

Die Professionalität pädagogischer Führungskräfte durch Reflexion stärken – Möglichkeiten und Nutzen von Self-Assessment-basiertem Feedback und Coaching

Stephan Gerhard Huber

12.1

Einleitung

Pädagogische Führungskräfte haben empirisch nachweisbar Einfluss auf die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit und auch – zumindest indirekt – Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (z. B. Day et al., 2009; Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998, 2010; Huber, 2008, 2010a, 2010b, 2015; Huber & Muijs, 2010; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2007; Leithwood & Riehl, 2003; Marzano, McNulty & Waters, 2005; Robinson, 2007; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Unterschiede im Grad des Einflusses – so nimmt man an – können Kontextunterschieden der Schulsettings, Unterschiedlichkeiten in der Rolle und Funktion, die Schulleitung hat, Unterschieden im Führungskonzept, aber auch methodologischen Unterschieden der Studien selbst und allgemein der Komplexität des Mehrebenensystems Schule zugeschrieben werden. Der deutliche, aber indirekte Einfluss von Schulleitung ist da größer, wo Schule einen größeren Grad an Entscheidungsmöglichkeiten hat und damit eine größere Eigenständigkeit. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass Schulleitung ausreichend Zeit zur Ausübung ihrer Aufgaben hat und einen hohen Grad an Professionalität aufweist. Schulleitungen benötigen eine hohe Professionalität für effizientes und effektives Handeln, eine gute Strategiearbeit mit der richtigen Prioritätensetzung in der Auswahl der zielführenden Aktivitäten sowie ausreichend zeitliche Ressourcen und schulinterne und schulexterne Unterstützung, um die für die Sicherung und Entwicklung der Qualität wichtigen Aufgaben zu erledigen.

Dieser Beitrag skizziert zunächst ein Kompetenzmodell, das die theoretische Grundlage für ein Self-Assessment darstellt (Huber & Schwander, 2015). Anschließend wird im Rahmen der Lernanlässe der Führungskräfteentwicklung das Self-Assessment-basierte Feedbacksystem „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (kurz KPSM) erläutert (Huber,

2016; Huber, Skedsmo & Schwander, 2015). Das Feedback des Self-Assessments sowie die anschließenden Vertiefungsübungen fördern die Reflexion von Führungskräften über ihr eigenes Handeln, ihre Einstellungen und Haltungen sowie über verschiedene spezifische Fragestellungen der Passung. Somit stellt das Self-Assessment einen wichtigen Impuls im Rahmen der Führungskräfteentwicklung zur Stärkung der Professionalität dar.¹

12.2

Kompetenzerwerb und -entwicklung: Ein Strukturmodell als Basis der Auseinandersetzung mit der eigenen Person

Ziel allen Schulleitungshandelns ist letztendlich, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Damit dies gelingt, rückt neben der Unterrichtsentwicklung insbesondere die Personalentwicklung in den Mittelpunkt. Dabei geht es sowohl um die Professionalisierung der Lehrkräfte als auch um die Professionalisierung im Bereich der Leitung und Führung von Schulen. Geeignete Qualifizierungsstrukturen und -möglichkeiten (in Form von kontinuierlichen Angeboten) sollten die Handlungskompetenz verbessern und individuellen Bedürfnissen (personen- und kontextbezogen) gerecht werden. Es gilt, Kompetenzen weiterzuentwickeln; dazu gehören Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werte, Haltungen, Einstellungen, Eigenschaften und eine angemessene Selbstüberzeugtheit, ein Bewusstsein von den eigenen Kompetenzen.

Eine Übersicht zu tätigkeitsübergreifenden, erfolgsrelevanten Dispositionen sowie zu erfolgsrelevanten Führungskonzepten bieten Kompetenzstrukturmodelle, die die zu erfassenden Kompetenzdimensionen, die durch „das Gefüge der Anforderungen“ strukturiert werden (Frey & Jung, 2011, S. 541), beschreiben und differenzieren. Diese Modelle bleiben in der Konkretisierung der Kompetenzen für spezifische Situationen notwendigerweise begrenzt. Deshalb werden möglichst allgemeine, breit formulierte Kompetenzen beschrieben. In einem nächsten Schritt können die Kompetenzen für beispielhafte Situationen und Kontexte konkretisiert werden.

Für das vorliegende Kompetenzstrukturmodell für pädagogische Führung wurden folgende drei Elemente (vgl. **Abb. 12-1**) gewählt:

- tätigkeitsbezogene Kompetenzen, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren
- führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen bzw. allgemeine Kompetenzen, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen

1 Der Beitrag recurriert auf Huber, 2015, 2016; Huber & Schwander, 2015, und Huber, Skedsmo & Schwander, 2015.

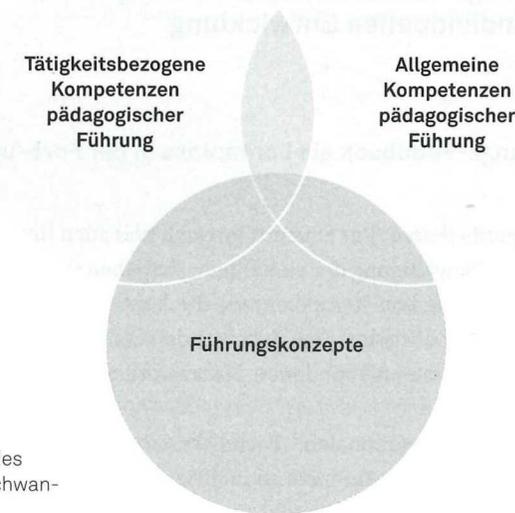


Abbildung 12-1: Strukturelemente des Kompetenzmodells (nach Huber & Schwander, 2015, S. 26)

