Regularien in schulinternen Gesprächen entwickelt und abgeglichen, mit dem Ziel, das schulinterne Gespräch zu fördern, zu regulieren und transparent zu halten (Tscherne & Rauscher, 2019).

3.3 Profil

„Auch Schulen stehen zueinander im Wettbewerb, und sie stehen zunehmend unter dem öffentlichen Blickwinkel der Medien sowie in einem permanenten Wandel.“ (Tscherne & Rauscher, 2019, S. 5f)

Die Vielzahl der Beispiele in der Kategorie Profil verdeutlicht, dass die Schärfung des Schulprofils zunehmend an Bedeutung gewinnt. Schüler/innen und Eltern entscheiden sich heute eher für einen Schulstandort, der ihre Bedürfnisse erfüllt als für einen bestimmten Schultyp (ebd., S. 63). Die Good-Practice-Beispiele zeigen, dass die Schulen großen Wert legen auf ein Programm mit Alleinstellungsmerkmalen, einer auf Werten und Normen basierenden Kultur und einem positiven Image, wobei regional-gesellschaftliche Bedürfnisse Berücksichtigung finden.

3.4 Partizipation

„In a world of escalating complexity and empowered people, leadership must cultivate the art of helping others to share the responsibilities of management.“ (Halal, 1998, S. 203)

Ein Kennzeichen von Schulautonomie ist es, auf Demokratie ausgerichtet zu sein. Partizipative Führung bedeutet nicht, dass sich die schulische Führungskraft nach den Mehrheitsströmungen in der Schule ausrichtet, sondern erfordert offenes – partizipatives, demokratisch orientiertes – Führungsverhalten, welches Selbständigkeit, Aktivität und Motivation der Mitglieder der Schulgemeinschaft fördert (Lohmann & Minderop, 2004).

Die Praxisbeispiele, die in diesem Abschnitt gefunden werden können, fokussieren die Themen Mitbestimmung, Mitwirkung und Teilhabe. Nach dem Prinzip der Stakeholder werden die Bedürfnisse der unterschiedlichen Anspruchsgruppen berücksichtigt (Tscherne & Rauscher, 2019). Die hier vorgestellten Aktivitäten zeigen, wie die Schule als partizipatives System geöffnet werden kann, Beziehungen auf Vertrauen und Partnerschaft ausgerichtet werden können.

3.5 Vereinbarungskultur

„Schulische Demokratie, die Verhaltensvereinbarungen schafft, lebt von Orten, an denen die Beteiligten zusammenkommen, um mit einem Höchstmaß an Kommunikation und Konfliktlösungskompetenz an gemeinsamen Aufgabenstellungen zu arbeiten.“ (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 225)

Lievegoed (1988) betont, dass in der Schule die Wechselwirkung zwischen den Menschen im Mittelpunkt steht. Dementsprechend ist es erforderlich, dass sich die Schulpartner und alle Personen der Schulgemeinschaft anerkannt fühlen, sie mitwirken, mitverantworten dürfen und können. Die Praxisbeispiele in diesem Abschnitt zeigen deutlich, dass eine verbesserte Beziehungskultur zwischen allen Personen der Schulgemeinschaft angestrebt wird, indem Beteiligte zusammenkommen, um mit einem Höchstmaß an Kommunikation und Konfliktlösungskompetenz an gemeinsamen Aufgabenstellungen zu arbeiten und Vereinbarungen über das Anordnen gestellt werden (Rauscher & Tscherne, 2019).

4 Fazit und Ausblick

Die aus pädagogischer Sicht verfassten Handreichungen sollen Schulleitungen in erster Linie zu autonomem Handeln anstiften. Die Good-Practice-Beispiele zeigen vor allem deutlich, dass Autonomie nicht verordnet werden braucht, nicht von außen angestiftet werden muss, sondern innerhalb der Institution Schule entwickelt wird (Rauscher & Tscherne, 2019).

Die im Sammelband vorgestellten Anregungen wurden von Schulleiter/innen aus allen am Projekt teilnehmenden Ländern für die Publikation zur Verfügung gestellt. In Rahmen eines weiteren Teilprojektes von INNOVITAS wird eine Publikation erscheinen, in der beschrieben wird, welche rechtlichen Faktoren bei der Umsetzung der unterschiedlichen Aktivitäten zu beachten sind und wie am besten vorzugehen ist, um das gewünschte Ziel zu erreichen.



Quellen

- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986). Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, S. 247-266.
- Danielson, C. (2006). Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice. Alexandria und Virginia: ASCD.
- Goleman, D. et al. (2005). Emotionale Führung. Berlin: Ullstein.
- Halal, W. (1998). The New Management. Bringing Democracy and Markets Inside Organizations. A Guide to the Parallel Revolutions in Technology, Business, and Leadership. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kotter, J. (1990). Force For Change: How Leadership Differs from Management. New York: The Free press.
- Lievegoed, B. (1988): Über Institutionen des Geisteslebens. Zur anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Heft 1. Dornach: Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Medizinischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum.
- Lohmann, A. & Minderop, D. (2004): Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren. München: Luchterhand.
- Malik, F. (2019). Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Ogawa, R. & Bossert, S. (2000). Leadership as an organizational quality. (S. 38-58). In: Fullan, M. Educational Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearce, C. & Conger, J. (2003). All those years ago. The Historical Underpinnings of Shared Leadership (S. 1-18). In: Pearce, C. & Conger, J. (Hrsg.) Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rauscher, E. & Tscherne, M. (Hrsg.) (2019). Selbst ist die Schule. Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten. Baden: PH NÖ.
- Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. (S. 59-78). In: Rolff, H. (Hrsg.). Führung, Steuerung, Management. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Tomal, D. et al. (2014). The Teacher Leader. Core Competencies and Strategies for Effective Leadership. Lanham, Boulder, New York, London: Rowman & Littlefield.



Wunderer, R. (20119). Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre.
Köln: Luchterhand.

Innovitas (2017-2020). Abgerufen unter <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie.html>, 16.1.2020

Michaela Tscherne, Simone Breit & Michael Schratz

Die erfolgreiche schulische Führungskraft im 21. Jahrhundert.

Central 5 – Ein Modell im Zentrum von Schulautonomie

1 Zum Thema Führung in der autonomen Schule

Vergangene Reformen des Bildungswesens haben immer wieder veränderte Betrachtungsweisen auf die Aufgaben, Verantwortungsbereiche und Verpflichtungen von Führungspersonen in Schulen ausgelöst (Schmerbauch, 2017; Wiesner & Heißenberger, 2019). Durch Schulautonomie geschaffene Freiräume bieten Rahmenbedingungen, die ein innovatives Bildungsangebot und pädagogische Gestaltungsfreiheit ermöglichen, mit dem Ziel, Lehr- und Lernprozesse zum Wohle der Schüler/innen auszurichten. Mit den Freiheiten ändern sich aber auch das Aufgabenspektrum und die Verantwortungsbereiche der Schulleitung. Das Bild der schulischen Führungskraft in der autonomen Schule erfordert daher, sich mit dem Kompetenzprofil und den Rollen von Schulleiterinnen und Schulleitern auseinanderzusetzen. Es bedarf einerseits einer entsprechend angepassten Qualifizierung und Professionalisierung von schulischen Führungskräften und andererseits einer autonomen am Schulstandort ausgerichteten Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte.

„Reformen benötigen lebendige Schulen und Behörden mit einem neuen Führungsverständnis.“ (Schratz et al., 2010, S. 29). Der vorliegende Beitrag begreift Schulautonomie als wesentlichen Einflussfaktor in der schulischen Führungsarbeit und soll im Besonderen das Modell Central 5 (Schratz et al., 2013) als Grundlage für Professionalisierungsmaßnahmen schulischer Führungskräfte vorstellen.

1.1 Mehr Verantwortung durch Schulautonomie

Von Schulleiterinnen und Schulleitern wird durch erweiterte Entscheidungsspielräume erheblich mehr Verantwortung als bisher eingefordert. Mit der Autonomisierung werden die schulischen Führungskräfte mit neuen Herausforderungen konfrontiert: Neben der Verantwortung für das Gesamtbudget der Schule rückt die Personalarbeit in den Vordergrund, denn Schulautonomie stellt nicht nur mehr Anforderungen an die schulische Führungskraft, sondern auch an die Lehrkräfte, die standortbezogene Maßnahmen und Prozessänderungen umsetzen (Schratz & Hart-



mann, 2019; Schratz et al., 2016; Schratz et al., 2019). Die hierfür notwendigen Personalentwicklungsmaßnahmen und der Einfluss auf Neueinstellungen erfordern erweiterte Leadership-Kompetenzen und Kenntnisse über Instrumente und Verfahren der Personalauswahl.

Auch die standortbezogene Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen einer visionären pädagogischen Gestaltung der Schule ist Teil des umfangreichen Tätigkeitsfeldes von schulischen Führungskräften (Schmerbauch, 2017). Es geht darum, durch erweiterte Handlungsspielräume Entwicklungsmöglichkeiten am Schulstandort zu initiieren, die den vielfältigen Anforderungen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern und auch dem Umfeld der Schule gerecht werden (Lohmann & Minderop, 2004). Schulische Entwicklungsziele müssen zudem sozial und ethisch gerechtfertigt (Rauscher & Tscherne, 2019) und darauf ausgerichtet sein, dass die Lernenden mit den im Unterricht erworbenen Kompetenzen ihre weitere Schul- bzw. Berufslaufbahn gut meistern und ihre Talente entfalten können. Eltern und Kinder bzw. Jugendliche tendieren dazu, sich eher für einen bestimmten Schulstandort als für eine bestimmte Schulform zu entscheiden. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn sich Schulen in ihrem Angebot und Leistungsumfang nicht wesentlich von anderen Bildungseinrichtungen unterscheiden. Die Schärfung des Schulprofils gewinnt daher zunehmend an Bedeutung (Rauscher & Tscherne, 2019). Dadurch wird auch der durch Schulautonomie geschaffene Wettbewerbscharakter sichtbar, wenn Schulen ihre Profilierung als Selektionskriterium bewusst einsetzen (Schratz & Hartmann, 2019). Im Rahmen einer Demokratisierung der Schulgestaltung kann der Kreis der Mitentscheidenden durch die Partizipation von schulischen Bezugsgruppen, wie z. B. Eltern, Lernende, ausgeweitet werden (Altrichter et al., 2016), wodurch eine bedarfsgerecht und an die Lehr-/Lernbedingungen ausgerichtete Adaption des Lernangebots am Schulstandort ermöglicht wird (ebd., S. 288).

1.2 Management und Führung

Die autonome Schule erfordert daher eine Veränderung von Strukturen und die Entwicklung einer Schulkultur, getragen von einem gemeinsamen Verständnis von Werten und der Identifikation mit dem Leitbild einer Schule. Dubs (2015) betont, dass die Führung von Schulen anspruchsvoller und umfassender als herkömmliche, traditionelle Führung ist, da sie nur dann wirksam ist, wenn sich die schulischen Führungskräfte Gefolgschaft im Kollegium verschaffen können. So dürfen Schulleiter/innen nicht mehr nur administrativ ordnen und anordnen, sondern es ist erforderlich, dass sie Werte vermitteln, Visionen entwickeln und in ihrer Bildungseinrichtung weitertragen (Dubs, 2015; Schratz et al., 2016). Führung bedeutet in diesem Zusammenhang daher mehr als das alleinige Managen des Schulstandortes (Lohmann & Minderop, 2004).

Häufig werden die Begriffe „Führung“ bzw. „Leadership“ und „Management“ synonym verwendet, es gibt jedoch wesentliche Unterschiede: Buchen (2016, S. 57) führt an, dass es bei Management darum geht, eine Organisation möglichst gut zu führen und deren Effizienz und Effektivität zu steigern, um bestmögliche Ergebnisse zu erzielen.

In Anlehnung an Malik (2000) beschreibt Buchen (2016, S. 54) folgende Schlüsselaufgaben für ein wirksames Management:

- ❖ Ziele setzen
- ❖ Organisieren
- ❖ Entscheidungen treffen
- ❖ Kontrolle, Messen und Beurteilen
- ❖ Förderung und Unterstützung der Selbstentwicklung von Menschen

„Leadership ist ein auf Gestaltung, Konstruktion und Schöpfung angelegtes Konzept.“ (Schratz et al., 2010, S. 19) Es braucht eine durch Leadership veränderte Einstellung, in der Schulleiter/innen bereit sind, Führungsverantwortung zu übernehmen, damit sich die Schule von innen heraus entwickeln kann und Veränderungen im Kollegium angestoßen werden. Innovationen entstehen nicht durch von außen angeordnete Lösungen, sondern sind das Ergebnis eines Dialogs aller Beteiligten eines Schulstandorts, die sich mit den an die Schulen herangetragenen Forderungen und den internen Bedürfnissen auseinandersetzen (Buchen, 2016). Leadership erfordert ein Können, welches auch die Zukunft antizipiert, eine Kohärenz in der Kongruenz von Taten und Worten. Management hingegen führt zum Lösen von Problemen und meint das Optimieren von etwas Bestehenden (Hinterhuber, 2003). Doch Leadership und Management ergänzen sich, keines ist ohne das andere möglich (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Die Einheit von Management und Leadership (Quelle: Hinterhuber, 2003; Wiesner et al., 2015).

1.3 Führung als soziale Beeinflussung

Wunderer (2011) versteht Führung als absichtsgeleitete soziale Beeinflussung, die Einfluss auf die Entwicklung und Ausschöpfung von Potenzialen nimmt. Führungserfolg wird demnach maßgeblich von den Faktoren Qualifikation, Motivation und Arbeitssituation bestimmt (ebd., S. 13). Der Begriff



Leadership wird einerseits jenem der Führung aufgrund einer historisch begründeten Konnotation vorgezogen (Malik, 2001), andererseits werden unter Leadership visionäre, proaktive und zukunftsorientierte Aspekte subsumiert, wodurch der ursprüngliche Führungsbegriff auch verengt werden könnte (Wagner, 2011).

Jedes Führungskonzept unterstellt implizit, dass es in einer Organisation Führungskräfte und Mitarbeiter/innen gibt, die in einer Über- und Unterordnung zueinanderstehen, wobei letztere sozial beeinflusst werden, damit es zu einer Zielerreichung kommt (Steyrer, 2015). Die Ausrichtung auf Demokratie ist ein bedeutendes Kennzeichen von Autonomie, daher ist es nicht zielführend, Führungs- und Managementprozesse hierarchisch ablaufen zu lassen. Informationen zu teilen, Beziehungen auf Vertrauen und Partnerschaft auszurichten und Teambildung voranzutreiben sind beispielhafte Faktoren für die autonome Führung von Schulen (Rauscher & Tscherne, 2019).

