

:Unser Titelthema

Schulbau- und Renovierungsstau

Konzeption und Praxis

:Außerdem

MINT

Beispiele der Lehrerbildung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung

Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Befragung

In der ersten Phase der Lehrerbildung spielen der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung bislang eher eine untergeordnete Rolle. Dies ist fast ausschließlich Thema der Phase der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften. Umfangreiche Bemühungen liegen in der ersten Phase vor allem im Selbstverständnis und Kompetenzerwerb für die Unterrichtstätigkeit. Jedoch gewinnen Kompetenzen für pädagogische Führung über den Begriff Innovieren als einer der vier Bereiche der KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2005) an Aufmerksamkeit (vgl. Göschner, 2011).

In den letzten Jahren wurde zudem in der Fachliteratur der Bereich der professionellen Kooperation aufgegriffen (vgl. u.a. Huber & Ahlgrimm, 2012), und zwar im Hinblick auf den Beitrag solcher Kooperation zur Kompetenzentwicklung schulischer Akteure (z.B. durch professionelle Lerngemeinschaften oder Schul- und Bildungsnetzwerke) und zur Förderung der Qualität schulischer Arbeit.

Dass Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften gefördert und begleitet und Grundlagen bereits in der Lehrerausbildung gelegt werden, ist Ziel des Kooperationsprojekts der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug/Schweiz (vgl. www.Bildungsmanagement.net/EKPF). Mit dem Kompetenzmodell pädagogischer Führung und den Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung in der gesamten Lehrerbildung wurden in den vergangenen beiden Ausgaben der b:sl bereits zentrale Arbeiten im Projekt vorgestellt wurden (vgl. auch Huber et. al. 2013, 2014).

Im Projekt zielt der Begriff „pädagogische Führung“ nicht nur auf Personen, die klassische Führungsfunktionen ausüben, wie z.B. Schulleiterinnen und Schulleiter. Der Begriff wird breiter gefasst und schließt auch Lehrkräfte ein, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung (Klassenführung und Classroom Management) hinaus für die Qualität von Schule engagieren. Gemeint sind Lehrkräfte, die Schule (mit-)gestalten, indem sie z.B. die Leitung oder Mitgliedschaft in einer Steuergruppe, einer Projektgruppe, einem Arbeitskreis inne haben. Sie alle tragen im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei, und das benötigt Kompetenzen für pädagogische Führung.

ZIEL, METHODISCHES VORGEHEN UND STICHPROBE DER BEFRAGUNG

Im Jahr 2014 wurde innerhalb des Kooperationsprojekts eine explorative Befragung durchgeführt, die vorwiegend einen qualitativen Zugang hatte, aber auch quantitative Daten erhob (Huber et. al. 2015, im Druck).

Grundlage der Befragung war das in der b:sl Januar 2015 vorgestellte Kompetenzmodell pädagogischer Führung, insbesondere waren es die den tätigkeitsbezogenen Kompetenzen pädagogischer Führung zugrundeliegenden Handlungsfelder des Schulmanagements. Dabei wurden das Handlungsfeld Qualitätsmanagement differenziert in Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und das Handlungsfeld Kooperation und Repräsentieren in Kooperation nach innen und Kooperation nach außen und Repräsentieren. Die Handlungsfelder Unterrichtsentwicklung und Erziehung wurden in der Befragung nicht berücksichtigt, da diese immanente Inhalte der gesamten Lehrerbildung sind (vgl. Abb. 1).

Ziel der Befragung war es, zu erfassen, welche Beispiele zur Förderung von Kompetenzen pädagogischer Führung und Schulentwicklung in den Programmen aller drei Phasen der Lehrerbildung existieren. Dabei ging es um die Förderung von Kompetenzen, die über die des Unterrichtens und damit verknüpfte Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen und die vielmehr für die Sicherung und Entwicklung der Qualität der Arbeit der ganzen Schule von Bedeutung sind. Ziel war eine erste Bestandsaufnahme von Maßnahmen, Ausbildungsinhalten, Formaten etc. durch die Sammlung deskriptiver Daten. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden Verantwortliche aller drei Lehrerbildungsphasen in allen deutschen Bundesländern befragt. Die Einschätzung der Qualität und des Nutzens der Programme war indes nicht Ziel der Befragung.