- Führungskonzepte, die in ihrer Anwendung als Strategie zur Entwicklung einer erfolgreichen Schule als Organisation gelten

Alle drei Kompetenzstrukturelemente basieren auf wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Das Kompetenzmodell bietet Potenzial zur Weiterentwicklung. Es kann zu einem Kompetenzstufenmodell weiterentwickelt werden, das sich mit den konkreten Inhalten einzelner Kompetenzen und deren unterschiedlichen Aspekten sowie Ausprägungen befasst. Dabei werden unterschiedliche Kompetenzniveaus bestimmt, die für die Bewältigung jeweils konkreter situativer Anforderungen erforderlich sind (Frey & Jung, 2011). Grundlage hierfür sind Beispielsituationen, die es ermöglichen, verschiedene Verhaltensreaktionen auf unterschiedliche Kompetenzstufen zurückzuführen. Diese sollten einerseits für eine Überprüfung konkret genug formuliert sein und andererseits die Überprüfung auch in einer „ausreichenden Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transferleistungen“ nach objektiven und ökonomischen Gesichtspunkten ermöglichen (Klieme et al., 2003; vgl. auch Klieme & Leutner, 2006). Auf dieser Grundlage kann ein Kompetenzentwicklungsmodell aufgebaut werden, das Entwicklungsverläufe bezüglich des Aufbaus von Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt (Klieme & Leutner, 2006).

Letztendlich lassen sich daraus Assessments bzw. Trainings zur Auswahl bzw. Förderung pädagogischer Führungskräfte ableiten, die zum Beispiel Fragebogenverfahren zum Erfassen von Dispositionen, Rollenspiele zum Erfassen von Verhalten und Interviews zum Erfassen von Wissen enthalten können (vgl. unten).

Führungs-Feedback: Impulse zur professionellen Reflexion und individuellen Entwicklung

Führungs-Feedback als Lernanlass in der Fort- und Weiterbildung

Wie bereits betont: Für eine erfolgreiche und auch für den Ausübenden selbst zufriedenstellende Bewältigung der vielfältigen Aufgaben von schulischen Führungskräften bedarf es einer Reihe von Kompetenzen, die kontinuierlich weiterzuentwickeln sind. Hierfür braucht es eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der eigenen Person vor dem Hintergrund der kontextgebundenen Herausforderungen der eigenen schulspezifischen Arbeitssituation.

In der – internationalen – Fachdiskussion steht heute insgesamt eine Vielfalt von Formen und Ansätzen der institutionalisierten Fort- und Weiterbildung von Lehrenden und Schulleitungen im Mittelpunkt. Angeregt wird, multiple Lernanlässe (vgl. Huber, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b) zu schaffen, auch wenn dies noch nicht im Berufsverständnis verankert und in traditionellen Fortbildungskursen umgesetzt ist. Eine idealtypische Fort- und Weiterbildung berücksichtigt also verschiedene Lernanlässe (siehe **Abb. 12-2**). Darunter sind sowohl kognitiv-theoretische Lernformen (Vorträge und Referate), die in erster Linie der Informationsvermittlung dienen, als auch kooperative (z.B. Gruppenarbeit) und kommunikativ-prozessorientierte Verfahrensweisen (z.B. Projektarbeit) sowie reflexive Methoden (z.B. Self-Assessment und Feedback sowie Supervision).

Ziel reflexiver Methoden ist immer, Handlungen, Situationen, Ereignisse oder auch Prozesse bezüglich eines individuellen Sachverhalts zu klären und neue bzw. alternative Impulse zu erhalten.

Buhren (2015) verweist darauf, dass die Übertragung des ursprünglich aus der Kybernetik stammenden Begriffs Feedback auf „zwischenmenschliche Interaktion, auf Kommunikation oder gar auf Lernprozesse von Individuen, von Gruppen oder gar auf Organisationen“ (S. 11) schwierig sei. Verschiedenen Übersetzungen des Begriffs (z.B. Rückbindung, Resonanz, Rückmeldung) werde meist der englische Originalbegriff vorgezogen, häufig mit einem erklärenden Zusatz verbunden, „z.B. Spontan-Feedback, förderndes Feedback, positives oder negatives Feedback, Individual-Feedback, System-Feedback, kollegiales Feedback“ (ebd.), was zeige, wie kompliziert eine eindeutige Definition sei. Eine Begriffsbestimmung gab Ramaprasad (1983, zitiert in Buhren, 2015 S. 11 f.): „Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way“, wobei dieser Schritt in die Veränderung für ihn unabdingbar ist. Andere Definitionsbemühungen verzichten darauf und sehen Feedback als reine Information an (London, 2003, S. 11, zitiert in Buhren, 2015, S. 12).

