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

Professionalisierung und Schulleitungshandeln

Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen

BELTZ JUVENTA

Jana Berkemeyer | Nils Berkemeyer | Frank Meetz (Hrsg.)
Professionalisierung und Schulleitungshandeln

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

Professionalisierung und Schulleitungshandeln

Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: text plus form, Dresden

ISBN 978-3-7799-4139-2

Inhalt

Einleitung 7

Führung und Steuerung

Jana Berkemeyer/Nils Berkemeyer/Anita Schwikal
Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften 12

Mario Gieske-Roland
Mikropolitik und schulische Führung 33

Jochen Wissinger
Personalentwicklung als Bedingung der Schulentwicklung. Herausforderungen der schulischen Governance 52

Michael Schratz
Personalentwicklung braucht Leadership 70

Wege und Strategien der Personalentwicklung

Stephan Gerhard Huber
Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick über aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern 96

Frank Meetz
Chancen und Grenzen der Personalförderung im Rahmen einzelschulischer Personalentwicklung an nordrhein-westfälischen Schulen 113

Jürgen Rexhäuser
Erfolgsfaktor Lehrer. Gedanken zur Personalentwicklung 129

Sascha Ziegelbauer
Akzeptanz als Voraussetzung gelingender Innovationen in Schule 146

Claus G. Buhren
Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften 160

Annerose Kropp
Professionalisierung durch Coaching für schulische Führungskräfte in Thüringen. Ein Erfahrungsbericht 185

Empirische Befunde und Praxisbeispiele

Wolfgang Böttcher/Johannes Wiesweg/Eric Woitalla
Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien 204

Jana Berkemeyer/Nils Berkemeyer/Frank Meetz
Professionalisierung durch Schulleitungshandeln. Ein Erfahrungsbericht 233

Martina Brandt/Iris Klawitter/Walter Schulte
Für starke Lehrerinnen und Lehrer – aktive Bausteine der Schulentwicklung. Personalmanagement am Kuniberg Berufskolleg in Recklinghausen: Praxisbeispiel einer nachhaltigen Qualifizierungsplanung 270

Werner Fuchs
Schulleitungsverantwortung in Nordrhein-Westfalen. Eine kritisch-konstruktive Polemik veränderter Erwartungen an Führungshandeln in der Schule 294

Die Autorinnen und Autoren 316

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

September 2014 Jana Berkemeyer, Nils Berkemeyer und Frank Meetz

Führung und Steuerung

Jana Berkemeyer/Nils Berkemeyer/Anita Schwikal

Lernen als Leitbild

Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften

1. Einleitung

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

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

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

2. Lernende Führung in der lernenden Organisation Schule

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

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

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

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

Auf individueller Ebene

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

Auf institutioneller Ebene

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

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

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

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

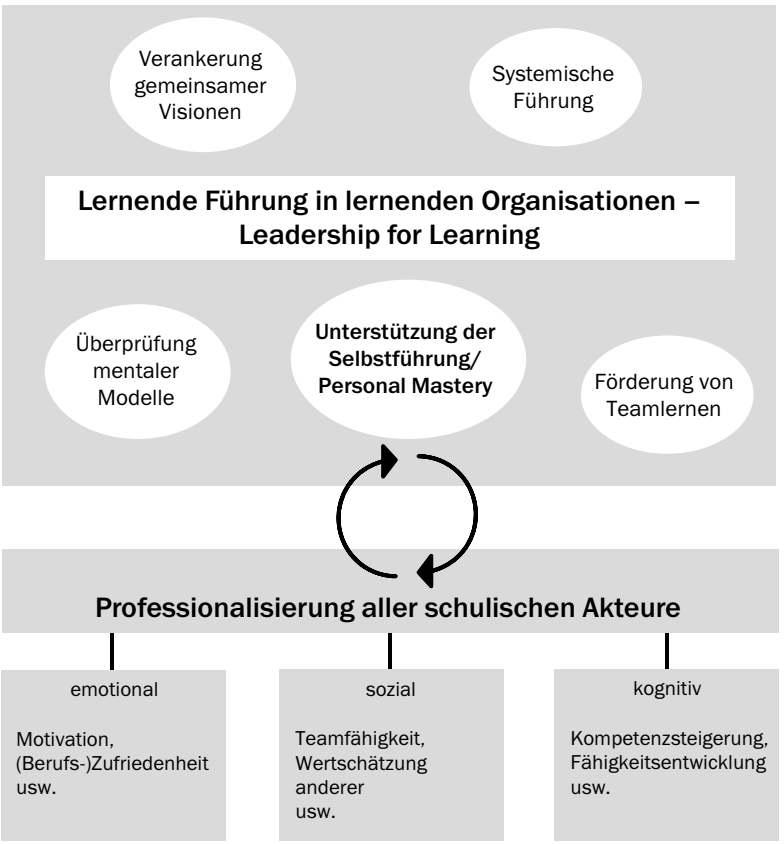
Auch wenn alle fünf Lerndisziplinen für den Aufbau einer lernenden Schule gleichermaßen relevant sind, ist im vorliegenden Kontext insbesondere die Disziplin der Personal Mastery hervorzuheben, da sie mehr als die anderen direkt auf die eigene Professionalisierung zielt und umfassender ist als bloße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