Per E-Mail sind insgesamt 472 Befragungen verschickt worden. Hinzu kommen 498 postalische Einladungen zur Befragung sowie eine weitere nicht bekannte Zahl an Weiterleitungen per E-Mail durch die Multiplikatoren. Folgendes Bild ergibt sich in Bezug auf die drei Phasen der Lehrerbildung:

- Für die erste Phase wurde die Befragung über das Bundesnetzwerk der Zentren der Lehrerbildung verteilt.
- Für die zweite Phase wurde die Befragung postalisch an 498 Studienseminare, schulpraktische Seminare, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Ausbildungszentren und Seminarschulen der Bundesländer sowie per E-Mail an die 21 Bundes- und Ländervorstände des Bundesarbeitskreises der Seminar- und

Fachleiterinnen und -leiter mit der Bitte um Weiterleitung verteilt.

- Für die dritte Phase wurde die Befragung an 37 Mitglieder im Bundesnetzwerk Führungskräfteentwicklung in den Landesinstituten für Lehrerfortbildung mit der Bitte um Weitergabe verteilt.

Insgesamt haben sich 205 Personen an der Befragung beteiligt. Zum Ende der Befragung ist eine steigende Dropout-Quote zu verzeichnen. Die Stichprobengröße fällt deshalb unterschiedlich aus.

Von der Gesamtstichprobe gaben 68 Befragten an, in der Hochschulausbildung tätig zu sein, 94 im Vorbereitungsdienst und 43 in der Fort- und Weiterbildung (inkl. Führungskräfteentwicklung).

An der Befragung beteiligten sich Vertreter der Lehrerbildung aller deutschen Bundesländer mit Ausnahme des Saarlands; am höchsten war die Rücklaufquote in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

AUSGEWÄHLTE QUANTITATIVE ERGEBNISSE ZU RELEVANZ, AUSMASS UND ZEITLICHEM UMFANG DER KOMPETENZENTWICKLUNG PÄDAGOGISCHER FÜHRUNG IN DEN PROGRAMMEN

1. Relevanz der Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen

Eingeschätzt wurde die Relevanz der folgenden Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen der Lehrerbildung:

- Qualitätssicherung
- Qualitätsentwicklung
- Kooperation nach innen
- Kooperation nach außen und Repräsentieren
- Personalmanagement
- Organisation und Verwaltung

Wie die Abbildung 2 zeigt, werden all diese Handlungsfelder als wichtiger Inhalt im jeweiligen Programm eingeschätzt. Den höchsten Grad an Zustimmung haben die Handlungsfelder Qualitätsentwicklung, Kooperation nach innen und Qualitätssicherung. Kooperation nach außen und Repräsentieren, Personal sowie Organisation und Verwaltung den niedrigsten.

Im Vergleich der drei Phasen der Lehrerbildung sind die Unterschiede in der Einschätzung der Relevanz nur marginal. Sie fällt in der zweiten Phase der Lehrerbildung leicht ab. Besonders deutlich wird dies beim Handlungsfeld Personal. In der dritten Phase der Lehrerbildung werden die Handlungsfelder ähnlich relevant eingeschätzt, deren Bedeutung steigt vermutlich aufgrund des starken Praxisbezugs hier wieder an.

2. Ausmaß der Berücksichtigung von Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung in den Programmen

Bei der Frage, in welchem Ausmaß Kompetenzen in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung im eigenen Programm entwickelt werden, ergibt sich für die große Mehrheit der Befragten ein ähnliches Bild. Ein Großteil erachtet die Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung als ausreichend umgesetzt