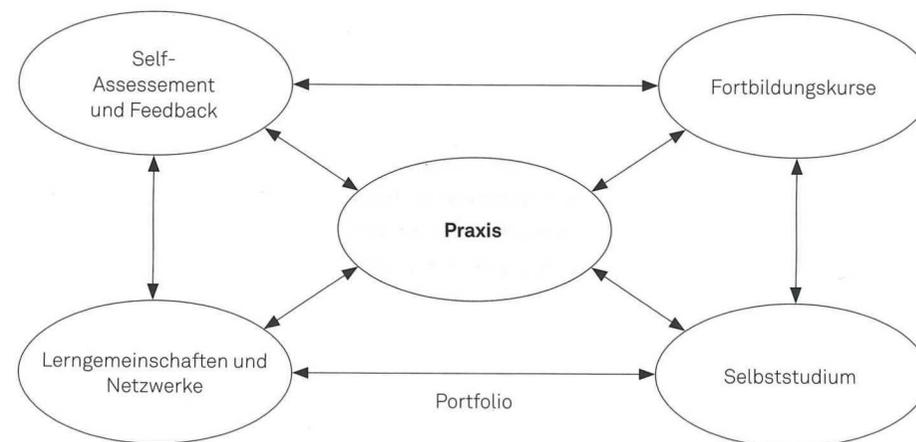


Abbildung 12-2: Lernanlässe der Fort- und Weiterbildung und Portfolio (nach Huber, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b)

Feedback ist dabei nie normativ (Hameyer, 2013). Hameyer (2013, S. 173) gibt folgende Arbeitsdefinition:

- „Feedback erfolgt aufgrund eines Anlasses als angefragte Klärungsleistung.
- Eine Feedback-Leistung wird vereinbart, z. B. bezüglich Ziel, Setting, Form und Dauer.
- Feedback beruht u. a. auf Beobachtungen, Einschätzungen und Klärungsangeboten, die einer Person, einem Team oder einer Organisation rückgemeldet werden.
- Die Beobachtungen, Einschätzungen und Klärungsangebote beziehen sich auf einen Anlass oder eine Tätigkeit. Der Anlass oder die Tätigkeit können Situationen, Prozesse, Ereignisse, Wahrnehmungen, Handlungen (oder Handlungseinheiten), Erlebnisse u. a. sein.
- Ziel von Feedback ist es, Impulse zu Klärungs-, Entwicklungs- und Lernprozessen zu setzen und diese zu unterstützen.“

Hameyer (2013) unterscheidet drei Arten von Anlässen für Feedback: personale, team-spezifische und organisatorische. Pädagogische Führungskräfte können sich aller drei Arten bedienen.

Feedback-Verfahren für pädagogische Führungskräfte

Im beruflichen Alltag erscheint es pädagogischen Führungskräften oft eher schwierig, sich Feedback-Möglichkeiten mit hoher Güte zu erschließen. Dennoch können sie sich auf vielfältige Weise Rückmeldung verschaffen. So bieten Fort- und Weiterbildungsver-

anstaltungen, Supervision, Coaching oder kollegiale Fallberatung in unterschiedlichem Maße Möglichkeiten, Feedback einzuholen oder die Selbstwahrnehmung stärker in den Blick zu nehmen. Ihre eigene Wahrnehmung und Einschätzung können Führungskräfte beispielsweise mittels Checklisten, kriteriengeleiteten Selbsteinschätzungsbögen etc. dokumentieren – z. B. bezüglich des eigenen Führungsverhaltens oder der Nutzung adäquater Führungsinstrumente. Das Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) bietet als standardisiertes Verfahren eine sehr systematische Möglichkeit, Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für eine Tätigkeit als pädagogische Führungskraft relevant sind, auf einer objektiven Grundlage mit denen anderer Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen. Dadurch können pädagogische Führungskräfte wertvolle Informationen zur eigenen beruflichen Weiterentwicklung erhalten.

Bei der Fremdeinschätzung sind ebenfalls ganz unterschiedliche Verfahren in Gebrauch. Informelles Feedback können Führungskräfte z. B. durch kritische Freunde und Kollegen erhalten, die im Führungsalltag beratend zur Seite stehen. Beim Vorgesetzten-Feedback (Rolf, 2013) schätzen die Mitarbeiter der hierarchisch gleichen Ebene, in Schulen also weitere Mitglieder der Schulleitung, oder der untergeordneten Ebene, also die Lehrerinnen und Lehrer, ihre Schulleiterin bzw. ihren Schulleiter ein. Bei einem 360-Grad-Feedback kommen noch weitere Ebenen hinzu, z. B. der eigene Vorgesetzte der hierarchisch übergeordneten Ebene, also die Schulaufsicht, oder weitere Personen, die Führungsverhalten wahrnehmen. Ziel ist es, ein ganzheitliches Fremdbild zur Führungskraft zu erhalten.

Neben expliziten Feedback-Verfahren können Führungskräfte auch Möglichkeiten impliziter Rückmeldung für sich nutzen, z. B. interne und externe Schulevaluationen. Hier sind Schulmanagement- und Schulleitungsaufgaben oft Gegenstand der Evaluation. Aber auch wenn die Qualität von Strukturen und Prozessen der Organisation evaluiert wird, können indirekt Rückschlüsse auf Verantwortlichkeitsbereiche und die Arbeit der pädagogischen Führungskraft gezogen werden.

Was Gelingensbedingungen für Feedback betrifft, verweist Buhren (2015, S. 27) u. a. auf Strahm (2008, S. 55), der „Kriterien für erfolgreiches Feedback“ jenen für „wenig erfolgreiches“ gegenüberstellte (Tab. 12-1).

