

Pädagogische Führungskräfteentwicklung
in Österreich –
Wissenschaftliche Studie zu
Qualität und Nutzen der Vorqualifikation
des Hochschullehrgangs
„Schulen professionell führen“

Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber,
Larissa Lusnig, Nadine Schneider

unter Mitarbeit von Dr. David Studer,
Jane Pruitt, Juliana Hoffmann

2024



Impressum

2024

Autorinnen & Autoren

Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Larissa Lusnig
Nadine Schneider

Unter Mitarbeit von:

Dr. David Studer
Jane Pruitt
Juliana Hoffmann

Lehrstuhl Leadership, Quality Management and Innovation (Chair of Excellence)
Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education
Johannes Kepler Universität Linz
Altenberger Straße 69
4040 Linz

In Kooperation mit dem Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB
Pädagogische Hochschule Zug PH Zug

www.Bildungsmanagement.net

Inhaltsverzeichnis:

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	7
1 Executive Summary	9
1.1 Design der Studie: Ziele und methodisches Vorgehen	9
1.2 Ergebnisse	9
1.2.1 Dokumentenanalyse der Umsetzungscurricula.....	9
1.2.2 Dokumentenanalyse der durch die PHs selbst durchgeführten Evaluationen.....	9
1.2.3 Interviews mit Verantwortlichen des HLG.....	10
1.2.4 Befragung der Teilnehmenden des HLG	10
1.2.5 Befragung der Dozierenden des HLG	11
1.2.6 Gegenüberstellung der Teilnehmenden- und Dozierenden-Befragung	12
1.3 Empfehlungen	13
2 Pädagogische Führungskräfteentwicklung – wissenschaftlicher Diskurs	16
2.1 Schulleitung und ihre Bedeutung für die Qualität und Entwicklung von Schule.....	16
2.2 Internationale Trends in der pädagogischen Führungskräfteentwicklung.....	18
2.3 Beispiele ausgewählter Qualifizierungsprogramme europäischer Länder für pädagogische Führungskräfte	21
2.4 Multiple Lernanlässe in der pädagogischen Führungskräfteentwicklung.....	25
2.5 Professionelle Beratung, Coaching und Mentoring	27
2.5.1 Grundlagenmodell professioneller Beratung	27
2.5.2 Coaching und Mentoring als Formen der Beratung für und durch pädagogische Führungskräfte	31
2.6 Qualitätsmerkmale von Maßnahmen der pädagogischen Führungskräfteentwicklung .	35
2.7 Rahmenmodell zur Wirksamkeit von pädagogischer Führungskräfteentwicklung	37
3 Der Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“	40
3.1 Beschreibung des HLG	40
3.2 Zulassungsvoraussetzungen zum HLG	41
3.3 Inhaltliche Ausrichtung des HLG	41
4 Design der Studie	42
4.1 Ziele.....	42
4.2 Fragestellungen.....	42
4.3 Instrumente	43
4.4 Stichprobe	44
4.4.1 Ehemalige und aktive Teilnehmende des HLG.....	44
4.4.2 Dozierende des HLG.....	50
4.5 Empirische Analysen	54
4.5.1 Qualitative Analysen	54
4.5.2 Quantitative Analysen	54
5 Ergebnisse der Studie	57
5.1 Dokumentenanalyse der Umsetzungscurricula.....	57

5.2	Dokumentenanalyse der durch die PHs selbst durchgeführten Evaluationen.....	59
5.3	Interviews mit Verantwortlichen des HLG.....	60
5.4	Online-Befragung der aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden des HLG	63
5.4.1	Gründe für die Teilnahme am HLG	65
5.4.2	Prozessqualität des HLG aus Perspektive der Teilnehmenden	66
5.4.3	Ergebnisqualität des HLG aus Perspektive der Teilnehmenden.....	74
5.4.4	Antworten auf offene Fragen der Teilnehmenden-Befragung	77
5.5	Online-Befragung der aktuellen und ehemaligen Dozierenden des HLG	81
5.5.1	Prozessqualität des HLG aus Perspektive der Dozierenden	81
5.5.2	Ergebnisqualität des HLG aus Perspektive der Dozierenden	86
5.5.3	Antworten auf offene Fragen der Dozierenden-Befragung	89
5.6	Gegenüberstellung der Teilnehmenden- und Dozierenden-Befragung	91
5.7	Ausblick: Weitere und Zusammenhangsanalysen der Teilnehmenden-Befragung	95
6	Beantwortung der Fragestellungen	96
6.1	Zentrale Fragestellung	96
6.2	Differenzierte Fragestellungen	97
7	Empfehlungen.....	100
7.1	Spezifische Empfehlungen: Einheitliche Standards, multiple Lernanlässe und Praxistransfer	101
7.1.1	Makrodidaktische Empfehlungen.....	101
7.1.2	Mikrodidaktische Empfehlungen	104
7.2	Allgemeine Empfehlungen: Qualitätsstandards, Zielgruppen und Netzwerkschaffung 104	
7.3	Weiterführende Empfehlungen: Ausgewählte strategische Entwicklungsfelder in der Führungskräfteentwicklung	111
7.3.1	Personenorientierte Zugänge: Praxisorientierung durch Bedarfs- und Transferorientierung	111
7.3.2	Kooperationsorientierte Zugänge: Austausch und Vernetzung.....	113
7.3.3	Beratungsorientierte Zugänge: Begleitung, Coaching und Mentoring	114
	Literaturverzeichnis	116
Anhang 124		
	Einzelitems der Skalen	124
	Einzelitems Teilnehmenden-Befragung	124
	Einzelitems Dozierenden-Befragung	127
	Tabellen zu den Abbildungen.....	131

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell Bildungs- und Schulgestaltung (eigene Darstellung, erweitert aus Huber 2022, S.9)	17
Abbildung 2: Multiple Lernanlässe (nach Huber 2013d)	26
Abbildung 3: Modell zur Differenzierung und Systematisierung verschiedener Beratungskonstellationen (Huber et al. 2008)	28
Abbildung 4: Übersicht über ausgewählte Formen des Coachings.....	33
Abbildung 5: Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell zur Aus- und Weiterbildung.....	38
Abbildung 6: Befragungsteilnehmende nach Hochschule	45
Abbildung 7: Befragungsteilnehmende nach Hochschule und Jahrgang	45
Abbildung 8: Teilnahmeraten nach Hochschule und Jahrgang	46
Abbildung 9: Teilnehmende – Geschlecht.....	46
Abbildung 10: Teilnehmende – Alter.....	47
Abbildung 11: Teilnehmende – Berufliche Funktion vor/während HLG	47
Abbildung 12: Teilnehmende – Aktuelle berufliche Funktion.....	48
Abbildung 13: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Schulform	48
Abbildung 14: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schulform	49
Abbildung 15: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer nach Schulform	49
Abbildung 16: Aktueller Teilnahmestatus in Bezug auf den HLG	50
Abbildung 17: Jahr des geplanten Abschlusses	50
Abbildung 18: Befragungsteilnehmende nach Hochschule	51
Abbildung 19: Teilnahmerate nach Hochschule	51
Abbildung 20: Dozierende – Geschlecht.....	52
Abbildung 21: Dozierende – Alter.....	52
Abbildung 22: Dozierende – Berufliche Situation	52
Abbildung 23: Einsatzbereich im HLG	53
Abbildung 24: Berufliche Vorerfahrungen der Dozierenden	53
Abbildung 25: Anzahl gegebener Lehrveranstaltungen für den HLG.....	53
Abbildung 26: Boxplot interpretieren	55
Abbildung 27: Korrelationen interpretieren	56
Abbildung 28: Teilnahme an Schulleitungsqualifizierung „Schulmanagement“	63
Abbildung 29: Anerkennung vorangegangener Studienleistungen	64
Abbildung 30: Kurzfristige berufliche Ziele (1-3 Jahre) der Teilnehmenden.....	64
Abbildung 31: Mittelfristige berufliche Ziele (>4 Jahre) der Teilnehmenden	65
Abbildung 32: Laufbahnentscheid nach HLG	65
Abbildung 33: Gründe für die Teilnahme am HLG	66
Abbildung 34: Prozessqualität – Gesamt-Zufriedenheit.....	66
Abbildung 35: Prozessqualität – Zufriedenheit mit Referierenden.....	67
Abbildung 36: Prozessqualität – Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen	67
Abbildung 37: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe.....	68

Abbildung 38: Prozessqualität – Veranstaltungsdauer	68
Abbildung 39: Prozessqualität – Präferenz der Veranstaltungsdauer	69
Abbildung 40: Prozessqualität – Größe der Lerngruppe während des HLG	69
Abbildung 41: Prozessqualität – Beurteilung der Lerngruppengröße nach Lerngruppengröße ..	70
Abbildung 42: Prozessqualität – Erfahrungsaustausch und Vernetzung	70
Abbildung 43: Prozessqualität – Vernetzungen mit anderen Teilnehmenden	71
Abbildung 44: Prozessqualität – Organisation des HLG	71
Abbildung 45: Prozessqualität – Relevanz der Lerninhalte	72
Abbildung 46: Prozessqualität – Praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen	73
Abbildung 47: Ergebnisqualität – Anregung zur Reflexion	74
Abbildung 48: Ergebnisqualität – Motivationssteigerung	74
Abbildung 49: Ergebnisqualität – Kompetenzentwicklung	75
Abbildung 50: Ergebnisqualität – Persönliche Entwicklung	75
Abbildung 51: Ergebnisqualität – Verhaltensänderung	76
Abbildung 52: Ergebnisqualität – Angebotsnutzen	76
Abbildung 53: Qualität des HLG im Vergleich	77
Abbildung 54: Prozessqualität – Einschätzung der Teilnehmenden-Zufriedenheit	81
Abbildung 55: Prozessqualität – Organisation des HLG	82
Abbildung 56: Prozessqualität – Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen	82
Abbildung 57: Prozessqualität – Verwendete Lernanlässe	83
Abbildung 58: Prozessqualität – Förderung der Teilnehmenden-Interaktion	83
Abbildung 59: Prozessqualität – Förderung der Vernetzung	84
Abbildung 60: Prozessqualität – Empfundene Gruppengröße nach Gruppengröße	84
Abbildung 61: Prozessqualität – Lehrveranstaltungen digital oder in Präsenz vor Ort	84
Abbildung 62: Prozessqualität – Genutzte Online-Plattformen	85
Abbildung 63: Prozessqualität – Relevanz der Lerninhalte (Einschätzung Dozierende)	85
Abbildung 64: Prozessqualität – Praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen (Einschätzung Dozierende)	86
Abbildung 65: Ergebnisqualität – Motivationssteigerung (Einschätzung Dozierende)	86
Abbildung 66: Ergebnisqualität – Förderung der Kompetenzentwicklung (Einschätzung Dozierende)	87
Abbildung 67: Ergebnisqualität – Förderung der persönlichen Entwicklung	87
Abbildung 68: Ergebnisqualität – Anregung von Verhaltensänderungen	88
Abbildung 69: Ergebnisqualität – Angebotsnutzen (Einschätzung Dozierende)	88
Abbildung 70: Prozessqualität – Gesamt-Zufriedenheit (Gegenüberstellung)	91
Abbildung 71: Prozessqualität – Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen (Gegenüberstellung)	91
Abbildung 72: Prozessqualität – Relevanz der Lerninhalte (Gegenüberstellung)	92
Abbildung 73: Prozessqualität – Praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen (Gegenüberstellung)	92
Abbildung 74: Ergebnisqualität – Motivationssteigerung (Gegenüberstellung)	93
Abbildung 75: Ergebnisqualität – Kompetenzentwicklung (Gegenüberstellung)	93
Abbildung 76: Ergebnisqualität – Persönliche Entwicklung (Gegenüberstellung)	94

Abbildung 77: Ergebnisqualität – Verhaltensänderung (Gegenüberstellung).....	94
Abbildung 78: Ergebnisqualität – Angebotsnutzen (Gegenüberstellung).....	95
Abbildung 79: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe.....	99

Hinweis:

Alle Abbildungen beinhalten Illustrationen oder tabellarische Darstellungen von statistischen Informationen, die immer der zusätzlichen Information des ohnehin im Text Beschriebenen dienen.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Umfang Schulleitungsqualifizierungen im Ländervergleich.....	24
Tabelle 2: Nützlichkeit der Lehrveranstaltungen	72
Tabelle 3: Befragungsteilnehmende nach Hochschule (Abbildung 6).....	131
Tabelle 4: Befragungsteilnehmende nach Hochschule und Jahrgang (Abbildung 7).....	131
Tabelle 5: Teilnahmeraten nach Hochschule und Jahrgang (Abbildung 8).....	132
Tabelle 6: Teilnehmende – Geschlecht (Abbildung 9)	132
Tabelle 7: Teilnehmende – Alter (Abbildung 10)	132
Tabelle 8: Teilnehmende – Berufliche Funktion vor/während HLG (Abbildung 11).....	132
Tabelle 9: Teilnehmende – Aktuelle berufliche Funktion (Abbildung 12).....	133
Tabelle 10: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Schulform (Abbildung 13).....	133
Tabelle 11: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schulform (Abbildung 14)	133
Tabelle 12: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer nach Schulform (Abbildung 15)	134
Tabelle 13: Aktueller Teilnahmestatus in Bezug auf den HLG (Abbildung 16).....	134
Tabelle 14: Jahr des geplanten Abschlusses (Abbildung 17).....	134
Tabelle 15: Befragungsteilnehmende nach Hochschule (Abbildung 18).....	134
Tabelle 16: Teilnahmerate nach Hochschule (Abbildung 19).....	135
Tabelle 17: Dozierende – Geschlecht (Abbildung 20).....	135
Tabelle 18: Dozierende – Alter (Abbildung 21)	135
Tabelle 19: Dozierende – Berufliche Situation (Abbildung 22).....	135
Tabelle 20: Einsatzbereich im HLG (Abbildung 23).....	135
Tabelle 21: Berufliche Vorerfahrungen der Dozierenden (Abbildung 24).....	136
Tabelle 22: Anzahl gegebener Lehrveranstaltungen für den HLG (Abbildung 25).....	136
Tabelle 23: Teilnahme an Schulleitungsqualifizierung „Schulmanagement“ (Abbildung 28)	136
Tabelle 24: Anerkennung vorangegangener Studienleistungen (Abbildung 29).....	136
Tabelle 25: Kurzfristige berufliche Ziele (1-3 Jahre) der Teilnehmenden (Abbildung 30)	136
Tabelle 26: Mittelfristige berufliche Ziele (>4 Jahre) der Teilnehmenden (Abbildung 31)	137
Tabelle 27: Laufbahnentscheid nach HLG (Abbildung 32).....	137
Tabelle 28: Gründe für die Teilnahme am HLG (Abbildung 33).....	138
Tabelle 29: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe (Abbildung 37).....	139
Tabelle 30: Prozessqualität – Veranstaltungsdauer (Abbildung 38)	139
Tabelle 31: Prozessqualität – Präferenz der Veranstaltungsdauer (Abbildung 39)	140
Tabelle 32: Prozessqualität – Größe der Lerngruppe während des HLG (Abbildung 40)	140

Tabelle 33: Prozessqualität – Beurteilung der Lerngruppengröße nach Lerngruppengröße (Abbildung 41).....	140
Tabelle 34: Prozessqualität – Erfahrungsaustausch und Vernetzung (Abbildung 42)	140
Tabelle 35: Prozessqualität – Vernetzungen mit anderen Teilnehmenden (Abbildung 43)	141
Tabelle 36: Qualität des HLG im Vergleich (Abbildung 53).....	141
Tabelle 37: Prozessqualität – Organisation des HLG (Abbildung 55).....	141
Tabelle 38: Prozessqualität – Verwendete Lernanlässe (Abbildung 57)	142
Tabelle 39: Prozessqualität – Förderung der Teilnehmenden-Interaktion (Abbildung 58)	142
Tabelle 40: Prozessqualität – Förderung der Vernetzung (Abbildung 59).....	142
Tabelle 41: Prozessqualität – Empfundene Gruppengröße nach Gruppengröße (Abbildung 60)	143
Tabelle 42: Prozessqualität – Lehrveranstaltungen digital oder in Präsenz vor Ort (Abbildung 61)	143
Tabelle 43: Prozessqualität – Genutzte Online-Plattformen (Abbildung 62)	143
Tabelle 44: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe (Abbildung 79).....	144

1 Executive Summary

1.1 Design der Studie: Ziele und methodisches Vorgehen

Die Studie hat zum Ziel, die Qualität und den Nutzen der Qualifizierungsangebote für angehende schulische Führungskräfte in Österreich zu untersuchen und Empfehlungen für deren Weiterentwicklung zu erarbeiten. Das zentrale Angebot hierfür ist der Hochschullehrgang (HLG) „Schulen professionell führen - Vorqualifikation“ (20 ECTS-Anrechnungspunkte), welcher ursprünglich mit dem 01.01.2023 und aktuell mit dem 01.01.2024 verbindlich vor einer Bewerbung um eine schulische Leitungsposition abgeschlossen sein muss. Der HLG umfasst vier Module mit jeweils fünf ECTS. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gibt ein verbindliches Rahmencurriculum vor, das die Inhalte beschreibt. Die Umsetzung des HLG wird durch die PHs geleistet.

Die Studie nutzt ein Mixed-Methods Design. Es werden qualitative Methoden der Datenerhebung und -analyse angewandt, nämlich Interviews mit den Verantwortlichen des HLG an den verschiedenen Hochschulen und eine Dokumentenanalyse der Umsetzungscurricula und der Evaluationsergebnisse der Hochschulen. Daneben werden quantitative Methoden eingesetzt, nämlich eine Fragebogenbefragung sowohl der Dozierenden des HLG an den jeweiligen PHs als auch der bisherigen und aktuellen Teilnehmenden des HLG. Die Befragungen nehmen besonders die Umsetzung, didaktische Merkmale, Rahmenbedingungen und Erwartungen, Nutzen, Transfer und die Inhalte des HLG in den Blick. Es erfolgt in keiner Ergebnisdarstellung eine hochschulbenennende vergleichende Auswertung.

In der Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses zur pädagogischen Führungskräfteentwicklung finden sich Hintergrundinformationen zur Bedeutung von Schulleitung für die Qualität von Schule und deren Weiterentwicklung. Es werden Aspekte der Professionalisierung der Schulleitung aufgezeigt, internationale Trends, Beispiele europäischer Qualifizierungsprogramme und multiple Lernanlässe in der Führungskräfteentwicklung beleuchtet sowie die Bedeutung von professioneller Beratung, Coaching und Mentoring in der pädagogischen Führungskräfteentwicklung beschrieben. Außerdem werden Qualitätsmerkmale von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung dargelegt sowie ein Rahmenmodell zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen präsentiert. Vor diesem Hintergrund wurde das Design der Studie und damit die Instrumente der Datenerhebung und -analyse entwickelt sowie die Befunde diskutiert. Diese wurden zudem genutzt, um Empfehlungen für die Weiterentwicklung des HLG aufgrund der Ergebnisse der Studie zu entwickeln und zu ergänzen.

1.2 Ergebnisse

1.2.1 Dokumentenanalyse der Umsetzungscurricula

Der HLG wird von den PHs in allen neun österreichischen Bundesländern angeboten. Er umfasst zwei bis vier Semester, teilweise können Zusatzsemester in Anspruch genommen werden. Die Inhalte orientieren sich an den Vorgaben des Rahmencurriculums. Fast alle PHs haben jedoch Anpassungen vorgenommen in Bezug auf die Bezeichnung der Lehrveranstaltungen und die Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte. Die Gesamtanzahl von fünf ECTS-Anrechnungspunkten pro Modul blieb jedoch überall erhalten. Alle Curricula weisen prüfungsimmanente und nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen auf. Die Benotung erfolgt teilweise mit Ziffernnoten, teilweise mit der Beurteilungsmethode „mit/ohne Erfolg teilgenommen“. Die geforderten Leistungsnachweise werden unterschiedlich erbracht, sie sind abhängig von Standort, Modul oder Lehrveranstaltung der jeweiligen PH.

1.2.2 Dokumentenanalyse der durch die PHs selbst durchgeführten Evaluationen

In den von neun PHs übermittelten hochschuleigenen Evaluationen des HLG werden als Gründe für die Teilnahme am HLG vor allem eine persönliche Bereicherung und der Wunsch nach einem beruflichen Aufstieg von den Teilnehmenden angegeben. Sie geben an, dass sie durch den HLG einen hohen Zugewinn an theoretischem Wissen/Wissenskompetenz und Reflexionskompetenz erfahren haben. Häufig fehlt den Teilnehmenden jedoch die Anwendbarkeit des theoretischen

Wissens in der Praxis. Einige finden das Aufwand-Nutzen-Verhältnis unangemessen, der Workload wird als eher zu hoch empfunden.

Die Kompetenz der Dozierenden wird überwiegend als hoch eingeschätzt. Gruppenarbeiten (als Lernanlass) werden von den Teilnehmenden geschätzt und als sehr positiv erlebt. Allgemein legen die Teilnehmenden Wert auf den Austausch und die Vernetzung mit anderen Schulleitungen. Die Gesamtorganisation wird überwiegend als gut bewertet. Teilweise werden manche Module als nicht aufeinander abgestimmt empfunden. Die Organisation des HLG in der Corona-Hochphase wird größtenteils positiv gesehen und beschrieben, dass das Beste aus der Situation gemacht wurde. Das Verhältnis von Präsenz-, Selbststudien- und E-Learning-Anteilen wird bei einigen Hochschulen nicht als stimmig erachtet, bei anderen wiederum war der Mix aus Online- und Präsenzangeboten gewünscht und wird positiv gesehen. Einige beschreiben, dass sie die eingesetzten Online-Plattformen unübersichtlich fanden.

1.2.3 Interviews mit Verantwortlichen des HLG

Es wurden Interviews mit den Verantwortlichen des HLG von allen elf PHs geführt. Alle PHs geben an, in der Umsetzung des HLG kaum von dem Rahmencurriculum abgewichen zu sein. In Bezug auf die organisatorischen und didaktischen Settings können jedoch einige Besonderheiten festgestellt werden. Bei manchen PHs steht die relativ freie zeitliche Einteilung des Hochschullehrgangs durch die Teilnehmenden im Vordergrund. Andere PHs legen zum Beispiel besonderen Wert auf die Selbstreflexion der Teilnehmenden und die inhaltliche Reflexion des HLG.

Teilweise gab es bei den PHs nach einiger Zeit Veränderungen in Bezug auf die zeitliche Ausgestaltung des Hochschullehrgangs, da festgestellt wurde, dass sie nicht an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst war. Die Heterogenität der Gruppen wurde von mehreren PHs als Herausforderung hervorgehoben. Als weitere Herausforderung wurde von einigen PHs die Vorgabe beschrieben, alle interessierten Personen zum HLG zuzulassen, soweit die Voraussetzungen erfüllt waren. Die Hoch-Phase der Corona-Pandemie wurde überwiegend als herausfordernd in der Organisation beschrieben, dennoch haben sich alle PHs relativ schnell auf Online-Formate umstellen können.

In Bezug auf die vorliegende Studie zeigten sich die PHs besonders interessiert an Ergebnissen zu den Gründen für die Teilnahme am HLG, zur Wahrnehmung der Gruppengröße, zum Angebotsnutzen und zur Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus wurde großes Interesse daran gezeigt, wie sich die berufliche Laufbahn der Teilnehmenden nach der Teilnahme am HLG entwickelt hat.

1.2.4 Befragung der Teilnehmenden des HLG

An der Teilnehmenden-Befragung haben 782 (ehemalige und aktive) Teilnehmende des HLG teilgenommen, dies entspricht einer Rückmeldequote zu allen bisherigen Teilnehmenden von 51,8%. An den elf PHs haben bisher ein bis vier Jahrgänge am HLG teilgenommen. Die Teilnehmendenzahlen pro Jahrgang an den PHs reichen von 16 bis 125 Personen.

Stichprobe

Vor der Teilnahme am HLG waren 9% der Befragungsteilnehmenden Schulleitende, nach der Teilnahme am HLG 26%. Knapp zwei Drittel der Befragungsteilnehmenden sind männlich, rund die Hälfte ist zwischen 46 und 55 Jahre alt. Die Teilnehmenden sind am häufigsten in der Grund-/Volksschule (33%) tätig. Ein Großteil der Befragungsteilnehmenden hat den HLG bereits erfolgreich abgeschlossen (71%), rund 27% nehmen noch aktiv am HLG teil, ein kleiner Anteil der Befragungsteilnehmenden (2%) hat den HLG abgebrochen.

Motivation

Als Gründe für die Teilnahme am HLG gibt ein Großteil die „Voraussetzung für eine Schulleitungsfunktion“ (79%), den „Wunsch nach Weiterbildung“ (71%), den „Wunsch nach Kompetenzerweiterung“ (64%) und den „Wunsch nach einer schulischen Leitungsposition“ (61%) an. Ein gro-

ßer Teil der Befragungsteilnehmenden strebt künftig eine Führungsposition an (60%), 34% wurden mit einer Leitungsposition (Schulleitungsposition, Stellvertretung, ARGE-Leitung...etc.) betraut, rund 30% haben sich auf eine Leitungsposition beworben und 6% gegen eine Leitungsposition entschieden.

Prozessqualitäten

Die Nützlichkeit des HLG wird von den Teilnehmenden für folgende Formate in unterschiedlichem Umfang als zutreffend oder eher zutreffend eingeschätzt: 71% für Fachvorträge, 61% für Kursveranstaltungen, 51% für Intervention und 48% für Gruppenarbeit.

Die Nützlichkeit der Lehrveranstaltungen "Schulrechtliche Grundlagen" und "Dienstrechtliche Grundlagen" wird von den Befragungsteilnehmenden als besonders hoch eingeschätzt auf einer Skala von 1 bis 5 (Arithm. Mittel = 4,5). Auch die Lehrveranstaltungen „Datenschutz“, „Führungshaltung und Führungsaufgaben“ und „Kommunikation und Gesprächsführung“ werden als sehr nützlich bewertet (Arithm. Mittel = 4,2-4,3). Die Nützlichkeit der Lehrveranstaltung „Sensibilisierung für Gender- und Diversitätsfragen“ wird am niedrigsten eingeschätzt (Arithm. Mittel = 3,3).

Knapp die Hälfte der Befragungsteilnehmenden empfindet ein- bis zweitägige Veranstaltungen als sehr sinnvoll. Als angemessene Lerngruppengröße werden vor allem Lerngruppen mit bis zu zehn Teilnehmenden (97%), mit elf bis 20 Teilnehmenden (95%) und mit 21 bis 30 Teilnehmenden angegeben (86%). Lerngruppen mit mehr als 51 Teilnehmenden werden als eher zu groß empfunden (58-80%). Mehr als die Hälfte der Befragungsteilnehmenden (55%) fand den Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmenden bereichernd. Lediglich 4% der Befragungsteilnehmenden hatten keinen Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmenden.

Die praktische Umsetzung des HLG und die Prozessgestaltung werden von den Befragungsteilnehmenden als recht gut beurteilt. Die Zufriedenheit mit der Organisation des HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als durchschnittlich bis gut angegeben. Die Zufriedenheit mit der Qualität der Referierenden/Dozierenden ist bei den Befragungsteilnehmenden recht hoch. Die Relevanz der Lerninhalte wird von den Befragungsteilnehmenden als mittel bis hoch eingeschätzt. Die Gesamt-Zufriedenheit wird von den Befragungsteilnehmenden als durchschnittlich bis gut angegeben.

Ergebnisqualitäten

Der Angebotsnutzen des HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als eher durchschnittlich beurteilt. Der Grad an Anregung zur Reflexion durch den HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als hoch eingeschätzt. Die Motivationssteigerung durch die Teilnahme am HLG ist eher moderat. Die Kompetenzentwicklung und persönliche Entwicklung durch den HLG werden von den Befragungsteilnehmenden als durchschnittlich bis hoch eingeschätzt. Verhaltensänderungen wurden bei den Befragungsteilnehmenden durch den HLG nur zum Teil angeregt.

1.2.5 Befragung der Dozierenden des HLG

An der Dozierenden-Befragung haben 137 Dozierende des HLG teilgenommen, dies entspricht einer Rückmeldequote von 66,02%. Knapp die Hälfte der Befragungsteilnehmenden sind Hochschulmitarbeitende (48%), gut 36% sind freie Dozierende, gut 16% haben eine andere Berufsbezeichnung.

Prozessqualitäten

Ein großer Teil der Befragungsteilnehmenden hat seine Lehrveranstaltungen sowohl vor Ort in Präsenz als auch digital abgehalten (62%), 19% hielten die Lehrveranstaltungen vor Ort in Präsenz ab, 18% hielten die Lehrveranstaltungen digital ab. Die befragten Dozierenden schätzen die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen als gut ein. Die Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen wird von den Dozierenden als gut bis sehr gut eingeschätzt.

Das Selbststudium wurde von 63% der befragten Dozierenden als Lernanlass eingesetzt, 57% verwendeten Transferaufgaben, 55% Fachvorträge. Wenig eingesetzt wurden die Lernanlässe

Shadowing (5%), Hospitation in anderen Schulen (4%) und Hospitation in anderen Bildungseinrichtungen (1,5%).

Fast alle der befragten Dozierenden geben an, die Interaktion zwischen den Teilnehmenden gefördert zu haben (93%). Ein Großteil der befragten Dozierenden (71%) gibt an, die Vernetzung zwischen den Teilnehmenden gefördert zu haben, 29% haben dies nicht getan.

Bei den befragten Dozierenden, die Gruppen mit bis zu 20 Teilnehmenden geleitet haben, findet ein Großteil (>85%) die Gruppengröße als angemessen. Je größer die geleiteten Gruppen waren, desto mehr Dozierende empfinden diese als zu groß.

Die befragten Dozierenden schätzen ein, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem HLG hoch war. Die Mehrheit der Dozierenden (67%) findet, dass die Organisation des HLG für die Teilnehmenden sehr gut war. Die Relevanz der Lerninhalte wird als hoch bis sehr hoch bewertet. Der Angebotsnutzen des HLG wird von den Dozierenden als hoch eingeschätzt.

Ergebnisqualitäten

Die befragten Dozierenden schätzen die erreichte Motivationssteigerung bei den Teilnehmenden als hoch ein. Sie geben an, dass die Anregungen zu Verhaltensänderungen und die Förderung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden hoch waren und die Förderung der persönlichen Entwicklung recht hoch war. Sie schätzen den Angebotsnutzen des HLG als hoch ein.

1.2.6 Gegenüberstellung der Teilnehmenden- und Dozierenden-Befragung

Es zeigt sich, dass in der Einschätzung der Themenbereiche, die sowohl aus der Sicht der Teilnehmenden als auch aus der Sicht der Dozierenden eingeschätzt werden konnten, die Dozierenden ausnahmslos positiver bzw. höher bewertet haben als die Teilnehmenden.

Prozessqualitäten

Während die Dozierenden die Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen als gut bis sehr gut einschätzen, schätzen die Teilnehmenden diese als durchschnittlich bis hoch ein.

Die befragten Dozierenden schätzen die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen als gut ein. Die Teilnehmenden schätzen die praktische Umsetzung als durchschnittlich bis gut ein.

Die befragten Dozierenden schätzen die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem HLG als hoch ein. Die Teilnehmenden geben ihre Gesamt-Zufriedenheit als mittel bis hoch an.

Die Dozierenden schätzen die Relevanz der Lerninhalte als hoch bis sehr hoch ein. Die Teilnehmenden finden die Relevanz der Lerninhalte durchschnittlich bis hoch.

Die befragten Dozierenden schätzen den Angebotsnutzen des HLG als hoch ein. Die Teilnehmenden empfinden den Angebotsnutzen als durchschnittlich bis hoch.

Ergebnisqualitäten

Die befragten Dozierenden schätzen die erreichte Motivationssteigerung bei den Teilnehmenden als hoch ein. Die Teilnehmenden geben an, dass ihre Motivationssteigerung eher durchschnittlich war.

Die Dozierenden geben an, dass die Förderung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden hoch war. Die Teilnehmenden schätzen ihre Kompetenzentwicklung durchschnittlich bis hoch ein.

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Förderung der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden recht hoch war. Die Teilnehmenden schätzen ihre persönliche Entwicklung als durchschnittlich bis gut ein.

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Anregung von Verhaltensänderungen der Teilnehmenden hoch war. Die Teilnehmenden schätzen ihre Verhaltensänderungen als durchschnittlich ein.

1.3 Empfehlungen

Aus den deskriptiven Auswertungen der Teilnehmenden- und der Dozierenden-Befragung sowie aus der Beantwortung der offenen Fragen können spezifische Empfehlungen für die Weiterentwicklung des HLG formuliert werden. Diese Empfehlungen werden durch die Erkenntnisse aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu pädagogischer Führungskräfteentwicklung vertieft und im Bericht in den allgemeinen Empfehlungen ausführlicher begründet.

Zusammenfassend skizzieren schließlich die weiterführenden Empfehlungen ausgewählte strategische Entwicklungsfelder in der Führungskräfteentwicklung.

Spezifische Empfehlungen: Einheitliche Standards, multiple Lernanlässe und Praxis-transfer

Makrodidaktische Empfehlungen:

- Bedarfe der Teilnehmenden regelmäßig erheben
- zeitliche Ausgestaltung des Studiengangs flexibilisieren
- hochschulinterne Module fachlich differenzieren
- hochschulinterne Module in ihrer Verbindlichkeit individualisieren
- hochschulübergreifend Module zentral konzipieren und umsetzen
- Anrechnung von früheren Studienleistungen ermöglichen
- Standards für die Anrechnung von früheren Studienleistungen entwickeln
- Praxisbezug makrodidaktisch ausbauen
- Rechtssicherheit schaffen
- für den Alltag vorbereiten
- Workload reduzieren bzw. angemessen kalkulieren
- Prüfungsleistungsumfang überprüfen, ggf. Prüfungen reduzieren, Regelung vereinheitlichen
- Veranstaltungsmaterialien bereitstellen für individuelle Vertiefung
- Vernetzung der Teilnehmenden im makrodidaktischen Setting ermöglichen
- Führungskoaching etablieren
- durch Lernbegleitung Nutzen steigern
- Gruppengröße ausbalancieren
- Kohärenz stiften in den Inhalten
- im Bewerbungsprozess unterstützen
- Veranstaltungstermine optimieren
- Präsenz- und Online-Veranstaltungen sinnvoll variieren
- Veranstaltungen auf die Dauer von zwei Tagen ausrichten
- Zulassungszahl ausbalancieren
- Schulleitende als Dozierende einsetzen
- gemeinsamen Dozierendenpool etablieren

- Vernetzung der PHs pflegen

Mikrodidaktische Empfehlungen:

- Vernetzung der Teilnehmenden im mikrodidaktischen Setting ermöglichen
- Reflexionsgelegenheiten schaffen
- Feedbackkultur fördern (im HLG und darüber hinaus)
- kooperative Settings und selbstregulierte Arbeitsformen etablieren
- mikrodidaktischen Praxisbezug ins Zentrum rücken
- multiple Lernanlässe anbieten und ausbalancieren
- Fristen verlängern und Interessen der Teilnehmenden berücksichtigen

Allgemeine Empfehlungen: Qualitätsstandards, Zielgruppen und Netzwerkschaffung

- Qualität durch Standards sichern und weiterentwickeln
- Schulleitungsprofil als Referenz nutzen
- Marketing und Öffentlichkeitsarbeit überprüfen und systematisieren
- für eine kontinuierliche Professionalisierung und systematische Führungskräfteentwicklung auch Schnittstellen zu anderen Zielgruppen im Blick haben
- Zulassungsvoraussetzungen überprüfen
- Netzwerke makro- und mikrodidaktisch schaffen und pflegen
- Dozierendenqualität sichern und weiterentwickeln
- als Hochschule neue Formen der Zusammenarbeit und Partnerschaften initiieren
- Inhalte an den aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen ausrichten (Stichworte sind u.a. Kooperation, Bildungslandschaften, Partnerschaften und Netzwerke, Inklusion, ethisches Handeln, Wertevermittlung und soziale Verantwortung, strategische Schulgestaltung, Change Management sowie Krisenmanagement und -prävention)
- Inhalte an den Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ausrichten
- Theorie-Praxis-Transfer ins Zentrum stellen
- multiple Lernanlässe anbieten und ausbalancieren
- aktives Lernen der Teilnehmenden ermöglichen und einfordern
- selbstgesteuertes Lernen der Teilnehmenden ermöglichen und einfordern
- Praxisbezug ins Zentrum stellen
- verschiedene Gruppenkonstellationen ermöglichen
- Präsenz- und Online-Veranstaltungen sinnvoll variieren
- Workload angemessen gestalten
- formative Leistungsnachweise etablieren

Weiterführende Empfehlungen: Ausgewählte strategische Entwicklungsfelder in der Führungskräfteentwicklung

Mit Blick auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs und die internationalen Trends in der Führungskräfteentwicklung zum einen und die Studienergebnisse zum anderen ergeben sich drei strategische Entwicklungsfelder in der Führungskräfteentwicklung:

Personenorientierte Zugänge: Praxisorientierung durch Bedarfs- und Transferorientierung

Zentraler Aspekt einer Weiterentwicklung des HLG ist die stärkere Praxisorientierung. Dabei sind zwei Voraussetzungen wesentlich:

Bedarfsorientierung: Bedarfsgerechte Angebote berücksichtigen Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der Teilnehmenden und bringen diese in Einklang. Bedarfsanalysen sowohl bei der Konzeption und der Umsetzung von Qualifizierungsprogrammen als auch bei der Konzeption und Umsetzung von Einzelveranstaltungen stellen den Ausgangspunkt für die Planung von Weiterbildung dar und Lernanlässe müssen daran anknüpfen. Ziel von Bedarfserhebungen ist es, Passungen herzustellen. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis. In der Umsetzung ist eine Bedarfsanalyse mitunter nicht einfach und mit wenig Aufwand möglich. Auch ein Ausbalancieren der durchaus heterogenen und teilweise auch widersprüchlichen Perspektiven einzelner Personen ist hoch anspruchsvoll, aufwändig und meist nicht ohne Kompromisse möglich.

Transferorientierung: Hinsichtlich des Transfers des Gelernten in die Praxis, also aller Aspekte rund um die Frage des Nutzens und der Nachhaltigkeit, gilt es insbesondere bei der methodischen Umsetzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten und Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung anzusetzen. Durch multiple Lernanlässe (vgl. Huber, 2013d) werden kognitiv-theoretische Lernformen (Vorträge und Referate), die in erster Linie der Informationsvermittlung dienen, mit kooperativen (z.B. Gruppenarbeit) und kommunikativ-prozessorientierten Verfahrensweisen (z.B. Projektarbeit) sowie reflexiven Methoden (z.B. Self-Assessment und Feedback sowie Supervision) kombiniert. Dabei sollten die erwachsenen Lernenden als selbstbestimmte Partner im Lernprozess ernst und als eigenmotivierte und aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres eigenen Lernprozesses in die Pflicht genommen werden.

Kooperationsorientierte Zugänge: Austausch und Vernetzung

Der Zusammenschluss von Teilnehmenden zum Austausch und zur Vernetzung in Qualifizierungen (und darüber hinaus) unterstützt Reflexionsprozesse und erlaubt den Teilnehmenden, in geschützten Räumen innerhalb und auch außerhalb der Qualifizierung ihre mentalen Modelle, ihre Erfahrungen und Haltungen zu reflektieren. Dies führt nicht zuletzt auch zu mehr Effektivität/Qualität der Fortbildung und dient zudem der Psychohygiene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Im Sinne von Professionellen Lerngemeinschaften (vgl. dazu ausführlich Huber & Hader-Popp, 2013) bieten solche Gruppen von Spezialistinnen und Spezialisten mit Expertise ein unschätzbares Anregungspotenzial. Durch den Multiplikatoreffekt beim Teilen von Wissen kann neues Wissen entwickelt werden.

Beratungsorientierte Zugänge: Begleitung, Coaching und Mentoring

Die beratungsorientierten Zugänge sind eine Kombination aus personen- und kooperationsorientierten Zugängen: Personen- und Institutionsspezifische Fragestellungen werden durch prozessbegleitende, kooperative Arrangements teilnehmendenorientiert bearbeitet. Wenn für die Teilnehmerin und den Teilnehmer als Einzelperson Bedarfsorientierung konsequent hergestellt werden soll, bedeutet dies eine Abkehr von einer „One-size-fits-all“-Qualifizierung. Zudem braucht Individualisierung mehr oder weniger enge Begleitung. Diese Begleitung kann in ganz unterschiedlichen Settings stattfinden und durch verschiedene Akteure geleistet werden, z.B. in Form von Lernbegleitung und Beratung durch Peers (andere gleich erfahrene oder erfahrenere Teilnehmende), Dozierende oder Programmleitung, professionelle Coaches, Mentorinnen und Mentoren, Supervisorinnen und Supervisoren, schulische Qualitätsmanagerinnen und -manager oder Schulentwicklungsberatende in der Qualitätsentwicklung der eigenen Schule (für die Teilnehmenden, die bereits als Schulleitende tätig sind). Sicher hat die Individualisierung dort ihre Grenzen, wo sie nicht mehr finanzierbar ist. In der Praxis werden Kompromisse gemacht werden müssen. Jedoch lässt sich durchaus als idealtypisches Qualifizierungsmodell ein Ansatz skizzieren, in dem einzelne Angebote nicht von allen Teilnehmenden durchlaufen, sondern die einzelnen Qualifizierungen jeweils bedürfnisorientiert von Einzelnen wahrgenommen werden.

2 Pädagogische Führungskräfteentwicklung – wissenschaftlicher Diskurs

In diesem Kapitel finden sich Hintergrundinformationen zur Bedeutung von Schulleitung für die Qualität von Schule und deren Weiterentwicklung, es werden Aspekte der Professionalisierung der Schulleitung aufgezeigt, internationale Trends, Beispiele europäischer Qualifizierungsprogramme und multiple Lernanlässe in der Führungskräfteentwicklung beleuchtet sowie die Bedeutung von professioneller Beratung, Coaching und Mentoring in der pädagogischen Führungskräfteentwicklung beschrieben. Außerdem werden Qualitätsmerkmale von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung dargelegt sowie ein Rahmenmodell zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen präsentiert.

2.1 Schulleitung und ihre Bedeutung für die Qualität und Entwicklung von Schule

Die Bedeutung von Schulleitung für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen (School Effectiveness, vgl. u.a. Fend 1987, 1998; Rutter et al. 1979; Sammons et al. 1994) und die Entwicklung im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung von Schule (School Improvement, vgl. u.a. Fullan, 1991, 1992; Leithwood & Montgomery 1986; Schratz 1998) ist seit den 1980er Jahren eindeutig belegt (vgl. zusammenfassend u.a. Hallinger & Huber 2012; Huber 1997, 1999a,b,c, 2010a, 2011a, 2016a,b; Huber & Mujis 2010). Damit ist die Frage nach gutem und wirksamem Handeln pädagogischer Führungskräfte (allen voran von Schulleitungen) längst zu einer der zentralen in der Bildungsdiskussion geworden. Zu beobachten ist eine mittlerweile breite Übereinstimmung über die Notwendigkeit und Bedeutung von entsprechenden Professionalisierungs- und damit Qualifizierungsmöglichkeiten. Ziel ist dabei stets die Verbesserung der Zieltätigkeit von Schule, also der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Seit den 1970er Jahren ist das Interesse an Fragen zur Qualität und Entwicklung von Schule ungebrochen. Die Schule und ihr Angebot – und teilweise auch das Schulsystem – werden von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrerinnen und Lehrern, aber auch Eltern kritisch hinterfragt. Wie kann Schule auf die Zukunft vorbereiten? Welchen Einfluss hat Schule auf die Zukunftsperspektiven der Kinder? Kann sie all das vermitteln, was künftig wichtig und auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist? Bietet sie den erforderlichen Schutzraum, in dem sich die Kinder wohlfühlen, in dem sie nicht unnötigem Druck ausgesetzt sind, individuell gefördert werden und ihre Potenziale entfalten können? Häufig werden Defizite beklagt; Kritik an der Schule ist an der Tagesordnung.

Weitverbreitet ist ebenso das Bemühen um Verbesserung; Schulentwicklung ist seit Jahren »in« und erhielt mit den Veränderungen aufgrund der COVID-19 Pandemie einen enormen Schub insbesondere im Bereich Digitalität und Bildung (vgl. Huber 2022). »Innovative Schulen« und »innovative Schulsysteme« sind über Expertenkreise hinaus ein Thema, Forschende stellen zentrale Fragen wie: »Was leistet Schule?«, »Was ist eine gute Schule?«, »Wie kann Schule verbessert werden?«. Seit nunmehr fast fünfzig Jahren hat die Schulentwicklungsforschung ein beträchtliches Wissen darüber gewonnen.

Schulleitungen haben in den Schulen eine Schlüsselfunktion inne, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schülern die besten Voraussetzungen für ihr Lernen und ihre Bildung und damit einen guten Start in ihr berufliches und gesellschaftliches Leben zu ermöglichen (vgl. ausführlich in Huber & Schneider 2022c). Der Beruf der Schulleiterin oder des Schulleiters bietet die Chance, in besonderem Maße Verantwortung zu übernehmen und Schule nach pädagogischen Zielvorstellungen zu gestalten und weiterzuentwickeln. Die Führungsrolle bleibt hierbei allerdings nicht dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin allein überlassen. Gestaltung von Schule geschieht vielmehr im Sinne kooperativer Führung in einem Team, dessen vielfältige Kompetenzen zum Tragen kommen. Alle ziehen an einem Strang. Schulentwicklung wird so zu einer konzertierten Aktion mit pädagogischer Ausrichtung – basierend auf einer demokratischen Grundhaltung, die Vielfalt ermöglicht und zulässt. Das ist die zentrale Idee einer solchen schulischen Expertenorganisation.

Die Kompetenzen, die für eine solche pädagogische Führung erforderlich sind, sowie die Rolle und Funktion von Schulleitung haben sich stark gewandelt. Die Anforderungen sind gestiegen.

Zu den tradierten und sowieso vielfältigen Aufgabenfeldern kommen neue hinzu. Professionalisierung, die Stärkung von Schulleitung und pädagogischer Führung, haben vor diesem Hintergrund eine große Bedeutung. Daneben gilt es mit Unterstützungs- und Beratungsangeboten sowie mit Coaching, situations- und bedarfsorientiert zu unterstützen, insbesondere dann, wenn die Anforderungen an pädagogische Führung in eine Überforderung münden.

Um die vielfältigen Themen rund um Schulqualität und Schulentwicklung zu systematisieren, greifen wir auf ein Modell (vgl. Abbildung 1) zurück, das Bildungs- und Schulgestaltung (und damit Schulmanagement in seiner Steuerungsfunktion) in zentrale Handlungsfelder differenziert (vgl. Huber 2012, 2013a, 2022). Die Handlungsbereiche werden in Abbildung 1 illustriert und sind wiederholt beschrieben seit 2005 (vgl. Huber im Handbuch für Steuergruppen, Jahrbuch Schulleitung, PraxisWissen SchulLeitung).



Abbildung 1: Modell Bildungs- und Schulgestaltung (eigene Darstellung, erweitert aus Huber 2022, S.9)

Qualitätsmanagement

Das Qualitätsmanagement zielt vorrangig darauf ab, dass sich alle professionellen Akteurinnen und Akteure in der Schule, v.a. Lehrerinnen und Lehrer, aber auch das weitere pädagogische Personal, der Qualität schulischer Arbeit vergewissern und die Ergebnisse so auswerten und aufbereiten, dass sie der Entwicklung und Verbesserung der pädagogischen Arbeit dienen. Dazu zählt v.a. auch die Lernwirksamkeit des Unterrichts. Das Handlungsfeld Qualitätsmanagement umfasst also qualitätssichernde Maßnahmen (Evaluation) und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung (Optimierung). Dabei behält dieses Handlungsfeld alle anderen genannten Handlungsfelder im Blick.

Unterrichten, Erziehen, Beraten

Unterrichten, Erziehen, Beraten liegen in der Verantwortung der Lehrkräfte. In diesem Handlungsfeld gilt es sicherzustellen, dass Unterricht auf qualitativ hohem Niveau stattfinden kann. Dazu gehören die Initiierung von Unterrichtsentwicklung und entsprechende Arbeitsstrukturen, die den Lehrkräften ermöglichen, sich in kollegialer Kooperation über Unterricht und Erziehung zu verständigen, gute Praxiserfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Unterrichtsentwicklung und Erziehungs- sowie Beratungsarbeit an der Schule müssen zu einem Gesamtkonzept im Sinne von abgestimmter und gemeinsam verantworteter Arbeit zusammengeführt werden.

Personal

Das Personal, also die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung sowie das nicht unterrichtende Personal, sind für die Qualität und Entwicklung von Schule am wichtigsten. Auf der Grundlage des Abgleichs von vorhandenem Personalbestand und zu erwartendem Personalbedarf muss in

diesem Handlungsfeld sichergestellt sein, dass der Schule geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen zur Verfügung steht. Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist natürlich ihre eigene kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung wichtig.

Jedoch sollte diese Professionalisierung nicht nur den individuellen Bedürfnissen Rechnung tragen, sondern einem Gesamtkonzept folgen mit dem Ziel, die Kompetenz des Kollegiums als Ganzem zu erweitern. Zu Schulentwicklung gehört es, die Zusammenarbeit im Kollegium zu fördern. Dabei sollen kooperative Arbeitsformen effektiv und effizient organisiert sein. (Dazu gehören u. a. ressourcenökonomische Sitzungen von Gremien und Arbeitsgruppen, faire Arbeitsteilung etc.)

Bildungslandschaft (Kooperation innerhalb der Schule und nach außen)

Eine größere Eigenständigkeit der Schule bringt eine Intensivierung der Kommunikation mit sich. So bekommen die Zusammenarbeit wie auch die Kontakte und Kooperationsbeziehungen nach außen ein stärkeres Gewicht – seien es Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen zu Eltern, Schulaufsicht, Schulträgerinnen und Schulträgern, Vertreterinnen und Vertretern des öffentlichen Lebens, der Wirtschaft, der öffentlichen Institutionen oder auch der Medien. In diesem Handlungsfeld ist es wichtig, Initiativen zur Verbesserung der Kooperation mit dem schulischen Umfeld zu entwickeln und eine transparente Kommunikation mit der Öffentlichkeit sicherzustellen. Dabei kommen auch Methoden und Verfahren der Öffentlichkeitsarbeit zum Einsatz. Insbesondere die Schulleitung, aber auch die Lehrkräfte, repräsentieren die Schule und tragen damit zur Stärkung des Prestiges und der Wettbewerbsfähigkeit der Schule bei.

Organisation

Die Organisation von Schule und Unterricht muss so gestaltet sein, dass sie die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns ermöglicht und unterstützt. Dies setzt voraus, dass sie sich am Auftrag der Schule und an Zielvorstellungen orientiert, auf die sich die schulischen Akteurinnen und Akteure im Schulprogramm und insbesondere im Leitbild verständigt haben. Darauf sind die Aufbau- und Ablauforganisation ausgerichtet.

Angesichts dieser Relevanz von Schulleitung sind eine entsprechende Quantität und Qualität der Aus- und Weiterbildung des Leitungspersonals sowie der Unterstützungs- und Beratungsangebote von großer Bedeutung. Die Professionalisierung von Schulleitung sollte sich in drei wesentlichen Handlungsfeldern des Personalmanagements niederschlagen: erstens in einer den Anforderungen gerechten Auswahl, zweitens in einer qualifizierten Ausbildung für dieses Amt bzw. für die Schulmanagementfunktion sowie drittens in Maßnahmen der Weiterqualifizierung bzw. in einer bedarfsgerechten Unterstützung und Beratung. Letztere ermöglichen es, kontinuierlich Kompetenzen weiterzuentwickeln; dazu gehören Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch berufsbezogene Werte, Haltungen, Einstellungen und Eigenschaften (Huber 2003, 2004, 2012; Huber & Schneider 2013, 2022a; Huber, Schneider, Gleibs & Schwander 2013; Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung 2015). Führungskräfteentwicklung steht in diesem Sinn in einer engen Beziehung zu der Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit.

2.2 Internationale Trends in der pädagogischen Führungskräfteentwicklung¹

In den letzten rund zwanzig Jahren ist das Wissen im Bereich der schulischen Führungskräfteentwicklung enorm angewachsen. Vor diesem Hintergrund sowie auf Basis der umfangreichen Erfahrungen der Forschendengruppe um Prof. Dr. Stephan Huber in der Forschung im Bereich Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften (Huber 2003, 2004, 2007, 2010, 2011b,c, 2012, 2019; Huber & Schneider 2021a,b, 2022a,b) kristallisieren sich inzwischen Merkmale heraus, die die Programme zur Führungskräfteentwicklung auszeichnen (Huber 2013b,c, 2020, 2022). Gleichzeitig besteht jedoch weiterhin ein wachsender Bedarf an Studien, die die

¹ Vgl. Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). Professionalisierung von Schulleitung. Europäische Trends und Entwicklungslinien. In *b:sl*, 3/2022, S. 10-15. Bearbeitet und gekürzt aus: Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). Developing school leadership: Trends, concepts, approaches and impact. *eJournal of Education Policy*, 22(1).

damit verbundenen Auswirkungen und Ergebnisse untersuchen (Young, Crow, Ogawa, & Murphy 2009; Imboden 2017; Tulowitzki, Hinzen & Roller 2019).

Anknüpfend an eine frühere Studie zur beruflichen Entwicklung von pädagogischen Führungskräften in fünfzehn Ländern (Huber 2003, 2004) lassen sich trotz der Besonderheiten in der jeweiligen Landesspezifik zentrale internationale Trends und Entwicklungslinien in der Führungskräfteentwicklung beobachten (vgl. ausführlich Huber 2013b, 2020, 2022):

Anbietende:

- zentrale Planung und dezentralisierte Durchführung
- zentrale Qualitätssicherung und dezentrale Angebote
- neue Formen der Zusammenarbeit und Partnerschaften

Zielgruppen:

- Qualifizierung von Lehrkräften und Lehrerteams auf Schulebene
- Qualifizierung von neu ernannten und berufserfahrenen Schulleiterinnen und Schulleitern
- Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung
- Gruppierung der Teilnehmenden nach fachlichen Kriterien zur Bildung homogener Gruppen
- Förderung kollegialer Unterstützung (z.B. professionelle Lerngemeinschaften, Peer Coaching)

Zeitplan und Ablauf:

- umfassende Programme
- mehrstufige Konzepte
- Modularisierung einschließlich vorbereitender Qualifizierung

Ziele:

- Anpassung des Programms an explizite Ziele und Vorgaben

Inhalte:

- ganzheitliche Ansätze (nicht nur Vermittlung von Inhalten, sondern auch Förderung von Motivation und Reflexion)
- neue Führungskonzeptionen
- Entwicklung der Persönlichkeit statt Anpassung an eine Rolle
- Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule
- Kommunikation und Kooperation als zentrale Elemente
- von Management und Verwaltung zu Führung und Gestaltung

Methoden:

- Abstimmung der Methoden auf die Inhalte
- Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln
- Erfahrungs- und Anwendungsorientierung
- Verzahnung von Theorie und Praxis
- vom Lernen im „Workshop“ zum Lernen am „Workplace“

Auch das Projekt „Professional Learning through Reflection promoted by Feedback and Coaching“ (PROFLEC, siehe CPSM.EduLead.net), das von der EU finanziert wurde (2012–2014), kann in den Überblick einbezogen werden. PROFLEC untersuchte internationale Trends in der Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung in zehn Ländern: Australien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, England, die deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und Schweiz, Norwegen und Schweden (Huber et al. 2015²).

Die Ergebnisse nach Auswertung der verschiedenen Programme der Führungskräftequalifizierungen zeigen, dass in den Curricula den Bedürfnissen der Teilnehmenden zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auch werden Anforderungen, die sich aus Schulevaluationen ergeben, berücksichtigt sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis zunehmend verbessert.

In dem Bestreben, sich noch zielgerichteter an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu orientieren, offerieren einige Qualifizierungsprogramme zudem Bedarfsanalysen, Diagnostik-Instrumente, Audits und verschiedene Möglichkeiten von Feedback als integrale Bestandteile der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitung. So können durch Diagnostik Vorkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Dispositionen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und beobachtete Leistungen identifiziert werden. Diagnostik liefert relevante Informationen für diejenigen, die Führungskräftequalifizierung oder eine Intervention planen, und unterstützt die Teilnehmenden dabei, verschiedene Lernansätze sinnvoll zu nutzen. Der Einsatz von Diagnostik-Instrumenten zielt zudem darauf ab, die Passung zwischen den didaktischen Merkmalen eines Qualifizierungsprogramms und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu verbessern. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis. Infolgedessen werden Wirkung und Nachhaltigkeit der Qualifizierung erhöht (Schön 1983, 1984; Kolb 1984; Bridges & Hallinger 1995, 1997; Wahl 2001; Huber 2001, 2011b,c,d, 2013e).

Darüber hinaus ist jüngst der Ausbau von bedarfsgerechten Unterstützungsangeboten im Bereich „Just-in-time“-Beratung und -Support zu beobachten (vgl. ausführlicher Huber & Pruitt 2023). Diese individuell bzw. institutionell geschärften Angebote scheinen einen Kontrast zu bilden zu den „One-size-fits-all“-Angeboten. Konzeptionell geht es um die Frage der Passung von Angebot zu Bedarf (auch im Unterschied zu Bedürfnis), um entsprechende (nachhaltige) Wirkungen, die sich nach einer Nutzung entfalten.

Die Befunde zu den Methoden in der Führungskräftequalifizierung zeigen, dass es nicht die eine, den anderen überlegene Methode gibt; der Einsatz eines breiten Spektrums verschiedener Methoden und damit multipler Lernanlässe scheint am effektivsten zu sein (Huber 2013d). Die Verantwortlichen für die Planung und Durchführung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung

² Mit den folgenden Länderberichten über Weiterbildungsprogramme und den Einsatz von Feedback-Systemen und Coaching: Flückiger, B. und Dempster, N.: Australien, Gómez-Delgado, A.M., López-Yáñez, J., Montero, A. und Nieves, O.: Spanien, Höög, J. und Törnsèn, M.: Schweden, Huber, S.G.: Schweiz, Moos, L.: Dänemark, Nicolaidou, M., Karagiorgi Y. und Petridou, A.: Zypern, Pol, M., Sedláek M. und Lazarová, B.: Tschechische Republik, Skedsmo, G.: Norwegen, West, M.: England.

sind deshalb am besten beraten, verschiedene Methoden sinnvoll zu kombinieren, um die einzelnen Teilnehmenden ihren Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend anzuregen, das Gelernte zur eigenen Kompetenzentwicklung einzusetzen.