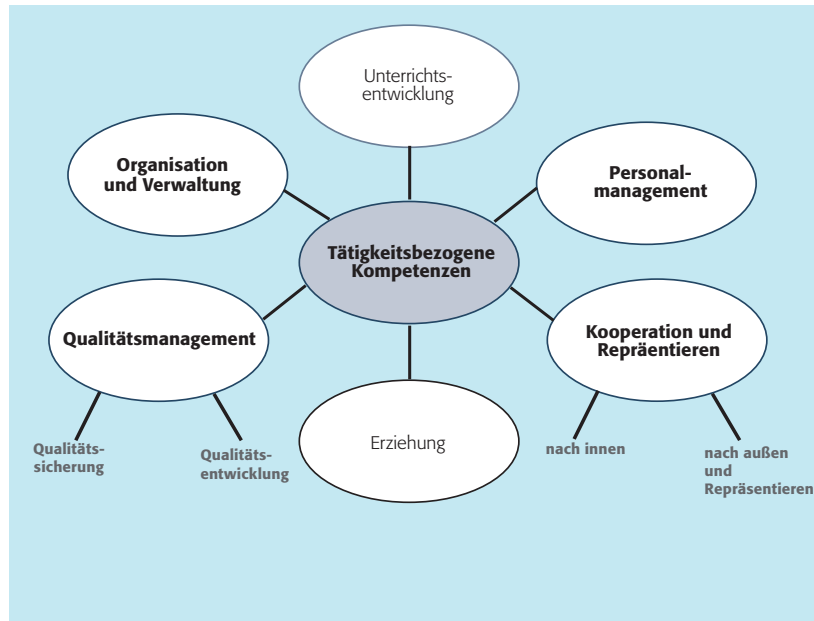


Abb. 1: In der explorativen Befragung berücksichtigte tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung in den Handlungsfeldern des Schulmanagements

bzw. berücksichtigt, insbesondere in den Handlungsfeldern Kooperation nach innen sowie Qualitätsentwicklung. Und auch hier findet sich ein leichter "Zustimmungs-Knick" in der zweiten Phase. In der dritten Phase der Lehrerbildung steigen die Werte für die Zustimmung wieder an (vgl. Abb. 3).

Als mögliche Erklärung für das geringere Ausmaß in der zweiten Phase der Lehrerbildung liegt nahe, dass für Referendarinnen und Referendare, und damit für die Zielgruppe der zweiten Phase, Unterricht und Erziehung im Zentrum ihrer beruflichen Tätigkeit stehen. Deshalb überrascht das geringere Ausmaß der Berücksichtigung von Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern, die über den Unterricht hinausgehen, nicht wirklich. Referendarinnen und Referendare üben jedoch auch im Unterricht – auf Schüler-ebene – eine Führungstätigkeit aus. Deshalb würden sich auch hier verschiedene Reflexionsmöglichkeiten für Führungshandeln und grundlegende Kompetenzen pädagogischer Führung anbieten.

3. Zeitlicher Umfang der Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen

Untersucht wurde, in welchem zeitlichem Umfang die Handlungsfelder pädagogischer Führung tatsächlich in den Programmen und Curricula repräsentiert sind. Hier ist grundsätzlich festzustellen, dass die Handlungsfelder in den Programmen zeitlich nie mit mehr als 20 Stunden repräsentiert sind.

Rund die Hälfte der Befragten gibt an, dass Inhalte der Handlungsfelder Qualitätssicherung (49%), Qualitätsentwicklung (50%) sowie Kooperation nach innen (50%) in den Programmen in einem zeitlichen Umfang von 1 bis 20 Stunden repräsentiert sind. Die Inhal-