Zentrale Gelingensbedingung seitens des Feedback-Nehmers ist die generelle Bereitschaft zur eigenen Reflexion. Buhren (2015) geht in Anlehnung an Schöns Konzept des „Reflective Practitioner“ davon aus, dass es für Lehrkräfte (und sicher auch Führungskräfte) möglich ist, z. B. durch Feedback ihr individuell aufgebautes, recht geschlossenes Modell ihres professionellen Handelns zu öffnen und durch die Reflexion dieser Rückmeldungen neues Handlungswissen zu generieren (ebd., S. 21).

Für das Zulassen von Fremdeinschätzungen braucht es weiterhin Offenheit und Vertrauen gegenüber den „kritischen Freunden“. Oftmals müssen anfangs Ängste, andere könnten Negatives ansprechen und auch persönlich werden, und Hemmungen, bei anderen anzusprechen, was einem nicht gefällt und wo man sich Verbesserungen wünschen

Tabelle 12-1: Gegenüberstellung von Feedback-Kriterien nach Strahm, 2008

Kriterien für erfolgreiches Feedback	Kriterien für wenig erfolgreiches Feedback
eher beschreibend, beobachtend	bewertend, beurteilend, interpretierend
eher konkret	allgemein
eher erbeten	aufgezwungen
eher einladend	zurechtweisend
eher verhaltensbezogen	charakterbezogen
eher unmittelbar, sofort	verzögernd und rekonstruierend
eher klar und präzise	schwammig und vage

würde, überwunden werden. Insbesondere Führungskräfte kostet es oftmals mehr oder weniger große Überwindung, um Unterstützung zu bitten und dabei „Unvollkommenheit“ und „Schwächen“ preiszugeben, gerade gegenüber anderen Personen. Sympathie und eine Art Verschwiegenheitsvereinbarung sind Grundvoraussetzungen für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Feedback-Geber und -Nehmer. Nicht unterschätzt werden darf auch die Fähigkeit zum Geben und Nehmen von Feedback, die professionellen Standards unterliegen sollte. Feedback-Geber neigen beispielsweise häufig dazu, Pauschalurteile zu einer Person abzugeben, anstatt deren konkretes Verhalten zu reflektieren. Auch Ich- anstatt Du-Botschaften zu senden, fällt vielen sehr schwer. Zudem braucht es einige Übung beim Feedback-Nehmen, also nur zuzuhören und nicht unmittelbar in Rechtfertigungen zu verfallen.

12.4

Führungs-Feedback durch Self-Assessment – das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)

Self-Assessments basieren auf psychologischen Testverfahren und können ganz unterschiedliche personale Aspekte erfassen (Huber & Hiltmann, 2007). Der berufliche Erfolg und die Passung zum Beruf gehen nicht allein auf Aspekte des Wissens und Könnens zurück. Ebenso bedeutsam ist, dass Personen Schulleitungstätigkeiten auch ausüben wollen bzw. dass ihre Neigungen und Motive zu den Anforderungen der Aufgabe passen. Die dem Self-Assessment zugrunde liegenden Kompetenzen sollten daher Leistungstests zur Erfassung bestimmter Fähigkeiten sowie verschiedene Arten von Verfahren zur Erfassung berufsrelevanter Motive und Verhaltensneigungen umfassen. Potenzialeinschätzungen und Kompetenzanalysen lassen sich weder allein auf rein kognitive Aspekte noch auf allein nicht kognitive Aspekte der Motivation, der Neigung und des Wollens reduzieren.

Das Self-Assessment-KPSM (Huber, 2013c; Huber & Hiltmann, 2011) wird zu Orientierungszwecken und zur Auseinandersetzung mit den (neuen) beruflichen Anforderungen einer Schulleitungstätigkeit eingesetzt. Sein Ziel ist eine Standortanalyse. Es eignet sich sowohl als Potenzialdiagnose für an einer Führungstätigkeit interessierte Lehrerinnen und Lehrer wie auch für neu ernannte und erfahrene Schulleitungskräfte zur Auseinandersetzung mit der eigenen Bewältigung von neuen bzw. bereits erlebten beruflichen Anforderungen. Auch für Mitglieder von Projekt- oder Steuergruppen kann ein Feedback zu den Kompetenzdimensionen des KPSM aufschlussreich sein – sei es als Gruppe oder für Einzelne (vgl. www.bildungsmanagement.net/KPSM).

Das Ergebnis des Self-Assessments KPSM kann als Spiegel des Selbstbilds einer Person aufgefasst werden, in manchen Bereichen als Spiegel ihrer Fähigkeiten (bei Leistungstests). Dem Ergebnisprofil ist also vor allem zu entnehmen, wie sich eine Person im Vergleich zu anderen Personen ihrer Bezugsgruppe hinsichtlich der erfassten Kompetenzdimensionen sieht. Damit sind die Grundfunktionen des Feedbacks – Reflexion und Orientierung – erfüllt. Das Ergebnis enthält immer einen Vergleichsmaßstab, da die Angaben der Person in Relation zu einer relevanten Bezugsgruppe gesehen werden. Das Self-Assessment bietet Teilnehmenden somit die Möglichkeit, eigene Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für eine Tätigkeit als pädagogische Führungskraft relevant sind, auf einer objektiven Grundlage mit denen anderer Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen. Die Ergebnisse bieten Anhaltspunkte für Antworten auf die Frage: Wo schneide ich im Vergleich zu anderen besonders gut ab, wo weniger gut? Eine solche Standortbestimmung kann Ausgangspunkt für die weitere eigene Professionalisierung und Entscheidungshilfe für Weichenstellungen in der eigenen beruflichen Laufbahn sein.