2.3 Beispiele ausgewählter Qualifizierungsprogramme europäischer Länder für pädagogische Führungskräfte³

Das Berufsfeld von Schulleitung ist komplex. Vor diesem Hintergrund wurden einzelne Kurse zur Schulleitungsqualifizierung durch umfassendere, professionellere und oftmals aufeinander aufbauende Qualifizierungsprogramme ersetzt. Diese Entwicklung ist international insbesondere in den angloamerikanischen Ländern bereits seit Beginn der 1990er Jahre zu beobachten. In den deutschsprachigen Ländern starteten bundesdeutsche Länder ab etwa Anfang 2000 mit den ersten Konzeptionen in dieser Art; die Schweiz und Österreich folgten.

Diese Programme sind in der Regel mehrphasig aufgebaut und werden speziell für bestimmte Zielgruppen entwickelt. Darüber hinaus werden vorbereitende und amtsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen zunehmend zur Pflicht. In Ländern, in denen die berufliche Fort- und Weiterbildung noch nicht vorgeschrieben ist, dient die freiwillige Qualifizierung oftmals als wichtiges Auswahlkriterium bei der Einstellung von Schulleiterinnen und Schulleitern.

Die Fort- und Weiterbildungsangebote zeigen gemeinsame Entwicklungslinien, sie unterscheiden sich jedoch in Organisation, Umfang, Inhalt und Methoden.

Bei der Organisation von Qualifizierungsangeboten für Schulleitungen lassen sich verschiedene Ansätze unterscheiden — von zentral organisierten bis zu dezentralen Ansätzen. Während in **Deutschland** Schulleitungsqualifizierung, ähnlich wie in Australien und Spanien, dezentral über die staatlichen Fortbildungsinstitute der Bundesländer organisiert wird, wird sie z.B. in der **Tschechischen Republik** zentraler gesteuert. Die berufliche Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern wird von den nationalen Behörden oder Universitäten durchgeführt, die für die Qualifizierungsdurchführung und die Auswahlverfahren zugelassen wurden. In **Norwegen** gibt es, ähnlich wie in **Schweden**, sowohl eine dezentrale als auch eine nationale Programmstrategie. Das norwegische National Principal Program legt Anforderungen und Standards fest und lädt Fort- und Weiterbildungsanbieter ein, Angebote für entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen abzugeben. Darüber hinaus bieten in Norwegen auch akkreditierte Hochschulen Masterstudiengänge an, deren Qualität durch eine unabhängige staatliche Behörde überwacht wird. In der **Schweiz** intensivierten die PHs oder andere Anbieter, wie die Akademie für Erwachsenenbildung (aeb), vor etwas mehr als zehn Jahren ihr Angebot.

Zielgruppenspezifische Teilnahme

Qualifizierungsprogramme differenzieren in der Regel zwischen Angeboten für verschiedene Führungsfunktionen, zum Beispiel für das mittlere Management oder für pädagogische Führungskräfte an einem bestimmten Schulstandort oder mit Schulnetzwerkverantwortung und -erfahrung, z.B. für an Schulleitung interessierte Lehrkräfte, neu ernannte Schulleitungen oder berufserfahrene Schulleitungen. Ähnlich wie die deutschen Bundesländer bieten zum Beispiel auch **Australien**, **Spanien**, die **Tschechische Republik**, **Österreich** und die **Schweiz** für Lehrerinnen und Lehrer, die Führungspositionen anstreben, neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleiterinnen und Schulleiter mit wenigen Jahren Berufserfahrung, Qualifizierungsprogramme zur Orientierung bzw. zur Berufsvorbereitung an. Die Erstausbildung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter nach ihrer Ernennung ist beispielsweise in **Dänemark**, **Deutschland** (vgl. dazu auch Tulowitzki, Hinzen & Roller 2019), **Spanien** und in der **Tschechischen Republik** obligatorisch.

³ Bearbeitet aus: Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). Professionalisierung von Schulleitung. Europäische Trends und Entwicklungslinien. In *b:sl*, 3/2022, S. 10-15. Bearbeitet und gekürzt aus: Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). Developing school leadership: Trends, concepts, approaches and impact. *eJournal of Education Policy*, 22(1).

Seit 2008 müssen Lehrerinnen und Lehrer, die in **Nordrhein-Westfalen** Schulleiter/Schulleiterinnen werden möchten, an einer kompetenzorientierten, vier-moduligen Schulleitungsqualifizierung (SLQ) teilnehmen und ihre Eignung für dieses Amt in einem zweitägigen Assessmentcenterverfahren, dem Eignungsfeststellungsverfahren (EFV), nachweisen. Das EFV ist zentraler Bestandteil der dienstlichen Beurteilung. Weitere Bestandteile der Leitungsqualifizierung in NRW sind Orientierungsseminare und Mentoringangebote für Lehrkräfte, die an der Übernahme von Leitungsfunktionen in Schule interessiert sind, Angebote zur Einführung in das Leitungshandeln nach Funktionsübernahme für das mittlere Management, spezielle thematische Angebote für erfahrene Schulleitungen sowie berufsbegleitende Angebote wie das sogenannte Schulleitungscoaching (SLC).

Das seit 2008 in **Bremen** umgesetzte Qualifizierungsprogramm „ProfiS — Professionell führen in der Schule“ ist im Stadtstaat Bremen die zentrale Qualifizierungsmaßnahme, die sich verbindlich an alle neu ins Amt berufenen Schulleitungsmitglieder öffentlicher Bremer Schulen richtet. Die Konzeption umfasst neun in der Regel je zweitägige Module und zwei jeweils eintägige Wahlpflichtmodule sowie Intervisionssitzungen, die der kollegialen Beratung und der Reflexion der beruflichen Erfahrungen dienen. Für Nachwuchsführungskräfte bietet das Landesinstitut für Schule Bremen seit 2011 das Projekt „FÜNF“ an, bestehend aus den Komponenten:

- Übernahme einer leitungsrelevanten Gestaltungsaufgabe in der eigenen Schule für ein Schuljahr
- Fortbildungsprogramm
- Module zur Karriereförderung und -planung
- Potenzialanalyse in Form einer Assessment Centers
- Option eines Mentorings durch erfahrene Schulleitungskräfte für weibliche Lehrpersonen
- Klärungs- und Bewerbungscoaching

Mit einem breiten Angebot an Qualifizierungsformaten für Führungskräfte spricht auch die **Hessische Lehrkräfteakademie** verschiedene Zielgruppen an und passt die Qualifizierung an den jeweiligen Bedarf und die individuellen Entwicklungsinteressen an. Angebote für Führungskräfte in Schulen sind:

- Fortbildungen für schulische Führungskräfte der mittleren Ebene mit drei Modulen zu den Grundlagen des Verwaltungshandelns, Rolle und Kommunikation und Unterrichtsentwicklung,
- Qualifizierung für potenzielle und amtierende Schulleitungen mit Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter, Stellvertreterinnen und Stellvertreter sowie Schulleitungsteams.

Zudem offeriert die Hessische Lehrkräfteakademie themen- und teilnehmerorientierte, maßgeschneiderte Angebote für Führungskräfte in der Bildungsverwaltung. Diese richten sich an Dezernats- sowie Sachgebietsleiterinnen und -leiter der Hessischen Lehrkräfteakademie, Schuldezernentinnen und -dezernenten in den Staatlichen Schulämtern und (stellvertretende) Studienseminarleiterinnen und -leiter.

Allen hessischen pädagogischen Führungskräften stehen darüber hinaus Coachings als individuelle und vertrauliche Angebote offen mit zwei möglichen Foki, zum einen zum Rollenwechsel zur Führungskraft und zum anderen als Unterstützungs-Coaching für Einzelpersonen oder Teams z.B. zur Teambildung, in Konfliktsituationen oder für konkrete schulstrategische Arbeiten wie dem Erstellen von Geschäftsverteilungsplänen oder Leitbildern.

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der Zugang zu professioneller Führungsqualifizierung weitestgehend auf diplomierte Lehrkräfte, die eine klassische Laufbahn hin zur Schulleitungsfunktion vollziehen, begrenzt bleibt. Angebote für Führungskräfte in der Bildungsverwaltung resp. der Schulaufsicht sind nur vereinzelt zu finden, neben Hessen zum Beispiel auch in **Berlin** und **Brandenburg** sowie **Sachsen-Anhalt** (Huber & Schneider 2021a,b; Schmelzer & Löffler 2020). In **Schweden** ist ein Programm für Superintendentinnen und Superintendenden integraler Bestandteil der Rektorinnen- und Rektorenausbildung. Es wird seit 2014 als optionales Programm

für erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter angeboten, die bereits das National School Leadership Training Program (NSLTP) absolviert haben.

Programme der Führungsqualifizierung nehmen noch wenig andere Professionen in schulischen multiprofessionellen Teams in den Blick. **Dänemark** beispielsweise bietet einzelne Module eines Diplomkurses für Personal im sozialen Bereich an.

Laufzeit

Die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen erfolgt in **Dänemark, Norwegen** und der **Schweiz** über Studiengänge der Hochschulen. Die Programme werden in Credit-Points (ECTS) und Workload (Arbeitsstunden) abgerechnet (vgl. Tabelle 1, Huber et al. 2015).

Inhalte

Die Qualifizierungsinhalte decken ein breites Themenspektrum an Anforderungen und Aufgaben pädagogischer Führungskräfte ab. Die Entwicklung organisatorischer und administrativer Kenntnisse und Fähigkeiten bleibt für die berufliche Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern wichtig, insbesondere im Rahmen der vorbereitenden und einführenden Qualifizierung. Hierzu zählen schulrechtliche Grundlagen, Grundlagen des schulischen Qualitätsmanagements und der Schulentwicklung sowie des Personalmanagements und insbesondere der Personalentwicklung. Die Programme priorisieren jedoch Themenbereiche in unterschiedlichem Umfang. Einige Länder setzen auch bewusst Schwerpunkte auf zukunftsweisende Themen. Beispielsweise werden in **Norwegen** Globalisierungsfragen und internationale Fragen zu Bildung und Schulrecht sowie wissenschaftliche Forschungsmethoden inhaltlich betont. Mit den gesellschaftlichen Entwicklungen der jüngsten Zeit bzgl. Corona-Pandemie, Digitalität, Migration, Demokratisierung, Natur und Umwelt, Krieg in der Ukraine etc. ist anzunehmen, dass diese Themen breiter Einzug nehmen in die Inhalte der Regelprogramme für Schulleitungen.

Vom Frühjahr bis Dezember 2022 fand beispielsweise in **Nordrhein-Westfalen** eine Qualifizierung in Form einer „Digitalen Fortbildungsoffensive“ (DFO) für alle 5.400 Schulen statt, abgestimmt auf die drei Zielgruppen Schulleitungen, Lehrkräfte und Moderierende der staatlichen Lehrerfortbildung. Die Qualifizierung für Schulleitungen verfolgt das Ziel, diese bei der digitalen Transformation ihrer Schule zu unterstützen und die Schule zu einem zukunfts offenen Ort der digitalisierten Welt zu machen. Neben 100 Kursen als Webbased Trainings fanden vier digitale Live-Veranstaltungen statt. Das Professionalisierungsangebot wurde für das Ministerium für Schule und Bildung NRW in Kooperation mit der Klett Gruppe (AAP Lehrerwelt, Klett MINT und RAABE) durchgeführt. Unter der wissenschaftlichen Begleitung von Prof. Dr. Stephan Huber wurde hierfür das Lernsystem Klett DigiLead entwickelt. Abbildung 1 zeigt das Modell Bildungs- und Schulgestaltung, das als Teil des Curriculums für die DFO verwendet wurde (Huber 2022; Huber & Schneider 2023a).

Tabelle 1: Umfang Schulleitungsqualifizierungen im Ländervergleich

Land	Typ	Umfang / ECTS
Schweiz	Certificate of Advanced Studies (CAS) Master of Advanced Studies (MAS)	15 ECTS 60 ECTS
Tschechische Republik	Im Rahmen des EU-Programms für lebenslanges Lernen (Comenius)	350 Stunden innerhalb von 4 Semestern (bei 30 Arbeitsstunden pro Leistungspunkt entspricht dies etwa zwölf ECTS)
Schweden	Nationales Programm zur Ausbildung von Schulleitern (NSLTP) Rektorslyftet (freiwilliges Programm für Schulleiter, die bereits das NSLTP absolviert haben und über mindestens ein Jahr Berufserfahrung verfügen) Rekrutierungstraining an der Universität	Insgesamt 30 ECTS (10 ECTS pro Thema) ³ 7,5 ECTS Keine Anrechnung
Dänemark	Diplomkurs für Führungskräfte im Bildungssektor, obligatorisch für Personen im „mittleren Management“ des Sozialsektors	60 ECTS
Norwegen	Masterprogramm zusätzlich zur Vollzeitbeschäftigung Berufliche Entwicklungsprogramme (z.B. Nationales Schulleiterprogramm) Separate Module, die in einen Abschluss eingebaut werden können.	120 ECTS in 4 Jahren 30 ECTS 7–15 ECTS

Quelle: Huber, Skedsmo, Aas, Fluckiger, Dempster, Lovett, Moos, Sánchez Moreno, López Yáñez, Brandmo, West, Olsen, Nicolaidou, Törnssèn, Petridou, Hiltmann, Schwander, Johnson, Lazarová, Höög, und Sedláek 2015.

Methoden

Die Methoden und Lernanlässe für pädagogische Führungskräfte sind vielfältig. Die Praxis pädagogischer Führung ist dabei Ausgangs- und Zielpunkt der Qualifizierungsmaßnahme — vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. Über Fallarbeit, individuelle Projekte, Hospitationen, »Shadowing« und »Mentoring« können komplexe Praxisprobleme direkt bearbeitet werden (vgl. Huber & Schneider 2023b; Tulowitzki & Huber 2014; Huber & Hader-Popp 2013a; Moos 2013).

Aber auch klassische Seminarveranstaltungen und kooperative Settings, egal ob synchron oder asynchron, analog oder digital, oder das Selbststudium mittels klassischen Buchs, eReaders, Videotutorials oder Webbased Trainings, beziehen den »Workplace« ein und legen besonderes Augenmerk auf die Reflexion und den Austausch des Gelernten und den Transfer. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

In **Großbritannien** beispielsweise werden die Module in ein Drittel Kontaktstunden und zwei Drittel Selbststudium unterteilt. In **Schweden**, **Norwegen** und **Spanien** sind Blended Learning Konzepte, insbesondere webbasierte Lernplattformen zum Austausch und zur Bereitstellung von Materialien, nicht erst seit der Corona-Pandemie ein wichtiger Bestandteil von Qualifizierungsprogrammen.

Feedback und Coaching als Lernanlässe werden international sehr unterschiedlich eingesetzt, wie im Rahmen des durch die EU finanzierten Forschungsprojekts »Professional Learning through

Reflection promoted by Feedback and Coaching“, PROFLEC (s.o.) festgestellt wurde. Beispielsweise erhalten schwedische Schulleiterinnen und Schulleiter Feedback auf drei Ebenen: Selbstreflexion, Gruppenfeedback und Feedback oder Coaching durch die Kursleitung.

In der **Tschechischen Republik** wird Coaching von unabhängigen externen Anbietenden durchgeführt. An der Universität von Oslo in **Norwegen** begleitet ein Coach Gruppen von bis zu sechs Studierenden. Die Studierenden arbeiten dann in verschiedenen Sitzungen an Fällen aus der Führungspraxis und erhalten Feedback von den Mitstudierenden und dem Coach. In **Zypern** werden seit 2012 erfahrene Mentorinnen und Mentoren eingesetzt, um die berufliche Entwicklung von Grundschulleiterinnen und -leitern einmal im Halbjahr in akuten oder problematischen Situationen zu unterstützen.

Auch in einigen deutschen Bundesländern, bspw. in **Nordrhein-Westfalen** oder **Thüringen**, werden insbesondere Schulleitungen berufsbegleitend Coaching-Angebote offeriert. Dagegen sind formelle Formen des Mentorings noch weniger verbreitet (informelles Mentoring dürfte vermutlich unter schulischen Führungskräften häufiger sein), obwohl es als Lernanlass zahlreiche Vorteile bietet. Das Landesinstitut für Schule und Medien **Berlin-Brandenburg** (LISUM) bietet Gruppen-Mentoring als Bestandteil einer Qualifizierung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter an. Erfahrene und qualifizierte Schulleiterinnen und Schulleiter können selbst Mentoring anbieten. Die Landesinstitute in **Bremen**, **Hamburg** und **Rheinland-Pfalz** bieten Mentoring-Programme durch erfahrene Schulleitungen speziell für weibliche Lehrkräfte mit Leitungsinteresse an.

Leistungsnachweise

Prüfungen zum Abschluss einer Qualifizierung sind zum Beispiel in **Schweden**, **Dänemark**, **Norwegen** und der **Tschechischen Republik** obligatorisch. Die Teilnehmenden können zudem verpflichtet werden, bestimmte Module als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung zu absolvieren oder eine Abschlussarbeit anzufertigen. Das NSLTP in Schweden sieht keine umfassende Abschlussprüfung vor, verlangt aber schriftliche oder mündliche Prüfungen in allen Themenbereichen des Programms. Zudem dienen Portfolios der Dokumentation des Selbststudiums, der Selbstreflexion oder der Projektarbeit während der gesamten Programmdauer. Die Portfolios können zur Prüfung eingereicht werden. Alternativ kann eine Präsentation zu einem bestimmten Thema Teil einer mündlichen Prüfung sein, wie zum Beispiel an der Universität Oslo in Norwegen. In **Spanien** und den meisten deutschen Bundesländern gibt es keine Abschlussprüfung, lediglich ein Teilnahmezertifikat.

Eines gilt trotz aller Unterschiede national wie international: Politik und Praxis sollten Maßnahmen entwickeln, um auch in Zeiten des Fachkräftemangels, der zunehmend auch im Bildungsbereich sichtbar wird, Pädagoginnen und Pädagogen explizit und im besonderen Maße für die Tätigkeitsfelder Schulentwicklung und Schulmanagement zu interessieren. Das Aufzeigen von Gestaltungs- und Führungsaufgaben über den Unterricht hinaus — vor allem bereits in einem frühen Stadium der Berufsbiografie — ist hilfreich für die eigene Schulentwicklung bzw. das eigene Schulmanagement, zudem für eine langfristig angelegte Führungskräfte Nachwuchsförderung. Dies gilt umso mehr, als die Schullandschaft an dieser zentralen Stelle schon jetzt oft unterbesetzt ist: Pädagogische Führungskräfte werden dringend gesucht und müssen entsprechend langfristig gefördert und unterstützt werden.

2.4 Multiple Lernanlässe in der pädagogischen Führungskräfteentwicklung

In der einschlägigen – auch internationalen – Fachdiskussion stehen heute nicht mehr ausschließlich klassische Kurse oder Seminare im Fokus. Inzwischen werden vielfältige Formen und Ansätze diskutiert. Zu den multiplen Lernanlässen (vgl. ausführlich Huber 2011b, d, 2012, 2013d; Huber & Schneider 2013) gehören 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). Dabei sollten die erwachsenen Lernenden als selbstbestimmte Partnerinnen und Partner im Lernprozess ernst genommen werden. Am günstigsten ist es, wenn sie als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive

Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen können.

Diese neuen Formen zeichnen sich durch eine konkrete und motivierende (fachbezogene) Analyse und Reflexion beispielsweise des eigenen Unterrichts aus, die kollegialen Dialog und Kooperation anregt und berufsbezogene Handlungsrepertoires erweitert (Reusser & Tremp 2008). Eine ausführlichere Beschreibung findet sich bei Huber (2013d).

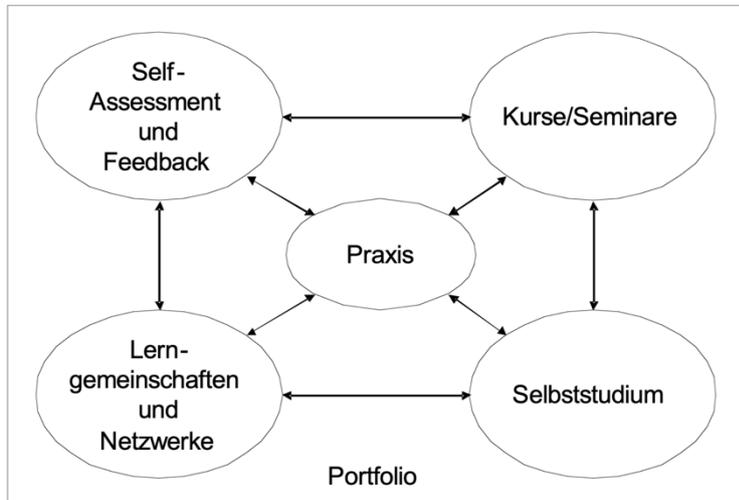


Abbildung 2: Multiple Lernanlässe (nach Huber 2013d)

Kurse/Seminare

Kurse oder Seminare gehören zum Grundbestand von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Innovativ genutzt berücksichtigen sie, dass »Lernen«, also die Veränderung von Verhaltensweisen und Denkmustern, als Anregung und Information, Reflexion und Austausch, Ausprobieren und Umsetzen zu verstehen ist. Gute Fort- und Weiterbildungsangebote verbinden in stärkerem Maß Theorie und Praxis. Das betrifft sowohl die inhaltliche Schwerpunktsetzung als auch die methodische Umsetzung, die beide an erwachsenenpädagogischen Prinzipien ausgerichtet werden. Eine modularisierte Gestaltung ermöglicht ein bedarfsorientiertes Vorgehen, das die Lernziele der Teilnehmenden in den Mittelpunkt rückt. Die Teilnehmenden erhalten in großem Umfang Möglichkeiten des Ausprobierens und Gelegenheit zu einer gemeinsamen Reflexion. Dozentinnen und Dozenten, Mentorinnen und Mentoren, Supervisierende und Teilnehmende kooperieren und interagieren in höherem Maße.

Selbststudium

Auch das Selbststudium ist eine seit langem genutzte Form der Fort- und Weiterbildung. Im Selbststudium werden die jeweiligen Seminarthemen vorbereitet und vertieft. Gute Arbeitsmaterialien sind aktuell, spiegeln den Stand des wissenschaftlichen Diskurses wider und enthalten authentische Dokumente aus der Praxis, vermitteln also Grundlagen- und Hintergrundwissen, enthalten aber auch praktische Umsetzungshilfen. Lernergebnisse des Selbststudiums werden dokumentiert und bilden die Ausgangsbasis für weiteres Lernen. Eine Selbstevaluation des Lernerfolgs ist von zentraler Bedeutung, um ein Kompetenzbewusstsein bei den Teilnehmenden zu erzeugen.

Self-Assessment und Feedback

Ein im deutschsprachigen Raum noch nicht ausgeprägt genutztes Instrument ist das Self-Assessment. Sinnvoll ist, dass die Teilnehmenden ein »Self-Assessment« zur persönlichen Potenzialanalyse absolvieren, um eine Rückmeldung zu relevanten Anforderungsbereichen und Anforderungsdimensionen zu erhalten. Ein Beispiel aus der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Führungsaufgaben ist das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM; vgl. Huber & Hiltmann

2011). Die Teilnehmenden erhalten mit diesem online-basierten Self-Assessment eine Möglichkeit, ihr Kompetenzprofil zu reflektieren, orientiert am Anforderungsprofil für schulische Führungskräfte, und entsprechende persönliche Lernziele abzuleiten. Feedback durch andere Teilnehmende (Kolleginnen und Kollegen), Mentorinnen und Mentoren sowie Supervisierende bietet weitere Orientierung, wo Weiterentwicklungen möglich sind.

Professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke

Professionelle Lerngemeinschaften sind ein zentrales Element einer situierten Lernsituation und bieten z.B. durch Erproben, gemeinsame Auswertung und Reflexion von Unterrichtsinhalten, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Analyse und Diskussion von Videoaufzeichnungen und Fällen (vgl. Wahl 2001) Möglichkeiten zur intensiven Reflexion des eigenen Handelns. Damit kann an handlungsleitende persönliche Kognitionen und Überzeugungen sowie an subjektive Theorien angeknüpft und das eigene Handeln dementsprechend verändert werden. Zunehmend werden Lerngemeinschaften fester Bestandteil in Fort- und Weiterbildungsprogrammen. Sind Lehrkräfte oder Führungskräfte außerhalb ihres engen beruflichen Bezugsfelds in Lerngemeinschaften und Netzwerke eingebunden, wird ein »Blick über den Tellerrand« eher möglich und damit Veränderung unterstützt (vgl. Erickson et al. 2005; Little 2002 beide zit. in Gräsel, Fussangel & Parchmann 2006, S. 548; Huber & Hader-Popp 2013b). Damit eng verbunden ist die Hoffnung eines Multiplikatoreffekts.

Praxis

Manche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bieten verschiedene Möglichkeiten, die jeweilige Praxis direkt aufzugreifen. Argumentiert wird, dass nur der reale Arbeitskontext die angemessene Komplexität und Authentizität enthält, die zu den notwendigen Lernprozessen führen. Die Praxis ist aber immer Ausgangs- und Zielpunkt der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen – vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. In der Arbeit an individuellen Projekten sowie in Hospitationen, in Formen des »Shadowing« und »Mentoring«, können komplexe Praxisprobleme bearbeitet werden. Für Teilnehmende einiger Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen – für pädagogische Führungsaufgaben beispielsweise – werden in manchen Ländern begleitende Praktika organisiert, in denen sie die örtlichen Schulleiterinnen und Schulleiter in einem »Shadowing«-Verfahren beobachten, selbst partiell Leitungsaufgaben (mit-)übernehmen sowie eigenständig Projekte durchführen. Dabei fungieren die dortigen Schulleitenden als Mentorinnen und Mentoren oder Supervisierende. Besonderes Augenmerk liegt bei all den Maßnahmen, die den »Workplace« einbeziehen, auf dem Transfer, der Reflexion und dem Austausch des Gelernten. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

Portfolio

Mit Beginn der Fort- und Weiterbildung legen die Teilnehmenden vielfach ein Portfolio an. Das Portfolio ist geeignet, das Lehren und Lernen mit der (Selbst-)Beurteilung zu verbinden (vgl. u.a. Pollack 2013; Pollack & Lüder 2013). Es dokumentiert den Entwicklungsprozess und hilft bei der eigenen systematischen Fort- und Weiterbildungsplanung.

2.5 Professionelle Beratung, Coaching und Mentoring

2.5.1 Grundlagenmodell professioneller Beratung

Professionelle Beratung im schulischen Kontext kann in Form von Experten- oder Prozessberatung dabei unterstützen, eine bestimmte Fragestellung zu bearbeiten, eine Entwicklung zu initiieren und zu begleiten oder auch eine Lösung für ein bestimmtes Problem zu finden. Schulische Führungskräfte greifen heute zudem vermehrt auf Angebote einer Schulentwicklungsberatung zurück, die die Einzelschule in ihrer Entwicklung begleitet.

Grundsätzliche Merkmale, die in jeder Beratungskonstellation zu finden sind, beschreibt das folgende Differenzierungsmodell wie folgt (vgl. ausführlich Huber, Hader-Popp & Schneider 2012, 2008; Huber 2010c):

Beratungstriade aus Beratungssuchendem, Beratungsanlass, Beratungsziel und Kontext

Ausgangspunkt jeder Beratungssituation ist eine Beratungstriade: Eine Beratungssuchende bzw. ein Beratungssuchender hat einen konkreten Beratungsanlass bzw. ein Thema. Daraus wird ein Ziel abgeleitet, das durch eine Beratung realisiert werden soll. Eingebettet ist diese Beratungstriade aus Beratungssuchender bzw. Beratungssuchendem, Anlass und Ziel in den spezifischen Kontext, der die Rahmenbedingungen, z.B. struktureller, personeller und kultureller Art, bestimmt.

Beratungssuchende, zu Beratende, Klientinnen und Klienten

Beratungssuchende, zu Beratende oder Klientinnen und Klienten sind auf unterschiedlichen Systemebenen anzutreffen, nämlich als Individuum, als Gruppe, als Organisation oder auch als gesellschaftliches (Sub-)system.

Beratungsanlässe bei der Beratung einer Einzelperson oder einer Gruppe können also zum einen persönliche Fragestellungen, zum anderen aber auch berufsbezogene Anlässe im Kontext der persönlichen Arbeitsaufgabe und Funktion sein. Ist „der Beratungssuchende“ die Organisation Schule, so greifen vor allem Formate der Organisationsberatung, auch eine Beratung für die Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses einer Einzelschule ist auf der Ebene der Organisation angesiedelt. Weitere Ebenen des Schulsystems, beispielsweise die Schulaufsicht und das Ministerium, können ebenfalls Beratung in Anspruch nehmen. Bei Runden Tischen, Gutachten, Expertisen oder Konzeptionen geht es meist um fachliche und methodische Strategieberatung. Hier werden vor allem organisationspsychologische, führungstheoretische, politische oder betriebswirtschaftliche Fragestellungen bearbeitet.

Einige wichtige Grundvoraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Beratung zum Erfolg im Sinne einer Zielerreichung führt, sind seitens der zu Beratenden Freiwilligkeit in der Inanspruchnahme der Beratung und die Bereitschaft zur Kooperation sowie die Motivation, das „Problem“ wirklich anzugehen bzw. eine nachhaltige Lösung anzustreben.

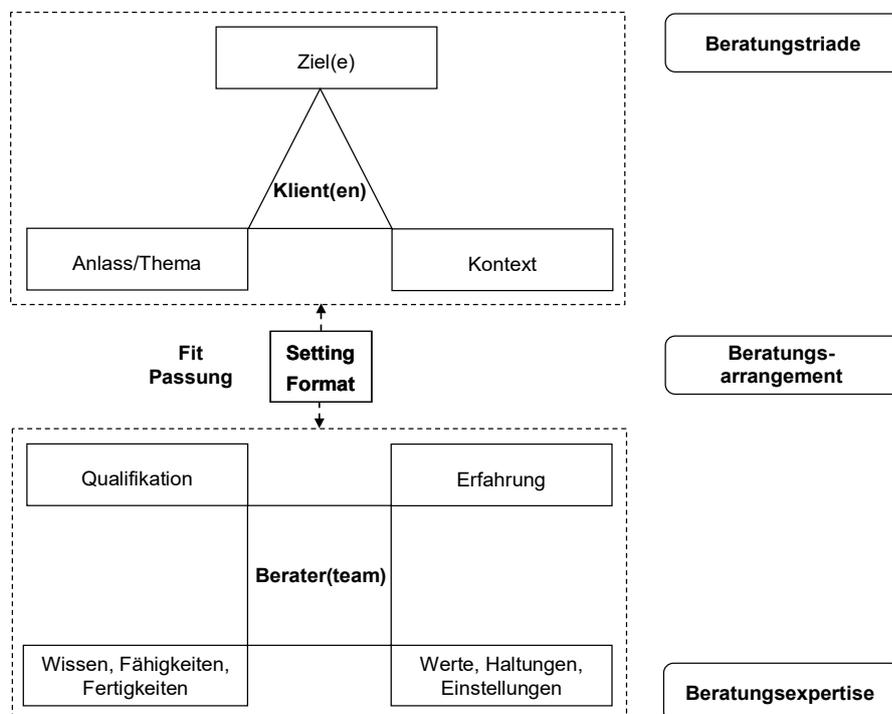


Abbildung 3: Modell zur Differenzierung und Systematisierung verschiedener Beratungskonstellationen (Huber et al. 2008)

Beratungsanlässe

Unabhängig davon, welchen Beratungskontext Anlässe besitzen, können sie eher auf Intervention (hier besteht ggf. der so genannte Problemdruck) oder auf fördernde und vorbeugende Präventionsmaßnahmen hin orientiert sein. Aber auch wenn Krisen Anlass von Beratung sind und dabei besonders eine unmittelbare Reaktion und Lösung wichtig ist, geht es dabei meist nicht nur um Intervention. Ebenso spielen präventive Aspekte im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“, also die Absicht, neue ähnliche Konflikte gar nicht erst wieder entstehen zu lassen, eine Rolle.

Beratung, die nicht unmittelbar eine akute Krisensituation als Ausgangspunkt hat, besitzt eher präventiv-innovativen Charakter und ist ein permanentes professionelles Instrument für die Begleitung von Veränderungs- und Professionalisierungsprozessen. Präventive Beratung kann hier zum einen wichtige Informationen bereitstellen, z.B. wenn es sich um eine schul- oder dienstrechtliche Fachberatung handelt. Zum anderen kann sie helfen, die Voraussetzungen für strategische Veränderungsprozesse zu schaffen.

Ziele von Beratung

Aus dem jeweiligen Beratungsanlass werden entsprechende Ziele abgeleitet. Generell geben Beratungsziele an, in welche Richtung die Veränderung gehen soll, was als erstrebenswert gilt und welche Normen und Werte damit verknüpft sind.

Lassen sich Einzelpersonen und Gruppen beraten, enthalten Zielstellungen meist kognitive, emotionale oder verhaltensbezogene Aspekte. Hier geht es beispielsweise um Informations- und Wissenserwerb, oftmals verbunden mit Kompetenzerweiterung sowie dem Erwerb neuer Verhaltensweisen, um Entlastung bei psychischer Destabilisierung sowie um Prävention zur Verhinderung von antizipierten Problemen. Bei Organisationsberatung und organisationsübergreifender Beratung werden eher Strukturen und Prozesse in den Blick genommen und es geht dabei um die Ausrichtung neuer Strategien und um Veränderungsmanagement.

Zentrales Ziel von Beratung ist es, der bzw. dem Ratsuchenden Hilfe zur Selbsthilfe zu ermöglichen. Der oder die Beratende soll sich in diesem Prozess so bald als möglich entbehrlich machen. Das heißt nicht zwangsläufig, dass alle Probleme gelöst sind, sondern es heißt, dass die oder der Ratsuchende Schritt für Schritt auf dem Weg der Veränderung vorankommt.

Kontext

Beratungssuchende mit ihren Anlässen und Zielen sind stets eingebettet in einen bestimmten Kontext, den es vor jeder Beratung zu klären gilt. Dieser Kontext bestimmt mit seinen personellen, sozialen und kulturellen, strukturellen, finanziellen und materiellen Bedingungen stark den Rahmen der Beratungskonstellation, die die Beraterin und der Berater mit berücksichtigen muss. Bedingungen im schulischen Kontext sind z.B. schulrechtliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen, räumliche und materielle sowie personelle Ressourcen, Zeitstrukturen und die Organisation schulischer Prozesse, das Schulleitungshandeln, die Schulkultur, die Struktur der Schülerschaft, die Schülerinnen- und Schülerleistung, die Einbettung der Schule im lokalen und regionalen Umfeld oder auch das Vorhandensein von Kooperationspartnern und Vernetzung (intern - das Beratungsnetzwerk innerhalb des Kollegiums - und extern mit den relevanten Institutionen).

Beratende oder Team von Beratenden (Beratendensystem)

Im Modell steht der Beratungstriade aus Klientinnen und Klienten, Anlass und Ziel sowie dem Kontext das Beratendensystem gegenüber. Auch hier kann es eine Einzelne oder ein Einzelner sein, die oder der beratend tätig wird oder ein Team von Beratenden. Neben externen, also solchen Beratenden, die nicht zum jeweiligen Handlungsfeld gehören (z.B. Agentur für Arbeit, Polizei), stehen interne Unterstützungssysteme – für das schulische Handlungsfeld sind dies also alle schulischen Beratenden – zur Verfügung.

Voraussetzungen auf Seiten des Beratenden sind neben Persönlichkeitsmerkmalen wie Akzeptanz, Empathie und Authentizität (vgl. Rogers 1972a; 1972b) und der grundlegenden Haltung der

Neutralität in der Beziehung ein hohes Maß an Wissen in verschiedenen Bereichen (diagnostisches und methodisches Wissen, fachliches Wissen, operatives Wissen, Kontextwissen etc.). Diese subjektiven Wissensbestände sind geprägt von spezifischen Ansätzen und bestimmten psychologischen Theorien, die als theoretische Bezugsrahmen Einfluss auf Beratende und Beratung nehmen. Solche Theorien bilden quasi das jeweilige Grundverständnis, Menschenbild und Ethos des Beratenden sowie seine handlungsleitenden Konzepte (und Methoden) ab und bieten ihr bzw. ihm Orientierungs- und Reflexionsmöglichkeiten.

Sind schulische Akteurinnen und Akteure beratend tätig, für die Beratung eine neben weiteren Tätigkeiten ist, so kann deren jeweilige Beratungsexpertise sicherlich sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. In Aus- und Weiterbildungen von Lehrkräften spielte die Vermittlung von beratungsrelevantem Wissen und die Entwicklung von Fähigkeiten, die für beraterische Tätigkeiten unentbehrlich sind, lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Viel Eigeninitiative, Engagement und eine Grundhaltung, kooperativ und unterstützend tätig zu sein, war bisher unerlässlich für den Erwerb von entsprechendem beraterischem Know-how. Nach wie vor sind diese Voraussetzungen unerlässlich. Doch wird zunehmend versucht, die Qualifizierung und Reflexion von Beratungskompetenz, z.B. bei der Schulleitungsqualifizierung, stärker in den Mittelpunkt zu rücken.

Ein Augenmerk verdient der Bezugsrahmen, aus dem heraus Beratungsaufgaben wahrgenommen werden. Er wird durch ihre subjektiven Theorien von Beratung bestimmt, die oft wenig reflektiert sind. Hier wäre es wichtig, Problembewusstsein zu entwickeln und Reflexion anzuregen, sei es über entsprechende (schulinterne) Fortbildung, sei es über Unterstützung z.B. durch kollegiale Fallberatung oder Supervision, indem die Lehrkräfte also selbst Beratung in Anspruch nehmen.

Der gewünschte „Fit“: Passung ist von zentraler Bedeutung

Die Entscheidung darüber, welchen Beraterinnen- bzw. Beratertyp und letztendlich welchen Beratenden der Klient oder die Klientin auswählt, wird bestimmt durch den Beratungsanlass, das Beratungsziel und den Kontext der Klientin bzw. des Klienten. Zudem spielen auch Möglichkeiten und Bedingungen des Zugangs zur Beratung (z.B. Kenntnis bestimmter Beratungsangebote, zeitliche, räumliche, finanzielle Aspekte) sowie die Professionalität und Persönlichkeit des potenziellen Beratenden eine entscheidende Rolle. Aufgrund ihrer bzw. seiner Beratungsexpertise wählt die Beraterin bzw. der Berater zusammen mit dem oder der zu Beratenden bzw. dem Auftraggebenden ein fallspezifisches Beratungsarrangement. Maßgeblich für die inhaltliche Ausgestaltung dieses Beratungsarrangements ist der theoretische Rahmen, auf den der oder die Beratende in ihrer bzw. seiner Arbeit Bezug nimmt.

Ob eine Beratung erfolgreich und das Beratungsergebnis letztendlich wirksam und für die Ratsuchende oder den Ratsuchenden hilfreich und nutzbringend ist, kann meist nicht im Vorfeld abgeschätzt werden. Die Zusammenarbeit zwischen zu Beratenden und Beratenden ist dann nachhaltig und „passend“, wenn so genannte Gelingensbedingungen vor und vor allem während des eigentlichen Beratungsprozesses Beachtung finden. Gelingensbedingungen sind institutionelle Aspekte, z.B. strukturelle, finanzielle und materielle Rahmenbedingungen, sowie personelle und kulturelle Aspekte, z.B. ein zielorientiertes Vertrauensverhältnis in der Klient-Berater-Beziehung.

Die Beziehung zwischen der Klientin, dem Klienten, und der Beraterin bzw. dem Berater ist in jeder Beratung das Fundament: „Ohne eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung und eine positive emotionale Atmosphäre nützen auch die besten Beratungsstrategien nichts“ (vgl. Böckelmann 2002, S. 68).

Methodisches Setting/Format von Beratung

Kommen Ratsuchende und Beratende zusammen, findet eine Art Vertrauensbildung und eine erste grobe Sondierung von Anlass, gegenseitigen Erwartungen und eventuell bereits den Zielen der Beratung statt. Auch entwickelt sich nach den ersten inhaltlichen Absprachen eine gemeinsame Vorstellung vom methodischen Setting, das am ehesten für die bzw. den spezifischen Beratungssuchenden mit ihrem bzw. seinem spezifischen Anlass und ihrem oder seinem spezifischen Ziel geeignet ist.

Räumlich findet Beratung klassisch im direkten Kontakt, face-to-face und mündlich zwischen Beratendem und zu Beratendem statt. Dies trägt zu einem stärkeren Vertrauensverhältnis bei, was vor allem bei persönlichkeitsnahen und komplexen Anliegen bedeutsam ist. Teleberatung erleichtert hingegen die Zugangsmöglichkeit zu Beratung, wenn es um kurzfristige und wenig komplexe Anliegen geht.

Beratung als Prozess

Beratung ist ein komplexer Problemlöseprozess, dessen einzelne Schritte bzw. Phasen wiederum zirkulär vernetzt sind. Der Anlass von Beratung ist meist ein unerwünschter Ausgangszustand (Ist-Situation). Damit verbunden wird die gewünschte Veränderung als Ziel (Soll-Situation) definiert. Die Strecke, die vom Ist zum Soll zurückgelegt werden muss, ist, wenn Beratung über einen längeren Zeitraum geht, risikoreich. Eine gute Planung, die Chancen, aber auch Risiken bereits im Vorfeld berücksichtigt, ist unerlässlich, jedoch im schulischen Alltag oftmals kaum zu realisieren. Handlungsleitende Vorstellungen vom Gesamtverlauf sowie von Verfahren und Methoden bzw. Techniken für die Gestaltung einzelner Prozessabschnitte (Gesprächsleitfäden etc.) helfen Beratenden (und zu Beratenden), sich zu orientieren und das Vorgehen zu strukturieren.

2.5.2 Coaching und Mentoring als Formen der Beratung für und durch pädagogische Führungskräfte

Coaching (vgl. Huber & Fischbach 2013) und Mentoring (vgl. Huber & Schneider 2023) gelten beide als innovative Methoden der Begleitung in der professionellen (Weiter-)Entwicklung und im (beruflichen) Lernen von Erwachsenen. Sie halten zunehmend auch Einzug in der schulischen Personalentwicklung, also in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung (vgl. dazu u.a. Dammerer 2020; Wise & Cavazos 2017; Tschannen-Moran & Tschannen-Moran 2018).

Mentoring und Coaching weisen zwar Ähnlichkeiten mit anderen Lern- und Beratungsformen auf, grenzen sich jedoch auch in einigen Punkten von diesen ab (vgl. Huber & Fischbach 2013, S. 808-809). So können Mentoring und Coaching als Beratungsformen bezeichnet werden, obwohl Beratung im engeren Sinne eher fachlich bestimmt ist und die Rolle der beratenden Person aktiver ist als die des Coaches. Die Abgrenzung zur Fortbildung besteht darin, dass im Coaching und Mentoring nicht ein bestimmtes Thema im Zentrum steht, das von einer Gruppe erarbeitet wird, sondern die individuellen Themen, Entwicklungsschwerpunkte und (beruflichen) Ziele.

Mentoring lässt sich in Anlehnung an Ziegler (2009, S. 11) in Abgrenzung zu Coaching idealtypisch als eine mittel- oder längerfristige dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor oder einer erfahrenen Mentorin und seinem/ihrer weniger erfahrenen Mentee beschreiben. Diese Beziehung ist durch Vertrauen und Wohlwollen geprägt und ihr Ziel ist es, das Lernen und die Entwicklung des Mentees zu fördern. Während sich eine Mentoring-Beziehung als „komplexer, interaktiver Prozess beschreiben [lässt], [...] in der berufliche und persönliche Wachstumsprozesse angeregt werden (sollen)“ (Huber 2013h, S. 800-801), ist Coaching eher kurz- bis mittel- bis langfristig ausgerichtet und auf das Erreichen der (beruflichen) Ziele des Mentees ausgerichtet (vgl. Schnebel 2020). Coaching kann als Einzel-, Gruppen- oder Teamcoaching umgesetzt werden (vgl. Huber & Fischbach 2013, S. 807), eine Mentoring-Beziehung wird in der Regel im Eins-zu-eins-Format umgesetzt. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal wird deutlich, wenn man den Mentoring-Begriff nach Ziegler noch weiter fasst, indem man nicht nur das Fortkommen und die Weiterentwicklung des Mentees in den Fokus rückt, sondern auch die Entwicklungsmöglichkeiten für die Mentorin oder den Mentor als Zielperspektive einer Mentoring-Beziehung beschreibt.

Coaching

Ursprünglich aus dem Bereich des Sports stammend wurde der Begriff „Coaching“ zunehmend in der Personalentwicklung im Wirtschaftssektor angewandt und hat dort wesentliche Modifikationen erfahren. Eine Form der Beratung im beruflichen Kontext, die insbesondere Führungskräfte und Mitarbeitende bei der Erfüllung beruflicher Aufgaben (König & Söll 2005) bzw. „bei der Erreichung von Zielen im beruflichen Bereich“ (König & Volmer 2003, S.11 ff.) unterstützt, ist Coaching (vgl. ausführlich Huber & Fischbach 2013): Ein Coach, eine Coachin (eine Beratende oder ein Berater) berät einen Coachee (Ratsuchende, Ratsuchender/Klientin, Klient).

Formen des Coaching

Verschiedene Coaching-Varianten lassen sich nach dem Grad an Steuerung durch die Coachin oder den Coach im Beratungsprozess unterscheiden. Im Rahmen von Expertenberatung zeichnet sich die Coachin oder der Coach durch einen Vorsprung an fachlichem Wissen oder/und fachlicher Erfahrung aus, gibt auf dieser Basis dem Coachee Anregungen, konkrete Hinweise oder fachliche Informationen und macht aktiv Vorschläge. Demgegenüber gibt die Coachin oder der Coach bei einer Prozessberatung keine Lösungsvorschläge vor, sondern unterstützt den Coachee bei der Problembearbeitung lediglich begleitend, etwa indem er aktives Zuhören praktiziert und Fragen formuliert, die zur Reflexion einladen.

Meist wird eine begleitende Form praktiziert. Daher gilt nach Rauen (2005) Coaching auch als ein interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess, der, obwohl berufliche und private Inhalte umfassend, die berufliche Rolle bzw. damit zusammenhängende aktuelle Anliegen des Klienten, der Klientin, in den Mittelpunkt stellt. Der Coach bzw. die Coachin löst für die Klientin oder den Klienten keine Aufgaben, sondern soll sie bzw. ihn befähigen, den individuellen Anforderungen effektiver zu begegnen. Er oder sie liefert quasi „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Anlass, Gegenstand und Zielsetzung des Coachings können eine Grobeinteilung wie folgt begründen (vgl. Abbildung 4).

Wirkung von Coaching

Verschiedene Studien (u.a. Schmidt 2002; Böning 2005; Mäthner et al. 2005; Tschannen-Moran & Tschannen-Moran 2010; Huff, Preston & Goldring 2013; Goff, Goldring, Edward & Bickman 2015; Lochmiller 2021) kommen zu positiven Ergebnissen, was die Effekte von Coaching betrifft. Allerdings ist Coaching kein Allheilmittel für jegliche Fehlentwicklung und jedwedes Fehlverhalten im beruflichen Alltag. Es kann jedoch die individuellen Problemlösestrategien der Coachees verbessern und damit der Motor für qualitative Veränderungsprozesse sein. Diese positiven Veränderungen finden nicht nur intrapersonal statt, sondern haben Auswirkungen auf komplexe Beziehungs- und Organisationsstrukturen.

Neben der Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens hat Coaching unmittelbare Auswirkungen auf die berufliche Umgebung des Coachees bzw. der Coachee. Er oder sie erfährt im Coaching-Prozess zunächst Wertschätzung ihrer oder seiner Person und ihrer bzw. seiner Wahrnehmung. Die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsstrategien bewirkt Selbstvertrauen in die eigene Person und in die eigene Führungskompetenz.

Differenzierung	Fragestellung	Formen
Grad an Steuerung durch die Coachin, den Coach	Wie stark steuert der Coach, die Coachin, den Prozess?	<ul style="list-style-type: none"> – Prozessberatung – Expertenberatung
„Herkunft“ oder Stellung der Coachin, des Coaches	Wer ist die Coachin, der Coach?	<ul style="list-style-type: none"> – internes Coaching – externes Coaching – Peer Coaching – Vorgesetzten-Coaching
Charakteristika der, des Coachee bzw. der Coachees	Wer ist die bzw. der Coachee bzw. wer sind die Coachees?	<ul style="list-style-type: none"> – Einzelcoaching – Gruppencoaching – Teamcoaching
Zielsetzung des Coaching	Was ist der Gegenstand und das Ziel des Coaching?	Bspw.: <ul style="list-style-type: none"> – Konfliktcoaching – Strategicoaching
Dauer des Coaching	Wie ist die Dauer des Coaching?	<ul style="list-style-type: none"> – Kurz-Coaching – längerer Coachingprozess

Abbildung 4: Übersicht über ausgewählte Formen des Coachings⁴

Mentoring

Die bisherigen empirischen Befunde für Mentoring als pädagogisch-didaktische Maßnahme zeigen grundsätzlich positive Effekte für die Förderung Einzelner (vgl. Schnebel 2020, S. 88; Burley & Pomphrey 2011). Als zentraler Prädiktor für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess durch Mentoring wird im nationalen sowie internationalen Forschungsdiskurs die Qualität der Beziehung zwischen Mentee und Mentor bzw. Mentorin herausgestellt (vgl. Führer & Cramer 2021, S. 116; Bertrand, Stader & Copeland 2018). Eine gelungene Beziehung zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor ist zentraler Bedingungsfaktor sowohl für den/die Mentee, Lerngelegenheiten des Mentorings überhaupt annehmen zu können, als auch für das Erleben von Selbstwirksamkeit, berufsbezogenem Commitment und Berufszufriedenheit (vgl. Führer & Cramer 2021, S. 116-117). Führer und Cramer (2021, S. 119-120) verweisen in ihrer Überblicksdarstellung darauf, dass ein Rahmenmodell zur Einordnung empirischer Arbeiten fehlt. So wurden in den Studien zur Beziehung zwischen Mentee und Mentorin bzw. Mentor auf der Grundlage der Vielfalt der Definitionen unterschiedliche Operationalisierungen vorgenommen. Daher sei eine theoretische Be-

⁴ Die Abbildung beinhaltet eine tabellarische Darstellung, die der zusätzlichen Information des ohnehin im Text Beschriebenen dient.

schäftigung mit Mentoring und Mentoring-Beziehungen geboten, die eine Vergleichbarkeit empirischer Studien über einzelne Mentoring-Konzepte hinweg ermöglicht. Angenommene Potenziale müssen empirisch prüfbar sein (vgl. Führer & Cramer 2021, S. 120).

Der Forschungsstand verweist zudem auf vielfältige weitere Bedingungen für erfolgreiches Mentoring (vgl. Huber 2013h). Thody (1993) differenziert folgende Bedingungen für das Gelingen eines Mentoringprogramms:

(1) Zur Auswahl der Mentorinnen und Mentoren:

Die Mentorinnen und Mentoren sollen erfahrene Schulleiterinnen oder Schulleiter sein, die bestimmte Bedingungen erfüllen. An Auswahlkriterien nennen Milstein et al. (1991):

- ein deutlich erkennbares Interesse daran, anderen bei der Weiterentwicklung ihres Potenzials zu helfen,
- eine Vorbildfunktion, was lebenslanges Lernen betrifft,
- die Fähigkeit, Fragen zu stellen, aber ebenso Anregungen zu geben,
- deutlich erkennbare Führungskompetenzen,
- die Bereitschaft, alternative Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln,
- ein persönliches Leitbild und die Fähigkeit, das zu kommunizieren,
- gut entwickelte interpersonale Kompetenzen,
- ein Bewusstsein der politischen und sozialen Gegebenheiten, in denen man steht.

(2) Zur Vorbereitung und Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren:

Alle etablierten Mentoringprogramme schulen die Mentorinnen und Mentoren in einem mehrtägigen Kurs, der unter anderem Methodenkenntnisse aus der Erwachsenenbildung vermitteln soll (vgl. hierzu auch Dammerer 2021).

(3) Zum Zusammenstellen passender Mentor-Mentee-Paare:

Berücksichtigt werden meist persönliche Wünsche (beispielsweise auch, ob Frau oder Mann), die Schulart, geografische Nähe (um überflüssige Fahrten zu vermeiden), aber genügend Distanz (um nicht zu einer „konkurrierenden“ Schule zu gehören etc.).

(4) Zur Qualität und Dauer des Prozesses:

Eine vertrauensvolle Beziehung und eine offene Kommunikationsbasis herzustellen, ist wesentlich. Die Beziehung Mentor-Mentee ist ein Schlüsselfaktor für den Lernprozess. Sie baut sich in mehreren idealtypischen Stufen auf, einer „formalen“ Stufe, einer von Vorsicht geprägten (cautious stage), einer teilhabenden (sharing), einer offenen (open) und einer Fortsetzung der vertrauensvoll gewordenen kollegialen Beziehung auch nach Abschluss des Programms (vgl. Walker & Stott 1993). Nicht alle kollegialen Partnerschaften kommen über Stufe zwei hinaus, was den Lerneffekt weit weniger intensiv sein lässt. Die kollegialen Partner sind innerhalb eines vorgeschlagenen Anregungsrahmens frei in der Entscheidung, welche Ziele sie fokussieren, und treffen eine explizite Arbeitsabsprache, die während des Prozesses gegebenenfalls modifiziert werden kann.

(5) Zu den regelmäßigen Reflexionsgesprächen:

In ihnen werden die Beobachtungen der „Shadowing“-Phase und die Erfahrungen mit eigenem Handeln aufgearbeitet, reflektiert, vertieft. Gemeint ist dabei weder ein einfaches Weitergeben von Handlungsrezepten an die zukünftigen Kolleginnen und Kollegen noch die bloße Übernahme der Denkmuster und Handlungsformen der Mentorinnen und Mentoren. Auch sind Mentorinnen und Mentoren nicht eine Art „Schattenschulleitende“ an den Schulen der Mentees (soweit diese bereits amtieren). Angestrebt wird ein partnerschaftlicher Dialog, der im Idealfall zu einer kooperativen gegenseitigen Beratung wird, die beiden nützt.

(6) Zur Supervision und Evaluation:

Die Mentorinnen und Mentoren werden ihrerseits von Supervisoren betreut und begleitet. Darüber hinaus sollte der Gesamtprozess evaluiert werden. Oft wird dies – ebenso wie die „Schulung“ bzw. Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren – von Universitätspersonal übernommen.

Ziegler (2009, S. 24) unterstreicht die Bedeutung der Gelingensbedingungen, indem er herausstellt, dass Mentoring „sogar die effektivste pädagogische Maßnahme“ sein kann, aber aufgrund unterschiedlicher Umsetzungsmängel meist hinter seinen Potenzialen zurückbleibt. Dies zeige sich in Meta-Studien, in denen die Effektstärken für Mentoring eher niedrig bis moderat bleiben. Grund für diese Ergebnisse seien die fehlende Umsetzung zentraler Gelingensbedingungen. Dazu gehören (1) eine angemessene Vorbereitung bzw. Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren oder eine Eignungsfeststellung, (2) eine sorgfältige Zuordnung von Tandems aus Mentorin bzw. Mentor und Mentee, (3) eine angemessene und ausreichende Laufzeit des Programms sowie (4) die Umsetzung verschiedener Angebote zur Förderung der Beziehungsqualität von Mentorin bzw. Mentor und Mentee (vgl. Ziegler 2009, S. 13).

Klein (2021) verweist auf die Notwendigkeit, in einer sich ständig verändernden Welt verstärkt auf Mentoring zu setzen: „Komplexität braucht Konkretion und Komplexität braucht Beziehung. In der Mentoringbeziehung geschieht [...] Identitätsbildung. Und durch eine gefestigte Identität kann die jeweilige Person den Unwägbarkeiten in der Außenwelt klarer gegenüber treten.“ (Klein 2021, S. 33)

2.6 Qualitätsmerkmale von Maßnahmen der pädagogischen Führungskräfteentwicklung

Im Folgenden werden zusammenfassend Qualitätsmerkmale von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zusammengestellt (vgl. ausführlich Huber 2012, 2013b, 2020, 2022). Aus der Steuerungsperspektive von Schulaufsicht, Schulleitung, Steuergruppen und dem Unterstützersystem mögen sie zum einen Anregungen geben, wenn es darum geht, Fortbildungsangebote zu konzipieren und einzuschätzen. Aus der Nutzerperspektive, z.B. von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und Schulleitern, die an Fort- und Weiterbildung teilnehmen, können sie dabei helfen, passende Angebote auszuwählen.