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

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

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

Abbildung 1: Lernen als Leitbild für die gesamte Schule



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

3. Professionalisierung und Schulleitungshandeln in internationaler Perspektive

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

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

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

3.1 Professionalisierungsstrategien

Feedback

vorrangiges Ziel	Hindernisse bei der Umsetzung
– das Aufdecken von Wissenslücken – die gezielte und bewusste Reflexion der eigenen Lerninhalte und -prozesse – Reflexion über die eigenen Leistungen und über den Umgang mit den Schülern – Vermittlung von Anerkennung und Bedeutung des eigenen Tuns – Steigerung der Selbstwirksamkeit – Förderung der beruflichen Weiterentwicklung – Steigerung der Arbeitszufriedenheit – Steigerung der Qualität der Unterrichtspraxis	– intransparente Bewertungskriterien und Rückmeldungsformen – mangelnde systematische Schulung und ungenügende Beurteilungsqualität der Schulleitung

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

Mentorat

vorrangiges Ziel	Hindernisse bei der Umsetzung
– emotionale, psychologische und handlungsanleitende Unterstützung – Fähigkeits- und Fertigkeitserweiterung – Förderung des Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls und der Zusammenarbeit des Kollegiums – Förderung von Vertrauen und kollegialer Solidarität – Entwicklung eines Verständnisses für die Kultur der Organisation Schule – Sensibilisierung für Reflexionsprozesse	– fehlende zeitliche Ressourcen

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

Fortbildungen

vorrangiges Ziel	Hindernisse bei der Umsetzung
– Erweiterung des (fachdidaktischen) Wissens und des unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte – Erweiterung des professionellen Lehrerwissens – Leistungssteigerungen der Schüler – Erweiterung diagnostischer Kompetenz	– fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen – ungewollte Steuerung von Fort- und Weiterbildungen – Mangel an passgenauen Angeboten

Quellen:
Borko 2004; Cohen/Hill 2000; Corcoran/Fuhrman/Belcher 2001; Daniels 2009; Darling-Hammond et al. 2009; Donaldson 2013; English/Bareta 2006; English/Bareta/Wintrop 2008; Fishman et al. 2003; Garet et al. 2001; Guskey 1996; Latham 1998; Lipowsky 2011; McCutchen et al. 2002; Neville/Robinson 2003; Ngala/Odebero 2010; Parr et al. 2007; Penuel et al. 2007; Radeka/Palekčić/Rogić 2010; Scheerens 2004; Steger Vogt 2013; Steger Vogt/Appius 2011; Timperly et al. 2007; Winkler 2010; Yoon et al. 2007

Professionelle Lerngemeinschaften

vorrangiges Ziel	Hindernisse bei der Umsetzung
– Initiierung und Aufrechterhaltung von Veränderungsprozessen – regelmäßiger Austausch über Unterricht und Handeln – Reflexion über und Veränderung von alltäglichen Routinen und Verhaltensmustern – vertiefendes Verständnis über Inhalte des Unterrichts – Weiterentwicklung des professionellen Wissens – Aneignung neuer Unterrichtstechniken	– fehlende zeitliche Ressourcen – mangelnde Unterstützung der Schulleitung, bspw. kooperationsfeindliches Arbeitsklima, das Fehlen gemeinsamer Visionen

Quellen:
Appius et al. 2012; Borchers 2009; Borko 2004; Boyle et al. 2005; Bryk/Camburn/Seashore Louis 1999; Butler et al. 2004; Curry 2010; Daniels 2009; Donaldson 2013; Erickson et al. 2005; Herdeiro/Costa e Silva 2013; Hord 1997, 2004; Johnson/Johnson 2003; Kiefer Hipp et al. 2008; Little 2002; Menon 2011; Mohabir 2009; Morrissey 2000; Ngala/Odebero 2010; OECD 2009; OECD 2014; Richardson/Placier 2002; Seashore Louis 2006; Steger Vogt/Appius 2011; Stoll/McMahon/Thomas 2006; Supovitz/Christman 2003; Wilson/Berne 1999

Feedback. Die Professionalisierungsstrategie des Feedbacks als eine Form der Leistungsrückmeldung an einzelne Lehrkräfte wird in unterschiedlichen empirischen Studien als hoch wirksam belegt. Die Bedeutung von Feedback für Professionalisierungsprozesse begründet sich insbesondere durch die

unterschiedlichen Funktionen, die es erfüllt. So zielt Feedback in einem kognitiven Bereich auf das Aufdecken von Wissenslücken, metakognitiv zielt es auf die Reflexion des eigenen Wissens, Lernens und des Umgangs mit anderen. Es kann motivational hinsichtlich der Überzeugung wirken, dass sich Lernaufwand lohnt und vermittelt Anerkennung für und Bedeutung des eigenen Tuns. Somit kann es das Erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz unterstützen.