12.4.1

Kompetenzbereiche und Kompetenzdimensionen

Den theoretischen Rahmen für die Kompetenzbereiche und -dimensionen des Self-Assessments KPSM bilden die drei Elemente des in Kapitel 12.2 vorgestellten Kompetenzstrukturmodells für pädagogische Führung. Die Ausdifferenzierungen auf Grundlage dieses Modells (Abb. 12-3) zeigen auf, was pädagogische Führungskräfte idealerweise wissen, können und wollen sollten, um Schule erfolgreich zu gestalten (vgl. Huber, Schneider, Gleibs & Schwander, 2013; Huber, Schwander, Schneider & Gleibs, 2014). Das KPSM umfasst in der mittlerweile fünften Auflage (Version 5.0) zwei übergeordnete Kompetenzbereiche mit insgesamt 29 Kompetenzdimensionen, die alle im Zusammenhang mit dem aktuellen Anforderungsprofil an eine pädagogische Führungstätigkeit im schulischen Kontext stehen gemäss dem oben beschriebenen Kompetenzstrukturmodell (der 3. Bereich „Führungsmodelle“ wird aktuell nicht erfasst und rückgemeldet):

a) Allgemeine Kompetenzen pädagogischer Führung

Hier werden zwanzig führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen (Motive, Haltungen, Fähigkeiten) abgebildet, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen: Leistungsmotivation, Umgang mit Misserfolgen, Einsatzbereitschaft zum Kompetenzfeld Leistungsbereitschaft, Planungskompetenz, Problemlösefähigkeit zum Kompetenzfeld Leistungsfähig, Stressresistenz, Vertrauen in eigene Fähigkeiten zum Kompetenzfeld Umgang mit eigenen Ressourcen, Gestaltungsmotivation, Umgang mit mehrdeutigen Situationen, aktives Innovationsstreben zum Kompetenzfeld Umgang mit Veränderungen, Kontaktfreude, Teamorientierung, Einfühlungsvermögen, Kritikbereitschaft zum Kompetenzfeld Umgang mit anderen, Führungsmotivation, Umgang mit der Einflussnahme durch andere, Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Streben nach sozialer Akzeptanz sowie Machbarkeitsgrenzen erkennen zum Kompetenzfeld Führung. Allgemeine Kompetenzen pädagogischer Führung gliedern sich in sechs Kompetenzfelder (s. Abbildung 12-3).

b) Tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung

Hier werden neun verhaltensbezogene Kompetenzen abgebildet, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln pädagogischer Führungskräfte in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren: Unterrichtsentwicklung, Erziehung, Personalmanagement, Organisation und Verwaltung, Qualitätsmanagement (Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) sowie Kooperation (Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit dem schulischen Umfeld) und Repräsentieren. Tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung gliedern sich in sechs Kompetenzfelder (s. Abbildung 12-3).

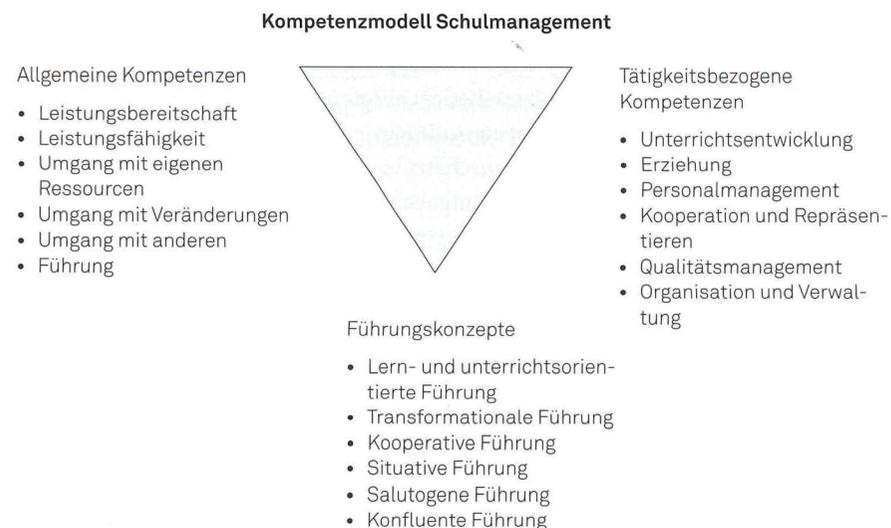


Abbildung 12-3: Kompetenzfelder des Kompetenzmodells (nach Huber & Schwander, 2015, und Huber & Hiltmann, 2011)

Durchführung des Self-Assessments

Die Durchführung des Self-Assessments KPSM erfolgt online. Die Anmeldung erfolgt über ein personalisiertes Login, das die einmalige Bearbeitung des Self-Assessments erlaubt. Während der Bearbeitung werden alle Eingaben sicher verschlüsselt übertragen. Die Online-Version erlaubt es der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer, das Self-Assessment in einem datengeschützten Bereich zu einem selbst gewählten Zeitpunkt durchzuführen. Die schriftliche Rückmeldung geht nur ihr bzw. ihm allein zu. Der Datenschutz ist also stets streng und zuverlässig gewahrt. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit beträgt je nach individuellem Bearbeitungstempo zwischen einer und maximal drei Stunden.