Gute Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigen insbesondere folgende Aspekte, sie sind:

- zielorientiert, d.h. die Fort- und Weiterbildungsmaßnahme geht von der Zielvorstellung aus,
- schulsystemorientiert, d.h. sie sind ausgerichtet auf aktuelle Entwicklungen im Schulsystem (und bildungspolitische Vorhaben),
- kontextorientiert, d.h. sie gehen von der jeweiligen Situation der Einzelschule aus (kontext-extern: Umfeld der Schule; kontext-intern: spezifische Merkmale der Organisation/des pädagogischen Handlungsfelds),
- werteorientiert, d.h. sie legen Werte und pädagogische Prämissen zugrunde,
- prozessorientiert bzw. mehrphasig, d.h. sie ermöglichen eine systematische, längerfristige Unterstützung,
- modularisiert, d.h. sie gewähren Flexibilität und Teilnehmerorientierung und stellen dennoch Verbindlichkeiten her und sichern Qualität,
- wissenschaftsorientiert, d.h. sie basieren auf aktuellen nationalen und internationalen Erkenntnissen,
- theorieorientiert, d.h. sie greifen geeignete Theorien auf,
- praxisorientiert, d.h. sie sind ausgerichtet an der Schulpraxis/-wirklichkeit,
- reflexionsorientiert, d.h. die Teilnehmenden erhalten durch sie vielfältige Möglichkeiten, ihre speziellen Kompetenzen und Interessen zu reflektieren und entsprechende persönliche Lern- und Handlungsziele abzuleiten,

- kompetenzorientiert, d.h. sie berücksichtigen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Aspekte der individuellen Motivation der Teilnehmenden,
- teilnehmerorientiert, d.h. sie tragen individuellen Lernanforderungen wie Lernzeit und Lern-tempo durch Wahlmöglichkeiten Rechnung,
- partizipationsorientiert, d.h. eine Mitbestimmung durch Teilnehmende wird berücksichtigt,
- aktivitätsorientiert, d.h. eine aktive Beteiligung und Mitwirkung der Teilnehmenden wird angestrebt,
- selbstorganisations- bzw. handlungsorientiert, d.h. Teilnehmende übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und gestalten bestimmte Phasen der Weiterbildung selbst,
- kooperations- und kommunikationsorientiert, d.h. sie sind orientiert an kollegialem Lernen und intensiver Kooperation,
- methoden- und inhaltsorientiert, d.h. sie versuchen, durch ein abwechslungsreich und angemessen anspruchsvoll gestaltetes Lehr-Lern-Arrangement den verschiedenen Lernvoraussetzungen, Lerngewohnheiten und Lernbiografien der Teilnehmenden und deren z.T. heterogenen Bedarfen gerecht zu werden und zugleich Monotonie und damit Ermüdung bzw. Langeweile vorzubeugen,
- anforderungsorientiert, sie sind ausgerichtet am aktuellen und zukünftigen Anforderungsspektrum der Teilnehmenden,
- leistungs- und rückmeldeorientiert, indem die Teilnehmenden zu ihren erbrachten Leistungen vertrauliches Feedback erhalten,
- schulentwicklungsorientiert, d.h. sie wollen nicht nur einzelne Teilnehmende qualifizieren, sondern sie verfolgen das Ziel systematischer Schulentwicklung in den Schulen der Teilnehmenden,
- transferorientiert, d.h. durch die begleitende Unterstützung wird die Umsetzungskompetenz der Teilnehmenden gefördert und somit die Nachhaltigkeit der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme gesichert,
- wirksamkeits- und nachhaltigkeitsorientiert, d.h. verschiedene Aspekte von Wirkungsmöglichkeiten bei den Teilnehmenden spielen eine große Rolle und eine Brücke zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissen und Handeln wird geschlagen,
- relevanzorientiert, d.h. durch Zertifizierung der Teilnehmenden wird die Akzeptanz und Bedeutung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erhöht,
- (didaktisch-)qualitätsorientiert, d.h. die Beschaffenheit der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist unter Berücksichtigung von didaktischen Merkmalen optimal gestaltet,
- referentenorientiert, d.h. die Referierenden und Trainerinnen und Trainer werden sorgfältig ausgewählt, da sie als Verantwortliche des Lehr-Lern-Arrangements von zentraler Bedeutung für die Qualität der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme sind,
- evaluationsorientiert, d.h. die Fort- und Weiterbildungskonzeption sieht für die Umsetzung eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung vor, die die Einzelmaßnahmen hinsichtlich ihrer Qualität bewertet und auf Basis der Evaluationsergebnisse Entwicklungs- bzw. Optimierungsmöglichkeiten identifiziert sowie die Wirkung im Hinblick auf Nachhaltigkeit evaluiert.

2.7 Rahmenmodell zur Wirksamkeit von pädagogischer Führungskräfteentwicklung⁵

Die zentrale Frage aller Aus- und Weiterbildung ist die nach ihrem Nutzen bzw. ihrer Wirksamkeit, das heißt nach ihrem Beitrag dazu, die berufliche Wirksamkeit der Teilnehmenden zu steigern, ihre berufliche Kompetenz weiterzuentwickeln, zum Gewinn von Expertise durch reflektierte Erfahrung, kurz: zu Professionalität beizutragen. Wie gelingt es, dass schulische Führungskräfte wirksam lernen? Wie gelingt es, dass sie sich danach in der Praxis beruflich als wirksam erleben?

Vielfach wird beklagt, dass trotz meist hoher subjektiver Zufriedenheit von Teilnehmenden mit Seminaren und Kursen (Prozessevaluationen) die Nachhaltigkeit und die Transferwirkung des Gelernten in die alltägliche Praxis eher gering sind (Wahl 2001). Es entsteht «Träges Wissen» (Renkl 1996), das im entsprechenden Anwendungsfall nicht adäquat nutzbar gemacht werden kann (Whitehead 1929).

Um dies zu verhindern, gibt es bei der methodischen Umsetzung von Aus- und Weiterbildungsangeboten nicht die «Methode der Wahl», sondern es zeigt sich, dass eine gewisse Bandbreite am erfolgreichsten ist (Reischmann 2001): Es sind unterschiedliche methodische Verfahren zu wählen, die den individuellen Lernenden helfen, Neues nicht nur auf der kognitiven Ebene anzunehmen, sondern sie auch dazu motivieren, überkommene Denk- und Deutungsmuster in Frage zu stellen und eventuell eingefahrene Verhaltensweisen abzulegen (Antal 1997a, b).

Die Untersuchung der Wirksamkeit von Lernumgebungen und speziell von Aus- und Weiterbildung ist komplex und aufwändig. Die komplexen Wirkungszusammenhänge, die Einbindung in verschiedene Kontexte auf unterschiedlichen Ebenen verbieten einfache Vorgehensweisen. Vielmehr stellt sich die Notwendigkeit einer theoretischen Einbindung und eines fundierten Rahmenmodells zur Betrachtung der Wirksamkeit von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung, um einerseits empirische Untersuchungen zu ermöglichen und zu strukturieren und andererseits Befunde reflektiert und theoretisch eingeordnet bewerten zu können (vgl. ausführlich Huber et al. 2008, Huber & Radisch 2010; Huber 2011d).

Als Ausgangspunkt können Modelle zur Wirksamkeit von Lernumgebungen aus der Schul- und Unterrichtsforschung dienen (z.B. Fend 1980, 2006a; Ditton 2000a; Helmke 2007a, 2007b; Helmke et al. 2007) und Modelle zur Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung herangezogen werden (z.B. Landert 1999; Schwetlik 1998; Haenisch 1992, 1995; Goger 1984; die bei Lipowsky 2004, S. 471f. zitierten Studien und Metaanalysen aus dem angloamerikanischen Raum, etwa Jacob & Lefgren 2004; auch Terhart 2004; Staudt & Kriegesmann 1999; Kirkpatrick 1994; Guskey 2000; Veenman et al. 1994).

Für die Ausarbeitung eines Modells der Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildungen lassen sich aus den bereits dargestellten Arbeiten und Modellen wichtige Prämissen und Anforderungen formulieren. Das folgende Wirkungsmodell bietet sich als Rahmenmodell für Theoriebildung, Forschung, Evaluation und Praxis an, um auf den unterschiedlichen Ebenen entsprechende Fragestellungen zu bearbeiten (vgl. Huber et al. 2008; Huber & Radisch 2010). Das Wirkungsmodell zur Aus- und Weiterbildung differenziert in Angebotsmerkmale, Angebotswahrnehmung, Angebotsnutzung sowie Angebotswirkungen. Diese werden durch die Angebotsbewertung moderiert, welche durch Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Eine Kurzerklärung zum Modell findet sich nachfolgend:

Kurzerklärung zum Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell

Angebotsmerkmale

Die Angebotsmerkmale betreffen sowohl die Konzeption des Angebots wie auch deren Umsetzung, also die Durchführung des Angebots. Sie werden v.a. durch professionsbezogene Rahmenbedingungen bestimmt sowie durch Erkenntnisse aus Bedarfserhebungen oder zumindest von

⁵ Entnommen aus: Huber & Radisch 2010.

latentem Annahmen von dem, was potenzielle Erwartungen von Teilnehmenden sind bzw. sein könnten. Die Konzeption beschreibt, was geplant ist, welche Ziele verfolgt werden, welche Prämissen der Aus- und Weiterbildung zugrunde liegen, welche Inhalte mit welchen Methoden unter welchen organisatorischen Bedingungen in der Qualifikation vermittelt werden sollen.

Neben dieser geplanten Beschreibung der Aus- und Weiterbildung (Soll) findet auf der Ebene der Umsetzung bzw. Durchführung die tatsächliche Realisierung des Aus- und Weiterbildungsangebots statt (Ist). Konzeption und Umsetzung bzw. Durchführung lassen sich durch didaktische Merkmale beschreiben. Ein systematischer Vergleich anhand der didaktischen Merkmale ergibt, ob das Geplante tatsächlich im Rahmen der Maßnahme umgesetzt wurde. Die didaktischen Merkmale lassen sich differenzieren in makrodidaktische und mikrodidaktische Merkmale.

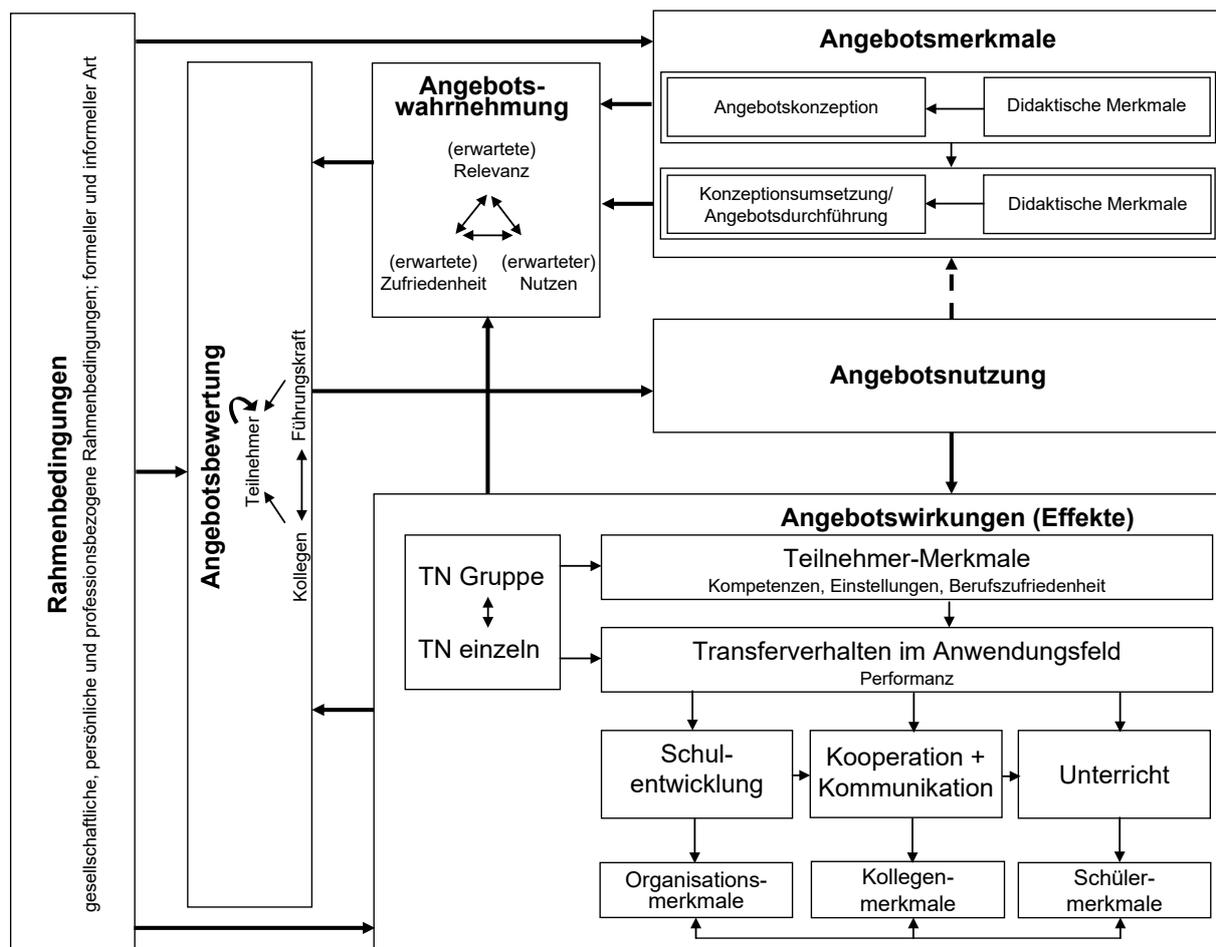


Abbildung 5: Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell zur Aus- und Weiterbildung

Gesellschaftliche, persönliche und professionsbezogene Rahmenbedingungen

Beeinflusst werden die Angebotsmerkmale durch professionsbezogene Rahmenbedingungen, zu denen z.B. Aspekte des Berufsbilds, bildungspolitische Zielvorstellungen, Maßnahmen der Schulverwaltung, Beschaffenheit des Schulsystems, schul- und dienstrechtliche Bestimmungen, (finanzielle, zeitliche und räumliche) Ressourcen sowie Qualifikations- bzw. Aus- und Weiterbildungsanforderungen und Weiterbildungsinteressen gehören. Diese wirken sich auch auf die Angebotsbewertung aus. Gesellschaftliche und persönliche Rahmenbedingungen beeinflussen ebenfalls die Angebotsbewertung. Zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gehören die Wertigkeit von Bildung und des Bildungssystems, die Bedeutung, die politisch dem Bildungsressort zugesprochen wird, sowie daraus folgend die finanzpolitischen Bedingungen. Zu den persönlichen Rahmenbedingungen gehören z.B. neben dem familiären Kontext die eigene (Lern-/Berufs-)Biografie, Wertvorstellungen (Haltungen/Einstellungen), beruflich relevantes Wissen, motivationale sowie gesundheitliche Aspekte. Solche Rahmenbedingungen beeinflussen neben der Angebotsbewertung auch die Angebotswirkungen maßgeblich.

Angebotswahrnehmung

Je nachdem, wie das Aus- und Weiterbildungsangebot beworben wird, beeinflusst dies die Angebotswahrnehmung durch die (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Grundlage der Wahrnehmung ist die Darstellung der konzeptionellen Aspekte, die durch die didaktischen Merkmale bestimmt sind. Die Angebotswahrnehmung wird auch dadurch beeinflusst, wie das Angebot tatsächlich umgesetzt wird (also zunächst durch die Einschätzung und dann durch die Erfahrung (primär und sekundär) aufgrund der Angebotsnutzung. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Kongruenz oder Diskrepanz zwischen der Konzeption des Angebots und der Umsetzung der Konzeption bzw. der Durchführung des Aus- und Weiterbildungsangebots. Die Wahrnehmung der Angebotsmerkmale von Aus- und Weiterbildungen erfolgt bezüglich (erwarteter) Relevanz, (erwarteten) Nutzens und (erwarteter) Zufriedenheit.

Angebotsbewertung

Je nachdem, wie ein Aus- und Weiterbildungsangebot wahrgenommen wird, also welchen Nutzen und welche Relevanz vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Vorstellung ihm beigemessen wird, und wie zufrieden die bzw. der Teilnehmende damit ist, erfolgt eine subjektive Bewertung des Angebots. Diese Bewertung erfolgt durch die Teilnehmenden selbst. Jedoch bewerten auch Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzte/Führungskraft des bzw. der Teilnehmenden das Aus- und Weiterbildungsangebot. Das Ergebnis der Angebotsbewertung durch diese Triade - eigene Bewertung und Meinung der anderen Kolleginnen und Kollegen sowie des/der Vorgesetzten/der Führungskraft - beeinflusst dann maßgeblich die Merkmale der Angebotsnutzung.

Angebotsnutzung

Fällt beispielsweise die Angebotsbewertung der Triade Teilnehmende oder Teilnehmender, Kollegin bzw. Kollege und Vorgesetzter bzw. Vorgesetzte/Führungskraft, aufgrund deren (individueller und kollektiver) Wahrnehmung positiv aus, wird ein Nutzen damit verbunden und das Angebot als relevant erachtet, ist eine Teilnahme an der Aus- und Weiterbildung eher wahrscheinlich, als wenn der oder die Teilnehmende bereits im Vorfeld unzufrieden mit der Konzeption des Aus- und Weiterbildungsangebotes ist, ihr oder ihm von der Nutzung des Angebots durch die Kollegen abgeraten wird oder die bzw. der Vorgesetzte/die Führungskraft das Angebot als irrelevant bewertet. Für die Angebotsnutzung lassen sich neben der globalen Teilnahme an sich (Teilnahme i.S. von Anwesenheit) weitere Merkmale formulieren – etwa die Intensität der Nutzung (aktive Lernzeit etc.) und die aktive (sichtbare) Beteiligung am Maßnahmengeschehen (Aktivität/Mitarbeit etc.).

Angebotswirkung

Erst wenn ein Aus- und Weiterbildungsangebot tatsächlich genutzt wird, können Angebotswirkungen oder Effekte entstehen. Solche Effekte lassen sich zunächst auf zwei Ebenen unterscheiden: der Ebene der gesamten Gruppe der Teilnehmenden (kollektive Effekte) und der Ebene der einzelnen Teilnehmenden (individuelle Effekte). Zwei Formen von Wirkungen können eintreffen. Eine Form von Wirkungen bezieht sich auf die Veränderung bzw. Anpassung von Teilnehmenden-Merkmalen. Hier geht es um die Frage, ob die Teilnehmenden durch ihre Teilnahme an der Aus- und Weiterbildung etwas dazu gelernt haben, ob sie ihre Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) erweitert haben, ob sich ihre Einstellungen und ihre Motivation, ihr Wollen, verändert haben sowie ob ihre Berufszufriedenheit gesteigert werden konnte. Eine zweite Form von Wirkungen bezieht sich auf das Transferverhalten der Teilnehmenden im Anwendungsfeld. Gemeint sind Veränderungen in der Performanz. Hier können Effekte der Veränderung in drei Bereichen des professionellen Handelns beobachtet werden: 1) Wirkungen auf organisationale Merkmale der Schule über Prozesse der Schulentwicklung sind nicht nur anzunehmen, wenn die Aus- und Weiterbildungsmaßnahme auch gezielt auf Schulentwicklung ausgerichtet war, sondern auch, wenn die Teilnehmenden selbst bewusst oder unbewusst aufgrund der Aus- und Weiterbildungserfahrungen Anstöße für Schulentwicklungsprozesse geben (etwa durch eine veränderte Reflexion schulischer und unterrichtlicher Prozesse). 2) Über formelle und informelle Prozesse der Kommunikation und Kooperation im Kollegium, einerseits über die konkreten Aus- und Weiterbildungsinhalte, aber auch über evtl. veränderte Wahrnehmungen und Reflexionen der schulischen

und unterrichtlichen Praxis nehmen die Teilnehmenden auch Einfluss auf Merkmale ihrer Kollegen und Kolleginnen. 3) Wirkungen auf das schulische «Kerngeschäft», den Unterricht der Teilnehmenden, sind ultimatives Ziel, und darüber auf Schülermerkmale wie Kompetenzen, Einstellungen, Selbstbild, Lernverhalten und dadurch auf die Performanz i.S. von kognitiven, sozialen und affektiven Schülerleistungen. Das Modell impliziert nicht, dass alle Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen auf alle verschiedenen Angebotswirkungen abzielen; verschiedene Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen intendieren unterschiedliche Wirkungen. Die wahrgenommenen Effekte wirken sich über die Angebotsbewertung wiederum auf die Angebotsnutzung aus.

Nutzen des Modells

Das hier aufgestellte Wirkungsmodell zur Aus- und Weiterbildung stellt ein theoretisch verortetes und verankertes Rahmenmodell dar, das für verschiedene Anwendungskontexte genutzt werden kann: für Theoriebildung, Forschung, Evaluation und Praxis.

In der Praxis kann es als Reflexionstool dienen für potenzielle Teilnehmende, für Vorgesetzte/ Führungskräfte, für Referentinnen und Referenten bzw. Trainerinnen und Trainer sowie für Verantwortliche von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Es dient dazu, geplante oder durchgeführte Maßnahmen zu verorten und die Ziele der Maßnahmen, die dafür notwendigen Voraussetzungen und die komplexen Zusammenhänge zu konkretisieren und bewusst zu machen.

Für Evaluationen selbst stellt es ein Rahmenmodell dar, um geplante Evaluationen zu verorten und das Design zu schärfen. Es stellt als Gesamt-Konzept eine wichtige Basis dar, um den geplanten Fokus der Evaluation weiter zu schärfen, ohne dabei das komplexe Gesamtgefüge aus dem Blick zu verlieren.

Für den Bereich der Forschung und Theoriebildung leistet das Modell einen Beitrag zur Komplexitätsreduktion und Systematisierung von Wirkungsannahmen. Bestimmte Detailzusammenhänge und Wirkungsannahmen werden in ihren Bezügen aufgezeigt und in einen größeren Zusammenhang gestellt.

Das Modell ist offen formuliert, um eine interdisziplinäre Betrachtung zu ermöglichen. Zusammenfassend kann festgehalten werden: Wie im Modell gezeigt, sind die Wirkungszusammenhänge äußerst komplex. Die didaktischen Merkmale der Aus- und Weiterbildungsmaßnahme wirken vermittelt über ihre Wahrnehmung und Bewertung, die auch wieder von Einflüssen und Bedingungen mitbestimmt sind, beispielsweise von der Akzeptanz bei Kolleginnen und Kollegen und Führungskräften oder von den persönlichen, professionsbezogenen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, zu denen auch entsprechende Ressourcen gehören, um das theoretisch Gelernte auch in die Praxis einbringen zu können (z.B. Zeitressourcen, aber u.U. auch Sachressourcen etc.) sowie die nötigen Handlungsspielräume.

3 Der Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“

3.1 Beschreibung des HLG

Um die Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen der Bildungsreform 2017 dabei zu unterstützen, ihre Verantwortung und ihre Aufgaben bestmöglich wahrnehmen zu können, erstellte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ein praxisbezogenes Schulleitungsprofil. Dieses soll einen Beitrag zum gemeinsamen Führungsverständnis an Österreichs Schulen leisten und einen Überblick über die Managementaufgaben von Schulleitungen bieten, damit diese noch fokussierter arbeiten können.

Zusätzlich ist das Schulleitungsprofil ein verpflichtendes Fundament für Schulleitungsaus-/fort- und -weiterbildungen. Angesichts der Relevanz des Schulleitungshandelns ist eine wirksame und nachhaltige, österreichweit vergleichbare Fort- und Weiterbildung als Maßnahme der systematischen Personalentwicklung von großer Bedeutung.

Im Juni 2018 wurde mit der Erstellung des Rahmencurriculums für den Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“ im Umfang von 60 ECTS-Anrechnungspunkten einerseits eine österreichweite, gesetzlich vorgeschriebene Qualifizierung (20 ECTS-Anrechnungspunkte) vor einer

Bewerbung um eine schulische Leitungsposition entwickelt und andererseits die funktionsbegleitende Weiterbildung (40 ECTS-Anrechnungspunkte) für Schulleitungen, Abteilungsvorstellungen und Fachvorstellungen auf neue Beine gestellt. Die Grundlage dafür bietet das Bildungsreformgesetz 2017 (§207e Abs. 2 bzw. §26 Abs.6), welches diese Form der Qualifizierung ab dem 01.01.2024 verbindlich vorsieht. Das durch die Schulautonomie erweiterte Tätigkeitsprofil von Schulleitungen – festgehalten im Schulleitungsprofil – wurde im Rahmencurriculum schon mitgedacht.

Die vorliegende wissenschaftliche Studie untersucht den Hochschullehrgang „Schulen professionell führen - Vorqualifikation“ (20 ECTS-Anrechnungspunkte), welcher mit dem 01.01.2024 verbindlich vor einer Bewerbung um eine schulische Leitungsposition abgeschlossen werden muss.

3.2 Zulassungsvoraussetzungen zum HLG

Nach § 52f (2) HG 2005 setzt die Zulassung zum Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“ ein aktives Dienstverhältnis als Lehrerin oder Lehrer voraus.

Darüber hinaus müssen die Antragstellerinnen und Antragsteller ein Motivationsschreiben und eine mindestens 3-jährige Berufserfahrung als Lehrperson vorweisen. Die Anmeldung zum HLG wird über den Dienstweg vollzogen. Die PHs entscheiden über die Zulassung zum HLG.

3.3 Inhaltliche Ausrichtung des HLG

Der HLG umfasst vier Module, die mit jeweils fünf ECTS. Das erste Modul „Führungsverständnis“ umfasst zwei Lehrveranstaltungen. In der Lehrveranstaltung „Führungshaltung und Führungsaufgaben“ (4 ECTS) sollen sich die Teilnehmenden das eigene Führungsverständnis bewusst machen und dieses reflektieren. Darüber hinaus sollen verschiedene Zugänge zu Führung diskutiert werden. Die Lehrveranstaltung „Sensibilisierung für Gender und Diversitätsfragen“ (1 ECTS) diskutiert aktuelle Fragen zu Gender und Diversität.

Das zweite Modul „Organisationsentwicklung und Organisationsführung“ besteht aus vier Lehrveranstaltungen. Die Lehrveranstaltung „Steuerung von Organisationen, Projekt- und Prozessmanagement, aktuelle Entwicklungen und deren Wirkung“ (2,5 ECTS) behandelt die Steuerung von Organisationen auf theoretischer und praktischer Basis und die Begleitung und Anleitung von Prozessen im Projektmanagement. Die Lehrveranstaltung „Schul- und Verwaltungsmanagement und betriebswirtschaftliche Grundlagen“ (1 ECTS) bietet eine Einführung in die Grundlagen des Schul- und Verwaltungsmanagements und es werden betriebswirtschaftliche Grundlagen und deren Umsetzung erörtert. In der Lehrveranstaltung „Schulrechtliche Grundlagen“ (1 ECTS) werden die schulrechtlichen Grundlagen aus Sicht schulischer Führungspersonen reflektiert. In der Lehrveranstaltung „Datenschutz“ (0,5 ECTS) lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer relevante Datenschutzrichtlinien kennen.

Das dritte Modul „Personalführung und Personalentwicklung“ umfasst ebenfalls vier Lehrveranstaltungen. Die Lehrveranstaltung „Grundlagen des Personalmanagements, der Personalentwicklung und der Personalführung einschließlich Gender- und Diversitätsfragen“ (2,5 ECTS) beinhaltet das Kennenlernen von Arbeitsweisen in diesen Aufgabenfeldern und deren Reflexion hinsichtlich Gender- und Diversitätsfragen. In der Lehrveranstaltung „Kommunikation und Gesprächsführung“ (1 ECTS) geht es um die Anwendung von Bausteinen der Gesprächsführung und Kommunikation und deren Reflexion aus Sicht schulischer Führungspersonen. Bei der Lehrveranstaltung „Dienstrechtliche Grundlagen“ (1 ECTS) werden dienstrechtliche Grundlagen aus Sicht schulischer Führungspersonen behandelt. Die Lehrveranstaltung „Compliance und Korruptionsprävention“ (0,5 ECTS) zielt auf die Aneignung von Kenntnissen der Korruptionsprävention ab.

Das vierte Modul „Schulqualität“ umfasst drei Lehrveranstaltungen. In der Lehrveranstaltung „Konzepte der Unterrichtsentwicklung, Evaluation“ (2 ECTS) geht es um die Kenntnis solcher Konzepte und deren Umsetzung und Weiterentwicklung sowie um die Auseinandersetzung mit Instrumenten der Evaluation. Bei der Lehrveranstaltung „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ (1 ECTS) setzen sich die Teilnehmenden mit den nationalen Qualitätsmanagementsystemen auseinander. In der Lehrveranstaltung „Schule im gesellschafts- und wirtschaftspolitischen und regionalen Kontext, Schulpartnerschaft, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit“ (2 ECTS) geht es um eine

lebendige Gestaltung von Schulpartnerschaften, um Schule im Kontext und um Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren von Marketing und Öffentlichkeitsarbeit.

4 Design der Studie

4.1 Ziele

Die Studie steht unter der zentralen Zielsetzung der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Qualifizierungsangebote für angehende schulische Führungskräfte in Österreich durch den Hochschullehrgang „Schule professionell führen“ an den Pädagogischen Hochschulen.

Ausgangspunkt der Studie ist das Rahmencurriculum zum Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“ in Österreich mit seinen Zielen (Qualifizierung für die systematische Professionalisierung von schulischen Führungskräften), Inhalten (verschiedene Handlungsfelder wie Führungsverständnis, Organisation, Personal, Qualitätsmanagement und Außenbeziehungen) und Methoden (unterschiedliche Lernanlässe der Qualifizierung: Fortbildung, Blended Learning, Selbststudium, Hospitation, professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke, Praxis).

Die Studie soll abbilden, wie die PHs die Ziele und Inhalte des Rahmencurriculums konkretisiert und umgesetzt haben und wie die Qualität des HLG durch die Verantwortlichen, Durchführenden und Teilnehmenden eingeschätzt wird. Zudem wird die Relevanz und der Nutzen des HLG für die weitere berufliche Laufbahn der Teilnehmenden betrachtet.

Neben einer Darstellung der Qualität und des Nutzens des HLG an den Hochschulen werden auf der Basis der Befunde Empfehlungen und Modifikationsvorschläge zur Optimierung der Hochschullehrgänge entwickelt.

4.2 Fragestellungen

Zentrale Fragestellung

Wie werden die Qualität und der Nutzen des HLG durch die verschiedenen Teilnehmenden sowie durch die Dozierenden und Verantwortlichen wahrgenommen?

Differenzierte Fragestellungen

Umsetzung:

- Wie wird das Rahmencurriculum an den PHs in den Lehrgängen konkretisiert und umgesetzt?

Ziele/Themen/Fragestellungen/Probleme/Inhalte:

- Was sind die Inhalte und Themen? Sind diese konsistent zum Schulleitungsprofil bzw. an ihm ausgerichtet? Was sind die inhaltlichen Konkretisierungen und Gewichtungen? Gibt es thematische Erweiterungen?

Practices/Prozesse/Rahmenbedingungen:

- Welche makro- und mikrodidaktischen Methoden finden Anwendung?
- Welche Elemente spielen für die Befragung der Teilnehmenden eine Rolle?
- Wie werden didaktische Merkmale der Lehrgänge eingeschätzt (Dozierende, Module bzw. inhaltliche und methodische Qualitäten, zeitliche Struktur, Zielgruppe/ Teilnehmendengruppe, weitere Formate)?
- Wie sind die verschiedenen Module (bzw. Angebote und Formate) miteinander verzahnt? Wie stringent und konsistent werden sie wahrgenommen? Welche Rolle spielen Formate der Lernbegleitung?

- Wie stark wird zwischen Bedürfnissen und Bedarfen unterschieden? In welcher Form werden Lernziele und Lernfortschritte transparent? Wie stark wird die Teilnehmendenorientierung eingeschätzt? Wie werden Vorerfahrungen und Vorwissen genutzt?
- Wie stark werden Aspekte der Laufbahnberatung und Passungsüberprüfung (Personen-Job-Fit und Personen-Umwelt-Fit) beachtet?
- Wie stark wird die Eigenaktivität/Selbstregulation der Teilnehmenden gefördert?

Erwartungen, Nutzen, Transfer:

- Mit welchen Erwartungen sind die Personen in den HLG gegangen und wurden diese Erwartungen erfüllt?
- Wie nützlich ist der HLG? Wie wirkt sich der Hochschullehrgang auf die eigene Professionalisierung (/das eigene Professionalitätserleben) aus?
- Wie wirkt sich der HLG auf das professionelle Verhalten aus?
- Wie wirkt sich der HLG auf die Karriereentscheidung aus?
- Welche Rolle spielen professionelle Reflexion, Praxistransfer, Anwendungshandeln?

4.3 Instrumente

Um die Ziele der Studie zu verfolgen und die Fragestellungen zu beantworten, wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewandt. Qualitative Methoden beinhalten Interviews mit den Verantwortlichen des HLG an den verschiedenen Hochschulen und eine Dokumentenanalyse der Umsetzungsdokumente und Evaluationsergebnisse der Pädagogischen Hochschulen. Dazu kamen quantitative Methoden, nämlich eine Fragebogenbefragung der Dozierenden des HLG an den PHs sowie der bisherigen und aktuellen Teilnehmenden des HLG.

Dokumentenanalyse der Umsetzungsdokumente und Evaluationsergebnisse der Hochschule

Die Dokumentenanalyse umfasst zum einen die Analyse der Programme bzw. Curricula der Hochschulen und zum anderen die Evaluationsergebnisse der Pädagogischen Hochschulen. Es wird erfasst, wie das Rahmencurriculum an den Hochschulstandorten umgesetzt wurde und ob die Umsetzungen sich verändert haben. Vor dem Hintergrund der Evaluationen, die von den Hochschulen selbst durchgeführt wurden, erfolgte ebenfalls eine Dokumentenanalyse. Dabei wurde die Wahrnehmung der Qualitäten nach Jahrgängen und Hochschulstandorten anonymisiert analysiert.

Interviews mit den Verantwortlichen des HLG an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen

Es wurden Interviews mit elf Hochschulstandorten in Form von Gruppen- und Einzelgesprächen durchgeführt. Dabei wurde erörtert, wie das Rahmencurriculum des HLG von den unterschiedlichen PHs umgesetzt wird und welche Anpassungen der Fragebögen auf die verschiedenen Hochschulstandorte nötig waren. Des Weiteren wurden didaktische Besonderheiten der PHs erfragt.

Fragebogenbefragung der Dozierenden sowie der bisherigen und aktuellen Teilnehmenden des HLG

Im Rahmen der Fragebogenbefragungen wurde der gesamte durchlaufene HLG in den Blick genommen. Inhalt der Fragebögen war vor allem die retrospektive Wahrnehmung der gesamten Maßnahme und ihrer einzelnen Teile. Im Zentrum der Befragungen stand in erster Linie die Wahrnehmung der Qualität des HLG hinsichtlich didaktischer Merkmale. Insbesondere sollten auch die Wahrnehmung des entstandenen Nutzens und der Auswirkungen auf die Karriereentscheidung insgesamt betrachtet werden. Auch Wünsche und Anregungen hinsichtlich konkreter Bedarfe und Maßnahmen mit Blick auf die Weiterentwicklung des HLG wurden erfragt.

Für beide Befragungen wurden Online-Fragebögen eingesetzt, die mit der Software Unipark erstellt wurden. Die Verantwortlichen der Hochschullehrgänge stellten für die Befragungen die entsprechenden E-Mail-Adressen der (ehemaligen) Teilnehmenden zur Verfügung, unter der Einhaltung der rechtlichen Vorgaben in Absprache mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. An diese E-Mail-Adressen wurden verschlüsselte Links zu den jeweiligen Befragungen versendet. Vereinzelt konnten E-Mail-Adressen aufgrund von Inaktivität nicht verwendet werden. Die erhobenen Fragebogendaten lassen keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu.

Inhalte

Der erste Fragebogen bezieht sich auf die Einschätzungen der (ehemaligen) Teilnehmenden in Bezug auf den Nutzen und die Qualität des HLG. Der zweite Fragebogen befasst sich mit der Einschätzung der Qualität und des Nutzens des HLG aus Sicht der Dozierenden. Die Fragebögen wurden so konzipiert, dass bestimmte Themenbereiche wie z.B. die Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen oder die Kompetenzentwicklung sowohl aus der Sicht der Dozierenden als auch aus der Sicht der Teilnehmenden eingeschätzt werden konnten.

Mit beiden Online-Befragungen wurden mehrheitlich quantitative Daten mit geschlossenem Antwortformat erhoben. Gegenstand der Befragungen war die Einschätzung von Qualität und Nutzen des HLG. Die befragten Personen sollten zum einen ihre Einschätzungen zu den Prozessqualitäten wie makro- und mikrodidaktische Merkmale, Zufriedenheit mit Organisation und Dozierenden und zur Relevanz der Lerninhalte abgeben. Zum anderen wurden die Ergebnisqualitäten erhoben. Diese enthalten Aspekte der erlebten Wirkungen in der Zielerreichung, Reflexion, Motivationssteigerung, Kompetenzentwicklung, persönlichen Entwicklung, Verhaltensänderungen und Laufbahnentscheide.

Mit offenen Antwortformaten wurden unter anderem der persönliche Nutzen sowie Wünsche und Anregungen erfragt. Außerdem konnten die Befragungsteilnehmenden angeben, was sie am HLG bewahren, innovieren und optimieren würden.

Offene Angaben der Fragebogenerhebung

Mit offenen Antwortformaten wurde der persönliche Nutzen des HLG für die (ehemaligen) Teilnehmenden erfragt. Sowohl Teilnehmende als auch Dozierende konnten angeben, was sie am HLG bewahren, innovieren und optimieren würden. Die Befragungsteilnehmenden hatten zusätzlich die Möglichkeit, eigene Anregungen zu Punkten zu geben, die ihnen wichtig erschienen, aber nicht im Fragebogen angesprochen wurden. Wurden in offenen Angaben Einzelpersonen oder Einzelhochschulen benannt, wurden diese Angaben anonymisiert. Offene Angaben werden in dem vorliegenden Bericht in Form einer Antwortliste dargestellt. Bei Fragen, zu denen die offenen Angaben zu lang für diese Darstellungsweise waren, wurden die Angaben mittels einer vereinfachten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und in einem zusammenfassenden Text dargestellt.

Skalenkonstruktion

Die Befragungsinstrumente bestanden aus einer Reihe von Skalen, um unterschiedliche Dimensionen der Qualität und des Nutzens des HLG zu messen. Ziel war es, die komplexen Konstrukte mithilfe mehrerer Einzelitems zu erfassen, die zu einem Skalenscore zusammengefasst werden. Die Einzelitems hatten zumeist fünfstufige Antwortskalen.

4.4 Stichprobe

4.4.1 Ehemalige und aktive Teilnehmende des HLG

Rückmeldequote	51,79 %
Anzahl Befragungsteilnehmende	782
Befragungszeitraum	18.08.2022 – 18.11.2022

Befragungsteilnehmende nach Hochschule und Jahrgang

Die Anzahl der Befragungsteilnehmenden nach Hochschulen ist sehr unterschiedlich. Während von einer Pädagogischen Hochschule 183 Personen an der Befragung teilnahmen, waren es von einer anderen 24 Personen (vgl. Abbildung 6).

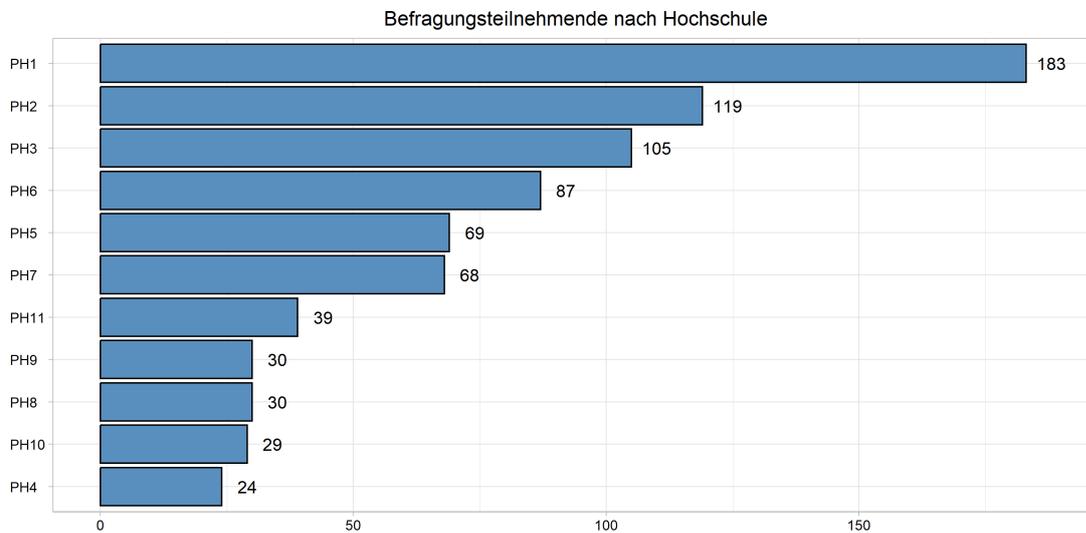


Abbildung 6: Befragungsteilnehmende nach Hochschule

Während von einem Jahrgang 76 Personen an der Befragung teilnahmen, waren es von einem anderen neun Personen. Der große Unterschied an Befragungsteilnehmenden pro Hochschule ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass an einigen Hochschulen erst ein Jahrgang durchgeführt wurde, an anderen bereits vier Jahrgänge sowie auf unterschiedliche Jahrgangsgrößen (vgl. Abbildung 7).

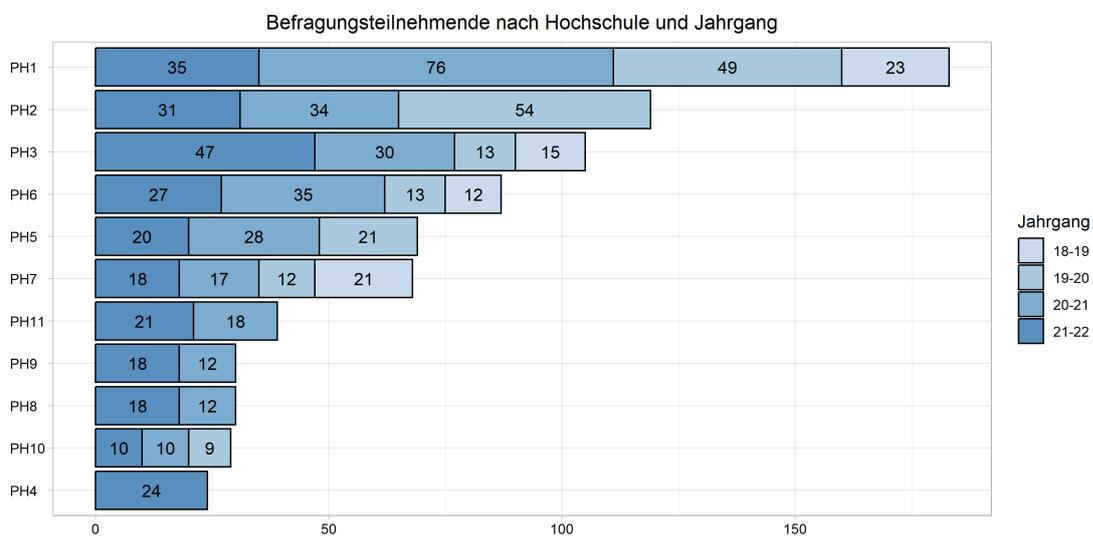


Abbildung 7: Befragungsteilnehmende nach Hochschule und Jahrgang

Für alle Jahrgänge wurde eine Teilnahmequote von mindestens 30% erreicht, teilweise gibt es sogar Teilnahmequoten von über 75% (vgl. Abbildung 8).

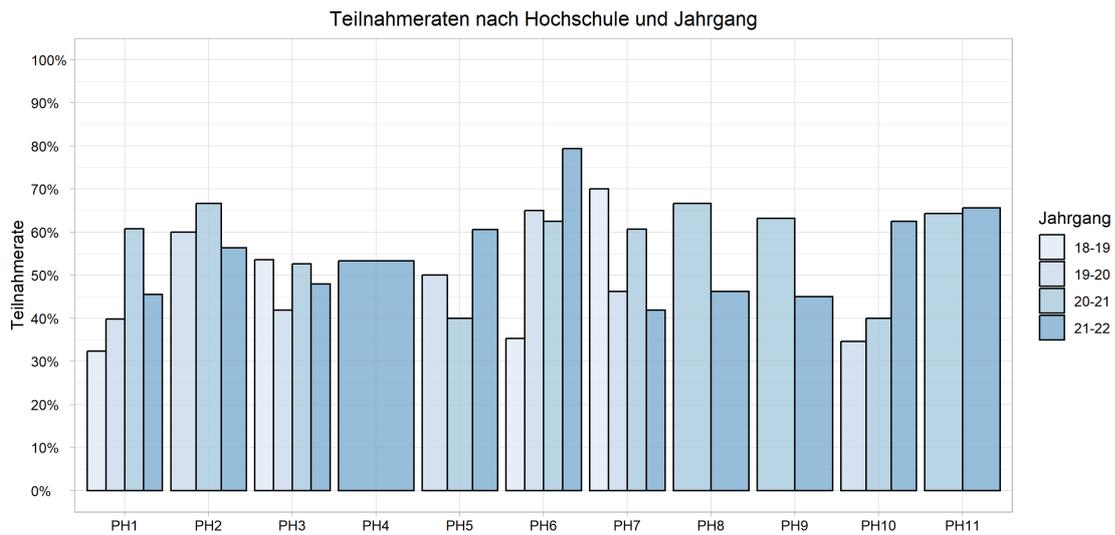


Abbildung 8: Teilnahmeraten nach Hochschule und Jahrgang

Demographische Angaben der Befragungsteilnehmenden

Die Befragungsteilnehmenden sind zu knapp zwei Dritteln männlich und zu einem Drittel weiblich. Non-binäre Teilnehmende machen nur einen sehr kleinen Anteil von unter einem halben Prozent aus (vgl. Abbildung 9).

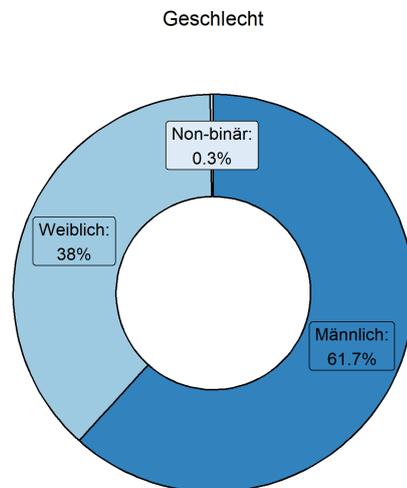


Abbildung 9: Teilnehmende – Geschlecht

Rund die Hälfte der Befragungsteilnehmenden ist zwischen 46 und 55 Jahre alt. Die 36-45-Jährigen machen etwa ein Drittel aus. Ältere und jüngere Teilnehmende sind jeweils mit rund 10% vertreten (vgl. Abbildung 10).

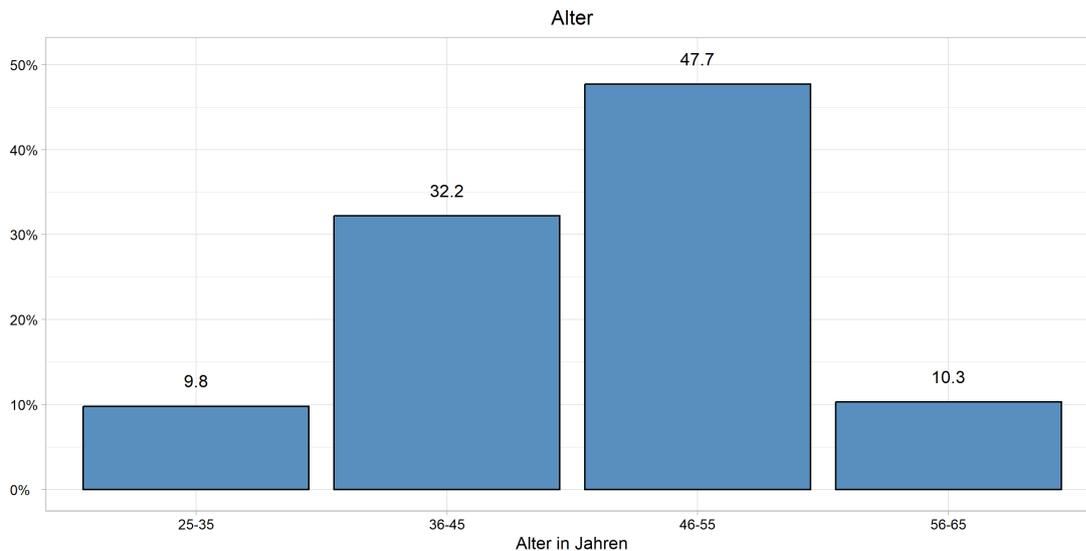


Abbildung 10: Teilnehmende – Alter

Angaben zur beruflichen Situation der Teilnehmenden

Knapp die Hälfte der Teilnehmenden waren vor dem HLG Lehrpersonen (48%). Die andere Hälfte setzt sich zusammen aus stellvertretenden Schulleitern und Schulleiterinnen (16%), Qualitätsschulkoordinatoren und Qualitätsschulkoordinatorinnen (10%), Schulleitenden (9%) und Personen mit anderen beruflichen Funktionen (Fachgruppenleitung, Administratorin bzw. Administrator etc.) (vgl. Abbildung 11).

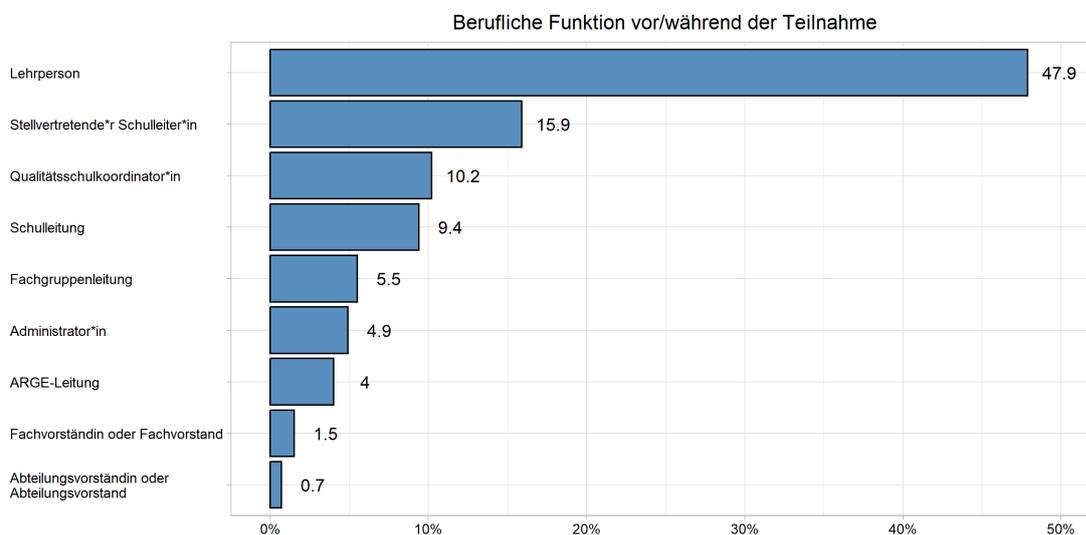


Abbildung 11: Teilnehmende – Berufliche Funktion vor/während HLG

Die Häufigkeiten der beruflichen Funktionen der Befragungsteilnehmenden fallen nach der Teilnahme recht ähnlich aus. Auffällig ist jedoch, dass der Anteil der Schulleitenden deutlich angestiegen ist von 9% auf 26% (vgl. Abbildung 12).

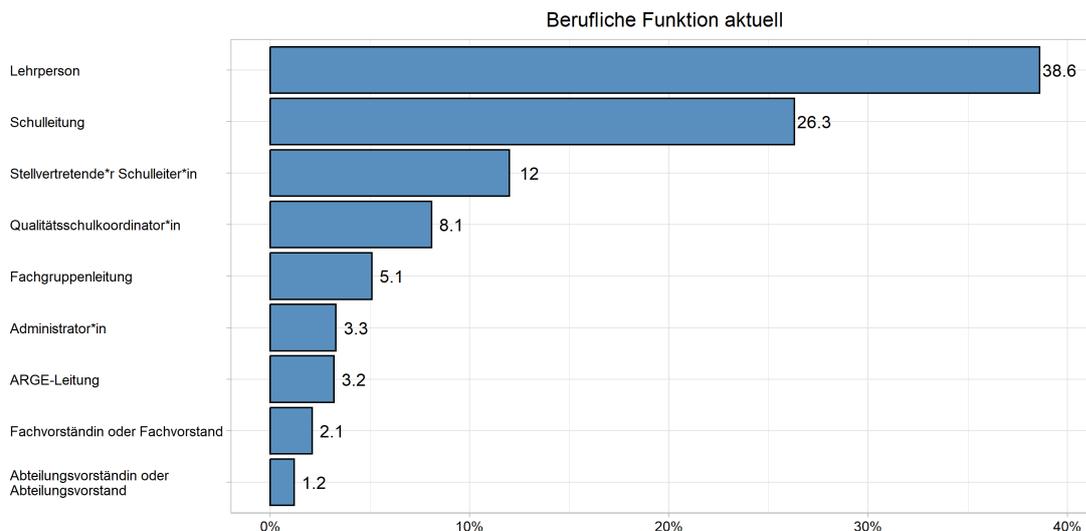


Abbildung 12: Teilnehmende – Aktuelle berufliche Funktion

Angaben zu den Schulen der Befragungsteilnehmenden

Die Befragungsteilnehmenden sind am häufigsten in der Grund-/Volksschule (33%), Mittelschule oder in einer berufsbildenden höheren Schule (18%) tätig (vgl. Abbildung 13).

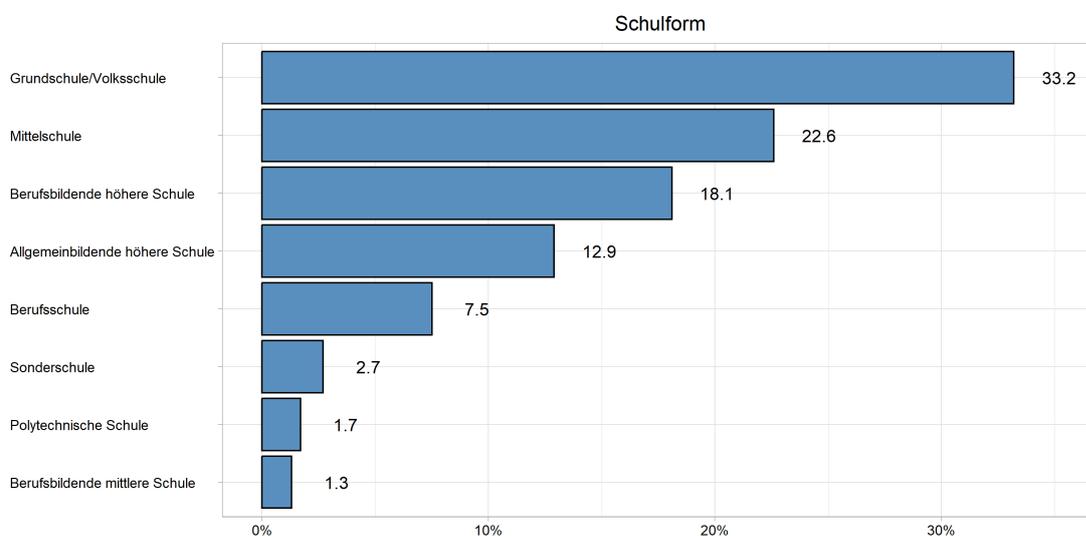


Abbildung 13: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Schulform

An den Schulen der Befragungsteilnehmenden schwankt die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler zwischen den einzelnen Schulformen stark: Während es an den Berufsschulen im Durchschnitt (arithm. Mittel) rund 924 Schülerinnen und Schüler gibt, sind es beispielsweise an Sonder- und polytechnischen Schulen nur 130 bzw. 111 (vgl. Abbildung 14).

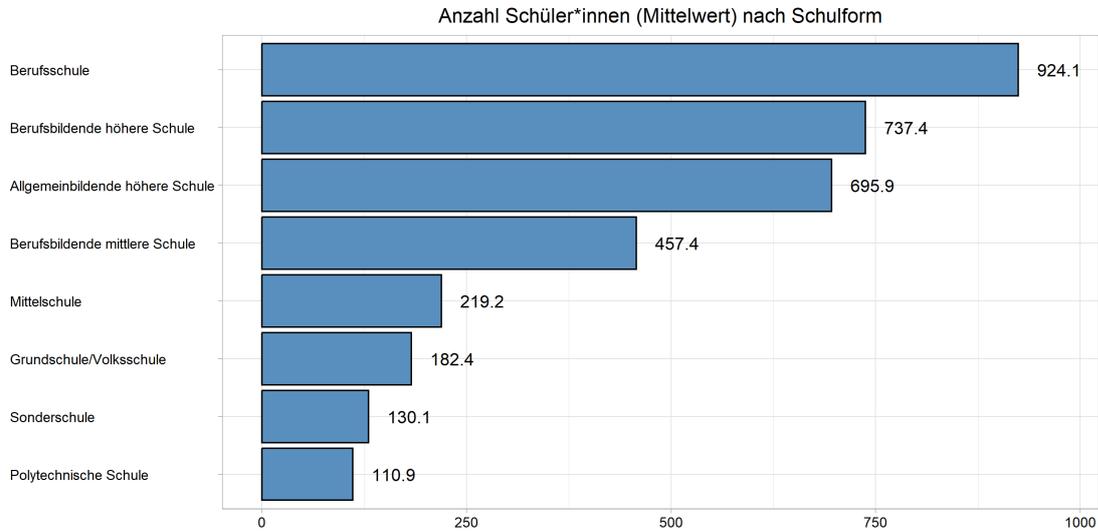


Abbildung 14: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schulform

An den Schulen der Befragungsteilnehmenden variiert die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer stark nach Schulform. Während an den Berufsschulen im Durchschnitt (arithm. Mittel) 90 Lehrkräfte angestellt sind, sind es an den Grundschulen beispielsweise rund 18 Lehrkräfte (vgl. Abbildung 15).

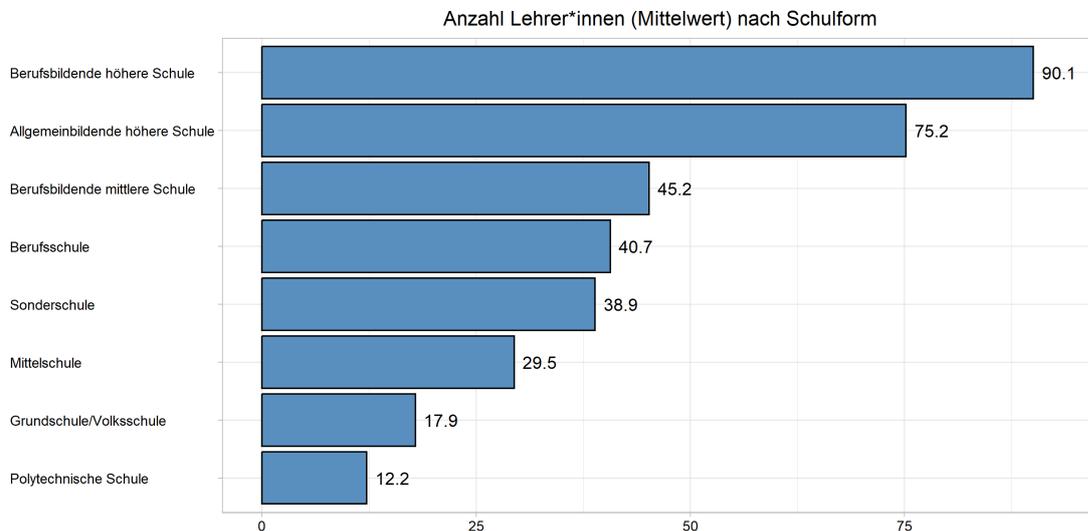


Abbildung 15: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer nach Schulform

Status und geplanter Abschluss der Befragungsteilnehmenden

Ein Großteil der Befragungsteilnehmenden hat den HLG bereits erfolgreich abgeschlossen (71%), rund 27% nehmen noch aktiv am HLG teil, ein kleiner Anteil der Befragungsteilnehmenden (2%) hat den HLG abgebrochen (vgl. Abbildung 16).