Befunde zeigen jedoch auch, dass die ausgemachten Wirkungen durch intransparente Bewertungskriterien und unklare Rückmeldungsformen konterkariert werden können, ebenso wie durch mangelnde systematische Schulung und ungenügende Beurteilungsqualität des Feedbackgebers.

Mentorat. Das Mentorat ist eine spezifische, strukturierte Form der Unterstützung von Lehrkräften, in dessen Rahmen ihnen Hilfe und Beratung und/oder zusätzliche Schulungen angeboten werden, um Herausforderungen des schulischen Alltags insbesondere beim Berufseinstieg besser bewältigen zu können. Vorrangige Ziele dieser Professionalisierungsstrategie können der empirischen Befundlage nach zum einen in handlungsanleitender Unterstützung im fachlichen Bereich, einer Weiterentwicklung der beruflichen Fertigkeiten und in einer Befähigung zu einer eigenständigen und professionellen Arbeitsweise gesehen werden. Voraussetzung hierfür ist eine experimentelle und reflektierte Einstellung zum Lernen. Zum anderen bietet das Mentorat emotionale und psychologische Unterstützung, führt zu einer Sensibilisierung für Reflexionsprozesse und wirkt positiv auf kollegiale Solidarität und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Mentee und Mentor. Der regelmäßige Austausch zwischen Mentor und Mentee fördert zudem das Gemeinschaftsgefühl sowie die Zusammenarbeit des Kollegiums und steigert das Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Institution auf beiden Seiten.

Als besonderes Hindernis für die Etablierung von Mentoraten haben sich insbesondere fehlende zeitliche Ressourcen gezeigt.

Fortbildungen. Sowohl nationale als auch internationale Befunde legen nahe, dass kurzzeitige und inhaltlich unverbundene Fortbildungsmaßnahmen weitestgehend ineffektiv sind, da ein kurzfristiger Impuls bestehende Handlungsroutinen und mentale Modelle nicht einfach aufbrechen lässt. Die Effektivität von Fortbildungen ist also stark mit spezifischen Merkmalen und Komponenten verbunden. So kann sich etwa die Fortbildungsdauer positiv auf das Ausmaß aktiven Lernens auswirken, was wiederum mit einem selbstberichteten Lernzuwachs der Lehrkräfte korrespondiert. Studien belegen, dass Fortbildungen im Primarbereich mit einer Dauer von über 30 Stunden zu Leistungssteigerungen auf Seiten der Schüler führen. Wirksame Fortbildungen sollten vielfältige Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen. Fortbil-

dungen, die eine Erweiterung fachdidaktischen Wissens und eine Analyse der Lern- und Verstehensprozesse von Schülern intendieren, sind domänenspezifisch und mit engem Curriculumsbezug ausgerichtet.

Als besonderes Hindernis bei der Umsetzung und der Effektivität von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen haben sich unter anderem fehlende finanzielle Ressourcen erwiesen sowie der Mangel an passgenauen Angeboten. Zudem stellt die Steuerung von Fort- und Weiterbildungen mitunter eine besondere Herausforderung für Führungskräfte dar, denn aufgrund des traditionellen Autonomie-Verständnisses der Lehrkräfte wünschen jene in einigen Fällen explizit keine Einflussnahme durch die Schulleitung.