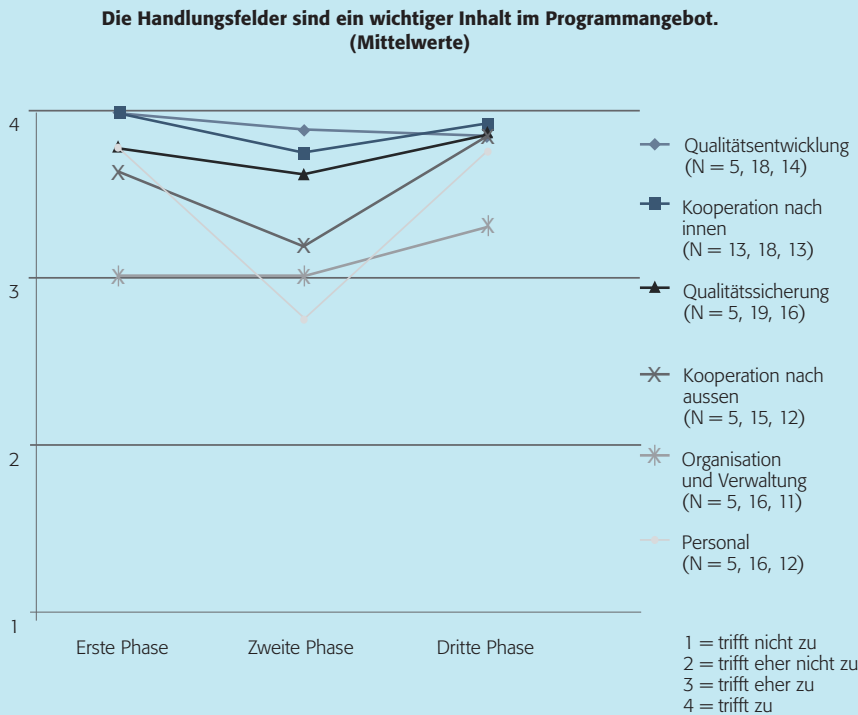


Abb. 2: Relevanz der Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen

te in den Handlungsfeldern Personal (42%), Kooperation nach außen und Repräsentieren (28%) sowie Organisation und Verwaltung (22%) sind zeitlich weniger umfangreich repräsentiert.

Zwischen zehn (bei Personal) und 22% (bei Kooperation nach außen und Repräsentieren) der Befragten geben jeweils an, dass die Inhalte in dem entsprechenden Handlungsfeld kein Bestandteil im Programmangebot sind. Auffällig ist, dass über alle Handlungsfelder hinweg viele Befragte (rund ein Drittel) angeben, nicht beurteilen zu können/wollen, in welchem zeitlichen Umfang die Inhalte der Handlungsfelder in ihren Programmen repräsentiert sind.

Grund hierfür könnten grundsätzlich fehlende Konzepte und Modelle pädagogischer Führung sein. Auch ist es möglich, dass die der Befragung zugrunde liegende Systematik, die vom Modell zur Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung und insbesondere den Handlungsfeldern von Schulmanagement ausgeht, nicht der Systematik der Modelle der jeweiligen Befragten und deren Programmen entspricht. Da die Programmangebote in Deutschland keiner einheitlichen Systematik folgen, erscheint ein für alle passendes Modell aktuell schwer umsetzbar. Allenfalls in der ersten Phase könnten die Standards für Lehrerbildung (KMK, 2005) einen gemeinsamen Nenner bieten und Verständigungsgrundlage sein.

Literatur

- Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Huber, S.G. (2009). *Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung*. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Ed./Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S.451-463). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Huber, S.G. (2011). *The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes*. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853.

4. Methodische Lernanlässe in den Programmangeboten und zeitlicher Umfang ihrer Anwendung

Antworten auf die Frage, mit welchem zeitlichen Umfang die Handlungsfelder pädagogischer Führung und deren Inhalte über welchen Lernanlass bzw. methodischen Zugang vermittelt werden, lassen den Schluss einer gewissen Methodenvielfalt in den Programmen der Lehrerbildung zu, wenn es um die Vermittlung von Kompetenzen pädagogischer Führung geht. Aber auch hier gibt es Unterschiede beim zeitlichen Umfang der angewandten methodischen Zugänge.

Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass die Inhalte der Handlungsfelder pädagogischer Führung in einem Umfang von 1 bis 20 Stunden in ihren Programmen über Selbststudium (60,5%), praxisorientierte Methoden (60%) sowie klassische Kurs- und Seminarveranstaltungen (55%) vermittelt werden. Auch kooperative Methoden werden nach Angaben von 46% der Befragten genutzt. Eine geringere Bedeutung im Vergleich scheinen Portfolio- (36%) und Feedback-Methoden (34%) zu haben; wenngleich mindestens ein Drittel der Befragten angibt, diese zu nutzen. Im Umkehrschluss geben aber auch 18% (Portfolio) bzw. 22% (Self-Assessment und Feedback) der Befragten an, dass diese Lernanlässe nicht für die Vermittlung von Inhalten in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung im eigenen Programmangebot genutzt werden. Auch Lerngemeinschaften und

Netzwerke als kooperative Methoden (20%), klassische Kurs- und Seminarveranstaltungen (16,5%), Selbststudium (8%) und die Praxis (5%) werden gemäß einem gewissen Teil der Befragten nicht als Lernanlass angeboten.

Hier ist abermals die hohe Anzahl an Befragten auffällig, die angibt, kein Wissen darüber zu haben, über welchen methodischen Zugang und in welchem zeitlichen Umfang die Inhalte der Handlungsfelder pädagogischer Führung in ihren Programmen vermittelt werden.