Aktueller Status in Bezug auf HLG VQ

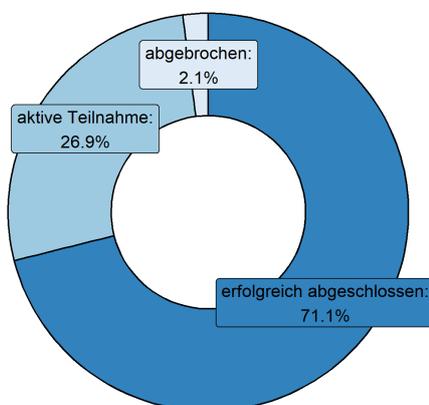


Abbildung 16: Aktueller Teilnahmestatus in Bezug auf den HLG

Der Großteil der Befragungsteilnehmenden (80%) plant seinen Abschluss für das Jahr 2023, gut 16% planen ihren Abschluss noch im Jahr 2022, ca. 5% möchten den HLG 2024 abschließen (vgl. Abbildung 17).

Abschluss geplant für

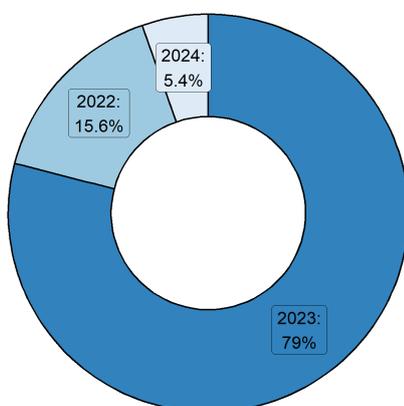


Abbildung 17: Jahr des geplanten Abschlusses

4.4.2 Dozierende des HLG

Rückmeldequote	66,02 %
Anzahl Befragungsteilnehmende	136
Befragungszeitraum	24.11.2022 – 16.12.2022

Befragungsteilnehmende nach Hochschule und Jahrgang

An der Befragung nahmen fünf bis 19 Dozierende pro Hochschule teil (vgl. Abbildung 18).

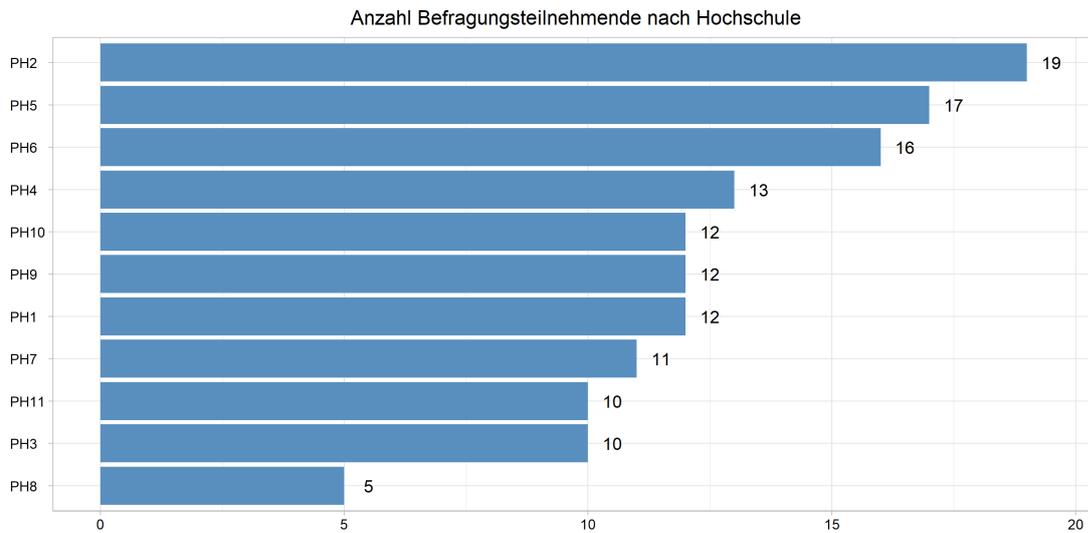


Abbildung 18: Befragungsteilnehmende nach Hochschule

Die Teilnahmeraten pro Hochschule liegen zwischen 48% und 86% (vgl. Abbildung 19).

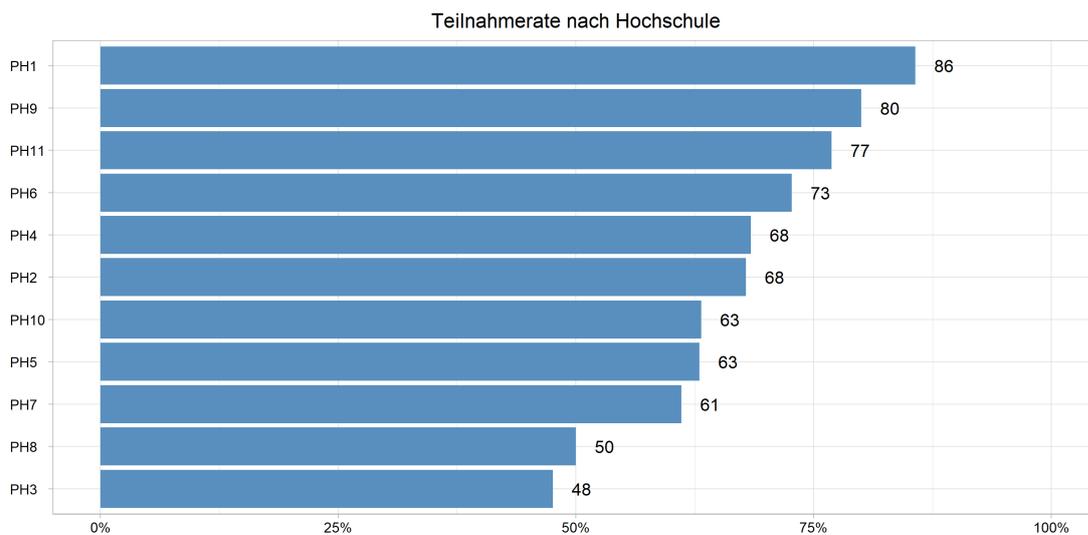


Abbildung 19: Teilnahmerate nach Hochschule

Demographische Angaben der Dozierenden

Etwas mehr als die Hälfte der Befragungsteilnehmenden sind weiblich (52%), 48% sind männlich (vgl. Abbildung 20).

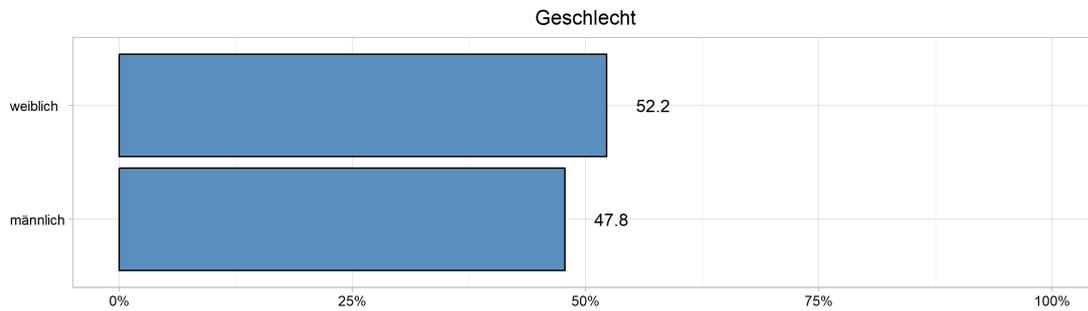


Abbildung 20: Dozierende – Geschlecht

Der Großteil der Befragungsteilnehmenden (45%) ist zwischen 51 und 60 Jahre alt, 28% sind zwischen 41 und 50 Jahre alt (vgl. Abbildung 21).

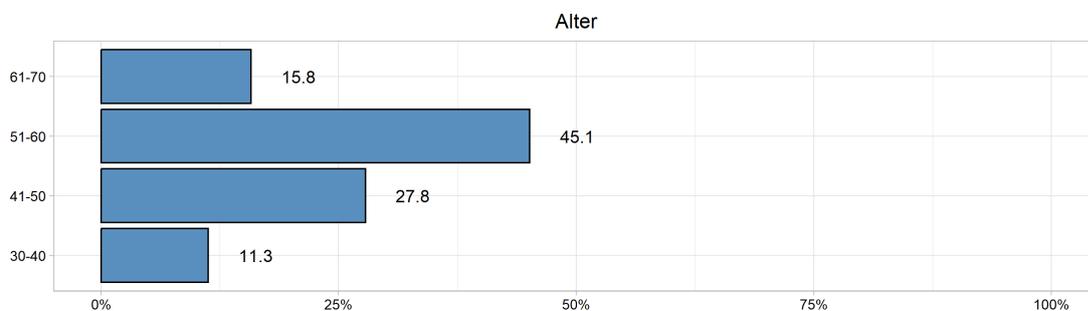


Abbildung 21: Dozierende – Alter

Angaben zur beruflichen Situation der Dozierenden

Knapp die Hälfte der Befragungsteilnehmenden sind Hochschulmitarbeitende (48%), gut 36% sind freie Dozierende (vgl. Abbildung 22).

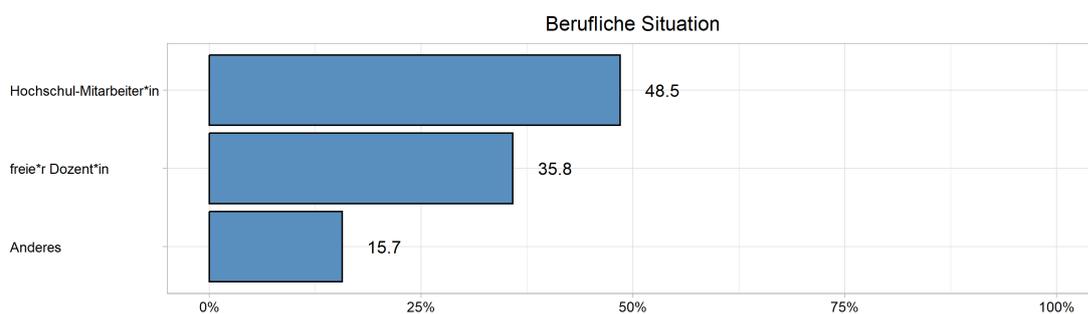


Abbildung 22: Dozierende – Berufliche Situation

Die meisten der befragten Dozierenden gaben Lehrveranstaltungen im Modul 1: Führungsverständnis (51 Dozierende), 46 der befragten Dozierenden waren im Modul 3: Personalführung und -entwicklung eingesetzt (vgl. Abbildung 23).

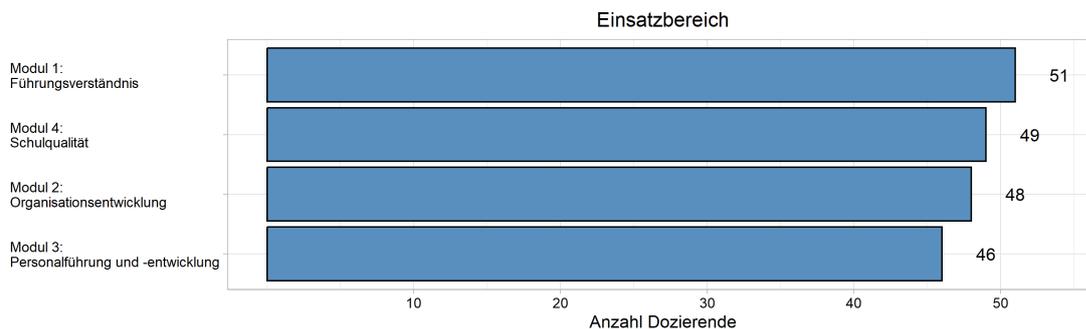


Abbildung 23: Einsatzbereich im HLG

Der Großteil der Befragungsteilnehmenden (69%) gibt regelmäßig Lehrveranstaltungen für den HLG, 3% dozieren normalerweise nicht (vgl. Abbildung 24).

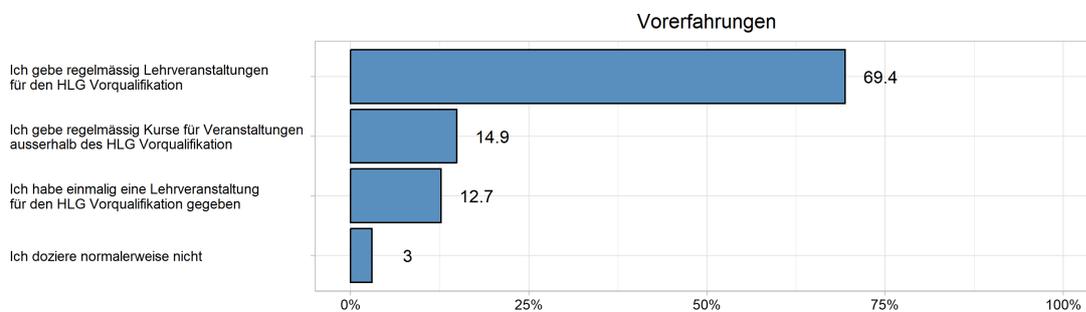


Abbildung 24: Berufliche Vorerfahrungen der Dozierenden

Ein großer Teil der Befragungsteilnehmenden (62%) hatte zum Zeitpunkt der Befragung eine bis fünf Lehrveranstaltungen für den HLG gegeben, 26% hatten sechs bis zehn Lehrveranstaltungen gegeben, 3% hatten mehr als 20 Lehrveranstaltungen abgehalten (vgl. Abbildung 25).

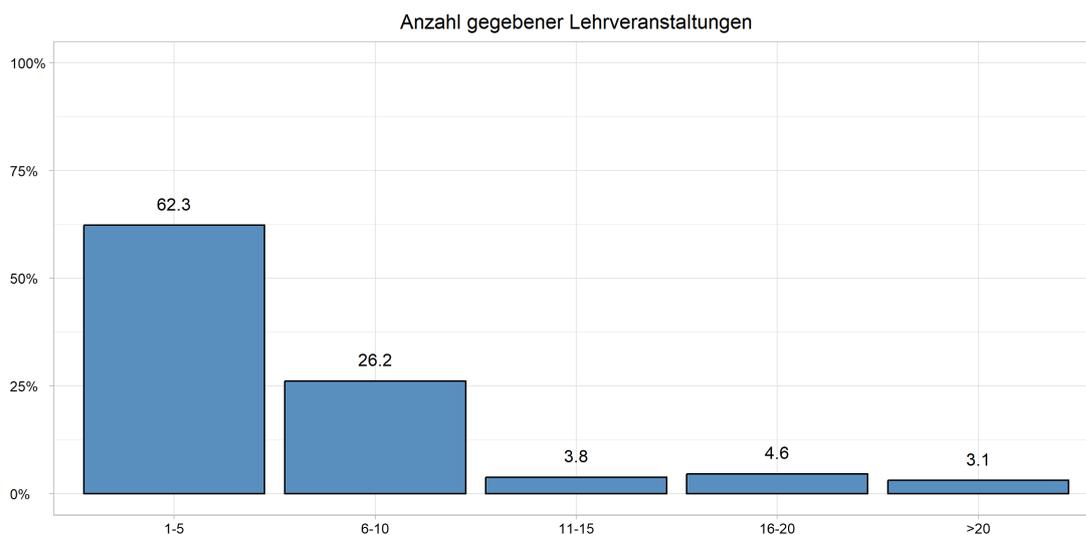


Abbildung 25: Anzahl gegebener Lehrveranstaltungen für den HLG

4.5 Empirische Analysen

4.5.1 Qualitative Analysen

Zu den Dokumenten, die im Rahmen einer qualitativen Analyse untersucht wurden, gehören die Umsetzungscurricula der PHs und die hochschuleigenen Evaluationen. In Anlehnung an den Kommunikationswissenschaftler Werner Früh wird unter der Dokumentenanalyse eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Texten mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf text-externe Sachverhalte verstanden (Früh 2007).

Im Rahmen von elf Interviewerhebungen wurden zu Beginn der wissenschaftlichen Studie Einzel- und Gruppeninterviews mit den jeweiligen Verantwortlichen des HLG geführt. Diese wurden mit einer qualitativen Datenanalyse ausgewertet. Die Auswertungen der Interviews erfolgten durch deduktive (basierend auf differenzierten Fragen) und induktive Codierung (aufgrund der erhobenen Informationen).

4.5.2 Quantitative Analysen

Für die Auswertung der quantitativen Daten wurden neben deskriptiven Methoden zur Darstellung der verschiedenen Prozess- und Wirkungsindikatoren auch bi- und multivariate Verfahren eingesetzt: namentlich Korrelationsanalysen (vgl. unten) sowie – im Falle mehrerer Prädiktoren – multiple lineare Regressionsanalysen (vgl. unten).

Boxplots

Sowohl bei der Auswertung der Teilnehmenden-Befragung als auch bei der Auswertung der Dozierenden-Befragung wurden mehrere Antwort-Items zu einer Gesamtskala zusammengefasst. Beispielsweise besteht die Skala „Motivationssteigerung“ aus fünf Antwort-Items, siehe Anhang. Für diese Skala wurde ein arithmetischer Mittelwert über alle fünf Antwort-Items hinweg berechnet. Alle Antwort-Items, die zu einer Gesamtskala zusammengefasst wurden, werden im Folgenden mithilfe von Kastengrafiken, sogenannten Boxplots, dargestellt.

In den Boxplots ist mit dem dicken horizontalen Strich der Median dargestellt, also der Wert, welcher genau in der Mitte der Verteilung der entsprechenden Variable liegt. Der blaue Kasten bildet das zweite und dritte Quartil ab und beinhaltet damit 50% aller Werte, welche in den Daten vorkommen. Dieser Bereich bildet den sogenannten Interquartilsabstand. Der rote Punkt visualisiert das arithmetische Mittel. Die vom Kasten senkrecht nach unten und oben abgehenden Antennen (Whisker) enden bei den beobachteten Werten, die den 1,5-fachen Interquartilsabstand unterschreiten. Werte außerhalb dieses Bereichs sind Ausreißer bzw. gelten als Extremwerte, sie werden in den Boxplots als einzelne Punkte dargestellt. Der Boxplot gibt einen Eindruck von der Verteilung der Werte. Er kann vor allem als Ergänzung zu Mittelwerten gebraucht werden, um diese besser verstehen zu können. Wenn die Verteilung der Werte gleichmäßig ist und damit der Boxplot symmetrisch, ist der Mittelwert normalerweise ein guter Anhaltspunkt für eine Interpretation der Daten. Ist der Boxplot asymmetrisch, muss der Mittelwert mit Vorsicht betrachtet werden. In solchen Fällen ist der Median ein besserer Indikator ⁶.

⁶ Als klassisches Beispiel wird oft die Einkommensverteilung eines Landes verwendet: Da typischerweise ein sehr kleiner Anteil an Personen ein extrem hohes Einkommen hat und ein großer Anteil der Bevölkerung ein normales oder tiefes, liegt der Landes-Mittelwert des Einkommens oft einiges höher, als die große Mehrheit der Bevölkerung tatsächlich hat und gibt damit einen verzerrten Eindruck von der Einkommenslage des Landes.

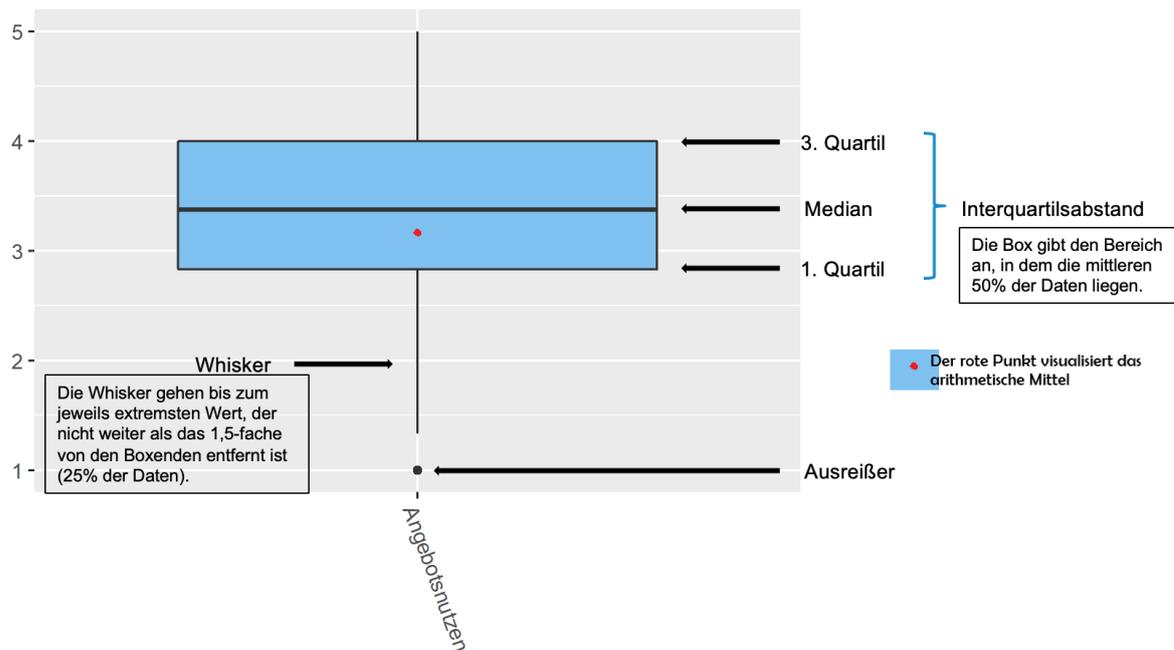


Abbildung 26: Boxplot interpretieren

Korrelationen

Um die Stärke der Zusammenhänge zwischen einzelnen mikro- und makro-didaktischen sowie inhaltlichen Merkmalen einerseits und den sechs latenten Variablen (Kompetenzentwicklung, Motivation, persönliche Entwicklung, Verhaltensänderung, Angebotsnutzen, Reflexion) zu quantifizieren, wurden zunächst Korrelationen berechnet. Hierbei wurde – je nach zugrundeliegendem Skalenniveau – der Korrelationskoeffizient nach Pearson (Intervall- und Absolutskala) oder derjenige nach Spearman (Ordinalskala) berechnet. Korrelationskoeffizienten (r) weisen einen Wertebereich von -1 bis $+1$ auf, wobei $+1$ einen perfekten positiven Zusammenhang (alle Werte liegen auf einer aufsteigenden Regressionsgeraden) und -1 einen perfekten negativen Zusammenhang (alle Werte liegen auf einer absteigenden Regressionsgeraden) darstellt. Je näher r bei Null liegt, umso schwächer ist der Zusammenhang zwischen den beiden betrachteten Merkmalen.

Korrelationskoeffizienten dürfen aus methodischer Sicht nicht als kausales, d.h. gerichtetes, Verhältnis im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs interpretiert werden.

Regressionen

Die lineare Regressionsanalyse, kurz: Regression, dient als statistisches Analyseverfahren dazu, den Einfluss einer oder mehrerer sog. unabhängiger Variablen (Prädiktoren) auf eine abhängige Variable zu untersuchen, wobei eine (aus der Theorie abgeleitete) kausale Richtung des Zusammenhangs unterstellt wird. Die abhängige Variable weist hierbei ein metrisches Skalenniveau auf, ferner wird zwischen den erklärenden und der zu erklärenden Variable ein linearer Zusammenhang vorausgesetzt.

Die lineare Regressionsanalyse weist gegenüber der simpleren Korrelationsanalyse den Vorteil auf, dass im Falle mehrerer erklärender Variablen (sog. multiple lineare Regression) die Berechnung der Einflussstärke eines einzelnen Merkmals (Regressionskoeffizient) unter statistischer Konstanzhaltung der jeweils anderen erfolgen kann (Partialisierung).



Abbildung 27: Korrelationen interpretieren

Besondere Beachtung ist bei den jeweiligen Modellen dem sog. Determinationskoeffizienten (R^2) zu schenken. Der Wert, welcher als Maß für die Erklärungskraft des Modells gedeutet werden kann, gibt an, welcher prozentuale Anteil des Variierens der abhängigen Variable durch die im Modell verwendeten Prädiktoren erklärt werden kann. Während in diesem Sinne ein höherer Wert im Allgemeinen als „erstrebenswert“ gilt, erheben einige der hier berechneten Modelle gar nicht den Anspruch auf eine möglichst umfassende oder gar vollständige Erklärung der abhängigen Variable.

Wie bei allen Signifikanztests ist auch bei der Interpretation von Ergebnissen der Regressionsanalyse darauf hinzuweisen, dass als statistisch signifikant gekennzeichnete Regressionskoeffizienten nicht notwendigerweise auch inhaltlich bedeutsam sind, wird die statistische Signifikanz doch wesentlich durch die Stichprobengröße mitbestimmt: Bei umfassenden Stichproben ist es mithin leichter, statistisch signifikante Ergebnisse zu erzielen. Eine allgemeine Interpretationsregel dergestalt, dass Regressionskoeffizienten einen bestimmten Wert überschreiten müssen, um als „gut“ zu gelten, existiert nicht. Die Bedeutsamkeit (importance) muss sich vielmehr im konkreten Einzelfall unter Zuhilfenahme inhaltlicher Kriterien ergeben.

Interne Konsistenz

Bei den im Erhebungsinstrument eingesetzten Skalen für latente Variablen (Kompetenzentwicklung, Motivation, Persönliche Entwicklung, Verhaltensänderung, Angebotsnutzen und Reflexion) wurde als Maß für die interne Konsistenz Cronbachs's Alpha verwendet. Sämtliche eingesetzten Skalen zeigen Werte von >0.8 und sind somit als „gut“, teilweise gar als „exzellent“ (>0.9) zu werten.

Hochschulübergreifende Auswertung

Alle Analysen wurden hochschulübergreifend ausgewertet. Auswertungen auf Ebene der Einzelpersonen und Hochschullehrgangsorte/Jahrgänge des Hochschullehrgangs wurden nicht durchgeführt, es erfolgt in keiner der Ergebnisdarstellungen eine hochschulbenennende oder vergleichende Auswertung.

5 Ergebnisse der Studie

Vorbemerkung: Wenn nachfolgend Bezug genommen wird auf die Studienergebnisse und deren Interpretation, ist Folgendes zu beachten: Manche Befragungsteilnehmende haben zu Zeitpunkten am HLG teilgenommen, die eventuell Herausforderungen mit sich brachten. Einige gehörten dem ersten Jahrgang des HLG bei den jeweiligen PHs an und es könnte beim ersten Durchlauf zu Anlaufschwierigkeiten gekommen sein. Auch die zeitliche Ausgestaltung war ggf. noch nicht auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abgestimmt. Viele der Teilnehmenden haben am HLG während der Hochphase der Corona-Pandemie teilgenommen. Dies brachte organisatorische Herausforderungen auf Seiten der Hochschulen mit sich. Außerdem standen weniger Möglichkeiten zur Vernetzung und zum Austausch mit anderen Teilnehmenden zur Verfügung. Darüber hinaus waren die Teilnehmenden in dieser Phase eventuell allgemein stärker belastet als zu anderen Zeiten.

5.1 Dokumentenanalyse der Umsetzungscurricula

Im Rahmen der Dokumentenanalyse der Umsetzungscurricula wurde untersucht, wie die Hochschullehrgänge an den elf verschiedenen PHs aufgebaut sind und inwieweit diese vom Rahmencurriculum abweichen.

Bezeichnung des Hochschullehrgangs

Der Hochschullehrgang wird in den Curricula der elf PHs entweder „Schulen professionell führen“ „- Vorqualifikation“, „- Basisqualifikation“ oder „- Phase 1“ genannt.

Zulassung

Die Zulassungsvoraussetzungen orientieren sich bei allen PHs an den Vorgaben des Rahmencurriculums und umfassen ein aktives Dienstverhältnis als Lehrerin bzw. Lehrer, eine mindestens dreijährige Berufserfahrung als Lehrperson, ein Motivationsschreiben und die Anmeldung im Dienstweg.

Abschluss

Die Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrgangs erhalten von den meisten PHs ein Abschlusszeugnis, zwei Pädagogische Hochschulen vergeben bei Abschluss des Hochschullehrgangs ein Zertifikat. Der Abschluss führt bei keiner der PHs zu einer formalen Qualifikation, dies entspricht den Vorgaben des Rahmencurriculums.

Bei fast allen PHs gilt der Hochschullehrgang als erfolgreich absolviert, wenn alle Lehrveranstaltungen/Module erfolgreich abgeschlossen wurden. Ein kleiner Teil legt zusätzlich eine schriftliche Abschlussarbeit vor.

Dauer

Die Dauer des Hochschullehrgangs umfasst zwischen zwei und vier Semestern. Bei fünf PHs muss der Hochschullehrgang in zwei Semestern absolviert werden, die Prüfungsordnung einer Hochschule erlaubt zwei zusätzliche Semester. Bei zwei PHs dauert der Hochschullehrgang drei Semester und es sind zwei bis drei zusätzliche Semester möglich. Vier PHs haben eine Dauer des HLG von vier Semestern festgelegt mit bis zu vier zusätzlich möglichen Semestern.

Anpassungen der Lehrveranstaltungen

Im Rahmencurriculum wurde festgehalten, dass die Bezeichnungen der Lehrveranstaltungen und die Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte von den PHs angepasst werden können. Fast alle PHs haben entsprechende Anpassungen vorgenommen, teilweise wurden auch Lehrveranstaltungen in zwei Lehrveranstaltungen unterteilt oder zwei Lehrveranstaltungen zu einer zusammengefasst.

Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte

Die Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte wurde teilweise für einzelne Lehrveranstaltungen verändert, aber weiterhin haben bei allen PHs alle einzelnen Module eine Gesamtanzahl von fünf ECTS-Anrechnungspunkten.

Bildungsinhalte

Während die ECTS-Anrechnungspunkte und die Bezeichnungen bei den meisten PHs angepasst wurden, orientieren sich die Bildungsinhalte und die vermittelten Kompetenzen weiterhin eng an den im Rahmencurriculum formulierten Vorgaben.

Prüfungen

Alle Curricula weisen prüfungsimmanente und nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen auf. Die Benotung erfolgt sowohl mit Ziffernnoten als auch mit der Beurteilungsmethode „mit/ohne Erfolg teilgenommen“.

Leistungsnachweise

Die folgenden Leistungsnachweise werden für den erfolgreichen Abschluss der Lehrveranstaltungen oder Module gefordert:

- Entwicklungsportfolios
- aktive Mitarbeit in den Präsenzphasen
- Durchführung bzw. Bearbeitung von Aufgabenstellungen im E-Learning
- Workbook
- Präsentation
- mündliche und schriftliche Beiträge
- Gruppenpräsentation
- schriftliche Arbeiten
- praktische Prüfungen/Arbeiten
- wissenschaftspraktische Tätigkeiten
- berufspraktische Tätigkeiten
- Prozessdokumentationen
- Modulprüfungen
- studienbegleitende Arbeiten
- Einzel- und Gruppenarbeiten

5.2 Dokumentenanalyse der durch die PHs selbst durchgeführten Evaluationen

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse der Evaluationen, welche durch die PHs selbst durchgeführt wurden, wurde untersucht, wie der HLG in diesen Evaluationen von den Teilnehmenden bewertet wird.

Hierzu haben neun der elf PHs hochschuleigene Evaluationen übermittelt. Eine Hochschule erhebt die Evaluation in Textform im Rahmen eines Workbooks. Diese Evaluationen konnten dort nicht zur Übermittlung extrahiert werden, da sie Teil eines großen Textkonvoluts sind. Eine Hochschule hat trotz mehrmaliger Anfragen keine Evaluationen übermittelt.

Die meisten PHs haben eine oder mehrere Abschluss-Evaluationen und auch Zwischen-Evaluationen übermittelt, teilweise auch für die einzelnen Jahrgänge. Vereinzelt wurden auch Start-Evaluationen und Evaluationen der einzelnen Lehrveranstaltungen/Dozierenden/Module bereitgestellt.

Teilnahmegründe

Teilnehmende erhofften sich eine persönliche Bereicherung und einen beruflichen Aufstieg durch ihre Teilnahme am HLG.

Vom HLG haben viele der Teilnehmenden durch eine Weiterempfehlung oder durch die Homepage der Pädagogischen Hochschule erfahren. Teilweise wurden die Teilnehmenden auch von den Schulleitungen ihrer Schule auf eine Teilnahme am HLG aufmerksam gemacht. In vielen der übermittelten Evaluationen werden die Teilnahmegründe jedoch nicht aufgeführt.

Wissensvermittlung und Workload

Bei allen PHs bestätigte ein Großteil der Teilnehmenden, dass es einen hohen Zugewinn an theoretischem Wissen/Wissenskompetenz und Reflexionskompetenz gegeben habe und die Studieninhalte gut vermittelt wurden.

Der Großteil der Teilnehmenden gab an, dass die Studieninhalte wesentlich zu ihrer beruflichen Professionalisierung beigetragen haben. Häufig fehlte den Teilnehmenden jedoch die Anwendbarkeit des theoretischen Wissens in der beruflichen Praxis.

Bei einem Großteil der PHs verwiesen die Teilnehmenden in den Evaluationen darauf, dass der Workload des Selbststudiums eher zu hoch sei. Vereinzelt fanden die Teilnehmenden auch das Aufwand-Nutzen-Verhältnis nicht angemessen. Der Zeitplan wurde überwiegend als sehr dicht und die Anzahl an Arbeitsaufträgen, die bearbeitet werden mussten, als sehr umfangreich beschrieben.

Dozierende

Die Kompetenz der Dozierenden wurde überwiegend als hoch eingeschätzt. Dozierende holten sich in vielen Fällen ein Feedback von den Teilnehmenden ein. Die meisten Teilnehmenden geben an, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, sich während der Lehrveranstaltungen aktiv einzubringen. Da, wo es Evaluationen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen des HLG gibt, ist die Bewertung einiger Dozentinnen und Dozenten sehr gut, während die Bewertung anderer eher durchschnittlich ausfällt.

Der Einsatz von Gruppenarbeiten als Lernanlass wurden von den Teilnehmenden geschätzt und als sehr positiv erlebt. Allgemein legten die Teilnehmenden Wert auf den Austausch und die Vernetzung mit anderen Schulleitungen.

Organisation des HLG

Die Gesamtorganisation wurde überwiegend als gut bewertet. An zwei PHs wurde die Organisation des HLG sogar hoch gelobt. Der Ablauf des HLG war meist klar formuliert und Informationen wurden regelmäßig zur Verfügung gestellt. Teilweise wurden manche Module als nicht aufeinander abgestimmt empfunden.

Unzufriedenheit gab es vereinzelt in Bezug auf den Bewerbungsprozess. Ein uneinheitliches Bild zeichnet sich in Bezug auf Präferenzen des Ortes und der Zeit der Lehrveranstaltungen ab. Während einige Teilnehmende Termine an Wochenenden und in den Ferien sehr begrüßen, lehnen andere Lehrveranstaltungen in den Ferien ab.

Der Umgang mit der Organisation des HLG in der Corona-Hochphase wurde größtenteils als positiv gesehen und beschrieben, dass das Beste aus der Situation gemacht wurde, auch wenn es teilweise Anfangsschwierigkeiten gab bei der Umstellung auf Online-Seminare.

Online- und Präsenzveranstaltungen

Einige beschreiben, dass sie die Online-Plattformen unübersichtlich fanden. Teilweise wurde beanstandet, dass unterschiedliche Online-Plattformen innerhalb eines HLG verwendet wurden.

Das Verhältnis zwischen Präsenz-, Selbststudien- und E-Learning-Anteilen wurde bei einigen Hochschulen nicht als stimmig erachtet, bei anderen wiederum wurde der Mix aus Online- und Präsenzangeboten positiv gesehen und war auch gewünscht.

In der Corona-Hochphase fehlte den Teilnehmenden der regelmäßige Austausch mit den anderen Teilnehmenden. Online-Seminare wurden aus organisatorischer Sicht positiv bewertet, jedoch fand ein Großteil der Teilnehmenden, dass diese Online-Seminare inhaltliche Einbußen mit sich brachten.

Zwischen den verschiedenen Jahrgängen an einzelnen Hochschulen fielen keine herausstechenden Unterschiede in den Evaluationen auf. Dort, wo es erfragt wurde, würde ein Großteil der Teilnehmenden den HLG weiterempfehlen.

5.3 Interviews mit Verantwortlichen des HLG

Ziele der Interviews

Mit den Verantwortlichen des HLG von allen elf PHs wurden Interviews zu Beginn der Studie geführt. In diesen Interviews sollte vor allem beleuchtet werden, wie das Rahmencurriculum des HLG von den unterschiedlichen PHs umgesetzt wird. Außerdem wurden die Interviews zur Anpassung der Fragebögen an die Begebenheiten der verschiedenen Hochschulstandorte genutzt. Ein besonderes Augenmerk wurde in den Interviews auf didaktische Besonderheiten bei den PHs gelegt.

Orientierung am Rahmencurriculum

Alle PHs gaben an, in der Umsetzung des HLG kaum vom Rahmencurriculum abzuweichen. In Bezug auf die didaktischen Settings konnten jedoch einige Besonderheiten festgestellt werden. Bei manchen PHs steht im Vordergrund, dass die Teilnehmenden den Hochschullehrgang relativ frei zeitlich ausgestalten können. Andere PHs legen zum Beispiel besonderen Wert auf die Selbst-Reflexion der Teilnehmenden und die inhaltliche Reflexion des HLG. Dies wird mit didaktischen Mitteln wie einer „führungsrelevanten Gestaltungsaufgabe“ oder einem „Workbook“ unterstützt. Teilweise wird großer Wert auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelegt mit Feldforschung. Auch stehen bei einigen PHs Themen wie Qualitätsmanagement, Gruppenarbeit und -interaktion im Vordergrund.

Didaktische Methoden

Folgende didaktische Methoden wurden in den Interviews identifiziert, welche in den Fragebogen aufgenommen wurden:

- Gruppenarbeit
- Kursveranstaltung
- Self-Assessment
- Selbststudium
- Projektarbeit
- wissenschaftliche Hausarbeit / Abschlussarbeit
- Lerntagebuch
- Entwicklungsportfolio
- Ergebnisportfolio
- Transferaufgaben
- Hospitation/Praktika in anderen Schulen
- Hospitation/Praktika in anderen Bildungseinrichtungen
- Hospitation/Praktika in der Wirtschaft
- Coaching/Supervision
- Intevision/kollegiale Beratung
- Rollenspiele
- Fachvorträge
- Simulationen/Planspiele
- Videotraining/Videoanalyse/Videotutorials
- Web Based Training/Online-Learning
- Workbook
- Führungsrelevante Gestaltungsaufgabe
- Reflection Lab/Reflexionsgruppen
- Job-Shadowing (das Beobachten einer Schulleitung bei der Arbeit, um den jeweiligen Beruf kennenzulernen)
- Mentoring

Jahrgänge und Gruppen-Settings

Die Heterogenität der Gruppen wurde von mehreren PHs als Herausforderung hervorgehoben. Gemeinsame Gruppen von angehenden Schulleitungen und Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen und auch unterschiedlicher Schulgrößen hätten teilweise herausfordernde Gruppendynamiken ergeben aufgrund der unterschiedlichen Interessensgebiete der angehenden Schulleitungen. Einige PHs teilten als Reaktion auf diese Herausforderung die Gruppen nach Schulformen auf, andere wiesen in ihren Lehrveranstaltungen explizit darauf hin, dass es nützlich sein kann, auch etwas über die Anforderungen anderer Schulformen zu lernen und über den Tellerrand zu blicken. An den PHs haben zum Zeitpunkt der Befragung ein bis vier Jahrgänge den HLG absolviert. Die Jahrgangsgößen sind sehr unterschiedlich und reichen von 16 bis 149 Teilnehmenden pro Jahrgang. Sehr große Jahrgänge wurden in kleinere Lerngruppen unterteilt mit 23

bis zu 53 Teilnehmenden pro Lerngruppe. Für einzelne Veranstaltungen wurden die Lerngruppen eines Jahrgangs teilweise wieder zusammengelegt.

Corona-Pandemie und Online-Lehrveranstaltungen

Aufgrund der Corona-Pandemie führten die PHs vor allem im Jahr 2020 und 2021 viele oder alle Lehrveranstaltungen online durch. Die Pandemie-Hochphase wurde überwiegend als herausfordernd in der Organisation beschrieben, dennoch haben sich alle PHs relativ schnell auf Online-Formate umstellen und die Hochschullehrgänge trotz Pandemie-Einschränkungen durchführen können.

Mittlerweile sind alle PHs wieder zum „Normalbetrieb“ zurückgekehrt, viele halten aber immer noch einige Lehrveranstaltungen online ab, da es die Teilnehmenden schätzen, wenn sie keine Anreisewege haben. Es werden vor allem die Online-Plattformen Moodle, Teams und Zoom genutzt, auch wurden WhatsApp-Gruppen gebildet, um die Gruppenkommunikation zu unterstützen.

Anpassung der Regelstudienzeit

Teilweise gab es bei den PHs nach einiger Zeit Veränderungen in Bezug auf die zeitliche Ausgestaltung des HLG, da festgestellt wurde, dass die zeitliche Ausgestaltung des Programms nicht an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst war. Teilnehmende hatten bei diesen PHs die Rückmeldung gegeben, dass die zeitliche Ausgestaltung zu straff sei. Daraufhin wurde die Regelstudienzeit verlängert. Auch wurden jene Dozierenden ausgetauscht, die von den Teilnehmenden als unzureichend bewertet wurden.

Herausforderungen

Einige PHs, die mit externen Dozierenden arbeiten, empfinden das Budget für die Finanzierung als zu klein.

Auch wurde von einigen PHs die Vorgabe als Herausforderung beschrieben, alle interessierten Personen zum HLG zuzulassen, soweit die Voraussetzungen erfüllt seien. Dies stellte manche PHs mit hohem Zulauf sowohl vor räumliche als auch vor personelle Probleme, da die personellen und finanziellen Ressourcen gleichgeblieben waren. Manche mussten daraufhin die Lehrveranstaltungen online abhalten, da die räumlichen Möglichkeiten keine Präsenzveranstaltungen zuließen.

PHs gaben außerdem an, dass sie von einigen Teilnehmenden des HLG die Rückmeldung erhalten haben, die gesamte Absolvierung des Hochschullehrgangs „Schulen professionell führen“ stelle mit 60 ECTS-Anrechnungspunkten eine große Hürde dar in der Entscheidung, sich auf eine derartige Position zu bewerben. Dies gaben einige in Bezug auf teilweisen Schulleitungsmangel zu bedenken.

Wünsche für Studie

Auch die Interessen und Wünsche der PHs in Bezug auf die Teilnehmenden-Befragung wurden erfragt und aufgenommen. Besonders interessiert zeigten sich die Hochschulen an den Gründen für die Teilnahme am HLG, die Wahrnehmungen zur Gruppengröße, zum Angebotsnutzen und zur Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus wurde großes Interesse daran gezeigt, wie sich die berufliche Laufbahn der Teilnehmenden nach der Teilnahme am HLG entwickelt hat.

5.4 Online-Befragung der aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden des HLG

Rückmeldequote	51,79 %
Anzahl Befragungsteilnehmende	782
Befragungszeitraum	18.08.2022 – 18.11.2022

Angaben zu vorherigen Qualifikationen und der Anerkennung von Studienleistungen

Etwas mehr als zwei Drittel der Befragungsteilnehmenden (70%) haben neben dem HLG auch an der Schulleitungsqualifizierung „Schulmanagement“ teilgenommen (vgl. Abbildung 28).

Teilnahme an Schulleitungsqualifizierung „Schulmanagement“

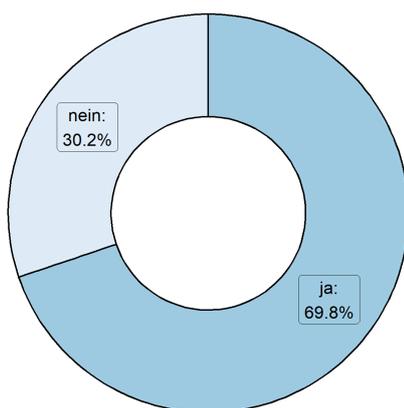


Abbildung 28: Teilnahme an Schulleitungsqualifizierung „Schulmanagement“

Einem großen Anteil der Befragungsteilnehmenden (80%) wurden vorangegangene Studienleistungen für den HLG anerkannt (vgl. Abbildung 29).

Anerkennung Leistungspunkte

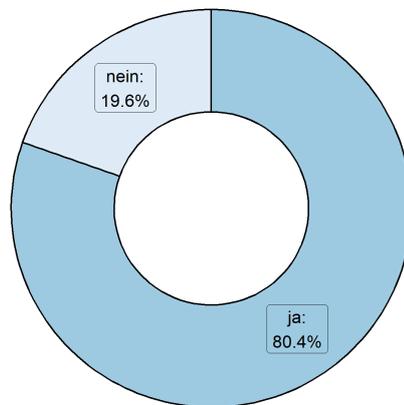


Abbildung 29: Anerkennung vorangegangener Studienleistungen

Berufliche Ziele und Laufbahnentscheid

Rund 63% der Befragungsteilnehmenden geben als ihr berufliches Ziel für die nächsten ein bis drei Jahre an, dass sie Schulleitung werden möchten. Ein kleiner Anteil (10%) strebt eine Position als stellvertretende Schulleiterin bzw. stellvertretender Schulleiter an (vgl. Abbildung 30).

Berufliche Ziele kurzfristig

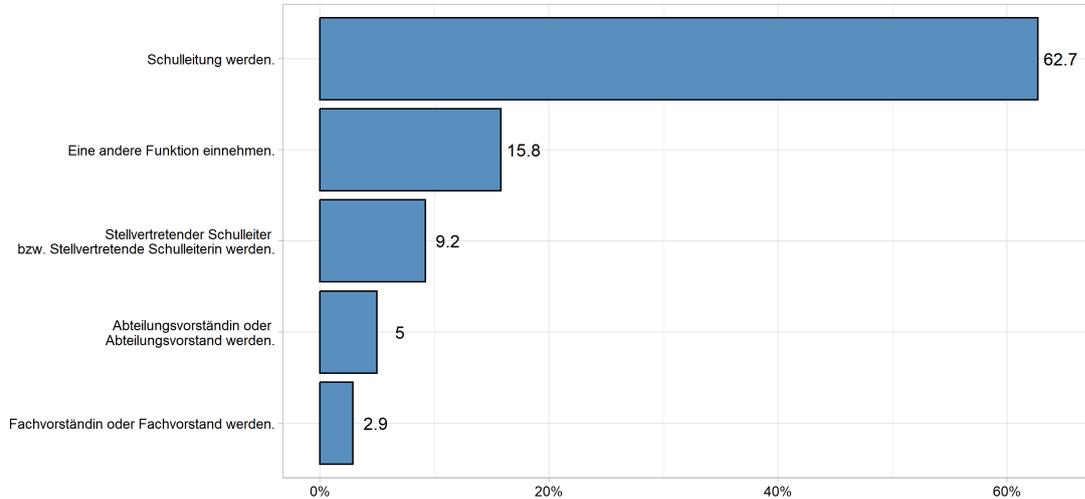


Abbildung 30: Kurzfristige berufliche Ziele (1-3 Jahre) der Teilnehmenden

In Bezug auf die nächsten vier Jahre oder später möchten rund 70% der Befragungsteilnehmenden Schulleitung werden (vgl. Abbildung 31).

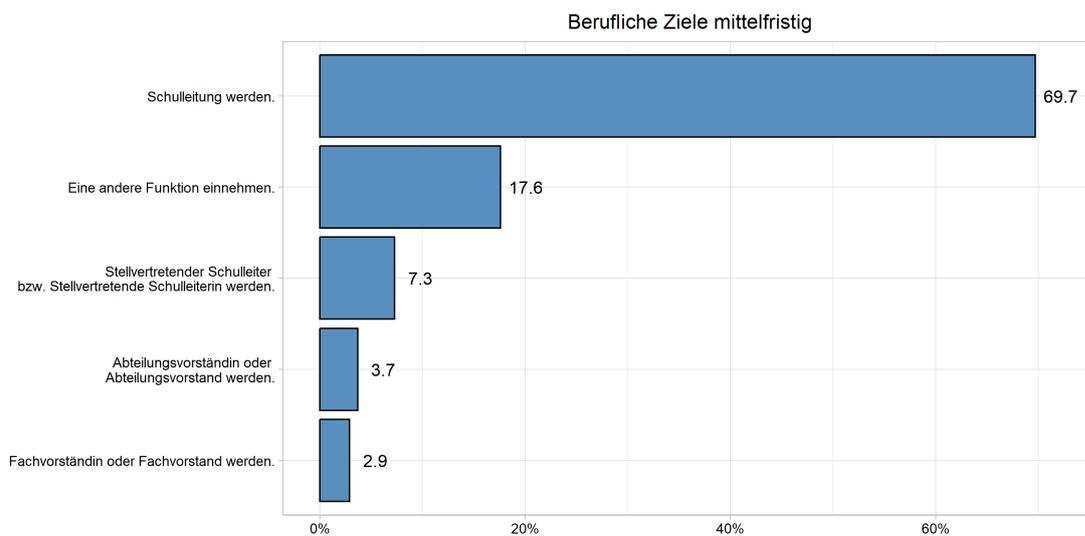


Abbildung 31: Mittelfristige berufliche Ziele (>4 Jahre) der Teilnehmenden

Ein großer Teil der Befragungsteilnehmenden strebt eine Führungsposition an (60%), 34% wurden mit einer Leitungsposition betraut, rund 30% haben sich auf eine Leitungsposition beworben und 6% gegen eine Leitungsposition entschieden (vgl. Abbildung 32).

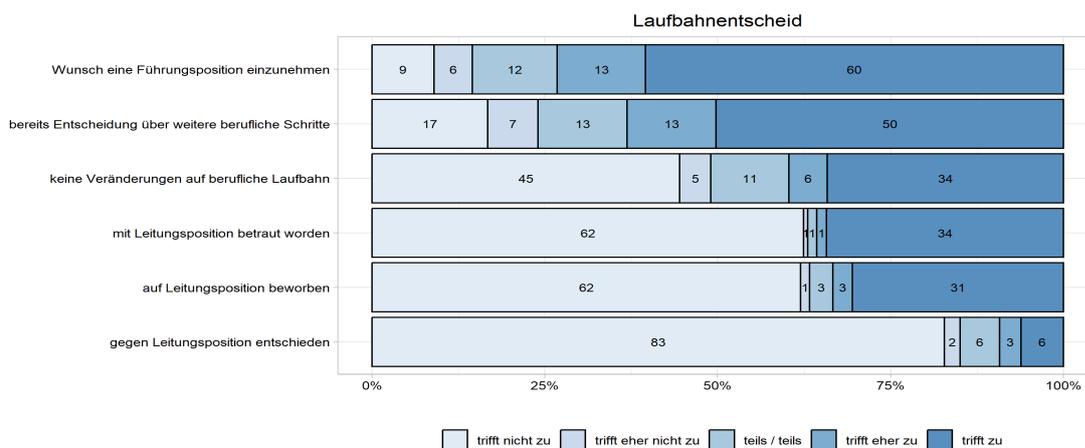


Abbildung 32: Laufbahnentscheid nach HLG

5.4.1 Gründe für die Teilnahme am HLG

Als Gründe für die Teilnahme am HLG gibt ein Großteil die „Voraussetzung für eine Schulleitungsfunktion“ (79%), den „Wunsch nach Weiterbildung“ (71%), den „Wunsch nach Kompetenzerweiterung“ (64%) und den „Wunsch nach einer schulischen Leitungsposition“ (61%) als zutreffend an. Folgende Gründe waren für die meisten Befragungsteilnehmenden nicht ausschlaggebend für eine Teilnahme am HLG: der „Teilnehmehinweis von Kolleginnen und Kollegen“ (75%), „weniger Unterrichtsverpflichtung“ (74%) und die „Ermöglichung eines Schulwechsels“ (82%) (vgl. Abbildung 33).

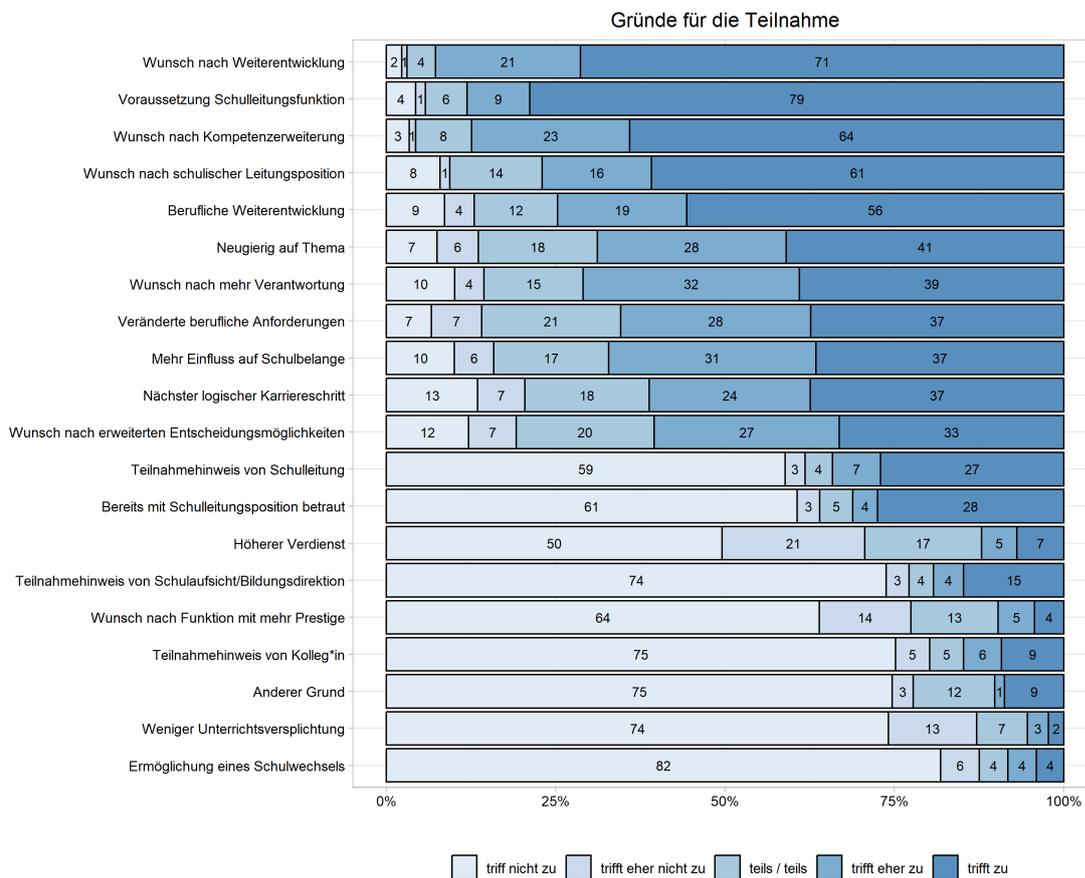


Abbildung 33: Gründe für die Teilnahme am HLG

5.4.2 Prozessqualität des HLG aus Perspektive der Teilnehmenden

Die Gesamt-Zufriedenheit der Befragungsteilnehmenden mit dem HLG ist durchschnittlich bis gut. Die Teilnehmenden stimmen u. a. teilweise bzw. eher zu, dass sie über die Inhalte und Organisation des HLG informiert waren, die einzelnen Veranstaltungen logisch aufeinander aufgebaut und inhaltlich untereinander abgestimmt waren und der Nutzen der Teilnahme hoch war (vgl. Abbildung 34).

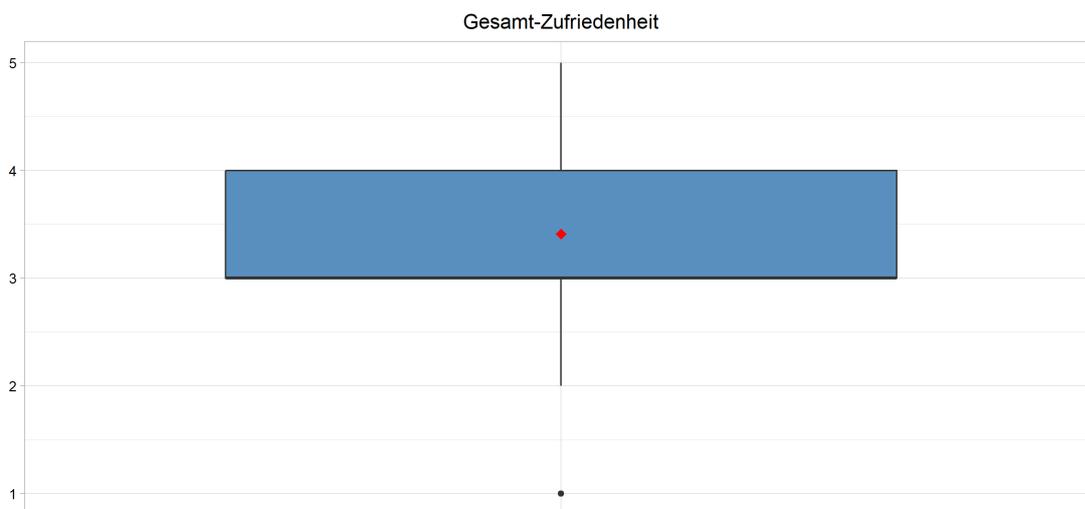


Abbildung 34: Prozessqualität – Gesamt-Zufriedenheit

Die Zufriedenheit mit der Qualität der Referierenden/Dozierenden ist bei den Befragungsteilnehmenden recht hoch (vgl. Abbildung 35).