Professionelle Lerngemeinschaften. Professionelle Lerngemeinschaften sind schulbezogene Lehrerteams, in denen Lehrkräfte gemeinsam von- und miteinander lernen. Die Wirksamkeit von Professionellen Lerngemeinschaften wurde durch einige empirische Studien bestätigt. Forschungsarbeiten der vergangenen Jahre konnten unterschiedliche Merkmale von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen identifizieren, die eine langfristige Veränderung der Unterrichtspraxis und eine dauerhafte Möglichkeit für Lehrkräfte, sich auszutauschen, wahrscheinlicher machen. So führt insbesondere die Anregung zur Kooperation in Lerngemeinschaften dazu, Lern- bzw. Veränderungsprozesse zu initiieren und vor allem aufrecht zu erhalten. Professionalisierungsstrategien, die Lehrkräfte dazu anregen, sich regelmäßig über ihren Unterricht und ihre Interaktion als Lehrperson auszutauschen, können langfristig auch zur Reflexion über und Veränderung von alltäglichen Routinen und Verhaltensmustern führen. Zudem unterstützt die soziale Eingebundenheit in Lerngemeinschaften Vertrauen und gegenseitigen Respekt. Der dauerhafte Austausch kann ein tieferes Verständnis über Inhalte des Unterrichts, die Weiterentwicklung des professionellen Wissens und die Aneignung neuer Unterrichtstechniken begünstigen. In Professionelle Lerngemeinschaften eingebundene Lehrkräfte leiden zudem seltener an Burn-out.

Die Etablierung einer Professionellen Lerngemeinschaft stellt für alle Beteiligten eine Herausforderung dar. Fehlen zeitliche Ressourcen, etwa für regelmäßige Teamsitzungen, und die Unterstützung der Schulleitung, bspw. hinsichtlich der Etablierung einer auf Kooperation und demokratischen Strukturen basierenden Zusammenarbeit aller oder der Fokussierung auf eine gemeinsame Vision, wird die Implementierung Professioneller Lerngemeinschaften erheblich erschwert.

3.2 Die Rolle der Schulleitung innerhalb ausgewählter Professionalisierungsstrategien

Nach Sichtung der internationalen Forschungsarbeiten, Berichte und Surveys erweisen sich u. a. die dargelegten unterschiedlichen Strategien zur Professionalisierung von Lehrkräften unter förderlichen Bedingungen als wirksam. Ähnliche und sicherlich umfangreichere Zusammenschauen wurden und werden schon publiziert – doch weitgehend ungeklärt ist hierbei, insbesondere für den deutschen Raum, die Rolle der Schulleitung. Welche Impulse sollte sie innerhalb von Professionalisierungsprozessen geben, welche Strukturen schaffen oder Ressourcen bereitstellen? Nachfolgend sollen auf der Grundlage gesichteter Studien und strukturiert nach den einzelnen Strategien Befunde zum Schulleitungshandeln in Lernprozessen berichtet werden.

Feedback. Rückmeldungen gelten als eine zentrale Komponente im Lernprozess und können von unterschiedlichen Akteuren gegeben werden, etwa von den Kollegen, den Schülern oder externen Experten. Als Anlass für ein Feedback wird häufig die Unterrichtsbeobachtung genannt, daneben dienen auch die Analyse von Schülerleistungen oder die Selbst- und Fremdeinschätzung der zu beurteilenden Lehrperson als Ausgangspunkt für ein Feedback. So zeigt etwa die TALIS-Studie (OECD 2009; OECD 2014), dass Lehrpersonen am häufigsten eine Rückmeldung über die Leistungen und das Verhalten der Schüler erhalten, die eigenen pädagogischen Kompetenzen sowie das Klassenmanagement, Fachwissen und die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften. Ist der Schulleiter selbst Feedback-Geber, kann insbesondere die motivationale Funktion von Feedback bedeutsam sein, da im schulischen Kontext die Möglichkeiten der Personalführung nur sehr begrenzt sind. Anerkennung, das Bekunden von Interesse am Gegenüber und Wertschätzung können durch Rückmeldungen transportiert werden und gehören zum Führungsrepertoire von Schulleitungen, auch um Professionalisierungsprozesse anzuregen. Befunde zeigen, dass als positiv empfundenes Schulleitungs-Feedback die Motivation steigert, die Aneignung neuen Wissens fördert und das Selbstvertrauen in die eigenen Leistungen stärkt. Es hat sich zudem gezeigt, dass etwa regelmäßige Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung und das sich anschließende Feedback neben dem sachlichen Gehalt der Rückmeldung auch auf die Etablierung einer Kultur der Kooperation abzielen. Generell gilt, dass die Implementierung einer gemeinschaftlichen, auf Zusammenarbeit bauenden Schulkultur den Prozess der Professionalisierung zusätzlich fördert.

Mentorat. Ein Mentorat wird nicht unbedingt von der Schulleitung übernommen, insbesondere da ihr häufig nicht genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Mentee intensiv zu begleiten. Dafür obliegt der Schulleitung die Aufgabe, entsprechende Zeitkontingente für Mentoringprogramme sowie für Trainings bereitzustellen, um die Qualität des Mentorings sicherzustellen und Ansprechpartner zu bestimmen, die für die Planung, Organisation und Koordination von Mentoraten verantwortlich sind. Bei der Auswahl der Mentoren sollte die Schulleitung darauf achten, gerade Berufseinsteigern erfahrenere Lehrpersonen als Mentor zur Seite zu stellen, die vorzugsweise das gleiche Fach unterrichten.