Initiieren von Reflexionsprozessen in der Nachbereitung des Self-Assessments

Zur Nachbereitung des Self-Assessments spielt zunächst der Feedback-Bericht eine wichtige Rolle. Daran schließt sich ein Auswertungs- bzw. Reflexionsworkshop an, in dem es vor allem darum geht, aus einem persönlichen Feedback eine persönliche Bewertung zu entwickeln sowie Überlegungen zu konkretisieren, welche persönlichen Ziele mit welchen Maßnahmen verfolgt werden. Idealerweise ist das der Ausgangspunkt für ein Einzel- und/oder Gruppencoaching (mit oder ohne professionellen Coach).

a) Feedback-Bericht

Nach Abschluss erhält die bzw. der Teilnehmende per E-Mail die Information, wie sie ihren bzw. er seinen persönlichen Feedback-Bericht abrufen kann. Der Bericht stellt dar, wie er oder sie sich hinsichtlich der 29 Kompetenzdimensionen im Vergleich zu anderen pädagogischen Führungsnachwuchskräften einschätzt bzw. wie gut ihr oder ihm im Vergleich zu diesen die Bearbeitung der kognitiven Aufgaben gelungen ist. Der Bericht umfasst zudem auch Erläuterungen zum Verfahren mit Hinweisen zum Zustandekommen und zur Interpretation der Ergebniswerte, Definitionen und Erläuterungen aller Kompetenzdimensionen, Beschreibungen des eigenen individuellen Wertes zu jeder Kompetenzdimension und Hinweise zu seiner Relevanz für pädagogisches Führungshandeln sowie eine zusammenfassende grafische Ergebnisdarstellung des individuellen KPSM-Profiles.

b) Reflexionsworkshop

Für Personen, die das Self-Assessment durchgeführt haben, wird die Möglichkeit eines Reflexionsworkshops angeboten. Der Workshop besteht aus Vorträgen, Gruppenarbeiten, Diskussions- und Fragerunden und bietet eine Ergänzung und Vertiefung zum personalisierten Feedback-Bericht. Teilnehmende können hier Rückfragen zum Zustandekom-

men des Ergebnisprofils und zur Lesart der einzelnen Ergebniswerte stellen. Im Workshop werden die zentralen Anforderungen pädagogischer Führungstätigkeit oder Befunde zum wirksamen Führungshandeln vertiefend vorgestellt und das Kompetenzprofil diskutiert. Je nach Länge des Workshops (ein- oder zweitägig) werden fünf bis neun verschiedene Vertiefungsaufgaben in Form von Einzel-, Tandem- oder Gruppenarbeit bearbeitet, die die Reflexion über pädagogische Führung fördern. Für die Reflexion des eigenen Kompetenzprofils sind die Fragen wesentlich, die (angehende) pädagogische Führungskräfte sich selbst stellen. Besprochen werden auch mögliche Folgeschritte, beispielsweise wie man sich gezieltes weiteres Feedback einholen kann und welche Möglichkeiten sich für die eigene Fortbildungsplanung bieten.

c) Coaching

Im EU-Projekt „Professional Learning through Reflection promoted by Feedback and Coaching“ (PROFLEC), das KPSM für ausgewählte Länder der EU adaptiert hat, wurde ein Coaching-Modul entwickelt, das in den verschiedenen Ländern leicht variiert wird. In der Regel handelt es sich um ein Gruppencoaching mit einem Expertencoach.

Das Modell basiert auf fünf entwicklungsorientierten Fragen von Whitmore (2004):

1. „Wo bin ich jetzt?“ Eine Antwort auf diese Frage beschreibt die Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation.
2. „In welche Richtung möchte ich gehen?“ Eine Antwort auf diese Frage skizziert eine Vision der weiteren persönlichen Entwicklung.
3. „Warum soll ich mich verändern?“ Diese Frage dient der Motivation. Sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive werden reflektiert.
4. „Wie erreiche ich dieses Ziel?“ Eine Antwort auf diese Frage zeigt konkrete Planungsschritte der weiteren Handlungen auf.
5. „Wie kann dieser Entwicklungsprozess unterstützt werden?“ Eine Antwort auf diese Frage macht Möglichkeiten deutlich, wie die Person weiter unterstützt und gefördert werden kann.

Für die deutschsprachigen Länder ähnelt das Verfahren dem Vorgehen, das Rowold und Schley (1998, S. 70 ff.; 2003, S. 58 ff.) als Kollegiales Team Coaching (KTC) bezeichnen. Zudem gab es in einzelnen Gruppen in den deutschsprachigen Ländern Einzelcoachings. Es bietet die Möglichkeit zu individuellen Reflexionen.

In den Coachings werden die Ergebnisse aus dem Self-Assessment vertiefend besprochen und vor dem Hintergrund der persönlichen beruflichen Situation und Laufbahnplanung beleuchtet. Ziel ist es, sein eigenes Handeln in Situationen zu reflektieren und Möglichkeiten alternativer Handlungsoptionen zu erarbeiten, Stärken und mögliche Entwicklungsfelder abzuleiten und auf dieser Basis Möglichkeiten für die nächsten Schritte in der beruflichen Entwicklung oder für konkrete Personalentwicklungsmaßnahmen auszuloten. In den Coachings können spezifische situative Kontextaspekte

erörtert und reflektiert werden, die mit der Beschaffenheit des persönlichen Arbeitsumfelds in der jeweiligen Schule in Verbindung stehen (externe Organisationsmerkmale) und die Belastungs-Beanspruchungs-Komponenten beinhalten.