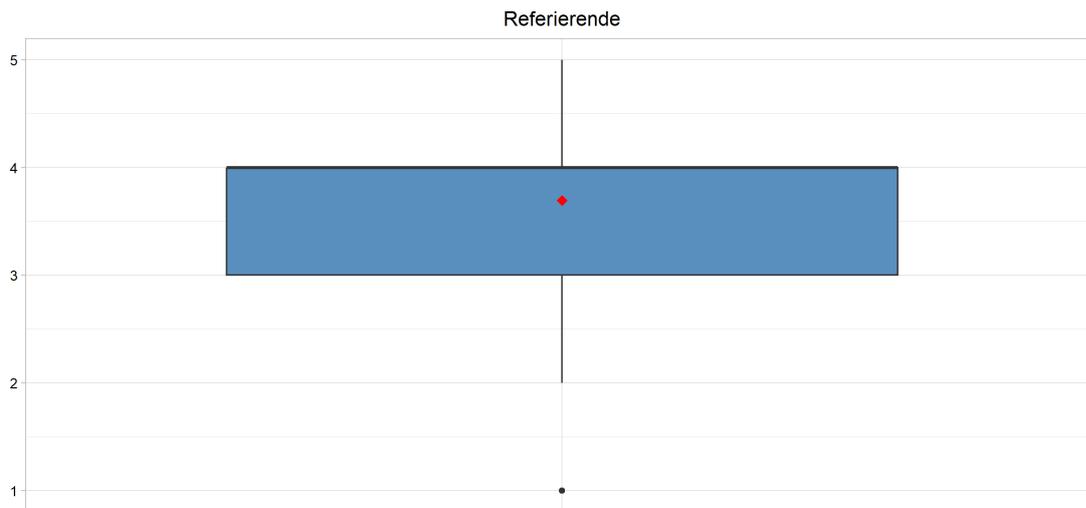


Abbildung 35: Prozessqualität – Zufriedenheit mit Referierenden

Die Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen wird von den Befragungsteilnehmenden als recht gut beurteilt. Die Teilnehmenden stimmen also eher zu, dass die von den Referierenden eingesetzten Methoden und Tools zu den Themen des HLG passen und sie sich regelmäßig Feedback eingeholt sowie zum Nachdenken und zur Mitgestaltung der Lehrveranstaltungen angeregt haben (vgl. Abbildung 36).

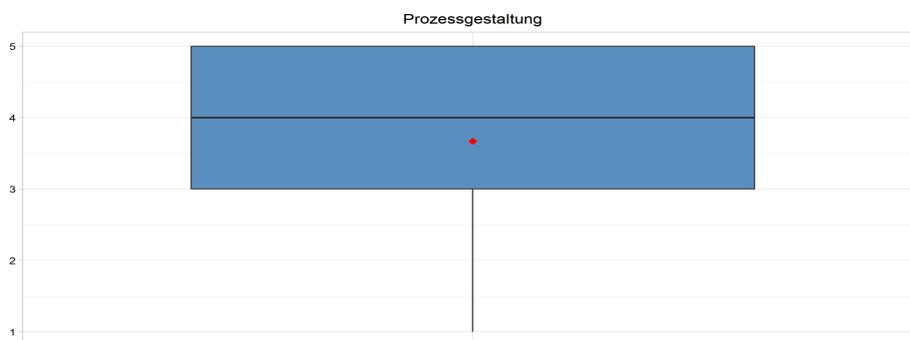


Abbildung 36: Prozessqualität – Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen

Die Nützlichkeit der Fachvorträge wird von 71% als zutreffend oder eher zutreffend eingeschätzt, die der Kursveranstaltungen von 61%, die Nützlichkeit der Intervention von 51% und die der Gruppenarbeit von 48%. Bei dieser Grafik muss beachtet werden, dass nicht alle aufgelisteten Lernanlässe von allen PHs genutzt wurden, daher hatten die Befragungsteilnehmenden die Möglichkeit, Lernanlässe auch mit der Antwort „kenne ich nicht“ zu bewerten (vgl. Abbildung 37).

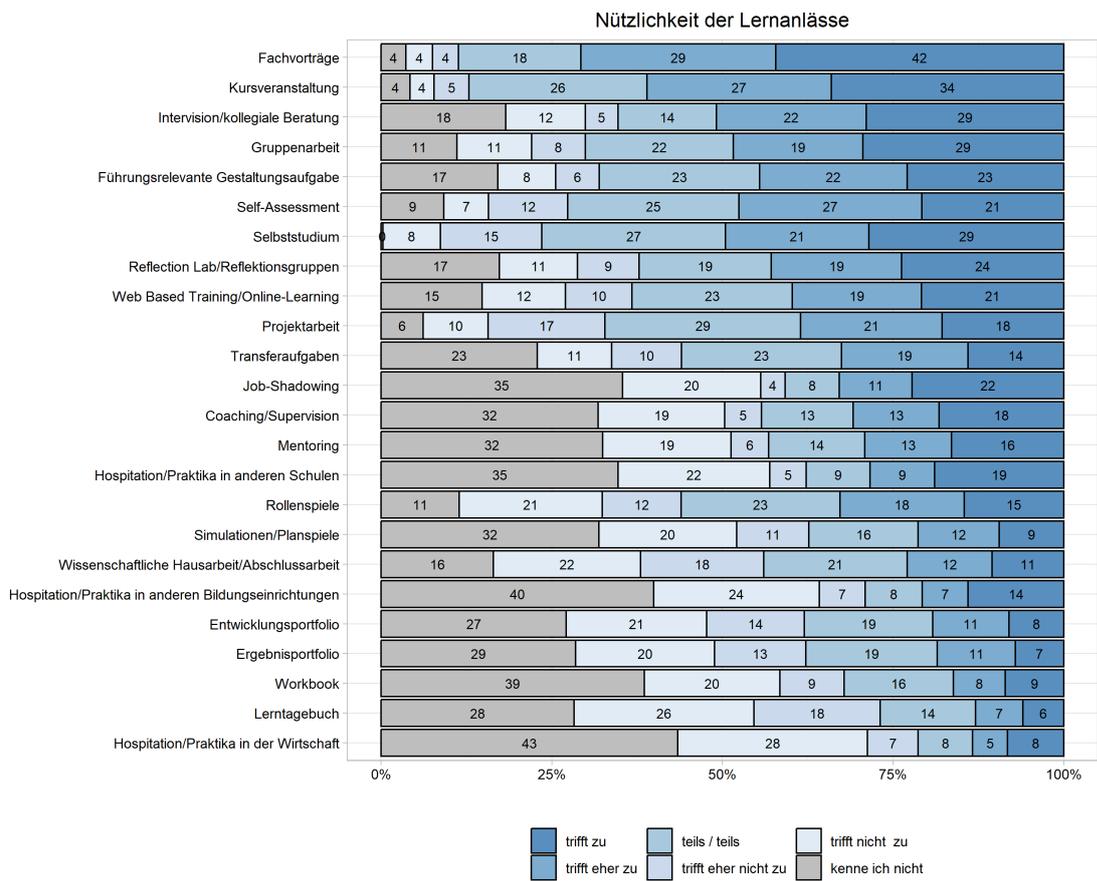


Abbildung 37: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe

Der Großteil der Befragungsteilnehmenden (90%) gibt an, dass die Veranstaltungen im Rahmen des HLG ein bis zwei Tage gedauert haben. Rund 10% nahmen an Veranstaltungen teil, die drei oder mehr Tage dauerten (vgl. Abbildung 38).

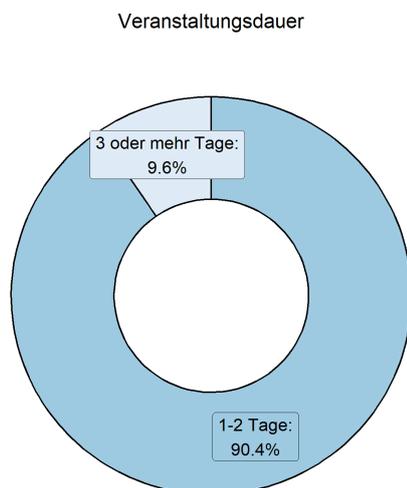


Abbildung 38: Prozessqualität – Veranstaltungsdauer

Gut die Hälfte der Befragungsteilnehmenden (52%) zieht in Bezug auf den HLG Veranstaltungen vor, die ein bis zwei Tage dauern. Lediglich 3% der Befragten präferieren Veranstaltungen, die drei Tage oder länger dauern (vgl. Abbildung 39).

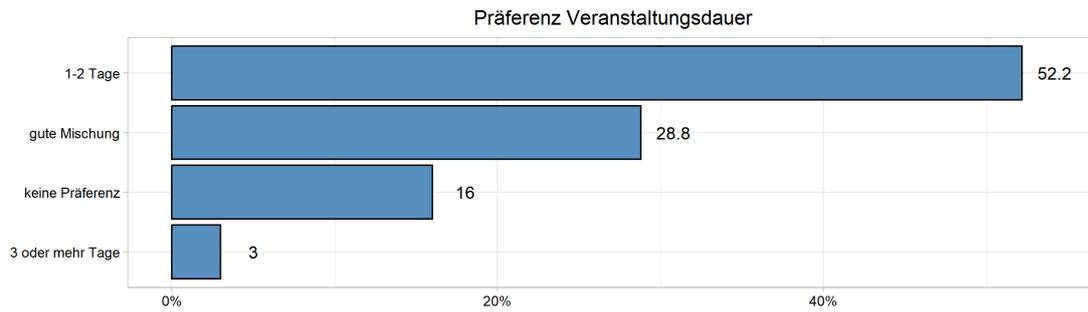


Abbildung 39: Prozessqualität – Präferenz der Veranstaltungsdauer

Die Lerngruppengrößen waren während des HLG sehr unterschiedlich organisiert. Rund 40% der Befragungsteilnehmenden geben an, dass ihre Lerngruppe aus 21 bis 30 Personen bestand, bei 31% bestand die Lerngruppe aus 11 bis 20 Personen. Ein kleiner Anteil (1%) gibt an, dass ihre Lerngruppe mehr als 70 Personen umfasste (vgl. Abbildung 40).

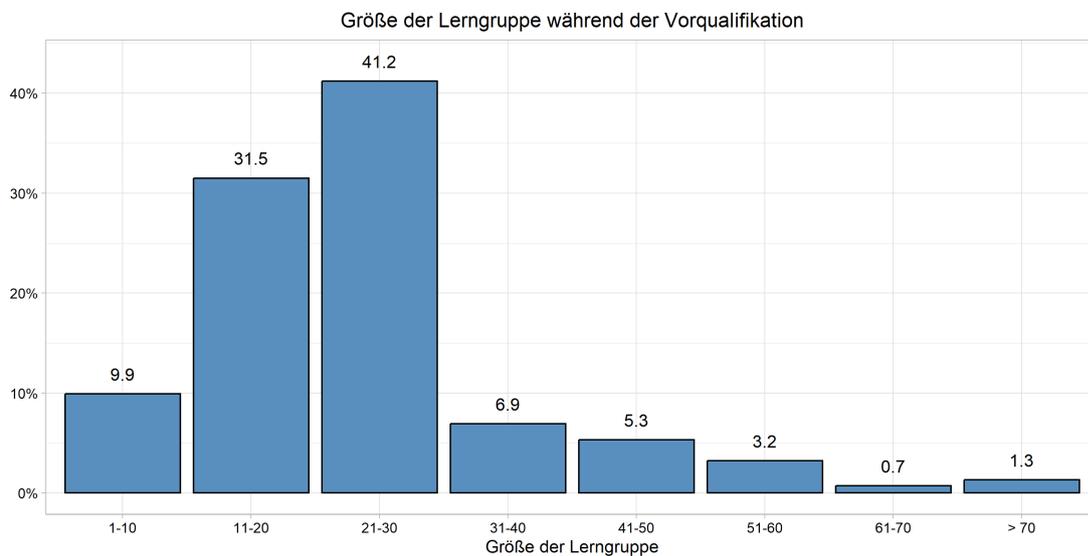


Abbildung 40: Prozessqualität – Größe der Lerngruppe während des HLG

Als angemessene Lerngruppengröße werden vor allem Lerngruppen mit bis zu zehn Teilnehmenden (97%), mit 11 bis 20 Teilnehmenden (95%) und mit 21 bis 30 Teilnehmenden (86%) angegeben. Lerngruppen mit mehr als 51 Teilnehmenden werden als eher zu groß empfunden (58-80%) (vgl. Abbildung 41).

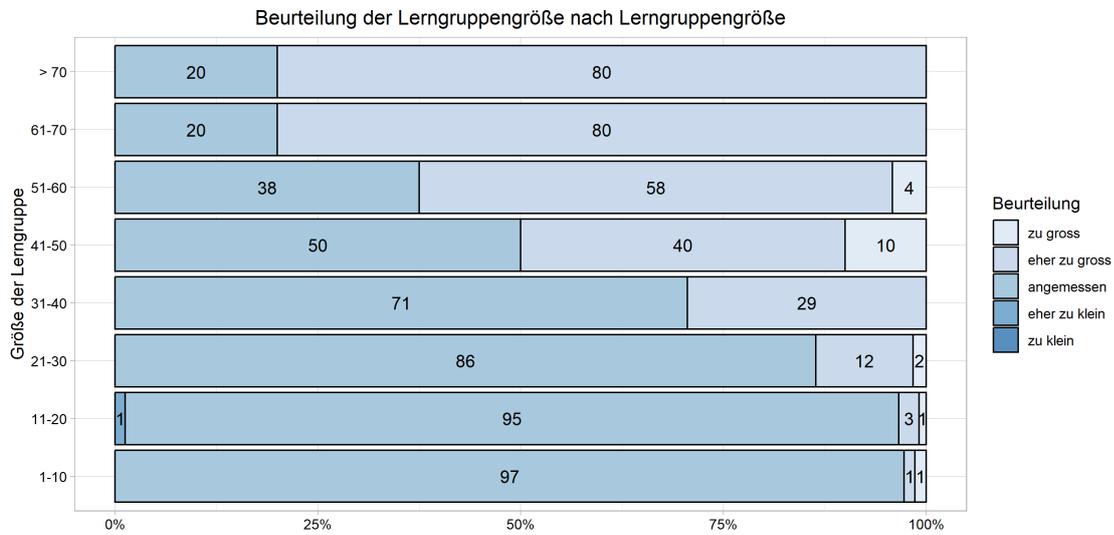


Abbildung 41: Prozessqualität – Beurteilung der Lerngruppengröße nach Lerngruppengröße

Mehr als die Hälfte der Befragungsteilnehmenden (55%) fand den Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmenden während des HLG bereichernd. Lediglich 4% der Befragungsteilnehmenden hatten keinen Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmenden (vgl. Abbildung 42).

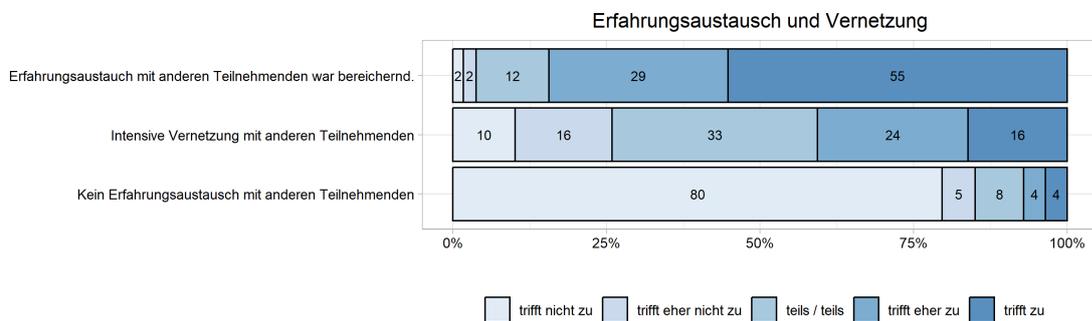


Abbildung 42: Prozessqualität – Erfahrungsaustausch und Vernetzung

Etwa drei Viertel der Befragungsteilnehmenden (74%), die sich während des HLG vernetzt haben, geben an, sie hätten sich mit ein bis fünf anderen Teilnehmenden vernetzt. 15% haben sich mit sechs bis zehn anderen Teilnehmenden vernetzt, 7% haben sich nicht vernetzt (vgl. Abbildung 43).

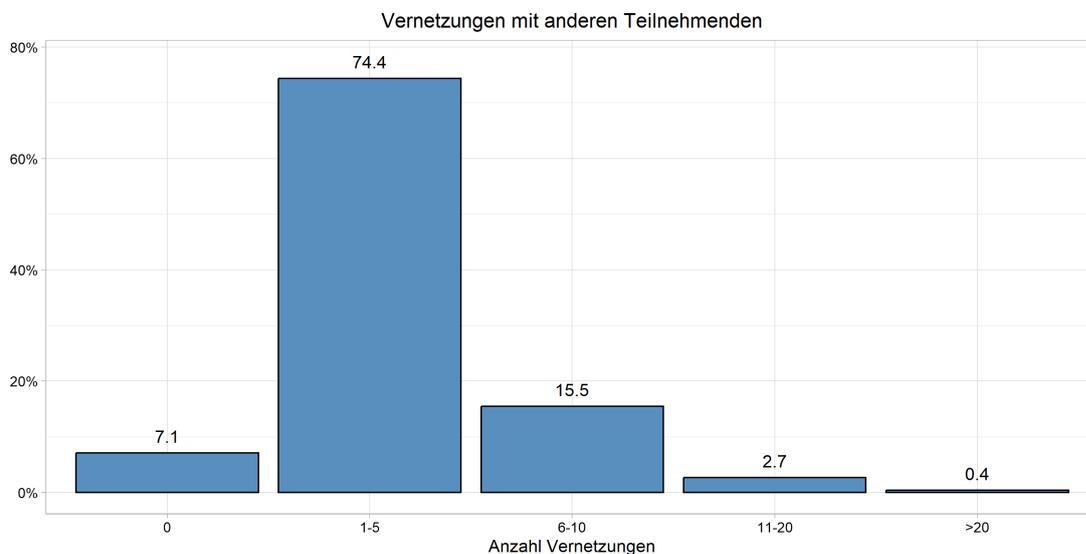


Abbildung 43: Prozessqualität – Vernetzungen mit anderen Teilnehmenden

Die Zufriedenheit mit der Organisation des HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als durchschnittlich bis gut eingeschätzt (vgl. Abbildung 44).

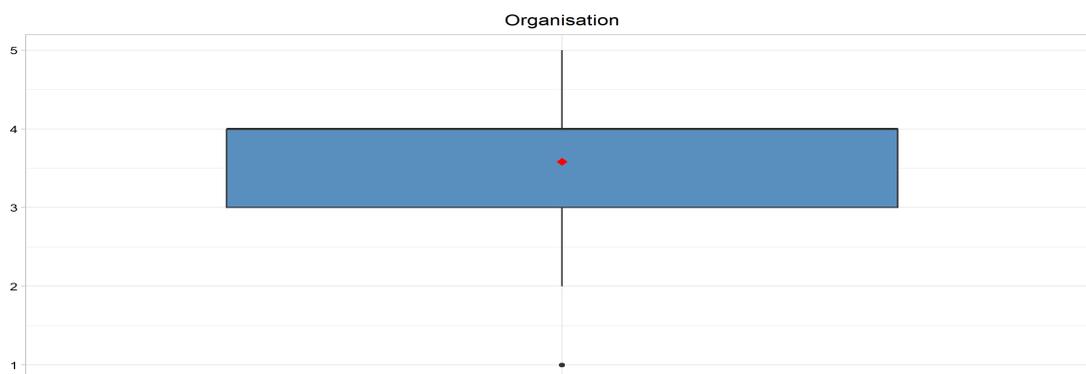


Abbildung 44: Prozessqualität – Organisation des HLG

Die Relevanz der Lerninhalte wird von den Befragungsteilnehmenden als mittel bis hoch eingeschätzt. Die Relevanz der Lerninhalte bezieht sich auf die Einbindung aktueller Entwicklungen im Schulsystem und bildungspolitischer Vorhaben, außerdem auf eine Ausrichtung auf die Anforderungen an und die Aufgaben von pädagogischen Führungskräften und konkrete Anregungen für die Weiterentwicklung von Schulen (vgl. Abbildung 45).

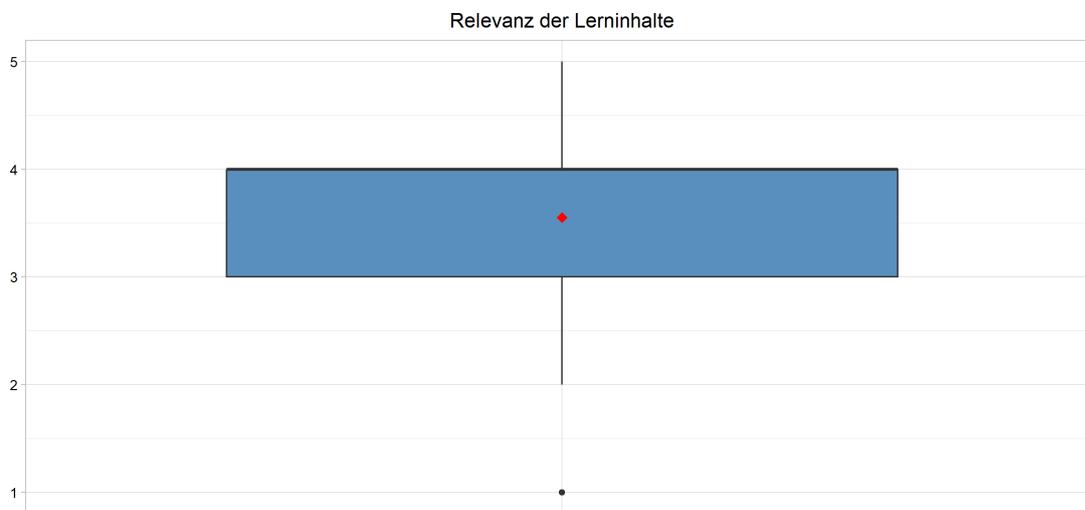


Abbildung 45: Prozessqualität – Relevanz der Lerninhalte

Die Nützlichkeit der Lehrveranstaltungen „Schulrechtliche Grundlagen“ und „Dienstrechtliche Grundlagen“ werden von den Befragungsteilnehmenden besonders hoch eingeschätzt (arithm. Mittel = 4,5). Auch die Lehrveranstaltungen „Datenschutz“, „Führungshaltung und Führungsaufgaben“ und „Kommunikation und Gesprächsführung“ werden als sehr nützlich bewertet (arithm. Mittel = 4,2-4,3). Die Nützlichkeit der Lehrveranstaltung „Sensibilisierung für Gender- und Diversitätsfragen“ wird am niedrigsten eingeschätzt (arithm. Mittel = 3,3) (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Nützlichkeit der Lehrveranstaltungen

Lehrveranstaltung	Min	Max	Me- dian	AM
Modul 1: Führungshaltung und Führungsaufgaben (4 EC)	1	5	5	4.2
Modul 1: Sensibilisierung für Gender- und Diversitätsfragen (1 EC)	1	5	3	3.3
Modul 2: Steuerung von Organisationen, Projekt- und Prozessmanagement, aktuelle Entwicklungen und deren Wirkung (2.5 EC)	1	5	4	3.9
Modul 2: Schul- und Verwaltungsmanagement und betriebswirtschaftliche Grundlagen (1 EC)	1	5	4	3.9
Modul 2: Schulrechtliche Grundlagen (1 EC)	1	5	5	4.5
Modul 2: Datenschutz (0.5 EC)	1	5	5	4.2
Modul 3: Grundlagen des Personalmanagements, der Personalentwicklung und der Personalführung einschließlich Gender- und Diversitätsfragen (2.5 EC)	1	5	4	4.1
Modul 3: Kommunikation und Gesprächsführung (1 EC)	1	5	5	4.3

Lehrveranstaltung	Min	Max	Me- dian	AM
Modul 3: Dienstrechtliche Grundlagen (1 EC)	1	5	5	4.5
Modul 3: Compliance und Korruptionsprävention (0.5 EC)	1	5	4	3.8
Modul 4: Konzepte der Unterrichtsentwicklung, Evaluation (2 EC)	1	5	4	3.9
Modul 4: Qualitätsentwicklung und -sicherung (1 EC)	1	5	4	4.0
Modul 4: Schule im gesellschafts- und wirtschaftspolitischen und regionalen Kontext, Schulpartnerschaft, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit (2 EC)	1	5	4	3.9

Legende: Min: Niedrigste Bewertung der Nützlichkeit, Max: Höchste Bewertung der Nützlichkeit, AM: Arithmetisches Mittel

Die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen des HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als recht gut eingeschätzt. Die praktische Umsetzung bezieht sich unter anderem auf eine Kennzeichnung des HLG durch gute fachliche Überblicksinformationen, spezifische Detailinformationen, konkrete Anwendungsbeispiele, handhabbare Lösungswege für Probleme, einen inspirierenden Austausch mit anderen Teilnehmenden, eine wertschätzende Haltung zwischen Referierenden und Teilnehmenden, das Einüben von konstruktiver Kommunikation und das Einüben von kooperativem Handeln (vgl. Abbildung 46).

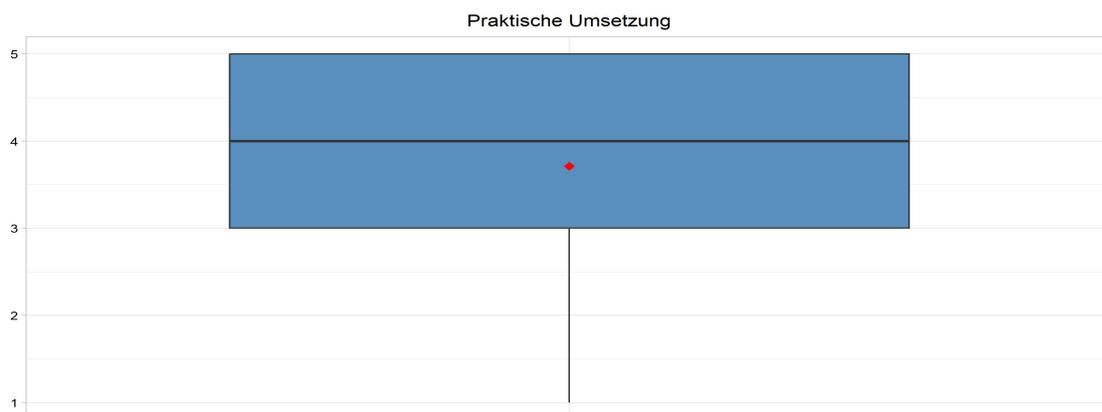


Abbildung 46: Prozessqualität – Praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen

5.4.3 Ergebnisqualität des HLG aus Perspektive der Teilnehmenden

Die Anregung zur Reflexion durch den HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als hoch eingeschätzt. Sie stimmen demnach (eher) zu, dass sie über ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten nachgedacht, ihr Interesse an Führungsaufgaben hinterfragt, einen Vergleich zwischen Anforderungen an pädagogische Führungskräfte bzw. Schulleitung und ihren Kompetenzen gezogen sowie Einzelfälle des Führungs- bzw. Schulleitungsalltags kennengelernt haben (vgl. Abbildung 47).

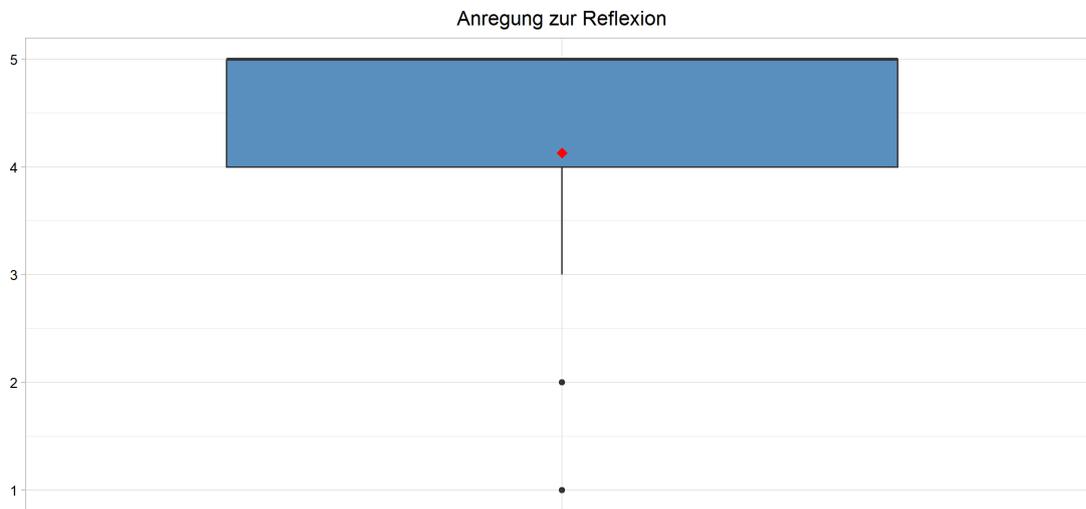


Abbildung 47: Ergebnisqualität – Anregung zur Reflexion

Die Motivationssteigerung durch die Teilnahme am HLG ist eher moderat. Die Teilnehmenden stimmen demnach eher teilweise zu, dass sich durch den HLG ihre Arbeitszufriedenheit und -motivation erhöht habe und sie motiviert(er) seien, das Gelernte in Zukunft in die Praxis umzusetzen sowie eine Position als schulische Führungskraft zu übernehmen (vgl. Abbildung 48).

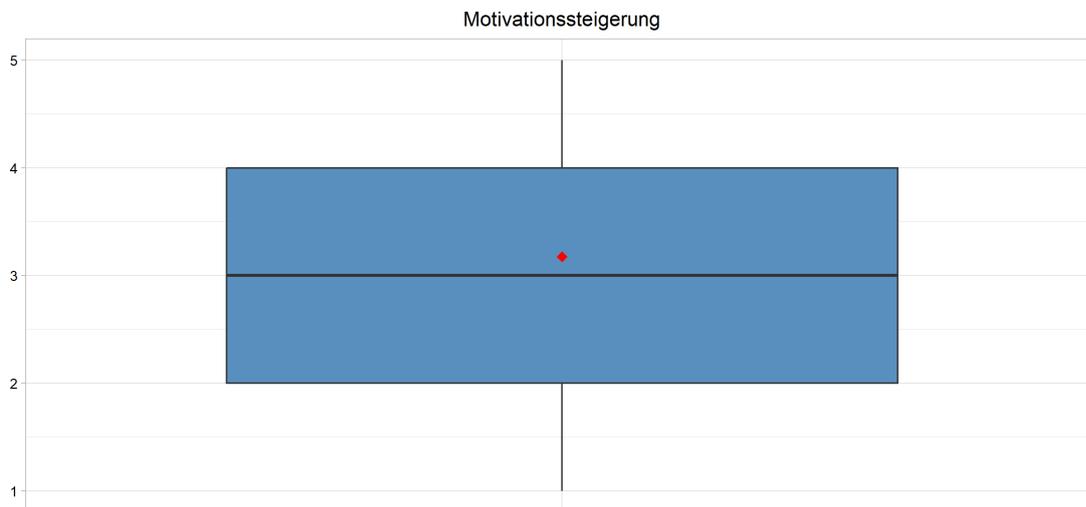


Abbildung 48: Ergebnisqualität – Motivationssteigerung

Die Kompetenzentwicklung durch den HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als durchschnittlich bis hoch eingeschätzt. Bei der Kompetenzentwicklung geht es zum Beispiel um die Weiterentwicklung von kommunikativen und fachlichen Kompetenzen oder wesentliche Handlungskompetenzen für das Tätigkeitsfeld einer pädagogischen Führungskraft (vgl. Abbildung 49).

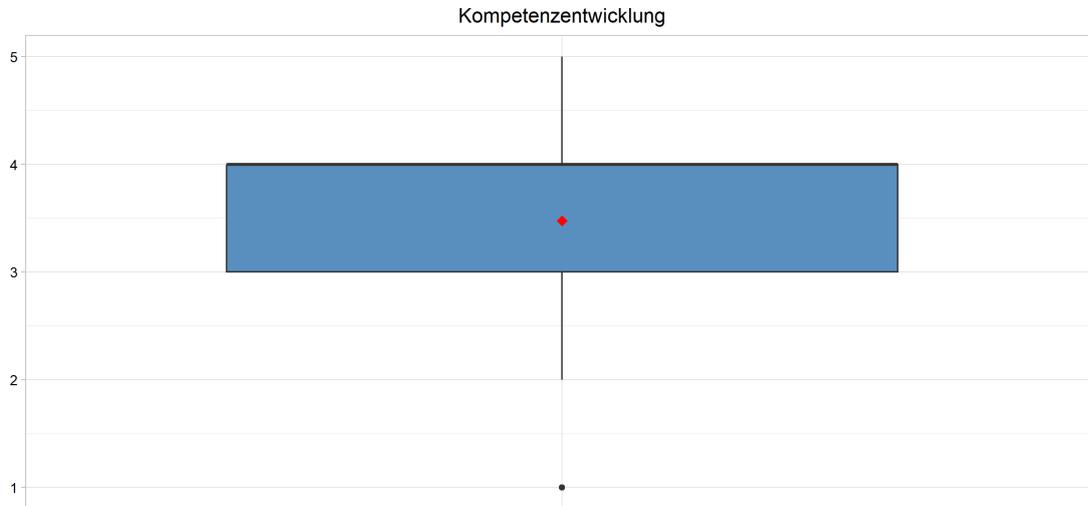


Abbildung 49: Ergebnisqualität – Kompetenzentwicklung

Grad und Erfolg ihrer persönlichen Entwicklung durch den HLG werden von den Befragungsteilnehmenden als mittel bis hoch eingeschätzt. Die persönliche Entwicklung bezieht sich darauf, dass durch die Teilnahme am HLG das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden gesteigert wurde, ihnen Ziele und Ambitionen klarer geworden sind, sie sich sicherer darin fühlen eine Schulleitungsposition anzunehmen, sie gezielte Lernfelder für sich persönlich abgeleitet haben, sich ihre Selbstreflexionsfähigkeit gestärkt hat und ihnen ihre Stärken und Schwächen und somit ihr professioneller Lernbedarf bewusster geworden ist (vgl. Abbildung 50).

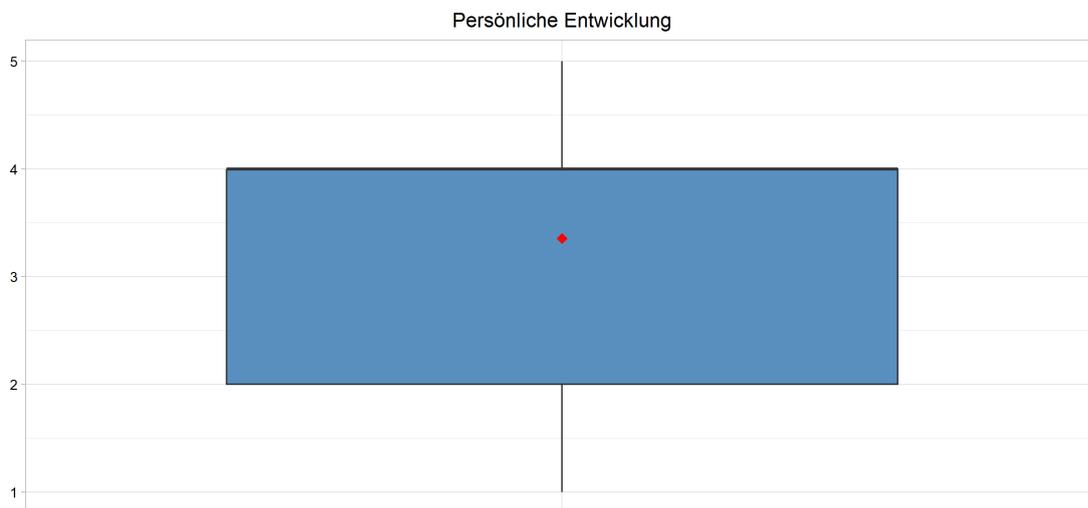


Abbildung 50: Ergebnisqualität – Persönliche Entwicklung

Verhaltensänderungen wurden bei den Befragungsteilnehmenden durch den HLG nach eigenen Angaben nur zum Teil angeregt. Verhaltensänderungen beziehen sich unter anderem darauf, dass die Teilnehmenden durch den HLG berufliche Herausforderungen besser bewältigen können, im Kollegium zur aktiven Mitarbeit an der Schulentwicklung motivieren, gelernt haben, komplexe Situationen besser wahrzunehmen und angemessener auf sie zu reagieren und Inhalte des HLG erfolgreich in ihrem Arbeitsalltag umsetzen. Es ist zu beachten, dass diese Skala nur bedingt interpretierbar ist, da viele der Teilnehmenden zum Befragungszeitpunkt noch keine Schulleitungsfunktion eingenommen hatten (vgl. Abbildung 51).

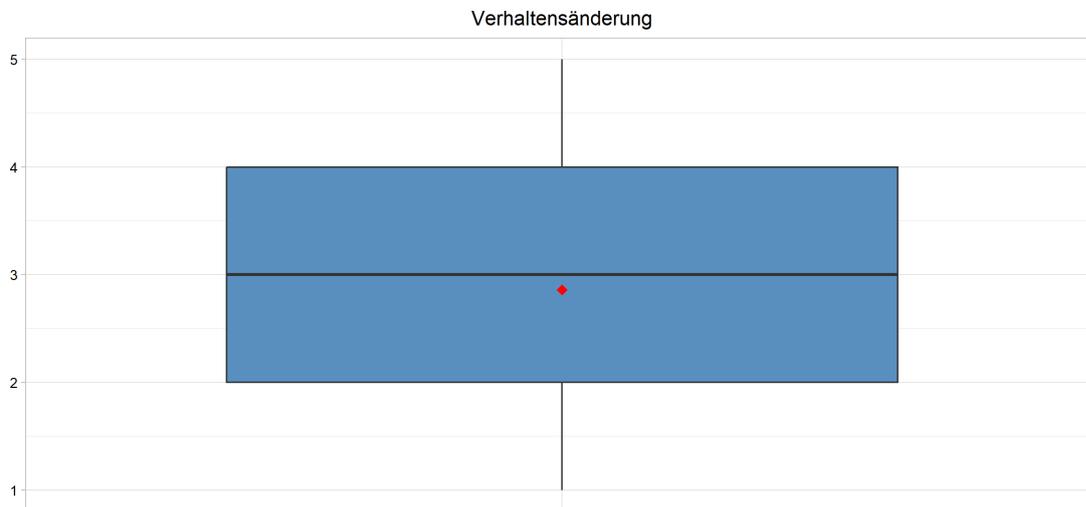


Abbildung 51: Ergebnisqualität – Verhaltensänderung

Der Angebotsnutzen des HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als eher durchschnittlich eingeschätzt. Dies bezieht sich auf die Zufriedenheit mit dem Aufwand-Nutzen-Verhältnis des HLG, die Gesamt-Qualität des HLG und ob die Teilnehmenden aufgrund der Qualität und des Nutzens für die Professionsentwicklung den HLG weiterempfehlen würden (vgl. Abbildung 52).

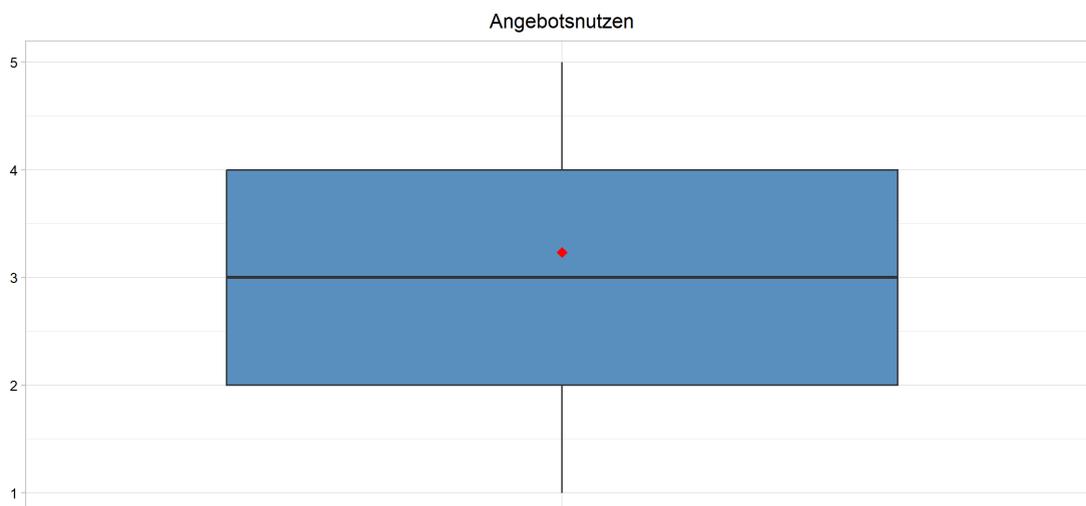


Abbildung 52: Ergebnisqualität – Angebotsnutzen

Verglichen mit anderen von den Befragungsteilnehmenden besuchten Qualifizierungs- und Fortbildungsveranstaltungen gehört der HLG nach Einschätzung von rund 30% zu den eher guten Qualifizierungs- und Fortbildungsveranstaltungen, von 27% zu den guten. Ein kleiner Teil (4%) beurteilt die Qualität des HLG als vergleichsweise schlecht, weitere knapp 8% als eher schlecht. Gut 11% können keine Vergleiche ziehen (vgl. Abbildung 53).

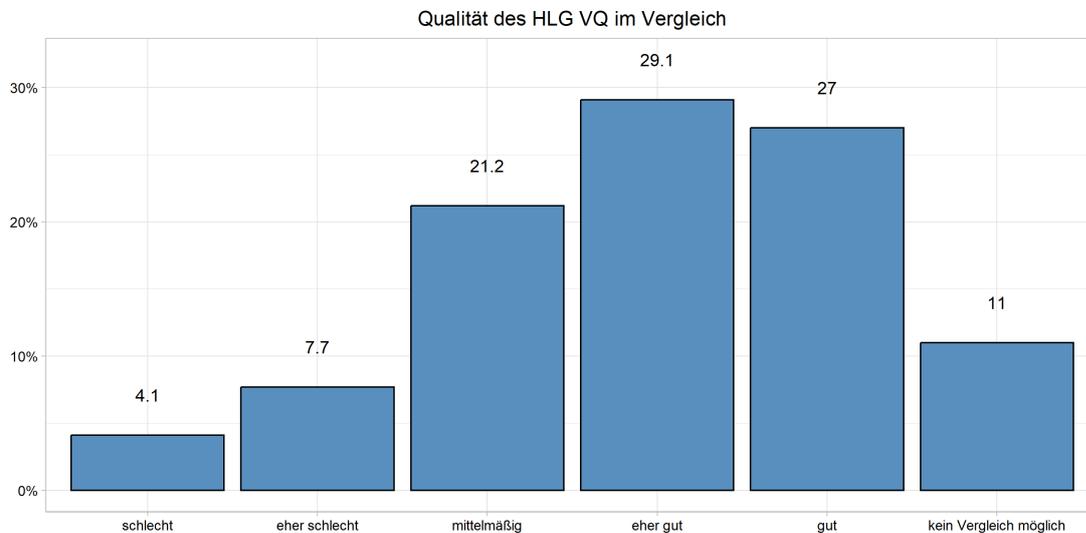


Abbildung 53: Qualität des HLG im Vergleich

5.4.4 Antworten auf offene Fragen der Teilnehmenden-Befragung

Was war für Sie persönlich der Nutzen des HLG?

- Vernetzung und Austausch
- kritische Reflexion einer Schulleitungsübernahme
- Kompetenz- und Wissenserweiterung
- praktischer Nutzen bei der Übernahme einer Schulleitungsposition

Nützliche Lehrveranstaltungen/Angebote/Themen:

- Qualitätsmanagement
- Personalmanagement
- Schulrecht
- Dienstrecht
- Schulentwicklung
- Schulorganisation
- Job-Shadowing
- Führungstheorien/-aufgaben
- achtsame Kommunikation

Mangelnder selbstempfundener Nutzen - Kritik:

- eher Stress und Belastung als Nutzen
- kein/geringer Nutzen, bis auf Abschluss

**Was hat Ihnen beim HLG gefallen und sollte für den nächsten HLG beibehalten werden?
(Bewahren)**

Für die Organisation des HLG bewahren:

- Heterogenität der Gruppen
- hohe Flexibilität (bei Terminen)
- Anrechnung von vorangegangenen Studienleistungen
- gute und klare Struktur des HLG
- gemeinsames Mittagessen
- freie Auswahl der Veranstaltungen
- Themenvielfalt
- Arbeitspensum, das neben dem Beruf bewältigt werden kann
- Möglichkeiten zum Austausch und zur Vernetzung mit anderen Teilnehmenden

Für Organisation der Lehrveranstaltungen bewahren:

- Mischung aus Präsenz- und Online-Seminaren
- mehrtägige Veranstaltungen
- kleine Gruppen mit max. 20 Personen
- kompetente Referierende
- Vorträge von Schulleitungen
- Referierende aus der Bildungsdirektion
- viele unterschiedliche Referierende

Für die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen bewahren:

- Praxisbeispiele
- praxisnahe Inhalte
- Raum für Diskussion
- Gruppenarbeit
- Arbeit in einer Lerngemeinschaft (Peer-Group)
- Gruppenreflexion
- Workbook
- Projektarbeit mit Übernahme von Führungsaufgaben
- Umsetzung eines Projekts am Schulstandort
- Raum für Diskussion
- Rollenspiele
- Unterlagen zum späteren Nachlesen
- Möglichkeit für Feedback
- wertschätzender Umgang in Seminaren
- Literaturempfehlungen zum individuellen Weiterlernen

- Fachvorträge
- Eingehen auf Alltagserfahrungen
- Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden

Für inhaltliche Themen bewahren:

- Dienstrecht
- Schulrecht
- Datenschutz
- Intervention
- Job-Shadowing
- Gesundheitsbewusstsein
- Kommunikationstraining
- Konfliktlösungen
- Umgang mit eigenen Ressourcen
- Führungsaufgaben
- Marketing
- Personalentwicklung
- Projektmanagement
- Informationen darüber, wo man als Schulleitung Unterstützung bekommt
- Schulentwicklung
- Schulraumarchitektur
- Reflexion über Modelle von Führungsverhalten
- Organisationsentwicklung
- systemischen Ansatz integrieren
- Einblicke und Erfahrungen aus der Praxis
- Erstellung eines Schulentwicklungskonzepts für eigene Schule

Was war gut beim HLG, sollte aber noch besser werden? Wie würden Sie dies verbessern? (Optimieren)

- Einbindung der Inhalte in den „tatsächlichen“ Arbeitsalltag einer Schulleitung
- praktische Relevanz der vermittelten Inhalte verdeutlichen
- „Tätigkeitsfeld Schule“ stärker in den Fokus rücken
- Fokussierung auf rechtliche und organisatorische Themenbereiche
- Schwerpunkt auf Schul- und Dienstrecht
- Einführung in Schulverwaltungsprogramme
- Unterstützung bei Einarbeitung in administrative Aspekte
- Wertschätzung bisheriger beruflicher Erfahrung optimieren
- Einbindung von Themenvorschlägen der Kursteilnehmenden
- Workload anpassen (von einigen als zu hoch empfunden)

Was hat Ihnen beim HLG gefehlt? (Innovieren)

- verstärkter Bezug zur Praxis
- vermehrte Praxiseinblicke
- fehlende Authentizität und fachliche Eignung bei einigen der Dozierenden
- größerer Einbezug praxisnaher Vortragender (z.B. erfahrene Schulleitungen)
- konkretes Erleben des Arbeitsalltages einer Schulleitung mittels Shadowing
- Wunsch nach Informationen über Bewerbungsprozess als Schulleitung (Ablauf, Voraussetzungen)
- Gruppeneinteilung nach Schultypen
- Differenzierung bestimmter Lehrveranstaltungen nach Schularten
- Vernetzungsveranstaltungen
- detaillierte Gesamtübersicht über einzelne Seminare und Lehrveranstaltungen
- Überblick der Termine
- aufeinander aufbauende Kurse („Folgeveranstaltung“) statt Einzelveranstaltungen
- Module sowie vertiefende Module sollten eigenständig zusammengestellt werden können, um den individuellen Bedürfnissen zu entsprechen.
- „Agieren auf Augenhöhe“
- persönliches Feedback
- konkrete Rückmeldungen zu aufwändigen Studien- und Arbeitsaufträgen

Was sollte beim nächsten HLG wegfallen im Vergleich zum HLG, an dem Sie teilgenommen haben?

- hoher Workload
- Prüfung im Dienstrecht/Schulrecht
- Anwesenheitspflicht
- Abschlussarbeiten
- große Lerngruppen
- zu viele Online-Seminare
- unzureichende Terminplanung und -sicherheit
- unklar formuliertes Curriculum

Wegfall inhaltlicher Themen:

- Qualitätsmanagement
- Gender und Diversität
- Wunsch nach inhaltlicher Fokussierung auf das Wesentliche

Wegfall Elemente didaktischer Gestaltung:

- Selbststudium
- schriftliche Arbeiten
- umfangreiche Seminararbeiten

- Projektarbeit
- Hausarbeiten
- Reflexionen/Reflection Labs (reduzieren)
- kurzfristige Abgabetermine für Aufgaben/Übungen

5.5 Online-Befragung der aktuellen und ehemaligen Dozierenden des HLG

Rückmeldequote	66,02 %
Anzahl Befragungsteilnehmende	136
Befragungszeitraum	24.11.2022 – 16.12.2022

5.5.1 Prozessqualität des HLG aus Perspektive der Dozierenden

Die befragten Dozierenden schätzen ein, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem HLG hoch war. Sie schätzen demnach ein, dass die Teilnehmenden durchgehend sehr gut über die Inhalte und die Organisation des HLG informiert wurden, die einzelnen Veranstaltungen logisch aufeinander aufgebaut waren, ein konkreter Bezug zur schulischen Praxis vermittelt wurde und der Nutzen für die Teilnehmenden hoch war (vgl. Abbildung 54).

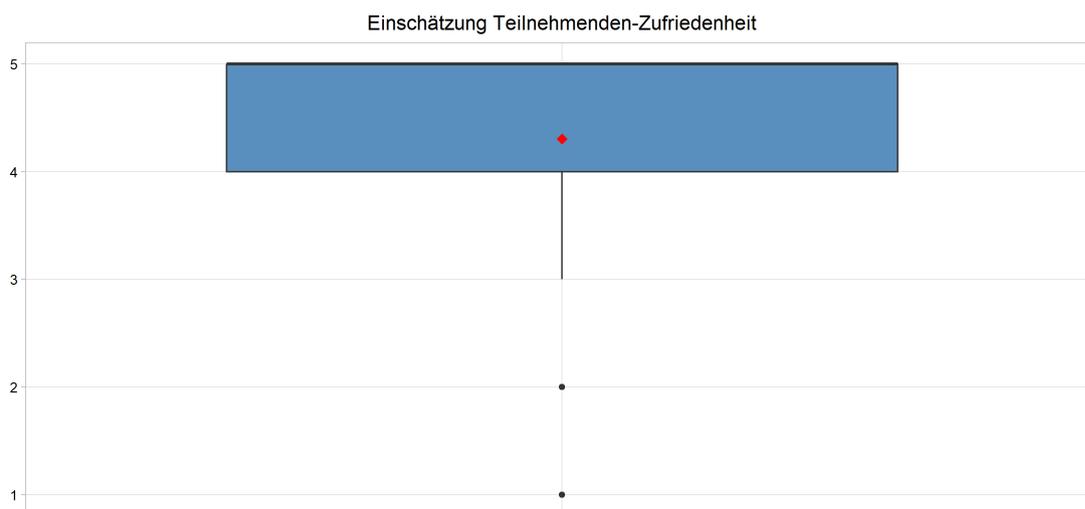


Abbildung 54: Prozessqualität – Einschätzung der Teilnehmenden-Zufriedenheit

Die Mehrheit der Dozierenden (67%) findet, dass die Organisation des HLG für die Teilnehmenden sehr gut war (vgl. Abbildung 55).

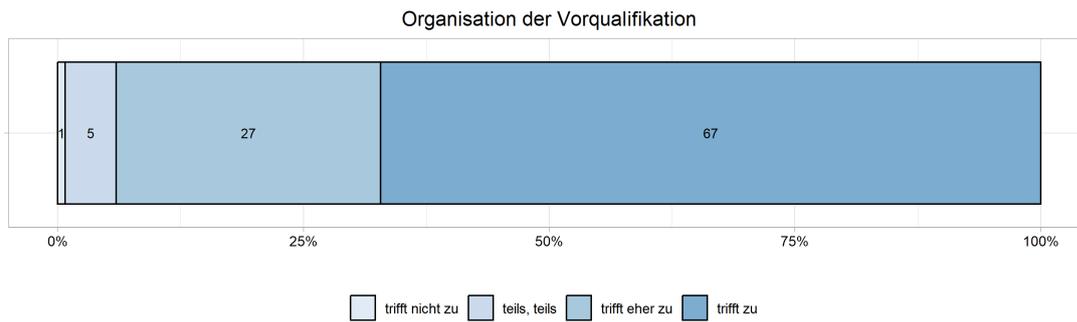


Abbildung 55: Prozessqualität – Organisation des HLG

Die Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen wird von den Dozierenden als gut bis sehr gut eingeschätzt. Sie schätzen demnach ein, dass die eingesetzten Methoden und Tools zu den Themen des HLG passen, sie sich regelmäßig Feedback von den Teilnehmenden eingeholt haben, die Teilnehmenden dazu angeregt haben, die Lehrveranstaltungen mitzugestalten und versucht haben, die Teilnehmenden zum Nachdenken anzuregen (vgl. Abbildung 56).

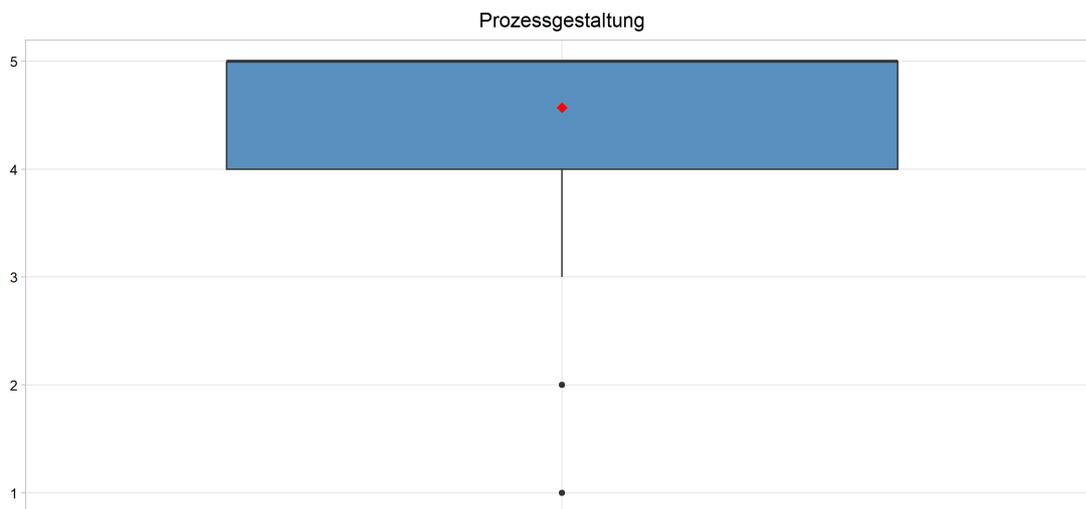


Abbildung 56: Prozessqualität – Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen

Das Selbststudium wurde von 63% der befragten Dozierenden als Lernanlass eingesetzt, 57% verwendeten Transferaufgaben, 55% Fachvorträge. Wenig eingesetzt wurden die Lernanlässe Shadowing (5%), Hospitation in anderen Schulen (4%) und Hospitation in anderen Bildungseinrichtungen (1,5%) (vgl. Abbildung 57).

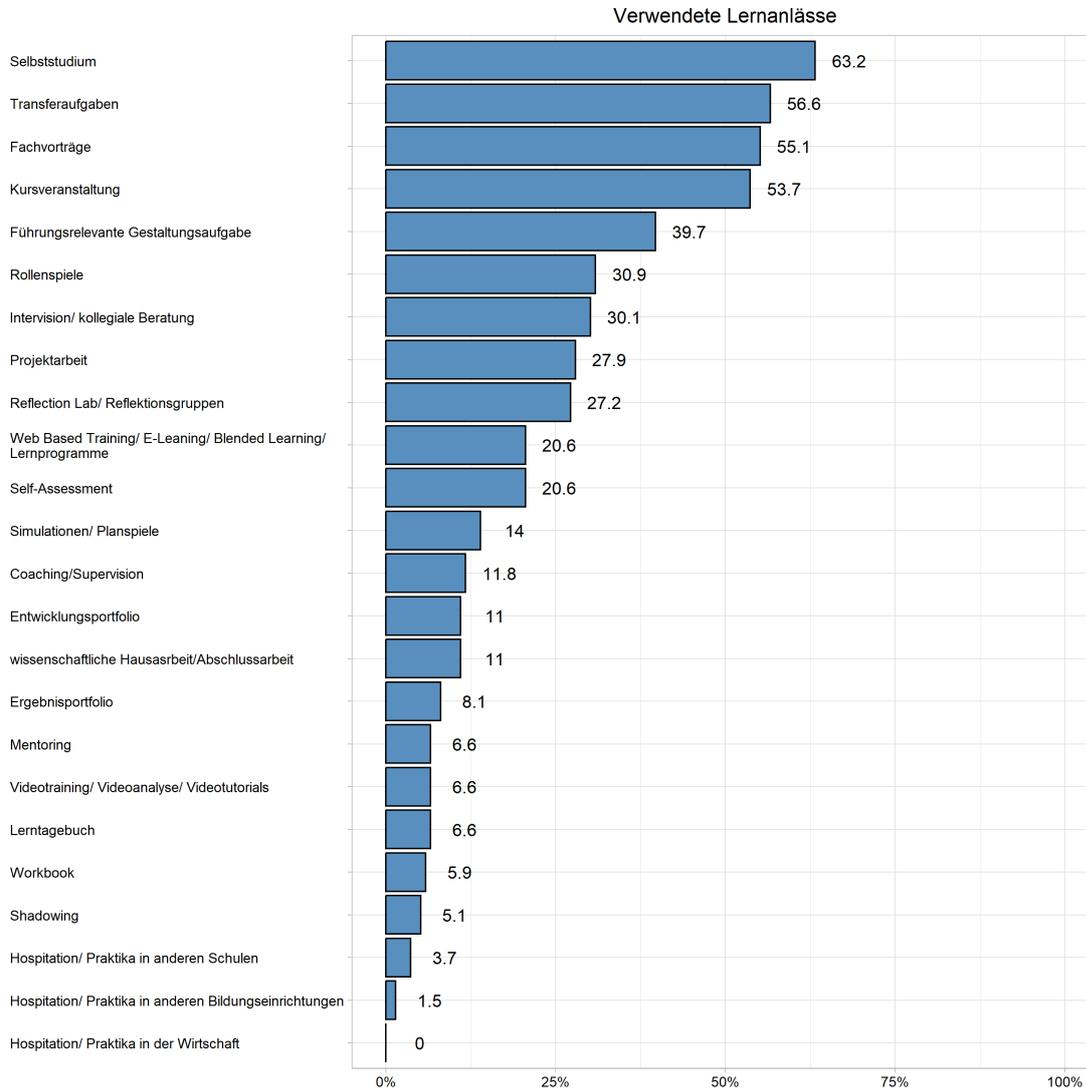


Abbildung 57: Prozessqualität – Verwendete Lernanlässe

Fast alle Dozierenden geben an, die Interaktion zwischen den Teilnehmenden gefördert zu haben (93%) (vgl. Abbildung 58).