Um ein wirksames und langfristiges Mentoringprogramm zu implementieren, sollten sich alle Beteiligten darauf einlassen können, persönliche und pädagogische Prozesse im beruflichen Alltag der Schulleitung aber auch den Kollegen offen zu legen. Zudem muss es gewollt und „ausgehalten" werden, die vielfältigen Erfahrungshintergründe eines heterogenen Kollegiums aufzudecken und für alle nutzbar zu machen. Hierfür spielt ein Schulklima, das Offenheit und Vertrauen begünstigt, eine nicht zu unterschätzende Rolle – für das zu etablieren die Schulleitung Verantwortung trägt.

Fort- und Weiterbildung. Sicherlich sind Schulleiterinnen und Schulleiter in seltenen Fällen selbst Anbieter von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, vor allem im eigenen Kollegium. Dennoch obliegt ihnen teils die Bereitstellung von monetären oder zeitlichen Ressourcen und die Aufgabe der systematischen Planung von Fortbildungen der Kollegen. Hierfür ist es notwendig, die fachlichen Bedürfnisse und Interessen der eigenen Lehrkräfte in überschaubaren Zeitabständen bspw. durch eine Bedarfsanalyse zu ermitteln. Für den europäischen Kontext und für Teile der USA wird konstatiert, dass in einer Vielzahl von Ländern Fort- und Weiterbildungsprogramme auf Schulebene verpflichtend initiiert und organisiert werden. In der Regel obliegt es dabei der Schulleitung, die Professionalisierungsprogramme und -angebote auf Grundlage von Leistungsbeurteilungen der Schüler sowie der Lehrer zu planen und diese mit den zuständigen Entscheidungsebenen, aber auch mit dem Kollegium sowie den einzelnen Lehrpersonen abzustimmen. Schweizer Studien berichten, dass vornehmlich die Schulleitung über die Entscheidungsvollmacht über kollegiale Weiterbildungsangebote und schulinterne Fortbildungen verfügt. Im Kanton St. Gallen übernimmt die Schulleitung zu 40 Prozent die Planung der individuellen Fortbildung. Diese Steuerung gelingt jedoch nur, sofern die Inhalte und die Rechenschaftslegung institutionalisierte Komponenten von Mitarbeitergesprächen sind. Neben der konkreten Steuerung von Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen kann die Schulleitung ebenso eine Motivationsfunktion im Kollegium übernehmen, indem sie die Partizipation an Maßnahmen un-

terstützt und selbst als Vorbild fungiert, indem sie regelmäßig Professionalisierungsangebote wahrnimmt und die Inhalte ins Kollegium transferiert.

Professionelle Lerngemeinschaften. Im Rahmen der Umsetzung von Professionellen Lerngemeinschaften ist das Engagement der Schulleitung von erheblicher Bedeutung. Neben der Implementierung entsprechender Kooperationsstrukturen an der Schule und der Initiierung von Lerngemeinschaften, für die sie entsprechende Ressourcen bereitstellen sollte, ist insbesondere das Arbeitsklima von besonderer Wichtigkeit. Sorgt die Schulleitung für ein Umfeld, in dem innovative Tätigkeiten unterstützt und gefördert und in dem Vertrauen sowie gegenseitiger Respekt gepflegt werden, begünstigt sie die Arbeit von Professionellen Lerngemeinschaften.

Es sollte zumindest ansatzweise deutlich geworden sein, dass die Schulleitung, zwar in unterschiedlichem Ausmaß, aber dennoch stets Einfluss auf die Ausgestaltung der unterschiedlichen Lernprozesse innerhalb des eigenen Kollegiums nehmen kann. Ihr obliegt vornehmlich die Bereitstellung von organisationalen Strukturen und Ressourcen, um bestimmte Maßnahmen überhaupt zu ermöglichen. Eine besonders hervorzuhebende Komponente, um Prozesse der Professionalisierung zusätzlich zu stützen, scheint jedoch die Implementierung einer gemeinschaftlichen, auf Zusammenarbeit bauenden Schulkultur sowie schulinterner Unterstützungsmaßnahmen zu sein. Gerade eine soziale Kultur des Handelns zu schaffen, die Arbeitsbeziehungen fördert und Veränderungen zulässt, in der Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, das Gelernte anzuwenden, die Vertrauen und gegenseitigen Respekt befördert, scheint zuvorderste Aufgabe einer Schulleitung zu sein, die Professionalisierungsprozesse unterstützen möchte.