AUSGEWÄHLTE QUALITATIVE ERGEBNISSE ZU IDEEN, VORSCHLÄGEN, WÜNSCHEN, FÜHRUNGSVERSTÄNDNIS SOWIE EXEMPLARISCHE ANGEBOTE

Im qualitativen Teil der Befragung gab es die Möglichkeit, Ideen, Vorschläge oder Wünsche zur Konzeption von Angeboten, mit denen die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung für ihre Zielgruppe(n) unterstützt werden könnte, frei zu formulieren. Die Rückmeldungen der Befragten lassen sich gut einordnen in den wissenschaftlichen Diskurs zu wirksamen und nachhaltigen Angeboten der Fort- und Weiterbildung (vgl. u.a. Huber, 2009, 2011, 2013) sowie in die Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung, die in der b:sl vom April 2015 vorgestellt wurden. Sie lassen sich in drei große Bereiche bündeln:

System der Lehrerbildung und Schulsystem

- Neben einer stärkeren Wahrnehmung, Würdigung und Berücksichtigung von Aufgaben und Kompetenzen für pädagogische Führung insgesamt regen die Befragten einen stärkeren Austausch sowie eine Netzwerkbildung der Verantwortlichen für Lehrerbildung zu Fragen rund um Kompetenzen pädagogischer Führung an, sowohl innerhalb der Phasen als auch zwischen den Phasen sowie mit Partnern außerhalb der Lehrerbildung. Dies könnte z.B. über länderübergreifende Entwicklungsgruppen realisiert werden, so eine Anregung in den Rückmeldungen. Im Mittelpunkt sollte die Etablierung eines Qualitätsmanagement-Systems der Lehrerbildung stehen, das insbesondere Evaluationsergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis zusammenführt und die Entwicklung von gemeinsamen Konzeptionen fördert.
- Auch die Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildner im Sinne von Train-the-Trainer-Programmen wurde in den Rückmeldungen thematisiert. Gewünscht werden sowohl der quantitative Ausbau von Qualifizierungsangeboten als auch deren Qualitätssteigerung, z.B. mit der Qualifizierung von Aus-, Fort- und Weiterbildnerteams, umfassenden Schulungen mit Wissensvermittlung, Trainingsphasen sowie Coaching und Beratung.
- Eng damit verknüpft ist die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen, beispielsweise ausreichend Lehrkräfte und Freistellung für Praktikantinnen und Praktikanten.

Makrodidaktik: systematische Professionalisierung über die gesamte Berufsbiografie hinweg

- Diverse Rückmeldungen thematisieren den Wunsch nach einer Professionalisierung in Form einer kontinuierlichen Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung. Die Programmangebote aus der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sollten deutlicher systematisiert und stärker verzahnt werden. Im Mittelpunkt sollte dabei, so der Wunsch der Befragten, vor allem die Persönlichkeitsbildung stehen, die personale Kompetenzen wie Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit entwickelt und ein Professionsbewusstsein ausbildet. Wichtig hierbei ist, dass die Lernenden weniger fremdbestimmt und stärker eigenverantwortlich und selbstorganisiert agieren können. Portfolioarbeit erscheint dabei als eine geeignete Methode, eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren und vertiefend an persönlichen Zielstellungen zu arbeiten.
- Qualifizierungsangebote sollten anforderungs- und bedarfsorientiert gestaltet sein und je nach Zielgruppe informativen und orientierenden, vorbereitenden, einführenden und begleitenden Charakter haben.
- Für die Befragten ist der Theorie-Praxis-Bezug von zentraler Bedeutung. In den Qualifizierungsangeboten sollten wissenschaftliche Grundlagen, Übungen und vertiefende Trainings sowie Reflexions- und Beratungsmöglichkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.
- Als weitere makrodidaktische Bedingungen wurden genannt:
 - Anregendes Umfeld
 - Ausreichende Lernzeit
 - Potenzialdiagnose
 - Nachwuchsführungskräfte-Pool
 - Information zu Laufbahnmöglichkeiten

- Begleitung und Beratung (Mentoring)

- Vernetzung

- Wiederholt aufgeworfen wurde die Frage nach dem idealen Zeitpunkt zur Förderung von Kompetenzen pädagogischer Führung. Einige Befragte vertreten den Standpunkt, dass in der ersten Phase der Lehrerbildung Pädagogik, Didaktik und die Fächer im Zentrum stehen sollten und nicht die Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung. Andere sehen es wiederum als Problem an, dass Lernende aktuell in der ersten Phase (so gut wie) gar nicht mit Fragen pädagogischer Führung konfrontiert werden. Hier herrscht der Grundtenor, dass in der Hochschulausbildung durchaus eine (erste) Sensibilisierung mit den Themen erfolgen könnte und grundlegende Kompetenzen vermittelt und entwickelt werden sollten.
- Mehrfach wird zudem der Wunsch geäußert, kooperative Führungsstrukturen in der Schule zu fördern. Dies könnte einerseits durch entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote geschehen, andererseits durch Unterstützung bei der Einrichtung von Führungsteams seitens der den Schulen übergeordneten Instanzen.