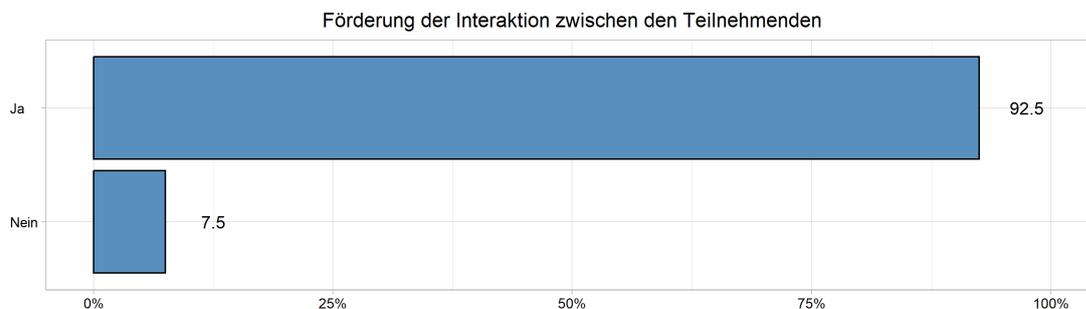


Abbildung 58: Prozessqualität – Förderung der Teilnehmenden-Interaktion

Ein Großteil der befragten Dozierenden (71%) gibt an, die Vernetzung zwischen den Teilnehmenden gefördert zu haben, 29% haben dies nicht getan (vgl. Abbildung 59).

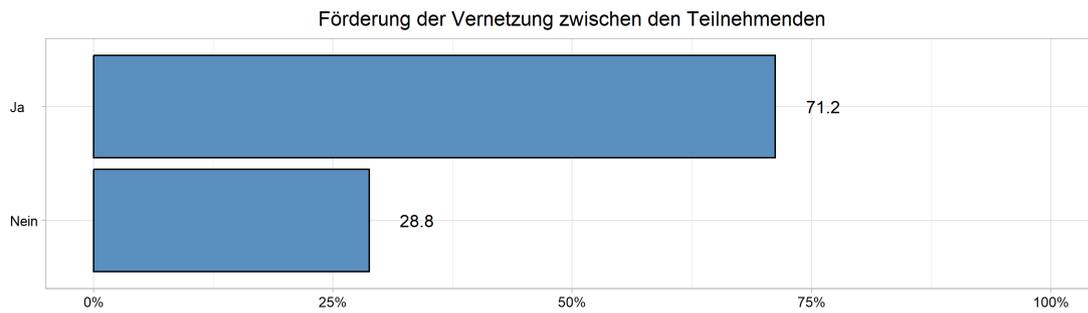


Abbildung 59: Prozessqualität – Förderung der Vernetzung

Bei den befragten Dozierenden, die Gruppen mit bis zu 20 Teilnehmenden geleitet haben, schätzt ein Großteil (>85%) die Gruppengröße als angemessen ein. Je größer die geleiteten Gruppen waren, desto mehr Dozierende empfanden diese als zu groß (vgl. Abbildung 60).

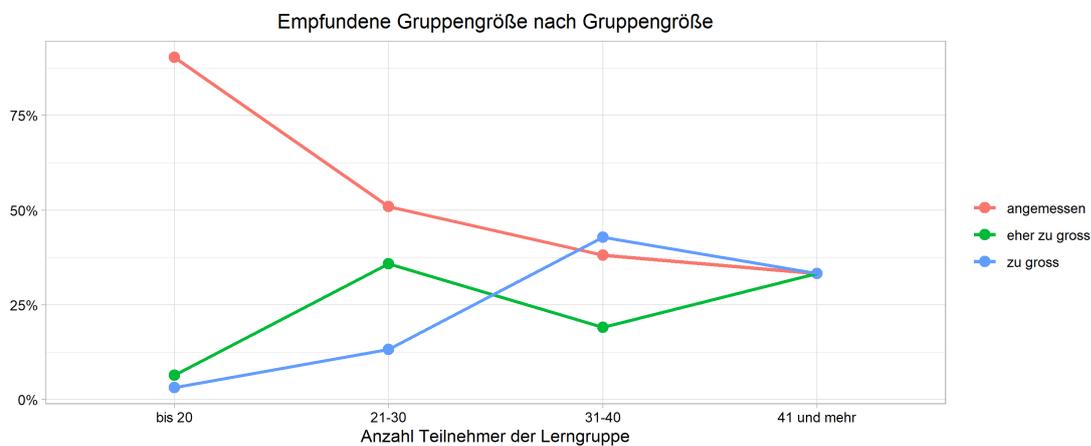


Abbildung 60: Prozessqualität – Empfundene Gruppengröße nach Gruppengröße

Ein großer Teil der Dozierenden hielt seine Lehrveranstaltungen sowohl vor Ort in Präsenz als auch digital ab (62%), 19% hielten die Lehrveranstaltungen vor Ort in Präsenz ab, 18% hielten die Lehrveranstaltungen digital ab (vgl. Abbildung 61).

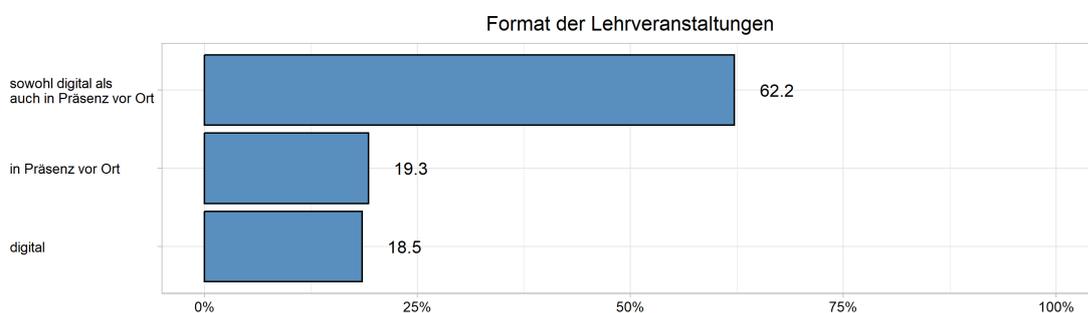


Abbildung 61: Prozessqualität – Lehrveranstaltungen digital oder in Präsenz vor Ort

Zoom (86%) und Moodle (41%) waren die meist genutzten Online-Plattformen für die digital abgehaltenen Lehrveranstaltungen (vgl. Abbildung 62).

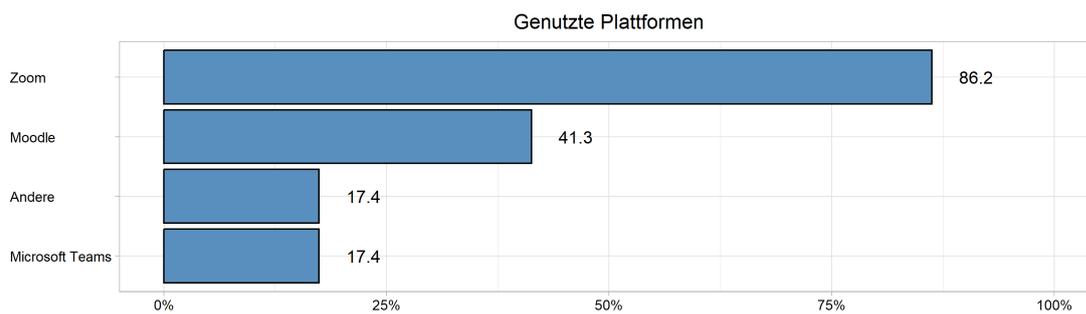


Abbildung 62: Prozessqualität – Genutzte Online-Plattformen

Die befragten Dozierenden schätzen die Relevanz der Lerninhalte als hoch bis sehr hoch ein.

Sie schätzen damit ein, dass ihre Lehrveranstaltungen auf aktuelle Entwicklungen im Schulsystem, die bildungspolitischen Vorhaben und auf die Anforderungen an und die Aufgaben von pädagogischen Führungskräften bzw. Schulleitung ausgerichtet waren, außerdem, dass sie konkrete Anregungen für die Weiterentwicklung der Schule vermittelt haben (vgl. Abbildung 63).

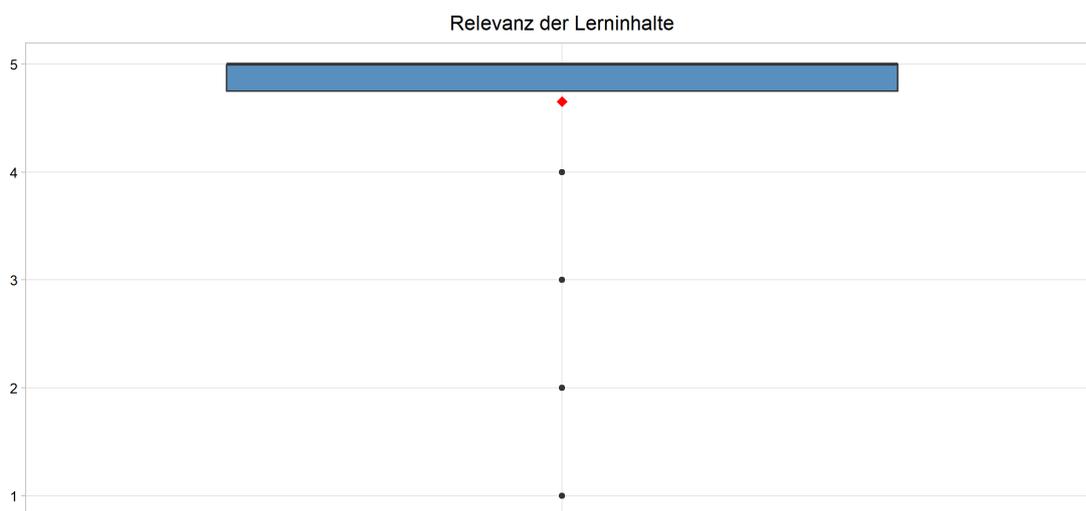


Abbildung 63: Prozessqualität – Relevanz der Lerninhalte (Einschätzung Dozierende)

Die befragten Dozierenden schätzen die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen als gut ein. Darunter fallen in Bezug auf den HLG gute fachliche Überblicksinformationen, spezifische Detailinformationen, konkrete Anwendungsbeispiele, handhabbare Lösungswege für Probleme, ein inspirierender Austausch mit anderen Teilnehmenden, eine wertschätzende Haltung zwischen Referierenden und Teilnehmenden, das Einüben von konstruktiver Kommunikation und kooperativem Handeln (vgl. Abbildung 64).

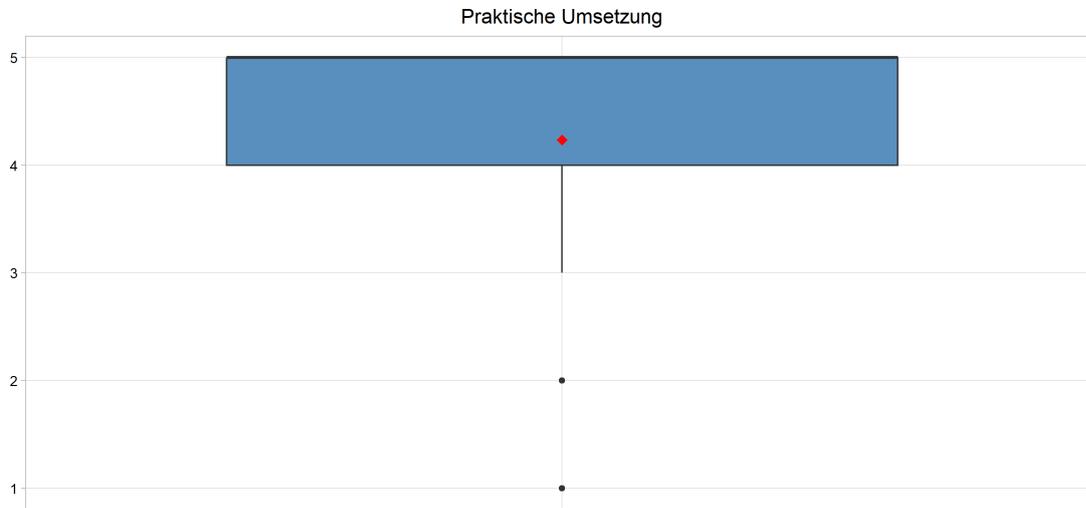


Abbildung 64: Prozessqualität – Praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen (Einschätzung Dozierende)

5.5.2 Ergebnisqualität des HLG aus Perspektive der Dozierenden

Die befragten Dozierenden schätzen die erreichte Motivationssteigerung bei den Teilnehmenden als hoch ein. Eine Motivationssteigerung bezieht sich auf die Steigerung der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitsmotivation. Die Motivation, das Gelernte in Zukunft in die Praxis umzusetzen, eine Position als schulische Führungskraft zu übernehmen und die emotionale Entlastung hinsichtlich der (möglichen) Übernahme einer Position als schulische Führungskraft (vgl. Abbildung 65).

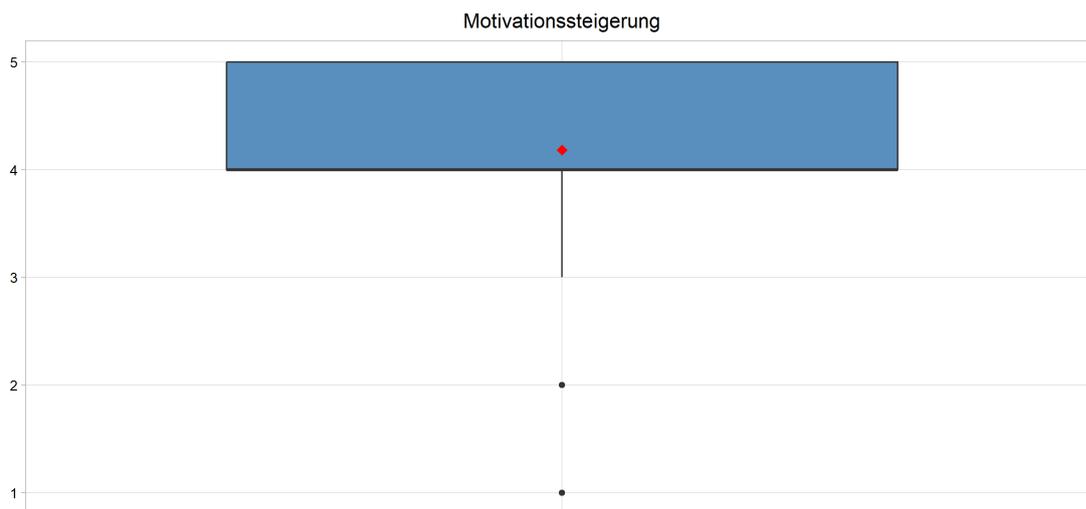


Abbildung 65: Ergebnisqualität – Motivationssteigerung (Einschätzung Dozierende)

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Förderung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden hoch war. Bei der Kompetenzentwicklung geht es zum Beispiel um die Weiterentwicklung von kommunikativen und fachlichen Kompetenzen oder um wesentliche Handlungskompetenzen für das Tätigkeitsfeld einer pädagogischen Führungskraft (vgl. Abbildung 66).

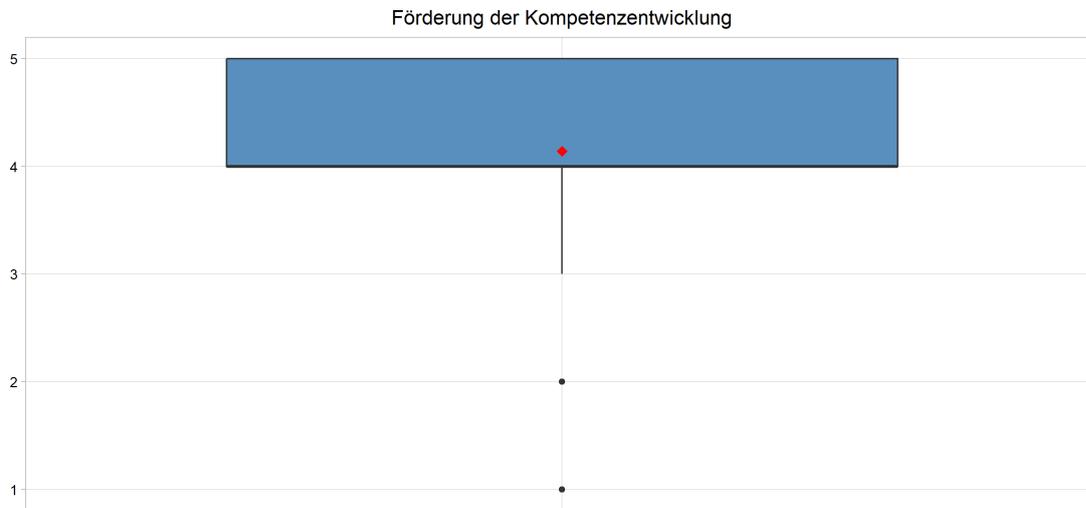


Abbildung 66: Ergebnisqualität – Förderung der Kompetenzentwicklung (Einschätzung Dozierende)

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Förderung der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden recht hoch war. Die persönliche Entwicklung bezieht sich darauf, dass durch die Teilnahme am HLG das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden gesteigert wurde, ihnen Ziele und Ambitionen klarer geworden sind, sie sich sicherer darin fühlen eine Schulleitungsposition anzunehmen, sie gezielte Lernfelder für sich persönlich abgeleitet haben, sich ihre Selbstreflexionsfähigkeit gestärkt hat und ihnen ihre Stärken und Schwächen und somit ihr professioneller Lernbedarf bewusster geworden ist (vgl. Abbildung 67).

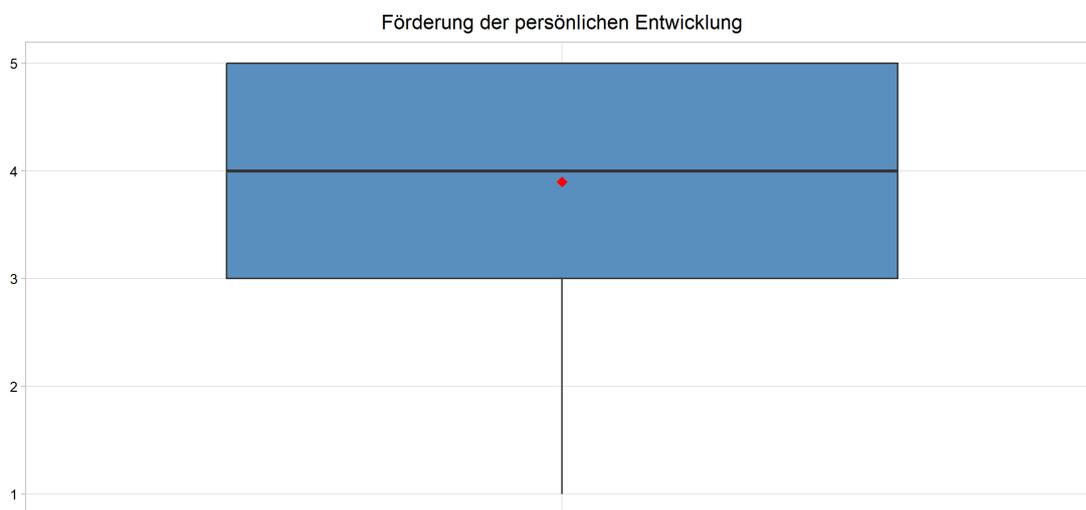


Abbildung 67: Ergebnisqualität – Förderung der persönlichen Entwicklung

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Anregung zu Verhaltensänderungen der Teilnehmenden hoch war. Verhaltensänderungen beziehen sich unter anderem darauf, dass die Teilnehmenden durch den HLG berufliche Herausforderungen besser bewältigen können, im Kollegium zur aktiven Mitarbeit an der Schulentwicklung motivieren, gelernt haben, komplexe Situationen besser wahrzunehmen und angemessener auf sie zu reagieren und Inhalte des HLG erfolgreich in ihrem Arbeitsalltag umsetzen (vgl. Abbildung 68). Es ist zu beachten, dass diese Skala nur bedingt interpretierbar ist, da viele der Teilnehmenden zum Befragungszeitpunkt noch keine Schulleitungsfunktion eingenommen hatten.

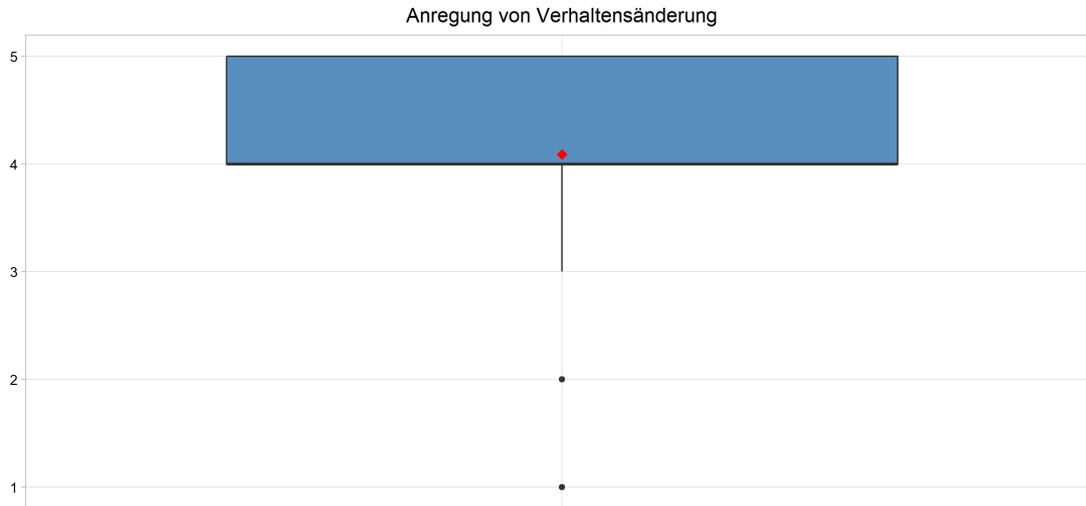


Abbildung 68: Ergebnisqualität – Anregung von Verhaltensänderungen

Die befragten Dozierenden schätzen den Angebotsnutzen des HLG als hoch ein. Dies bezieht sich auf die Zufriedenheit mit dem Aufwand-Nutzen-Verhältnis des HLG, die Gesamt-Qualität des HLG und auf die Frage, ob die Teilnehmenden aufgrund der Qualität und des Nutzens für die Professionsentwicklung den HLG weiterempfehlen würden (vgl. Abbildung 69).

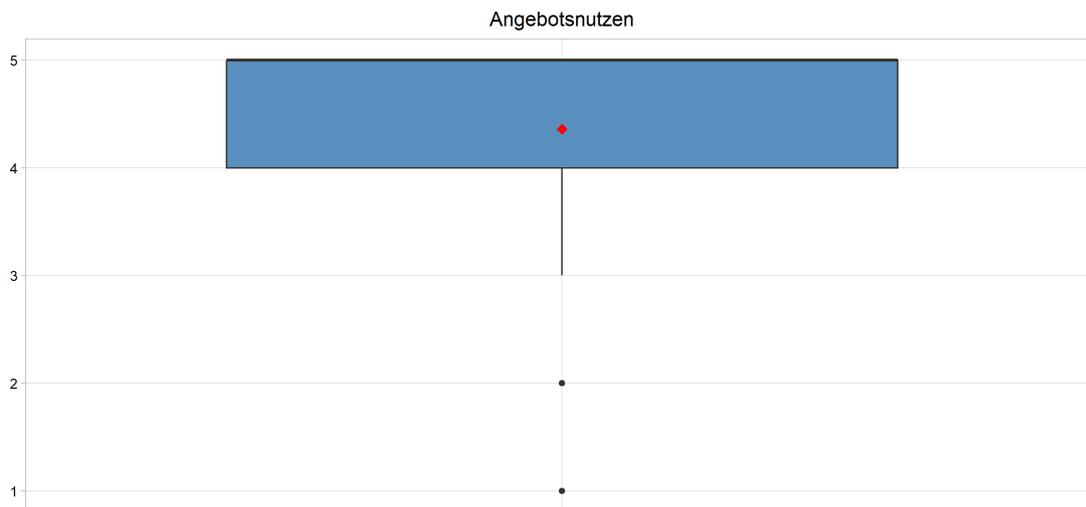


Abbildung 69: Ergebnisqualität – Angebotsnutzen (Einschätzung Dozierende)

5.5.3 Antworten auf offene Fragen der Dozierenden-Befragung

Was gefällt Ihnen beim HLG und sollte für den nächsten HLG beibehalten werden?

(Bewahren)

- Arbeiten an eigenen Projektbeispielen
- intensives Arbeiten in/mit der Gruppe
- Auseinandersetzung mit System und Vorgaben
- konstante Gruppen
- Anregung zur Selbstreflexion
- die Entwicklung der Entscheidung der Teilnehmenden, ob sie sich tatsächlich für eine Führungsaufgabe bewerben sollen
- die Möglichkeit, die LV autonom zu gestalten
- die inhaltliche und methodische Vielfalt
- engmaschige Vernetzung der Vortragenden
- Shadowing
- Führungswerkstatt/Coaching und Supervision
- interaktive Settings
- Austausch unter den einzelnen Schularten
- Praxisbezug
- kleine Gruppengrößen
- Präsenzveranstaltungen
- Lernen von Schulleitern
- Phasen des persönlichen Austauschs und der Reflexion
- unterschiedliche Vortragende
- viel Austausch ermöglichen
- Auftakt-Veranstaltung

Was war gut beim HLG, sollte aber noch besser werden? Wie würden Sie dies verbessern?

(Optimieren)

- Wo kann inhaltlich reduziert werden, um mehr Tiefe zu erlangen?
- Abstimmung der Inhalte der Lehrveranstaltungen optimieren
- Arbeit in Kleingruppen, um Inhalte zu vertiefen
- besondere Interessen im Vorfeld erfragen
- Gruppen von max. 20-30 Personen
- „Die Prüfungsanforderungen haben ein zu hohes Niveau, diese könnten entschärft werden“
- mehr Vernetzung der Teilnehmenden untereinander fördern
- mehr Zeit für Austausch unter den Teilnehmenden
- noch stärkeres Einbeziehen von Best-Practice Beispielen

- Praxisbezug - Einbindung von erfahrenen Schulleiterinnen und Schulleitern verstärken
- zeitlich weniger dicht gestalten
- Begleitung durch Führungskoaching
- Zusammenarbeit der Dozierenden

Was fehlt Ihnen bei dem HLG? (Innovieren)

- bessere Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion
- Praxisbezug bei rechtlichen Inhalten
- Einblicke in die praktische Arbeit der Schulleitungen vor Ort
- Feedbacks der PHs zur Lehrveranstaltung
- gemeinsame Exkursion
- kleinere Gruppen
- ansprechende Räumlichkeiten (Seminarräume)
- mehr Lehrveranstaltungen an externen Orten mit Nächtigung (Erfahrungsaustausch, Gruppendynamik)
- individuelles Führungskoaching
- mehr rechtliches Basiswissen vermitteln
- mehr Supervision
- mehr Zeit für die Absolvierung des HLG
- Peerarbeit, Hospitationen
- Vernetzung mit anderen Vortragenden
- angemessene Entlohnung

Was sollte bei dem nächsten HLG wegfallen im Vergleich zum derzeitigen HLG?

- berufsbegleitende Seminare
- „dass alle Bewerber:innen aufgenommen werden sollen ... (Kolleg:innen im Alter von 26 Jahren oder 5 Kolleg:innen derselben Schule - hier stellt sich die Sinn- und Ressourcenfrage)“
- „Die Prüfung beim Schul- und Dienstrecht mit den Noten 1-4, stattdessen nur mit Erfolg teilgenommen oder Nicht mit Erfolg teilgenommen“
- die Verpflichtung, die Kurse an den Wochenenden stattfinden lassen zu müssen
- Gruppen größer als 30 Personen
- Teilnehmende, die bereits in Leitungen sind
- zu viele Online-Veranstaltungen

5.6 Gegenüberstellung der Teilnehmenden- und Dozierenden-Befragung

Bei der Konzeption der Teilnehmenden- und Dozierenden-Befragung wurde darauf geachtet, möglichst viele Themenbereiche sowohl aus dem Blickwinkel der Teilnehmenden als auch aus der Sicht der Dozierenden zu beleuchten. So wird beispielsweise die Einschätzung der Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen oder die Relevanz der Lerninhalte in beiden Gruppen abgefragt. Im Folgenden sind alle Themenbereiche, die sowohl aus der Sicht der Teilnehmenden als auch aus der Sicht der Dozierenden eingeschätzt werden konnten, zum Vergleich einander gegenübergestellt.

Die befragten Dozierenden schätzen die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem HLG als hoch ein. Die Teilnehmenden geben ihre Gesamt-Zufriedenheit als mittel bis hoch an (vgl. Abbildung 70).

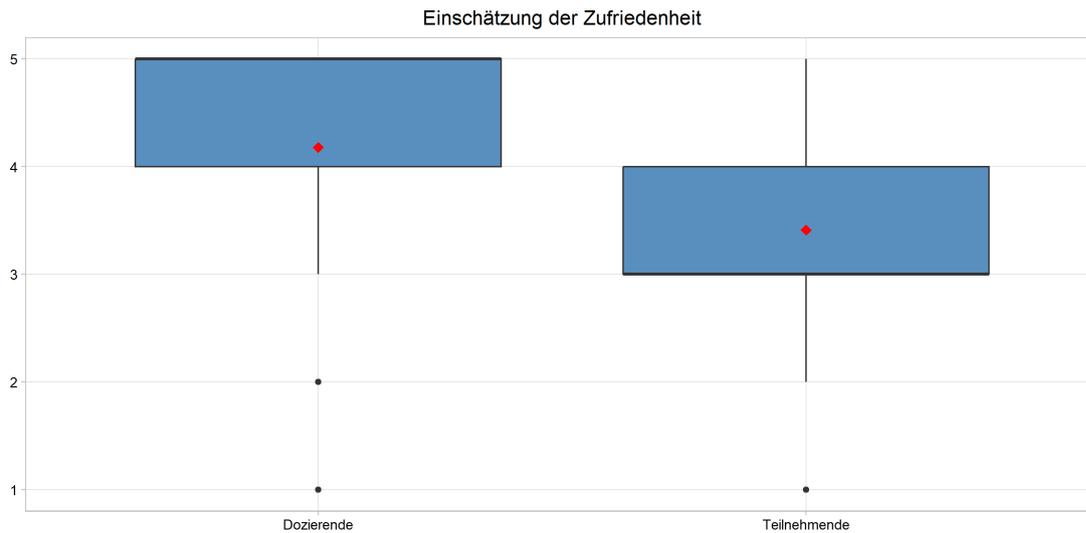


Abbildung 70: Prozessqualität – Gesamt-Zufriedenheit (Gegenüberstellung)

Während die Dozierenden die Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen als gut bis sehr gut einschätzen, schätzen die Teilnehmenden diese als durchschnittlich bis hoch ein (vgl. Abbildung 71).

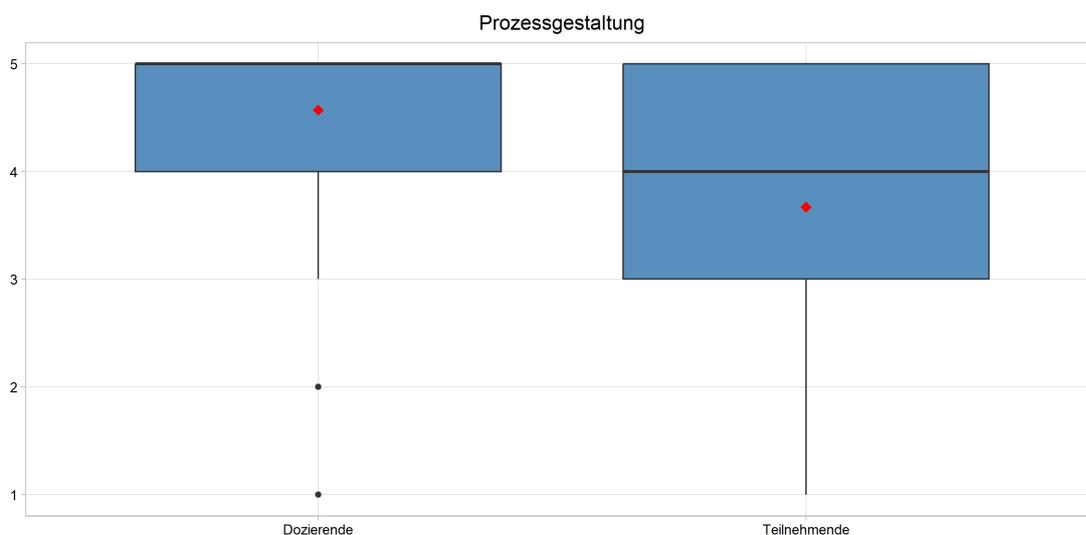


Abbildung 71: Prozessqualität – Prozessgestaltung der Lehrveranstaltungen (Gegenüberstellung)

Die befragten Dozierenden schätzen die Relevanz der Lerninhalte als hoch bis sehr hoch ein. Die Teilnehmenden finden die Relevanz der Lerninhalte durchschnittlich bis hoch (vgl. Abbildung 72).

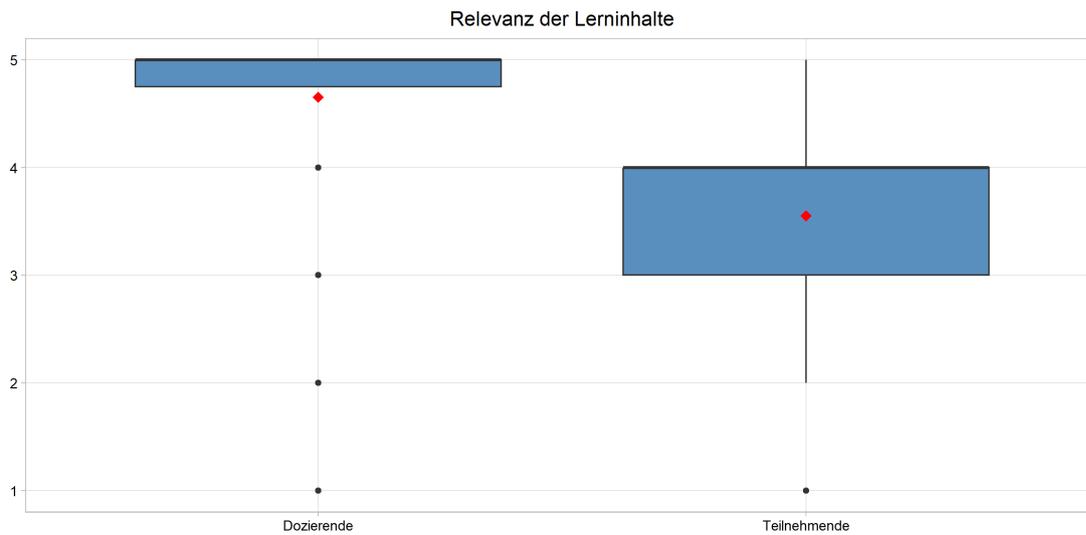


Abbildung 72: Prozessqualität – Relevanz der Lerninhalte (Gegenüberstellung)

Die befragten Dozierenden schätzen die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen als gut ein. Die Teilnehmenden schätzen die praktische Umsetzung als durchschnittlich bis gut ein (vgl. Abbildung 73).

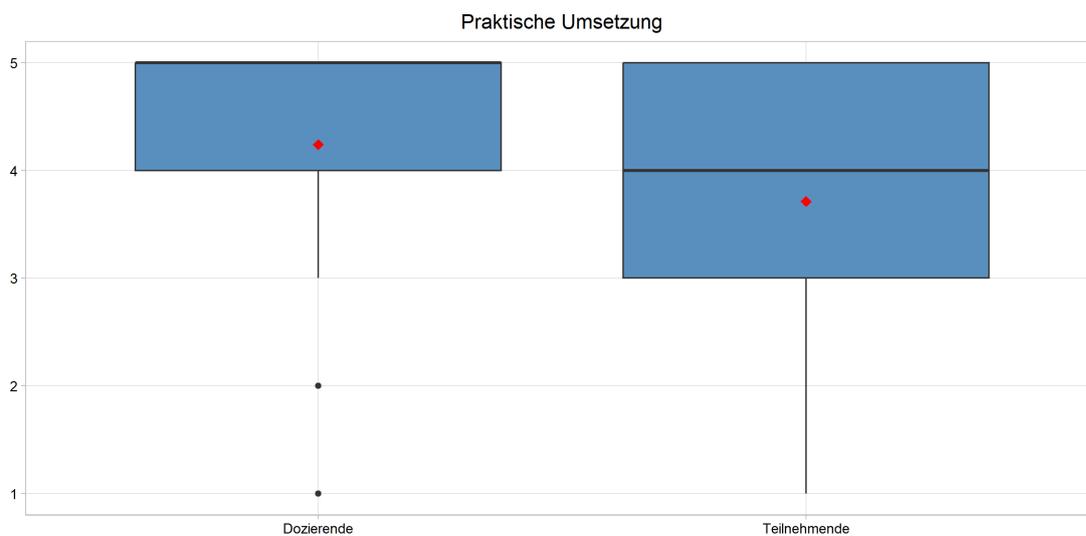


Abbildung 73: Prozessqualität – Praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen (Gegenüberstellung)

Die befragten Dozierenden schätzen die erreichte Motivationssteigerung bei den Teilnehmenden als hoch ein. Die Teilnehmenden geben an, dass ihre Motivationssteigerung eher moderat ausfiel (vgl. Abbildung 74).

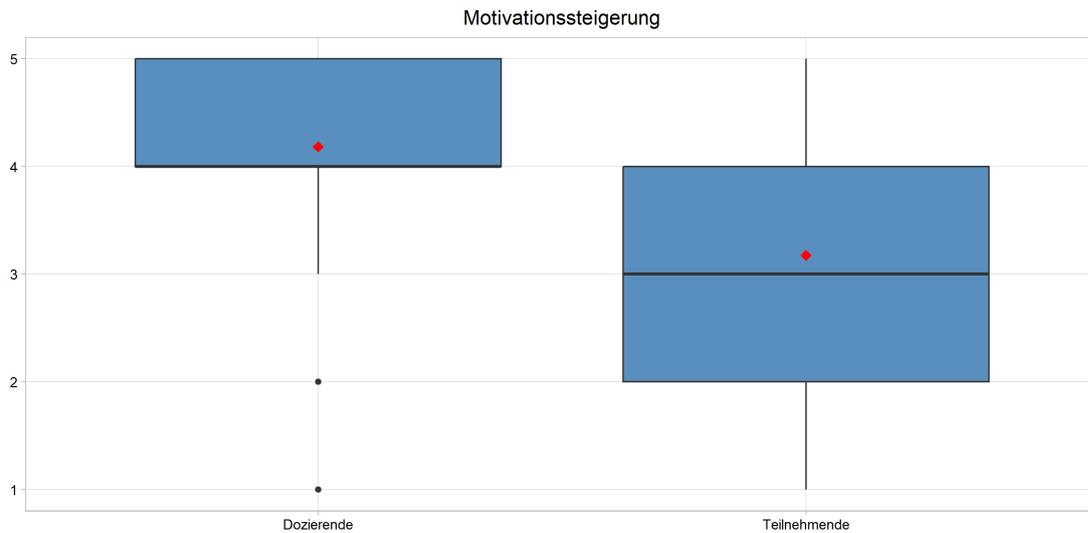


Abbildung 74: Ergebnisqualität – Motivationssteigerung (Gegenüberstellung)

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Förderung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden hoch war. Die Teilnehmenden schätzen ihre Kompetenzentwicklung durchschnittlich bis hoch ein (vgl. Abbildung 75).

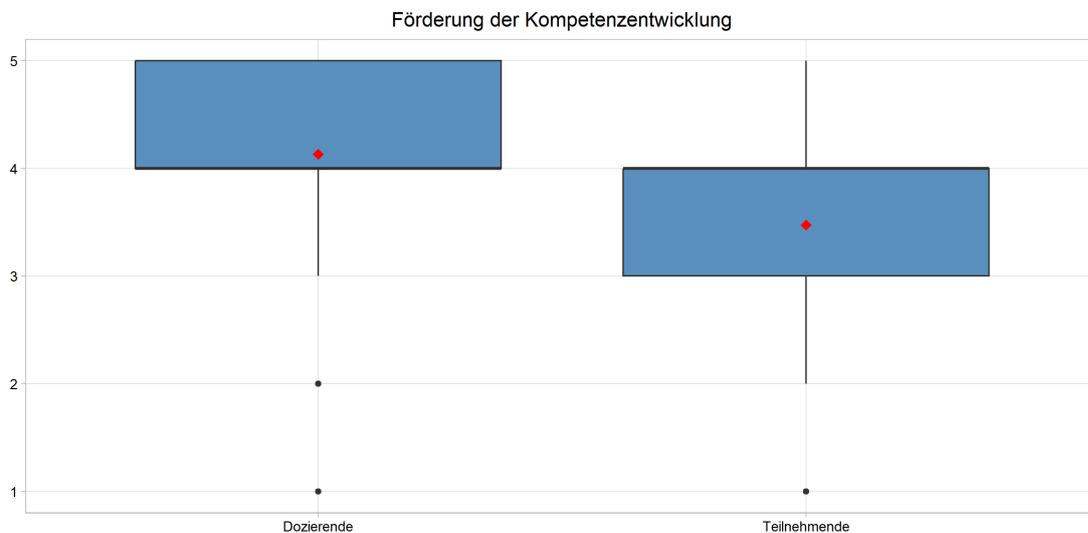


Abbildung 75: Ergebnisqualität – Kompetenzentwicklung (Gegenüberstellung)

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Förderung der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden recht hoch war. Die Teilnehmenden schätzen ihre persönliche Entwicklung als durchschnittlich bis gut ein (vgl. Abbildung 76).

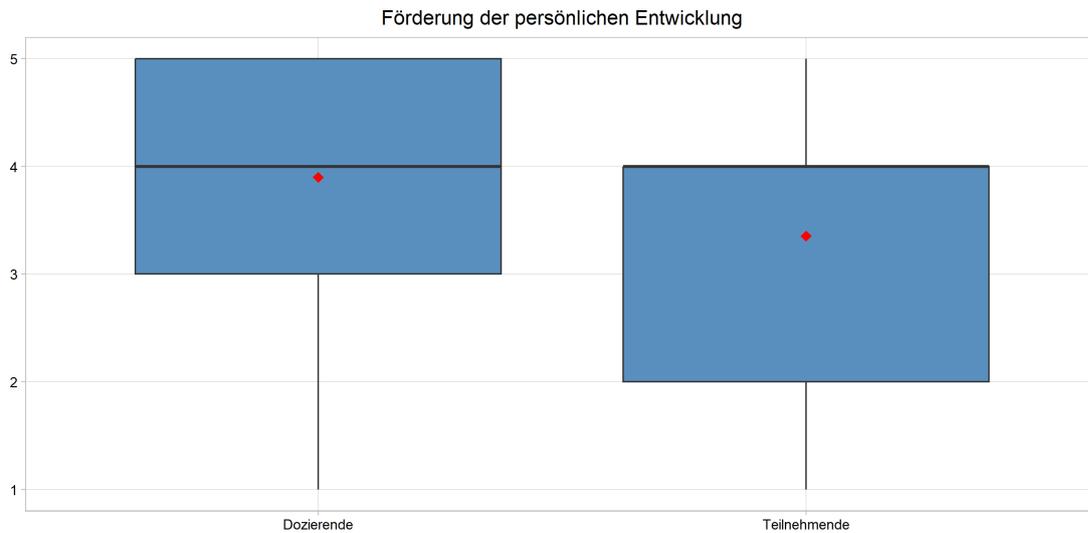


Abbildung 76: Ergebnisqualität – Persönliche Entwicklung (Gegenüberstellung)

Die befragten Dozierenden geben an, dass die Anregung von Verhaltensänderungen der Teilnehmenden hoch war. Die Teilnehmenden schätzen ihre Verhaltensänderungen als durchschnittlich ein (vgl. Abbildung 77).

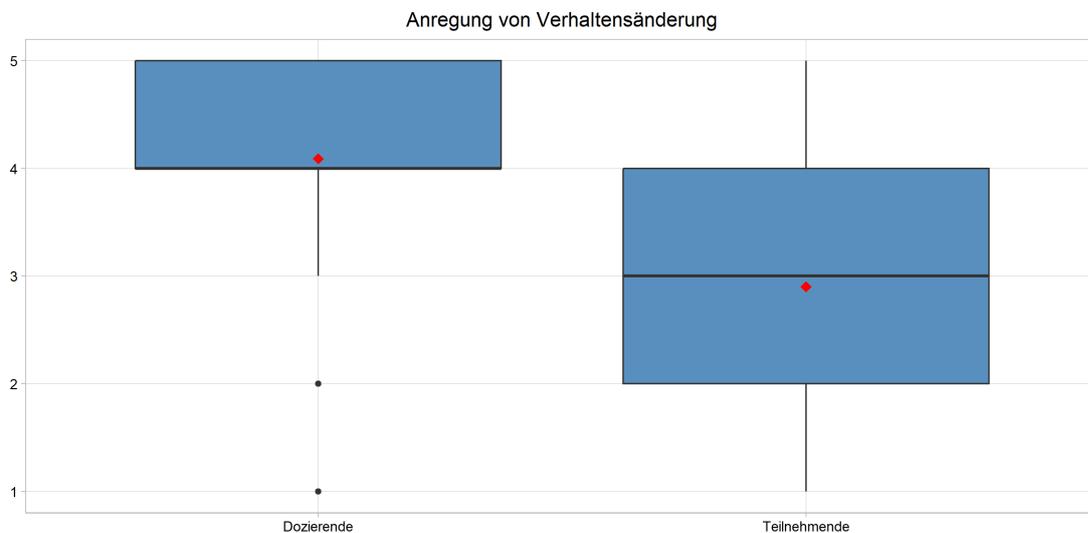


Abbildung 77: Ergebnisqualität – Verhaltensänderung (Gegenüberstellung)

Die befragten Dozierenden schätzen den Angebotsnutzen des HLG als hoch ein. Die Teilnehmenden empfinden den Angebotsnutzen als durchschnittlich bis hoch (vgl. Abbildung 78).

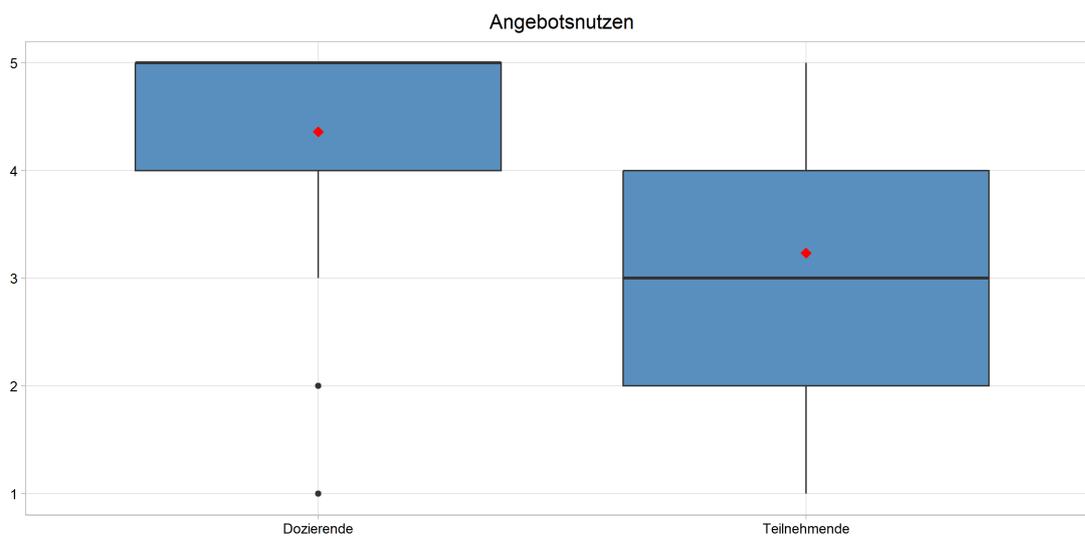


Abbildung 78: Ergebnisqualität – Angebotsnutzen (Gegenüberstellung)

Im Ergebnis zeigt sich insgesamt, dass in der Einschätzung der Themenbereiche, die sowohl aus der Sicht der Teilnehmenden als auch aus der Sicht der Dozierenden eingeschätzt werden konnten, die Dozierenden ausnahmslos positiver bzw. höher bewertet haben als die Teilnehmenden.

5.7 Ausblick: Weitere und Zusammenhangsanalysen der Teilnehmenden-Befragung

Teilnahmegründe

Mehr Geld zu verdienen, mehr Verantwortung zu übernehmen, die Neugier am Thema und Einfluss auf Schulbelange werden eher von jüngeren als von älteren Teilnehmenden als Teilnahmegründe angegeben. Von Älteren wird eher angegeben, dass sie bereits in einer Schulleitungsposition sind und einen Teilnahmehinweis von der Schulaufsicht bekommen haben.

Teilnehmende, die bereits eine Schulleitungsposition innehaben, geben als wichtigste Gründe für die Teilnahme am HLG an, dass sie bereits in einer Schulleitungsposition sind, die Teilnahme eine Voraussetzung für eine Schulleitungsposition ist und sie aktiv an der Schulentwicklung mitarbeiten möchten. Eine Reduktion im Unterrichten und Teilnahmehinweise von Kolleginnen und Kollegen spielen als Teilnahmegründe kaum eine Rolle.

Für Teilnehmende, die stellvertretende Schulleitungen sind, sind die aktive Schulentwicklung, die Voraussetzung für und die Bewerbung auf eine Schulleitungsposition sowie die Kompetenzerweiterung die wichtigsten Gründe für die Teilnahme am HLG. Eine Reduktion des Unterrichtens und die Ermöglichung eines Schulwechsels spielen als Teilnahmegründe kaum eine Rolle.

Anteil (stellvertretende) Schulleiterinnen und Schulleiter

Vor dem HLG hatten von den Teilnehmenden bereits 18% der Frauen und 12% der Männer eine Schulleitungsposition inne. Nach der Teilnahme an dem Hochschullehrgang stiegen die Anteile auf 45% bei den Frauen und 30% bei den Männern. Vor dem HLG waren von den Teilnehmenden 29% der Frauen und 17% der Männer stellvertretende Schulleitungen. Nach der Teilnahme an dem Hochschullehrgang waren 23% der Frauen und 19% der Männer stellvertretende Schulleitungen.

Zusammenhänge zwischen Prozess- und Ergebnisqualitäten

Es zeigen sich mehrere Zusammenhänge zwischen Prozess- und Ergebnisqualitäten:

- Je besser die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen von den Teilnehmenden eingeschätzt wird, desto besser schätzen diese auch ihre Kompetenzentwicklung ein.
- Je besser die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen von den Teilnehmenden eingeschätzt wird, desto besser schätzen diese auch ihre Motivationssteigerung ein.
- Je besser die praktische Umsetzung der Lehrveranstaltungen von den Teilnehmenden eingeschätzt wird, desto besser schätzen diese auch den Angebotsnutzen des HLG ein.
- Je besser die Gesamt-Zufriedenheit mit dem HLG bei den Teilnehmenden ist, desto besser schätzen diese auch den Angebotsnutzen ein.
- Je besser die Gesamt-Zufriedenheit mit dem HLG bei den Teilnehmenden ist, desto besser schätzen diese auch ihre Kompetenzentwicklung ein.

6 Beantwortung der Fragestellungen

An dieser Stelle werden die Antworten auf die verschiedenen Fragestellungen der Studie nochmals nach Adressaten im Überblick zusammengefasst. Eine ausführliche Beschreibung der Detailergebnisse findet sich jeweils im Ergebnisteil.

6.1 Zentrale Fragestellung

Wie werden die Qualität und der Nutzen des HLG durch die verschiedenen Teilnehmenden sowie durch die Dozierenden und Verantwortlichen wahrgenommen?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde ein Online-Fragebogen für die Teilnehmenden des HLG sowie ein Fragebogen für die Dozierenden erstellt. Mit den Verantwortlichen des HLG gab es einen Austausch im Rahmen von Einzelinterviews.

Die Teilnehmenden schätzen die Qualität und den Nutzen als positiv ein. Die Prozessqualität wird positiv eingeschätzt, z.B.: Die Prozessgestaltung wird von den Teilnehmenden als recht gut beurteilt. Die Zufriedenheit mit der Organisation des HLG und die Gesamt-Zufriedenheit werden von den Befragungsteilnehmenden als durchschnittlich bis gut angegeben. Die Relevanz der Lerninhalte wird als mittel bis hoch eingeschätzt. Die Zufriedenheit mit der Qualität der Referierenden/Dozierenden ist bei den Befragungsteilnehmenden recht hoch. Die Ergebnisqualität wird mittel bis positiv eingeschätzt, z.B.: Der Angebotsnutzen des HLG wird als eher durchschnittlich beurteilt. Der Grad an Anregung zur Reflexion durch den HLG wird von den Befragungsteilnehmenden als hoch eingeschätzt. Die Motivationssteigerung durch die Teilnahme am HLG ist eher moderat. Die Kompetenzentwicklung und persönliche Entwicklung durch den HLG werden von den Befragungsteilnehmenden als durchschnittlich bis hoch eingeschätzt. Verhaltensänderungen wurden bei den Befragungsteilnehmenden durch den HLG nur zum Teil angeregt.

Die Dozierenden beschreiben sowohl die Qualität des HLG als auch ihre Einschätzung des Nutzens für die Teilnehmenden positiver als die Teilnehmenden selbst. Dies sticht besonders heraus in Bezug auf die Gesamt-Zufriedenheit mit dem HLG, die Relevanz der Lerninhalte, die Motivationssteigerung und den Angebotsnutzen.

Die Verantwortlichen des HLG beschreiben, dass sie ihre hochschulspezifischen Curricula nah am Rahmencurriculum ausgerichtet haben. Teilweise wurden Anpassungen der Regelstudienzeit vorgenommen und unterschiedlich ausgerichtete inhaltliche Themenschwerpunkte gesetzt. Herausforderungen für die PHs in Bezug auf den HLG sind aus Sicht der Verantwortlichen zum Teil die Heterogenität der Gruppen, das eingeschränkte Budget für externe Dozierende und zu kleine Räume für die Kursdurchführung. Zudem plädieren sie für eine zentrale Umsetzung des Inhalts Schul- und Dienstrecht in z.B. zentralen Präsenzkursen oder Online-Formaten.

6.2 Differenzierte Fragestellungen

Umsetzung:

Wie wird das Rahmencurriculum an den PHs in den Lehrgängen konkretisiert und umgesetzt?

Die PHs orientieren sich alle nah am Rahmencurriculum. Die Verteilungen der ECTS-Anrechnungspunkte für die verschiedenen Lehrveranstaltungen wurden von den PHs teilweise angepasst, wobei weiterhin bei allen PHs alle einzelnen Module eine Gesamtanzahl von fünf ECTS-Anrechnungspunkten ausweisen. Die Veranstaltungstitel (und deren Beschreibung) der einzelnen Lehrveranstaltungen wurden bei fast allen PHs abgeändert. Manche PHs gewähren den Teilnehmenden eine individuell flexible zeitliche Ausgestaltung des Hochschullehrgangs.

Ein Teil der PHs integriert explizit Formate, die Feldforschung und damit eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis erlauben. Einige PHs setzen Themenschwerpunkte wie zum Beispiel Qualitätsmanagement, Gruppenarbeit und -interaktion.

Ziele, Themen, Fragestellungen, Probleme und Inhalte:

Was sind die Inhalte und Themen? Sind diese konsistent zum Schulleitungsprofil bzw. an ihm ausgerichtet? Was sind die inhaltlichen Konkretisierungen und Gewichtungen? Gibt es thematische Erweiterungen?

Das 2019 veröffentlichte Schulleitungsprofil beschreibt die Schulleitungsaufgaben „Die Organisation führen“, „Menschen führen“ und „Sich selbst führen“. Die Inhalte und Themen des HLG werden von den PHs nah am Rahmencurriculum ausgerichtet.

Mehrere der Schulleitungsaufgaben, die zu „Die Organisation führen“ gehören, werden durch die Lehrveranstaltungen im Modul 2 „Organisationsentwicklung und Organisationsführung“ sowie im Modul 4 „Schulqualität“ abgedeckt. Mehrere Aufgaben, die im Schulleitungsprofil zu „Menschen führen“ beschrieben werden, werden von den Hochschulstandorten in den Lehrveranstaltungen des Moduls 3 „Personalführung und Personalentwicklung“ behandelt. Die im Schulleitungsprofil beschriebenen Aufgaben zu „Sich selbst führen“ werden vom HLG gut abgedeckt, da viele Hochschulstandorte einen Fokus auf Inhalte legen, die die (Selbst-)Reflexion anregen, insbesondere in den Lehrveranstaltungen zum Modul 1 „Führungsverständnis“. Auch die Teilnehmenden schätzen die vielfältigen Anlässe zur Reflexion als hoch ein. Naturgemäß gibt es standortspezifische Unterschiede.

Insgesamt ist bei allen PHs eine Ausrichtung der Inhalte und Themen am Schulleitungsprofil festzustellen. Einige PHs legen besonderen Wert auf die Selbst-Reflexion der Teilnehmenden und die inhaltliche Reflexion des HLG. Dies wird mit didaktischen Mitteln wie Projektarbeiten wie zum Beispiel einer „Führungsrelevanten Gestaltungsaufgabe“ oder einem „Workbook“ unterstützt.

Practices, Prozesse, Rahmenbedingungen:

Welche makro- und mikrodidaktischen Methoden finden Anwendung? Welche Elemente spielen für die Befragung der Teilnehmenden eine Rolle? Wie werden didaktische Merkmale der Lehrgänge eingeschätzt (Dozierende, Module bzw. inhaltliche und methodische Qualitäten, zeitliche Struktur, Zielgruppe / Teilnehmendengruppe, weitere Formate)?