4. Diskussion und Ausblick

Die für diesen Überblick herangezogenen Studien können zwar die Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie den Zusammenhang von Professionalisierung und Schulleitungshandeln partiell stützen, jedoch muss an dieser Stelle aus forschungsmethodischer Sicht auf einige Einschränkungen verwiesen werden. So sind zum einen die Stichproben einiger Studien klein und bereits selektiert, beispielsweise nehmen an den freiwillig durchgeführten Studien meist besonders motivierte Lehrkräfte teil, sodass eine Generalisierung der Befunde nicht immer möglich ist. Zum anderen lässt sich mitunter nicht genau bestimmen, welche Komponenten zur Wirksamkeit der Maßnahmen ursächlich beigetragen haben, denn Lernprozesse sind stets multifaktoriell beeinflusst, situiert und kontextualisiert. Dennoch verweist die Fülle an Forschungsbefunden, auch den hier nicht mitberichte-

ten, darauf hin, dass Professionalisierungsstrategien das berufliche Lernen von Lehrkräften unter bestimmten Bedingungen befördern und durch das Schulleitungshandeln unterstützt werden können.

Bezugnehmend auf die anfangs dargestellte Heuristik des Lernens als Leitbild für die gesamte Schule (vgl. Abb. 1) und im Hinblick auf die Befunde zum Schulleitungshandeln in Lernprozessen ist ein fundiertes und ein auf Lernen ausgerichtetes Handeln der beteiligten schulischen Akteure vonnöten. Die Schulleitung ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung, da sie Strukturen schafft und ein Arbeitsklima befördert, das Lernen zulässt. Die anfangs skizzierten fünf Fähigkeiten oder Lerndisziplinen, die als produktive Grundlage für den Aufbau einer lernenden Schule betrachtet werden können, lassen sich teils in den berichteten Befunden wiederfinden.

Mit Blick auf das wichtigste Ziel der Institution Schule, dem Lernen und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, bleibt nun die Frage relevant, wie Führung im Hinblick auf das Lernen der Schüler wirksam werden kann. Die nach wie vor vielerorts gängige Fortbildungspraxis mit vereinzelten, kurzen und inhaltlich nicht miteinander verbundenen Veranstaltungen scheint, so zeigt es die Befundlage, nicht geeignet zu sein, Lehrerinnen und Lehrer zu einer vertieften Reflexion über ihre Handlungen und Haltungen anzuregen oder sie prinzipiell neugierig zu machen auf die eigenen Lern- und Verstehensprozesse oder die ihrer Schüler. Stattdessen sollte es den Führungskräften der Schule gelingen, eine Lernkultur aufzubauen, die auf alle Akteure ermutigend wirkt, am Gesamtprozess der Entwicklung einer lernenden Schule mit allen individuellen Stärken und Schwächen mitzuarbeiten.

Da Schule gemeinschaftlich verantwortet wird, ist es zukünftig wichtig, Führung zuvorderst als Lernprozess zu verstehen und diesbezüglich deutlich differenzierter auf die Rolle der Schulleitung zu schauen. Eine lernende Schulleitung begleitet den Aufbau und die Realisierung einer Professionalisierungsarchitektur, die die Entfaltung der eigenen Kompetenzen in einem lernfreundlichen Arbeitsklima ermöglicht und an der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler orientiert ist. Wie dies konkret aussehen kann, zeigen Berkemeyer/Meetz/Berkemeyer in diesem Band.

Literatur

Abell, S. K./Dillon, D. R./Hopkins, C. J./McInerney, W. D./O'Brien, D. G. (1995): „Somebody to count on": mentor/intern relationships to in a beginning teacher internship program. In: Teaching and Teaching Education 11, H. 2, S. 173–188.

Appius, S./Steger Vogt, E./Kansteiner-Schänzlin, K./Bach-Blattner, T. (2012): Personalentwicklung an Schulen – Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. In: Empirische Pädagogik 26, H. 1, S. 123–141.

Argyris, C./Schön, D. A. (1978): Organizational Learning. Reading, Mass.: Addison Wesley.

Bonsen, M./Gathen, J./Pfeiffer, H. (2002): Wie wirkt Schulleitung? In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2012): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 12. Weinheim: Juventa, S. 287–322.

Borchers, B. T. (2009): A Study to Determine the Practices of High School Principals and Central Office Administrators Who Effectively Foster Continuous Professional Learning in High Schools. Dissertation. conservancy.umn.edu/bitstream/58218/1/Borchers_umn_0130E_10789.pdf (Abruf 22. 4. 2014).

Borko, H. (2004): Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In: Educational Researcher 38, H. 8, S. 3–15.

Boyle, B./Lamprianou, I./Boyle, T. (2005): A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of study. School Effectiveness and School Improvement 16, H. 1, S. 1–27.