Evans (1999) sieht die größten Einflüsse auf Moral, Arbeitszufriedenheit und Motivation von Lehrkräften in der Führung und im Management von Schulen. Durch die Erweiterung von Handlungsspielräumen kann Schulautonomie als ein wirksames Mittel für höhere Motivation und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung verstanden werden (Schratz et al., 2016, Wiesner & Heißenberger, 2019). Schulische Führungskräfte können das Kollegium für ihre Arbeit begeistern, es den Lehrkräften ermöglichen, ihr Potenzial zu entfalten, Kollegialität und Zusammenarbeit fördern und dafür Sorge tragen, dass Menschen ihren Arbeitsplatz nicht wechseln wollen (ebd., S. 18). Buchen (2016) erkennt in einem wirksamen Management- und Führungskonzept die Voraussetzung für professionelles Denken und Handeln von Schulleitungspersonen.

2 Der Kompetenzrahmen Central 5

Die Zunahme autonomer Entscheidungen am Schulstandort stärkt einerseits die Rolle der Schulleitung, erhöht aber andererseits die Verantwortung am Standort. Um die Schule zu gestalten und als Ganzes in die Zukunft zu entwickeln, benötigen schulische Führungskräfte entsprechende Fähigkeiten. Ein weiterer Punkt ist der durch die autonomen Aktivitäten verursachte administrative Mehraufwand, der die Belastung des Führungsalltags erhöht. Es braucht daher entsprechend administrative Ressourcen zur Unterstützung der schulischen Führungskraft (Schratz & Hartmann, 2019). Altrichter et al. (2016) sehen die Erfordernis, simultan zur Umsetzung der Autonomiepolitik eine gleichsinnige Reform der bestehenden Verwaltungsstrukturen auf den Weg zu bringen. Der dadurch erforderliche zusätzliche Kompetenzbedarf lässt sich mit dem Kompetenzrahmen Central 5 gut darstellen. Im folgenden Abschnitt wird dieses Führungsmodell, das im Rahmen eines europäischen Projekts entstanden ist, näher erläutert (Schratz et al., 2013).

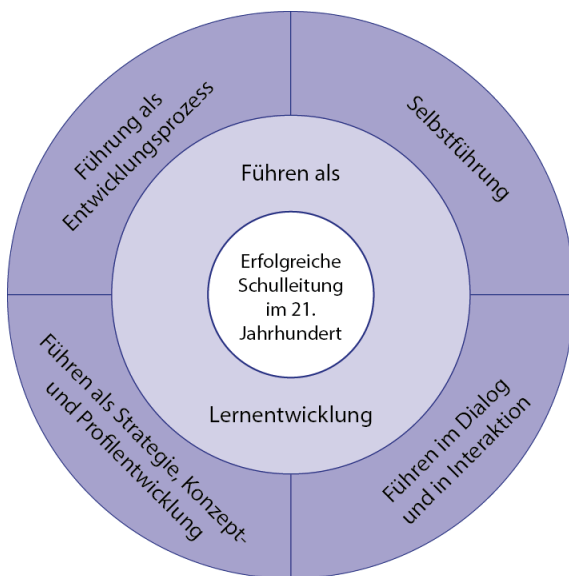


Abbildung 2: Central 5 (Quelle: Schratz et al., 2013; Révai & Kirkham, 2013; Wiesner et al., 2015).

Der Kompetenzrahmen Central 5 (Schratz et al., 2013) ist das Ergebnis der gemeinsamen Projektarbeit in fünf mitteleuropäischen Ländern. Im Forschungsprojekt wurden einerseits Schulleiter/innen nach ihren Ansichten und Erfahrungen in Bezug auf das Führen und Managen von Schulen und auf der anderen Seite Stakeholder über ihre Erwartungen und Anforderungen an schulische Führungskräfte befragt. Das Ergebnis dieser Arbeit, der in Abbildung 2 dargestellte Rahmen, gliedert sich in fünf Kompetenzbereiche, die die Struktur des Kompetenzrahmens bilden. Jeder dieser fünf Bereiche stellt eine Domäne dar und wird als „zentral“ – also besonders bedeutend für Führungskräfte des 21. Jahrhunderts – erachtet. Domänen beziehen sich auf bestimmte Arbeitsgebiete in der schulischen Führungsarbeit und beinhalten jene Kompetenzen – Wissen, Können und Haltungen –, die eine schulische Führungskraft in den folgenden Bereichen besitzen soll:

- ❖ Führung und Management von Lernen und Lehren
- ❖ Führung und Management von Veränderungen
- ❖ Selbstführung und Selbstmanagement
- ❖ Führung und Management anderer
- ❖ Führung und Management der Institution

Wissen beinhaltet deklaratives Wissen (explizites, verbalisierbares Wissen über Sachverhalte) sowie prozedurales Wissen, das nicht in jedem Anwendungsfall explizit und bewusst rekonstruiert werden muss, sondern wie eingeschliffene Bewegungsmuster und Gedankenfolgen automatisch verfügbar sind (Klieme et al., 2007). Führungsbezogenes Wissen kann beispielsweise durch einschlägige Fort- und Weiterbildung oder durch Erfahrung erworben werden und bezieht sich auf das theoretische oder praktische Verständnis eines Themas und korrespondierende Kenntnisse. Wissen kann mehr oder weniger formell oder systematisch bzw. explizit oder implizit erworben werden.



Können ist – wie das Wissen – eine Facette von Kompetenz und kann am ehesten mit Handlungskompetenz umschrieben werden (Klieme et al., 2007). Gemeint sind damit Fähigkeiten, die für das Anwenden und das Handeln erforderlich sind. Während Teamarbeit, Zeitmanagement und Selbstmotivation zu den allgemeinen Fähigkeiten zählen, hängen die spezifischen Fähigkeiten mit der Erfüllung bestimmter Aufgaben zusammen.

Haltungen fußen auf Werten, Neigungen und Prinzipien und werden durch eine positive oder negative Bewertung von Menschen, Objekten, Aktivitäten, etc. mit Gunst oder Missgunst ausgedrückt.

Das Rahmenmodell *Central 5* reduziert die Komplexität der Aufgaben der schulischen Führungskraft auf fünf Teilbereiche. Wenngleich die schematische Darstellung die Domänen getrennt voneinander zeigt, sind diese in der schulischen Führungspraxis eng miteinander verwoben. Dies stellt hohe Anforderungen an die Schulleitung (vgl. Breit & Hofer, 2020; betreffend Führungskräfte in der Elementarbildung).

Central 5 sieht für jede Domäne fünf Schlüsseldeskriptoren vor, welche die Eckpfeiler der erforderlichen Kompetenzen abstecken sollen. Es folgen nun jeweils eine kurze Beschreibung jeder Domäne, der Schlüsseldeskriptoren und jeweils zwei Beispiele für Kompetenzen.

2.1 Domäne A: Führung und Management von Lernen und Lehren

Der Hauptzweck bzw. die pädagogische Aufgabe von Schule ist das Initiieren und Begleiten von Lern- und Bildungsprozessen. Die Aufgabe der Schulleitung besteht daher darin, eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen und alle zur Verfügung stehenden Ressourcen so einzusetzen, dass sie die Zielerreichung unterstützen. Die schulische Führungskraft hat sicherzustellen, dass das Lernen aller am Lernprozess Beteiligten gefördert wird und sich die Schule als lernende Organisation versteht. Die/Der Schulleiter/in fördert und unterstützt evidenzbasierte und innovative Lehr- und Lernansätze und gewährleistet, dass verlässliche Evaluierungssysteme zur Anwendung kommen.

Schlüsseldeskriptoren:

- ❖ Schulleiter/innen stellen sicher, dass Lehren und Lernen auf die Verbesserung der Schülerleistungen ausgerichtet sind.
- ❖ Schulleiter/innen etablieren eine Feedback- und Evaluationskultur, um sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.
- ❖ Schulleiter/innen stellen sicher, dass Unterrichtsaktivitäten den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden.
- ❖ Schulleiter/innen ermutigen Lehrkräfte dazu, ihren Unterricht wissenschaftsbasiert weiterzuentwickeln.
- ❖ Schulleiter/innen arbeiten daran, eine inklusive Lernumgebung zu schaffen.

Ausgewählte Kompetenzen:

Wissen	Können	Haltung
Sie/Er kennt (und versteht)	Sie/Er ist in der Lage,	Sie/Er
... Konzepte der Pädagogik und Erwachsenenbildung.	... eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen.	... ist überzeugt von der förderlichen Wirkung einer unterstützenden Lernumgebung.
... Schulentwicklungskonzepte und Konzepte zum Aufbau lernender Organisationen sowie deren Beziehung zueinander.	... erfolgreich ihre/seine pädagogischen Werte über die Bedeutung von Lernen zu transportieren.	... sieht die Schule als lernende Organisation.

2.2 Domäne B: Führung und Management von Veränderungen

Es zählt zu den Schlüsselaufgaben einer Führungskraft, auf Basis gemeinsamer Werte eine Vision für die Schule zu entwickeln und andere dafür zu begeistern. Aus der Vision sind die nötigen strategischen Schritte abzuleiten und in weiterer Folge in konkrete Handlungsanleitungen zu überführen. Damit Vision und Mission von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verfolgt wird, setzt die schulische Führungskraft sich selbst und anderen Ziele. Er/Sie reagiert konstruktiv auf Ergebnisse und Erkenntnisse von internen sowie externen Evaluierungen. Die Führungskraft erkennt Verbesserungs- und Entwicklungspotentiale, versteht Veränderungsprozesse und überwindet die daraus resultierenden Widerstände. Es ist eine wesentliche Voraussetzung, dass Schulleiter/innen sich selbst und andere über Trends in der Pädagogik, Bildungspolitik und -praxis informieren. So wird die Zukunftsorientierung der Schule sichergestellt und gleichzeitig auch eine transparente Lernkultur entwickelt und aufrechterhalten.

Schlüsselkompetenzen:

- ❖ Schulleiter/innen kommunizieren die Vision für die Zukunft der Schule, die sich auf gemeinsame Werte stützt und darauf abzielt, die gegenwärtige Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln.
- ❖ Schulleiter/innen verfolgen bei ihren täglichen Aktivitäten einen strategischen Ansatz, der es allen ermöglicht, schrittweise zu den Zielen der Schule beizutragen.
- ❖ Schulleiter/innen handeln strategisch, um die Ziele ihrer Schule zu erreichen und sind in der Lage, die Herausforderungen im Rahmen des Entwicklungsprozesses zu bewältigen.
- ❖ Schulleiter/innen schaffen ein Umfeld, das offen ist für Veränderungen und bauen konstruktive Beziehungen mit allen Beteiligten auf.
- ❖ Schulleiter/innen teilen Verantwortung mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und bauen Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und jene der Mitarbeiter/innen auf.



Ausgewählte Kompetenzen:

Wissen	Können	Haltung
Sie/Er kennt (und versteht)	Sie/Er ist in der Lage,	Sie/Er
... die Werte der Organisation (und der Gemeinschaft).	... ökonomische und soziale Prozesse und Trends zu beobachten und zu deuten und ist fähig, die organisationalen Strategien dahingehend zu adaptieren.	... beachtet stets die Interessen der Schule im Rahmen ihrer/seiner öffentlichen Aktivitäten.
... Prinzipien, Zweck und Verfahren von Umfeldanalysen, um mit allen Partnern der Organisation eine gute Beziehung aufzubauen und um die Gemeinschaft weiterzuentwickeln.	...Veränderungen effektiv zu steuern (auf allen Ebenen: normativ, strategisch, taktisch und operativ)	... versteht die Bedeutung, langfristig zu denken und entsprechend zu agieren.

2.3 Domäne C: Selbstführung und Selbstmanagement

Schulleiter/innen müssen in der Lage sein, ihre berufliche Motivation aufrechtzuerhalten, die ethischen und moralischen Dimensionen ihrer Funktion zu erfassen und ihre Handlungen darauf abzustimmen. Die schulische Führungskraft weiß um die Bedeutung von Selbstreflexion und nützt diese für die persönliche Weiterentwicklung. Schulleiter/innen sind in der Lage, effektiv und unter Nutzung aller Medien zu kommunizieren. Die erfolgreiche schulische Führungskraft verfügt über Eigenschaften wie z. B. Zuversicht, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungskompetenz, Authentizität oder Kreativität. Schulleiter/innen müssen auch in der Lage sein, mit Stress umzugehen. Bewusstsein über eigene Stärken und die Identifikation von Bereichen für persönliche und professionelle Weiterentwicklung ermöglichen es der Schulleitung, Konzepte der geteilten Führung umzusetzen und Verantwortung zu übertragen. Schulleiter/innen reflektieren kritisch ihre Persönlichkeit, ihr Verhalten und ihre Handlungen und überdenken – wenn erforderlich – ihre Entscheidungen.

Schlüsseldescriptoren:

- ❖ Schulleiter/innen arbeiten kontinuierlich an ihren sozialen Kompetenzen und versuchen Schwächen zu überwinden.
- ❖ Schulleiter/innen halten ihr Fachwissen und ihre Kompetenzen auf dem neuesten Stand, um in der Lage zu sein, die Visionen und die Ziele der Schule zu erreichen.
- ❖ Schulleiter/innen anerkennen moralische und ethische Einstellungen in Bezug auf Bildung und halten ihr Berufsethos hoch.
- ❖ Schulleiter/innen kommunizieren effektiv und fühlen sich der Bildung und Entwicklung von Lernenden, Lehrenden und sich selbst verpflichtet.

Ausgewählte Kompetenzen:

Wissen	Können	Haltung
Sie/Er kennt (und versteht) ... die neuesten pädagogischen und methodisch-didaktischen Entwicklungen. ... unterschiedliche Leadershipmodelle und Führungsstile.	Sie/Er ist in der Lage, ... sich im Bereich der pädagogischen Praxis auf dem letzten Stand zu halten. ... flexibel auf sich ändernde Gegebenheiten zu reagieren.	Sie/Er ... repräsentiert die Werte der Institution in vorbildlicher Weise. ... ist aufrichtig.

2.4 Domäne D: Führung und Management anderer

Schulleiter/innen müssen wissen, wie man Mitarbeiter/innen zu Höchstleistungen anspornt. Sie sind in der Lage, schulinterne Evaluationen durchzuführen und kennen Methoden und Werkzeuge der Personalentwicklung und des Personalmanagements, die für das Leiten einer Schule von besonderer Bedeutung sind. Um Ziele erreichen zu können, müssen schulische Führungskräfte wissen, wie man Teams zusammenstellt und einsetzt. Sie verfügen in ihrem Führungsverhalten über höchste ethische und moralische Grundsätze. Im Pflegen persönlicher und beruflicher Beziehungen achten sie auf Wertschätzung, Chancengleichheit und Gerechtigkeit. Die schulische Führungskraft achtet auf wertschätzende und förderliche Kommunikation, gibt zeitnah Feedback und schafft ein stressvermeidendes, konfliktarmes Arbeitsklima. Schulleiter/innen sind in der Lage, Verantwortung zu übertragen und richten ihr Führungsverhalten nach den Grundsätzen geteilter Führung aus.