Folgende didaktische Methoden, welche von den Dozierenden verwendet werden, wurden in den Interviews identifiziert und in den Fragebogen aufgenommen:

- Gruppenarbeit
- Kursveranstaltung
- Self-Assessment
- Selbststudium

- Projektarbeit
- wissenschaftliche Hausarbeit / Abschlussarbeit
- Lerntagebuch
- Entwicklungsportfolio
- Ergebnisportfolio
- Transferaufgaben
- Hospitation/Praktika in anderen Schulen
- Hospitation/Praktika in anderen Bildungseinrichtungen
- Hospitation/Praktika in der Wirtschaft
- Coaching/Supervision
- Intervision/kollegiale Beratung
- Rollenspiele
- Fachvorträge
- Simulationen/Planspiele
- Videotraining/Videoanalyse/Videotutorials
- Web Based Training/Online-Learning
- Workbook
- führungsrelevante Gestaltungsaufgabe
- Reflection Lab/Reflexionsgruppen
- Job-Shadowing (das Beobachten einer Schulleitung bei der Arbeit, um den jeweiligen Beruf kennenzulernen)
- Mentoring

Die Abbildung 79 „Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe“ visualisiert die Einschätzung der Nützlichkeit dieser didaktischen Methoden.

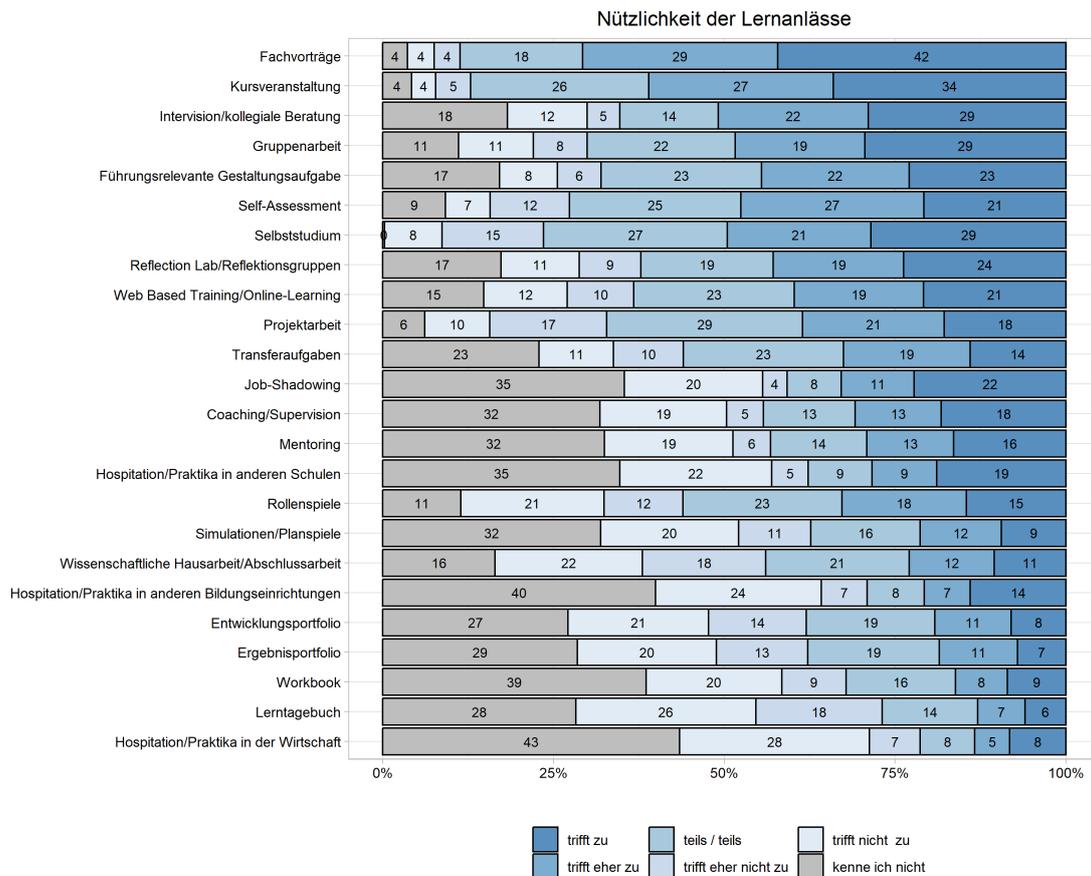


Abbildung 79: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe

Wie sind die verschiedenen Module (bzw. Angebote und Formate) miteinander verzahnt? Wie stringent und konsistent werden sie wahrgenommen? Welche Rolle spielen Formate der Lernbegleitung?

Die Inhalte der einzelnen Module orientieren sich am Schulleitungsprofil und greifen ineinander. Aus den offenen Antworten der Teilnehmenden lässt sich erkennen, dass die thematische Abstimmung der Lehrveranstaltungen untereinander an einigen Hochschulstandorten verbessert werden sollte, da es inhaltliche Redundanzen gibt.

Die meisten PHs unterstützen die Teilnehmenden in der Lernbegleitung z.B. mit Reflexionsaufgaben. Auch Kooperatives Lernen in Form von Gruppenarbeit ist eine sehr häufig eingesetzte Methode und wird von dem Teilnehmenden als positiv bewertet. Methoden der Lernbegleitung wie Hospitation, Job-Shadowing und vor allem Coaching spielen bei vielen PHs eine eher untergeordnete Rolle.

Wie stark wird zwischen Bedürfnissen und Bedarfen unterschieden? In welcher Form werden Lernziele und Lernfortschritte transparent? Wie stark wird die Teilnehmendenorientierung eingeschätzt? Wie werden Vorerfahrungen und Vorwissen genutzt?

Die individuellen Lernziele und Lernfortschritte der Teilnehmenden werden bei mehreren PHs durch die Beschreibung und die kontinuierliche Reflexion in unterschiedlichen Arten von Portfolios transparent. Vereinzelt werden in einzelnen Lehrveranstaltungen die Bedürfnisse der Teilnehmenden vorab diskutiert, abhängig davon, ob die jeweilige Dozentin oder der jeweilige Dozent

diese thematisiert. Es fehlen jedoch flächendeckende und verpflichtende Bedarfsabfragen, bei denen erfasst wird, welche Bedarfe die Zielgruppe hat.

Obwohl die Zielgruppe des HLG Personen sind, die sich auf eine Schulleitungsposition bewerben möchten, nehmen auch auch Personen teil, die bereits in Schulleitungsfunktion sind. Andererseits nehmen Personen teil, die keine Führungserfahrungen haben und Personen, die Erfahrungen haben beispielsweise über die Mitarbeit in Jahrgangsteams, Steuergruppen, der erweiterten Schulleitung (kooperative Führung) und somit unterschiedlich Vorwissen und Erfahrung besitzen. Damit steigt die Bedeutung einer differenzierten Auseinandersetzung von Praxis- und Transferorientierung.

Wie stark werden Aspekte der Laufbahnberatung und Passungsüberprüfung (Personen-Job-Fit und Personen-Umwelt-Fit) beachtet? Wie stark wird die Eigenaktivität/Selbstregulation der Teilnehmenden gefördert?

Viele PHs regen die Teilnehmenden durch Reflexionsaufgaben dazu an, ihre individuelle Passung und die Passung ihrer Lebenssituation für eine Schulleitungsposition zu reflektieren und regen damit auch eine gewisse Eigenaktivität und Selbstregulation an. In Bezug auf eine professionelle Laufbahnberatung bieten die PHs jedoch kein individuelles Coaching und keine Hilfestellung für eine Bewerbung auf eine Schulleitungsposition an.

Erwartungen, Nutzen, Transfer:

Mit welchen Erwartungen sind die Personen in den HLG gegangen und wurden diese Erwartungen erfüllt?

Aus Abbildung 33: Gründe für die Teilnahme am HLG lässt sich erkennen, dass ein Großteil der Teilnehmenden (64%) sich eine Kompetenzerweiterung von der Teilnahme am HLG erhofft. Bei der Einschätzung der Ergebnisqualitäten wird die Kompetenzentwicklung durch den HLG von den Befragungsteilnehmenden allerdings als durchschnittlich bis hoch eingeschätzt. Hier erfüllt der HLG die Erwartungen der Teilnehmenden nicht.

Wie nützlich ist der HLG? Wie wirkt sich der HLG auf die eigene Professionalisierung (das eigene Professionalitätserleben) aus? Wie wirkt sich der HLG auf das professionelle Verhalten aus? Wie wirkt sich der HLG auf die Karriereentscheidung aus? Welche Rolle spielen professionelle Reflexion, Praxistransfer, Anwendungshandeln?

Verhaltensänderungen wurden bei den Befragungsteilnehmenden durch den HLG nach ihren eigenen Angaben nur zum Teil angeregt. Diese Skala ist jedoch nur mit Vorbehalten interpretierbar, da viele der Teilnehmenden zum Befragungszeitpunkt noch keine Schulleitungsposition innehaten und mehrere Items dieser Skala eben darauf abzielen. Der Anteil der Schulleitenden ist nach dem HLG deutlich angestiegen von 9% auf 26%. Ein großer Teil der Befragungsteilnehmenden strebt eine Führungsposition an (60%), 34% wurden mit einer Leitungsposition betraut, rund 30% haben sich auf eine Leitungsposition beworben und 6% gegen eine Leitungsposition entschieden. Lediglich 2,1% der befragten Teilnehmenden haben den HLG abgebrochen und sich damit zum aktuellen Zeitpunkt explizit gegen die Bewerbung auf eine Schulleitungsposition entschieden.

Professionelle Reflexion als Nutzen des HLG steht bei den meisten PHs im Fokus und wird durch Lernanlässe wie Reflexionsgruppen, Reflexionsaufgaben, Reflection Labs gefördert.

Praxistransfer und Anwendungshandeln werden bei mehreren Hochschulstandorten mittels Job-Shading, Hospitation, Projektarbeit, Simulationen oder Rollenspielen integriert. Simulationen und Rollenspiele werden von den Teilnehmenden jedoch als weniger nützlich bewertet. Allgemein steht der Praxistransfer im Rahmen des HLG jedoch noch zu weit im Hintergrund.

7 Empfehlungen

Aus den deskriptiven Auswertungen der Teilnehmenden- und der Dozierenden-Befragung, aus der Beantwortung der offenen Fragen und aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu pädagogischer

Führungskräfteentwicklung wurden Empfehlungen erstellt. Diese sind gegliedert in spezifische Empfehlungen, allgemeine und weiterführende Empfehlungen.

Die zentrale Frage aller Qualifizierungsangebote ist 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 den Teilnehmenden so zu lernen, dass sie sich in der beruflichen Praxis als wirksam erleben?

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Organisation des HLG und die Gesamt-Zufriedenheit mit dem Hochschullehrgang sind als durchschnittlich bis gut zu bezeichnen. Das größte Verbesserungspotenzial liegt den Ergebnissen zufolge in der Motivationssteigerung, der Verhaltensänderung und beim Angebotsnutzen. Darüber hinaus werden vor allem ein zu geringer Praxisbezug und eine zu straffe zeitliche Ausgestaltung des Hochschullehrgangs sowie ein zu hoher Workload kritisiert. Zentrale Aspekte einer Weiterentwicklung des HLG sind folglich die Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung.

Erwachsene Lernende sollten als selbstbestimmte Partnerinnen und Partner im Lernprozess ernst genommen werden. Am günstigsten ist es, wenn sie als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen können. Auf diese Weise kann nachhaltiges Lernen besser gefördert werden.

Um «Träges Wissen» (Renkl 1996), das im entsprechenden Anwendungsfall nicht adäquat nutzbar gemacht werden kann, zu verhindern, gilt es insbesondere bei der methodischen Umsetzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten und Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung anzusetzen.

7.1 Spezifische Empfehlungen: Einheitliche Standards, multiple Lernanlässe und Praxistransfer

Die spezifischen Empfehlungen für den HLG sind vor allem aus den Studienergebnissen entwickelt oder werden durch diese begründet. Auch ergeben sich Empfehlungen aus den Rückmeldungen der Rektorinnen und Rektoren der PHs und der Vertreterinnen und Vertreter des HLG.

7.1.1 Makrodidaktische Empfehlungen

Bedarfe der Teilnehmenden regelmäßig erheben: Aus Sicht der Teilnehmenden wird die Relevanz der Lerninhalte als durchschnittlich bis hoch eingeschätzt. In Bedarfsabfragen sollte daher überprüft werden, ob alle für angehende Schulleitungen relevanten Themen genügend bedient werden. Z.B. könnte es hier um Themen wie Digitalisierung, Inklusion, Gesundheitsmanagement oder Nachhaltigkeit gehen.

Zeitliche Ausgestaltung des Studiengangs flexibilisieren: Viele Teilnehmende und auch einige Dozierende finden den im HLG vorgegebenen Zeitrahmen zu eng. Wieder andere schätzen eine schnelle Absolvierung des HLG. Es wird deshalb empfohlen, die zeitliche Ausgestaltung des Hochschullehrgangs zu überprüfen und nach Möglichkeit zeitlich zu flexibilisieren und dadurch unterschiedliche zeitliche Möglichkeiten für die Absolvierung des HLG anzubieten (fast and slow track).

Hochschulinterne Module fachlich differenzieren: Aus den Studienergebnissen wird deutlich, dass die Teilnehmenden heterogene Bedarfe und Bedürfnisse in Bezug auf die Modulausgestaltungen haben. Module sollten daher in Grund- und Vertiefungsmodule differenziert werden, um den heterogenen Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden besser entsprechen zu können.

Hochschulinterne Module in ihrer Verbindlichkeit individualisieren: Aus Sicht der Teilnehmenden sollten Module eigenständig zusammengestellt werden können, um ihren individuellen Bedarfen und Bedürfnissen zu entsprechen.

Hochschulübergreifend Module zentral konzipieren und umsetzen: Aus Rückmeldungen von den PHs wird deutlich, dass eine kooperative oder zentrale Modulkonzeption und -umsetzung

Synergien erzeugen würde. Es wird empfohlen, dass solche Kurse, z.B. die Kurse zu Schul- und Dienstrecht, zentral über die virtuelle PH abgewickelt werden, um eine Ressourcenschonung und eine qualitätsvolle (und einheitliche) Umsetzung sicherzustellen.

Anrechnung von früheren Studienleistungen ermöglichen: Einige Teilnehmende geben an, Probleme bei der Anrechnung von Kursen gehabt zu haben. Es wird empfohlen, die Anrechnung von anderen gleichwertigen Qualifizierungsveranstaltungen bei allen Pädagogischen Hochschulen, wann immer sinnvoll, zu ermöglichen.

Standards für die Anrechnung von Studienleistungen entwickeln: Aufgrund der Studienergebnisse und den Gesprächen mit den Vertreterinnen und Vertretern der PHs gibt es Handlungsbedarf beim Anrechnungsverfahren. Es sollten für die Anrechnungen von zuvor abgeleisteten und vergleichbaren Kursen einheitliche Standards entwickelt werden.

Praxisbezug makrodidaktisch ausbauen: Teilnehmende geben an, von Hospitationen und Job-Shading sehr zu profitieren. Es wird daher empfohlen, diese praxisorientierten Lernanlässe auszubauen. Ein Großteil der Teilnehmenden kritisiert beim HLG einen mangelnden Praxisbezug. Die Lerninhalte sollten sich stärker auf den „tatsächlichen“ Arbeitsalltag einer Schulleitung beziehen.

Rechtssicherheit schaffen: Aus Sicht der Teilnehmenden ergibt sich ein großer Nutzen aus den Lehrveranstaltungen zum Schul- und Dienstrecht. Teilweise wünschen sie sich auch Vertiefungen zu dem Thema. Verständnis, Haltungen und Umgang mit rechtlichen Themen könnten daher noch weiter ausgebaut werden.

Für Alltag vorbereiten: Aus Sicht der Teilnehmenden ist die verstärkte Einbindung von administrativen Themen wünschenswert. Es wird empfohlen, (soweit sinnvoll) mehr solcher Inhalte einzubinden wie z.B. die Verwendung von Schulverwaltungsprogrammen.

Workload reduzieren bzw. angemessen kalkulieren: Sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Dozierenden wird ein zu hoher Workload angesprochen. Es sollte daher überprüft werden, ob und wie der Workload sinnvoll reduziert werden kann. Zudem wird angeregt, den tatsächlichen Workload zu überprüfen, er sollte dem angegebenen Workload in ECTS-Anrechnungsstunden entsprechen.

Prüfungsleistungsumfang überprüfen, ggf. Prüfungen reduzieren, Regelung vereinheitlichen: Die Studienergebnisse zeigen, dass die befragten Dozierenden und Teilnehmenden eine Reduktion der Prüfungen zur Diskussion stellen. Dies sollte von den PHs geprüft werden. Auch hier bräuchte es aus Fairness eine hochschulübergreifende Regelung.

Veranstaltungsmaterialien bereitstellen für individuelle Vertiefung: Teilnehmende wünschen sich das Online-Stellen von Power-Point Präsentationen, Literaturempfehlungen zum individuellen Weiterlernen sowie weiterführende, vertiefende und praxisnahe Unterlagen zum späteren Selbststudium. Diese Aspekte sollten in der Planung des HLG berücksichtigt werden, da das Bereithalten von Kursunterlagen, um Wissen nach einer Veranstaltung auffrischen bzw. vertiefen zu können, ein wichtiger Aspekt der Nachhaltigkeit ist.

Vernetzung der Teilnehmenden im makrodidaktischen Setting ermöglichen: Die Teilnehmenden geben an, sehr von der Vernetzung und dem Austausch mit anderen Schulleitungen zu profitieren. Der Austausch und die Vernetzung zwischen den Teilnehmenden sollten daher explizit gefördert werden.

Führungscoaching etablieren: Die Studienergebnisse zeigen, dass Coaching nicht im Rahmen des HLG durchgeführt wird. Coaching führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit eigenen Handlungsstrategien, bewirkt Selbstvertrauen in die eigene Person und in die eigene Führungskompetenz. Es wird empfohlen, ein begleitendes Führungscoaching für Schulleitungen einzuführen und in den weiteren Studienverlauf zu integrieren sowie kollegiale Beratungssettings für Schulentwicklungsaufgaben zu etablieren für alle Teilnehmende.

Durch Lernbegleitung Nutzen steigern: Es gibt mehrere Teilnehmende, die bis auf den formalen Abschluss wenig Nutzen im HLG gesehen haben. Es wird daher empfohlen, den Teilnehmenden gleich zu Beginn des HLG zu vermitteln, welchen Mehrwert sie durch die Teilnahme am HLG erhalten - am besten bei einer Kick-off Veranstaltung, die auch zu Vernetzung und Austausch einlädt. Auch regelmäßige (z.B. zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Vorqualifizierung) individuelle Lerngespräche mit jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin ermöglichen vertiefende Einblicke in die Angebotswahrnehmung der Teilnehmenden ((erwartete) Relevanz, (erwartete) Zufriedenheit, (erwarteter) Nutzen des/mit dem Qualifizierungsangebot/s).

Gruppengröße ausbalancieren: Aus Sicht der Teilnehmenden und der Dozierenden sind kleine Lerngruppen zu bevorzugen. Wenn möglich, sollten die Teilnehmenden daher in kleinere Gruppen aufgeteilt werden.

Kohärenz stiften in den Inhalten: Aus Sicht der Teilnehmenden gibt es teilweise Redundanzen bei den Lerninhalten unterschiedlicher Lehrveranstaltungen. Ein gemeinsamer Austausch zwischen Dozierenden, insbesondere in Bezug auf die Reflexion zu den Inhalten, zur Abstimmung in der Themensetzung und der Reduktion von Redundanzen könnte Potenzial in der qualitativen Weiterentwicklung des HLG freilegen. Es wird empfohlen, die Vernetzung der Dozierenden zu organisieren.

Bewerbungsprozess unterstützen: Die Teilnehmenden wünschen sich Unterstützung im Bewerbungsprozess auf eine Schulleitungsposition, z.B. Informationen über den Ablauf des Bewerbungs- und Auswahlverfahrens. Hier ist die Kooperation mit den Bildungsdirektionen gefragt, ggf. kann auch dort das Angebot für diesen Bedarf angesiedelt sein.

Veranstaltungstermine optimieren: Aus Sicht der Teilnehmenden sollten Termine nicht in Zeiten geplant werden, an denen es im regulären Schulalltag besonders viel zu tun gibt, z.B. in Prüfungs- oder Zeugniszeiten. Die Teilnehmenden am HLG sind in ihrer Führungstätigkeit an Schulen im Schuljahresverlauf unterschiedlich intensiv gefordert. Um Belastungen abzumildern und hohe Teilnahmequoten sicherzustellen, ist auf eine gute Terminplanung und -sicherheit zu achten. Es braucht eine Lösung bezüglich der eingeschränkten Möglichkeiten von Präsenzveranstaltungen außerhalb der Dienstzeit.

Präsenz- und Online-Veranstaltungen sinnvoll variieren: Teilnehmende präferieren eine Mischung aus Präsenz- und Online-Veranstaltungen. Um allen Bedürfnissen bestmöglich gerecht zu werden, ist es empfehlenswert, Blended Learning-Formate auszubauen. Auch hier kann über Bedarfs- bzw. Bedürfnisabfragen, wie oben bereits aufgeführt, auf Gruppenbedürfnisse eingegangen werden.

Veranstaltungen auf die Dauer von zwei Tagen ausrichten: Aus Sicht der Teilnehmenden sollten Präsenzseminare idealerweise 2-tägig sein. Dieses Setting wird von den meisten Teilnehmenden präferiert und bietet auch die Möglichkeit zum informellen Austausch und zur Vernetzung am Abend.

Zulassungsanzahl ausbalancieren: Aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter des HLG stellt die Vorgabe, dass alle Bewerberinnen und Bewerber zum HLG zugelassen werden müssen, einige PHs vor Schwierigkeiten (z.B. zu große Lerngruppen, zu kleine Räume...). Hier sollten Angebotsmodelle optimiert werden, die zu guten sozialen Settings führen.

Schulleitende als Dozierende einsetzen: Die Ergebnisse zeigen, dass Teilnehmende von den Praxiserfahrungen anderer Schulleitungen profitieren und Austausch und Reflexion zu Fragestellungen der Praxis wichtige Lerngelegenheiten sind. Es wird deshalb empfohlen, auch Schulleitungen als Dozierende einzusetzen (vgl. Huber: "Aus der Praxis, für die Praxis" oder Blick in die Praxis").

Gemeinsamen Dozierendenpool etablieren: Die Studienergebnisse zeigen, dass der Aufbau eines generellen Pools von Dozierenden/Fachexperten und Fachexpertinnen, den alle PHs nutzen können, sinnvoll sein kann und es wird empfohlen, einen solchen Pool zu etablieren.

Vernetzung der PHs pflegen: Die Studienergebnisse zeigen, dass eine stärkere Vernetzung der PHs sinnvoll sein kann. Es wird empfohlen, bereits vorhandene Austauschgefäße auszubauen,

in denen die PHs gemeinsame Konzeptionen erarbeiten und Umsetzungserfahrungen diskutieren können.

7.1.2 Mikrodidaktische Empfehlungen

Vernetzung der Teilnehmenden im mikrodidaktischen Setting ermöglichen: Viele Teilnehmende bewerten den Austausch in der Gruppe sehr positiv und profitieren besonders davon. Es wird deshalb empfohlen, Gruppenarbeiten regelmäßig einzusetzen, ggf. auszubauen.

Reflexionsgelegenheiten schaffen: Teilnehmende geben an, von Reflexionsaufgaben zu profitieren. Es sollten Möglichkeiten zur Selbstreflexion und der kritischen Reflexion der Übernahme einer Schulleitungsposition regelmäßig etabliert sein.

Feedbackkultur fördern: Mehrfach wurde von den Teilnehmenden kritisiert, kein oder unzureichendes Feedback zu eingereichten Arbeiten erhalten zu haben. Für eingereichte Arbeiten sollte daher stets individuelles und hinreichendes Feedback gegeben werden.

Kooperative Settings und selbstregulierte Arbeitsformen etablieren: Mehrere Teilnehmende kritisieren den großen Umfang und damit den hohen Arbeitsaufwand für das Selbststudium, für schriftliche Arbeiten, Projektarbeit und Hausarbeiten. Es wird empfohlen zu überprüfen, ob einige dieser umfangreichen Arbeiten reduziert werden können, wenn sie die zeitlichen Vorgaben der ECTS-Anforderungen übersteigen.

Mikrodidaktischen Praxisbezug ins Zentrum rücken: Der Praxisbezug ist den Teilnehmenden besonders wichtig. Es wird empfohlen, jeweils den Praxisbezug der Inhalte zu überprüfen und zu gewährleisten sowie den Teilnehmenden diese Bezüge explizit deutlich zu machen.

Multiple Lernanlässe anbieten und ausbalancieren: Aus Sicht der Teilnehmenden profitieren sie von den folgenden Lernanlässen besonders: Fachvorträge, Intervention/kollegiale Beratung und Gruppenarbeit. Es wird empfohlen, diese Lernanlässe im HLG immer wieder einzusetzen. Eingesetzt werden sollten außerdem Praxisbeispiele. Es sollte Raum sein für Diskussion und die Arbeit in einer Lerngemeinschaft (Peer-Group), da auch diese didaktischen Settings von den Teilnehmenden als sehr sinnvoll angesehen werden.

Fristen verlängern und Interessen der Teilnehmenden berücksichtigen: Zum Teil kritisieren die Teilnehmenden eine zu kurze Zeitspanne für die Abgabe von schriftlichen Arbeiten. Abgabetermine für Arbeiten sollten nicht zu kurzfristig angesetzt werden. Die Teilnehmenden wünschen sich außerdem die Berücksichtigung ihrer Themenvorschläge und Interessen. Es wird empfohlen, die Bedarfe und Interessen der Kursteilnehmenden stets zu Anfang einer Veranstaltung zu erfragen und diese zu bedienen.

7.2 Allgemeine Empfehlungen: Qualitätsstandards, Zielgruppen und Netzwerkschaffung

Auf Grundlage der Studiendaten und den oben benannten internationalen Trends in der Führungskräfteentwicklung werden im Folgenden allgemeine Empfehlungen für zeitgemäße Programme der Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung formuliert. Dabei werden u.a. auch studienimmanente Empfehlungen aufgegriffen und vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Führungskräfteentwicklung vertieft.

Qualität durch Standards sichern und weiterentwickeln: Um eine angestrebte flächendeckende Qualitätssicherung zu gewährleisten, werden für die Qualifizierungsprogramme häufig Richtlinien bzw. Standards geschaffen bzw. zentral vorgegeben. Diese Standards sind einerseits wichtig für die Schaffung von Verbindlichkeiten, andererseits können Vorgaben, die bis ins Detail die konkrete Gestaltung regeln, die gebotene Flexibilität für Teilnehmendenbedürfnisse einschränken und damit einengen. Eine angemessene Balance zu finden bleibt eine Herausforderung.

Zentrale Standards für die Organisation von Qualifizierungsprogrammen sind beispielsweise:

- Transparenz in Strukturen, Prozessen und Verantwortlichkeiten
- Terminierung entsprechend den Verpflichtungen im Schuljahr
- Qualitätsmanagement u.a. durch kontinuierliche Eingangs-, Abschluss-, Veranstaltungsevaluationen und Mehrperspektivigkeit (Teilnehmende (ggf. auch deren Schulen), Dozierende, Verantwortliche/Organisatorinnen und Organisatoren)
- Wissensmanagement: Online-Plattformen u.a. Moodle, Teams (Einführung, Briefing)
- Erreichbarkeit
- Dozierendenvernetzung u.a. durch Kick-off, gemeinsame Briefings, Zugang zu den Materialien

Schulleitungsprofil als Referenz nutzen: Um die Schulleiterinnen und Schulleiter dabei zu unterstützen, ihre Verantwortung und ihre Aufgaben bestmöglich wahrnehmen zu können, wird ein praxisbezogenes Schulleitungsprofil als Grundlage für die Qualifizierung genutzt. Dies ist sehr zu begrüßen. Mit diesem Schulleitungsprofil wird ein Beitrag zu einem gemeinsamen Führungsverständnis an den Schulen geleistet. Es bietet einen Überblick über die Aufgaben von Schulleitungen und dient damit der Orientierung. Zusätzlich ist das Schulleitungsprofil ein verpflichtendes Fundament für Schulleitungsaus-/fort- und -weiterbildungen. Angesichts der Relevanz des Schulleitungshandelns ist eine wirksame und nachhaltige Fort- und Weiterbildung als Maßnahme der systematischen Personalentwicklung von großer Bedeutung.

Marketing und Öffentlichkeitsarbeit überprüfen und systematisieren: Für Anbieterinnen und Anbieter ist es lohnenswert, immer wieder neu darüber nachzudenken, wie das Interesse der potenziellen Zielgruppen, also der „Bildungskundinnen und -kunden“, geweckt werden kann (vgl. Ryl 2013). Dies beinhaltet die Suche nach neuen Zugängen zur Zielgruppe und die Übernahme der Perspektive der potenziellen Teilnehmenden. Dabei muss die Motivation der Teilnehmenden zur Erlangung praktischer Fertig- und Fähigkeiten unter Einsatz erworbenen Wissens für die Ausübung der eigenen Profession im Zentrum stehen. Zu empfehlen ist die Erarbeitung eines Werbekonzepts, das Ziele und Inhalte, Adressaten, Formate, Zeiten und Verantwortlichkeiten sowie auch Aufwand/Kosten definiert. Das Schulleitungsprofil sollte hierfür intensiv genutzt werden. Gängige Formate sind u.a. Veröffentlichungen in für die Zielgruppe passenden Organen, Plakate, Flyer, Info-E-mails/Newsletter, Website, Social Media, Veranstaltungen online und in Präsenz etc.

Neben Überlegungen zur Gewinnung potenzieller Teilnehmenden sollten Anbieterinnen und Anbieter auch Fragen der Bindung von Teilnehmenden reflektieren. Hier sind persönliche Zuwendung und annehmbare Kontaktpflege wichtige Elemente für ein dauerhaftes Interesse und eine kontinuierliche Nutzung von Angeboten. Durch eine persönliche Ansprache sieht sich der Bildungskunde bzw. die Bildungskundin ernst genommen und bleibt mit ihrer bzw. seiner Absicht der Nutzung des (neuen) Produkts verbunden. Persönliche Fragen oder eventuell auftretende Schwierigkeiten in z.B. „techniktückischen“ Anmeldeprozeduren werden aus erster Hand sofort geklärt. Mit Kritik wird nicht gespart, jedoch ist der Umgang mit ihr sehr konstruktiv. Das kann gelingen, wenn man sich gegenseitig vertraut ist. So entsteht letztlich ein Teilnehmendenmanagement, welches alle Beteiligten gleichsam vereint und in direkter Weise zum Nutzen beiderseitiger Interessen beiträgt.

Für eine kontinuierliche Professionalisierung und systematische Führungskräfteentwicklung auch Schnittstellen zu anderen Zielgruppen im Blick haben: Zu einer kontinuierlichen Professionalisierung von schulischen Führungskräften im Sinne einer systematischen Führungskräfteentwicklung gehören geeignete Qualifizierungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen

wie auch Maßnahmen der kurz-, mittel- und langfristigen Nachwuchsgewinnung im Bereich des Unterstützungssystems für Schulentwicklung (vgl. Huber 2013):

- Qualifizierung von Lehrkräften und Teams von Lehrkräften auf Schulebene (Gruppenleitung, Steuergruppe, erweiterte Schulleitung)
- Qualifizierung von angehenden Schulleiterinnen und Schulleitern und deren Stellvertreterinnen und Stellvertretern
- Qualifizierung von neu ernannten und berufserfahrenen Schulleiterinnen und Schulleitern
- Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung
- Gruppierung der Teilnehmenden nach fachlichen Kriterien zur Bildung homogener Gruppen
- Förderung kollegialer Unterstützung (z.B. professionelle Lerngemeinschaften, Peer Coaching)
- Qualifizierung von weiteren pädagogischen Führungskräften im Schulsystem (Schulaufsicht)

Zielgruppe des HLG sind Lehrerinnen oder Lehrer, die sich für die Funktion Schulleitung vorbereiten und bewerben wollen. Wir regen an, den HLG als ein Angebot neben weiteren Maßnahmen und Angeboten der Führungskräfteentwicklung (z.B. für erfahrene Schulleitungen, für Teams etc.) sowie der Schulentwicklungsbegleitung/-beratung (Unterstützung bei der schulischen Qualitätsentwicklung) explizit zu verorten und, wo sinnvoll und machbar, zu verknüpfen - z.B. andere, weiterführende Maßnahmen anzuerkennen oder zu empfehlen.

Zulassungsvoraussetzungen überprüfen: Die Zulassung zum HLG setzt ein aktives Dienstverhältnis als Lehrerin oder Lehrer voraus. Darüber hinaus müssen die Antragstellerinnen und Antragsteller ein Motivationsschreiben und eine mindestens 3-jährige Berufserfahrung als Lehrkraft vorweisen. Die Anmeldung zum Hochschullehrgang wird über den Dienstweg vollzogen. Die PHs entscheiden über die Zulassung zum HLG.

Es sollte geprüft werden, unter welchen Zulassungsvoraussetzungen auch seiten- bzw. quereinsteigende Lehrkräfte, die sich für den Hochschullehrgang interessieren, teilnehmen können. Angesichts des schulischen Personalmangels, der auch die Funktion Schulleitung betrifft, ist zu empfehlen, auch diese Zielgruppe konzeptionell zu integrieren.

Netzwerke makro- und mikrodidaktisch schaffen und pflegen: Um den Erfahrungsaustausch, die Zusammenarbeit und das Lernen voneinander für angehende Schulleitungen und bereits mit der Aufgabe betraute Schulleitungen zu erleichtern, wird der Aufbau bzw. die Pflege eines Netzwerkes oder regionaler Netzwerke für diese Gruppen empfohlen. Aktuelle und frühere Teilnehmende (Alumni) könnten beispielsweise über gemeinsame Anlässe und weitere Angebote (u.a. Einbindung früherer Teilnehmenden in Veranstaltungen als Dozierende oder Gäste („Blick über den Tellerrand“)) miteinander vernetzt werden.

Explizit angesprochen werden könnten auch Nachwuchs-Führungskräfte aus den Schulen, z.B. Mitglieder von Fachschaften oder Steuergruppen, deren Potenziale z.B. über die Schulleitungen als direkte Vorgesetzte identifiziert werden und die ebenfalls zu derartigen Vernetzungsanlässen miteingeladen werden. Gleiches gilt für weitere Funktionsstellen im Bildungsbereich (Schulaufsicht).

Diese Überlegungen folgen der Idee einer systematischen Verzahnung von Maßnahmen des Personalmanagements (Personalmarketing, Personalentwicklung, Personalführung). Für den Führungsnachwuchs gilt: Um die Quantität von Führungskräften im Schulsystem aufgrund des erhöhten Bedarfs anzupassen, ist es Ziel, einen Pool an potenziellen Führungskräften zu schaffen. Besonders die Angebote zur Orientierung und Vorbereitung auf schulische Führungsaufgaben ermöglichen die Verzahnung von Personalentwicklung und Personalmarketing für Lehrkräfte.

Dozierendenqualität sichern und weiterentwickeln: Besonderes Augenmerk sollten die Anbietenden den Dozierenden schenken (vgl. Huber 2013g; Tröster 2013). Dozierende bzw. Auszubildende, Referierende, Trainerinnen und Trainer, Mentorinnen und Mentoren, (Gast-)Dozierende etc. sind die „Umsetzerinnen und Umsetzer“ des Qualifizierungskonzeptes, die in unmittelbarem Kontakt mit den Teilnehmenden stehen und verantwortlich für die Lehr-Lern-Prozesse sind. Sie stellen ein wichtiges didaktisches Merkmal dar, da sie einerseits vorgegebene curriculare bzw. konzeptionelle Eckpunkte umsetzen und andererseits nicht vorgegebene entwickeln. Es besteht ein hoher Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Qualität der Referierenden und der Gesamtzufriedenheit oder der Einschätzung des Nutzens der Veranstaltung.

Wichtig ist, dass die Dozierenden immer wieder Gelegenheit zu eigener Professionalisierung erhalten. Empfohlen wird im Rahmen dessen auch ein entsprechendes Contracting, damit der meist hohe Aufwand (und nicht zuletzt auch die finanziellen Investitionen), der mit Train-the-Trainer-Maßnahmen oftmals verbunden ist, gerechtfertigt ist und Dozierende längerfristig gebunden werden können.

Als Hochschule neue Formen der Zusammenarbeit und Partnerschaften initiieren: Neue Partnerschaftsarrangements, um Qualifizierungsprogramme zu konzipieren, zu implementieren, zu begleiten und zu evaluieren tragen zu mehr Professionalität und Akzeptanz bei. Dies sollten Anbietende berücksichtigen bei Überlegungen der Weiterentwicklung von Programmen.

Vertreterinnen und Vertreter der einstellenden Gremien, der Hochschulen, der Profession, vorwiegend von Berufsverbänden, aber auch aus umliegenden Schulen, tragen eine Vielfalt an Perspektiven bei, wenn es um die zentralen Komponenten der Inhalte, der methodischen Umsetzung und auch der zeitlichen und organisatorischen Gestaltung der Programme geht, also um die Konzeption mit ihrer makro- und mikrodidaktischen Umsetzung.

Zudem wird oftmals die Durchführung von Projekten, Hospitationen und Praktika oder der Einsatz innovativer Methoden aus der Erwachsenenbildung erst durch die Kooperation dieser Gruppen überhaupt möglich.

Inhalte an den aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen ausrichten: Wird die inhaltliche Systematik der HLG-Inhalte bzw. des HLG-Curriculums, aufgefächert in vier Module und 13 Lehrveranstaltungen, den Beiträgen aus der Forschung zu Aufgaben und Anforderungen von Schulleitung gegenübergestellt, so kann festgestellt werden, dass wichtige Bereiche von Schulleitungshandeln abdeckt werden.

Insbesondere das von Huber entwickelte Rahmenmodell für das Tätigkeitsspektrum von Schulmanagement (vgl. Huber 2022) findet sich in den Beschreibungen der Inhalte des HLG wieder.

Wir empfehlen jedoch, folgende Inhalte (noch) stärker in den Blick zu nehmen, die in den Schulen und ihrer Weiterentwicklung (Stichwort: schulische Transformation) gerade sehr aktuell sind und zukünftig eine zentrale Rolle spielen werden:

Kooperation: In anderen Ländern werden Kooperation und Kollaboration innerhalb und außerhalb von Schule bei Schulleitungsqualifizierungen stärker in den Blick genommen. Wir empfehlen, die Entwicklung dieser Fähigkeiten stärker in den HLG zu integrieren. Dazu gehören auch kollaborative Entscheidungsfindung, kooperative Führung und Teamarbeit, die Einbindung der Schulgemeinschaft in Projekte und Initiativen und die kooperative Lösung von Herausforderungen und Konflikten.

Bildungslandschaften, Partnerschaften und Netzwerke: In anderen Programmen wird inhaltlich verstärkt auch die Kooperation in der Bildungslandschaft und im Bildungssystem in den Blick

genommen. Dazu zählen u.a. der Aufbau von Partnerschaften mit Eltern, anderen Bildungseinrichtungen, (außerschulischen) Partnerinnen und Partnern sowie die Entwicklung von Netzwerken innerhalb des Schulsystems (mit Schulaufsicht, dem Unterstützungssystem, anderen Schulen) für Ressourcen und Unterstützung. Dies sollte auch für den HLG stärker in den Blick genommen werden.

Inklusion: In anderen Ländern wird inhaltlich explizit das Thema der Inklusion behandelt. Dabei geht es darum, wie Schulleitungen inklusive Bildung fördern können, um Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Hintergründen und Bedürfnissen zu unterstützen. Teilweise wird dies im HLG unter dem Thema der Diversität behandelt, es könnte jedoch noch mehr im Vordergrund stehen. Hier bietet auch die Digitalität Chancen (Stichwort: Diklusion).

Ethisches Handeln, Wertevermittlung und soziale Verantwortung: Wir empfehlen, auch Themen wie ethisches Handeln und soziale Verantwortung aufzugreifen im HLG. Dabei geht es darum, dass Schulleitungen sich mit ethischen Fragen auseinandersetzen und Werte und Moral in ihrer Schulführung integrieren. Das Führungshandeln ist damit Modell dafür, wozu die Schule erziehen will. Das heißt, pädagogische Führung – begriffen als Responsible Leadership – gestaltet für alle Beteiligten einen anschaulichen und modellhaften Erfahrungsraum, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können. Responsible Leaders handeln analytisch, moralisch, professionell und kooperativ und sind damit auch Modell.

Strategische Schulgestaltung, Change Management sowie Krisenmanagement und -prävention: In anderen Ländern werden bei Schulleitungsqualifizierungen auch strategische Schulgestaltung, Change Management sowie Krisenmanagement und -prävention in den Blick genommen. Ziel von pädagogischen Führungskräften ist die Sicherung und Entwicklung der Qualität pädagogischer Arbeit auf der Grundlage eines Qualitätsmanagementsystems. Strategische, Schule gestaltende Führung erarbeitet - in enger Abstimmung mit den zuständigen Gremien und ebenso mit Eltern und Kindern und Jugendlichen - (Teil-)Ziele und Maßnahmen zu deren Erreichung. Dabei werden Vorgaben und Handlungsoptionen der unterschiedlichen System-Ebenen (beispielsweise UN-Behindertenrechtskonvention, gesetzliche Regelungen), der einzelnen Einrichtung und der verschiedenen Gruppen und Personen einer Einrichtung aufeinander abgestimmt und priorisiert.

Führungskräfte sind dabei immer wieder mit widrigen Umständen und mangelnden Ressourcen konfrontiert. In ihrem Führungshandeln vermitteln sie Ansprüche von außen, vom System, aus dem Team und selbst formulierte vor dem Hintergrund vorhandener Realitäten und Rahmenbedingungen und suchen nach Möglichkeiten, Qualitäten zu sichern und weiterzuentwickeln. Sie setzen sich analytisch und kritisch mit vorhandenen Realitäten und Rahmenbedingungen in der Organisation und im System auseinander und entwickeln konstruktive, zukunftsgerichtete und ressourcenorientierte Lösungsstrategien. Sie navigieren zielsicher durch das Feld widersprüchlicher Erwartungen und positionieren sich. Strategische Führung entwickelt eine realistische Haltung zu den Grenzen der Machbarkeit, gerade auch auf der Grundlage knapper Ressourcen.

Angehende Schulleitungen können so auch darauf vorbereitet werden, auf Krisen wie Notfälle, Konflikte oder Einflüsse aus der Umwelt angemessen zu reagieren und präventive Maßnahmen zu ergreifen.

Kanon aktueller Herausforderungen und Entwicklungen für Schule und Bildung (und damit Schulleitung) aufgreifen, Inhalte systemisch und ganzheitlich ausrichten: Wir empfehlen, dass insgesamt Inhalte im HLG in den Bereichen Management, Leadership und Governance, internationale sowie nationale gesellschaftliche Trends und Entwicklungstendenzen zeitgemäßer Bildung wie digitaler Wandel, EdTech, Serious Gaming im Unterricht, Inklusion, sowie Entwicklungen für Bildungssysteme, Schule, Unterricht und Erziehung, Ganztage, außerunterrichtliche Angebote und Bildungslandschaften abgebildet und ergänzt werden.

Wir empfehlen, die Inhalte eng aufeinander abzustimmen und eine Art Spiral-Curriculum zu erarbeiten. Module können z.B. in Grund- und Vertiefungsmodule differenziert werden. Hier wäre eine Neuausgestaltung des Rahmencurriculums notwendig, was jedoch mit hohem organisatorischem Aufwand für die PHs verbunden ist.

Die Inhalte könnten jeweils systemisch und ganzheitlich in den Blick genommen werden entlang der drei Perspektiven resp. drei Handlungskontexte:

1. Person: Rolle, Kompetenzen und Berufsverständnis
2. Organisation und Team: Qualität und Entwicklung von Schule
3. System und Umfeld: Ansprüche an sowie Realitäten und Möglichkeiten von Schule und Bildung

Inhalte an den Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ausrichten: Es wird empfohlen, den HLG (noch) zielgerichteter an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu orientieren. Dies kann geschehen über Formate zum Kick-off/Auftakt - wie verpflichtende Bedarfsanalysen, Diagnostik-Instrumente, Audits und verschiedene Möglichkeiten von Feedback als integrale Bestandteile. So können durch Diagnostik Vorkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Dispositionen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und beobachtete Leistungen identifiziert werden. Diagnostik liefert relevante Informationen für diejenigen, die Führungskräftequalifizierung oder eine Intervention planen, und unterstützt die Teilnehmenden dabei, verschiedene Lernansätze sinnvoll zu nutzen. Der Einsatz von Diagnostik-Instrumenten zielt zudem darauf ab, die Passung zwischen den didaktischen Merkmalen eines Qualifizierungsprogramms und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu verbessern. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis. Infolgedessen werden Wirkung und Nachhaltigkeit der Qualifizierung erhöht (Schön 1983, 1984; Kolb 1984; Bridges & Hallinger 1995, 1997; Wahl 2001; Huber 2001, 2011a, 2011b; Huber & Hader-Popp 2013).

Theorie-Praxis-Transfer ins Zentrum stellen: Es wird empfohlen, Theorie und Praxis in der Qualifizierung stärker zusammenzuführen (vgl. Huber 2013b). Man kann davon ausgehen – selbst wenn das noch nicht hinreichend untersucht wurde – dass für „nachhaltig“ wirksame Qualifizierungsprogramme, die auf Verhaltens- und Einstellungsveränderungen im Lehr-Lernprozess abzielen, eine starke Verzahnung vonnöten ist. So scheinen zwar Schulleiterinnen und Schulleiter selbst eine große Präferenz dafür zu haben, was sie als „praxisbezogen“ bezeichnen, und „Theoretisches“ oder Wissenschaftsorientiertes nicht immer für sinnvoll zu halten. Jedoch zeigt sich (vgl. West et al. 2000), dass sie es wesentlich einfacher finden, von ihren Erfahrungen allgemeines Wissen abzuleiten und wirksame Handlungsoptionen zu wiederholen, wenn sie ein theoretisches Rahmenkonzept besitzen, das ihre Entscheidungen und ihr Handeln trägt und vor dem sie Praxis reflektieren. Letztlich ist es Aufgabe der Dozierenden, neben theoretischem Input den Praxistransfer im Blick zu haben und diesen durch z.B. Fallbeispiele, Materialien, Hausaufgaben, Beratung etc. zu fördern.

Die Dozierenden müssen zum einen „in die Pflicht genommen“ werden, z.B. durch das Setzen von Standards durch die Verantwortlichen und eventuell sogar die Teilnehmenden. Zum anderen brauchen Dozierende aber Unterstützung und Begleitung durch die Verantwortlichen und Organisatoren. Dies kann erreicht werden u.a. durch ein entsprechendes Dozierendenbriefing, in dem über die gesamte Qualifizierung, insbesondere die unmittelbar vorangegangenen Veranstaltungen (um Redundanzen zu vermeiden), über Besonderheiten der Teilnehmenden und über aktuelle bildungspolitische Entwicklungen im jeweiligen Land etc. informiert wird.

Multiple Lernanlässe anbieten und ausbalancieren: Die wissenschaftlichen Befunde zu den Methoden in der Führungskräftequalifizierung zeigen, dass es nicht die eine, den anderen überlegene Methode gibt; der Einsatz eines breiten Spektrums verschiedener Methoden und damit multipler Lernanlässe scheint am effektivsten zu sein (Huber 2013a) und wird empfohlen. Die Herausforderung liegt sicherlich in der sinnvollen Kombination der verschiedenen Methoden, um die einzelnen Teilnehmenden ihren Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend anzuregen, das Gelernte zur eigenen Kompetenzentwicklung einzusetzen.

Aktives und selbstgesteuertes Lernen der Teilnehmenden ermöglichen und einfordern: Aktives und selbstgesteuertes Lernen hat sich bei vielen Schulleitungsqualifizierungen als Best Practice erwiesen. Dies beinhaltet interaktive Aktivitäten, bei denen Teilnehmende aktiv in den Lernprozess einbezogen werden, wie z.B. Gruppendiskussionen, Problemlösungsübungen, Rollenspiele und praktische Aufgaben, und sie die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, z.B. in Recherchen, eigenständigen Studien und selbstreflexiven Aufgaben. Diese Methode fördert die Beteiligung, das kritische Denken und die Anwendung von Wissen in realen Situationen.

Lernbegleitung bereitstellen: Coaching und Mentoring gelten beide als innovative Methoden der Begleitung in der professionellen (Weiter-)Entwicklung und im (beruflichen) Lernen von Erwachsenen.

Praxisbezug ins Zentrum stellen: Auf internationaler Ebene gibt es verschiedene Formen des Praxisbezugs, die sich bei Schulleitungsqualifizierungen bewährt haben, um praktische Erfahrungen zu sammeln und erworbenes Wissen in realen Situationen anzuwenden. Dazu gehören besonders Job-Shading und Hospitationen. Des Weiteren haben sich Fallstudien, Simulationsübungen und Planspiele sowie die Mitarbeit in bestehenden Schulführungsteams oder -gremien sehr bewährt. Auch sind Gruppenarbeiten zu realen Herausforderungen sehr sinnvoll. Teilweise werden auch internationale Austauschprogramme angeboten, um Einblicke in unterschiedliche Bildungssysteme und -praktiken zu erhalten.

Verschiedene Gruppenkonstellationen ermöglichen: Zusammensetzung und Größe von Gruppen sollten je nach Ziel und Nutzen stattfinden. Möglich sind heterogene(re) und homogene(re) Gruppen nach:

- Schulform
- Schulgröße
- Bedarf und Bedürfnis: Vorerfahrung, Entwicklungsvorhaben
- Tandem (2), Kleingruppen (3-7), Lerngruppen (15-25), Großgruppen (ab 30)

Präsenz- und Online-Veranstaltungen sinnvoll variieren: Empfohlen wird ein ausbalanciertes Verhältnis von Präsenz-, Selbststudien- und E-Learning-Anteilen. Dies ermöglicht Bedarfsorientierung und Individualisierung einerseits sowie Feedback und Interaktivität andererseits. Für den HLG denkbar sind z.B. zentrale Online-Veranstaltungen / Webbased Trainings / Videotutorials für bestimmte Inhalte wie Schul- und Dienstrecht.

Workload angemessen gestalten: Der Gesamt-Workload des HLG mit 60 ECTS stellt u.U. eine große Hürde dar für die Entscheidung der Bewerbung auf eine Schulleitungsstelle. Es wäre für die Teilnehmenden daher hilfreich, wenn der Zeitplan innerhalb des HLG flexibler gestaltet werden könnte. So könnten die angehenden Schulleitungen diesen besser mit ihren beruflichen und persönlichen Verpflichtungen in Einklang bringen. Dabei könnte ein verstärkter Einsatz von Online-Lernplattformen helfen, da diese es ermöglichen, Kursmaterialien flexibel abzurufen und im eigenen Tempo zu selbst gewählten Zeiten zu lernen. Eine Kombination aus Präsenzveranstal-

tungen und Online-Lernen könnte den Teilnehmenden helfen, den Bedarf an persönlicher Anwesenheit zu reduzieren. Gruppenarbeit und Peer-Learning können den Lernaufwand verteilen und den Austausch fördern. Es sollte geprüft werden, ob Prüfungen weniger umfangreich gestaltet werden können und eventuell mehr auf eine praktische Anwendung abzielen sollten. Die Verwendung von effizienten und interaktiven didaktischen Methoden, die sich auf praktische Anwendung und Reflexion konzentrieren, wird empfohlen.

Formative Leistungsnachweise etablieren: Alle Curricula weisen prüfungsimmanente und nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen auf. Die Benotung findet teilweise mit Ziffernoten, teilweise mit der Beurteilungsmethode „mit/ohne Erfolg teilgenommen“ statt:

- Entwicklungsportfolios
- aktive Mitarbeit in den Präsenzphasen -> Übernahme einer Sequenz
- Durchführung bzw. Bearbeitung von Aufgabenstellungen im E-Learning
- Workbook
- Präsentation
- mündliche Beiträge
- Gruppenpräsentation
- schriftliche Arbeiten
- praktische Prüfungen/Arbeiten: BIO-Strategie
- wissenschaftspraktische Tätigkeiten
- berufspraktische Tätigkeiten
- Prozessdokumentationen
- Modulprüfungen
- studienbegleitende Arbeiten
- Einzel- und Gruppenarbeiten

Zu empfehlen ist der Austausch von Erfahrungen zur gängigen Praxis zwischen den verschiedenen Hochschulen. Empfehlenswert ist in jedem Fall formatives Feedback (auf Weiterentwicklung zielendes) anstatt summativer Bewertungen (als Momentaufnahme), die eher einem Prüfungscharakter entsprechen und kaum zur Motivation beitragen. Im Mittelpunkt sollte neben dem persönlichen auch der unmittelbare Nutzen für die jeweilige Schulpraxis stehen.

7.3 Weiterführende Empfehlungen: Ausgewählte strategische Entwicklungsfelder in der Führungskräfteentwicklung

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Organisation des HLG und die Gesamt-Zufriedenheit mit dem Hochschullehrgang sind als durchschnittlich bis gut zu bezeichnen. Das größte Verbesserungspotenzial liegt den Ergebnissen zufolge in der Motivationssteigerung, der Verhaltensänderung und beim Angebotsnutzen.

Mit Blick auf die eingangs skizzierten Trends ergeben sich drei strategische Entwicklungsfelder in der Führungskräfteentwicklung, die im Folgenden näher beschrieben werden.

7.3.1 Personenorientierte Zugänge: Praxisorientierung durch Bedarfs- und Transferorientierung

Zentraler Aspekt einer Weiterentwicklung des HLG ist die stärkere Praxisorientierung. Dabei sind zwei Voraussetzungen wesentlich:

Bedarfsorientierung:

Wie in den Trends, den Ergebnissen und insbesondere den allgemeinen Empfehlungen dargestellt, ist die Bedarfsorientierung (vgl. Huber 2013f) sowohl im Hinblick auf die Studienergebnisse als auch in Bezug auf die empirische Forschung einer der zentralen Schlüssel für gelingende Qualifizierungsprozesse.

Um bedarfsgerechte Angebote für die heterogenen Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu offerieren, müssen, wie dargelegt wurde, Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potenziellen Teilnehmenden ermittelt und miteinander in Einklang gebracht werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Planung von Weiterbildung dar und die Lernanlässe müssen daran anknüpfen.

Diagnostik liefert relevante Informationen für diejenigen, die Führungskräftequalifizierung oder eine Intervention planen, und unterstützt die Teilnehmenden dabei, verschiedene Lernansätze sinnvoll zu nutzen. Der Einsatz von Diagnostik-Instrumenten zielt zudem darauf ab, die Passung zwischen den didaktischen Merkmalen eines Qualifizierungsprogramms und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu verbessern.

Eine Bedarfsanalyse (vgl. Huber 2013f) ist ein wichtiger Teilschritt im gesamten Zyklus einer systematischen Qualifizierungsplanung (vgl. Kling und Spethmann 2013, S. 606ff). Folgende Aspekte besitzen für die Planung von Fort- und Weiterbildung Relevanz:

- Qualifizierungsbedarf ermitteln
- Prioritäten setzen
- Möglichkeiten und Bedingungen für die Umsetzung überprüfen – Qualifizierungsangebot prüfen
- konkrete Qualifizierung vereinbaren
- Qualifizierung durchführen bzw. besuchen
- Auswertung und Evaluation
- Ergebnisse und Erfahrungen in die schulische Arbeit rückführen
- Ergebnisse und Erfahrungen in die Weiterentwicklung der Qualifizierung einfließen lassen

Auf allen Ebenen, sowohl bei der Konzeption und der Umsetzung von Qualifizierungsprogrammen als auch bei der Konzeption und Umsetzung von Einzelveranstaltungen, wird dieser Zyklus durchlaufen. Ziel der Bedarfserhebung ist dabei immer, Passungen herzustellen. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis.

Eine Bedarfsanalyse ist nicht einfach objektiv und mit wenig Aufwand durch valide und reliable Verfahren möglich. Auch ein Ausbalancieren der mitunter äußerst heterogenen und teilweise auch widersprüchlichen Perspektiven einzelner Personen ist hoch anspruchsvoll, aufwändig und meist nicht ohne Kompromisse möglich (vgl. Schlepp 2013).

Transferorientierung:

Neben der Bedarfsorientierung muss zum anderen die Nachhaltigkeit stärker in den Blick genommen werden (vgl. Bartz 2013). Hier gilt es insbesondere bei der methodischen Umsetzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten und Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung anzusetzen durch multiple Lernanlässe (vgl. Huber 2013d) und damit 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) in Kombination einzusetzen.

Am günstigsten ist es, wenn die Lernenden als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen können. Auf diese Weise kann nachhaltiges Lernen besser gefördert werden. Verbindlichkeit und Eigenverantwortung/Selbststeuerung sowie Motivation und Aktivität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wirken einer „Konsumtenhaltung“ der Teilnehmenden entgegen. Erreicht werden kann dies u.a. durch:

- Erwartungs- und Bedarfsklärung zur Prozessorientierung und Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Verlaufssteuerung sowie als Basis einer gemeinsamen und geteilten Verantwortung für die Arbeitsbeziehung während der Qualifizierung
- Projektarbeit, Praxisreflexion und Verzahnung mit Schulentwicklung (Planung, Durchführung, Dokumentation, Präsentation, Reflexion von führungsrelevanten Lern- bzw. Praxisaufgaben)
- Sequenzialisierung der Inhalte, u.a. durch Vergabe und Aufgreifen von Hausaufgaben (Vor- und Nachbereitung) und Reflexions-/Transferaufgaben
- dezentralisierte Lernformen, u.a. Gruppenarbeit, die fix und variabel organisiert werden
- Transfer in die Praxis: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erproben die Inhalte der Qualifizierung im eigenen Handeln und reflektieren die eigenen Handlungserfahrungen.
- Austausch mit den Sichtweisen der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Abgleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung, z.B. durch Feedback
- Reflexion des eigenen Lernprozesses (z.B. Lerntagebuch, Lernjournal)
- Erprobung und Reflexion zu neuen Handlungsmustern sowie Feedback dazu (Übungsphasen)
- Transforgespräche zwischen Lernenden und Dozierenden

7.3.2 Kooperationsorientierte Zugänge: Austausch und Vernetzung

Der Zusammenschluss von Teilnehmenden zum Austausch und zur Vernetzung in Qualifizierungen (und darüber hinaus) unterstützt Reflexionsprozesse und erlaubt den Teilnehmenden, in geschützten Räumen innerhalb und auch außerhalb der Qualifizierung ihre mentalen Modelle, ihre Erfahrungen und Haltungen zu reflektieren. Dies führt nicht zuletzt auch zu mehr Effektivität/Qualität der Fortbildung und dient zudem der Psychohygiene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Hierfür bieten sich u.a. an:

- kollegiale Lernformen, z.B. Tandem/kritischer Freund bzw. kritische Freundin, Lerntrio, Fachgruppen
- Durchführung von regelmäßigen Angeboten, die Event-Charakter haben (jährlich, zweijährig)
- Aufbau eines Führungspools oder eines Teilnehmendennetzwerks, insbesondere für schul-spezifische und regionale oder landesweite Projekte (Bewährungsfelder), ggf. auch freierwerbende Stellen

Im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften (pLG, vgl. dazu ausführlich Huber & Hader-Popp 2013) bieten solche Gruppen von Spezialistinnen und Spezialisten mit Expertise ein unschätzbare Anregungspotenzial. Durch den Multiplikatoreffekt beim Teilen von Wissen kann neues Wissen entwickelt werden.