12.4.4

Qualität und Nutzen des Self-Assessments

Die Qualität des KPSM-Verfahrens wird kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt. Ein Aspekt ist dabei die stetige Optimierung hinsichtlich der wissenschaftlichen Gütekriterien von Reliabilität und Validität. Für sämtliche KPSM-Testskalen ist durch die standardisierte Vorgabe und automatisierte Auswertung bei sachgerechter Nutzung gewährleistet, dass die Ergebnisse eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität besitzen. Die Testskalen zu den 29 Kompetenzdimensionen zeigen gute Reliabilitätskennwerte, meist zwischen .70 und .86.

Ferner werden Evaluationen zum empfundenen Nutzen und zur Akzeptanz durchgeführt. Auch im Rahmen des EU-Projekts PROFLEC wurden alle (angehenden) pädagogischen Führungskräfte mittels Fragebogen befragt. Das allgemeine Feedback der Teilnehmenden im EU-Bericht ist sehr gut: 92,5 Prozent gaben an, dass sie die Fragen im Self-Assessment gut verstanden, 92,7 Prozent gaben an, dass sie die Beschreibungen des Feedback-Reports gut verstanden hätten.

Weitere Ergebnisse zeigen, dass 95 Prozent der Teilnehmenden das Verfahren positiv bewerten und es Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen würden. Rund 90 Prozent haben aufgrund der Ergebnisse und deren Interpretation weitere Schritte eingeleitet. So beobachten sich beispielsweise 69 Prozent in bestimmten Situationen selbst genauer. Weiterhin haben die Teilnehmenden ihr Ergebnis aus dem Self-Assessment mit Kolleginnen und Kollegen (48 Prozent) oder mit der Schulleitung (12 Prozent) besprochen. Etwa 38 Prozent haben aufgrund der Ergebnisse für sich persönliche Entwicklungsziele oder Teilziele formuliert. KPSM unterstützt zudem Entscheidungen der Berufsbiografie: 24 Prozent haben die Entscheidung getroffen, ob sie eine Führungsaufgabe anstreben wollen. Lediglich 2 Prozent der Teilnehmenden haben nach dem Absolvieren des Tests keine weiteren Schritte unternommen bzw. Maßnahmen eingeleitet.

Analysiert man die Zustimmung der Teilnehmenden in Bezug auf die einzelnen Reflexions-Module, ist unser Eindruck: Je aktiver die Teilnehmenden waren und je intensiver sie reflektierten (Beendigung des Self-Assessments, Lesen und Reflektieren des Feedback-Bogens, Teilnahme an den Workshops und Coachings), desto nutzbringender war für sie ihre Teilnahme insgesamt. Auch in den Bereichen der persönlichen Reflexion, der kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung sowie der persönlichen Weiterentwicklung und Veränderung in den organisationalen Strukturen, Prozessen und Beziehungen sehen wir dieselben positiven Effekte. Folglich lässt sich sagen: Je mehr verschiedene Arten von Lernmöglichkeiten aufeinandertrafen, desto höher war

die positive Bewertung der Einflussnahme dieser Instrumente durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die Bewertung des Ausmaßes an positiver Veränderung zeigte dasselbe Bild in allen Ländern auf verschiedenen Ebenen, namentlich in Bezug auf die Zufriedenheit (siehe oben), die kontinuierliche professionelle Entwicklung, das persönliche Wachstum, das persönliche Führungsverhalten und die organisationalen Strukturen, Prozesse und Beziehungen sowie in Bezug auf die Laufbahnplanung.

12.4.5

Weitere Entwicklungen

Das Self-Assessment KPSM wurde bereits in die Aus- und Weiterbildung verschiedener deutscher und – seit Neuestem – österreichischer Bundesländer sowie einiger Schweizer Kantone integriert. Es erfreut sich regen Zuspruchs; bisher haben über 7000 pädagogische Führungskräfte in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz daran teilgenommen.

Im Rahmen des EU-Projektes wurde KPSM weiterentwickelt und in zehn Sprachen übersetzt (vgl. www.Bildungsmanagement.net/Proflec). Derzeit wird es von Schulleiterinnen und Schulleitern in verschiedenen Ländern in der EU (Dänemark, England, Norwegen, Spanien, Schweden, Tschechien und Zypern) und in den USA und Australien bearbeitet. Das Projekt wird vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug koordiniert.

Neben der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Instruments werden mittels der gesammelten anonymisierten Daten einschlägige Forschungsfragen zum Bereich pädagogischer Führung verfolgt.

Abgesehen von der eigenen Standortanalyse, die das KPSM ermöglicht, kann es darüber hinaus unterstützend sein, das eigene Bild mit Fremdbildern zu vergleichen. Dabei handelt es sich um die Wahrnehmungen und Sichtweisen, die andere von der eigenen Person im Hinblick auf ausgewählte Kompetenzdimensionen haben. KPSM stellt bereits heute ein Fremdbild-Inventar bereit. Zu dessen Bearbeitung können die am KPSM Teilnehmenden Personen ihrer Wahl oder – wie im 360-Grad-Feedback – verschiedene Gruppen (z.B. alle Lehrkräfte der Schule) als „kritische Freunde“ einladen. Durch dieses speziell entwickelte Verfahren lassen sich auch Vergleiche mit den Wahrnehmungen der „kritischen Freunde“ darstellen. Dieser Abgleich von Selbst- und Fremdbild kann weiteren Aufschluss über die eigenen Stärken und Entwicklungsfelder geben.