Schlüsseldesktoren:

- ❖ Schulleiter/innen inspirieren, motivieren und ermutigen Mitarbeiter/innen und Schüler/innen und fördern ihre positive Einstellung in Hinblick auf die Herausforderungen im Bildungsbereich.
- ❖ Schulleiter/innen fördern und koordinieren effektive Teamarbeit und bringen sich nach den Grundsätzen von geteilter Führung selbst ein.
- ❖ Schulleiter/innen begleiten die Entwicklung ihrer Mitarbeiter/innen und berücksichtigen dabei die Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen, der Schule und weiterer schulischer Interessensgruppen.
- ❖ Schulleiter/innen treffen Entscheidungen, lösen Probleme und bewältigen Konflikte, indem sie verschiedene Perspektiven und unterschiedliche soziale und kulturelle Standpunkte einbeziehen.
- ❖ Schulleiter/innen sorgen für ein positives Klima und eine Schulkultur, die Wissensaustausch fördert und die Zielerreichung unter Aufrechterhaltung moralischer und ethischer Haltung unterstützt.



Ausgewählte Kompetenzen:

Wissen	Können	Haltung
Sie/Er kennt (und versteht) ... die Bedeutung von „Best Practice“ und den Möglichkeiten, dieses Wissen mit anderen zu teilen. ... Motivationstheorien und -techniken.	Sie/Er ist in der Lage, ... Techniken von „Best Practice“ auszuwählen, zu adaptieren und anzuwenden. ... motivationale Grundlagen der Mitarbeiter/innen zu identifizieren und entsprechende Methoden anzuwenden.	Sie/Er ... ist bestrebt, die persönliche Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter/innen weiterzuentwickeln. ... erkennt die Bedeutung von Motivation und inspirierender Arbeit.

2.5 Domäne E: Leitung und Management der Institution

Um gesetzte Ziele erreichen zu können, müssen Schulleiter/innen sicherstellen, dass alle schulischen Belange effektiv und effizient bearbeitet werden. Zu den bedeutendsten Aufgabenbereichen der schulischen Führungskraft zählen die Verwaltung der Schulfinanzen, Gebäudemanagement und die Personaleinsatzplanung. Die schulische Führungskraft ist in der Lage, anstehende Aufgaben zu priorisieren, Meetings ressourcenschonend und effektiv zu planen und den Informationsfluss wirksam zu steuern und dabei auf die eigene mentale Gesundheit zu achten. Nicht unerheblich ist die Führungsaufgabe, ein förderliches Netzwerk mit externen Stakeholdern aufzubauen.

Schlüsseldesktoren:

- ❖ Schulleiter/innen planen und verwalten die Ressourcen der Schule unter Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen.
- ❖ Schulleiter/innen sorgen für ein positives Image der Schule in der Öffentlichkeit.
- ❖ Schulleiter/innen wenden ein effektives Zeit- und Ressourcenmanagement an.
- ❖ Schulleiter/innen gestalten Prozesse auf transparente Art und Weise und gewährleisten, dass geltende Richtlinien berücksichtigt werden.
- ❖ Schulleiter/innen bauen ein Kommunikationssystem auf, das interne und externe Bezugsgruppen einbezieht.

Ausgewählte Kompetenzen:

Wissen	Können	Haltung
Sie/Er kennt (und versteht) ... verschiedene Techniken der Dissemination von Information. ... Finanzkonditionen (verfügbares Budget).	Sie/Er ist in der Lage, ... Information klar weiterzuleiten. ... den Informationsfluss zeitnah zu steuern.	Sie/Er ... ist offen für flexible Lösungen im Bereich der institutionellen Führung und des Managements. ... fühlt sich Regeln und Vorschriften verpflichtet.

3 Fazit

Es ist evident, dass Schulautonomie einerseits die Rolle der Schulleiter/innen stärkt, ihnen gleichzeitig jedoch mehr Verantwortung durch neue Herausforderungen auferlegt. Die Vielfältigkeit der Anforderungen schulischer Bezugsgruppen und der durch die Entscheidungsspielräume und die Schärfung des Schulprofils entstandene Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen und Schultypen sind nur Beispiele für die neuen Felder, die eine schulische Führungskraft bewältigen muss. Führungsverhalten und Personalentwicklung gewinnen deutlich an Bedeutung und erfordern eine Veränderung von Strukturen und das Schaffen einer von Visionen, Werten und Vertrauen getragenen Schulkultur. Die Belastungen im Führungsalltag steigen durch die Vielfältigkeit der Anforderungen, mit der die Leitung der autonomen Schule konfrontiert ist. Das Kompetenzmodell Central 5 veranschaulicht sehr eindrucksvoll die Vielfältigkeit der Ansprüche an die Kompetenzen der schulischen Führungskraft und zeigt in seiner klaren Strukturiertheit die Dimensionen der Aufgabenbereiche und den damit verbundenen Kompetenzbedarf auf



Quellen

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G.B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2 (S. 263–303). Graz: Leykam.
- Breit, S. & Hofer, M. (2020). Leadership in Theorie und Praxis. Kita aktuell Österreich, 1, 2–5.
- Buchen, H. (20164). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung (S. 12–101). Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (20052). Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: Verlag SKV.
- Evans, L. (1999). Managing to Motivate. A Guide for School Leaders. London: Cassell.
- Hinterhuber, H. H. (2003). Leadership: Strategisches Denken systematisch schulen von Sokrates bis Jack Welch. Frankfurt am Main: Frankfurter Allg. Buch im FAZ-Inst.
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf [13.01.2020]
- Rauscher, E. & Tscherne, M. (Hrsg.) (2019). Selbst ist die Schule. Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten. Baden: PH NÖ.
- Révai N. & Kirkham G. A. (Eds.). (2013). The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project International co-operation for school leadership involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden. Budapest: Tempus Public Foundation.
- Schmerbauch, A. (2017). Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster: Waxmann.
- Schatz, M., Laiminger, A., Křížková, E., Kirkham, G. A., Baráth, T., Révai, N., Hašková, A., Laššák, V., Erčulj, J., & Peček, P. (2013). The Central 5. In N. Révai & G. A. Kirkham (Hrsg.), The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project: International co-operation for school leadership involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden (S. 43–65). Budapest: Tempus Public Foundation. Verfügbar unter: https://www.leadershipacademy.at/downloads/20140422_Central5.pdf [17.12.2019]

- Schratz, M. & Hartmann, M. (2019). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, & P. Heißenberger (Hrsg.), INNOVITAS: Schulautonomie – Perspektiven aus Österreich, Deutschland und Südtirol (S. 107–132). Münster: Waxmann.
- 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, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen (S. 221–262) Graz: Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 403–454) Graz: Leykam.
- Steyrer, J. (2015). Theorie der Führung. In W. Mayerhofer, G. Furtmüller & H. Kasper (Hrsg.), Personalmanagement – Führung – Organisation (S. 17–70). Wien: Linde international.
- Wagner, C. (2011). Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Frankfurt: Peter Lang.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7 (2), 65–90.
- Wiesner, C., & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, & P. Heißenberger (Hrsg.), INNOVITAS: Schulautonomie—Perspektiven aus Österreich, Deutschland und Südtirol (S. 137–194). Münster: Waxmann.
- Wunderer, R. (2019). Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. Köln: Luchterhand.

Christian Wiesner & Petra Heißenberger

Die Bedeutung der Reflexion für schulische Führungskräfte in einem komplexen System: Leadership in einer lernenden Schule

1 Einleitung

Pädagogische Führung ist eine überaus vielschichtige und komplexe Aufgabe mit reichhaltigen Herausforderungen. Pädagogische Führungskräfte nehmen eine zentrale Position bei der Entwicklung und Sicherung von Qualität ein, dabei sind unterschiedliche Ansätze, Wege und Ausrichtungen zu beachten und vor allem zu reflektieren (Heißenberger & Niederfriniger, 2018). Reflexivität und ein Rahmen für ein reflexives Führungshandeln sind die wesentlichen Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Schulentwicklung.

2 Reflexion – ein bewusstes Nachdenken über den Begriff

Reflexion dient dem Aufbau und der „Aufrechterhaltung professionellen Könnens“ (Häcker, 2017, S. 21) und ist für „die Weiterentwicklung des professionellen Handelns in hochqualifizierten Berufen“ (ebd.) unabdingbar. Das Adjektiv »reflexiv« steht für „die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit“ (Königswieser, 2006, S. 74) und meint „das bewusste Nachdenken über die Erfahrungen (Vergangenheit) und Erwartungen (Zukunft)“ (Friebe, 2012, S. 21). Im Vordergrund steht sowohl das „Überlegen, Nachdenken“ (Häcker, 2017, S. 22) als auch sich eine Sache „in ihrem ganzen Zusammenhange vor[zu]stellen“ (Adelung, 1811, S. 763). Nach Fröhlich (1998) kann der lateinische Begriff »re-flectere (reflexum)« (zurückbiegen, zurückwenden, zurückdrehen) auch mit „Nachdenken über die Bedingungen“ (ebd., S. 346) oder „das Zurückwenden der Aufmerksamkeit“ (ebd.) übersetzt werden. Königswieser (2006) versteht unter Reflexion „die gezielte, bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person“ (ebd., S. 69), also mit dem eigenen Unterricht oder mit der Schule – „mit der Art und Weise, wie man selbst agiert bzw. andere agieren“ (ebd.; vgl. Wiesner et al., 2020). (Selbst-)Reflexion soll dabei unterstützen, dass man sich über „Herkunft und Auswirkung“ (S. 8) von Werten und Haltungen auf das Handeln, auf die Lebenswelt und auf die Umwelt bewusst wird. Reflexivität soll somit die Reifung fördern und als Endzustand schließlich auch zur Weisheit führen, schreibt Ispaylar, 2016.

Reflexion ist ein „Sich-Zeit-Nehmen, durch Denken das tägliche (unterrichtliche) Tun zu systematisieren“ (Wiesner et al., 2020, S. 171) und ermöglicht sowohl ein reflexives Hinschauen als auch ein agiles Zurückschauen. Im Besonderen ist Reflexivität „eine Emergenzbedingung auch für professionell-pädagogische Könnerschaft“ (Häcker, 2017, S. 22), vor allem wenn „Reflexion als besondere Form des Denkens“ (ebd., S. 25; Korthagen, 1993) verstanden wird. Neben der Reflexion erfordert das Generieren von noch nicht Gedachtem, also die Ermöglichung von neuem Wissen und neuen Handlungen gemäß dem österreichischen Sinnphilosophen Fischer (1985, 2007) zusätzlich auch eine „offene Hinwendung, die Proflexion“ (Garnitschnig, 2018, S. 39). Dabei geht es darum, das bisher „noch nicht Gedachte“ (ebd.) zu denken, nach dem Neuen zu suchen und nach dem zu Entwickelnden zu fragen (Wiesner et al., 2018). Die Proflexion schafft zusätzlich zur Reflexion eine „Erweiterung des Möglichkeitsraums“ (Schratz et al., 2019, S. 434) sowie auch eine „Anbahnung einer Neuperspektivierung“ (Schratz, 2014, S. 21). Im Sinne von Scharmer (2009) können diese Prozesse auch „von sich als einem Teil des Ganzen her sprechend“ (S. 271) verstanden werden. Ein besonderes Augenmerk wird „auf die Selbstreflexion“ (Heißenberger, 2019, S. 35) von schulischen Führungspersonen gerichtet. Die Selbstreflexion, also das »Sich-Selbst führen und leiten« wird als der „Königsweg im Umgang mit Komplexität“ (Greve et al., 2016, S. 69) angesehen und ist in der Fachliteratur sowohl der „Schlüssel zum Erfolg“ (Dehe et al., 2018, S. 579) als auch der „Königsweg, um die eigene Persönlichkeit bewusst weiterzuentwickeln und in der Folge die Wirksamkeit der eigenen Führungskraft zu steigern“ (Reiner-Kolouch et al., 2019, S. 39; Simsa & Patak, 2008). Die Reflexivität ist somit ein wesentlicher „Bestandteil der Selbstführung von Führungspersonen“ (Dehe et al., 2018, S. 580), um Aufgaben und „Ziele der Organisation sowie des Teams und wie diese im Verhältnis zu den eigenen, persönlichen Zielen stehen“ (ebd.) oder in Bezug zur Organisationsstruktur reflektieren zu können.

Im Besonderen unterstreichen die Ergebnisse aus den Begleitforschungsstudien zu den österreichischen Bildungsstandards in den letzten Jahren unter einem Paradigma der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung die Bedeutung und Wirkkräftigkeit der Reflexion (Schratz et al., 2019; Wiesner et al., 2016, 2018, 2020). Auch die Hamburger Daten aus der Begleitforschung und zur Qualitätssicherung zu den bundesweiten Vergleichsarbeiten (VERA) sowie aus den spezifischen KERMIT-Erhebungen (Kompetenzen ermitteln) weisen ebenso eindrucksvoll auf die Bedeutsamkeit der Reflexion hin (Lücken et al., 2014; Thonke & Lücken, 2015; Wiesner, Schreiner, Breit et al., 2020).

3 Die lernende Schule und das schulische Führungshandeln reflektieren

Die Schule als formale und lernende Organisation kann zunächst im Sinne von Schein (1980, S. 20) als „Koordination der Aktivitäten einer Anzahl Menschen mit dem Zweck, ein gemeinsames, explizit genanntes Ziel vermittels der Aufteilung von Arbeit und Funktionen und vermittels einer hierarchisch geordneten Autorität und Verantwortlichkeit zu erreichen“ verstanden werden. Eine lernende Schule ist demnach immer eine „Gestaltung menschlicher Aktivitäten“ (ebd., S. 22) eingebettet in einer sozialen Praxis von Konsens und Dissens (Wiesner, Schreiner & Breit, 2020). Die

lernende Schule ist somit eine Organisation aus stabilisierende[n] und entwickelnde[n] Handlungszusammenhänge[n] sozial interagierender Gruppen“ (Wiesner, 2019a, S. 226, 2019b).

In Anlehnung an die Ansätze der Organisationspsychologie lassen sich zunächst wesentliche Perspektiven und Dimensionen für die schulische Führung und die lernende Schule als komplexes System festhalten (siehe Tabelle 1; vgl. dazu Nerdinger et al., 2011; von Rosenstiel, 2004; Quinn & Rohrbaugh, 1983; Schein, 1980), die sowohl die Aufgabe, die eigene Führungsrolle und die Gruppe (als Mitglieder) in Beziehung setzt zur Organisation als Gesamtgebilde, welches in einer Kultur und Lebenswelt eingebettet ist. Diese Perspektiven des pädagogischen Führungshandelns sind bedeutend für eine professionelle Reflexionsarbeit: schulische Führungskräfte sollten diese Aspekte sowohl unter dem Blickwinkel von Funktionen und Strukturen als auch von Prozessen und Dynamiken reflektieren und in ihre Entscheidungen sowie in ihr Führungshandeln miteinbeziehen.