Brandt, C./Mathers, C./Oliva, M./Brown-Sims, M./Hess, J. (2007): Examining District Guidance to Schools on Teacher Evaluation Policies in the Midwest Region, Issues & Answers Report, REL 2007-No. 030. Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest. files.eric.ed.gov/fulltext/ED499235.pdf (Abruf 16. 4. 2014).

Bryk, A./Camburn, E./Seashore Louis, K. (1999): Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. In: Educational Administration Quarterly 35, H. 5, S. 751–781.

Butler, D. L./Novak Lauscher, H./Jarvis-Selinger, S./Beckingham, B. (2004): Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. In: Teaching and Teacher Education 20, S. 435–455.

Cohen, D. K./Hill, H. C. (2000): Instructional policy and classroom performance – The mathematics reform in California. In: Teachers College Record 102, S. 294–343.

Corcoran, T. B./Fuhrman, S. H./Belcher, C. L. (2001): The district role in instructional improvement. In: Phi Delta Kappan, 83, H. 1, S. 78–84.

Curry, N. D. (2010): The implementation of professional learning communities components and perceptions of self-efficacy by teachers and school administrators. Texas: unveröffentlichte Dissertation.

Daniels, D. M. (2009): Leadership, Learning and school change: The elementary principal's role in teacher professional development. Dissertation. search.proquest.com//docview/305163009 (Abruf 24. 3. 2014).

Darling-Hammond, L./Chung Wei, R./Andree, A./Richardson, N./Orphanos, S. (2009): Professional learning in the learning profession: A status report on teacher develop-

ment in the United States and abroad. Stanford University: National Staff Development Council.
Darwin, A. (2000): Critical reflections on mentoring in work settings. In: Adult Education Quarterly 50, H. 3, S. 197–211.
Day, C./Sammons, P./Hopkins, D./Harris, A./Leithwood, K./Gu, Q./Brown, E./Ahtaridou, E./Kington, A. (2009): The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report. University of Nottingham.
Day, C./Sachs, J. (2004): International Handbook On The Continuing Professional Development Of Teachers. Berkshire: Open University Press.
Donaldson, M. L. (2009): So long, Lake Wobegon? Using teacher evaluation to raise teacher quality. Washington, DC: Center for American Progress.
Donaldson, M. L. (2013): Principals' approaches to cultivating Teacher effectiveness: constraints and opportunities in hiring, assigning, evaluating, and developing teachers. In: Educational Administration Quarterly 49, H. 5, S. 838–882.
Drago-Severson, E. (2007): Helping Teachers Learn: Principals as Professional Development Leaders. In: Teachers College Record 109, H. 1, S. 70–125.
Duffett, A./Farkas, S./Rotherham, A. J./Silva, E. (2008): Waiting to Be Won Over: Teachers Speak on the Profession, Unions, and Reform. http://all4ed.org/wp-content/uploads/2008/08/WaitingToBeWonOver.pdf (Abruf 18. 04. 2014).
Dumler, C. M. (2010): Principal behaviors that support first teacher retention. Dissertation. arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/195697/1/azu_etd_10954_sip1_m.pdf (Abruf 18. 4. 2014).
Ebenberger, A. (2014): Erleben der Schulleitung – Gelungenes „Onboarding"? In: Beer, G./Benischek, I./Dangl, O./Plaimauer, C. (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojektes. Reihe: Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft 20, S. 217–235.
English, C./Bareta, L. (2006): Literacy professional development milestone report. Wellington, New Zealand: Learning Media.
English, C./Bareta, L./Wintrop, M. (2008): Evidence of improved student outcomes. From the schools that participated in the Literacy Professional Development Project February 2006–November 2007. Wellington, New Zealand: Learning Media.
Erickson, G./Minnes-Brandes, G./Mitchell, I./Mitchell, J. (2005): Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. In: Teaching and Teaching Education 21, S. 787–798.
Europäische Kommission/EACA/Eurydice (2007): School Autonomy in Europe. Policies and Measures. Brüssel: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2013): Schlüsselzahlen zu Lehrkräften und Schulleitern in Europa. Ausgabe 2013. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
Fischer, D. (2008): Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. In: Schulverwaltung Spezial 10, H. 1, S. 38–40.
Fischer, D./van Andel, L. (2002): Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE, Warsaw, Poland.
Fischer, D./van Andel, L./Cain, T./Žarkovič-Adlešič, B./van Lakerveld, J. (Hrsg.) (2008): Improving school-based mentoring. A Handbook for Mentor Trainers. Münster: Waxmann.

Fishman, B. J./Marx, R. W./Best, S./Tal, R. T. (2003): Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. In: Teaching and Teacher Education 19, S. 643–658.

Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gallagher, M. (2012): How principals support teacher effectiveness. In: Leadership 43, H. 3, S. 32–37.