Mikrodidaktik: multiple Lernanlässe, Methoden und besondere Förderung

- Diverse Rückmeldungen enthalten Anregungen zu mikrodidaktischen Aspekten, insbesondere zu Lernanlässen und zur Methodik; diese werden z.T. bereits eingesetzt und als Erfolg versprechend angesehen. Für die zweite und dritte Phase werden insbesondere Coachings, Supervisionen sowie kollegiale Beratungen und kollegiale Hospitation von den Befragten angeregt. Es wird darüber hinaus empfohlen, motivierte und engagierte Personen in der zweiten Phase der Lehrerbildung besonders zu fördern und/oder einzubinden, beispielsweise über Mentoring-Programme. Auch E-Learning und Projektarbeit wurden von den Befragten als methodisch hilfreich benannt.
- Die Befragten nannten darüber hinaus vielfältige Themen, die gut phasenübergreifend als Querschnittsthemen bearbeitet werden können:
 - Projektmanagement und Projektentwicklung:
 - Projekte voranbringen in Steuergruppen - Schulentwicklung an Schulen/Selbstevaluation durchführen
 - Stressmanagement
 - kriteriengestützte Unterrichtsbeobachtung
 - Unterrichtsvideografie
 - Vorbereitung auf Klassenführung, Zusammenarbeit mit Eltern
 - Auswirkungen der Mediatisierung - Einbezug digitaler Medien in sinnvoller Weise
 - Umgang mit wachsender Heterogenität
 - gesellschaftlicher Wandel und deren Konsequenzen
 - Umgang mit dem Thema Macht (im Klassenzimmer)
 - Selbstwahrnehmung
 - Kommunikationstraining (u.a. für die Arbeit in Schulteams)
 - pädagogischen Leadership
 - Qualitätsmanagement
 - vermehrte Aufgaben und schlechter werdende Rahmenbedingungen Aufgreifen des Themas in der Berufseingangsphase
 - Umgang mit modernen Medien/Verlust an Lese- und Sozialkompetenzen

Huber, S.G. (2013). *Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback*. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer (2005). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (verabschiedet 2004)*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 280-290.

Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), Berlin: sdw.

Es wurde auch nach dem Führungsverständnis gefragt, das den Programmen zugrunde liegt. Die Rückmeldungen lassen sich zu drei Bereichen bündeln:

- Führung als kooperative Führung
- Führung als reflektiertes, situatives und kontext-sensitives Handeln
- Führung als Leadership

Ebenfalls beschrieben die Befragten konkrete Umsetzungsbeispiele aus den Programmangeboten, die aus der Sicht der Befragten die Entwicklung pädagogischer Kompetenz fördern oder begleiten. Diese Beispiele umfassen Modul-/Curriculum-/Veranstaltungs-/Programmbeschreibungen sowie extra-curriculare Aspekte. Diese Umsetzungsbeispiele stehen als Download zur Verfügung unter www.Bildungsmanagement.net/EKPF.

FAZIT

Ähnlich wie bei den Ergebnissen des Monitors Lehrerbildung (www.monitor-lehrerbildung.de) zeigt auch diese explorative Befragung die hohe Varianz an Bedingungen der Phasen der Lehrerbildung. Die Vergleichbarkeit ist damit eingeschränkt.

Eine Herausforderung der Befragung war es, mit einheitlichen Begrifflichkeiten und Systematiken Vertreterinnen und Vertreter aller Phasen der Lehrerbildung in allen befragten Bundesländern anzusprechen. Zwar gibt es viele Überschneidungen, jedoch werden Begriffe wie z.B. Evaluationsmethoden (ein Inhalt im Handlungsfeld Qualitätssicherung) oder Organisationskultur (ein Inhalt im Handlungsfeld Qualitätsentwicklung) unterschiedlich genutzt und aus unterschiedlicher Perspektive (wissenschaftstheoretisch versus praxisorientiert) bearbeitet.