Dimensionen der Organisationspsychologie	Dimensionen der Central 5	Dimensionen des Führungskaleidoskops
(1) die Aufgabe, das Ziel und die Effizienz	(1) die pädagogische Arbeit führen und leiten	(1) Aufgaben erfüllen (und das Sicherstellen der Erfüllung)
(2) die Person als Individuum, die (Führungs-)Rolle in Beziehung zur Gruppe und dem System	(2) sich selbst führen und leiten andere führen und leiten	(2) sich selbst führen (Selbstmanagement)
(3) die Gruppe als Team und deren Zusammenwirken sowie die Arbeitsteilung als Gebilde	(3) die Organisation führen und leiten	(3) Mitarbeiter/innen führen (Personalmanagement)
(3) die Steuerung der Organisation als Gesamtgebilde und als Arbeitsplatz	(4) Veränderungsprozesse führen und leiten	(4) Zusammenarbeit gestalten (als Team, mit den Eltern, den Trägern und den Kooperationspartnern)
(4) die Lebenswelt und Kultur, das kulturelle Umfeld und die leitenden Werte		(5) Organisation entwickeln (6) Rahmenbedingungen und Trends beobachten (Schlussfolgerungen ziehen und umsetzen) (7) Strategie entwickeln (Ziele für die eigene Leitungstätigkeit entwickeln)

Tabelle 1: Dimensionen von Führung. Eigene Darstellung.

Ein für die Schule und die pädagogische Leitung sehr wertvolles Führungsmodell, welches sich auch ausführlich mit der Reflexionskompetenz von schulischen Führungspersonen auseinandersetzt (Schratz, Laiminger, Křížková, et al., 2013), ist das sogenannte Modell der »Central 5«, welches von einer internationalen Expertengruppe (Schratz, Laiminger, MacKay, et al., 2013) entworfen wurde. Das Modell korrespondiert mit den Herangehensweisen der Organisationspsychologie und unterscheidet im Besonderen zwischen Führung und Management (siehe dazu Hinterhuber, 2007; Wiesner et al., 2015) und identifiziert ebenfalls fünf essentielle Führungsfelder

(siehe Tabelle 1 zweite Spalte; Révai, 2013). Das Modell der Central 5 unterscheidet vor allem zwischen Wissen, Fähigkeiten und Haltungen von pädagogischen Führungskräften (Breit & Hofer, 2020; Kirkham et al., 2013) und ermöglicht somit reichhaltige Perspektiven für die Reflexion. Ein weiteres sehr wirkkräftiges Modell ist das Führungs-Puzzle bzw. das Führungskaleidoskop von Simsa & Patak (2008; siehe Tabelle 1 dritte Spalte). Das Modell etabliert nun sieben Dimensionen der Führung, welche sich im Zentrum um den Kern allen Führens gruppieren, nämlich um die Person desjenigen bzw. derjenigen, der/die führt (Simsa & Patak, 2008).

Ein Modell der professionellen Reflexion wurde von Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken (2020) mit Blick auf die in Tabelle 1 vorgestellten Modelle sowie in Anlehnung an die Arbeiten von Korthagen (1993) und Korthagen & Vasalos (2005) entwickelt, welches vor allem für die Professionalisierung und Qualifizierung entworfen wurde (siehe Abbildung 3). Reflexion wird somit als ein „Meta-Lernen“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 101) verstanden, also auch als eine „Analyse der ‚reflexion parlée‘, des ‚lauten Denkens‘“ (Aebli, 1980, S. 29). Reflexivität ermöglicht „das Wissen, die (subjektiven) handlungsleitenden Theorien und die Auswirkungen des Handelns mit den Wertvorstellungen und subtilen Denkmustern“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 101) in „zyklischen Bewegung[en]“ (Schratz, Iby, & Radnitzky, 2000, S. 10) zu verbinden.

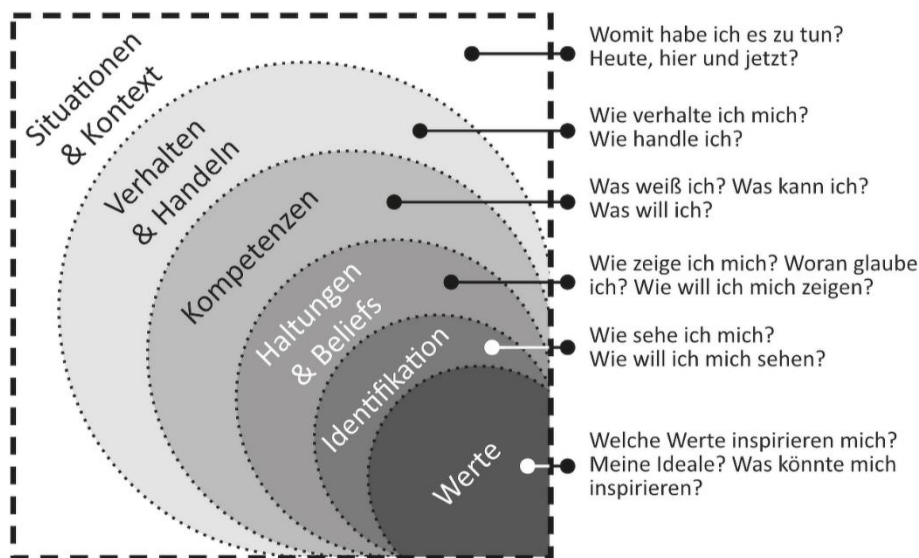


Abbildung 3: Kernelemente der Reflexion und Proflexion (Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, 2020, S. 172).

Ein für die Reflexion ebenso wertvoller Ansatz ist das Konzept der Führungskultur einer österreichischen „Initiativgruppe“⁸ (Schratz et al., 2016, S. 232), die „die pädagogische Führungskultur als Grundlage für erfolgreiches Führungshandeln“ (ebd.) definieren. Unter „Führungskultur im schulpädagogischen Kontext wird ein visionsgeleitetes Führungshandeln in ganzheitlicher Leitungsverantwortung als personales, soziales, organisationales, systemisches sowie wert- und

⁸ Die Initiativgruppe Führungskultur besteht vor allem aus Erwin Rauscher, Michael Schratz, Petra Heißenberger, Silvia Krenn, Helmuth Aigner, Christian Wiesner u.a.m.

sinnorientiertes Fühlen, Denken und Einwirken zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben und Erreichung von Zielen in geteilter Verantwortung verstanden“ (ebd.; Heißenberger, 2019, S. 35).

4 Ein Modell der Reflexion für schulische Führungskräfte

In Würdigung und Anlehnung an die »Central 5« wird von den beiden Autorinnen ein dynamisches Modell der »Central 8« entworfen, welche einerseits die in diesem Beitrag beschriebenen Ansätze und Herangehensweisen integriert und andererseits erweitert und in Beziehung setzt. Die Central 8 nehmen auch direkt Bezug auf den Ansatz der »Führungskultur«, ausführlich durch Heißenberger (2019; Schratz et al., 2016) für das Berufsbild Schulleiter/in dargestellt, als auch auf das Modell der Feldtransformation von Wiesner (2019; Gregorzewski et al., 2018; Wiesner & Schreiner, 2020). Die Modellierung stimmt auch mit den grundlegenden Ideen und Ansätzen des räumlichen Modells von Gelingensbedingungen von Organisationen aus den frühen 1980iger Jahren überein (Quinn & Rohrbaugh, 1983; Quinn & Cameron, 1983) und setzt die Dimensionen und Felder des Führungshandelns unter Einbindung mehrerer theoretischer Grundlagen in Beziehung (Wiesner, 2019a).

Im Zentrum des Modells steht das Paradigma der Entwicklungsorientierung, welche im Besonderen durch die Idee der »Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation« von Helmke (2004, S. 100; Schratz et al., 2019; S. 417-422) geprägt ist und somit „die [Entwicklungs-]Prozesse in der Schule und im Unterricht“ (Schratz et al., 2019, S. 418) in den Vordergrund rücken. Anhand von Dimensionen, Feldern und Perspektiven sowie von Fragen zur Führung einer Schule sollen Schulleitungen regelmäßig reflektieren und beispielsweise die im folgenden Abschnitt von uns formulierten Fragen auch vom Kollegium beantworten lassen. Das Modell kann vor allem auch dem systematisierten und systemischen Beobachten im Verfahren des „Shadowing“ dienen (Earley, 2012; Heißenberger & Niederfriniger, 2018) und somit eine ganzheitliche Datenerhebung durch Wahrnehmung im Sinne einer „strukturierten Beobachtung“ (Heißenberger & Niederfriniger, 2018, S. 2) unterstützen. Das Modell zeigt auf Basis der Dimensionen, Felder und Aspekte die Möglichkeitsräume und Richtungen für eine gelingende, ganzheitliche Reflexivität der eigenen Schulentwicklung auf. Das Modell korrespondiert sowohl mit den drei Bedeutungsebenen von Führungsaufgaben der Bertelsmann Stiftung (2016, S. 5): a) „Gestaltung von Sinn“ (sinnorientierte Dimension), b) „Gestaltung von Beziehungen“ (personale & soziale Dimension) und c) „Gestaltung von Strukturen“ (Struktur und Praktiken stabilisieren) als auch mit den fünf Leitungsbereichen nach Malik (2007), die als »Aufgaben wirksamer Führung« beschrieben werden: a) Ziele und Konzepte, b) Organisieren, c) Entscheiden (und Verantworten), d) Evaluieren und Kontrollieren (mit Vertrauen als Grundlage) und e) Menschen (Mitarbeiter/innen) bewegen, entwickeln und fördern. Das Reflektieren anhand der nun folgenden oder ähnlicher bzw. neuer (exemplarischer) Fragestellungen⁹ (auch in Anlehnung an Regenthal, 2018, S. 216-218) dient der langfristigen und nachhaltigen Schulentwicklung.

⁹ Die Fragen sind exemplarisch zu verstehen und haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

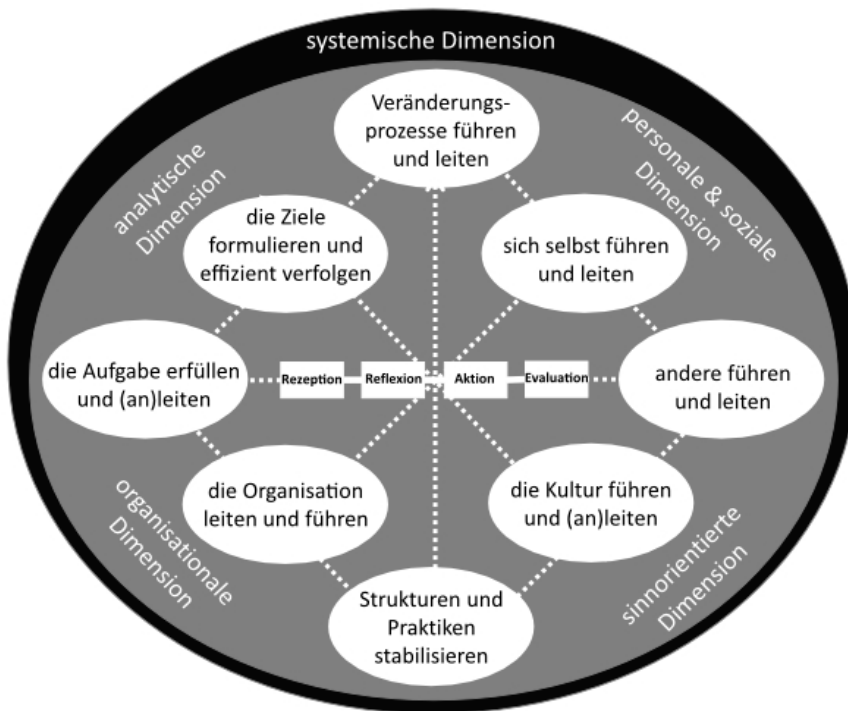


Abbildung 4: Das Modell der Central 8: Richtungen und Bewegungen des Führungshandelns. Eigene Darstellung.

Die Herausforderung besteht für das Führungshandeln einerseits zwischen der Bewahrung (Stabilisierung) und der Entwicklung (Wandel), also in der Herstellung einer Balance oder eines Gleichgewichts zwischen unterschiedlichen Ausrichtungen in der Schulentwicklung (Wiesner, 2019a). Andererseits besteht die Herausforderung die „Aufgabenerfüllung und Zielerreichung“ (Reichwald & Hensel, 2007, S. 652) und den Zusammenhalt, das Zusammenwirken und die „Beziehungen zwischen Menschen“ (ebd., S. 652) zu balancieren. Diese Grundprinzipien unterliegen grundsätzlich der „Struktur und Dynamik der Existenz“ (Wiesner, 2019b, S. 433), die „in Relation zu-einander wirken“ (ebd., S. 434), wodurch Ausrichtungen und „Wegweiser“ (Thomann & Schulz von Thun, 2003, S. 176) für ein reflexives Führungshandeln entstehen (siehe Abbildung 3).

Das Modell fordert für das Führungshandeln unter dem Aspekt »Ziele formulieren und effizient verfolgen« einen strategischen Rahmen und das Kreieren sowie Formulieren von Zielen, welche „auf Basis von Leitbildern, Visionen und Werten Prioritäten für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung“ (Breit & Hofer, 2020, S. 3) für die Schule bzw. Einrichtung bieten (siehe auch Schratz, Laiminger, Křížková, et al., 2013; Simsa & Patak, 2008; Strehmel, 2017). In dieser Ausrichtung hat Schulautonomie stark effizienzorientierte Bezüge, daher finden sich hier Begriffe und Ausrichtungen „wie Optimierung des Mitteleinsatzes, Steigerung der Produktivität, Ausschöpfung von Reserven“ (Hartmann & Schratz, 2006, S. 323). Die Zielorientierung schafft auch immer „Prozessbildungen im und am System“ (Wiesner, 2019a, S. 227) und ermöglicht Kennziffern und Indikatoren (Simsa & Patak, 2008). Dabei wird nicht das Operative der Organisation betrachtet, sondern die grundsätzliche Ausrichtung und die Erreichung der Ziele.

- ❖ Welche (komplexen) Ziele verfolgt unsere Schule und wie können diese nach relativer Dringlichkeit hinreichend flexibel geordnet werden?
- ❖ In welchen zeitlichen Abständen werden Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche beziehungsweise Mitarbeitergespräche durchgeführt, um gemeinsame Ziele sowie deren Ausgestaltung zu formulieren, abzustimmen und festzulegen?