Garet, M. S./Porter, A. C./Desimore, L./Birman, B. F./Yoon, K. S. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. In: American Educational Research Journal 38, H. 4, S. 915–945.

Guskey, T. R. (1996): Jointly planning staff training. In: The School Administrator 53, H. 11, S. 33–34.

Hallinger, P. (2011): Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. In: Journal of Educational Administration 49, H. 2, S. 125–142.

Hallinger, P./Bickmann, L./Davis, K. (1996): School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. In: The Elementary School Journal 96, 527–549.

Hallinger, P./Heck, R. (2010a): Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocaleffects models. The Elementary School Journal 111, H. 2. Retrieved from http://www.hkied.edu.hk/apclc/dowloadables/Publications/2010/Collaborative leadership effects on school improvement.pdf

Hallinger, P./Heck, R. H. (2010b): Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? In: Educational Management Administration & Leadership 38, H. 6, S. 654–678.

Hallinger, P./Heck, R. H. (1998): Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. In: School Effectiveness and School Improvement 9, 157–191.

Harris, D. N./Ingle, W. K./Rutledge, S. A. (2014): How teacher evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principals and teacher value-added measures. In: American Educational Research Journal 51, H. 1, S. 73–112.

Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge

Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „visible Learning for Teachers" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehen.

Herdeiro, R./Costa e Silva, A. M. (2013): The quality of teaching and professional development of teachers: a Portuguese study. In: Teacher Development. An international journal of teachers' professional development 17, H. 2, S. 176–194.

Hobson, A. J./Ashby, P./Malderez, A./Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: Teaching and Teacher Education 25, S. 207–216.

Hobson, A. J./Malderez, A./Tracey, L./Homer, M./Mitchell, N./Biddulph, M./Giannakaki, M. S./Rose, A./Pell, R. G./Roper, T./Chambers, G. N./Tomlinson, P. D. (2007): Newly Qualified Teachers' Experiences of their First Year of Teaching: Findings from Phase III of the Becoming a Teacher Project. Nottingham: Department for children, school and families.

Hord, S. M. (1997): Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2004): Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities. New York und London: Teachers College Press.
Hudson, P./Spooner-Lane, R./Murray, M. (2013): Making mentoring explicit: articulating pedagogical knowledge practices. In: School leadership & Management 33, H. 3, S. 284–301.
Jantowski, A./Berkemeyer, N. (2014): Schule als lernende Organisation. Führungshandeln in der Schule. In: Praxis Schule 5–10. Zeitschrift für die Sekundarstufe I des Schulwesens 25, H. 1, S. 12–15.
Johnson, D. W./Johnson R. T. (2003): Training for cooperative group work. In: Tjosvold, M. A./Smith, K. G. (Hrsg.) (2003): International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working. West Susex: Wiley, S. 167–184.
Johnson, S. (2004): Finders and keepers. San Francisco, CA: Wiley.
Kachur, D./Stout, J./Edwards, C. (2010): Classroom Walkthrough to improve teaching and learning. New York: Eye on Education.
Kelchtermans, G. (2004): CDP for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In: Day, C./Sachs, J. (Hrsg.) (2004): International Handbook on the continuing professional development of teachers. Maidenhead: Open University Press, S. 217–237.
Kiefer Hipp, K./Bumpers Huffman, J./Pankake, A. M./Oliver, D. F. (2008): Sustaining professional learning communities: Case studies. In: Journal of Educational Change 9, H. 2, S. 173–195.
Kimball, S. M./Milanowski, A. (2009): Examining teacher evaluation validity and leadership decision making a standard-based evaluation system. In: Educational Adminstration Quarterly 45, H. 1, S. 34–70.
Koppich, J./Showalter, C. (2008): Strategic management of human capital: A cross-case analysis of five districts. Madison, WI: Strategic Management of Human Capital.
Latham, A. S. (1998): Site-based management: Is it working? In: Educational Leadership 55, H. 7, S. 85–86.
Leithwood, K./Day, C. (2007): What we learned: A broad view. In: Day, C./Leithwood, K. (Hrsg.) (2007): Successful School Leadership in Times of Change. Toronto: Springer, S. 189–203.
Levin, B. (2012): How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level. 3. Auflage. Cambridge, MA: Harvard education press.
Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 398–417.
Little, J. W. (2002): Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. In: Teaching and Teacher Education 18, 917–946.
Little, O. (2009): Teacher Evaluation Systems. The Window for Opportunity and Reform. http://ccc.iu1.wikispaces.net/file/view/2009teacherevaluationsystems.pdf (Abruf 24. 4. 2014).
Looney, J. (2011): Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. In: European Journal of education 46, H. 4, S. 440–455.