Bereits bei der Konzeption der Befragung wurden diese Herausforderungen in einer Expertengruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aller drei Phasen der Lehrerbildung diskutiert. Es wurde versucht, eine Befragung zu konzipieren, die als „kleinster gemeinsamer Nenner“ von einer heterogenen Zielgruppe bearbeitet werden kann, mit dem Ziel, erstmals phasenübergreifend Aussagen zu Konstrukten pädagogischer Führung zu erhalten.

Obwohl der Begriff "pädagogische Führung" sehr breit verstanden wird und die Begriffsdefinition in der Befragung transparent gemacht wurde, ist aus den Rückmeldungen der Befragten zu entnehmen, dass es dennoch Schwierigkeiten gab. Insbesondere scheinen die Begrifflichkeiten, die das Konstrukt pädagogischer Führung weiter differenzierten, z.B. die Handlungsfelder pädagogischer Führung, nicht für alle Befragten anschlussfähig zu sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Modell für die Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung einen Nutzen für die gesamte Lehrerbildung hat. Es dient der Sensibilisierung, der Verständigung und dem Austausch innerhalb und zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung. Das Modell trägt dazu bei,

Die Entwicklung von Kompetenzen in den Handlungsfeldern wird im Programmangebot ausreichend berücksichtigt. (Mittelwerte)

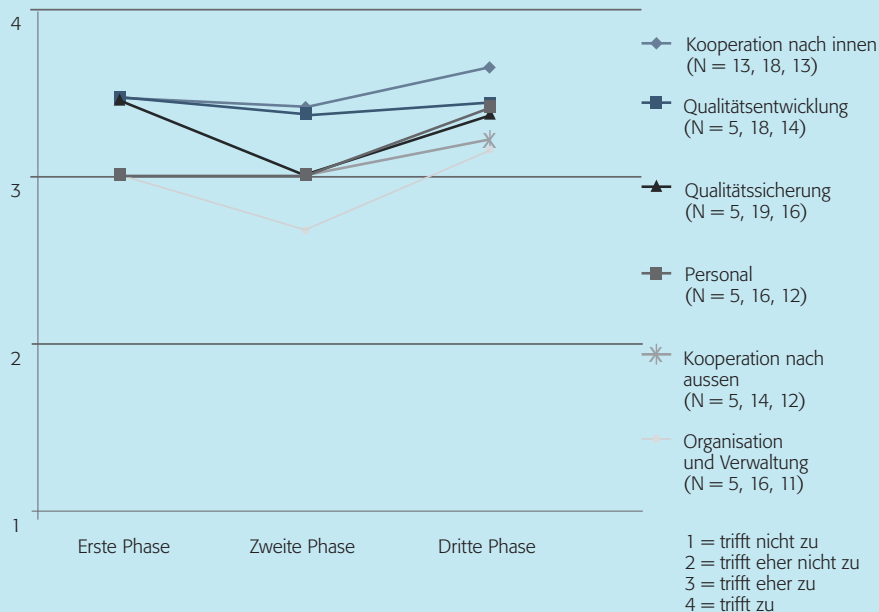


Abb. 3: Ausmaß der Berücksichtigung von Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung in den Programmen

Begrifflichkeiten, Systematiken, Differenzierungen und Konstrukte im Bereich pädagogischer Führung zu schärfen und gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln.

Für eine systematische und nachhaltige Personalentwicklung könnten insbesondere die Handlungsfelder Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Kooperation nach innen wichtige Querschnittsthemen sein, die eine Anschlussfähigkeit zwischen den Phasen der Lehrerbildung ermöglichen. Auf mikrodidaktischer Ebene sollten multiple Lernanlässe noch stärker genutzt werden, insbesondere Self-Assessment und Feedback, Lerngemeinschaften und Netzwerke sowie Portfolio. Hier können die Arbeiten im Kooperationsprojekt der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug/Schweiz wichtige Anregungen bieten.

Text: **Nadine Schneider und Stephan Gerhard Huber**,
Abbildungen: **unter der Mitarbeit von Pierre Tulowitzki und Jasper Maas**

Huber, S.G., Schwander, M., Schneider, N. & Gleibs, H.E. & (2014). Ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Schwerpunkt: Inklusion. Neuwied/Kronach/München: LinkLuchterhand/WoltersKluwer, S. 3-30.
Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (2015, Hrsg., im Druck). *Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.