Unter dem Aspekt »*Aufgaben erfüllen und (an-)leiten*« sind Leitungen für die Konzepte und Konzeptionsentwicklung, für die Steuerung, Koordination und Organisation der pädagogischen Aufgaben sowie für das Qualitätsmanagement der Aufgaben verantwortlich (vgl. dazu Breit & Hofer, 2020). Unter dieser Ausrichtung werden auch geeignete Verfahren zur Beobachtung als auch deren Dokumentation und die möglichen Verfahren der Lernbegleitung an einer Schule verstanden. Aus Perspektive der Schulautonomie werden in dieser Ausrichtung vor allem die „Organisation des Lehrens und Lernens“ (Rürup, 2007, S. 112; Hartmann & Schratz, 2006, S. 323), die „Lehrplanautonomie“ (Wiesner & Heißenberger, 2019, S. 137; Rauscher, 1999) und Schlagwörter wie „Unterrichtseffektivität“ (Hartmann & Schratz, 2006, S. 323) betont.

- ❖ Was sind unsere pädagogischen Aufgaben? (Konsens/Dissens)
- ❖ Für wen erbringen wir unsere Aufgaben und mit wem/womit vergleichen wir uns? (relevante Andere)
- ❖ Wie definieren wir an unserer Schule Standards für die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben?
- ❖ Welche Aufgaben- und Fehlerkultur haben wir an unserer Schule?
- ❖ Wie versuchen wir die Qualität der Erfüllung der pädagogischen Aufgaben zu halten/steigern?
- ❖ Welche Prozesse initiieren wir an unserer Schule, um das Erkennen von und das Lernen aus Fehlern zu ermöglichen?

Unter dem Bereich »*Organisation leiten und führen*« werden das Qualitätsmanagement der Organisation, die Betriebsführung und das bürokratische Führungshandeln subsumiert, welche die Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen und strukturellen Vorgaben, Regeln, Standards, „Arbeitsroutinen“ (Heißenberger, 2019, S. 40), Sanktionen sowie die formale Verwaltung der finanziellen, personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen umfasst (vgl. Hartmann & Schratz, 2006). Im Vordergrund stehen das tägliche Geschehen und das Operative der Schule. Schulautonomie umfasst in einer solchen Ausrichtung vor allem die „Anwendung allgemeiner Organisationsformen der öffentlichen Verwaltung auf Schule“ (ebd., S. 323) aber auch die Bereitstellung von Ressourcen (vgl. Parsons, 1976) um durch Regeln mit der Umwelt mit stark ausgeprägten betriebswirtschaftlichen Bezügen (vgl. Rürup, 2007, S. 113) unter einer eher hohen

Regelungsdichte zu agieren. Aus der Perspektive der Schulautonomie rücken die Grade der Haushalts- und Finanzautonomie sowie der Schulorganisationsautonomie in den Vordergrund (Dubs, 2002; Hartmann & Schratz, 2006; Wiesner & Heißenberger, 2019).

- ❖ Welche Führungsinstrumente werden in unserer Schule wie angewendet?
- ❖ Sind die Tätigkeitsbereiche der Schule definiert und die Zuständigkeiten geklärt?
- ❖ Gibt es formale Steuergruppen zur Umsetzung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen an unserer Schule?

Unter dem Bereich »Strukturen und Praktiken stabilisieren« ist zunächst das Schaffen einer „temporale[n] Kontinuität“ (Parsons, 1976, S. 178) mit hoher „Trägheit“ (ebd., S. 174) bzw. als „Erhaltung der Kontinuität über die Zeit“ (Opielka, 2006, S. 273) zu verstehen. Die Strukturen zu erhalten sowie Regeln, Standards und auch Werte, Rituale und Grundprinzipien zu etablieren, ermöglichen die notwendigen, kontinuierlichen Bedingungen sowohl zur Erfüllung von Aufgaben und Zielen als auch für das Zusammenwirken und die Kooperation aller Beteiligten durch Handlungsordnungen (Wiesner, 2019a; Willke, 1991). Die Strukturen und Praktiken bestimmen immer auch „die Besonderheit des Systems [einer Schule] gegenüber seinen Umwelten [z. B. andere Schulen]“ (Wiesner, 2019, S. 226).

- ❖ Widersprechen sich unsere Regeln und Vorgaben mit unseren Haltungen oder mit den Prinzipien unserer Schulkultur und wie sind Widersprüche lösbar?
- ❖ Stehen bestimmte Formen der Bewahrung und der Kontinuität in Widerspruch mit unseren Entwicklungserwartungen und wie sind diese Widersprüche an unserer Schule lösbar?

Unter dem Bereich der »Kultur (ein-)führen und (an-)leiten« erschafft die Schule „eigene Sinnsysteme“ (Jensen, 1976, S. 64), welche im Besonderen zur Aufrechterhaltung der Strukturen, Werte und Rituale eines sozialen Systems im Sinne von Kulturmuster beitragen (Parsons, 1975). Kultur und insbesondere die Führungs- und Schulkultur führt zu einer „Verinnerlichung in der Persönlichkeitsstruktur“ (Parsons, 1976, S. 173) und zum Aufbau eines personalen und systemischen „Erfahrungsnetzwerk[es]“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 259) im Sinne von einem „„Speicher“ für [...] Bedürfnisse, Ideale, Werte“ (Hofmann, 2017, S. 155). „Sinnorientierte Gestaltungsformen erzeugen durch Führungshandeln eine wahrnehmbare Kongruenz“ (Heißenberger, 2019, S. 37). Diese Ausrichtung und deren Reflexion und Proflexion führt grundlegend zu einer „Identität“ (Schratz, 1997, S. 378) der Schule, zu einem „Schulethos“ (Rutter et al., 1980) und zu einer ausgeprägten „Schulkultur“ (Specht, 1991, S. 13) und ist im Besonderen maßgeblich für eine gelingende „Führungskultur“ (Heißenberger, 2019, S. 35; Schratz et al., 2016, S. 232; Regenthal, 2009). Im Besonderen geht es auch um eine die Etablierung einer „evaluative[n] Grundhaltung“ (Schober et al., 2012).

- ❖ Wie lauten unsere Grundprinzipien und Werte?
- ❖ Wie möchten wir, dass unsere Schulkultur wahrgenommen wird?
- ❖ Wie wird unsere Schule unter der Perspektive der Schulkultur von unseren Schülerinnen und Schülern oder Eltern wahrgenommen?
- ❖ Arbeiten wir an und mit unserer Schulkultur?
- ❖ Wie sieht unsere Evaluationskultur aus und in welcher Form wird an unserer Schule evaluiert?

Mitarbeiter/innen zu führen, also »*andere führen und leiten*«, bedeutet Mitarbeiter/innen unterstützend, wertschätzend und förderlich zu begleiten, mit ihnen Aufgaben, Ziele und die Organisation zu reflektieren als auch gemeinsam Ziele zu stecken, ihre (Weiter-)Entwicklung zu bahnen und ebenso „für adäquaten Personaleinsatz zu sorgen“ (Breit & Hofer, 2020, S. 3). Das Aufgabenfeld inkludiert ebenso die Personalplanung, -auswahl und das -controlling. Die Führung hat darüber hinaus „die Aufgabe, die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Personen innerhalb und außerhalb der Einrichtung zu gestalten und zu koordinieren. Dazu gehören das Team, die Eltern, der Träger, Kooperationspartner im Sozialraum sowie unterstützende Institutionen im System“ (ebd.). Die sozialen Gestaltungsformen prägen Führungskultur als „vertrauensvolle, partizipative und wirkmächtige Beziehungsarbeit“ (Heißenberger, 2019, S. 36) und gewährleisten gemeinsam mit dem Führungshandeln das „fortlaufende Zusammenwirken der Systemelemente“ (Wiesner, 2019a, S. 227). Aus der Perspektive der Schulautonomie werden die „Teilhabe an der konkreten Gestaltung des sozialen Miteinanders“ (Hartmann & Schratz, 2006, S. 323), also die Demokratisierung, die „Bewegung zur Öffnung der Schule, zur Community School, zur Demokratieerziehung“ (ebd.), die „innere Schulverfassungsautonomie“ (Wiesner & Heißenberger, 2019, S. 137) und eine „Schulkultur im Dialog“ (Rauscher, 2003, S. 1) betont.

- ❖ Was ist von wem bis wann zu tun?
- ❖ Welche (formalen und informellen) Kooperationen zwischen den Kollegen und Kolleginnen existieren an unserer Schule?
- ❖ Gibt es eine gute Balance zwischen Müssen und Wollen, um auch eigene Handlungsfelder als eigene Gestaltungsfelder für eine selbstverantwortliche Schule zu schaffen und umzusetzen?
- ❖ Wie und wodurch wird unsere Teamarbeit geprägt?
- ❖ Welche Formen der demokratischen Teilhabe sind an unserer Schule eingeführt bzw. nicht eingeführt? Wie wird das begründet?
- ❖ Arbeiten wir miteinander an und mit einer wertschätzenden Feedbackkultur?
- ❖ Wie wird die Weiterentwicklung der Mitarbeiter/innen gewährleistet?



Zur Kompetenz, »*sich selbst führen*« (und zu leiten), gehört „die Reflexion des eigenen Leitungs-handelns und der damit verbundenen eigenen Kompetenzen, Haltungen, Überzeugungen und Ziele. Die Schulleitung handelt „als Vorbild für Lehrkräfte und Mitarbeiter/innen“ (Heißenberger, 2019, S. 36; Simsa & Patak, 2008), daher gehört „die Klärung des eigenen Auftrags, der eigenen Rolle in der Einrichtung, der eigenen Haltung und des Anspruchs im Hinblick auf Professionalität und Können“ (Breit & Hofer, 2020, S. 3) zu dieser Ausrichtung und diesem Führungsfeld. »Sich selbst zu führen« durch Selbstreflexion steht in einer engen Beziehung mit einem erfahrungs-orientierten Lernen (Wiesner, 2019a), einer sensiblen „Erlebnisqualität“ (Hofmann et al., 2018, S. 17) und einer Professionalisierung der eigenen Haltung (Wiesner & Dammerer, 2020). »Sich selbst zu führen« ermöglicht das „Hinsehen statt Wegsehen“ (Kuhl et al., 2014, S. 86), ein Wahrnehmen und Empfinden der „Innen- und Außenwelt“ (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 8) und eine „Anreicherung von Könnerschaft“ (Hofmann, 2017, S. 158) durch Selbst- und damit Führungswachstum. Eine wesentliche Kompetenz im Bereich der Führung ist vor allem die Unterscheidung von Prozessen, Strukturen und Ergebnissen, um vor allem ein Erkennen und Denken in Strukturen und Prozessen zu ermöglichen (Simsa & Patak, 2008).

- ❖ Wie sehe ich mich als Vorbild und wie werde ich gesehen?
- ❖ Was sind meine Visionen in Bezug auf die pädagogischen Aufgaben und welche Ziele und Zielbilder leite ich daraus ab?
- ❖ Wie arbeite ich professionell an meiner Selbsterfahrung und meiner Reflexionsfähigkeit?
- ❖ Sehe ich mich selbst für ein inspirierendes Arbeitsumfeld verantwortlich? In welcher Form?
- ❖ Wie gestalte ich mögliche Erlebnisqualitäten für mich und andere?

Unter dem Bereich »*Veränderungsprozesse führen und leiten*« sind „jene Aufgaben gemeint, die mit der Gestaltung der Organisationskultur“ (Breit & Hofer, 2020, S. 3), mit der (Mit-)Verantwortung sowie (Mit-)Gestaltung der Organisation, mit der Etablierung organisationaler Routinen und Vorgaben und mit der (Weiter-)Entwicklung der Organisation und auch mit der Ermöglichung von förderlichen Erfahrungen zu tun haben. Da das System Schule grundlegend einer erstaunlichen Entwicklungsdynamik unterliegt, ist es Aufgabe der Führung, „relevante Trends und sich verändernde Rahmenbedingungen wahrzunehmen und auf die eigene Einrichtung und Situation herunterzubrechen“ (ebd.). Schulentwicklung als auch die pädagogische Führung kann daher als „ein fluides und emergentes Phänomen“ (Schratz et al., 2016, S. 231) bezeichnet werden, indem die Führung als zentraler „Hebel des Wandels“ (ebd.) fungiert.

- ❖ Wie nehmen wir unsere Beobachtungsaufgabe (von Trends und Änderungen von Bedingungen) wahr und wie leiten wir daraus Veränderungsprozesse ab?
- ❖ Welche Veränderung(en) streben wir (aktuell) an unserer Schule an?
- ❖ Stehen bestimmte Entwicklungserwartungen in Widerspruch zu unseren Formen der Bewahrung und Kontinuität?

- ❖ Wie sind diese Widersprüche an unserer Schule lösbar?

Eingebettet sind die Dimensionen und Ausrichtungen des Führungshandelns der Central 8 in eine systemische Dimension als Rahmen, welche „schulisches Handeln in einem ganzheitlichen Kontext“ (Heißenberger, 2019, S. 40) betrachtet. Führung ist somit „gekennzeichnet durch verantwortungsvolle systemische Reflexion der Schule und ihres Umfelds“ (ebd.), geleitet etwa durch systemische Reflexion von Evidenzen, Zielbildern, Organisationsstrukturen und Schulethos. Kultur wird dann „ein Teil von Führung, indem sie die Außensicht und -darstellung der Schule in ihren pädagogischen [Aufgaben- und] Zielsetzungen, den gepflegten Unterrichtsformen sowie in den künstlerischen, sozialen und geistigen Lebensäußerungen der Schulgemeinschaft“ (ebd.) und auch „die Beziehungen zur Umwelt“ (Wiesner, 2019, S. 226) betrachtet. Unter dieser Perspektive kann Schulautonomie als „Vorschlag einer generellen Neugewichtung bildungspolitischer Gestaltungsstrategien von Schule“ (Hartmann & Schratz, 2006, S. 323) betrachtet werden, bei der vor allem eine „dezentrale Verantwortungserweiterung“ (ebd.) sowie Begriffe der „Deregulierung, Dezentralisierung“ (ebd.) in den Vordergrund rücken (vgl. dazu Rürup, 2007).

- ❖ Haben wir an der Schule einen strukturierten Entwicklungsplan, der aktiv umgesetzt und gelebt wird und in Beziehung zu unserer Schulkultur und unseren Umwelten steht?
- ❖ Wie und weshalb schätzen wir unsere Umwelten eher förderlich oder hinderlich ein?
- ❖ Bei welchen Themen trifft das im Speziellen zu?
- ❖ Welche außerschulischen Kooperationen haben wir mit welchen Partnerinnen und Partnern wozu etabliert?