So kann neues Wissen aus vorhandenem Wissen (Vorwissen) entstehen, und es wird berücksichtigt, dass das Lernen Erwachsener vor allem ein „Anschlusslernen“ ist (vgl. Knowles 1980; Siebert 1996), und die Lernpartner in hohem Maß ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit einbringen.

Netzwerke bzw. Lerngemeinschaften bieten die Chance eines kommunikativ mediierten Wissenserwerbs – der „Ko-Konstruktion von Wissen“ (vgl. Roschelle 1992; vgl. auch Henninger & Mandl 2000). Zudem ermöglichen sie, konkrete Erfahrungen mit der Arbeit in Teams zu machen.

7.3.3 Beratungsorientierte Zugänge: Begleitung, Coaching und Mentoring

Wie der wissenschaftliche Diskurs zeigt, gibt es zunehmend Programme in der pädagogischen Führungskräfteentwicklung, die mit Coaching und Mentoring arbeiten (vgl. dazu u.a. Dammerer 2020; Bickman, Goldring, de Andrade, Breda & Goff 2012; Huff, Preston & Goldring 2013).

Coaching (vgl. Huber & Fischbach 2013) und Mentoring (vgl. Huber & Schneider 2023) gelten beide als innovative Methoden der Begleitung in der professionellen (Weiter-)Entwicklung und im (beruflichen) Lernen von Erwachsenen. Sie halten zunehmend auch Einzug in der schulischen Personalentwicklung.

In der Beratungsorientierung werden personen- und kooperationsorientierte Zugänge kombiniert: Personen- und institutionsspezifische Fragestellungen werden durch prozessbegleitende, kooperative Arrangements teilnehmendenorientiert bearbeitet.

Wenn für die Teilnehmerin und den Teilnehmer als Einzelperson Bedarfsorientierung konsequent hergestellt werden soll, bedeutet dies eine Abkehr von einer „One-size-fits-all“-Qualifizierung. Diese Teilnehmendenorientierung in der Qualifizierung muss aufgefangen werden in der methodischen Gestaltung der Gruppensettings der Kurse (die dann individuelle Zugänge zum jeweiligen Thema erlaubt). Darunter fallen die Beteiligung an professionellen Lerngemeinschaften, aber vor allem auch ein Selbststudium mit Literatur sowie ein Lernen in der Praxis mit Unterstützung durch hochindividualisierte Verfahren - wie zum Beispiel Coaching oder Mentoring, die wiederum über ein individuelles Portfolio systematisch erfasst werden (vgl. Abschnitte Professionelle Beratung und Coaching sowie die Studienergebnisse).

Das kann für die Planung von Qualifizierungsprogrammen dann bedeuten, dass einerseits bei der schulsystemweiten Einführung einer Neuerung Großveranstaltungen angemessen sind, in denen vorwiegend informiert und „geschult“ wird, und andererseits bei den höchst situations- und einzelschulkontextbezogenen Bedürfnissen der Führungskräfte einer Schule kollegiale Beratung, Coaching, Mentoring, Schulbegleitung o. Ä. angemessen sind.

Sicher hat die Individualisierung dort ihre Grenzen, wo sie nicht finanzierbar ist. In der Praxis werden Kompromisse gemacht werden müssen. Jedoch lässt sich durchaus als idealtypisches Qualifizierungsmodell ein Ansatz skizzieren, in dem die Teilangebote nicht von allen Teilnehmenden durchlaufen, sondern die einzelnen Qualifizierungen jeweils bedürfnisorientiert von Einzelnen wahrgenommen werden. „Qualifizierungswege“ verlaufen also nicht synchron auf einer einzigen breiten Bahn, sondern auch über Nebenwege, die schließlich alle im gleichen Ziel enden und damit höchst individuell sind.

Individualisierung braucht mehr oder weniger enge Begleitung. Diese Begleitung kann in ganz unterschiedlichen Settings stattfinden und durch verschiedene Akteure geleistet werden, z.B. Lernbegleitung und Beratung durch:

- Peers (andere gleich erfahrene oder erfahrenere Teilnehmende), in Tandemarbeit, durch einen kritischen Freund, eine kritische Freundin, kollegiale Beratung, Hospitation, Mentoring,
- Dozierende oder Programmleitung in der Begleitung der Arbeit mit Praxisfällen oder einem eigenen praxisbezogenen Projekt, Transfer- und Standortgespräche,
- professionelle Coaches, Supervisorinnen und Supervisoren,
- schulische Qualitätsmanagerinnen und -manager oder Schulentwicklungsberatende in der Qualitätsentwicklung der eigenen Schule (für die Teilnehmenden, die bereits als Schulleitende tätig sind).

Die Lernbegleitung und Beratung, insbesondere bei einem praxisbezogenen Projekt, sollte die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterstützen. Auch hier bieten sich unterschiedliche Formen an: Reflexionsgespräche, begleitetes Self-Assessment (z.B. KPSM), Lernmaterial, Lerntagebuch, Portfolio, Fortbildungsplanung, E-Learning-Prozesse, Selbststeuerung, Zielorientierung, Literaturempfehlungen und -überblick sowie Reader.

Die Arbeit mit und an Lernzielen sollte intensiv sein. Dies beinhaltet u.a. eigene Lernziele der Teilnehmenden und fremde, auch im Zusammenhang mit dem Verständnis der Dozierenden, Einführung und Umgang damit bei den Phasen/Modulen, auch bei der Angebotsaus- und -beschreibung, Verzahnung mit einem Portfolio. Wichtig ist ebenfalls die Dokumentation von Lernergebnissen (learning journal, Portfolio, vgl. u.a. Pollack & Lüder 2013) gekoppelt mit Lernzielen (vgl. Pollack 2013).

Literaturverzeichnis

- Antal, A. (1997a). The live case: A method for stimulating individual, group and organizational learning. FS II 97–112. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH.
- Antal, A. (1997b). Führungskräfteentwicklung: Neue Lernformen und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation. In: F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bartz, A. (2013). Die Führungsqualifizierung wirksam und nachhaltig gestalten. In Huber, S. G. (Hrsg.) *Handbuch für Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* Köln: WoltersKluwer/Luchterhand/CarlLink.
- Bertrand, A., Stader, D. & Copeland, S. (2018). Supporting New School Leaders through Mentoring. *School Leadership Review*, 13(2), Article 7.
- Böckelmann, C. (2002). *Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld*. Studien Verlag.
- Böning, U. (2005). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments – eine 15-Jahres-Bilanz. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 21-36). Hogrefe.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem-Based learning in Leadership Development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), S. 131-146.
- Burley, S. & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and Coaching in Schools. Professional Learning through collaborative inquiry*. New York: Routledge.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis. Schulheft 180*. (S. 106-117). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10*. (S. 59-72). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Ditton, H. (2000a). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft Nr. 41 der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 73-92.
- Erickson, G., Minnes Brandes, G., Mitchell, I. & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21 (S. 787 – 798).
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung*. Weinheim, München: Juventa.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (6. Auflage). Konstanz: UVK

- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Soziale Beziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113-126). Münster: Waxmann.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Goger, R. (1984). Neue Wege in der Lehrerfortbildung. Die schulzentrierte Lehrerfortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 1984(1), S. 91-99.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Goff, P., Goldring, E., Guthrie, J.E. & Bickman, L. (2015). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *CPREResearch*.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Haenisch, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H. (1995). Was bewirkt Lehrerfortbildung in der Schule? Eine Untersuchung der Wirkungen ausgewählter Schwerpunktmaßnahmen der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hallinger, P. & Huber, S.G. (Ed./Hrsg.). (2012). Special issue: School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, (23)4.
- Helmke, A. (2007a). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2007b). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung.
- Helmke, A., Helmke, T., & Schrader, F.-W. (2007). Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Henninger, M. & Mandl, H. (2000). Vom Wissen zum Handeln – ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 198 – 219). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, S.G. (2022). Die Zukunft der Schule in einer digitalisierten Welt nach der Pandemie – Erkenntnisse und Empfehlungen. In S.G. Huber (Ed.), *Grundkurs Schulmanagement XXXI. Digitaler Wandel und Bildung: Lernen mit, durch und über Technologie*. Hürth: Wolters Kluwer Deutschland, 144-160.
- Huber, S.G. (2020). Merkmale guter Fort- und Weiterbildung. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 581-595), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.
- Huber, S.G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.), 14(4), 13-16.
- Huber, S. G. (2016a). Germany: The School Leadership Research Base in Germany. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Ed./Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 375-401). Dordrecht: Springer.

- Huber, S. G. (2016b). Switzerland: The School Leadership Research Base in Switzerland. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Ed./Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 421-442). Dordrecht: Springer.
- Huber, S.G. (2013a). Zentrale Handlungsfelder von Schulmanagement. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 20-23). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013b). Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 111-123). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013c). Vorbereitende Qualifizierung, Mehrphasigkeit und Modularisierung: Ausbau und Professionalisierung des Qualifizierungsangebots. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 207-220). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013d). Lernmodelle für Erwachsene: multiple Lernanlässe nutzen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Köln, S. 649-657.
- Huber, S.G. (2013e). Wirksamkeit der Führungskräfteentwicklung. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 239-256). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013f). Bedarfsanalyse – ein multiperspektivischer Zugang. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 167-176). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013g). Durch geeignete Fortbildnerinnen und Fortbildner die Qualität der Führungskräfteentwicklung steigern. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 143-149). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013h). Vom Workshop zum Workplace. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 795-805). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (Hrsg.). (2012). *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Carl Link.
- Huber, S.G. (2011a). School Governance in Switzerland: Tensions between New Roles and old Traditions. *Educational Management Administration Leadership*, 39(4), 469-485.
- Huber, S.G. (2011b). Wirksamkeit der Führungskräfteentwicklung. In M. Gröhlich, S.M. Weber, C. Schiersmann, & A. Schroer (Hrsg.), *Organisation und Führung* (S. 277-288). Heidelberg: VSVerlag.
- Huber, S.G. (2011c). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The impact of professional development. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht, Heidelberg, u.a.: Springer Verlag, S. 635-652.
- Huber, S.G. (2011d). 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. (Hrsg.). (2010a). *School Leadership – International Perspectives*. Springer.
- Huber, S. G. (2010b). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung* 14(2), 8–21.

- Huber, S.G. (2010c). Bei Beratung kommt es auf die Passung an - Ein Differenzierungsmodell zur Orientierung. *SchulVerwaltung spezial*, 1, 7-9.
- Huber, S.G. (2008). School Development and School Leader Development: New Learning Opportunities for School Leaders and their Schools. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis, *International Handbook on the Preparation and Development of school leaders*, 173-175. New York: Routledge.
- Huber, S.G. (2007). Empfehlungen aus dem Qualifizierungsprogramm. In Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Bildung für Berlin: MES Modellvorhaben Eigenverantwortliche Schule – Erfahrungen und Empfehlungen*. Berlin, S. 49-51.
- Huber, S.G. (2004). Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries. In der Reihe *Context of Learning*, herausgegeben von J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds & S. Stringfield. RoutledgeFalmer.
- Huber, S.G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2001). Vom Wissen zum Handeln – Problemorientiertes Lernen. In: H. Altrichter and D. Fischer (eds.), *Journal für LehrerInnenbildung – Praxis in der*. Innsbruck: Studienverlag, 49–55.
- Huber, S.G. (1999a). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? *Internationale Schulentwicklungsforschung (I)*. *Schul-Management*, 2, 10-17.
- Huber, S.G. (1999b). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? *Internationale Schulentwicklungsforschung (II)*. *Schul-Management*, 3, 7-18.
- Huber, S.G. (1999c). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule - eine Zusammenschau. *Internationale Schulentwicklungsforschung (III)*. *Schul-Management*, 5, 8-18.
- Huber, S.G. (1997). *Headteachers' views on headship and training: A comparison with the NPQH*. Cambridge: School of Education, University of Cambridge.
- Huber, S.G. & Fischbach, R. (2013). Coaching für und durch pädagogische Führungskräfte. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 806-813). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Hader-Popp, S. (2013a). Lernen mit Praxisbezug: Problemorientiertes Lernen. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 717-727). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Hader-Popp, S. (2013b). Professionelle Lerngemeinschaften. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 863-872). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2012). Professionelle Beratung in der Schule. *Pädagogische Führung*, 4, 148-149.
- 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.
- 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 (Ed./Hrsg.), *School Leadership - International Perspectives* (S. 57-78). Dordrecht: Springer.
- Huber, S.G. & Pruitt, J. (2023). Schulentwicklungsberatung: Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung. In: *Pädagogische Führung* 4/2023. S. 139-141.

- Huber, S.G. & Radisch, F. (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In W. Böttcher, J.N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 337 – 354). Waxmann.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2023a). Schulentwicklung in der Kultur der Digitalität. In: *Pädagogische Führung* 4/2023. S. 142-145.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2023b). Mentoring in der schulischen Führungskräfteentwicklung in Deutschland. Ein Plädoyer für Mentoring als effektive Maßnahme der individuellen Professionalisierung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Ed./Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Reihe Pädagogik für Niederösterreich, Band 14 (S. 214-230). Innsbruck: Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2022a). Developing school leadership: Trends, concepts, approaches and impact. *eJournal of Education Policy*, 22(1).
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2022b). Professionalisierung von Schulleitung. Europäische Trends und Entwicklungslinien. In *b:sl*, 3/2022, S. 10-15.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2022c). Keine gute Schule ohne ein gutes Führungsteam und engagierte Lehrkräfte. *Schulmanagement (Online-Magazin)* <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/keine-gute-schule-ohne-gutes-fuehrungsteam-und-engagierte-lehrkraefte>
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2021a). Führungskräfteentwicklung der Schulaufsicht. In S.G. Huber & N. Bremm (Ed./Hrsg.), *Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, 23(2), 81.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2021b). Systematische Personalentwicklung auf allen Ebenen im Schulsystem – Ein Resümee aus 20 Jahren wissenschaftlicher Begleitung und Beratung. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 85-120). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2013). Führungskompetenzen weiterentwickeln. Potenziale fördern im Rahmen einer systematisch angelegten schulischen Personalentwicklung. *Schulverwaltung Spezial*, 3.
- Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H., & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.
- Huber, S. G., Schneider, N. & Hader-Popp, S. (2008). Grundlagen professioneller Beratung. In: A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.). *PraxisWissen SchulLeitung* (46.01). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G., Schneider, N. & Radisch, F. (2008, unveröffentlicht). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung: Zum Stand der Forschung und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen. Interner Projektbericht. Zug: IBB.
- 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). Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G., Skedsmo, G., Aas, M., Fluckiger, B., Dempster, N., Lovett, S., Moos, L., Sánchez Moreno, M., López Yáñez, J., Brandmo, C., West, M., Olsen, R., Nicolaidou, M., Törnsen, M., Petridou, A., Hiltmann, M., Schwander, M., Johnson, Lazarová, M., Höög, J. and Sedláček, M. (2015, unveröffentlicht). *Professional Learning Through Feedback and Reflection (PROFLEC)*. A project within the Life-long Learning Programme, Comenius Multilateral Project. Zug: IBB.

- Huber, S. G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2015). Schule gemeinsam gestalten. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Waxmann.
- Huff, J., Preston, C. & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluation coaches' strategies and the results. *Educational Management, Administration and Leadership*. 14 (4), S.504-526.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 226–244.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klein, J. (2021). Die Bedeutung von Mentoring in der VUCA-Welt. In J. Surzykiewicz, B. Birgmeier, M. Hofmann & S. Rieger (Hrsg.), *Supervision und Coaching in der VUCA-Welt* (S. 23-36). Wiesbaden: Springer.
- Kling, A. & Spethmann, E. (2013). Schulspezifische Fortbildungsplanung. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 601-624). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. New York: The Adult Education Company.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Rubin, I.M. & McIntyre.
- König, E., & Söll, F. (2005). Coaching durch Schulleiterinnen und Schulleiter ist ein Angebot zur Beratung und Unterstützung im Schulalltag. In A. Bartz, J. Fabian, S.G.
- König, E., & Vollmer, G. (2003). *Systemisches Coaching*, 3. Auflage. Beltz.
- Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Leithwood, K.A. & Montgomery, D.J. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press. Levine,
- Lochmiller, C.R. (2021). Guest editorial: Coaching for improvement in education: new insights and enduring questions. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(4), S. 393-398.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die deutsche Schule*, 96(4), S. 462-479.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday practice. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18 (S. 917 – 946).
- Mäthner, E., Jansen, A., & Bachmann, T. (2005). Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 55-75). Hogrefe.
- Milstein, M.M., Bobroff, B.M. & Restine, L.N. (1991). *Internship programs in educational administration: A guide to preparing educational leaders*. New York: Teachers' College Press.
- Moos, L. (2013). Arbeiten mit Fällen und Shadowing. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 843-846). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

- Pollack, G. (2013). Zielvereinbarungen mit neu ernannten Schulleitungsmitgliedern. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 177-183). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Pollack, G. & Lüder, K. (2013). Portfolio. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 782-792). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Rauen, C. (2005). *Handbuch Coaching*, 3. Auflage. Hogrefe.
- Reischmann, J. (2001). Andragogik. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 19-20). Klinkhardt.
- Reischmann, J. (2001). Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Von »Lernen en passant« zu »kompositionellem Lernen« und »lebensbreiter Bildung«.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, S. 78-92.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld »Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen«. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 23. Jg., Heft 1 (S. 5 – 10).
- Rogers, C.R. (1972a). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Rogers, C.R. (1972b). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaboration. Convergent conceptual change. *Journal of the Learning Society*. 2 (S. 235 – 276).
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Ryl, N. (2013). Öffentlichkeitsarbeit und Marketing für die Führungskräfteentwicklung. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 163-166). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1994). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Office for Standards in Education: London.
- Schlepp, S. (2013). Mit heterogenen Teilnehmergruppen in der Leitungsqualifizierung arbeiten. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 740-744). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Schmelzer, F. & Löffler, J. (2020). Anspruch und Wirklichkeit: vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In: S.G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken*. Stuttgart: Raabe.
- Schmidt, T. (2002). *Coaching. Eine Empirische Studie zu Erfolgsfaktoren bei Einzel-Coaching*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Technische Universität Berlin.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85-90). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schön, D. (1984). Leadership as reflection-in-action. In: T. Sergiovanni and J. Corbally (eds.), *Leadership and organizational culture*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 36–63.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 160-189.
- Schwetlik, R. (1998). *Lehrerfortbildung. Eine Studie zur Erfassung subjektiver Einschätzungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern bezüglich der Lehrerfortbildung im Fach Heimat- und Sachkunde*. Hamburg.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: *Arbeitsgemeinschaft-Qualifikations-Entwicklungs-Management(Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster, S. 17-59.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 37-59.
- Thody, A. (1993). Mentoring for school principals. In B. Caldwell & E. Carter (Hrsg.), *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press, S. 59-76.
- Tröster, M. (2013). Qualität der Fortbildnerinnen und Fortbildner: zwischen Qualitätsansprüchen und Bedarfsdeckung. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 150-155). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Tschannen-Moran, B. & Tschannen-Moran, M. (2018). *Evoking Greatness: Coaching to Bring Out the Best in Educational Leaders*. New York: Sage Knowledge.
- Tschannen-Moran, B. & Tschannen-Moran, M. (2010). *Evocative Coaching: Transforming Schools one conversation at a time*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Tulowitzki, T., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149-170.
- Tulowitzki, P. & Huber, S.G. (2014). Shadowing – von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen lernen. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 180-190). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Veenman, S., Van Tulder, M. & Voeten, M. (1994). The Impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), S. 303-317.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 157–174.
- Walker, A. & Stott, K. (1993). Preparing for leadership in schools: The mentoring contribution. In B. Caldwell & E. Carter (Hrsg.), *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London: Falmer Press, S. 77-90.
- West, M., Jackson, D., Harris, A. & Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning. In K.A. Riley & D. Seashore-Louis Hrsg., *Leadership for Change and School Reform*. London: Routledge Falmer, S. 30-49.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York, NY: Macmillan.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-29). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Anhang

Einzelitems der Skalen

Sowohl bei der Auswertung der Teilnehmenden-Befragung als auch bei der Auswertung der Dozierenden-Befragung wurden mehrere Antwort-Items zu einer Gesamtskala zusammengefasst. Beispielsweise besteht die Skala „Motivationssteigerung“ aus fünf Antwort-Items, siehe unten. Für diese Skala wurde ein arithmetischer Mittelwert über alle fünf Antwort-Items hinweg berechnet. Im Folgenden ist aufgelistet aus welchen einzelnen Antwort-Items die jeweiligen Skalen bestehen.

Einzelitems Teilnehmenden-Befragung

Motivationssteigerung

Durch die Vorqualifikation...

- hat sich meine Arbeitszufriedenheit erhöht
- hat sich meine Arbeitsmotivation erhöht.
- bin ich motiviert, das Gelernte in Zukunft in die Praxis umzusetzen
- bin ich motivierter, eine Position als schulische Führungskraft zu übernehmen.
- fühle ich mich hinsichtlich der (möglichen) Übernahme einer Position als schulische Führungskraft emotional entlastet.

Gesamt-Zufriedenheit

Ich finde, dass...

- ich durchgehend sehr gut über die Inhalte der Vorqualifikation informiert war.
- ich durchgehend sehr gut über die Organisation der Vorqualifikation informiert war.
- die einzelnen Veranstaltungen logisch aufeinander aufgebaut waren.
- mit den Veranstaltungen mein Interesse an Führungsaufgaben aufgegriffen wurde.
- die inhaltliche Abstimmung der Veranstaltungen untereinander sehr gut war.
- die Inhalte mit konkretem Bezug zur schulischen Praxis vermittelt wurden.
- der Nutzen der Teilnahme hoch war.
- die Teilnahme sich auch für meine Kollegen und Kolleginnen lohnen würde.
- ich an der einen oder anderen Veranstaltung nicht hätte teilnehmen sollen/brauchen.

Prozessgestaltung

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen über die Prozessgestaltung der Referierenden zu?

- Die von den Referierenden eingesetzten Methoden und Tools passen zu den Themen der Vorqualifikation.
- Die Referierenden haben sich regelmäßig Feedback von den Teilnehmenden eingeholt.
- Die Referierenden haben dazu angeregt, die Lehrveranstaltungen mitzugestalten.
- Die Referierenden haben mich zum Nachdenken angeregt.

Relevanz der Lerninhalte

Ich finde, dass die Veranstaltungen...

- auf aktuelle Entwicklungen im Schulsystem und die bildungspolitischen Vorhaben ausgerichtet waren.
- auf die Anforderungen an und die Aufgaben von pädagogischen Führungskräften bzw. Schulleitung ausgerichtet waren.
- konkrete Anregungen für die Weiterentwicklung der Schule vermittelt haben.

Praktische Umsetzung

Die Vorqualifikation war gekennzeichnet durch:

- gute fachliche Überblicksinformationen
- spezifische Detailinformationen
- konkrete Anwendungsbeispiele
- handhabbare Lösungswege für Probleme
- einen Plan, bei dem ich mich verpflichte, selbstgewählte oder feste Lernziele umzusetzen
- einen inspirierenden Austausch mit anderen Teilnehmenden
- Feedback von Referierenden und Teilnehmenden zu meiner Arbeit
- eine wertschätzende Haltung zwischen Referierenden und Teilnehmenden
- eine wertschätzende Haltung zwischen den Teilnehmenden
- motivierende Referierende
- gute Übungsaufgaben
- die Reflexion neuer Erfahrungen
- Material/Handreichungen für die Praxis
- Texte zur Vertiefung von fachlichen Informationen
- die Ermutigung, Neues in der Praxis auszuprobieren
- das Einüben von konstruktiver Kommunikation
- das Einüben von kooperativem Handeln

Anregung zur Reflexion

Ich habe durch die Teilnahme an der Vorqualifikation...

- über meine persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten nachgedacht.
- mein Interesse an Führungsaufgaben hinterfragt.
- einen Vergleich zwischen Anforderungen an pädagogische Führungskräfte bzw. Schulleitung und meinen Kompetenzen gezogen.
- Einzelfälle des Führungs- bzw. Schulleitungsalltags kennengelernt.

Kompetenzentwicklung

Durch die Vorqualifikation...

- habe ich meine kommunikativen Kompetenzen weiterentwickelt.
- habe ich meine fachlichen Kompetenzen weiterentwickelt.
- habe ich wesentliche Handlungskompetenzen für das Tätigkeitsfeld einer pädagogischen Führungskraft erlangt.
- kann ich in meinen Arbeitsbereichen besser Prioritäten setzen.
- habe ich mehr über die Anforderungen an schulische Führungskräfte gelernt.
- habe ich viel über Veränderungsprozesse gelernt.
- verstehe ich andere (z.B. mein Kollegium, Mitarbeitende...) besser.
- bin ich stärker sensibilisiert dafür, wie mich Kolleginnen und Kollegen wahrnehmen.
- weiß ich, welche Möglichkeiten der Umsetzung von Ideen ich als (zukünftige) pädagogische Führungskraft habe.
- habe ich Denkanstöße bekommen, um schulische Veränderungsprozesse zu initiieren.
- ist mir der Aufgabenbereich einer pädagogischen Führungskraft verdeutlicht worden.

Persönliche Entwicklung

Durch die Vorqualifikation...

- hat sich mein Selbstwertgefühl gesteigert.
- sind mir meine Ziele und Ambitionen klarer geworden.
- fühle ich mich sicherer darin, eine Schulleitungsposition anzunehmen.
- nutze ich meine Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielter.
- habe ich gezielte Lernfelder für mich persönlich abgeleitet.
- hat sich meine Selbstreflexionsfähigkeit gestärkt.
- sind mir meine Stärken und Schwächen und somit mein professioneller Lernbedarf bewusster geworden.

Verhaltensänderung

Durch die Vorqualifikation....

- kann ich meine beruflichen Herausforderungen besser bewältigen.
- kann ich im Kollegium zur aktiven Mitarbeit an der Schulentwicklung motivieren.
- habe ich mein professionelles Verhalten geändert, wie mir von Kolleginnen und Kollegen zurückgemeldet wird.
- habe ich mich verändert, wie mir von Freunden/Familie zurückgemeldet wird.
- habe ich gelernt, komplexe Situationen besser wahrzunehmen und angemessener auf sie zu reagieren.
- hat sich meine Arbeitsleistung verbessert.

- Ich wende die neu erworbenen Kompetenzen sicher in der Praxis an.
- Ich setze die Inhalte der Vorqualifikation erfolgreich in meinem Arbeitsalltag um.

Angebotsnutzen

Ich...

- würde aufgrund der Qualität und des Nutzens für die Professionsentwicklung die Vorqualifikation weiterempfehlen.
- beurteile die Gesamtqualität der Vorqualifikation als sehr gut.
- bin mit dem Aufwand-Nutzen-Verhältnis der Vorqualifikation sehr zufrieden.

Dozierende (besteht nur aus einem Item)

Wie zufrieden sind Sie mit der Qualität der Referierenden insgesamt?

- Ich bin mit der der Qualität der Referierenden sehr zufrieden.

Organisation (besteht nur aus einem Item)

Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation der Vorqualifikation insgesamt?

- Ich bin mit der Organisation der Vorqualifikation sehr zufrieden.

Einzelitems Dozierenden-Befragung

Zufriedenheit

Ich finde, dass...

- die Teilnehmenden durchgehend sehr gut über die Inhalte der Vorqualifikation informiert wurden.
- die Teilnehmenden durchgehend sehr gut über die Organisation der Vorqualifikation informiert wurden.
- die einzelnen Veranstaltungen logisch aufeinander aufgebaut waren.
- die inhaltliche Abstimmung der Veranstaltungen untereinander sehr gut war.
- die Inhalte mit konkretem Bezug zur schulischen Praxis vermittelt wurden.
- der Nutzen für die Teilnehmenden hoch war.

Prozessgestaltung

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen über die Prozessgestaltung Ihrer Lehrveranstaltung/en zu?

- Die eingesetzten Methoden und Tools passen zu den Themen der Vorqualifikation.
- Ich habe mir regelmäßig Feedback von den Teilnehmenden eingeholt.
- Ich habe die Teilnehmenden dazu angeregt, die Lehrveranstaltungen mitzugestalten.
- Ich habe versucht die Teilnehmenden zum Nachdenken anzuregen.

Relevanz der Lerninhalte

Ich finde, dass meine Lehrveranstaltung/en...

- auf aktuelle Entwicklungen im Schulsystem und die bildungspolitischen Vorhaben ausgerichtet war/en.
- auf die Anforderungen an und die Aufgaben von pädagogischen Führungskräften bzw. Schulleitung ausgerichtet war/en.
- konkrete Anregungen für die Weiterentwicklung der Schule vermittelt hat/haben.

Praktische Umsetzung

Meine Lehrveranstaltung/en war/en gekennzeichnet durch...

- gute fachliche Überblicksinformationen.
- spezifische Detailinformationen.
- konkrete Anwendungsbeispiele.
- handhabbare Lösungswege für Probleme.
- einen Plan, bei dem die Teilnehmenden sich verpflichten, selbstgewählte oder feste Lernziele umzusetzen.
- einen inspirierenden Austausch unter den Teilnehmenden.
- Feedback für die Teilnehmenden.
- eine wertschätzende Haltung zwischen Dozierenden und Teilnehmenden.
- eine wertschätzende Haltung zwischen den Teilnehmenden.
- gute Übungsaufgaben.
- die Reflexion neuer Erfahrungen.
- Material/Handreichungen für die Praxis.
- Texte zur Vertiefung von fachlichen Informationen.
- die Ermutigung, Neues in der Praxis auszuprobieren.
- das Einüben von konstruktiver Kommunikation.
- das Einüben von kooperativem Handeln.

Motivationssteigerung

Wurde nach Ihrer/n Lehrveranstaltung/en Ihrer Einschätzung nach eine Motivationssteigerung der Teilnehmenden erreicht, hinsichtlich folgender Bereiche?

- Die Steigerung der Arbeitszufriedenheit.
- Die Steigerung der Arbeitsmotivation.
- Die Motivation, das Gelernte in Zukunft in die Praxis umzusetzen.
- Die Motivation, eine Position als schulische Führungskraft zu übernehmen.
- Die emotionale Entlastung hinsichtlich der (möglichen) Übernahme einer Position als schulische Führungskraft.

Kompetenzentwicklung

Die Entwicklung welcher Kompetenzen wurde in Ihrer/n Lehrveranstaltung/en gefördert?

- Die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen.
- Die Entwicklung von fachlichen Kompetenzen.
- Die Entwicklung von wesentlichen Handlungskompetenzen für das Tätigkeitsfeld einer pädagogischen Führungskraft.
- Das Prioritäten-Setzen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen.
- Das Verständnis für andere (z.B. mein Kollegium, Mitarbeitende...).
- Die Sensibilisierung für die Außenwahrnehmung von Kolleginnen und Kollegen.
- Wissen über die Anforderungen an schulische Führungskräfte.
- Wissen über Veränderungsprozesse.
- Wissen über Möglichkeiten der Umsetzung von Ideen als pädagogische Führungskraft.
- Denkanstöße, um schulische Veränderungsprozesse zu initiieren.
- Der Aufgabenbereich einer pädagogischen Führungskraft wurde verdeutlicht.

Persönliche Entwicklung

Folgende persönliche Entwicklungsfelder wurden bei den Teilnehmenden angeregt...

- Eine Steigerung des Selbstwertgefühls.
- Die Verdeutlichung der Ziele und Ambitionen.
- Die Sicherheit darin, eine Schulleitungsposition anzunehmen.
- Der gezielte Nutzen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Die gezielte Ableitung der persönlichen Lernfelder.
- Die Selbstreflexionsfähigkeit.
- Das Bewusstwerden der Stärken und Schwächen und somit der professionelle Lernbedarf.

Verhaltensänderung

Folgende Verhaltensänderungen wurden bei den Teilnehmenden angeregt...

- Die verbesserte Bewältigung der beruflichen Herausforderungen.
- Die Motivierung des Kollegiums zur aktiven Mitarbeit an der Schulentwicklung.
- Die Verbesserung des professionellen Verhaltens.
- Die verbesserte Wahrnehmung und angemessene Reaktion auf komplexe Situationen.
- Die Verbesserung der Arbeitsleistung.
- Die sichere Anwendung der neu erworbenen Kompetenzen in der Praxis.
- Die erfolgreiche Umsetzung der Inhalte der Vorqualifikation im Arbeitsalltag.

Angebotsnutzen

Wie beurteilen Sie die Qualität des gesamten HLG?

- Ich würde aufgrund der Qualität und des Nutzens für die Professionsentwicklung die Vorqualifikation weiterempfehlen.
- Ich beurteile die Gesamtqualität der Vorqualifikation als sehr gut.
- Ich finde das Aufwand-Nutzen-Verhältnis der Vorqualifikation sehr gut.

Tabellen zu den Abbildungen

Tabelle 3: Befragungsteilnehmende nach Hochschule (Abbildung 6)

Pädagogische Hochschule	Anzahl Befragungsteilnehmende
PH1	183
PH2	119
PH3	105
PH6	87
PH5	69
PH7	68
PH11	39
PH9	30
PH8	30
PH10	29
Ph4	24

Tabelle 4: Befragungsteilnehmende nach Hochschule und Jahrgang (Abbildung 7)

Pädagogische Hochschule	Anzahl Befragungsteilnehmende Jahrgang 18-19	Anzahl Befragungsteilnehmende Jahrgang 19-20	Anzahl Befragungsteilnehmende Jahrgang 20-21	Anzahl Befragungsteilnehmende Jahrgang 21-22
PH 1	23	49	76	35
PH 2	0	54	34	31
PH 3	15	13	30	47
PH 6	12	13	35	27
PH 5	0	21	28	20
PH 7	21	12	17	18
PH 11	0	0	18	21
PH 9	0	0	12	18
PH 8	0	0	12	18
PH 10	0	9	10	10
PH 4	0	0	0	24

Tabelle 5: Teilnahmeraten nach Hochschule und Jahrgang (Abbildung 8)

Pädagogische Hochschule	Teilnahmeraten Jahrgang 18-19 in Prozent	Teilnahmeraten Jahrgang 19-20 in Prozent	Teilnahmeraten Jahrgang 20-21 in Prozent	Teilnahmeraten Jahrgang 21-22 in Prozent
PH 1	>30	40	>45	>60
PH 2	0	60	<65	>55
PH 3	<50	>40	>50	>45
PH 4	0	0	0	>50
PH 5	0	50	40	>60
PH 6	>35	65	>60	>75
PH 7	70	>45	>60	>40
PH 8	0	0	>65	>45
PH 9	0	0	>60	45
PH 10	0	35	40	>60
PH 11	0	0	>60	>70

Tabelle 6: Teilnehmende – Geschlecht (Abbildung 9)

Geschlecht	Prozent
Weiblich	38
Männlich	61,7
Non-binär	0,3

Tabelle 7: Teilnehmende – Alter (Abbildung 10)

Alter in Jahren	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
26-35	9,8
36-35	32,2
46-55	47,7
56-65	10,3

Tabelle 8: Teilnehmende – Berufliche Funktion vor/während HLG (Abbildung 11)

Berufliche Funktion vor/während HLG	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Lehrperson	47,9
Stellvertretende*r Schulleiter*in	15,9
Qualitätsschulkoordinator*in	10,2
Schulleitung	9,4
Fachgruppenleitung	5,5
Administrator*in	4,9
ARGE-Leitung	4,0
Fachvorständin oder Fachvorstand	1,5
Abteilungsvorständin oder Abteilungsvorstand	0,7

Tabelle 9: Teilnehmende – Aktuelle berufliche Funktion (Abbildung 12)

Berufliche Funktion aktuell	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Lehrperson	38,6
Schulleitung	26,3
Stellvertretende*r Schulleiter*in	12,0
Qualitätsschulkoordinator*in	8,1
Fachgruppenleitung	5,1
Administrator*in	3,3
ARGE-Leitung	3,2
Fachvorständin oder Fachvorstand	2,1
Abteilungsvorständin oder Abteilungsvorstand	1,2

Tabelle 10: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Schulform (Abbildung 13)

Schulform	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Grundschule/Volksschule	33,2
Mittelschule	22,6
Berufsbildende höhere Schule	18,1
Allgemeinbildende höhere Schule	12,9
Berufsschule	7,5
Sonderschule	2,7
Polytechnische Schule	1,7
Berufsbildende mittlere Schule	1,3

Tabelle 11: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schulform (Abbildung 14)

Schulform	Anzahl Schülerinnen und Schüler
Berufsschule	924,1
Berufsbildende höhere Schule	737,4
Allgemeinbildende höhere Schule	695,9
Berufsbildende mittlere Schule	457,4
Mittelschule	219,2
Grundschule/Volksschule	182,4
Sonderschule	130,1
Polytechnische Schule	110,9

Tabelle 12: Schulen der Befragungsteilnehmenden – Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer nach Schulform (Abbildung 15)

Schulform	Anzahl Schülerinnen und Schüler
Berufsbildende höhere Schule	90,1
Allgemeinbildende höhere Schule	75,2
Berufsbildende mittlere Schule	45,2
Berufsschule	40,7
Sonderschule	38,9
Mittelschule	29,5
Grundschule/Volksschule	17,9
Polytechnische Schule	12,2

Tabelle 13: Aktueller Teilnahmestatus in Bezug auf den HLG (Abbildung 16)

Aktueller Status	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Erfolgreich abgeschlossen	71,1
Aktive Teilnahme	26,9
Abgebrochen	2,1

Tabelle 14: Jahr des geplanten Abschlusses (Abbildung 17)

Abschluss geplant für	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
2023	79
2022	15,6
2024	5,4

Tabelle 15: Befragungsteilnehmende nach Hochschule (Abbildung 18)

Pädagogische Hochschule	Anzahl Befragungsteilnehmende
PH 2	19
PH5	17
PH6	16
PH4	13
PH10	12
PH9	12
PH1	12
PH7	11
PH11	10
PH3	10
PH8	5

Tabelle 16: Teilnahmerate nach Hochschule (Abbildung 19)

Pädagogische Hochschule	Teilnahmeraten in Prozent
PH 1	86
PH9	80
PH11	77
PH6	73
PH4	68
PH2	68
PH10	63
PH5	63
PH7	61
PH8	50
PH3	48

Tabelle 17: Dozierende – Geschlecht (Abbildung 20)

Geschlecht	Prozent
Weiblich	52,2
Männlich	47,8

Tabelle 18: Dozierende – Alter (Abbildung 21)

Alter in Jahren	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
61-70	15,8
51-60	45,1
41-50	27,8
30-40	11,3

Tabelle 19: Dozierende – Berufliche Situation (Abbildung 22)

Berufliche Situation	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Hochschulmitarbeitende	48,5
freie Dozierende	35,8
Anderes	15,7

Tabelle 20: Einsatzbereich im HLG (Abbildung 23)

Einsatzbereich	Anzahl Befragungsteilnehmende
Modul 1: Führungsverständnis	51
Modul 4: Schulqualität	49
Modul 2: Organisationsentwicklung	48
Modul 3: Personalführung und -entwicklung	46

Tabelle 21: Berufliche Vorerfahrungen der Dozierenden (Abbildung 24)

Vorerfahrungen	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Ich gebe regelmäßig Lehrveranstaltungen für den HLG Vorqualifikation	69,4
Ich gebe regelmäßig Kurse für Veranstaltungen außerhalb des HLG Vorqualifikation	14,9
Ich gebe einmalig eine Lehrveranstaltung für den HLG Vorqualifikation gegeben	12,7
Ich doziere normalerweise nicht	3,0

Tabelle 22: Anzahl gegebener Lehrveranstaltungen für den HLG (Abbildung 25)

Anzahl gegebener Lehrveranstaltungen	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
1-5	62,3
6-10	26,2
11-15	3,8
16-20	4,6
>20	3,1

Tabelle 23: Teilnahme an Schulleitungsqualifizierung „Schulmanagement“ (Abbildung 28)

Teilnahme an Schulleitungsqualifizierung „Schulmanagement“	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Ja	69,8
Nein	30,2

Tabelle 24: Anerkennung vorangegangener Studienleistungen (Abbildung 29)

Anerkennung Leistungspunkte	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Ja	80,4
Nein	19,6

Tabelle 25: Kurzfristige berufliche Ziele (1-3 Jahre) der Teilnehmenden (Abbildung 30)

Berufliche Ziele kurzfristig	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Schulleitung werden	62,7
Eine andere Funktion einnehmen	15,8
Stellvertretender Schulleiter bzw. stellvertretende Schulleiterin werden	9,2
Abteilungsvorständin oder Abteilungsvorstand werden	5,0
Fachvorständin oder Fachvorstand werden	2,9

Tabelle 26: Mittelfristige berufliche Ziele (>4 Jahre) der Teilnehmenden (Abbildung 31)

Berufliche Ziele mittelfristig	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Schulleitung werden	69,7
Eine andere Funktion einnehmen	17,6
Stellvertretender Schulleiter bzw. stellvertretende Schulleiterin werden	7,3
Abteilungsvorständin oder Abteilungsvorstand werden	3,7
Fachvorständin oder Fachvorstand werden	2,9

Tabelle 27: Laufbahntscheid nach HLG (Abbildung 32)

Laufbahntscheid	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teil / teils	Trifft eher zu	Trifft zu
Wunsch eine Führungsposition einzunehmen	9 Prozent	6 Prozent	12 Prozent	13 Prozent	60 Prozent
Bereits Entscheidung über weitere berufliche Schritte	17 Prozent	7 Prozent	13 Prozent	13 Prozent	50 Prozent
Keine Veränderung auf beruflicher Laufbahn	45 Prozent	5 Prozent	11 Prozent	6 Prozent	34 Prozent
Mit Leitungsposition vertraut worden	62 Prozent	1 Prozent	1 Prozent	1 Prozent	34 Prozent
Auf Leitungsposition beworben	62 Prozent	1 Prozent	3 Prozent	3 Prozent	31 Prozent
Gegen Leitungsposition entschieden	83 Prozent	2 Prozent	6 Prozent	3 Prozent	6 Prozent

Tabelle 28: Gründe für die Teilnahme am HLG (Abbildung 33)

Laufbahntscheid	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teil / teils	Trifft eher zu	Trifft zu
Wunsch nach Weiterentwicklung	2 Prozent	1 Prozent	4 Prozent	21 Prozent	71 Prozent
Voraussetzung Schulleitungsfunktion	4 Prozent	1 Prozent	6 Prozent	9 Prozent	79 Prozent
Wunsch nach Kompetenzerweiterung	3 Prozent	1 Prozent	8 Prozent	23 Prozent	64 Prozent
Wunsch nach schulischer Leitungsposition	8 Prozent	1 Prozent	14 Prozent	16 Prozent	61 Prozent
Berufliche Weiterentwicklung	9 Prozent	4 Prozent	12 Prozent	19 Prozent	56 Prozent
Neugierig auf Thema	7 Prozent	6 Prozent	18 Prozent	28 Prozent	41 Prozent
Wunsch nach mehr Verantwortung	10 Prozent	4 Prozent	15 Prozent	32 Prozent	39 Prozent
Veränderte berufliche Anforderungen	7 Prozent	7 Prozent	21 Prozent	28 Prozent	41 Prozent
Mehr Einfluss auf Schulbelange	10 Prozent	6 Prozent	17 Prozent	31 Prozent	37 Prozent
Nächster logischer Karriereschritt	13 Prozent	7 Prozent	18 Prozent	24 Prozent	37 Prozent
Wunsch nach erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten	12 Prozent	7 Prozent	20 Prozent	27 Prozent	33 Prozent
Teilnahmehinweis von Schulleitung	59 Prozent	3 Prozent	4 Prozent	7 Prozent	27 Prozent
Bereits mit Schulleitungsposition betraut	61 Prozent	3 Prozent	5 Prozent	4 Prozent	28 Prozent
Höherer Verdienst	50 Prozent	21 Prozent	17 Prozent	5 Prozent	7 Prozent
Teilnahmehinweis von Schulaufsicht/Bildungsdirektion	74 Prozent	3 Prozent	4 Prozent	4 Prozent	15 Prozent
Wunsch nach Funktion mit mehr Prestige	64 Prozent	14 Prozent	13 Prozent	5 Prozent	4 Prozent
Teilnahmehinweis von Kolleg*in	75 Prozent	5 Prozent	5 Prozent	6 Prozent	9 Prozent
Anderer Grund	75 Prozent	3 Prozent	12 Prozent	1 Prozent	9 Prozent
Weniger Unterrichtsverpflichtung	74 Prozent	13 Prozent	7 Prozent	3 Prozent	2 Prozent
Ermöglichung eines Schulwechsels	82 Prozent	6 Prozent	4 Prozent	4 Prozent	4 Prozent

Tabelle 29: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe (Abbildung 37)

Nützlichkeit der Lernanlässe	Kenne ich nicht	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teil / teils	Trifft eher zu	Trifft zu
Fachvorträge	4 Prozent	4 Prozent	4 Prozent	18 Prozent	29 Prozent	42 Prozent
Kursveranstaltung	4 Prozent	4 Prozent	5 Prozent	26 Prozent	27 Prozent	34 Prozent
Intervision/kollegiale Beratung	18 Prozent	12 Prozent	5 Prozent	14 Prozent	22 Prozent	29 Prozent
Gruppenarbeit	11 Prozent	11 Prozent	8 Prozent	22 Prozent	19 Prozent	29 Prozent
Führungsrelevante Gestaltungsaufgabe	17 Prozent	8 Prozent	6 Prozent	23 Prozent	22 Prozent	23 Prozent
Self-Assessment	9 Prozent	7 Prozent	12 Prozent	25 Prozent	27 Prozent	21 Prozent
Selbststudium	0 Prozent	8 Prozent	15 Prozent	27 Prozent	21 Prozent	29 Prozent
Reflection Lab/Reflektionsgruppen	17 Prozent	11 Prozent	9 Prozent	19 Prozent	19 Prozent	24 Prozent
Web Based Training/Online-Learning	15 Prozent	12 Prozent	10 Prozent	23 Prozent	19 Prozent	21 Prozent
Projektarbeit	6 Prozent	10 Prozent	17 Prozent	29 Prozent	21 Prozent	18 Prozent
Transferaufgaben	23 Prozent	11 Prozent	10 Prozent	23 Prozent	19 Prozent	14 Prozent
Job-Shadowing	35 Prozent	20 Prozent	4 Prozent	8 Prozent	11 Prozent	22 Prozent
Coaching/Supervision	32 Prozent	19 Prozent	5 Prozent	13 Prozent	13 Prozent	18 Prozent
Mentoring	32 Prozent	19 Prozent	6 Prozent	14 Prozent	13 Prozent	16 Prozent
Hospitation/Praktika in anderen Schulen	35 Prozent	22 Prozent	5 Prozent	9 Prozent	9 Prozent	19 Prozent
Rollenspiele	11 Prozent	21 Prozent	12 Prozent	23 Prozent	18 Prozent	15 Prozent
Simulationen/Planspiele	32 Prozent	20 Prozent	11 Prozent	16 Prozent	12 Prozent	11 Prozent
Wissenschaftliche Hausarbeit/Abschlussarbeit	16 Prozent	22 Prozent	18 Prozent	21 Prozent	12 Prozent	11 Prozent
Hospitation/Praktika in anderen Bildungseinrichtungen	40 Prozent	24 Prozent	7 Prozent	8 Prozent	7 Prozent	14 Prozent
Entwicklungsportfolio	27 Prozent	21 Prozent	14 Prozent	19 Prozent	11 Prozent	8 Prozent
Ergebnisportfolio	29 Prozent	20 Prozent	13 Prozent	19 Prozent	11 Prozent	7 Prozent
Workbook	39 Prozent	20 Prozent	9 Prozent	16 Prozent	8 Prozent	9 Prozent
Lerntagebuch	28 Prozent	26 Prozent	18 Prozent	14 Prozent	7 Prozent	6 Prozent
Hospitation/Praktika in der Wirtschaft	43 Prozent	28 Prozent	7 Prozent	8 Prozent	5 Prozent	8 Prozent

Tabelle 30: Prozessqualität – Veranstaltungsdauer (Abbildung 38)

Tage	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
1-2	90,4
3 oder mehr Tage	9,6

Tabelle 31: Prozessqualität – Präferenz der Veranstaltungsdauer (Abbildung 39)

Präferenz Veranstaltungsdauer	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
1-2 Tage	52,2
Gute Mischung	28,8
Keine Präferenz	16,0
3 oder mehr Tage	3,0

Tabelle 32: Prozessqualität – Größe der Lerngruppe während des HLG (Abbildung 40)

Anzahl Personen in Lerngruppe	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
1-10	9,9
11-20	31,5
21-30	41,2
31-40	6,9
41-50	5,3
51-60	3,2
61-70	0,7
>70	1,3

Tabelle 33: Prozessqualität – Beurteilung der Lerngruppengröße nach Lerngruppengröße (Abbildung 41)

Größe der Lerngruppe	Zu klein	Eher zu klein	Angemessen	Eher zu groß	Zu groß
>70	0 Prozent	0 Prozent	20 Prozent	80 Prozent	0 Prozent
61-70	0 Prozent	0 Prozent	20 Prozent	80 Prozent	0 Prozent
51-60	0 Prozent	0 Prozent	38 Prozent	58 Prozent	4 Prozent
41-50	0 Prozent	0 Prozent	50 Prozent	40 Prozent	10 Prozent
31-40	0 Prozent	0 Prozent	71 Prozent	29 Prozent	0 Prozent
21-30	0 Prozent	0 Prozent	86 Prozent	12 Prozent	2 Prozent
11-20	0 Prozent	1 Prozent	95 Prozent	3 Prozent	1 Prozent
1-10	0 Prozent	0 Prozent	97 Prozent	1 Prozent	1 Prozent

Tabelle 34: Prozessqualität – Erfahrungsaustausch und Vernetzung (Abbildung 42)

Erfahrungsaustausch und Vernetzung	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teil / teils	Trifft eher zu	Trifft zu
Erfahrungsaustausch mit anderen war bereichernd	2 Prozent	2 Prozent	12 Prozent	29 Prozent	55 Prozent
Intensive Vernetzung mit anderen Teilnehmenden	10 Prozent	16 Prozent	33 Prozent	24 Prozent	16 Prozent
Kein Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmenden	80 Prozent	5 Prozent	8 Prozent	4 Prozent	4 Prozent

Tabelle 35: Prozessqualität – Vernetzungen mit anderen Teilnehmenden (Abbildung 43)

Anzahl Vernetzungen	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
0	7,1
1-5	74,4
6-10	15,5
11-20	2,7
>20	0,4

Tabelle 36: Qualität des HLG im Vergleich (Abbildung 53)

Qualität des HLG im Vergleich	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Schlecht	4,1
Eher schlecht	7,7
Mittelmäßig	21,2
Eher gut	29,1
Gut	27
Kein Vergleich	11

Tabelle 37: Prozessqualität – Organisation des HLG (Abbildung 55)

Organisation des HLG	Trifft nicht zu	Teil / teils	Trifft eher zu	Trifft zu
Die Organisation des HLG war sehr gut	1 Prozent	5 Prozent	27 Prozent	67 Prozent

Tabelle 38: Prozessqualität – Verwendete Lernanlässe (Abbildung 57)

Verwendete Lernanlässe	Anzahl in Prozent
Selbststudium	63,2
Transferaufgaben	56,6
Fachvorträge	55,1
Kursveranstaltung	53,7
Führungsrelevante Gestaltungsaufgabe	39,7
Rollenspiele	30,9
Intervision/kollegiale Beratung	30,1
Projektarbeit	27,9
Reflection Lab/Reflektionsgruppen	27,2
Web Based Training/E-Learning/Blended Learning/Lernprogramme	20,6
Self-Assessment	20,6
Simulationen/Planspiele	14,0
Coaching/Supervision	11,8
Entwicklungsportfolio	11,0
Wissenschaftliche Hausarbeit/Abschlussarbeit	11,0
Ergebnisportfolio	8,1
Mentoring	6,6
Videotraining/Videoanalyse/Videotutorials	6,6
Lerntagebuch	6,6
Workbook	5,9
Shadowing	5,1
Hospitation/Praktika in anderen Schulen	3,7
Hospitation/Praktika in anderen Bildungseinrichtungen	1,5
Hospitation/Praktika in der Wirtschaft	0,0

Tabelle 39: Prozessqualität – Förderung der Teilnehmenden-Interaktion (Abbildung 58)

Förderung der Interaktion zwischen den Teilnehmenden	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Ja	92,5
Nein	7,5

Tabelle 40: Prozessqualität – Förderung der Vernetzung (Abbildung 59)

Förderung der Vernetzung zwischen den Teilnehmenden	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Ja	71,2
Nein	28,8

Tabelle 41: Prozessqualität – Empfundene Gruppengröße nach Gruppengröße (Abbildung 60)

Empfinden der Lerngruppengröße	Lerngruppe mit bis zu 20 Personen	Lerngruppe mit 21-30 Personen	Lerngruppe mit 31-40 Personen	Lerngruppe mit mehr als 40 Personen
Angemessen	>87,5 Prozent	> 50 Prozent	> 37,5 Prozent	> 25 Prozent
Eher zu groß	<12,5 Prozent	>25 Prozent	>12,5 Prozent	> 25 Prozent
Zu groß	<12,5 Prozent	>12,5 Prozent	> 37,5 Prozent	> 25 Prozent

Tabelle 42: Prozessqualität – Lehrveranstaltungen digital oder in Präsenz vor Ort (Abbildung 61)

Format der Lehrveranstaltungen	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Sowohl digital als auch in Präsenz vor Ort	62,2
In Präsenz vor Ort	19,3
Digital	18,5

Tabelle 43: Prozessqualität – Genutzte Online-Plattformen (Abbildung 62)

Genutzte Online-Plattformen	Anzahl Befragungsteilnehmende in Prozent
Zoom	86,2
Moodle	41,3
Andere	17,4
Microsoft Teams	17,4

Tabelle 44: Prozessqualität – Nützlichkeit der Lernanlässe (Abbildung 79)

Nützlichkeit der Lernanlässe	Kenne ich nicht	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teil / teils	Trifft eher zu	Trifft zu
Fachvorträge	4 Prozent	4 Prozent	4 Prozent	18 Prozent	29 Prozent	42 Prozent
Kursveranstaltung	4 Prozent	4 Prozent	5 Prozent	26 Prozent	27 Prozent	34 Prozent
Intervision/kollegiale Beratung	18 Prozent	12 Prozent	5 Prozent	14 Prozent	22 Prozent	29 Prozent
Gruppenarbeit	11 Prozent	11 Prozent	8 Prozent	22 Prozent	19 Prozent	29 Prozent
Führungsrelevante Gestaltungsaufgabe	17 Prozent	8 Prozent	6 Prozent	23 Prozent	22 Prozent	23 Prozent
Self-Assessment	9 Prozent	7 Prozent	12 Prozent	25 Prozent	27 Prozent	21 Prozent
Selbststudium	0 Prozent	8 Prozent	15 Prozent	27 Prozent	21 Prozent	29 Prozent
Reflection Lab/Reflektionsgruppen	17 Prozent	11 Prozent	9 Prozent	19 Prozent	19 Prozent	24 Prozent
Web Based Training/Online-Learning	15 Prozent	12 Prozent	10 Prozent	23 Prozent	19 Prozent	21 Prozent
Projektarbeit	6 Prozent	10 Prozent	17 Prozent	29 Prozent	21 Prozent	18 Prozent
Transferaufgaben	23 Prozent	11 Prozent	10 Prozent	23 Prozent	19 Prozent	14 Prozent
Job-Shadowing	35 Prozent	20 Prozent	4 Prozent	8 Prozent	11 Prozent	22 Prozent
Coaching/Supervision	32 Prozent	19 Prozent	5 Prozent	13 Prozent	13 Prozent	18 Prozent
Mentoring	32 Prozent	19 Prozent	6 Prozent	14 Prozent	13 Prozent	16 Prozent
Hospitation/Praktika in anderen Schulen	35 Prozent	22 Prozent	5 Prozent	9 Prozent	9 Prozent	19 Prozent
Rollenspiele	11 Prozent	21 Prozent	12 Prozent	23 Prozent	18 Prozent	15 Prozent
Simulationen/Planspiele	32 Prozent	20 Prozent	11 Prozent	16 Prozent	12 Prozent	11 Prozent
Wissenschaftliche Hausarbeit/Abschlussarbeit	16 Prozent	22 Prozent	18 Prozent	21 Prozent	12 Prozent	11 Prozent
Hospitation/Praktika in anderen Bildungseinrichtungen	40 Prozent	24 Prozent	7 Prozent	8 Prozent	7 Prozent	14 Prozent
Entwicklungsportfolio	27 Prozent	21 Prozent	14 Prozent	19 Prozent	11 Prozent	8 Prozent
Ergebnisportfolio	29 Prozent	20 Prozent	13 Prozent	19 Prozent	11 Prozent	7 Prozent
Workbook	39 Prozent	20 Prozent	9 Prozent	16 Prozent	8 Prozent	9 Prozent
Lerntagebuch	28 Prozent	26 Prozent	18 Prozent	14 Prozent	7 Prozent	6 Prozent
Hospitation/Praktika in der Wirtschaft	43 Prozent	28 Prozent	7 Prozent	8 Prozent	5 Prozent	8 Prozent