Fazit: Zentrale Bedeutung der Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung in der Professionalisierung

Für eine erfolgreiche und auch für den Ausübenden selbst zufriedenstellende Bewältigung der vielfältigen Aufgaben von schulischen Führungskräften bedarf es einer Reihe von Kompetenzen, die kontinuierlich weiterzuentwickeln sind. Wirkliche Lernzuwächse und Verhaltensveränderungen brauchen jedoch Zeit! Deshalb benötigen schulische Führungskräfte multiple Lernanlässe und regelmäßig erfolgende Teilqualifizierungen statt einer einmaligen Aus- bzw. Fortbildung. Die zentrale Frage aller Qualifizierungsangebote ist dabei stets die nach der Wirksamkeit. Was führt zum Erleben von beruflicher Wirksamkeit, zu beruflicher Kompetenz, zum Zugewinn von Expertise durch reflektierte Erfahrung, zu Professionalität? Wie gelingt es, dass die Teilnehmenden so lernen, dass sie sich in der Praxis beruflich wirksam erleben?

Zentrale Aspekte sind folglich die Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung. Dabei sind zwei Voraussetzungen wesentlich: Zum einen müssen Qualifizierungsprogramme noch stärker eine diagnostische Funktion übernehmen. Um bedarfsgerechte Angebote zu offerieren, müssen Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potenziellen Teilnehmenden ermittelt werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Planung von Weiterbildung dar und die Lernanlässe müssen daran anknüpfen. Zum anderen muss die Nachhaltigkeit stärker in den Blick genommen werden. In dem Zusammenhang stehen heute in der einschlägigen – auch internationalen – Fachdiskussion nicht mehr ausschließlich klassische Kurse oder Seminare im Fokus, sondern es werden vielfältige Formen und Ansätze diskutiert.

Sowohl die Selbsteinschätzung als auch Verfahren der Fremdeinschätzung bieten die Chance, das eigene Führungsverhalten zu reflektieren. Auch der Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen hat ein Potenzial zur Reflexion. Wenn diese Reflexionen systematisch angelegt sind, lassen sich daraus Entwicklungsmöglichkeiten ableiten. Diese können genutzt werden, um Entwicklungsziele zu formulieren. Durch geeignete Maßnahmen lassen sich so eine Professionalisierung und eine Gesundheitsförderung erzielen.

Das Self-Assessment-„Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) stellt einen niederschweligen Einstieg in Feedback-Verfahren und damit einen Impuls zur Reflexion über die eigenen Stärken und Potenziale sowie über den eigenen oder einen zukünftigen möglichen Arbeitskontext dar und leistet dadurch einen Beitrag zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung von (angehenden) pädagogischen Führungskräften.

Literatur

Buhren, C. G. (2015). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In: J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 160–184). Weinheim: Beltz Juventa.

- Day, D., 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*. Nottingham: University of Nottingham.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125–142. <http://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1989–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157–191. <http://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P. & Heck, R. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111 (2). 226–252. Verfügbar unter <https://www.eduhk.hk/aplc/downloadables/Publications/2010/Collaborative%20leadership%20effects%20on%20school%20improvement.pdf>
- Hameyer, U. (2013). Feedback wohin man sieht. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt „gesunde Schule“* (S. 171–178). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsfor-schung. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). Wiesbaden: VS.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2010a). *School leadership – international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Huber, S. G. (2010b). New Approaches in Preparing School Leaders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (S. 752–761). Oxford: Elsevier.
- Huber, S. G. (2011a). 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.
- Huber, S. G. (2011b). Leadership for learning – learning for leadership: the impact of professional development. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning* (S. 635–652). Dordrecht: Springer.
- Huber, S. G. (2013a). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. (2013b). Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 111–123), Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. (2013c). Das Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM). In: S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 897–907). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. (2015). Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick über aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 96–112). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huber, S. G. (2016). Führungs-Feedback – Impulse zur professionellen Reflexion und individuellen Entwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2016. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 13–25). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2007). Potenziale von Führungsnachwuchskräften erkennen – Einsatz psychologischer Testverfahren. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *Praxiswissen SchulLeitung* (130.03). München: Wolters Kluwer.

- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2011). Competence profile school management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23 (1), 65–88. <http://doi.org/10.1007/s11092-010-9111-1>
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: the growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), *School leadership – international perspectives* (S. 57–77). Dordrecht: Springer. http://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1_4
- 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.
- Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 17–51). Münster: Waxmann.
- 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* (S. 3–30). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Self-Assessment-basiertes Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 252–267). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2007). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Verfügbar unter <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia (PA): Laboratory for Student Success, Temple University. Verfügbar unter http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. Verfügbar unter https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=research_conference_2007
- Rolff, H.-G. (2013). Vorgesetzten-Feedback. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 885–889). Köln: Carl Link.
- Rowold, G. & Schley, W. (1998). Kollegiales Team Coaching (KTC). *Journal für Schulentwicklung*, 4/1998, 70–78.
- Rowold, G. & Schley, W. (2003). Die Situation als das eigentliche Thema der KTC-Reflexion. *Journal für Schulentwicklung*, 1/2003, 58–64.
- Strahm, P. (2008). *Qualität durch systematisches Feedback. Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge*. Bern: Schulverlag.
- Whitmore, J. (2004). *Coaching for performance: growing people, performance, and purpose*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398–425. <http://doi.org/10.1177/0013161X03253411>



Karl Mäder
Erika Stäuble
(Hrsg.)

Wirken statt blockieren

Führung in Bildung und Schule