5 Ausblick

Schulen „benötigen praxisbezogenes Wissen [...], um [sich] vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse“ (Schratz et al., 2019, S. 435) bestmöglich (weiter-)entwickeln zu können. Schulentwicklung wird daher bewusst durch Reflexion vorangetrieben und Prozesse werden aktiv durch Reflexivität in Gang gehalten. Würde das schulische Führungshandeln nur auf wenige Dimensionen oder Ausrichtungen verkürzt, dann wäre die Ganzheitlichkeit des Führens und auch das Gesamtgebilde von Bedingungen und Bedürfnissen grundsätzlich gefährdet, wie das durch das in diesem Beitrag vorgestellte Modell der Central 8 eindringlich aufgezeigt werden kann. Aus dem vorgestellten Modell wird ersichtlich, dass Interventionen als „begründete Einwirkungen“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 83) vor allem in jenen Ausrichtungen erforderlich sind, die bislang kaum Stabilitäts- oder „Änderungsimpulse“ (ebd.) erfahren haben und vielleicht sogar als „blinde Fleck[en]“ (Wiesner et al., 2019, S. 53) im Führungshandeln bezeichnet werden können (vgl. dazu Luhmann & Fuchs, 1989). Schulische Qualität ist keine „stabile Eigenschaft“ (Wiesner et al., 2019, S. 53), sondern wird durch Reflexivität und Führung immer wieder (neu) definiert und in der schulischen Praxis im jeweiligen Kontext erschaffen und gestaltet. In der Schulentwicklung und im



Führungshandeln geht es oftmals um eine emergente Komplexität, da die Problemstellungen auch durch nichtlineare Veränderungen gekennzeichnet sind, wodurch das Führungshandeln auf „keine bewährten Erfahrungen aus der Vergangenheit“ (ebd., S. 56) zurückgreifen kann. Das schulische Führungshandeln wird in diesen Situationen und Momenten vor allem durch die Reflexivität und die Proflexion bestimmt, innerhalb der Bewegungen ermöglicht, Ausrichtungen gestaltet und Dimensionen des Führens berücksichtigt werden, um Möglichkeitsräume von lernenden Organisationen zu eröffnen.

Quellen

- Adelung, J. C. (1811). Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, Seb—Z.
- Aebli, H. (1980). Denken: Das Ordnen des Tuns. Klett-Cotta.
- Bertelsmann Stiftung. (2016). Qualitätsleitfaden KiTa-Leitung. Qualitätsansprüche und -kriterien. Für die Leitung von Kindertageseinrichtungen der Städte Potsdam, Brandenburg an der Havel und des Landkreises Märkisch-Oderland. Bertelsmann. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Qualitaetsleitfaden_KiTa-Leitung_2016.pdf
- Breit, S., & Hofer, M. (2020). Leadership in Theorie und Praxis. kita aktuell, 8(01), 2–5.
- Dehe, D., Frey, D., Bürgle, N., & Fischer, P. (2018). Sich selbst führen können: Der Schlüssel zum Erfolg. In T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), Das große Handbuch Personal und Führung in der Kita: Grundlagen und Anregungen für die Praxis (1. Auflage, S. 579–602). Carl Link.
- Dubs, R. (2002). Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen: Ziele, Probleme und Erfolgsvoraussetzungen. In N. Thom, A. Ritz, & R. Steiner (Hrsg.), Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen (S. 37–63). Haupt.
- Earley, P. (2012). Observation Methods: Learning about Leadership Practice through Shadowing. ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies, 06, 15–31. <https://doi.org/10.7358/ecps-2012-006-earl>
- Fischer, F. (1985). Proflexion—Logik der Menschlichkeit. Locker.
- Fischer, F. (2007). Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft. Passagen.
- Friebe, J. (2012). Reflexion im Training: Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit (2. Aufl). managerSeminare Verl.
- Fröhlich, W. D. (1998). Wörterbuch Psychologie. Dt. Taschenbuch-Verl.
- Garnitschnig, K. (2018). Das Menschenbild der Sinnphilosophie Franz Fischers. In T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter, & R. Semler (Hrsg.), Bildung und Proflexion (S. 32–48). LIT.
- Gregorzewski, M., Schratz, M., & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransformation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. Center for Educational Policy Studies Journal, 8(3), 59–78.



- Greve, A., Freytag, V., & Katterbach, S. (2016). Unternehmensführung und Wandel aus Sicht der Wirtschaftsförderung: Grundlagen für die Praxis. Springer Gabler.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen—Zugänge—Perspektiven (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartmann, M., & Schratz, M. (2006). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich. (S. 280–294). Böhlau Verlag.
- Heißenberger, P. (2019). Berufsbild Schulleiter/in. Europäische Qualifizierungsimpulse. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Heißenberger, P., & Niederfriniger, J. (2018). Shadowing als innovativer Unterrichtsansatz in der Hochschullehre. Professionalisierung durch kollegiales Lernen. R&E Source: Open Online Journal for Research and Education, April, 1–7.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Seminar, 2(10), 90–112.
- Hinterhuber, H. H. (2007). Leadership: Strategisches Denken systematisch schulen von Sokrates bis heute (4. Aufl). Frankfurter Allg. Buch im F.A.Z.-Inst.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner?: Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. Zeitschrift für Bildungsforschung, 7(2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Hofmann, F., Martinek, D., & Müller, F. H. (2018). Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten? Anmerkungen zur Lehrer/innen/bildung aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. In D. Martinek, F. Hofmann, & F. H. Müller (Hrsg.), Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung (S. 13–44). Waxmann.
- Ispaylar, A. (2016). Selbstreflexion. In D. Frey (Hrsg.), Psychologie der Werte (S. 177–186). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_16
- Jensen, S. (1976). Einleitung. In Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen. (S. 6–67). Westdeutscher Verlag.
- Kirkham, G. A., MacKay, F. K. P., Laiminger, A., & Schratz, M. (2013). Theoretical Background. In M. Schratz, A. Laiminger, F. K. P. MacKay, E. Křížková, G. A. Kirkham, T. Baráth, G. Cseh, T. Kígyós,

M. Chrappán, E. Kovács, N. Révai, A. Hašková, V. Laššák, M. Bitterová, J. Erčulj, P. Peček, K. Malmberg, & T. Söderberg (Hrsg.), *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders* (S. 18–27). Tempus Public Foundation.

Königswieser, R. (2006). Reflexion als Sprungbrett. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM* (S. 69–80). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90422-1_6

Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90046-J](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90046-J)

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Verlag Julius Klinkhardt.

Kuhl, J., & Strehlau, A. (2014). Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI). Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1802889>

Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M., & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung*. (S. 127–154). Waxmann.

Luhmann, N., & Fuchs, P. (1989). *Reden und Schweigen*. Suhrkamp.

Malik, F. (2007). *Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit* (Neuausg.). Campus-Verl.

Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (2., überarb. Aufl.). Springer.

Opielka, M. (2006). *Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons*. VS für Sozialwissenschaften.

Parsons, T. (1975). *Gesellschaften*. Suhrkamp.

Parsons, T. (1976). Grundzüge des Sozialsystems. In *Zur Theorie sozialer Systeme*. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen. (S. 161–274). Westdeutscher Verlag.



- Quinn, R. E., & Cameron, K. (1983). Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence. *Management Science*, 29(1), 33–51.
<https://doi.org/10.1287/mnsc.29.1.33>
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377.
<http://www.jstor.org/stable/2631061>
- Rauscher, E. (1999). *Das Schulautonomie-Handbuch* (BMBWK, Hrsg.). Jugend & Volk.
- Rauscher, E. (2003). *Verhalten vereinbaren – Schulkultur im Dialog*. BMBWK.
- Regenthal, G. (2009). *Ganzheitliche Corporate Identity: Profilierung von Identität und Image* (2. Aufl.). Gabler.
- Regenthal, G. (2018). *Schulmanagement kompakt: Professionelle Praxishilfen zur Entlastung im Schulalltag*. Carl Link.
- Reichwald, R., & Hensel, J. (2007). Kommunikation als Teil der Führungsaufgabe. In *Handbuch Unternehmenskommunikation*. (S. 649–660). Gabler.
- Reiner-Kolouch, U., Schmied, R., & Waldner, M. (2019). *Toolbox Führungskompetenz: People Management in der Praxis*. Wiley.
- Révai, N. (2013). Executive Summary. In M. Schratz, A. Laiminger, F. K. P. MacKay, E. Křížková, G. A. Kirkham, T. Baráth, G. Cseh, T. Kígyós, M. Chrappán, E. Kovács, N. Révai, A. Hašková, V. Laššák, M. Bitterová, J. Erčulj, P. Peček, K. Malmberg, & T. Söderberg (Hrsg.), *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders* (S. 7–10). Tempus Public Foundation.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem: Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (Hrsg.). (1980). *Fünftehtausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Beltz.
- Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie*. Gabler.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 111–142). Leykam.

- Schratz, M. (1997). Vom Schulprofil zum Schulprogramm. Markierungen am Weg zur autonomen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 147(4), 378–391.
- Schratz, M. (2014). Schulen aus der entstehenden Zukunft entwickeln. *Pädagogische Führung*, 1, 18–21.
- Schratz, M., Iby, M., & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente*. Beltz.
- Schratz, M., Laiminger, A., Křížková, E., Kirkham, G. A., Baráth, T., Révai, N., Hašková, A., Laššák, V., Erčulj, J., & Peček, P. (2013). The Central 5. In M. Schratz, A. Laiminger, F. K. P. MacKay, E. Křížková, G. A. Kirkham, T. Baráth, G. Cseh, T. Kígyós, M. Chrappán, E. Kovács, N. Révai, A. Hašková, V. Laššák, M. Bitterová, J. Erčulj, P. Peček, K. Malmberg, & T. Söderberg (Hrsg.), *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders* (S. 43–65). Tempus Public Foundation.
- Schratz, M., Laiminger, A., MacKay, F. K. P., Křížková, E., Kirkham, G. A., Baráth, T., Cseh, G., Kígyós, T., Chrappán, M., Kovács, E., Révai, N., Hašková, A., Laššák, V., Bitterová, M., Erčulj, J., Peček, P., Malmberg, K., & Söderberg, T. (Hrsg.). (2013). *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders*. Tempus Public Foundation.
- 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. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen*. (Bd. 2, S. 221–262). Leykam. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403–454). Leykam.
- Simsa, R., & Patak, M. (2008). *Leadership in Nonprofit-Organisationen: Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Linde.
- Specht, W. (1991). *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich*. Diskussionspapier. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung - Abteilung II.
- Strehmel, P. (2017). Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In *Professionalisierung der Frühpädagogik* (2. aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 53–74). Barbara Budrich.



- Thomann, C., & Schulz von Thun, F. (2003). Klärungshilfe 1. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Rowohlt.
- Thonke, F., & Lücken, M. (2015, September 23). Rezeption und Nutzung von KERMIT (Kompetenzen ermitteln) bei der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung an Hamburger Schulen. 8. Tagung der DGfE-Sektion „Empirische Bildungsforschung“ an der Georg-August-Universität Göttingen.
- von Rosenstiel, L. (2004). Arbeits- und Organisationspsychologie—Wo bleibt der Anwendungsbezug? Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, 48(2), 87–94. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.48.2.87>
- Wiesner, C. (2019a). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. (S. 207–240). Waxmann.
- Wiesner, C. (2019b). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. Erziehung & Unterricht, 5/6(169), 433–442.
- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D., & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. Ricercazione, 7(2), 65–90.
- Wiesner, C., & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, & P. Heißenberger (Hrsg.), INNOVITAS: Schulautonomie—Perspektiven aus Österreich, Deutschland und Südtirol. (S. 137–194). Waxmann.
- Wiesner, C., Schratz, M., & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht (S. 45–58). Beltz Verlag.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. (S. 79–140). Waxmann.

- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020). Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 189–215). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., & Breit, S. (2020). Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz und Leistungsmessungen. Grundlage für Konzeption sowie die Beurteilung ihrer Qualität. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 124–143). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley, & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <> Schule 4* (2018): Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert. Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C., & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4(20), 18–26.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 161–188). Waxmann.
- Willke, H. (1991). *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Fischer Verlag.

Petra Heißenberger & Julia Niederfriniger

Shadowing für schulische Führungskräfte als Professionalisierungsmaßnahme für die Leitung autonomer Schulen

1 Hinführung

Im Zuge des Paradigmenwechsels betreffend die Steuerung von Schule wurde unter anderem auch verstärkt die Autonomisierung des einzelnen Schulstandortes diskutiert. So betonen Schratz et al. (2015, S. S. 221-262) mit Blick auf den österreichischen bildungspolitischen Diskurs, dass die Schulleitung und deren Funktion in den letzten Jahren oft genannt und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Schule und Unterricht dezidiert betont wird. Die Arbeit der einzelnen Schule ist stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit der Gesellschaft gerückt. Die Verantwortung für die Qualität der Arbeit in Form von Output der Schülerinnen und Schüler liegt nun mehr denn je in der Hand der Schulleitung und des Kollegiums (Kanape & Kemethofer, 2017, S. 122; Fend, 2008, S. 175; Schratz et al, 2015, S. 225).

Im Jahre 2019 wurde zudem von einer Arbeitsgruppe am BMBWF ein Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019a) veröffentlicht, welches die zentralen Schulleitungsaufgaben und Aktivitäten einer Schulleitung beinhaltet. Schulleitung wurde in diesem Paper als komplexe Führungsaufgabe mit drei Hauptdimensionen, nämlich (1) Die Organisation Schule führen, (2) Menschen in dieser Organisation führen und (3) sich selbst führen konzeptualisiert (BMBWF, 2019a).

Damit Schulleitungen diese komplexe und vielfältige Rolle professionell ausfüllen können, bedarf es eines vielfältigen Angebots an Qualifizierungsmaßnahmen. Den Pädagogischen Hochschulen wurde in diesem Zusammenhang vom Ministerium eine entscheidende Rolle zugesprochen (BMBWF, 2019b, S. 8). Für die ständige Aus-, Fort- und Weiterbildung schulischer Führungskräfte gibt es unterschiedliche Angebote: Es können einzelne Lehrveranstaltungen für die Zielgruppe schulischer Führungskräfte oder Hochschullehrgänge im Bereich Schulmanagement¹⁰ besucht werden.

Zur oben beschriebenen bildungspolitischen Diskussion rund um die Autonomisierung von Schulen und die Einführung neuer Fortbildungsmaßnahmen für schulische Führungskräfte, wurde auch die Frage der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung diskutiert (Lipowsky, 2009). Die Frage stellt sich also, wie Fortbildung bzw. Qualifizierungsangebote für Schulleitungen konzipiert und

¹⁰ Eine ausführliche Beschreibung dieser Angebote findet man im Artikel „Zum Ist-Stand in den Partnerländern Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol“ in dieser Publikation.



umgesetzt werden müssen, damit die Bildungsziele gemäß dem BMBWF-Paper von 2019 und angemessenes Leitungshandeln im schulischen Kontext erreicht werden können.

Im vorliegenden Beitrag wird beispielhaft die Methode des Feedbackgebens in Form des Weiterbildungsformats Shadowing für Führungskräfte in den Fokus genommen. Es handelt sich hierbei um das Job-Shadowing, welches auf kollegialer Ebene erfolgt, und in Seminaren und Hochschullehrgängen von der Pädagogischen Hochschule eingesetzt wird.

Hattie zeigt auf, dass Feedback (2015, S. 206 ff.) zu den lernwirksamsten Faktoren zählt. Unter Feedback wird eine Information verstanden, die z. B. von einem Peer oder über die eigene Erfahrung, „über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens gegeben wird.“ (Hattie, 2015. S. 206)

2 Begriff und Methode

Shadowing (Englisch für „Beschattung“) stellt eine anerkannte Personalentwicklungsmethode dar und wird vor allem in der Führungskräfteentwicklung eingesetzt (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 180). Es bezeichnet die systematische Begleitung einer Person durch eine andere Person in ihrem Berufsalltag. Im schulischen Kontext geht es konkret um die Beobachtung einer Schulleitung oder einer Führungsperson in der Privatwirtschaft in ihrem Arbeitsalltag.

Die Zielsetzungen können einerseits darin bestehen, ein möglichst realistisches und empirisch auswertbares Bild der Tätigkeiten der beschatteten Person zu gewinnen. Ferner kann die Zielsetzung sein, eine Person im selben Berufsfeld zu beobachten und dadurch das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern oder/und die beobachteten Handlungen mit dem eigenen Tun zu kontrastieren.

Tulowitzki und Huber (2014, S. 188) weisen darauf hin, dass es hierbei nicht um eine rezeptanaloge Nachahmung geht. „Vielmehr geht es um eine kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Beobachteten, der eigenen subjektiven Analyse des Beobachteten und das Ziehen von Schlussfolgerungen.“ (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 188)

Als Methode wird Shadowing sowohl für Lehrer/innen empfohlen, die sich für schulische Führung interessieren als auch für bereits in der Funktion tätige schulische Führungskräfte oder Novizenschulleitungen. In Tabelle 2 wird näher erläutert, welche unterschiedlichen Verhältnisse zwischen Beobachter/in und zu beobachtender Person möglich sind. Die Zielsetzung des Shadowings wird sich je nach Verhältnis der beiden im Prozess involvierten Personen unterscheiden.

zu beobachtende Person	Beobachterin/Beobachter	Situation	Ziel
erfahrene Schulleitung/ Novizenschulleitung	Lehrperson	komplementäres Verhältnis	Einblick in die Schul- leitungsaufgaben erhalten
erfahrene Schulleitung	erfahrene Schulleitung	symmetrisches Verhältnis	Reflexion der eigenen Schulleitertätigkeit
erfahrene Schulleitung	Novizenschulleitung	komplementäres Verhältnis	Verbesserung und Erweiterung der eigenen Schulleitungs- kompetenzen durch das Beobachten einer erfahrenen Schulleitung
Novizenschulleitung	erfahrene Schulleitung	komplementär verkehrtes Verhältnis	Verbesserung und Erweiterung der eigenen Schulleitungskompetenzen durch das Beobachten einer Novizenschulleitung

Tabelle 2: Formen der Mentor-Mentee-Beziehung im HLG SMM in Anlehnung an Raufelder & Ittel, 2012, S. 149.

Shadowing kann demnach in jedem Verhältnis und in jeder Funktion sinnvoll eingesetzt werden. Neben der Aus- und Fortbildung wird Shadowing auch in der Forschung eingesetzt. Shadowing als Datenerhebungsmethode ist der Beobachtung zuzuordnen. Die Zielsetzung der Methodik ist es, ein möglichst realistisches, empirisches Bild zu gewinnen, welche Tätigkeiten die ausgewählte Schulleitung verrichtet. Die Frage „Was sollte sie/er tun?“ oder die Erforschung Dritter „Was denken sie, was und wie ...?“ sollten nicht im Mittelpunkt stehen (Heißenberger & Niederfriniger, 2018, S. 2). Mintzberg machte das Verfahren in den 1970er Jahren unter dem Namen „Strukturierte Beobachtung“ publik mit der Intention, eine Alternative zur Tagebuchbuchmethode zu schaffen (1973 zit. nach nach Earley, 2012. S. 19).

3 Ablauf

Wie geht dieser Prozess des Shadowings vor sich? Zunächst ist von Seiten der Beobachterin/des Beobachters zu überlegen, was das Ziel des Shadowings sein soll. Wie bereits ausgeführt, sind die Aufgaben und Rollen einer Schulleitung durch die aktuellen Normierungen sehr komplex und vielfältig geworden. Die oben erwähnten drei Hauptdimensionen wurden mit weiteren elf Unterdimensionen operationalisiert. Diesen elf Unterdimensionen wurden 33 „wesentliche Aktivitäten“ einer Schulleitung zugeordnet (BMBWF, 2019a). Für ein wirksames Shadowing ist die Auswahl der Ziele der Beobachtung wichtig. Dementsprechend ist auch die Führungsperson auszuwählen. Soll die Arbeitssituation ähnlich oder fremd sein? Soll eine Führungskraft derselben Schulart, einer anderen Schulart oder im außerschulischen Bereich gewählt werden? Liegt das Beobachtungsinteresse darin, von einer besonderen guten Schule zu lernen oder Einblick in die Arbeit einer Schule in einem schwierigen Umfeld zu erhalten? Oder soll sich ein erweitertes Shadowing auf die



Beobachtung, Befragung und Recherche zum Stand der bereits autonom getroffenen Entscheidungen am Schulstandort beziehen?

Ferner sind Überlegungen bezüglich Dauer und Zeitpunkt der Beschattung anzustellen. Es gibt die Empfehlung, dass diese mindestens einen Arbeitstag dauern soll. Bezüglich des Zeitpunktes der Durchführung des Shadowings sollte bedacht werden, dass es im Schuljahr Zeiten gibt, an denen der schulische Alltag etwas anders aussieht, als an anderen Tagen bzw. Wochen. So etwa stellen der Beginn und das Ende eines Schuljahres besondere Zeiten dar. Ebenso sind Datenschutz und Verschwiegenheitspflicht anzusprechen (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 183; Moos, 2000, S. 845, 846). Grundlage für das Shadowing bildet ein Gespräch im Vorfeld, in dem alle eben angesprochenen Rahmenbedingungen zwischen Beobachterin/Beobachter und der zu beobachtenden Person geklärt werden.

Der Prozess des Beschattens gestaltet sich wie folgt: Die zu beschattende Person, z. B. die Schulleitung, geht ihren gewohnten Schulleitungsaufgaben nach und versucht die Beobachterin/den Beobachter zu ignorieren. Die beobachtende Person verhält sich wie ein Schatten, also möglichst unauffällig, sodass die zu beschattende Person, in diesem Beispiel die Schulleitung, in ihren Tätigkeiten nicht gestört wird. In diesem Fall ist vom „stummen Schatten“ die Rede. Es gibt jedoch auch die Form des sprechenden Schattens, das bedeutet, die beobachtende Person fragt in der Situation sofort nach, wenn Unklarheiten auftreten. Eine andere Variante des Shadowings besteht darin, dass die beobachtete Person während ihrer Handlungen spricht, um Beweggründe für das Tun zu erläutern (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 186).

Für das Shadowing kann vorab ein Beobachtungsfokus festgelegt werden, z. B. die Kommunikation der beobachtenden Person mit ihrem Umfeld. Dieser Beobachtungsfokus kann von der Beobachterin/vom Beobachter oder von der zu beobachtenden Person definiert werden (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 184-186).

4 Feedback, Reflexion und Umsetzung

Die Beschattung sollte zwischen Beobachter/in und zu beobachtender Person unbedingt vorbesprochen werden. Aber vor allem der Nachbesprechung im Sinn des Feedbackgebens wird ein besonderer Stellenwert im Shadowingprozess eingeräumt (Moos, 2000, S. 864).

Die an das Shadowing anschließende Reflexion ist nicht nur der beobachtenden Person dienlich. Beide am Shadowing beteiligten Personen können von dieser Methode profitieren, indem sie Feedback einholen, Feedback geben und Fragen stellen (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 180).

Shadowing wird im Hochschullehrgang (HLG) „Schulmanagement mit Masterabschluss: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ (90 ECTS-AP) an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich bereits seit Jahren erfolgreich umgesetzt. Eine Wirkungsstudie wurde bereits durchgeführt (Niederfriniger et al., 2020). In den Curricula zu den Hochschullehrgängen ist

Shadowing im Modul Professionalisierung als Lernmethode curricular festgehalten (PH NÖ, 2015, S. 9). Zukünftig wird diese Methode auch im HLG „Schulen professionell führen“ (60 ECTS-AP) fixer Bestandteil sein.

Die Beschattung erfolgt einerseits innerhalb des Schulsystems durch die systematische Begleitung einer erfahrenen Schulleitung in ihrem Alltag. Andererseits gibt es die Möglichkeit, im außerschulischen Bereich eine Führungskraft in der Privatindustrie oder im öffentlichen Dienst zu begleiten. Es kann zwischen stillem oder sprechendem Schatten gewählt werden.

Der Nachbesprechung zwischen Beobachter/in und zu beobachtender Person wird in den Hochschullehrgängen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Hinblick auf das Feedbackgeben und das Anstoßen von Reflexion ein hoher Stellenwert eingeräumt. Zusätzlich wird dieser Reflexionsansatz vertieft, indem die Studierenden mit den Studienkolleginnen und Studienkollegen ihre Shadowingprozesse mithilfe vorgegebener Fragestellungen in einer Lehrveranstaltung reflektieren: Sie tauschen sich darüber aus, welchen Schultyp sie warum gewählt haben und ob es im Vorfeld Erwartungen oder Ängste von beiden Seiten gab. Es wird diskutiert, warum ein Beobachtungsfokus gewählt wurde oder warum nicht. Wenn ein Fokus gewählt wurde, ist es für die Studierenden interessant zu hören, worauf fokussiert bzw. nicht fokussiert wurde. Die Studierenden diskutieren auch über den Verlauf des Shadowings (z. B. unerwartete, überraschende Situationen, den Umgang mit der Verschwiegenheitspflicht, den Datenschutz, was sie bei einem nächsten Shadowing anders machen würden und warum etc.¹¹).

Eine Pilotstudie, in der die Wirksamkeit der Shadowings im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ untersucht wurde, ergab, dass das Shadowing den Blick auf schulleitungsrelevante Aufgaben erweitert (Niederfriniger et al., 2020).

5 Ausblick

Die beobachtende Person soll einen Einblick in das Berufsfeld und die dafür nötigen Kompetenzen erhalten. Dies soll letztlich zur Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires führen (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 181).

Shadowing kann wenig, mittelmäßig und sehr stark angeleitet werden. Es kann auch dazu verwendet werden, die subjektiven Konzepte von Schulleitung mit der umfangreichen Darstellung der Aufgaben aus dem BMBWF-Paper von 2019 zu kontrastieren. Shadowing im Sinne einer Exkursion mit wenig Vorbereitung und Zielsetzung wird als nicht sinnvoll erachtet. Als wesentlich für einen wirksamen Shadowing-Prozess ist die Nacharbeit (z.B. Dokumentation, nachträgliche Diskussion, Implementierung diverser Formen von Feedback) anzusehen.

¹¹ Eine ausführliche Beschreibung zu den Erfahrungen mit Shadowing mit Studierenden der Hochschullehrgänge der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich kann unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/24> nachgelesen werden.



Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl der Einblick in den Berufsalltag einer Schulleitung als auch in andere Berufsfelder als großer Mehrwert des Shadowings angesehen werden kann. Ein Ziel ist es, das eigene Handlungsrepertoire zu hinterfragen und zu erweitern.

Mit dem Format Shadowing wurden an der PH NÖ bereits sehr positive Erfahrungen gesammelt. Als nächster Anwendungsschritt dieses Formats ist eine angeleitete und rechnerorientierte Modifikation zu realisierten Facetten einer Autonomisierung an konkreten Standorten in Diskussion.

Bezugnehmend auf die Schulautonomie wird empfohlen, ein Shadowing im Schulbereich im eigenen Land, ein Shadowing im außerschulischen Bereich im eigenen Land und ein Shadowing in einem anderen europäischen Land – entweder im Schulbereich oder im außerschulischen Feld durchzuführen.

Quellen

- BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a). Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln. Wien.
- BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b). PH-EP. Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021 – 2026. Abgerufen am 20.11.2019 unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90->
- Earley, P. (2012). Observation Methods: Learning about Leadership Practice through Shadowing. http://www.ledonline.it/ECPs-Journal/allegati/ECPS-2012-6_Earley.pdf, 11.11.2017.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Hattie, John A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heißenberger, P. & Niederfriniger, J. (2018). Shadowing als innovativer Unterrichtsansatz in der Hochschullehre: Professionalisierung durch kollegiales Lernen. R&E-SOURCE, Tag der Forschung. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/24>
- Kanape, A. & Kemethofer, D. (2017). Schulleitung in Österreich: Zwischen Steuerung und Autonomie. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie – Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung (S. 119-136). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27/3, S. 346-360. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137051.
- Moos, L. (2000). Arbeiten mit Fällen und Shadowing. In S. G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem (S. 843-846). Köln: Carl Link.
- Niederfriniger, J., Heißenberger, P. & Haider, U. (2020). Zur Konzeptualisierung von Shadowing als eine Form des Mentorings zum Zweck nachhaltiger Rekonstruktion von Schulleitungsaufgaben. Eine Pilotstudie zur Wirkung einer Nudgingmethode in der PädagogInnenbildung NEU. In: Mentoring im pädagogischen Kontext, Band 1. Innsbruck: Studienverlag. (in Druck)
- PH NÖ: Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2015). Curriculum zum Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln. 11.11.2017.



https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Weiterbildung/HLG_MA_Schulmanagement_2015.pdf

Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 7(2), 147-160.

Schatz, M., Wiesner, Ch., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, G. S. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: M. Bruneforth, M. Eder, F. Krainer, K. Schreiner, C. Seel, A. & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2, S. 221-262. Graz: Leykam.

Tulowitzki, P. & Huber, S. G. (2014). Jahrbuch Schulleitung. Köln: Carl Link.

Petra Heißenberger

Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums

Recherchen im Rahmen des Projektes haben ergeben, dass in keinem der Partnerländer (Bayern, Hessen, Österreich, Südtirol) die drei Themen Shadowing, Forschungskompetenz und Digitalisierung dezidiert im Zusammenhang mit schulischen Führungskräften autonomer Schulen curricular festgehalten sind. Die Ausformulierung dieser Themen in Form von Modulbeschreibungen ist daher als Produkt des Projektes und als Empfehlung zu sehen. Dabei werden Titel, Ziele, Inhalte, Kompetenzen, Lehr- und Lernformen und Leistungsnachweise vorgeschlagen, ohne diese im Detail auszuführen. Diese Module oder einzelne Teile davon können Schulleitungen autonomer Schulen entweder eigenständig oder als Ergänzung zu bereits existierenden Angeboten im Bereich der Fort- und Weiterbildung angeboten werden. Die detaillierte Ausarbeitung wäre wohl Ausgangspunkt für einen weiteren gesamteuropäischen Diskurs.

1 Shadowing

Die an schulische Führungskräfte gestellten komplexen Anforderungen verlangen unter anderem sehr gute kommunikative Fähigkeiten, Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen, Flexibilität und Frustrationstoleranz, weil nicht selten Widerstände zu überwinden und widersprüchliche Ansprüche zu bedienen sind. Ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein sowie eine stabile Persönlichkeit sind von schulischen Führungskräften zu erwarten. Daher erscheint die Entwicklung eines tatsächlichen Führungsbewusstseins als besonders wichtig. Es geht um ein Wachsen, das auf praktische Erfahrungen angewiesen ist. Ein wichtiges Element einer guten Aus- und Weiterbildung ist ein adäquater Praxisanteil. Die direkte Konfrontation mit realen Aufgaben des Schulleitungstages beispielsweise in Form von Shadowing wird empfohlen. Auch bereits in der Funktion stehende schulische Führungskräfte können so in ihrer Berufspraxis unterstützt werden (Köster-Ehling, 2019, S. 11-13).

Das Modul Shadowing: Erweiterung des Handlungsrepertoires der Führungskräfte autonomer Schulen durch nationale und internationale Begegnung dauert ein Semester und wird mit zehn European Credit Transfer System Anrechnungspunkten (ECTS-AP) bewertet. Es soll die Kompetenz erworben werden, durch nationale und internationale Vernetzung in Form von Shadowing einen geschärften Blick auf eigene Entwicklungschancen zu erhalten.

Kurzzeichen	Modultitel					
	Shadowing: Erweiterung des Handlungsrepertoires der Führungskräfte autonomer Schulen durch nationale und internationale Begegnung					
Pflichtmodul	Wahlpflichtmodul	Wahlmodul	Basismodul	Aufbaumodul	Semesterdauer	EC
					1	10
Voraussetzungen für die Teilnahme						
Dieses Modul kann als eigenständiges Modul oder zusätzlich zu bestehenden Curricula durchgeführt werden.						
Modulziel						
Im Rahmen des Moduls erwerben die Studierenden besondere Qualifikationen, derer es zur Führung autonomer Schulen bedarf.						
LV	Lehrveranstaltungstitel					LV-Art
1	Zum authentischen Führungshandeln im nationalen schulischen Arbeitsalltag: Shadowing 1					SE
2	Zum authentischen Führungshandeln im nationalen außerschulischen Arbeitsalltag: Shadowing 2					SE
3	Zum authentischen Führungshandeln im internationalen Arbeitsalltag: Shadowing 3					SE
Bildungsinhalte						
Reflexion, Identität, Rolle und Professionsverständnis						
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen						
Studierende erhalten durch nationale und internationale Vernetzung einen geschärften Blick auf eigene Stärken und erkennen Entwicklungschancen.						
Lehr- und Lernform						
Input, Tandems, Beobachtung, kritische Reflexion und Diskussion, E-Learning-Vor- und Nachphasen;						
Leistungsnachweise						
Immanente Leistungsbeurteilung: Präsentationen, Diskussionsbeiträge, schriftliche Beiträge im Rahmen des Selbststudiums, vor- und nachbereitende Literaturarbeit/Internetrecherche, Reflexion, Gesprächsprotokoll, Beobachtungsdokumentation						
Sprache						
Deutsch, Englisch						

2 Forschungskompetenz

Im Curriculum des Hochschullehrganges mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ wird im Modul Forschungsmethoden/Forschungspraxis beschrieben, dass die Inhalte darauf abzielen, dass die Studierenden ihre Forschungskompetenz so weit entwickelt haben, dass sie Forschungsergebnisse in Arbeiten professionell darstellen und in wissenschaftlichen Diskursen verteidigen können. Sie beherrschen Aspekte wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens und kennen quantitative und qualitative Forschungsmethoden. Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung können für die Tätigkeit im Berufsfeld genutzt werden und die Entwicklung eigener Forschungsprojekte ermöglichen, fördern und unterstützen. Das Erheben, die Analyse und die Interpretation von Daten stellen wichtige Kompetenzen dar. Die eigene Forschungstätigkeit wird reflektiert und weiterentwickelt (S. 16, 17).

Das Modul *Forschungskompetenz: Erweiterung des Handlungsrepertoires von Führungskräften autonomer Schulen durch die Anwendung von Forschungsmethoden im nationalen und internationalen Kontext* dauert ein Semester und wird mit zehn ECTS-AP bewertet. Es wird vorgeschlagen, sich mit aktuellen Professionalisierungsdiskursen und theoretischen Konzepten der europäischen Fachliteratur auseinanderzusetzen und Argumente kritisch zu beleuchten. Studierende erwerben die Kompetenz, Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu rezipieren und diese nach ihren Stärken und Schwächen zu nutzen. Die Kenntnis wissenschaftlicher Theorien wird als Grundlage qualitätsvollen Handelns gesehen.

Kurzzeichen	Modultitel						
	Forschungskompetenz: Erweiterung des Handlungsrepertoires von Führungskräften autonomer Schulen durch die Anwendung von Forschungsmethoden im nationalen und internationalen Kontext						
Pflichtmodul	Wahlpflicht-modul	Wahlmodul	Basismodul	Aufbaumodul	Semester-dauer	EC	
					1	10	
Voraussetzungen für die Teilnahme							
Dieses Modul kann als eigenständiges Modul oder zusätzlich zu bestehenden Curricula durchgeführt werden.							
Modulziel							
Durch die Entwicklung der eigenen Forschungskompetenz können Forschungsprojekte eigenständig durchgeführt und im internationalen wissenschaftlichen Diskurs verteidigt werden.							
LV	Lehrveranstaltungstitel						LV-Art
1	Professionsverständnis im internationalen Kontext						SE
2	Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens im internationalen Kontext						SE
3	Auswertung, Dokumentation und Präsentation von Daten im internationalen Kontext						SE
Bildungsinhalte							
Gegenwärtige Professionalisierungsdiskurse und theoretische Konzepte in der europäischen Fachliteratur Reflexion des eigenen Tätigkeits- und Professionsverständnisses Forschungsprinzipien, Forschungsmethoden, Forschungsethik Datenerhebung, -analyse und -interpretation							
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen							
Studierende rezipieren Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, evaluieren sie nach ihren Stärken und Schwächen und nutzen sie für die Tätigkeit im (internationalen) Berufsfeld. Die Kenntnis wissenschaftlicher Theorien, die Fragestellungen fundieren, wird als Grundlage für qualitätsvolles Handeln gesehen.							
Lehr- und Lernform							
Input, Beobachtung, kritische Reflexion und Diskussion, E-Learning-Vor- und Nachphasen;							
Leistungsnachweise							
Immanente Leistungsbeurteilung: Präsentationen, Diskussionsbeiträge, schriftliche Beiträge im Rahmen des Selbststudiums, vor- und nachbereitende Literaturarbeit/Internetrecherche, Reflexion							
Sprache							
Deutsch, Englisch							



3 Digitalisierung

Nach Dexter (2018) kommt im Zuge der Digitalisierung insbesondere Schulleitungen eine besondere Rolle zu. Eickelmann (2018) identifiziert für den Schulbereich drei treibende Kräfte für die Entwicklung von Schulen und Schulsystemen vor dem Hintergrund des digitalen Wandels:

- ❖ technologische Entwicklungen und deren Potentiale für das Lehren und Lernen,
- ❖ die Veränderung der Lebens- und Arbeitsbereiche durch die Digitalisierung und der damit verbundene veränderte Bildungsauftrag und
- ❖ die Entscheidungen der Bildungspolitik, den kompetenten Umgang mit Technologien und digitalen Informationen in Bildungskonzepten und Curricula zu verankern.

Das Modul Digitalisierung: *Chancen und Herausforderungen für Führungskräfte autonomer Schulen im nationalen und internationalen Kontext* dauert ein Semester und wird mit zehn ECTS-AP bewertet. Es wird vorgeschlagen, einen kritischen Blick auf den digitalen Wandel im europäischen Vergleich zu werfen. Studierende entwickeln die eigenen Kompetenzen im Bereich Digitalisierung weiter und nutzen sie für die Tätigkeit im nationalen und internationalen Berufsfeld.

Kurzzeichen	Modultitel					
	Digitalisierung: Chancen und Herausforderungen für Führungskräfte autonomer Schulen im nationalen und internationalen Kontext					
Pflichtmodul	Wahlpflichtmodul	Wahlmodul	Basismodul	Aufbaumodul	Semesterdauer	EC
					1	10
Voraussetzungen für die Teilnahme						
Dieses Modul kann als eigenständiges Modul oder zusätzlich zu bestehenden Curricula durchgeführt werden.						
Modulziel						
Es können aufgrund der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen im Bereich der Digitalisierung Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung vorangetrieben werden.						
LV	Lehrveranstaltungstitel					LV-Art
1	Aktuelle nationale und internationale technologische Entwicklungen: Chancen und Herausforderungen für schulische Führungskräfte					SE
2	Veränderungen der nationalen und internationalen Lebens- und Arbeitsbereiche durch die Digitalisierung					SE
Bildungsinhalte						
Kennenlernen nützlicher Tools für schulische Führungskräfte Erarbeitung und Diskussion abwechslungsreicher Einsatzmöglichkeiten Social Media und Gefahren Hass im Netz, Fake News, Cyber-Mobbing Schutz der Privatsphäre im Internet Urheberrechte und Datenschutz in der Schule						
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen						
Studierende entwickeln die eigenen Kompetenzen im Bereich der Digitalisierung weiter und nutzen sie für die Tätigkeit im nationalen und internationalen Berufsfeld.						
Lehr- und Lernform						
Die Lehr- und Lernformen umfassen Gruppenarbeiten, Peer Teaching, E-Portfolio, Online-Arbeitsaufträge, Online-Forenbeiträge, Präsentationen und die Inverted Classroom Method.						
Leistungsnachweise						
Immanente Leistungsbeurteilung: E-Portfolio zur Dokumentation der eigenen Kompetenzentwicklung, Arbeitsaufträge, Reflexion, Sammlung geeigneter Materialien und Dokumentation erarbeiteter Unterrichtssequenzen;						
Sprache						
Deutsch, Englisch						



Quellen

- Dexter, S. (2018). The Role of Leadership for Information Technology in Education: Systems of Practices. In: Voogt, J. et al. (Hrsg.): Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, S. 483-493.
- Eickelmann, B. (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Entwicklungen, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Bildungsforschung. In: McElvany et al. (Hrsg.): Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 11-26.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2019). Jahrbuch Schulleitung. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Wolters Kluwer.
- Köster-Ehling, O. (2019). Die Rolle der Schulleitung als Leadership begreifen. In: Huber, S. G. (Hrsg.) (2019). Jahrbuch Schulleitung. Impulse aus Wissenschaft und Praxis, S. 3-20. Köln: Wolters Kluwer.
- McElvany et al. (Hrsg.): Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen. Münster: Waxmann.
- Voogt, J. et al. (Hrsg.): Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer.

Mitwirkende

Geleitwort

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.

(Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Lehrbeauftragter am IUS der Universität Klagenfurt, Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften, Lehrerfortbildung inter/national; zahlreiche Publikationen u.a. zu Schulinnovation und Schulmanagement

Herausgeberin und Autorin

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr., BEd MSc

Hochschulprofessur für Schulmanagement und Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulmanagement, Leadership, Führung, Führungspersönlichkeit, Personalentwicklung; zahlreiche Publikationen

Autorinnen und Autoren

Simone Breit, Mag., Bakk. Komm.

Leitung des Departments für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führen und Leiten in der elementaren Bildung, nationale Kompetenzmessungen und internationale Schülerleistungsvergleiche

Julia Niederfriniger, Prof. Mag. BEd

Mitarbeiterin im Zentrum Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulmanagement, Leadership, Führung, Hochschuldidaktik



Michael Schratz, Univ.-Prof. Mag. Dr.

Professor im Ruhestand am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung sowie Gründungsdekan der School of Education der Universität Innsbruck; Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Führungskultur und Schulleitungsforschung; Entwicklung von Professionalität und Leadership; Schul- und Systementwicklung sowie Qualitätssicherung im Bildungswesen; „lernseitige“ Orientierung von Unterricht

Michaela Tscherne, BEd MBA MSc

Qualitätsbeauftragte der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; zahlreiche Publikationen im Schulbuchbereich

Christian Wiesner, Prof. MMag.

Professor im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen; Beziehungs-, Präsenz- & Entwicklungspädagogik; Persönlichkeitsentwicklung; Beratungs- & Therapietheorien; Führungskultur & Leadership; evidenzorientierte Schul- & Unterrichtsentwicklung

Als Ergebnis des Projektes INNOVITAS bereits erschienen:



E. Rauscher/M. Tscherne (Hrsg.)
Selbst ist die Schule
Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten
Baden, PH NÖ, 2019
ISBN 978-3-9519897-8-5



E. Rauscher/Ch. Wiesner/
D. Paasch/P. Heißenberger (Hrsg.)
Schulautonomie – Perspektiven in Europa
Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS
Münster, Waxmann, 2019
ISBN 978-3-8309-3940-5



M. Sitzmann (Hrsg.)
20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol
Einschätzungen und Erfahrungen
Bozen, Deutsche Bildungsdirektion, 2019



Petra Heißenberger
Berufsbild Schulleiter/in
Europäische Qualifizierungsimpulse
Baden, PHNÖ, 2019
ISBN 978-3-9519897-9-2

In Vorbereitung:

- ❖ Handbuch Schulautonomie

Alle Publikationen zum Projekt stehen zum freien Download zur Verfügung:

<https://innovitas.ph-noe.ac.at>



Bildungsdirektion
Wien



Bildungsdirektion
Salzburg



HLP BildungsManagement
Beratung & Training GBR



STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus



AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL
Deutsche Bildungsdirektion



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE
Direzione Istruzione e Formazione tedesca

Bildungsdirektion
Steiermark



Bundesinstitut
bifie